RESISTIR E PERMANECER: A CARREIRA DOCENTE FRENTE A DESVALORIZAÇÃO E AO COMPROMISSO SOCIAL

Paulo Cezar Oliveira de Azevedo
Licenciando em Pedagogia – Universidade Federal da Paraíba
Bananeiras, PB-BR – pcoa@academico.ufpb.br

Resumo: Este estudo analisa a permanência na carreira docente diante do contexto de desvalorização profissional, considerando as dimensões formativas, políticas e práticas que atravessam o exercício da docência. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo, foi desenvolvida no âmbito do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica no Ensino Fundamental, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário semiestruturado aplicado a um professor em início de carreira. Os resultados evidenciam que a permanência na docência está associada a múltiplos fatores, como o compromisso social, a relação com os estudantes, a busca por formação continuada e a troca de experiências entre pares. Por outro lado, apontam fragilidades nas políticas públicas educacionais, especialmente no que se refere à formação docente e à inclusão escolar. O estudo revela que, embora existam desafios estruturais, a docência se sustenta em dimensões éticas e simbólicas que reafirmam seu papel transformador. Conclui-se que resistir e permanecer na carreira docente constitui um ato político, que exige não apenas esforço individual, mas também o fortalecimento de políticas públicas voltadas à valorização profissional e à melhoria das condições de trabalho.

Palavras-chave: Carreira docente. Formação continuada. Políticas públicas educacionais.

INTRODUÇÃO

A docência, no contexto educacional brasileiro, revela-se como um campo atravessado por contradições históricas, políticas e sociais que tensionam, cotidianamente, o exercício da profissão. De um lado, observa-se a persistente desvalorização da carreira docente, expressa em baixos salários, condições precárias de trabalho e fragilidades nas políticas públicas; de outro, permanece a presença de professores que escolhem resistir e permanecer, reafirmando o compromisso com a educação como prática social transformadora. É nesse cenário que emerge a problemática que orienta este estudo: o que sustenta a permanência na carreira docente, mesmo diante de processos estruturais de desvalorização?

Essa questão não surge de forma abstrata, mas se inscreve em uma experiência concreta de formação inicial, desenvolvida no âmbito do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica no Ensino Fundamental. Esse espaço formativo possibilitou não apenas o

contato com a realidade escolar, mas também a construção de um olhar investigativo sobre a prática docente. Conforme defende Nóvoa (2001), pensar o professor como pesquisador implica reconhecer que a prática pedagógica deve ser constantemente problematizada, analisada e ressignificada à luz das experiências vividas.

A inserção no cotidiano escolar evidenciou que a docência não pode ser compreendida apenas como transmissão de conteúdos, mas como uma prática complexa, permeada por relações humanas, desafios institucionais e exigências sociais. Nesse sentido, Freire (1996) afirma que ensinar é um ato político, que exige posicionamento ético, compromisso social e abertura ao diálogo. A permanência na carreira docente, portanto, não se sustenta apenas em condições materiais, mas também em dimensões simbólicas, como o sentido atribuído ao ato de educar.

A relevância deste estudo justifica-se, sobretudo, pela necessidade de compreender a carreira docente a partir da perspectiva daqueles que a vivenciam. Em um contexto marcado por políticas educacionais muitas vezes desarticuladas das realidades escolares, como aponta Libâneo (2012), torna-se fundamental analisar como os professores percebem sua formação, suas condições de trabalho e os desafios enfrentados no cotidiano. Trata-se de deslocar o olhar das prescrições normativas para as experiências concretas.

Além disso, ao situar-se no campo do GT 06 – Planejamento, Gestão e Políticas Públicas da Educação Básica, este trabalho dialoga diretamente com a discussão sobre a responsabilidade do Estado na valorização dos profissionais da educação. A Constituição Federal de 1988 e a LDB (1996) asseguram a valorização docente como princípio fundamental, mas a distância entre o que está previsto na legislação e o que se materializa na prática ainda é significativa, revelando lacunas que impactam diretamente a permanência na profissão.

