



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**ADRIANE PEREIRA DA SILVA**

**PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA E O  
ABANDONO DA CARREIRA DOCENTE NO MUNICÍPIO DE  
RONDONÓPOLIS/MT**

Rondonópolis – MT

2018

**ADRIANE PEREIRA DA SILVA**

**PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA E O  
ABANDONO DA CARREIRA DOCENTE NO MUNICÍPIO DE  
RONDONÓPOLIS/MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, na Área da Educação, Cultura e Processos Formativos, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha

Rondonópolis – MT

2018

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S586p Silva, Adriane Pereira da.  
PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA E O  
ABANDONO DA CARREIRA DOCENTE NO MUNICÍPIO DE  
RONDONÓPOLIS/MT / Adriane Pereira da Silva. -- 2018  
110 f. ; 30 cm.

Orientadora: Simone Albuquerque da Rocha.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de  
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Rondonópolis, 2018.  
Inclui bibliografia.

1. Professor iniciante. 2. Profissão docente. 3. ProfesAbandono do magistério. I.  
Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:  
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO : "PROFESSORES INICIANTES EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA E O ABANDONO DA CARREIRA DOCENTE NO MUNICÍPIO DE RONDONÓPOLIS/MT"**

AUTOR : Mestranda Adriane Pereira da Silva

Dissertação defendida e aprovada em 10/04/2018.

### Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador    Doutor(a)    Simone Albuquerque da Rocha  
Instituição :    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno    Doutor(a)    Rosana Maria Martins  
Instituição :    Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Externo    Doutor(a)    Marli Eliza Dalmazo Afonso de André  
Instituição :    PUC/SP

Examinador Suplente    Doutor(a)    Lindalva Maria Novaes Garske  
Instituição :    Universidade Federal de Mato Grosso

RONDONÓPOLIS, 11/04/2018.

*À professora Dra. Simone Albuquerque da Rocha.*

*Ao meu esposo e filho: Alan e Matheus, meus eternos amores.*

*À minha família, pelo apoio em todos os momentos.*

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

À minha estimada orientadora,

Professora Dra. Simone Albuquerque da Rocha, pelo exemplo de coragem e determinação.

Mesmo passando por um momento de intensa dor, me acolheu e incentivou na realização deste estudo.

Meu carinho e admiração, sempre!

## AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, pela vida! Por fazer cumprir mais uma promessa em minha vida.

À minha querida mãe, Miguelita Pereira da Silva, “mulher de fé”, pelas orações diárias...

Ao meu amado pai, Antônio Izidoro da Silva, que mesmo longe, sempre me apoiou incondicionalmente em todas as minhas decisões...

Ao meu esposo Alan, pela paciência, pelo carinho e amor a mim dispensados...

Ao meu filho Matheus, meu amor eterno! Agradecimentos pela oportunidade que Deus me concedeu em tê-lo como filho.

Aos meus irmãos, Leidino; Auristela; Aldinéia e Odilon, por estarem sempre prontos a me ajudar e confortar nos momentos difíceis... Amo vocês!

Às professoras Marli André e Rosana Maria Martins, pelas importantes contribuições manifestadas na ocasião do exame de qualificação, que valeram não só para meu trabalho, mas também para o meu crescimento profissional.

Ao grupo OBEDUC/UFMT, pelo carinhoso acolhimento e pelas aprendizagens desenvolvidas no decorrer destes dois anos.

Aos sujeitos participantes dessa pesquisa, que, mais que de seu tempo, dispuseram de sua boa vontade, contando-me sobre um pedaço importante das suas vidas.

Aos colegas do mestrado, pelas trocas de experiências, pelo companheirismo, pelos momentos de encontro, e até mesmo pelos desencontros. Meu carinho por todos vocês!

E a todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram e torceram por mais essa conquista na minha vida pessoal e profissional, meu **muito obrigada!**

## RESUMO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR) e tem sua origem no projeto do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES/INEP/SECADI), intitulado “Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a universidade e a escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente”, que investiga o professor iniciante, seu desenvolvimento profissional e suas dificuldades, assim como também suas necessidades formativas. A pesquisa abordou o professor iniciante e o abandono da carreira docente, tema este pouco tangido em pesquisas brasileiras e teve como objetivo compreender quais os motivos, apontados pelos professores pedagogos em início de carreira, que os levaram a desistirem da profissão docente no município de Rondonópolis/MT. Considera-se professor iniciante aquele que tem até cinco anos de magistério, e, como abandono, os casos em que o professor é empossado por concurso público, mas, em seguida, pede exoneração. Para desenvolvimento da investigação, adotou-se a abordagem qualitativa, utilizando-se como procedimento e instrumentos de coleta de dados a análise documental em Diário Oficial, do Estado e do Município, como também dados do setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/MT e das escolas da rede estadual, assim como entrevistas narrativas e buscas em sites eletrônicos. As questões que nortearam a investigação foram: Que percepções os professores iniciantes desistentes do magistério manifestam sobre a formação recebida e que expectativas fazem acerca da profissão docente? Que desencantos apresentam ao assumirem a docência? O que os levou ao abandono? Os sujeitos da pesquisa são seis professoras que aceitaram fazer parte do estudo, sendo três da rede municipal e três da rede estadual, empossadas por concurso público e, posteriormente, exoneradas a pedido das mesmas. Os resultados apontam que os motivos relacionados aos pedidos de exoneração, ou seja, a desistência do magistério, estão intrinsecamente associados ao excesso de obrigações que são incumbidas aos professores quando da posse do concurso e, ainda, ao distanciamento entre a formação inicial e a realidade encontrada nas escolas.

**Palavras-chave:** Professor iniciante. Profissão docente. Abandono do magistério.



## ABSTRACT

The current study is linked to the Graduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso, university campus of Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR) and has its origin in the project of the Observatory of Education (OBEDUC/CAPES/INEP/SECADI), entitled “Graduates of Licentiate in Pedagogy and the challenges of the practice in narratives: the university and the school in an interdisciplinary process of insertion of the beginner teacher in the teaching career”, which investigates the beginner teacher, the professional development and difficulties, as well as the educational training needs. The research addressed the beginner teacher and the abandonment of the teaching career, theme which is little referred to in Brazilian researches. It is considered that the beginner teacher is a professional with up to five years of teaching and that abandonment are the cases in which the teacher is inducted by civil service exam, however, afterwards requests resignation. For the development of the investigation the qualitative approach was adopted, utilizing as procedure and instrument of data collection the document analysis in Official Gazette, of the state and the city, as well as data from the sector of Human Resources in the Municipal Secretary of Education in Rondonópolis/MT and from the schools of the state network, as well as narrative interviews and searches on electronic sites. The questions that guided the investigation were: What perceptions do the beginner teachers resigned from teaching manifest about the education received and what expectations do they make regarding the teaching profession? What disenchantments do they present in assuming the teaching profession? What led them to the abandonment? The subjects of the research are six female teachers that accepted to be part of the investigation, being three from the municipal network and three from the state network, inducted by civil service exam, and later resigned by their own request. The results point out that the reasons related to the requests of resignation, in other words, the abandonment of teaching is intrinsically associated to the excess of the obligations that are charged to the teachers when taking office of the civil service and moreover, to the distance between the professional education and the reality encountered in the schools.

**Keywords:** Beginner teacher. Teaching profession. Abandonment of teaching.

## LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

<b>Quadro 1</b> - Natureza das teses e dissertações encontradas no banco da CAPES e BDTD .....	51
<b>Quadro 2</b> - Caracterização dos Sujeitos da pesquisa.....	63
<b>Gráfico 1</b> – Número de professores exonerados no período de 2007 a 2016 na rede estadual de ensino no estado de Mato Grosso .....	67
<b>Gráfico 2</b> – Número de professores exonerados no período de 2007 a 2016 por disciplina no município de Rondonópolis/MT em relação ao total da rede estadual de ensino .....	69
<b>Gráfico 3</b> – Número de professores exonerados no período de 2007 a 2016 na rede municipal de ensino de Rondonópolis/MT .....	71
<b>Gráfico 4</b> – Número de professores exonerados por disciplina/modalidade na rede municipal de ensino de Rondonópolis/MT no período de 2007 a 2016.....	73
<b>Gráfico 5</b> – Área de atuação dos professores pedagogos exonerados da rede municipal de ensino entre os anos de 2007 a 2016 .....	74

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
<b>AMM</b>	Associação Mato-Grossense dos Municípios
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CEFAPRO</b>	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNTE</b>	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
<b>CONGREPRINCI</b>	Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inducción a la Docencia
<b>CP</b>	Conselho Pleno
<b>CUR</b>	Câmpus Universitário de Rondonópolis
<b>DIARONDON</b>	Diário Oficial de Rondonópolis
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENDIPE</b>	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
<b>GT</b>	Grupo de Trabalho
<b>HTP</b>	Horário de Trabalho Pedagógico
<b>HTPC</b>	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>IOMAT</b>	Superintendência da Imprensa Oficial do Estado de Mato Grosso
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MT</b>	Mato Grosso
<b>OBEDUC</b>	Observatório da Educação
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>PPGEdu</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação

<b>PUC</b>	Pontifícia Universidade Católica
<b>SEADoc</b>	Sistema Eletrônico para Administração de Documentos
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SEDUC</b>	Secretaria Estadual de Educação
<b>SEMED</b>	Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/Mato Grosso
<b>UFMS</b>	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
<b>UFMT</b>	Universidade Federal de Mato Grosso
<b>UFPR</b>	Universidade Federal do Paraná
<b>UNB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNEB</b>	Universidade do Estado da Bahia
<b>UNITAU</b>	Universidade de Taubaté

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL</b> .....	20
2.1 A PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL .....	20
<b>3 O PROFESSOR INICIANTE E SEUS DESAFIOS EM INÍCIO DE CARREIRA</b> .....	30
3.1 CURSO DE PEDAGOGIA: CONTEXTO ATUAL .....	30
3.1.1 POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL PARA O INÍCIO DA DOCÊNCIA .....	33
3.2 DILEMAS DO PROFESSOR INICIANTE.....	38
<b>4 O DESENCANTO E O ABANDONO EM PESQUISAS...</b> .....	44
4.1 DO DESENCANTO AO ABANDONO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	44
4.2 AS PESQUISAS SOBRE O PROFESSOR INICIANTE .....	48
4.3 ABANDONO E DESISTÊNCIA DO MAGISTÉRIO: PESQUISAS CORRELATAS .....	50
<b>5 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	57
5.1 OS ENTRAVES NA BUSCA DE DADOS SOBRE O ABANDONO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE RONDONÓPOLIS/MT.....	59
5.2 AS BUSCAS AO LONGO DO CAMINHO... POR ENTRE AS PEDRAS.....	60
5.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	63
5.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	64
<b>6 O CENÁRIO DO ABANDONO DA CARREIRA DOCENTE NO MUNICÍPIO DE RONDONÓPOLIS/MT</b> .....	66
6.1 OS DADOS DO ABANDONO DE DOCENTES DA REDE ESTADUAL.....	67
6.2 OS DADOS DO ABANDONO DE DOCENTES DA REDE MUNICIPAL.....	70
<b>7 AS VOZES DO ABANDONO</b> .....	76
7.1 PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE .....	76
7.1.1 EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO INÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE.....	81
7.2 DO DESENCANTO AO ABANDONO.....	86
<b>8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	98
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	103
<b>APÊNDICE</b> .....	110

## 1 INTRODUÇÃO

A presente investigação tem como origem o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR) e está vinculada ao programa Observatório da Educação (OBEDUC), em projeto aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) no Edital nº 49/2013. O programa OBEDUC foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, conforme Portaria nº 152, de 30 de outubro de 2012.

