

FORMAÇÃO CONTINUADA E SABERES MOBILIZADOS POR PROFESSORAS ATUANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DO SUL DA BAHIA

Edmila Silva de Oliveira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Kássia Hellen da Silva Santos

Faculdade de Educação Social da Bahia

Eveline de Jesus dos Santos

Faculdade de Educação Social da Bahia

Resumo: O presente estudo analisa as concepções de professoras em exercício na Educação Básica do Sul da Bahia acerca da formação continuada e sua repercussão no exercício da docência. A abordagem é qualitativa e a técnica utilizada para a coleta de dados foi a conversa interativo-provocativa, criada e utilizada por Nunes (2011). Foram coletadas narrativas de quatro participantes. A análise dos dados possibilitou compreender qual o lugar ocupado pela formação continuada na vida das docentes, bem como a relevância dos processos formativos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas. A partir das reflexões propostas no estudo ficou evidente que a formação continuada não pode continuar sendo entendida como um acúmulo de cursos, mas como um processo contínuo de (des) construção e ressignificação da prática docente, que reflete no aperfeiçoamento dos saberes indispensáveis para a atividade profissional.

Palavras-chave: Formação continuada. Exercício docente. Saberes.

Considerações Iniciais

Esta pesquisa centrou-se em “ouvir a voz” das professoras em exercício nas escolas públicas do sul baiano, com o intuito de responder a seguinte questão: quais as concepções de professoras em exercício na Educação Básica do Sul da Bahia acerca da formação continuada e de que maneira isso repercute no exercício da docência?

A motivação para a realização do presente estudo decorreu, principalmente, do fato das pesquisadoras terem contato com docentes da Educação Básica que buscam, frequentemente, participar de momentos formativos, pois acreditam que necessitam aprimorar a prática pedagógica, visando a aprendizagem dos estudantes. Nessa senda, direcionamos o olhar para as concepções de formação construídas pelas participantes no decorrer de suas trajetórias enquanto profissionais da Educação, e, por meio das conversas interativo-

provocativas propostas por Nunes (2011) produzimos os dados necessários para, posteriormente, realizar o tratamento e sistematizar o que apontam esses dados.

Inicialmente, é feita uma abordagem teórica acerca da formação continuada e dos saberes docentes. Em seguida é apresentado o percurso metodológico trilhado para a coleta e interpretação dos dados e na parte final é apresentada a análise das falas das participantes, tendo como principais suportes teóricos Tardif e Raymond (2000), Imbernón (2011), Barreto e Souza (2016) e Pimenta (2012).

O estudo destaca a importância do docente expor suas necessidades formativas e (re) pensar sobre suas práticas, dessa forma, terá a oportunidade de ser partícipe do seu processo de desenvolvimento profissional, tendo sempre em vista a escola enquanto um *locus* privilegiado de formação permanente. A partir desse ponto de vista, uma demanda eminente é repensar a formação inicial e continuada, como sugere Pimenta (2012) enquanto um “projeto único”, a partir da reelaboração constante dos saberes mobilizados no exercício profissional.

1. A formação continuada e os saberes docentes

Pensar a formação continuada é concebê-la para além das questões que envolvem os modelos metodológicos, pois esse processo faz parte da formação humana do docente. Nesse sentido, é importante levar em consideração que pensar formação continuada é também pensar que esse processo é intrínseco ao ciclo de vida profissional dos docentes, visto que a jornada dos/as professores/as começa desde o momento em que decidem ser profissionais da Educação e se estende até as atualizações contínuas dentro da profissão.

Silva e Oliveira (2014, p.71) pontuam que “a formação continuada é urgente e necessária não meramente para desenvolver artefatos técnicos, mas, principalmente como espaço para o diálogo, a reflexão e troca de experiências.”. É nesse contexto que as propostas de formação continuada devem ser pensadas, tendo como foco a (re) construção permanente da identidade do profissional, e isso perpassa as questões pessoais.