Nesse contexto, a formação inicial e continuada assume papel central. Nóvoa (1992) destaca que a formação docente não se encerra na universidade, mas se constrói ao longo da trajetória profissional, na interação com os pares e na reflexão sobre a prática. No entanto, como evidenciado na experiência analisada, nem sempre as formações continuadas ofertadas dialogam com as necessidades reais dos professores, o que fragiliza sua efetividade e limita seu potencial transformador.

Os desafios tornam-se ainda mais evidentes quando se trata da educação inclusiva, especialmente no trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Situações em que os alunos rejeitam atividades, sobretudo quando estas não estão adequadamente adaptadas, revelam não apenas dificuldades pedagógicas, mas também

lacunas na formação docente e nas políticas de inclusão. Como afirma Mantoan (2003), a inclusão exige uma reestruturação da escola, o que implica repensar práticas, currículos e formas de avaliação.

Nesse sentido, a rejeição de atividades por parte dos alunos não deve ser interpretada como desinteresse, mas como um indicativo de que as práticas pedagógicas precisam ser revistas. Freire (1996) já alertava que educar exige escuta, sensibilidade e reconhecimento da singularidade do outro. Assim, o professor é convocado a reinventar sua prática, respeitando os tempos e as necessidades dos estudantes, o que demanda formação contínua e apoio institucional.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre escola e família. Ainda que não haja, em muitos casos, momentos formativos estruturados para promover essa parceria, o diálogo com os familiares se mostra fundamental para compreender o desenvolvimento das crianças. Vasconcellos (2009) destaca que a família deve ser compreendida como parceira no processo educativo, e não como agente externo. Essa articulação fortalece o trabalho pedagógico e amplia as possibilidades de intervenção.

A formação continuada, quando articulada às necessidades da prática, pode contribuir significativamente para o fortalecimento da identidade docente. No entanto, quando ocorre de forma descontextualizada, perde sua potência formativa. Libâneo (2012) enfatiza que a formação precisa articular teoria e prática, considerando os desafios reais enfrentados pelos professores. Nesse sentido, a troca de experiências entre colegas emerge como um espaço formativo potente, conforme também aponta Nóvoa (1992).

A permanência na carreira docente, mesmo diante de condições adversas, evidencia que há dimensões que ultrapassam a lógica material. O compromisso social com a educação, a relação com os estudantes e o sentido atribuído ao ato de ensinar constituem elementos que sustentam essa permanência. Freire (1996) reforça que a docência exige esperança, entendida não como espera passiva, mas como ação transformadora diante da realidade.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo geral compreender os fatores que influenciam a permanência na carreira docente, analisando como um professor em início de trajetória percebe os desafios da profissão. Especificamente, busca-se analisar as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, refletir sobre a relação entre formação continuada e prática pedagógica e compreender como se constrói o compromisso social com a docência.

Por fim, este trabalho assume que permanecer na docência é, em si, um ato político. Em um contexto de desvalorização, permanecer é resistir – mas não uma resistência passiva, e sim ativa, crítica e comprometida com a transformação da realidade educacional. Assim, ao

dar visibilidade às experiências e reflexões docentes, este estudo contribui para o debate sobre políticas públicas, formação e valorização profissional, reafirmando a educação como direito e como prática de humanização.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, por compreender que a realidade educacional se constrói a partir das experiências, percepções e significados atribuídos pelos sujeitos. Nesse sentido, investigar a carreira docente, especialmente em um contexto de desvalorização, exige um olhar sensível e interpretativo, capaz de captar nuances que não seriam evidenciadas em abordagens quantitativas. Como aponta Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, das motivações e das relações humanas.

A investigação foi desenvolvida no âmbito do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica no Ensino Fundamental, o que confere ao estudo um caráter formativo e reflexivo. Esse contexto possibilitou a aproximação entre teoria e prática, permitindo que a experiência vivida no processo de formação inicial se tornasse objeto de análise. Nessa perspectiva, conforme defende Nóvoa (2001), o professor deve assumir uma postura investigativa, refletindo criticamente sobre sua prática e transformando-a em conhecimento.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário semiestruturado, composto por questões abertas, que possibilitaram ao participante expressar livremente suas experiências, percepções e desafios vivenciados no exercício da docência. A escolha por esse instrumento justifica-se pela sua flexibilidade e pela possibilidade de acessar dimensões subjetivas da prática pedagógica, conforme destaca Gil (2008), ao tratar da relevância de instrumentos abertos em pesquisas qualitativas.