O projeto OBEDUC (PPGEdu/UFMT/CUR), intitulado “Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a universidade e a escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente”, investiga o professor iniciante, seu desenvolvimento profissional e suas dificuldades, assim como também suas necessidades formativas.

Este OBEDUC caracteriza-se como um projeto colaborativo, pois propõe a um professor experiente, atuante na escola básica, o processo de acompanhamento, orientação e apoio aos professores em início de carreira. O projeto oferece formação continuada aos professores em início de carreira, aos docentes experientes e, também, estudos adicionais aos graduandos do Curso de Pedagogia, participantes do projeto.

Rocha e Martins (2017) esclarecem que o objetivo principal do projeto OBEDUC/Rondonópolis é investigar

[...] como se dá a inserção dos professores iniciantes na escola, como estabelecem relações e convivem com seus pares, como efetuam as suas primeiras experiências de docência e o que narram sobre o processo do exercício profissional no espaço escolar. Centra suas atenções, também, nos conflitos que os iniciantes enfrentam nesse processo, assim como nas dificuldades apresentadas e nas necessidades de formação que assinalam para, enfim, superá-los. (ROCHA; MARTINS, 2017, p. 07).

Diversas pesquisas têm se originado do projeto, tratando de aspectos como: o desenvolvimento profissional do professor iniciante e outra do professor experiente; os professores iniciantes e o acesso às mídias digitais e práticas na escola; professores iniciantes do campo e sua formação; a formação continuada do professor iniciante em Mato Grosso; professor iniciante e professor experiente, articulações possíveis, histórias de vida e formação

de professores do campo. Todavia, um dado ainda não revelado nesse grande projeto de pesquisa foi a investigação sobre os casos de abandono da profissão por professores em início de carreira.

Infelizmente, é possível perceber um crescente desinteresse dos estudantes pela área de licenciatura. Algumas questões colaboram para o desinteresse dos jovens pela profissão docente, como: remuneração, falta de plano de carreira e, ainda, questões como desagregação familiar e agressões em sala de aula que, muitas vezes, extrapolam o ambiente escolar, tornando a docência cada vez menos atraente.

Esteve (1999) já declarava sobre essa problemática e denunciava que, mesmo em países desenvolvidos, como França e Inglaterra, começava a haver uma escassez de professores, tornando-se cada vez mais complicado o recrutamento de jovens para exercer tal função.

Ainda sobre isto, Imbernón (2016) reitera que:

Em todos os relatórios está presente a preocupação internacional com a escassez de professores, pelo fato de ser uma profissão pouco atrativa. A Holanda e a comunidade flamenga da Bélgica e da Suécia sobressaem como países onde há maior escassez do professorado. Outros países também sofrem, embora em menor grau, dessa escassez de docentes. Na Europa é uma grande preocupação. (IMBERNÓN, 2016, p. 98).

Diante de todas essas questões, faz-se necessário repensar o processo de inserção de novos profissionais nas escolas, tendo em vista que os mesmos, na maioria das vezes, chegam às escolas muito entusiasmados, com milhões de ideias na cabeça, querendo colocar em prática tudo que aprenderam na graduação, mas esbarram na burocracia que alimenta o sistema educativo, na falta de afeição entre os pares e os profissionais das escolas e, muitas vezes, na falta de orientação e acompanhamento da equipe gestora, que não percebe esse professor.

Sousa e Rocha (2013) salientam que as dificuldades enfrentadas pelo professor no início de carreira docente são formadas

[...] por um leque de sentimentos como: insegurança, medo, frustrações e ausência de uma formação continuada que contemple os anseios emanados da realidade escolar que o cerca. Além de um dos maiores desafios — o seu processo de inclusão no ambiente da profissão docente, ou seja, no “ninho”, não como um invasor ou estranho, mas como uma das partes primordiais de sua composição. (SOUSA; ROCHA, 2013, p. 8957).

Tudo isso pode levar o professor iniciante a se desiludir pela carreira, fazendo-o, em boa medida, frustrar-se/desencantar-se, e, conseqüentemente, abandonar em definitivo à docência.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender que motivos apontam os professores pedagogos em início de carreira como os que os levaram a desistirem da profissão docente no município de Rondonópolis/MT. Detalhando-se esta proposta, os objetivos específicos visam: Investigar que percepções manifestam os professores acerca da formação recebida para a profissão que se inicia; Apurar quais são os motivos que os levaram a desistir da profissão.

Considerando os objetivos citados, o desenvolvimento da pesquisa decorreu dos seguintes questionamentos: Que expectativas faziam os professores desistentes ao assumirem a carreira docente? O que narram sobre seu preparo para assumir a profissão? Em que fase da carreira inicial da docência eles desistiram? Que motivos norteiam suas desistências?

Temos como contexto da pesquisa os professores formados no Curso de Licenciatura em Pedagogia com até cinco anos de profissão, tanto da rede municipal quanto estadual, lotados no município de Rondonópolis/MT, que, nos últimos dez anos, por algum motivo, desistiram da profissão, ou seja, foram aprovados em concurso público e pediram exoneração.

Vale destacar que a escolha por levantar dados apenas sobre os professores efetivos se deu porque os processos de contratos temporários são muito rotativos, com durabilidade de um ano, raramente estendem-se a um tempo maior, e, no final deste prazo, os professores deixam a escola.

Os professores que se disponibilizaram a contribuir com dados para a pesquisa foram seis iniciantes que abandonaram a carreira do magistério antes de completarem cinco anos de docência, sendo três professores da rede municipal e três da rede estadual, todas empossadas por concurso público e, posteriormente, exoneradas a pedido delas próprias. Uso o gênero feminino por se tratar apenas de sujeitos do sexo feminino, as quais serão denominadas para esta pesquisa de: Aflição, Insatisfação, Decepção, Desilusão, Angústia e Desencanto.

A investigação ancora-se na abordagem qualitativa, com procedimento de coleta de dados desenvolvido por meio de análise documental e narrativas, obtidas por meio entrevistas.

Este estudo concebe como professor iniciante alguém que, até “ontem”, era aluno, e que, agora, precisa assumir a responsabilidade de ensinar, relacionar-se com os colegas, pais e alunos, e ainda dar conta da gestão da sala de aula. Como afirma Tardif (2013), a fase inicial da carreira docente, na qual o professor constrói suas bases de saberes pode ser caracterizada



como o período que compreende até os cinco primeiros anos de profissão, quando o estudante passa de aluno a professor.

Sabe-se quão difícil é a fase de iniciação profissional, até mesmo para professores com experiência e que se veem iniciantes em novos cargos ou funções que assumem, pois, como salienta Mariano (2006, p. 17), “todo começo é difícil! Nem sempre sabemos o que nos espera no caminho que começaremos a percorrer”. Nesse sentido, o professor em início de carreira é o que mais sofre por não ter, ainda, qualquer experiência profissional. Dessa forma, o professor iniciante vive seus primeiros passos na profissão docente enfrentando – muitas vezes, sozinho –, os desafios da profissão.

Encontro em Lima (2006) afirmações que enfatizam sobre o início da docência:

[...] estudos vêm mostrando que esta é uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira de professor. É um momento dotado de características próprias, no qual ocorrem as principais marcas da identidade e do estilo que vai caracterizar a profissional/professora ou o profissional/professor ao longo de sua carreira. (LIMA, 2006, p. 09).

Diante de tal realidade, as pesquisas têm investigado os desafios e dificuldades por que passam esses novos professores, como forma de diagnosticar as principais causas em nível de escola, projetos e programas, já que, no Brasil, as políticas que ajudam a amenizar o quadro quase inexistem.

Nessa perspectiva, Lapo e Bueno (2003, p. 66-67) relatam que pesquisas sobre a insatisfação dos professores em relação ao magistério têm crescido nos últimos anos em nosso país e reconhecem que as várias formas de adoecimento de professores são desencadeadas por múltiplos fatores e alimentadas por diversas frustrações e decepções na carreira. Afirmam as autoras que “temos visto multiplicarem-se os estudos que focalizam a vida e o trabalho de professores e, também, outros voltados aos processos e práticas da formação continuada.”

Compreende-se que, embora desafios no início da carreira profissional sejam comuns, frequentemente, estes têm se propagado com relativa intensidade na prática do professor iniciante, transformando-se em fatores condutores da desistência profissional. Por essa razão, para que o processo de ensino e aprendizagem e a carreira profissional não fiquem comprometidos, é imprescindível o acolhimento e apoio ao professor nessa etapa inicial da docência.

Espera-se, com os dados levantados, fornecer mais esclarecimentos para que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e Assessoria Pedagógica da Secretaria de Estado

de Educação (SEDUC), Superintendência no município, sinalizem pautas de discussão para que essa realidade do abandono no município possa ser minimizada.

O referencial teórico que subsidiou esta investigação constituiu-se de estudos sobre a profissão docente, formação inicial, professor iniciante e abandono docente, de modo que a pesquisa foi realizada com base nos estudos produzidos pelos seguintes teóricos: Papi (2005); Nóvoa (1992, 1999); Imbernón (2011, 2016); André (2016); Gatti (2010); Roldão (2007, 2009); Tardif (2013); dentre outros que ofereceram subsídios e apontamentos para pensar a respeito da atual complexidade da profissão docente, assim como as implicações que a formação inicial podem desencadear para o início da docência. Outros teóricos como Lapo e Bueno (2003); Gonçalves (2013); Papi e Carvalho (2013); Marin e Gomes (2014); Mariano (2006); Alarcão e Roldão (2014) discorrem sobre os sentimentos que acometem alguns professores iniciantes, que podem ser tão significantes que, por vezes, levam à desmotivação, à desilusão e até ao abandono da profissão.

Finalizadas as considerações iniciais, apresento, a seguir, a descrição sucinta das seções que compõem esta dissertação.

A primeira seção compõe-se pela própria introdução da dissertação, na qual se apresentam elementos importantes para compreensão da investigação, como os objetivos, a metodologia, os sujeitos e os capítulos subsequentes.