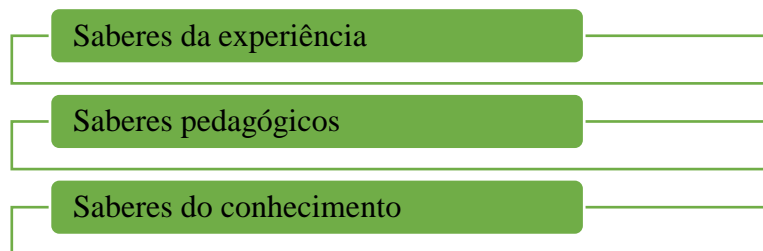
Nessa mesma linha de pensamento, Barreto e Souza (2016, p. 106) reforçam que “a formação continuada, ao atender as necessidades do professor no seu cotidiano, não pode ser entendida como um receituário, uma fórmula redentora dos conflitos educacionais.”. Não podemos perder de vista que esse processo formativo carece da aproximação dos pressupostos teóricos à prática pedagógica, com o intuito de valorizar e vivenciar uma formação crítica e autônoma, já que “a prática vivenciada pelo docente proporciona referenciais para melhor entendimento da teoria” (p. 106).

Sobre essa questão, Freire (1996, p. 43-44) defende que a formação continuada pode ser entendida como um processo “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” Dessa forma, ao pensar na adoção de novas posturas do professor no desenvolvimento de aulas mais interessantes que levem, de fato, o estudante a aprender, certamente o trabalho se tornará mais significativo. Vale mencionar que essas são oportunidades de investigar a própria prática e é nessa perspectiva que, conforme Silva (2002, p.28) “a prática transforma-se em fonte de investigação, de experimentação e de indicação de conteúdo para a formação”.

No que se refere aos saberes docentes, estes são fundamentais para a atuação do professor em seu exercício profissional. Para Oliveira (2021, p. 95) “ao logo do tempo inserido na profissão, o professor vai construindo suas ideias e convicções a respeito da carreira, o que possibilita (re) modelar seus saberes em função das mudanças que encontra em suas práticas”. Ressaltamos, portanto, a importância desse processo de construção e reconstrução acerca dos saberes docentes.

Pimenta (2012) destaca três tipos de saberes da docência. Abaixo, segue a organização das tipologias propostas pela referida autora:

Figura 1: Saberes docentes conforme Pimenta (2012)



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com base em Pimenta (2012).

Os saberes da experiência, também mencionados por Tardif (2014) como saberes experienciais, são aqueles que o professor apreende na sua condição de aluno e produzidos no cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a própria prática. Já os saberes pedagógicos estão diretamente relacionados à Didática, englobam a questão do conhecimento atrelado ao saber da experiência e aos conteúdos específicos, dessa forma, são construídos a partir das necessidades pedagógicas reais. Esses saberes são fruto do que aprendemos, por exemplo, na Universidade, principalmente no tocante as técnicas que direcionam o uso de metodologias adequadas aos processos de ensino.

Por fim, conforme Pimenta (2012), os saberes do conhecimento estão relacionados à revisão da função da escola no processo de transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo. Ou seja, são saberes que referem-se aos conhecimentos específicos de uma determinada área de atuação do docente, como por exemplo: conhecimentos específicos da Matemática, Física entre outros.

Em sua pesquisa de Mestrado sobre as Representações Sociais sobre a docência e Saberes docentes, Oliveira (2021, p. 62) destaca:

Embora tenhamos uma variedade de tipologias e perspectivas para abordar os saberes docentes é importante não perder de vista o fato de que além do desenvolvimento profissional, o desenvolvimento pessoal dos professores também deve ser levado em consideração, pois o saber é constituído sempre a partir de um determinado contexto histórico e social, bem como a partir das vivências.

Por isso, não é possível (nem necessário) hierarquizar os saberes, principalmente quando levamos em consideração que a docência é multifacetada, ampla e dinâmica. Dessa maneira, é possível que em alguns momentos, na prática dos/das professores/as, determinados saberes se evidenciem mais do que outros. E isso faz parte do processo formativo no qual o docente é sujeito ativo, já que compartilha e semeia saberes.