A pesquisa contou com a participação de um único sujeito, identificado como “Senhor Professor”, com 23 anos de idade, licenciando em Pedagogia pelo CCHSA/UFPB e concluinte no período de 2025.1. A opção por trabalhar com um único participante configura-se como uma escolha metodológica intencional, aproximando-se de uma lógica de estudo de caso, na qual se busca aprofundar a compreensão de uma experiência singular, situada em um contexto específico.

Essa escolha não representa uma fragilidade do estudo, mas, ao contrário, permite uma análise mais aprofundada da realidade investigada. Conforme Yin (2001), o estudo de caso possibilita compreender fenômenos complexos a partir de contextos reais, valorizando a singularidade das experiências. Assim, ao focar na trajetória e nas percepções de um professor

em início de carreira, este estudo busca evidenciar elementos que dialogam com questões mais amplas da docência.

Os dados produzidos por meio do questionário foram analisados a partir da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Esse procedimento permitiu organizar as informações em categorias temáticas, possibilitando identificar aspectos relacionados à formação docente, às práticas pedagógicas, aos desafios da inclusão escolar e à permanência na carreira diante da desvalorização profissional. A análise foi conduzida de forma interpretativa, em diálogo constante com o referencial teórico.

No que se refere aos aspectos éticos, foram assegurados o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas pelo participante, sendo sua identidade preservada por meio da utilização de um pseudônimo. Ressalta-se que a participação ocorreu de forma voluntária, com a utilização dos dados restrita aos fins acadêmicos desta pesquisa, respeitando os princípios éticos que orientam a produção científica.

Em suma, destaca-se que este percurso metodológico não tem como objetivo generalizar resultados, mas compreender em profundidade uma experiência docente específica, reconhecendo que, na singularidade das narrativas, emergem elementos que contribuem para a reflexão sobre a carreira docente, a formação e as políticas públicas educacionais. Dessa forma, o estudo reafirma a importância de dar voz aos professores, valorizando suas experiências como fonte legítima de conhecimento.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A docência, enquanto prática social, política e pedagógica, não pode ser compreendida de forma isolada ou meramente técnica, pois se insere em um contexto histórico marcado por disputas, desigualdades e desafios estruturais. Nesse sentido, compreender a carreira docente implica reconhecer que o professor atua em um cenário atravessado por políticas públicas, condições de trabalho e demandas sociais cada vez mais complexas. Para Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção, o que exige do educador uma postura ética, crítica e comprometida com a transformação da realidade. Assim, a docência se configura como um ato político, no qual o professor assume um papel ativo na construção de uma educação democrática e emancipadora.

Ao discutir a formação docente, Nóvoa (1992) destaca que ela não se reduz à formação inicial, mas se constitui como um processo contínuo, construído ao longo da trajetória profissional, nas experiências vividas e nas interações com outros docentes. Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais de formação baseados na transmissão de conteúdos e reforça

a ideia de que o professor é sujeito de seu próprio desenvolvimento profissional. Nessa mesma linha, Nóvoa (2001) enfatiza a importância do professor pesquisador e reflexivo, capaz de analisar criticamente sua prática e transformá-la em conhecimento. Dessa forma, a formação docente passa a ser entendida como um movimento permanente de construção, reflexão e reconstrução.

No campo das políticas públicas educacionais, Libâneo (2012) aponta que a qualidade da educação está diretamente relacionada às condições de trabalho e à valorização dos professores. A ausência de políticas eficazes de formação continuada e a desarticulação entre teoria e prática comprometem o desenvolvimento profissional docente e impactam negativamente o processo de ensino-aprendizagem. A Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) estabelecem a valorização dos profissionais da educação como um princípio fundamental, evidenciando que a garantia de uma educação de qualidade passa, necessariamente, pela valorização da carreira docente.

No que se refere à educação inclusiva, Mantoan (2003) contribui ao afirmar que a inclusão não se limita à inserção do aluno na escola regular, mas exige uma transformação profunda das práticas pedagógicas e da organização escolar. A escola precisa se adaptar às necessidades dos estudantes, e não o contrário. Essa perspectiva dialoga com os princípios da Lei Brasileira de Inclusão (2015), que assegura o direito à educação em igualdade de condições, reforçando a necessidade de formação docente voltada para a diversidade e para o atendimento das especificidades dos alunos.