A segunda seção apresenta considerações a respeito da profissão no contexto atual, tendo em vista que a sociedade vive em constante mudança e avança, rapidamente, em termos de conhecimento tecnológico e científico, o que acarreta, para escolas e professores, diferentes e inúmeros conflitos.

A terceira seção discute a respeito do Curso de Pedagogia e também sobre as possíveis implicações que a formação inicial pode desencadear para o início da docência. Na sequência, disserta-se sobre dilemas e dificuldades que os professores iniciantes têm encontrado no exercício da função, ancorado em diferentes autores.

A quarta seção, “Do desencanto ao abandono”, apresenta mapeamentos produzidos por diferentes autores que tiveram como foco o professor iniciante e também trabalhos correlatos acerca do abandono da carreira docente. Traz, ainda, algumas considerações quanto ao abandono docente na perspectiva de autores que discutem as dificuldades que enfrentam os professores em início de carreira e que levam alguns à desistência da carreira docente.

Na quinta seção, denominada “Os caminhos da pesquisa”, evidencia-se a abordagem que subsidiou a investigação, assim como os sujeitos e os instrumentos utilizados na coleta dos dados e o caminho percorrido para alcançar os objetivos da investigação.

A sexta seção revela o número de professores que nos últimos dez anos abandonaram o magistério, ou seja, pediram exoneração após serem empossados por meio de concurso público no município de Rondonópolis/MT, bem como a disciplina em que tais professores atuavam e ressaltando quais destes eram pedagogos e estavam em início de carreira.

Na sequência, a penúltima seção contempla a síntese dos resultados — as narrativas dos professores — sobre quais motivos os levaram a abandonarem a carreira docente no início da profissão, assim como também apresenta as percepções que tais professores vislumbram sobre a formação recebida no Curso de Pedagogia.

E, por fim, a sétima seção, em que são tecidas as considerações finais, enfatizando-se os aspectos revelados pelos sujeitos da pesquisa em relação aos motivos que os levaram a abandonar a carreira do magistério.

## 2 PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

Nesta seção, são postas em reflexão as dificuldades e impasses na/da profissão docente no contexto atual, tendo em vista que a sociedade vive em constante mudança e avança rapidamente em termos de conhecimento tecnológico e científico, o que acarreta, para as escolas e professores, diferentes e inúmeros conflitos.

### 2.1 A profissão docente no contexto atual

Vive-se, atualmente, a era da modernidade, na qual é possível perceber, constantemente, o aparecimento de novas profissões devido à avançada tecnologia. Entende-se que uma pessoa, ao escolher a sua profissão, ou mesmo, ao fazer parte de um grupo, define as características e responsabilidades próprias da carreira pela qual optou.

Em se tratando da carreira, Cavaco (1999, p. 178) argumenta que “a escolha de uma profissão e a trajetória de trabalho de um indivíduo resultam de múltiplos fatores”. Sobre isto, Papi (2005) corrobora afirmando que:

As profissões diferenciam-se pelos conhecimentos que lhes são específicos e pela configuração de uma prática consoante com as determinações do ofício. Assim, os profissionais desenvolvem determinados comportamentos, destrezas, valores, atitudes, constroem conhecimentos que constituem o que é específico da profissão, ao que se chama de *profissionalidade*. (PAPI, 2005, p. 32, grifo da autora).

Dessa maneira, compreende-se que o desenvolvimento profissional, em qualquer profissão, é marcado por um processo evolutivo, construído diariamente, desde a escolha da profissão até o processo de capacitação. Com os professores não é diferente, o desenvolvimento profissional está associado à busca por maior conhecimento sobre a área de atuação, ao aprofundamento sobre o tema dos conteúdos, o qual assume no processo de ensinar e aprender e, ainda, nas diferentes aquisições ao longo da carreira.

Imbernón (2016, p. 34) comenta que todas as mudanças radicais nas estruturas científicas, sociais e educativas, a evolução acelerada da sociedade e também as novas formas de organização familiar “levaram a uma mudança no papel das escolas e nas funções dos professores”. Essas mudanças, ocorridas no último século no país, interferem significativamente no cenário da educação, seja na forma de avaliar o aluno, seja no envolvimento dos pais com a vida escolar dos filhos, ou na relação professor e aluno.

A nova configuração na organização da escola e na forma de atuação do professor implica, segundo Nóvoa e Vieira (2017), em novos modos de organizar o trabalho docente, que só será possível através de uma formação na qual se vislumbre a nova realidade em que a sociedade e as escolas estão inseridas e, principalmente, seus desdobramentos na vida dos alunos e nos processos de ensino e aprendizagem.

É imprescindível, portanto, que os professores compreendam o desenvolvimento profissional como uma construção contínua que deve acompanhar todas as etapas da carreira profissional e que também é uma arena influenciada por inúmeros fatores, como aspectos contextuais, políticos e relações interpessoais.

Marcelo (2009) destaca que o desenvolvimento profissional dos professores:

É uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. (MARCELO, 2009, p. 07, grifo do autor).

Nesse sentido, não basta apenas que o professor tenha a habilitação para que se sinta, ou se torne, efetivamente, um docente, é necessário que adquira conhecimentos e competências que vão além da formação inicial recebida e que serão construídos ao longo da carreira profissional.

Na sociedade atual, os cenários se transformam rapidamente, e isso tem exigido constantemente um profissional qualificado, capaz de acompanhar essas mudanças, muitas das quais são intrínsecas, ou seja, deveriam ser desenvolvidas na própria formação da pessoa como ser humano.

De acordo com André et al. (2010), ao mesmo tempo que o professor desenvolve sua atividade profissional, também colabora com ações, valores e práticas para a constituição identitária de seus alunos.

Em um momento de transformação, com as intensas mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, com tantos avanços tecnológicos, não é mais admissível ao professor apenas socializar conhecimento, é preciso que o mesmo seja um agente mediador do conhecimento, articulador no sentido de possibilitar a seus alunos o desenvolvimento da capacidade de reflexão e participação individual e coletiva.

A esse respeito, Roldão (2007) enfatiza que o

[...] entendimento de ensinar como sinônimo de transmitir um saber deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Papi (2005, p. 21) reitera que “a realidade mostra que a profissão vem encontrando desafios, que não estão desvinculados dos desafios vividos pela sociedade contemporânea”. Ademais, estudos sobre a carreira docente no país têm destacado que o processo de identidade profissional está em mutação ou crise, como destaca Nóvoa (1999):

A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante [...] e ausência de uma reflexão crítica sobre a acção profissional, etc. (NÓVOA, 1999, p. 22).

Nessa mesma perspectiva, Marcelo (2009, p. 110) corrobora reforçando que as “nossas sociedades estão mudando. Uma transformação não planejada que está afetando a forma como nos organizamos, como trabalhamos, como nos relacionamos e como aprendemos”, e isso tem se refletido na escola e, conseqüentemente, na profissão docente, pois muitos professores não conseguem compreender e tampouco se adaptar às mudanças e fenômenos que têm caracterizado a sociedade moderna, o que tem gerado, em muitos casos, o desencanto pela profissão.

Portanto, ser professor na atual conjuntura da sociedade, sem dúvida, se tornou uma tarefa complexa e desafiadora, como pontua Imbernón (2016):

Atualmente, a profissão professor assume um caráter mais relacional, mais cultural-contextual e comunitário, onde adquire importância a interação entre colegas e todas as pessoas vinculadas à comunidade ou às redes de intercâmbio. O século XXI configura uma nova forma de ser professor, uma vez que este tem de participar ativa e criticamente em seu contexto e transmitir aos futuros cidadãos e cidadãs certos valores e certas formas de comportamento democrático, igualitário, que respeite a diversidade cultural e social, o meio ambiente, etc. E isso custa mais que antes. (IMBERNÓN, 2016, p. 52).

Toda essa evolução e exigência da sociedade atual levam os professores a uma indefinição de suas funções. Nesse sentido, Esteve (1999) já asseverava que:

O professor é frequentemente confrontado com a necessidade de protagonizar papéis contraditórios que o obrigam a manter um equilíbrio instável, em vários campos. Assim, encontramos-nos perante a exigência social de que o professor desempenhe um papel de amigo, companheiro e de apoio ao desenvolvimento do aluno, o que é incompatível com as funções selectivas e avaliadoras que também lhe pertencem. (ESTEVE, 1999, p. 103).

O que é percebido na exposição dos autores Esteve (1999) e Imbernón (2016) é compreensível quando vemos nossas escolas expostas em *rankings*, sendo avaliadas por órgãos que, em sua maioria, não conhecem a realidade educacional do país.

Sendo assim, o cenário da profissão docente encontra-se desgastado e desvalorizado por vários fatores, dentre eles, questões salariais, precárias condições de trabalho e até mesmo a falta de perspectiva dos próprios docentes, que assumem a profissão apenas por questões econômicas, havendo, em certos casos, a necessidade de complementar a renda com outros trabalhos.

As críticas pelas quais passam os professores, que são julgados socialmente, segundo Esteve (1999, p. 104), por políticos e pais de alunos, parecem considerar “o professor como o principal responsável pelas múltiplas deficiências e pela degradação geral de um sistema de ensino fortemente transformado pela mudança social”, ressaltando, assim, o discurso da educação escolar como solução para todos os problemas da sociedade, esquecendo-se que a educação e a escola são totalmente influenciadas pelas decisões políticas e pelos interesses do capital, e como alerta o autor, “os professores são as primeiras vítimas.”

Desse modo, Cavaco (1999) reitera que:

[...] a mediocridade das condições de trabalho, os efeitos frustrantes da rotina e da normalização impostos (pelos programas, pela rigidez da compartimentação de tempos e de espaços, pelos processos estereotipados de trabalho e de avaliação institucionalmente aceites, etc.) associam-se aos problemas resultantes do baixo nível remunerativo, às múltiplas solicitações exteriores, e levam o professor a responder às suas necessidades de afirmação e de expansão fora da escola. [...]. Esta situação é, em geral, vivida com sentimentos de desencanto e traduz-se em atitudes desculpabilizantes, de fechamento em relação às necessidades e às possibilidades reais de intervenção e mudança na escola, de oposição passiva, desencorajante, implícita nas atitudes, aos esforços de inovação desenvolvidos por colegas e por outros actores da cena escolar. (CAVACO, 1999, p. 180-181).

Todos esses fatores têm contribuído para um cenário de conflitos e, conseqüentemente, de desvalorização profissional dos professores, que são, quase sempre, responsabilizados, isto é, culpabilizados pela má qualidade da educação no país, uma vez que,

como reconhecem Roldão et al. (2009, p. 145), a “profissionalidade sai diminuída do interior desses movimentos que o proletarizam e transformam em sujeito passivo face aos poderes vários, nomeadamente políticos, que o pressionam”.