2. Percurso Metodológico

O ponto de partida desta pesquisa foram os diálogos estabelecidos nas conversas com quatro professoras atuantes na Educação Básica em escolas do sul da Bahia. As participantes tomaram conhecimento da temática do estudo e concordaram em participar da investigação, demonstrando interesse pela proposta, visto que consideraram a abordagem pertinente.

O instrumento de produção e coleta de informações escolhido pelas pesquisadoras foi a conversa interativo-provocativa, um instrumento criado e utilizado por Nunes (2011) que enfoca as conversações como modo de expressão dos participantes. Apoiada na pesquisa qualitativa, a conversa interativo-provocativa é assim denominada justamente porque entende a necessidade de trazer à tona a natureza interativa das conversas “do mesmo modo e com a naturalidade semelhante àquela que ocorre em qualquer conversa que as pessoas estabelecem no seu cotidiano, independente de estarem ou não participando de uma pesquisa.” (NUNES, 2011, p. 62).

Realizada por duas das pesquisadoras do presente estudo, as conversas tiveram como suporte um roteiro semiestruturado contendo os temas e subtemas, a fim de que houvesse uma relação interativa entre os pesquisadores e os participantes, os quais poderiam, livremente,

expressar suas impressões acerca do objeto de estudo. Dessa maneira, a natureza provocativa das conversas gerava e alimentava a interação exigida para a produção de informações que foram, posteriormente, transcritas e analisadas. As pesquisadoras orientavam os rumos das conversas, com o cuidado necessário para que o raciocínio das participantes não fosse interrompido.

As professoras, que tiveram seus nomes substituídos por nomes de flores, ficaram à vontade para expressar suas opiniões acerca dos temas propostos, e tiveram a singularidade das suas expressões pessoais respeitadas, como proposta de Nunes (2011). Esse é um dos pontos que demarcam a riqueza da pesquisa qualitativa, pois oferece aos participantes a oportunidade de expressar, de maneira individual, seus pensamentos, sentimentos e compreensão sobre objeto apresentado.

Ademais, a escolha da metodologia foi decorrente da possibilidade de oportunizar maior envolvimento - do ponto de vista de estruturação relacional entre as pesquisadoras e as participantes-, pois isso é condição imprescindível na pesquisa de natureza qualitativa. Além do mais, o dispositivo metodológico escolhido facilitou a organização e análise dos dados colhidos, pois lidar com as narrativas significa lidar com o que é dito e com o que fica subentendido, elementos fundamentais para a análise.

3. Com a palavra, as professoras da Educação Básica do Sul da Bahia

A formação continuada é parte da formação humana dos docentes, e, por este motivo, está para além de pensar as questões que envolvem os modelos técnicos e metodológicos. Dessa forma, é pertinente refletir sobre o que pontuam Barreto e Souza (2016, p. 106): “a formação continuada, ao atender as necessidades do professor no seu cotidiano, não pode ser entendida como um receituário, uma fórmula redentora dos conflitos educacionais.”. Esse processo formativo contínuo envolve tanto a aproximação dos pressupostos teóricos à prática pedagógica, quanto ao ideal de uma formação crítica e autônoma, pois “a prática vivenciada pelo docente proporciona referenciais para melhor entendimento da teoria” (p. 106).

Nessa linha de pensamento, Melo e Pimenta (2019, p. 59) reforçam que a profissão docente

é uma atividade que tem uma dimensão teórico-prática. O professor deverá passar por um processo de formação sistematizada para assumir tarefas relativas à docência, visto ser essa uma profissão que demanda uma formação ampla e densa em termos de elaboração de conhecimentos específicos da profissão docente.

Nesse contexto está a formação continuada, que se configura como uma das maneiras de aperfeiçoar os saberes dos profissionais, de modo que os/as professores/as tenham a possibilidade potencializar a atividade docente, tendo como referências as demandas da própria prática, como propõe Libâneo (2010).