Além disso, a relação entre escola, família e comunidade se apresenta como elemento fundamental para o fortalecimento do processo educativo. Vasconcellos (2009) destaca que o trabalho pedagógico ganha sentido quando se constrói de forma coletiva, envolvendo diferentes sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Essa articulação amplia as possibilidades de compreensão da realidade dos estudantes e contribui para a construção de práticas mais significativas. Assim, ao articular formação docente, políticas públicas, inclusão e compromisso social, esta fundamentação teórica evidencia que a docência é uma prática complexa, que exige não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade, reflexão e engajamento com a transformação social.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados produzidos nesta investigação revela que a prática docente, especialmente no início da carreira, se constitui como um espaço de intensas tensões, aprendizagens e reconstruções constantes. Ao trazer à tona a experiência concreta do professor

participante, torna-se possível compreender que a docência não se reduz a um conjunto de técnicas ou métodos, mas se configura como uma prática social complexa, atravessada por dimensões políticas, pedagógicas e humanas. Nesse sentido, a fala do professor não apenas descreve situações vividas, mas expressa uma leitura crítica da realidade escolar, permitindo estabelecer um diálogo fecundo com o referencial teórico que fundamenta este estudo.

Um dos aspectos mais marcantes refere-se às situações envolvendo alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nas quais o professor relata: “Sim, já enfrentei situações desafiadoras. Recentemente, por exemplo, dois alunos com TEA se recusaram a realizar avaliações externas, pois elas não estavam adaptadas às suas necessidades específicas.” Essa fala evidencia, de forma direta, a inadequação de práticas avaliativas padronizadas frente à diversidade presente na sala de aula, apontando para uma tensão entre as exigências institucionais e as necessidades dos estudantes.

A recusa dos alunos, longe de ser interpretada como resistência ou desinteresse, precisa ser compreendida como um indicativo de que as práticas pedagógicas não estão contemplando suas especificidades. Mantoan (2003) contribui significativamente para essa reflexão ao afirmar que a inclusão não se efetiva apenas pela presença física do aluno na escola, mas exige uma transformação estrutural das práticas, dos currículos e das formas de avaliação. Assim, a fala do professor evidencia não apenas um desafio individual, mas uma questão estrutural que envolve políticas públicas e organização escolar.

Ao afirmar que “em sala de aula, nas atividades do dia a dia, procuro sempre fazer adaptações”, o professor demonstra uma postura comprometida com a inclusão, ainda que reconheça os limites de sua atuação. Essa tentativa de adaptação revela uma prática pedagógica sensível e atenta às necessidades dos estudantes, dialogando com a perspectiva freiriana de educação como ato de escuta e reconhecimento do outro. Para Freire (1996), ensinar exige respeito à autonomia e à singularidade dos educandos, o que implica a construção de práticas pedagógicas flexíveis e contextualizadas.

No entanto, o próprio professor reconhece que “nem sempre eles se sentem motivados a participar, mesmo com as propostas adaptadas”, o que evidencia que a adaptação, por si só, não resolve as questões da inclusão. Essa constatação aponta para a complexidade do processo educativo, que não pode ser reduzido a estratégias pontuais, mas exige uma formação sólida e contínua. Nesse sentido, Libâneo (2012) ressalta que a prática pedagógica precisa estar fundamentada em uma articulação consistente entre teoria e prática, o que nem sempre ocorre nos processos formativos.

A fala do professor também explicita uma dimensão importante da docência contemporânea: a necessidade de constante atualização. Ao afirmar que "reconheço que meu conhecimento sobre educação inclusiva ainda é limitado", o participante demonstra consciência de suas lacunas formativas, o que é um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional. Nóvoa (2001) destaca que o professor reflexivo é aquele que reconhece suas limitações e busca, de forma ativa, construir novos saberes a partir da prática.

Essa busca se materializa quando o professor relata: "tenho buscado participar de cursos online ou assistir palestras sobre o assunto". Tal iniciativa evidencia um movimento de autonomia e responsabilidade pela própria formação, alinhando-se à concepção de formação contínua defendida por Nóvoa (1992). No entanto, também revela uma fragilidade nas políticas públicas de formação continuada, que muitas vezes não oferecem suporte suficiente para atender às demandas reais dos professores.