Sobre isto, Imbernón (2016) esclarece que tanto os dirigentes da educação, quanto as instituições educacionais parecem desorientadas em virtude das inúmeras atribuições e excesso de responsabilidade que lhes são depositados e, mais ainda, pela crítica que recebem dos políticos e da mídia em função de resultados obtidos nas avaliações a que as escolas são submetidas.

Assim sendo, é possível reconhecer que a profissão docente tem se definido num contexto marcado por incertezas, desconfiança e cobranças, pois, como se anunciou anteriormente, a sociedade vive em constantes mudanças, no que corresponde aos valores, padrões e referências e, em virtude disso, o professor precisa, mais do que nunca, adaptar-se e desenvolver-se frente à diversidade social, econômica e cultural que se encontra no interior das escolas.

Assim, cabe aos professores engajarem-se na reconstrução da melhoria da sua imagem, enquanto profissionais da educação, o que Nóvoa (1999, p. 25) reconhece como algo para além da autonomia da sala de aula, “os professores têm de adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão”, sem perder de vista seu papel social.

Marcelo (2009, p. 128) admite que a profissão docente se encontra em uma encruzilhada, em que o desafio é transformá-la “em uma profissão do conhecimento”. Profissão que requer dos docentes assumirem o protagonismo das situações pedagógicas e a compreensão da necessidade de defender sua profissão, buscando o fortalecimento, a valorização e a autonomia profissional, o que só será possível por meio de engajamento coletivo, da participação de todos os envolvidos.

Porém, vários fatores têm contribuído para a desvalorização e o desprestígio profissional, os quais acarretam baixa atratividade pela profissão docente. De acordo com Esteve (1999, p. 95), “a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social”.

Marcelo (2009) assevera que, nos dias atuais,

[...] os conhecimentos têm data de validade, e isso nos obriga, agora mais que nunca, a estabelecer garantias formais e informais para que os cidadãos e profissionais atualizem constantemente sua competência. Ingressamos numa sociedade que exige dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem. (MARCELO, 2009, p. 110).



Nessa mesma perspectiva, Imbernón (2011) salienta que

[...] a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... (IMBERNÓN, 2011, p. 14).

Logo, para que o professor possa colocar em prática suas funções pautadas nas concepções críticas capazes de auxiliar o educando perante o mundo e suas contradições, se faz necessário que o mesmo desenvolva uma consciência política diante do seu papel frente à transformação social.

A docência vai muito além de somente dar aulas, constitui-se em uma atuação profissional na prática social, pois oferece oportunidades educacionais aos alunos para construir e reconstruir saberes por meio do pensamento reflexivo e crítico, usando, para tanto, a compreensão da realidade. No entanto, estes saberes vêm articulados ao compromisso de desenvolverem os conhecimentos trabalhados nas dimensões pessoal, pedagógica e política.

Assim, no mundo contemporâneo, uma constante formação profissional se torna indispensável, tendo em vista que a profissão docente passa por uma séria crise de identidade e ainda por um intenso *mal-estar docente*.

Nas palavras de Esteve (1999, p. 97), os professores “enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo que suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino”. Entretanto, apesar de os professores não serem os principais responsáveis pelos problemas que perpassam a educação, eles se encontram na linha de frente dessas circunstâncias e, portanto, cabe a eles também a competência para encontrarem uma saída para esse mal-estar que se encontra instalado no grupo profissional.

Compreende-se, então, que uma formação profissional sólida e contínua pode possibilitar ao professor o resgate e, até mesmo, a reconstrução da sua identidade profissional, com vistas à valorização do magistério.

Em se tratando de identidade docente, Papi (2005) ressalta que:

A identidade profissional é uma construção que perpassa a vida profissional, desde a etapa de escolha pela profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço. (PAPI, 2005, p. 51).

Nesse sentido, Marcelo (2009) afirma que:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. [...]. A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente, ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar. (MARCELO, 2009, p. 112).

Portanto, como afirmam Papi (2005) e Marcelo (2009), a identidade profissional é resultado de um processo de desenvolvimento tanto pessoal, quanto profissional, construído durante toda a vida e influenciado pelas transformações locais e globais.

Ainda segundo Marcelo (2009, p. 115), a docência “como profissão precisa rever-se e reconstruir-se para continuar cumprindo os compromissos morais que veio desenvolvendo”, desse modo, cabe, então, aos professores a tarefa de encontrarem caminhos, coletivamente, para o enfrentamento das novas demandas do mundo contemporâneo, com responsabilidade e competência do conhecimento pedagógico, com profissionalismo ético e, também, com consciência política.

Assim, é possível entender que a formação profissional é um componente que pode auxiliar na reconfiguração da identidade profissional docente, capaz de contribuir na construção positiva da imagem dos profissionais frente à sociedade atual, que venham corresponder às necessidades de uma sociedade em crise.

Contudo, Imbernón (2011) e André (2016) compartilham da ideia de que, apesar de a formação ser um elemento importante de desenvolvimento profissional, não é o único, pois diversos fatores desenvolvem-se e interferem no interior da profissão, como salário, promoção, estrutura hierárquica, clima organizacional etc.

Nas palavras de Nóvoa (1992),

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. (NÓVOA, 1992, p. 24, grifo do autor).

Partindo do pressuposto de que a formação profissional deve ser contínua e, portanto, não se encerra com a graduação, se faz necessário que o esforço e o empenho sejam efetivos tanto nos centros de formação de professores, como também nas organizações escolares. Isto

é, esses espaços necessitam ser complementares, para que assim a formação seja capaz de auxiliar o professor na constituição de uma nova profissionalidade docente.

Ainda conforme Nóvoa (1992 p. 25), a formação da identidade docente não se constrói por acumulação de cursos, e sim, “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas”, o que quer dizer que a pura e simples participação dos docentes em atividades de formação não garante a solução de todos os problemas pelos quais passam os profissionais e a educação de maneira geral. Entretanto, pode promover a reflexão das ações e atitudes diante do processo educativo, o que significa melhoria em sua atividade profissional.

Imbernón (2016) reconhece que a situação trabalhista e a carreira influenciam o trabalho dos professores, e

A criação de uma carreira com a possibilidade de promoção profissional vertical e horizontal, ou seja, para cima e para os lados, com a possibilidade de valorizar o esforço dos que inovam, pesquisam, se formam etc., seria um elemento importante de motivação profissional. (IMBERNÓN, 2016, p. 115).

Assevera-se, então, que uma qualificação profissional adequada e eficaz pode desempenhar um papel de destaque na busca de uma nova identidade profissional, conforme salientam Roldão et al. (2009, p. 167), em um projeto comprometido com a formação profissional “implica reforçar a profissionalidade e a adoção de lógicas de formação centradas na construção de conhecimento profissional a partir, e por dentro, da própria prática da actividade docente”.

Nesse sentido, a formação precisa ajudar os professores a exercerem suas funções no interior do sistema educativo e também na sociedade, identificando-se como sujeitos fundamentais e ativos, que vislumbram uma carreira profissional respeitada e digna.

Nessa perspectiva, Imbernón (2016) certifica que:

[...] para mudar a educação, é preciso mudar o professorado, e que a formação é uma boa ferramenta, mas não a única nem apenas ela, mas deve ser acompanhada da mudança no ambiente onde esse professorado realiza seu trabalho docente. A consequência de tudo isso são a formação no território, a descentralização, as mudanças organizativas nas escolas de formação, o clima de trabalho, os processos de tomada de decisões, as relações de poder nas escolas, o fato de se partir das necessidades reais dos docentes, os projetos de formação coletiva nas escolas, as redes de inovação ou de intercâmbio...[...]. A formação deve levar em conta que, mais que atualizar um professor ou uma professora e ensiná-los, precisa criar as condições, planejar e propiciar ambientes para que ele ou ela aprendam. (IMBERNÓN, 2016, p. 145).

Reafirma-se, então, que a formação é um instrumento importante em que os docentes podem promover mudanças significativas na prática educativa como uma das principais estratégias para a conquista de uma educação de qualidade, contudo, não a única. Associada à formação, temos os fatores do clima da escola que influencia nas relações de ensino-aprendizagem, a comunidade escolar, os valores atribuídos à profissão pela sociedade e a falta de incentivo à carreira docente. Assim, além de considerar todas estas variantes, é necessário criar condições e ambientes para que os professores planejem, aprendam, que sejam acolhedores, que escutem suas vozes e, também, considerem suas necessidades teóricas e práticas.

Por intermédio de uma formação significativa, muitos docentes conseguem ressignificar suas concepções sobre a educação, o que possibilita, também, ao educador, ter consciência das fragilidades da sua prática pedagógica, o que implica diretamente na busca de autonomia do fazer pedagógico e no fortalecimento profissional. Não somente isso, mas um fortalecimento que lhes permite reivindicar melhores condições de trabalho e de salários para melhor exercer a profissão.

Nessa perspectiva, Imbernón (2016) atesta que cada vez mais é necessário o professor assumir o papel de agente social, o que implica

[...] acreditar que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, planejadores e gestores do ensino-aprendizagem, e que, além disso, podem intervir nos complexos sistemas que configuram a estrutura social e trabalhista do território em que atuam. (IMBERNÓN, 2016, p. 120).

Essa afirmativa evidencia que, mais do que assumir o papel de agente social, o professor precisa ser reflexivo, crítico. Ademais, que tenha domínio dos conteúdos, saiba trabalhar no coletivo e utilizar novas tecnologias a favor do conhecimento, além de buscar a sua formação contínua.

Dessa forma, o professor deve ser um profissional da educação que elabora com criatividade e responsabilidade os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade e que, portanto, seja capaz de intervir e posicionar-se diante do arranjo que configura a profissão docente atualmente.

Imbernón (2016) reconhece que são necessários muitos elementos para a mudança e melhoria da profissão docente:

[...] o papel de protagonista que o professorado deveria assumir para estabelecer os caminhos que lhes permitam conquistar pouco a pouco as

melhorias pedagógicas, trabalhistas e sociais, bem como iniciar e aprofundar o debate entre o próprio grupo profissional. Não há melhor grupo que aquele que reflete sobre si mesmo para melhorar. E o professorado é o protagonista da mudança. As reformas e as leis ajudam (ou não), mas se se deseja mudar a educação, o que deve mudar sempre é o docente. (IMBERNÓN, 2016, p. 127).

Dizer que o professor é protagonista da mudança significa dizer que o professor atuante no contexto atual deve buscar sempre a formação contínua, deve trabalhar coletivamente, buscar o conhecimento pedagógico, que lhe oportunizará a possibilidade de desenvolver a reflexão, para que construa uma ação pedagógica mais consciente e também transformadora, contribuindo para a formação da cidadania dos seus alunos. Ser protagonista pode também ser compreendido como ser agente de mudança, propositivo, que invista em propostas inovadoras e que motive seus colegas em movimentos que acreditam na escola e na educação.