O mundo está em constante transformação e, conseqüentemente, a escola também se transforma. Desse modo, é necessário que os profissionais da educação se atentem e busquem atualizações significativas, pois, sabemos que junto com a sociedade, a escola também mudou. Nessa perspectiva, entendemos que uma das maneiras do professor acompanhar essas transformações é buscar incessantemente por melhorias e dominar estratégias que, como propõem Barreto e Souza (2016, p. 96) “permitam o comportamento, de modo eficiente, autônomo e estratégico nas situações de ensino, aprendizagem e formação de seu exercício profissional”.

Solicitadas a justificar a importância dos momentos formativos, as respostas evidenciaram que as professoras reconhecem o lugar importante que a formação continuada ocupa em suas vidas enquanto profissionais da Educação. Professora Lírio afirmou que *É imprescindível a formação continuada. A graduação faz parte da nossa construção inicial enquanto pedagogos (cientistas da educação) e nesse processo, não devemos parar enquanto tivermos o fôlego de vida.* Essa fala desvela a consciência da professora quanto ao fato de que, os conhecimentos construídos no processo de formação inicial devem ser alimentados, pois o tempo vivenciado na graduação não é suficiente para preparar os/as professores/as para o que eles encontrarão de fato no seu campo de trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece, em seu artigo 62, inciso primeiro, que “[...] a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva, a formação continuada é direito de todos os profissionais que trabalham nos estabelecimento de ensinos, visto que, além de possibilitar a progressão funcional baseada na titulação e na qualificação, participar de processos formativos propicia aos docentes se posicionar frente aos confrontos da profissão.

Professora Margarida destacou que *todas as formações que tive/tenho a oportunidade de participar, quer sejam disponibilizadas pela Rede de Ensino em que trabalho, quer sejam por conta própria, participo. A vida é dinâmica e o processo de ensino-aprendizagem também. A formação inicial não contempla as demandas atuais. O professor precisa ser um aprendiz por toda a vida. Precisa se debruçar sobre as novas descobertas e se ressignificar.*

A fala da professora, carregada de consciência quanto aos sentidos da formação para o seu exercício profissional, nos remete a Santos e Carmo (2017, p. 273) ao afirmarem que

Apesar de a formação inicial favorecer um contato direto do licenciando com o contexto escolar por meio do estágio curricular supervisionado e por meio de atividades curriculares complementares, a visão e análise real da escola para traçar e alcançar metas só acontece quando o licenciado deixa a condição de estudante e assume a condição de profissional.

E, mais do que isso, o contexto de formação contínua abre possibilidades para (re) pensar o fazer pedagógico, pois os/as professores/as terão a oportunidade de, a partir de outras discussões teóricas, pensarem em novas estratégias de trabalho e vislumbrar a possibilidade de buscar conhecimentos que acrescentarão ainda mais a suas práticas. “Seja inicial ou continuada a formação requer um contexto de problematização da realidade, levando em consideração a performatividade dos sujeitos e suas circunstâncias” (BARRETO e SOUZA, 2016, p. 104)

A pós-graduação é a extensão e continuidade dos estudos, a especialização na área que nos identificamos, que nossos olhos brilham ao falar e, sobretudo, em nossa atuação no âmbito educacional e social, pontuou a Professora Lírio, que demonstra reconhecer o que fora apontado por Barreto e Souza (2016, p. 104), quanto ao fato de que a formação de professores “se reveste de ampla relevância social que suscita abordagens diversas e ações de diferentes origens e motivações”. Ademais, Pimenta (2012, p 28) também pontuou que “considerar a prática social como o ponto de partida e o ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores.”. Daí a importância de, por meio das experiências formativas, o docente encontrar instrumentos que o leve a interrogar suas práticas sempre que for necessário e alimentá-las.