Outro ponto relevante refere-se à relação entre escola e família. O professor afirma: "não participei de momentos formativos [...] todavia, mantenho sempre contato com os mesmos", indicando que, mesmo na ausência de políticas estruturadas, há um esforço individual para estabelecer diálogo com os responsáveis. Essa prática evidencia a compreensão de que o processo educativo não se limita à escola, mas envolve múltiplos atores e contextos.

Freire (1996) enfatiza que a educação se constrói no diálogo, e esse diálogo precisa incluir a família como parceira no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a postura do professor revela uma prática coerente com essa perspectiva, ainda que careça de apoio institucional mais estruturado. A ausência de momentos formativos que integrem família e escola evidencia uma lacuna na gestão educacional, que precisa ser enfrentada.

Vasconcellos (2009) reforça que a participação da família deve ser parte integrante do projeto político-pedagógico da escola, contribuindo para a construção de práticas mais significativas e contextualizadas. A experiência relatada pelo professor aponta para a importância dessa articulação, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de políticas que promovam essa integração de forma sistemática.

No que diz respeito à formação continuada, a fala do professor – "algumas sim" – embora aparentemente simples, revela uma problemática profunda no campo das políticas educacionais. Essa resposta evidencia que as formações ofertadas nem sempre dialogam com as necessidades concretas do cotidiano escolar, tornando-se, muitas vezes, momentos burocráticos e desarticulados da prática. Nóvoa (1992) é incisivo ao criticar modelos formativos fragmentados, defendendo que a formação docente precisa emergir da experiência.

do contexto e dos desafios reais enfrentados pelos professores. Quando isso não ocorre, a formação perde seu sentido e deixa de contribuir efetivamente para a transformação da prática pedagógica.

Essa desconexão entre formação e prática aponta para um problema estrutural nas políticas públicas educacionais, especialmente no âmbito do planejamento e da gestão da educação básica. Libâneo (2012) reforça que a formação continuada precisa estar diretamente vinculada às demandas da escola, articulando teoria e prática de forma crítica e contextualizada. Quando as políticas de formação não consideram o chão da escola, acabam produzindo um distanciamento entre o que se ensina nos cursos e o que se vive na sala de aula, fragilizando o trabalho docente.

Em contraposição a essa fragilidade institucional, a troca de experiências entre colegas surge como um espaço potente de formação. Ao afirmar "sim" para essa prática, o professor evidencia que o diálogo entre pares se constitui como uma estratégia fundamental para enfrentar os desafios do cotidiano. Esse movimento confirma a perspectiva de Nóvoa (1992), ao defender que a profissão docente se constrói coletivamente, nas partilhas, nos encontros e na construção de saberes compartilhados. A escola, nesse sentido, deixa de ser apenas um espaço de trabalho e passa a ser também um espaço de formação.

Freire (1996) contribui para essa discussão ao afirmar que ninguém educa sozinho, mas em comunhão com os outros. A troca entre professores, portanto, não é apenas um momento de conversa, mas um espaço de construção coletiva de conhecimento, no qual experiências são ressignificadas e práticas são reinventadas. Essa dimensão colaborativa da docência se mostra ainda mais relevante em contextos marcados por desafios como a inclusão e a falta de suporte institucional.

Outro elemento que merece uma análise mais aprofundada é a permanência na carreira docente, evidenciada pela resposta direta do professor: "não", ao ser questionado sobre a possibilidade de abandonar a profissão devido à remuneração. Essa fala, embora breve, carrega uma densidade significativa, pois revela que a permanência na docência não se sustenta apenas em condições materiais, mas em dimensões simbólicas, éticas e afetivas que dão sentido à profissão.

Freire (1996) afirma que ensinar exige compromisso com a transformação da realidade, e esse compromisso se expressa na escolha de permanecer, mesmo diante de adversidades. No entanto, é preciso cuidado para não romantizar essa permanência. Permanecer na docência, em um contexto de desvalorização, não pode ser interpretado como

aceitação passiva, mas como um ato de resistência consciente, que precisa ser acompanhado de luta por melhores condições de trabalho.