Nessa acepção, André (2016) defende que a formação com vistas para um novo desenvolvimento profissional deve ancorar-se na perspectiva do professor enquanto pesquisador, que possibilitará ao mesmo compreender as teorias implícitas na sua ação, fundamentando-as, revisando-as e, até mesmo, ajudando a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente.

Considerando as exigências do contexto atual, tanto das reformas que afetam a educação e, por consequência, a profissão docente, quanto às cobranças da sociedade que colocam o professor no embate cotidiano da sua função, se faz necessário e urgente não apenas o debate, mas a constituição de políticas com vistas ao fortalecimento da profissão docente e à melhoria na qualidade da educação.

### **3 O PROFESSOR INICIANTE E SEUS DESAFIOS EM INÍCIO DE CARREIRA**

Nesta seção são tecidas breves considerações a respeito do Curso de Pedagogia, tendo em vista que os sujeitos da investigação ora apresentada são egressos do referido Curso, portanto, professores com habilitação para atuarem tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pontuam-se, neste capítulo, alguns aspectos sobre a formação de professores no Curso de Pedagogia e as possíveis implicações que esta formação inicial pode desencadear para o início da docência.

Na sequência, são abordados e discutidos alguns dilemas e dificuldades que os professores iniciantes têm encontrado no exercício da função, ancorados em diferentes autores.

#### **3.1 Curso de Pedagogia: contexto atual**

Foram inúmeros e intensos os debates e discussões até que se deliberassem legislações sobre a Formação de Professores no país, na última década, a saber: a de 2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que aprovou a Resolução CNE/CP Nº 1/2006, a qual definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e, mais recentemente, a Resolução do CNE/CP Nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, nas quais apresentam novas perspectivas a serem desenvolvidas nos cursos de licenciatura pelo país, incluindo o Curso de Pedagogia.

Em se tratando das Diretrizes para o curso de Pedagogia, Gatti, Barreto e André (2011) apontam que o Curso

[...] passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. A complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se também, pelas orientações da Resolução citada, a dispersão disciplinar que se impõe, em função do tempo de duração do curso e da sua carga horária. (GATTI, 2011, p. 99).

Segundo Cruz (2012), a configuração atual incumbida ao Curso por intermédio das Diretrizes Curriculares é bastante controversa. Isso porque as atribuições referentes à formação do graduando no Curso de Pedagogia deverão ser capazes de promover a articulação entre a docência, a gestão educacional e também a produção de conhecimento,

conforme enfatizado no Art. 4º da Resolução CNE/CP Nº 1 (2006) sobre os cursos de Pedagogia,

[...] destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 2).

Sobre tais atribuições, os estudos de Cruz (2012) contribuem para nossa compreensão ao afirmar que se trata de uma concepção bastante alargada e ampliada de docência, que não se encerra no contexto da sala de aula. No entanto, Gatti, Barreto e André (2011, p. 101-102) já argumentavam que “não basta titular professores em nível superior, é necessário e importante que a essa titulação corresponda à formação de características de profissionalidade consistentes com o exigido, para o bom desempenho em seu trabalho”.

Apesar de tudo, mesmo com a aprovação das Diretrizes que regem o curso de Pedagogia (2006) no país e, mais recentemente, com a Resolução que institui as Diretrizes aos cursos de licenciatura (2015), o debate e as discussões em torno da sua identidade continuam muito presentes nos encontros, seminários e congressos sobre a formação inicial.

Gatti, Barreto e André (2011, p. 112) alegam que conforme aumentam as redes escolares, “sobretudo, na oferta da educação infantil e do ensino médio, esses dados levantam a preocupação com a qualidade e a capacidade de atendimento das escolas à população demandante, com profissionais devidamente habilitados para tanto.”

Em se tratando de qualidade oferecida nos cursos, vale ressaltar um estudo realizado por Gatti e Nunes (2009), que investigaram 71 propostas curriculares de cursos de Pedagogia pelo país. Segundo os dados levantados pelas pesquisadoras,

O currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso. [...] Encontrou-se uma grande variedade de nomenclatura de disciplinas em cada curso e entre os cursos de Pedagogia, o que sinaliza que o projeto de cada instituição procura sua vocação em diferentes aspectos do conhecimento, com enfoque próprio, o que se reflete na denominação das disciplinas. [...], a análise das ementas revelou que, mesmo dentre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas. [...] A proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica é de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras. [...]. (GATTI; NUNES, 2009, p. 53-54)

Diante de tais apontamentos, é possível enfatizar que as didáticas específicas que tratam as relações de ensino e aprendizagem de cada conteúdo para cada faixa etária encontram-se ausentes ou são tratadas de forma insuficiente. E, ainda, há uma diversidade de concepções, propostas e projetos no que diz respeito à formação profissional, com o objetivo de formar os professores em diferentes segmentos, além de coordenadores pedagógicos, gestores, supervisores de ensino e pesquisadores. Em muitas matrizes curriculares da formação de professores, não se pode observar no currículo a priorização do "quê" e do "como" ensinar a diferentes níveis de ensino.

Nessa perspectiva, Libâneo (2013) salienta que em se tratando da composição curricular dos cursos de licenciaturas em Pedagogia, é possível afirmar que:

[...] a maioria dos cursos mantém a concepção curricular e a nomenclatura das disciplinas ainda baseadas na legislação do curso de Pedagogia em suas três regulamentações – 1939, 1962, 1969 –, reforçando as mesmas limitações sistematicamente diagnosticadas pela crítica ao longo das últimas décadas, e teimosamente inalteradas: dubiedade em relação à finalidade do curso (formação de professores? de gestores? de pesquisadores?), separação entre teoria e prática, entre conteúdo e método etc. (LIBÂNEO, 2013, p. 88).

Diante de todas essas considerações, pode-se compreender que, apesar da indissociabilidade entre teoria e prática ser um dos princípios da formação profissional, como enfatizado pelo Art. 3º da Resolução CNE/CP Nº 2 (2015, p. 4), que preceitua que a “articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, observa-se que, atualmente, o curso de Pedagogia continua com muita ênfase nos estudos teóricos, ainda dissociados da realidade nas escolas.

Essa questão pode acarretar inúmeras dificuldades aos egressos quando estes iniciarem na profissão. Entre estas, destacamos: a gestão da sala de aula, a metodologia e prática de ensino, e, sobretudo, o clima da escola, que emerge do relacionamento com os pares.

De acordo com Sousa e Rocha (2013), as relações interpessoais no ambiente de trabalho, no caso, a escola, influenciam de forma intensiva a constituição da identidade docente dos professores iniciantes. Entretanto, quando as expectativas depositadas nas relações com o outro não são correspondidas, podem se transformar em frustrações.

Dessa forma, frente às instabilidades do mundo contemporâneo, verifica-se que, nesses cursos, há uma falta de clareza sobre o papel do professor. Nas palavras de Cruz (2012, p. 163), a “multiplicidade de saberes que constituem a pedagogia correrá o risco de dispersar-



se ainda mais, enfraquecendo a formação teórico-prático em face da diversidade de enfoques formativos que passou a vigorar no curso.”

O professor é formado em um único sentido, em uma única vertente, todavia, os alunos que chegam às escolas são de orientações e sentidos diversos, o que conduz o professor à perda dos seus referenciais e, muitas vezes, à frustração no início da carreira docente.

Para Gatti, Barreto e André (2011, p. 102), apesar de existir uma normatização referente aos cursos de Pedagogia, os mesmos “não estão sendo suficientes para garantir minimamente essa qualificação no que se refere à formação inicial”, pois o que predomina nos cursos ainda é a tendência de formar bacharéis.

### **3.1.1 Possíveis implicações da formação inicial para o início da docência**

Com a instituição, na década de 1990, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, o Brasil deu passos consideráveis no sentido de universalizar o acesso de crianças e jovens ao Ensino Fundamental, devido à obrigatoriedade escolar dos mesmos de 4 aos 17 anos e, também, ao reconhecimento da Educação Infantil como um direito da criança e primeira etapa da Educação Básica.

Dessa forma, a expansão das oportunidades de escolarização à população representou a expansão dos cursos de formação de professores no país, no sentido de conseguir, assim, atender a demanda de acesso de crianças e jovens à Educação Básica. Sobre isto, Freitas (2014) informa que:

Os dados atuais da educação básica e da educação superior mostram que somente para universalizar o acesso à pré-escola e ao ensino médio, como prevê a Lei nº 12.796, de 2013, que altera a LDB, serão necessários mais de 200 mil professores. Para ampliar a taxa de atendimento na creche dos atuais 16% para 50%, meta estabelecida na PNE 2014-2024 para os próximos dez anos, serão necessários outros 210 mil trabalhadores docentes, ou seja, uma demanda de mais de 500 mil novos professores para a universalização da primeira etapa da educação básica. (FREITAS, 2014, p. 431).

Atualmente, no Brasil, a formação inicial de professores se dá nos cursos de licenciatura, especialmente no curso de licenciatura em Pedagogia, que forma professores para atuar na docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como se pode verificar no Art. 3º da Resolução CNE/CP Nº 2 (2015), o qual enfatiza que os cursos de licenciatura se destinam,

[...] respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – [...] – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p. 3-4).

No entanto, Barreto (2015, p. 687) nos chama a atenção para o fato de que as fragilidades relativas à qualidade dos cursos de licenciatura em Pedagogia estão sendo agravadas pelo fato de que os mesmos “pretendem preparar ao mesmo tempo professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, especialistas em educação, diretores e supervisores”, o que caracteriza uma fragmentação no currículo do curso.

Em uma pesquisa apresentada por Barreto (2015), sobre a distribuição percentual de matrículas em cursos de formação de professores no Brasil, no ano de 2011, pode-se constatar que o curso de Pedagogia apresentava um percentual de 22,5% de matrículas em instituições públicas e 77,5% de matrículas em instituições privadas, sendo, destas, grande parte nos cursos de Educação a Distância. Assim, enquanto a Educação Básica é amplamente oferecida pelo poder público, ou seja, em unidades e escolas públicas, a formação do professor para atuar nessa mesma escola pública é realizada, majoritariamente, pelo setor privado.

No entendimento de Mizukami (2013), a formação inicial implica:

[...] o desenvolvimento de habilidades, atitudes, comprometimento, investigação da própria atuação, disposição de trabalhar com os pares, avaliação de seus próprios desempenhos e procura constante de formas de melhoria de sua prática pedagógica em relação a populações específicas com as quais interagem. (MIZUKAMI, 2013, p. 28).

Nessa perspectiva, compreende-se que a formação inicial deverá proporcionar ao futuro profissional conhecimentos necessários que lhe permitam adquirir uma base teórica capaz de alicerçar sua prática pedagógica, o que nos leva ao entendimento de que os estudos teóricos irão subsidiar o saber fazer no cotidiano da sala de aula, de modo crítico e reflexivo.