No que se refere às contribuições da formação inicial e continuada, os relatos evidenciaram grandes similaridades de concepções, visto que as ideais foram de encontro ao aspecto essencial da formação. De acordo com a Professora Jasmim *é de suma importância você ter teoria, você ter base, para atribuir as suas práticas pedagógicas em sala de aula, nós precisamos conhecer as leis, nós precisamos conhecer o processo do início, meio e fim em quaisquer profissões, especificamente na educação onde lidamos com comportamento humano e formação, né?*. Compreendendo que as atividades que envolvem a docência vão muito além da formação inicial, torna-se necessário estar disposto “ao aprender” constantemente, e isso inclui buscar novas formas de se moldar as ferramentas atuais, como por exemplo, o manejo com as novas tecnologias.

Conforme Wiebusch; Korman; Santos; (2020, p. 02) “a docência requer uma multiplicidade de conhecimentos que vão muito além da formação acadêmica e da experiência.” Percebe-se, portanto, que pensar formação continuada é, também, pensar para além das questões instrumentais e técnicas, pois o amadurecimento didático-pedagógico também está ligado ao desenvolvimento contínuo de diversas estratégias pedagógicas, as quais devem ser aplicadas em distintas conjunturas de aprendizagens.

A professora Margarida ratificou que *estudar e conhecer a Teoria sempre é muito importante. Através desses momentos de estudos, podemos ampliar nossa visão sobre situações que ocorrem em sala de aula e aprimorar a prática pedagógica.* A fala da professora sinaliza o quanto a formação continuada acrescenta a sua prática e possibilita a construção de conhecimentos referentes à dinâmica da sala de aula, o que oferece aos profissionais maiores possibilidades de, como propõem Santos e Carmo (2016, p. 272) “conhecer o contexto real da escola e assimilar os movimentos que acontecem na escola e na sala de aula para que possam buscar meios para driblar as possíveis adversidades.”

A Professora Lírio acrescentou em sua narrativa: *sempre procuro estar envolvida nos processos de estudo, nas formações escolares e nos meus estudos em particular com as áreas que me identifico - Educação Infantil e Educação Especial e Inclusiva.* Esse relato revela que os/as professores/as, ao longo de suas vivências, percebem a necessidade de conhecer o contexto em que atuam, para assim aprender, aos poucos, a lidar com as situações que surgem. Dentro dessas dinâmicas, para as participantes, se aprimorar dentro da profissão é imprescindível, pois entendem que necessitam de suporte teórico para o seu exercício docente pois, como sinalizaram Tardif e Raymond (2000, p. 210) “trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho”.

Na perspectiva de Melo e Pimenta (2019, p. 74) “ao superar a estante dicotomia entre formação inicial e continuada, o conceito de desenvolvimento profissional, tal qual se apresenta, contribui para o entendimento de que se trata de um processo dinâmico e permanente.”. Dessa forma, é importante ressaltar que todos os processos de formação pelos quais os/as professores/as passam contribuem diretamente nas suas práticas, pois eles percebem com maior clareza as necessidades formativas dos estudantes e lançam mão dos conhecimentos adquiridos tanto na sua formação inicial quanto na formação continuada.

Torna-nos mais capazes para lidarmos com alguns desafios que encontraremos durante nosso percurso como mediadores do conhecimento, destacou a Professora Orquídea ao se referir as contribuições da formação continuada na sua trajetória docente. A fala da professora nos remete a uma questão pontuada por Imbernón (2011, p.51)

Abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria [...] o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva.

Sobre essa questão, Pimenta (2012, p 17) chamou atenção quanto às práticas mais frequentes de formação continuada terem, por muito tempo, se limitado a realização de “cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino”. Percebemos, nesse contexto, a ineficiência desse tipo de proposta, visto que as necessidades dos/das professores/as têm sido outras, principalmente voltadas para o cotidiano da sala de aula e para as questões que envolvem dificuldades de aprendizagem, o que gera as situações de fracasso escolar, por exemplo.