Nesse sentido, a permanência na carreira docente deve ser compreendida como um fenômeno complexo, que envolve tanto dimensões individuais quanto estruturais. Se, por um lado, o compromisso social e o vínculo com os estudantes sustentam a permanência, por outro, a ausência de políticas públicas eficazes de valorização docente coloca em risco a continuidade dessa escolha. A valorização profissional, prevista na Constituição Federal (1988) e na LDB (1996), ainda não se concretiza plenamente na realidade das escolas.

Ao analisar o conjunto das falas, torna-se evidente que a docência é sustentada por uma rede de significados que ultrapassa a dimensão técnica. O professor não permanece apenas por obrigação, mas porque encontra sentido em sua prática, na relação com os alunos e na possibilidade de contribuir para a transformação social. Esse sentido, no entanto, não pode ser dissociado das condições concretas de trabalho, sob pena de se tornar um discurso vazio.

Por fim, ao articular as experiências do professor com o referencial teórico, compreende-se que resistir e permanecer na docência é um movimento dialético, marcado por contradições, desafios e possibilidades. Trata-se de um processo em constante construção, que exige não apenas esforço individual, mas, sobretudo, compromisso coletivo e políticas públicas que reconheçam a centralidade do professor na construção de uma educação de qualidade.

Assim, os resultados deste estudo não apenas evidenciam as fragilidades da formação e das políticas educacionais, mas também apontam para a potência da prática docente, reafirmando que, mesmo diante das adversidades, a docência continua sendo um espaço de resistência, de criação e de transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou compreender que a carreira docente, especialmente em seu início, é atravessada por desafios estruturais que vão desde a desvalorização profissional até as lacunas na formação continuada. Ao analisar a experiência de um professor em processo de conclusão da graduação em Pedagogia, evidenciou-se que a docência se constrói na tensão entre as condições objetivas de trabalho e o compromisso subjetivo com a educação. Assim, permanecer na profissão não é uma escolha simples, mas um posicionamento que envolve resistência e sentido.

Os resultados apontam que a formação inicial, embora fundamental, não é suficiente para dar conta das complexidades do cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito à educação inclusiva. As dificuldades relatadas pelo professor no trabalho com alunos com TEA evidenciam a necessidade de formações continuadas mais contextualizadas e articuladas com a prática. Nesse sentido, reafirma-se a importância de políticas públicas que garantam suporte efetivo ao professor, indo além de ações pontuais e desarticuladas.

Outro aspecto relevante refere-se à centralidade da reflexão na prática docente. Conforme discutido ao longo do estudo, o professor que reconhece suas limitações e busca constantemente aprender demonstra uma postura alinhada à perspectiva do professor pesquisador, defendida por Nóvoa (2001). Essa atitude revela que a formação docente não se encerra na universidade, mas se prolonga ao longo da carreira, sendo construída na experiência, na troca com os pares e na problematização da prática.

A relação entre escola e família também se destacou como um elemento essencial para o desenvolvimento do processo educativo. Ainda que de forma não institucionalizada, o diálogo com os familiares mostrou-se significativo na prática do professor, reforçando a ideia de que a educação se constrói de forma coletiva. No entanto, essa articulação ainda carece de maior investimento por parte da gestão escolar e das políticas educacionais.

A permanência na carreira docente, mesmo diante de condições adversas, evidencia que há dimensões que sustentam essa escolha para além da remuneração. O compromisso social, a relação com os estudantes e o sentido atribuído ao ato de ensinar emergem como fatores determinantes. Contudo, é fundamental destacar que essa permanência não pode ser romantizada, sendo necessário garantir condições dignas de trabalho e valorização profissional, conforme previsto na legislação educacional brasileira.

Por fim, este estudo reafirma que resistir e permanecer na docência é um ato político. Mais do que evidenciar dificuldades, a pesquisa aponta para a necessidade de repensar as políticas públicas, a formação docente e as práticas pedagógicas, de modo a fortalecer a profissão e garantir uma educação pública de qualidade, inclusiva e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

NÓVOA, António. **O professor pesquisador e reflexivo**. Salto para o Futuro. TVE Brasil, 13 set. 2001. Entrevista.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 20. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.