Entretanto, de acordo com uma pesquisa realizada por Santana (2015), no intuito de saber se o curso de Pedagogia preparou o licenciando para a fase inicial da docência, seu sujeito, uma professora iniciante egressa da UFMT, relatou:

[...] o que deixou a desejar no Curso de Pedagogia que fiz foi o distanciamento entre a Universidade e a Escola [...] nós precisamos ir à escola, é sempre, não só na época do estágio [...] tem que estar mais perto,

porque muitos saem de lá, chegam à escola e falam: não, não é isso que eu quero, [...] muitas que se formaram comigo falam que não são professoras, não querem ser professoras [...] então pra mim é esse distanciamento que é gritante [...] entre a Faculdade e a escola. (Entrevista, Renata apud SANTANA, 2015, p. 37).

É perceptível, na fala da professora egressa do curso de Pedagogia, a existência de uma lacuna entre a formação inicial e o efetivo exercício da profissão docente, o que pode acarretar, para muitos docentes, dificuldades no início da profissão, seja de conhecimentos, de habilidades, ou mesmo de estratégias didáticas. André et al. (2017, p. 506) afirmam que muitos estudos sobre a formação de professores têm contribuído para repensar os cursos de formação inicial, questionando inclusive os currículos dos cursos de licenciatura em relação ao “distanciamento entre os fundamentos teóricos e as questões da prática escolar, pela pouca atenção aos conhecimentos específicos da docência e pela forma de condução dos estágios”.

Nessa direção, Gatti (2013, p. 96) afirma que a “relação teoria-prática tão enfatizada em documentos e normas, isto é, a concepção curricular integrada proposta não se concretiza no cotidiano das diferentes licenciaturas”.

O que se pode perceber, na afirmação da autora, é que, nos cursos de licenciatura, em especial de Pedagogia, existe um abismo separando a formação inicial e a prática docente, o que tem desencadeado uma série de frustrações aos professores em início de carreira, egressos desses cursos.

Imbernón (2011, p. 7) argumenta que a formação inicial deve “[...] favorecer uma análise teórica e de contraste de ideias com a realidade observada. Isso implica efetuar uma análise das práticas para valorizar os pressupostos a elas subjacentes, aprendendo a decodificá-las e a contextualizá-las”.

Logo, entende-se que a formação inicial tem como propósito contribuir para a inserção dos futuros docentes na prática profissional, a fim de desenvolver sua capacidade de reflexão.

Sobre isto, a Resolução do CNE/CP Nº 2, Art. 5º (2015) ressalta que a formação inicial deve estar

[...] pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz a práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. (BRASIL, 2015, p. 6).

Assim, interpreta-se que a formação inicial deve propiciar aos estudantes a oportunidade de construção de um repertório de saberes a serem ensinados, e, ainda, a

capacidade de mediação didática entre os conhecimentos científicos e os diferentes saberes provenientes da interação na cultura escolar.

Dessa maneira, é necessário que o conteúdo apreendido no curso de formação profissional esteja relacionado aos conteúdos do ensino da educação básica. O que se torna um grande desafio para os formadores de professores, pois, segundo Gatti (2013), o que se observa, nas estruturas gerais do curso que forma professores, é que:

[...] verifica-se ainda nas licenciaturas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica, para a atuação profissional que será exigida aos licenciandos ao adentrarem nas escolas e no seu espaço mais específico de trabalho, as salas de aula. (GATTI, 2013, p. 96).

Interpretando a afirmação de Gatti (2013), percebe-se que os cursos de formação de professores continuam repetindo, ainda hoje, uma prática baseada no domínio dos conteúdos descontextualizados e desarticulados da realidade nas escolas. Tardif (2013) reitera que os saberes transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação de professores devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores na escola.

Dessa maneira, compreende-se a importância da formação inicial como um momento estratégico de formação, que, se vinculado à prática dos educadores da escola básica, pode possibilitar aos licenciandos uma maior instrumentalização que os auxiliará como referenciais para lidar com as diferentes situações nas quais se encontrarão envolvidos durante a vida profissional, principalmente no início da carreira, fase em que se encontram angustiados e, por vezes, perdidos em relação ao fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, Esteve (1999, p. 117) afirma que “as mudanças no papel do professor e as profundas modificações no contexto social e nas relações interpessoais ao nível de ensino obrigam-nos a repensar o período de formação inicial”. Vaillant (2015, p. 38) explica que, nos dias atuais, “melhorar a qualidade do ensino e ensinar melhor continuam sendo um dos principais objetivos da educação”.

Nessa mesma perspectiva, Mikuzami (2013) esclarece que, atualmente, o grande desafio colocado refere-se à necessidade de formar bons professores em um mundo de mudanças. Para isto, segundo Tardif (2013, p. 23), há a “necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.”

Sendo assim, é fundamental que as instituições responsáveis pela formação de professores assumam a responsabilidade de efetivamente desenvolver disciplinas que ajudem

os alunos a conhecerem a prática e o contexto da sala de aula, para que assim os futuros professores se sintam e também estejam preparados para construir o conhecimento junto com seus alunos, despertando-os para a observação e a reflexão.

Nas considerações de Gonçalves (2013), a formação inicial deverá:

[...] ser repensada, no sentido de que o futuro professor construa uma relação dialética com o meio, que, inegavelmente, condiciona o fluir da sua carreira, no sentido de que um processo de *equilíbrio* se estabeleça entre ambos: deverá, ainda, preparar e facultar uma maior aproximação dos professores às crianças, numa articulação harmoniosa entre o saber e o saber-fazer, e como ponto para um autêntico saber ser. (GONÇALVES, 2013, p. 168, grifo do autor).

Considerando tais afirmações, reitera-se que é primordial que o professor que irá atuar na Educação Básica desenvolva, na formação inicial, as competências previstas nas legislações e diretrizes, pois estas são condições necessárias para que o futuro professor esteja qualificado para enfrentar os desafios que a prática docente aponta hoje. Assim, defende-se uma formação inicial na qual o futuro professor seja considerado um produtor de conhecimento, que irá colaborar para a construção de uma sociedade melhor e de cidadãos mais críticos. Freitas (2014) assevera que:

As mudanças recentes na organização da escola- ensino fundamental de nove anos e educação integral, ensino médio integrado- demandam novas formas curriculares nas licenciaturas e nos cursos de pedagogia que devem ser amplamente debatidas pelos educadores das universidades e pelos profissionais da educação básica. (FREITAS, 2014, p. 438).

Portanto, a formação inicial deverá ser reconsiderada na perspectiva de se constituir uma ferramenta, ajudando a reverter os rumos e a pouca qualidade da Educação Básica. Para André (2016, p. 18), é preciso pensar a formação de professores para além do professor, tendo em vista a quem esta formação se destina: o aluno. É primordial que os professores sejam “bem-preparados para propiciar melhores condições de aprendizagem ao aluno”.

Segundo Marcelo (2009), para que a formação inicial possa assegurar as competências necessárias para o desenvolvimento profissional, também são essenciais

[...] boas políticas para que a formação inicial desses professores lhes assegure as competências que vão precisar durante sua longa, flexível e variada trajetória profissional. E a sociedade necessita de bons professores, cuja prática profissional cumpra os padrões profissionais de excelência que assegure o compromisso do respeito ao direito que os alunos tem de aprender. (MARCELO, 2009, p. 111).

Para tanto, é essencial o desenvolvimento de políticas públicas que visem melhorar não somente a formação do professor, mas de todo o sistema educacional, desde recursos didáticos até a infraestrutura, isto é, tudo que pode contribuir para melhorar o processo de ensino e aprendizagem na escola.

Contudo, Gatti (2010, p. 1359) alerta que qualquer que seja a “inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instituídos, o que tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases.”

O que significa dizer que a instituição formadora de professores continua sendo encarada pela maioria dos seus profissionais como um lugar de transmissão de conhecimento, e não como o lugar em que se realiza a construção do conhecimento. Torna-se necessário, hoje, que o espaço destinado à formação de professores, mais que produtor de conhecimento, seja um ambiente capaz de promover a reflexão crítica acerca das implicações políticas desse conhecimento.

De qualquer modo, é no período da formação inicial que muitos licenciados têm seu primeiro contato com a profissão docente, que se constitui espaço de construção das aprendizagens, saberes e competências que deverão subsidiar a prática profissional.

Assim sendo, torna-se urgente e necessário um debate mais denso e profícuo sobre a formação inicial de professores, sobretudo, no tocante aos cursos de Pedagogia, pois estes são os que atuam na base, ou seja, são eles que formam os pedagogos, que, por sua vez, lidam com a primeira etapa da Educação Básica.

Conforme Gatti (2010, p. 1359), devido aos graves problemas que se enfrenta hoje em relação às aprendizagens dos alunos, “avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos”.

Nesse sentido, o debate sobre os rumos e arranjos na formação inicial de professores deve ser aprofundado e consolidado com a participação dos professores que estão no chão da escola, que vivenciam o cotidiano da instituição e que, por isso, sabem quais são os problemas que enfrentam.

### **3.2 Dilemas do professor iniciante**

Tardif (2013) concebe o professor iniciante como aquele que está atuando como docente ao longo dos cinco primeiros anos de profissão; no entendimento de Gonçalves

(2013), esse período inicial compreende os quatro primeiros anos de docência, já Huberman (2013) considera essa fase como sendo os três primeiros anos de profissão, uma fase de tateamento e descoberta, de confrontação com a complexidade da situação profissional. Essa fase inicial, então, está marcada como um período de adaptação.

. A presente pesquisa toma por base as considerações de Tardif (2013), isto é, considera o tempo/fase do professor iniciante como o período de zero a cinco anos de docência.

Refletindo sobre o ciclo de vida profissional do professor, Huberman (2013) divide-o em: a *Entrada/Tateamento*, que corresponde aos três primeiros anos de profissão; a *Estabilização*, que compreende um período de quatro a seis anos; a *Diversificação*, que abrange a permanência do professor na profissão por sete a vinte cinco anos; a *Serenidade*, que é representada pelo período de vinte e cinco aos trinta e cinco anos; e, por fim, o *Desinvestimento*, que se refere à fase dos trinta e cinco aos quarenta anos de experiência na profissão docente.

A partir do exposto, entende-se, por conseguinte, que o professor iniciante é aquele que até “ontem” era estudante do curso de licenciatura e, agora, protagoniza suas primeiras experiências profissionais. Como salienta Tardif (2013, p. 84), “é um período realmente importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Quer dizer, é nesse momento que o professor iniciante sente “na pele” as responsabilidades de ter uma sala e ter que cumprir com inúmeras exigências da função.