Por fim, ao discorrer acerca dos momentos formativos que teve a oportunidade de participar ao longo da carreira, a professora Orquídea afirmou que *embora fossem poucas, foram produtivas, pois nos permitiram trocas de experiências com outros profissionais da área, nos permitiram rever nossas práticas enquanto educador, e também nos permitiram a buscarmos, através disso, métodos mais eficazes para alcançarmos uma aprendizagem mais satisfatória*. Esse ponto de vista sinaliza a importância da interlocução com os colegas professores, o que permite que haja uma cultura colaborativa dentro da profissão.

Conforme asseguram Barreto e Souza (2016, p. 106) a formação “deverá proporcionar não só novos e mais conhecimentos, mas considerar a partilha, a troca de experiências que só o exercício da profissão oportuniza para a construção coletiva de conhecimento sobre a docência”. Essa construção também está atrelada a gestão da autonomia da liberdade na escola, na atuação do professor em sala de aula e nas decisões importantes que necessita tomar cotidianamente.

Considerações finais

Este estudo possibilitou mapear as concepções das professoras da Educação Básica sobre a formação continuada e sua repercussão no exercício da docência. Foi possível constatar que há, entre as docentes, uma consciência acerca da relevância de fazer parte de momentos formativos. As narrativas evidenciaram que investir na formação possibilita a aproximação de pressupostos teóricos à prática pedagógica, ideia alinhada ao que destacam Barreto e Souza (2016, p. 106): “prática sem teorizar o exercício não avança para a formação crítica e autônoma do sujeito professor.”.

A formação docente faz parte da busca, por parte do professor, de meios para sua qualificação profissional, o que propõe a reflexão sobre sua prática, já que é inserido nos processos de formação que o docente pode construir práticas pedagógicas mais satisfatórias, entendendo a necessidade de (re) pensar sua atuação sempre que necessário.

Dessa forma, socializar algumas ponderações sobre o que foi exposto pelas participantes acerca dos aspectos que envolvem a formação continuada, bem como dialogar com autores que abordam a formação de professores ratificam nossa certeza, enquanto pesquisadoras, quanto a necessidade de (re) pensar a formação inicial e continuada, partindo da ideia de que os saberes imbricados nas práticas pedagógicas docentes repercutem no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

BARRETO, D. A. B.; SOUZA, E. M. F. **Em torno da noção da formação continuada de docentes: a terminalidade do curso e a profissão como balizadoras.** In: (ORGS)

ADENAIDE LIMA, D. B. T. S. Educação e Formação Docente: reflexões filosóficas, estéticas, políticas e étnico-raciais. Curitiba: CRV, 2016. p. 152.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 12^a ed. São Paulo: editora Cortez, 2010.

MELO, G. F.; PIMENTA, S. G. **Socialização profissional de docentes na universidade: contribuições teóricas para o debate.** Revista Linhas, v. 20, p. 51-77, 2019.

NUNES, C. P. **As Ciências da Educação e a prática pedagógica: sentidos atribuídos por estudantes do curso de Pedagogia.** Natal. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, p. 189 f., 2010.

Oliveira, E. S. **Representações sociais sobre a docência superior nos cursos de pedagogia da UESB: saberes e dimensões.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 125f, 2021.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. D. G. C. **Docência no Ensino Superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, L. G. A; CARMO, E. M. **Saberes experienciais construídos por docentes iniciantes: entre rotinas, rituais e táticas de ensino.** In: Pesquisas em currículo, ensino e formação docente. CRUSOÉ, N. M. C et al (Orgs). Vitória da Conquista. Edições UESB, 2017

SILVA, A. M, S; OLIVEIRA, M.R.F. **A Relevância da formação continuada do (a) professor (a) de Educação Infantil para uma prática reflexiva.** In: III Jornada de Didática: desafios para a docência e II Seminário de pesquisa do CEMAD. 2014

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, v. 21, p. 209-244, Dezembro XXI.

WIEBUSCH, A. KORMAN. R. F. Santos. B. S. **Motivação docente: permanência ou desistência na profissão?** Revista Educação em Perspectiva, Viçosa, M. v. 11. p. 1-16. e02002, 2020 ISSN 2178-8359.