Nesse sentido, Pepe (2014) enfatiza que:

[...] o início da carreira apresenta peculiaridades, dilemas e dificuldades, pois o professor iniciante geralmente está inseguro e ansioso, absorvido pelas inúmeras informações que lhe chegam, assim como pela visualização da escola e a relação com os alunos (assumindo, geralmente, as salas mais complicadas); o contato com os outros docentes (que normalmente se negam a colaborar e apoiar os professores menos experientes); tem que dar conta de questões burocráticas da sala de aula, como preencher o diário de classe ou planejar sua aula; dentre outras tantas tarefas [...]. (PEPE, 2014, p. 95).

Pode-se perceber que se constituir professor é um processo marcado, em seus primeiros anos, como um período de anseios, incertezas e também de medos – medo de errar, de não dar conta das inúmeras responsabilidades e de não ser aceito pelos companheiros de trabalho, pois, como alega Esteve (1999), o professor *novato* é quase sempre agraciado com os piores grupos, piores alunos, piores horários e, ainda, piores condições de trabalho.

Constata-se que a fase inicial da carreira profissional docente é um período muito difícil e relevante na constituição da identidade profissional e também uma etapa crucial na consolidação ou não da profissão. Como relata Gonçalves (2013, p. 164, grifos do autor), a entrada na carreira “oscila entre uma luta pela *sobrevivência*, determinada pelo *choque do real*, e o entusiasmo da *descoberta* de um mundo novo, que se abre à jovem professora.” A respeito disso, Corsi (2006) corrobora enfatizando que:

As dificuldades com as quais os professores se deparam ao se iniciar na profissão são diversas e são sentidas por eles de diferentes maneiras, as vezes como ponto de reflexão, de mudança, outras como desencadeadoras de sentimentos fortes, chegando ao desencanto e até mesmo ao rompimento com a profissão. (CORSI, 2006, p. 66-67).

Portanto, entende-se que a etapa de inserção na carreira docente é avaliada como um período crítico, em que o graduando deixa de ser aluno e passa a ser professor, ou seja, aquele que tem a responsabilidade de dominar os conhecimentos básicos para dar conta da sua sala de aula e de seus alunos.

Diante disso, as dificuldades sentidas por alguns professores ao iniciarem na profissão podem ser tão intensas a ponto de levá-los a ter reações desagradáveis, como ansiedade e medo e, em diversos casos, podem conduzir até mesmo ao abandono da profissão. Nesses momentos de crise, ao professor não importa quanto conhecimento teórico e preparação tenha recebido, pois é muito intensa e, por vezes, até mesmo traumatizante, a experiência do que realmente significa estar em sala de aula como docente.

Giovanni e Guarnieri (2014, p. 37) afirmam que os professores em início de carreira chegam às escolas “tendo muito que aprender: entorno da escola, regras, normas, horários, com quem obter informações, quais turmas assumir, quem são seus alunos e suas diferenças, quais condutas adotar... enquanto na sala de aula enfrentam a difícil tarefa de ensinar”, ou seja, existe um excesso de informações e atribuições quando o professor iniciante chega à escola, uma vez que, além de ter que dominar os conteúdos e conhecimentos da sala de aula, é preciso também conhecer toda a dimensão que diz respeito ao funcionamento da instituição, como também se inteirar e interagir com os pares, a comunidade e a equipe gestora.

Huberman (2013) ilustra bem esta fase ao citar que ela consiste em um:

[...] tatear constante, a preocupação consigo próprio (‘Estou-me a aguentar?’), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a



oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 2013, p. 39, grifo do autor).

Evidencia-se, nesta afirmação, que a trajetória inicial é marcada por muitos momentos decisivos e críticos, nos quais o professor iniciante, muitas vezes, se vê sozinho, tendo que enfrentar os desafios da profissão sem ajuda dos colegas, que, em alguns casos, além de não ajudar, ainda dificultam a adaptação do novo professor no ambiente escolar.

Gabardo e Hobold (2011) reiteram que o relacionamento com estudantes, colegas professores, gestores e familiares é um dos desafios enfrentados pelos professores iniciantes. Nessas situações, o professor iniciante fica com receio, com vergonha de pedir auxílio à equipe gestora e mesmo aos pares, pois se sente invisível, é como se ninguém o enxergasse, o que o leva cada vez mais ao isolamento e à frustração.

Nesse sentido, Cavaco (1999) afirma que:

O início da actividade profissional é, para todos os indivíduos, um período contraditório. Se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida activa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola, ou através das diferentes actividades socioculturais, ou modelada pelas expectativas familiares. Assim, é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projectos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo, o *sonho* que dá sentido aos seus esforços. (CAVACO, 1999, p. 162-163, grifo da autora).

A conquista de ter a própria sala de aula, com seus alunos, e ser um professor regente está particularmente relacionada ao sentimento de realização de um sonho do iniciante. Porém, para alguns, o início dessa fase é tão desestimulante que se torna um período muito complexo, pois também é na fase inicial da carreira que o docente percebe com mais ênfase suas limitações, seus medos e suas maiores dificuldades enquanto profissional.

Corroborando com esta ideia, Reis (2012, p. 04) enfatiza que, na fase de inserção na carreira docente, “os professores iniciantes mergulham no espaço da escola e aprendem/apreendem nesse movimento de lançar-se ao outro, descobrir-se e produzir relações, alguns significados e sentidos em relação ao ensino”, pois é no fazer cotidiano da prática e nas relações com os pares, que o professor iniciante vai construindo sua identidade docente.

Diante disso, compreende-se que o início da carreira docente é circunscrito por momentos complexos e até mesmo críticos, que geram diversas e diferentes expectativas, mas que também pode ser a oportunidade de o professor iniciante fortalecer sua identidade e seus ideais, ao manter uma relação de reciprocidade com seus pares e equipe gestora.

André et al. (2017) argumentam que, em virtude de todos esses aspectos pontuados sobre o início da carreira docente, tal fase merece uma atenção especial, pois pode ser determinante na busca da ascensão profissional, como também pode frustrar o docente a ponto de causar sua desistência da profissão.

Nessa perspectiva, Mizukami (2013) defende que tanto no período de formação inicial quanto nos primeiros anos de atuação profissional,

[...] professores iniciantes necessitam de apoio para interpretar suas experiências e expandir seu repertório, de forma que possam continuar a aprender e se tornar bons profissionais. Tal apoio evitaria inferência, por parte do profissional, de lições equivocadas a partir de suas primeiras tentativas de ensino. (MIZUKAMI, 2013, p. 30).

O início da carreira é uma etapa de tensões e aprendizagens intensas, em contextos totalmente desconhecidos para muitos, nos quais os iniciantes necessitam de apoio, confiança e estímulos, seja dos próprios pares ou da equipe gestora, para que adquiram conhecimento profissional e consigam desenvolver seu trabalho, possibilitando, assim, a sobrevivência na profissão.

Gabardo e Hobold (2011, p. 95) reforçam que a “escola precisa se constituir em um espaço coletivo de formação que proporcione trocas de experiências, grupos de estudo e de uma supervisão que os direcione para a reflexão (teórica e prática) do fazer pedagógico”, o que significa que os professores iniciantes carecem de acolhimento e também acompanhamento do seu trabalho, tendo em vista uma formação continuada com foco no desenvolvimento profissional destes professores, ou seja, uma formação centrada nas necessidades formativas do professor em início de carreira.

Ainda sobre isto, Cavaco (1999) afirma que:

Se a escola se organizar para acolher os novos docentes, abrindo caminho para que possam refletir e ultrapassar de forma pertinente e ajustada as suas dificuldades, se assumir colectivamente a responsabilidade do seu encaminhamento através de projectos de formação profissional, talvez contribua para inverter, por essa via, a actual tendência para a descrença generalizada que se associa à desvalorização social da imagem de professor. (CAVACO, 1999, p. 168).

Portanto, é fundamental que a equipe gestora e também os colegas de profissão assumam um papel fundamental nesse processo de iniciação profissional do professor, apoiando, auxiliando e assessorando em todos os momentos da prática desse novo profissional. Para Marcelo (2009), é importante que todos os envolvidos com a educação se preocupem em fazer com que a docência seja uma profissão atrativa, dando oportunidade de os professores continuarem a aprender ao longo das suas carreiras.

## 4 O DESENCANTO E O ABANDONO EM PESQUISAS...

Nesta seção, expressam-se algumas considerações acerca do abandono docente na perspectiva de autores como Lapo e Bueno (2003), Gabardo e Hobold (2011), Marin e Gomes (2014), entre outros, no sentido de discutir as dificuldades que enfrentam os professores em início de carreira e que levam alguns à desistência da atividade docente.

São apresentados, ainda, trabalhos sobre os professores iniciantes que abandonaram a carreira do magistério. Para tanto, inicia-se por expor mapeamentos produzidos por diferentes autores que tiveram como o foco o professor iniciante e, na sequência, o que foi encontrado em se tratando de trabalhos correlatos no que tange ao abandono da carreira docente, tendo em vista que a presente investigação tem como foco o professor iniciante que abandonou a carreira docente.

### 4.1 Do desencanto ao abandono: algumas considerações

Para melhor entendimento das discussões aqui propostas, é necessário, primeiramente, esclarecer o conceito das palavras “desencantar” e “abandonar”. De acordo com o Dicionário Houaiss *Online*, ‘desencantar’ significa: “fazer sair do encantamento; tirar o encanto; desiludir”, e o termo ‘abandonar’ quer dizer: “deixar, largar, renunciar a, desprezar”. Trata-se de dois conceitos diferentes que, nesta pesquisa, se entrecruzam e se complementam, pois, anterior ao abandono definitivo, o professor passou por decepções, frustrações que o levaram a desistir de algo que se esforçou para conseguir, o concurso público, que, com certeza, era um objetivo para a vida.

Em se tratando da profissão docente, Lapo e Bueno (2003) argumentam que existem diferentes formas de abandonar a carreira, sendo eles: o abandono *temporário*, que se concretiza por meio de faltas e licenças; o abandono determinado pela *remoção*, no qual o professor afasta-se das situações que no momento lhe causam insatisfação; o abandono do tipo *acomodação*, entendida como o não envolvimento nas atividades docentes e problemas da escola e, por fim, o abandono *definitivo*, caracterizado pelo pedido de exoneração, momento de ruptura total com a profissão professor.

Gonçalves (2013, p. 159) reitera que a ruptura profissional é “entendida como o ‘corte’ com a profissão, traduzido no seu abandono, ou, ainda, no desejo veemente de tal realizar”. Desse modo, para as discussões deste trabalho, considera-se o último tipo de abandono citado por Lapo e Bueno (2003) e reforçado por Gonçalves (2013), ou seja, o

abandono enfatizado nesta pesquisa será o definitivo, quando o professor em início de carreira rompe totalmente com a profissão e com a escola.

Para Gabardo e Hobold (2011, p. 86), o início da carreira docente é concebido como um período em que o professor iniciante defronta-se com a realidade, caracterizada quase sempre por muitos dilemas e inseguranças, que podem ser determinantes na decisão de continuar ou não na profissão, pois as “primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar, ou não na profissão”.

Configura-se, dessa maneira, como uma fase marcada por intensos desafios que colocam o professor iniciante frente a uma crise de identidade, pois, muitas vezes, seus esforços de fazer um bom trabalho não são reconhecidos pelos pares e equipe gestora, o que acarreta uma frustração em relação ao seu trabalho e, em alguns casos, faz surgir um sentimento de solidão.

Sobre isto, Papi e Carvalho (2013, p. 187) afirmam que “o sentimento de solidão, muitas vezes desencadeado pela ausência de auxílio ao seu trabalho” pode vir a caracterizar uma dificuldade no início da profissão, pois o que acontece é que, muitas vezes, o professor iniciante chega à escola com muitas ideias inovadoras, grandes expectativas, mas encontra uma escola dominada por regras e imposições.

Na concepção de Mariano (2006, p. 34), o estado de solidão por que passa o professor em início de carreira tem a ver com o sentimento de vergonha, pois acaba assumindo uma imagem de fachada, “essa tentativa de não frustrar as expectativas que outros têm do nosso trabalho é que nos remete a um estado de solidão”.

Marin e Gomes (2014) consideram que

[...] ao iniciar a carreira, o professor pode perceber um distanciamento entre o ideal e o real, ou seja, as dificuldades encontradas no exercício da docência podem ser tão frustrantes que o professor sofre um choque ao perceber que a realidade da sua profissão é muito mais difícil do que era esperado. Esse choque pode causar um grande desconforto no professor iniciante, podendo até mesmo levá-lo à desistência da profissão. (MARIN; GOMES, 2014, p. 81).

O professor iniciante sofre um choque ao perceber que, além de ensinar em uma sala composta, geralmente, por mais de 25 alunos, totalmente heterogênea, ainda precisa preencher relatórios, acessar *sites* e programas que desconhece; preencher formulários diários de classe *online* e participar de estudos, reuniões pedagógicas e de pais, fazer planejamento, dentre

outras coisas, ou seja, precisa desempenhar várias atividades que não se aprende na faculdade, tampouco nas aulas de estágios, mas na prática, na realidade da escola.

Além do mais, Alarcão e Roldão (2014) pontuam que as dificuldades sentidas pelos professores em início de carreira são de diferentes segmentos, que vão desde a ordem pedagógica, passando pela ordem burocrática e emocional, até a ordem social, que abarca as questões de relacionamento com colegas e superiores. Logo, ao se deparar com a realidade na escola, que, muitas vezes, diverge daquilo que o professor iniciante idealizou enquanto estudante do curso de licenciatura, precisa também relacionar-se com os alunos, com os outros professores, gestores e comunidade.

Segundo Lapo e Bueno (2003, p. 78), essas relações, quando não condizem com as expectativas dos professores, podem ser desencadeadoras de sentimentos como medo, raiva, baixa autoestima, frustração e um enorme mal-estar entre os envolvidos, o que afeta “o grau de envolvimento com o trabalho e a própria realização profissional”.

Alarcão e Roldão (2014, p. 111) reiteram que para muitos professores iniciantes, o início da carreira profissional acontece “de forma abrupta e em contextos complexos e quiçá traumatizantes, levando, por vezes, à desmotivação, à desilusão, a processos ego-defensivos e até ao abandono da profissão”.

Em muitos casos, o professor que está iniciando a carreira é encaminhado a escolas que possuem maiores dificuldades, nas quais há falta de profissionais, onde os efetivos se recusaram a trabalhar. Quase sempre são escolas mais distantes, mais violentas, com baixos índices de aprendizagem, que contemplam comunidades carentes, com muitos problemas.

O iniciante, além de novo na profissão e alheio a todo o ambiente da escola, sente-se deslocado e constrangido, o que dificulta o desenvolvimento do trabalho docente e, várias vezes, leva-o a frustração e desmotivação por não perceber perspectivas de melhora na ação docente, nem mesmo em relação à escola.

Nesse contexto, o professor em início de carreira busca várias maneiras de enfrentar os dilemas pelos quais passa cotidianamente na “pele” de iniciante. Infelizmente uma das estratégias utilizada para superar esses dilemas e mal-estar que acomete alguns professores tem sido o abandono da profissão docente, que, segundo Gonçalves (2013, p. 159, grifos do autor), traduzem *sentimentos de desconforto*, “tais como tensão, frustração, ansiedade, raiva e depressão”.

Sobre o abandono da profissão docente, Lapo e Bueno (2003) enfatizam que

[...] não significa apenas simples renúncia ou desistência de algo, mas o desfecho de um processo para a qual concorrem insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com o objeto abandonado; significa o cancelamento das obrigações assumidas com a instituição escolar, quando o professor pede exoneração do cargo ou, de maneira mais abrangente, o cancelamento das obrigações profissionais, quando deixa de ser professor. (LAPO; BUENO, 2003, p. 75).

Todavia a ruptura definitiva dos vínculos estabelecidos com a escola é sempre uma decisão difícil de ser realizada, mesmo que estes já estejam desgastados. Abandonar a carreira implica uma série de perdas, inclusive, financeira que, quase sempre, está associada a sentimentos de impotência, desânimo e desencanto pela profissão.

Todas essas questões expostas têm sido vivenciadas pelos professores iniciantes e, em boa medida, eles têm sofrido para conseguir permanecer na carreira. Esse fato nos faz pensar sobre uma futura falta de professores para atuar na Educação Básica. De acordo com Marcelo (2009), em muitos países, já se verificam situações de *erosão* na profissão e muita dificuldade em recrutar novos profissionais.

No Brasil, o que se verifica é a falta de atratividade pela profissão docente, pois uma parcela dos estudantes das licenciaturas desiste antes mesmo da conclusão do Curso enquanto outra nem cogita lecionar, restando uma pequena porcentagem realmente disposta a encarar a docência. E, destes, ainda há os que desistem antes mesmo de se firmarem na profissão, como é o caso dos sujeitos desta pesquisa, professores iniciantes que se decepcionaram e abandonaram o magistério.

A pouca atratividade pela profissão docente pode estar relacionada a vários fatores como as precárias condições de trabalho; baixos salários; em alguns estados; sobrecarga de trabalho; excesso de alunos em sala de aula; dificuldades de desenvolvimento profissional; desvalorização social; entre outros. Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (2009) demonstra de maneira resumida que as justificativas para a rejeição dos jovens pela carreira docente podem estar associadas à ideia de que: o professor é mal remunerado; as condições de trabalho do professor são ruins; o enfrentamento de situação com os alunos está cada vez mais difícil; e a profissão docente não tem reconhecimento social.

Além de todos esses fatores, atualmente, o excesso de atribuições tem levado o professor ao desenvolvimento de um mal-estar profissional, e, em alguns casos, até mesmo a doenças. Os estudos da Fundação Carlos Chagas (2009) revelam que as discussões em torno da formação de professores, precisamente sobre a atratividade da carreira docente, evidenciam

que há aumento das exigências em relação à atividade docente na atualidade, e isso merece atenção de todos.

O trabalho do professor está cada vez mais complexo e tem exigido uma responsabilidade cada vez maior. As demandas contemporâneas estabelecem uma nova dinâmica no cotidiano das instituições de ensino que se reflete diretamente sobre o trabalho dos professores e sua profissionalidade. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009, p. 12).

Todos esses aspectos levam os jovens a desinteressarem-se pela carreira do magistério. Portanto, é urgente e indispensável fazer da docência uma profissão atraente, na qual seus atores sejam valorizados desde a formação inicial e em todo o processo de desenvolvimento profissional, ou seja, é essencial o desenvolvimento de políticas que tenham como prioridade a valorização do magistério.

#### **4.2 As pesquisas sobre o professor iniciante**

Nos últimos anos, pesquisas que levantaram e/ou mapearam trabalhos científicos vêm ganhando visibilidade no cenário das produções, principalmente na área da Educação, por proporcionar aos pesquisadores destacar, evidenciar, selecionar e melhor detalhar seus objetos de investigação.

Levantamentos de pesquisas sobre o professor iniciante têm revelado que ainda são poucos os trabalhos sobre o tema no país. Mapeamento realizado por Mariano (2006) em relação aos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a cada Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) () revelou que, no período de 1995 a 2004, foram apresentados um total de 6978 produções entre pôsteres, painéis e trabalhos completos. Deste total, apenas 24 trabalhos eram referentes ao início da carreira docente, um montante que representa menos de 4% de todos os trabalhos. O que se observa no mapeamento feito pelo autor é que há uma concentração maior no número de produções entre os anos de 2000 a 2004, representado por 21 trabalhos, o que significa que, nos anos anteriores, somaram-se apenas três produções sobre o tema.

Papi e Martins (2010) atualizaram o mapeamento feito a partir das produções da Anped e constataram que, nos anos de 2005, 2006 e 2007, foram disponibilizados um total de 236 trabalhos, entre pôsteres e trabalhos completos. Destes, apenas 14 referiam-se ao professor iniciante, sendo dois trabalhos do GT 04 - Didática; 11 do GT 08 - Formação de



Professores; e dois do GT 14 - Sociologia da Educação. De acordo com as autoras, apesar de o tema ser de grande relevância para a área de Formação de Professores, o quantitativo de trabalhos encontrados representa a pouca ênfase dispensada ao tema.

Em se tratando de levantamento de teses e dissertações, Papi e Martins (2010) consultaram o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre os anos de 2000 a 2007 e encontraram um total de 54 produções referentes aos descritores Professores Iniciantes, Iniciação Profissional e Iniciação à Docência, sendo 40 em relação ao primeiro descritor; 12 em relação ao segundo e apenas dois em relação ao último descritor. Papi e Martins (2010, p. 51) afirmam que tais dados revelam que pesquisas sobre intervenção junto aos professores iniciantes e professores iniciantes bem-sucedidos “mostram-se quase como silêncios no campo investigativo da educação, abrindo perspectivas para o desenvolvimento de novos trabalhos”.

A partir dos mesmos aspectos dos levantamentos feitos por Mariano (2006) e Papi e Martins (2010), seguem Corrêa e Portella (2012), ao atualizarem o mapeamento das pesquisas apresentadas nas Reuniões da Anped entre os anos de 2008 a 2011 e encontrando uma somatória de 198 trabalhos, localizados nos GT 04 - Didática; GT 08 - Formação de Professores e GT 14 - Sociologia da Educação. Entretanto, apenas quatro produções referiam-se ao professor iniciante, sendo três encontradas no GT 08 e um no GT 04. Para Corrêa e Portella (2012, p. 226), o baixo número de trabalhos encontrados sobre o tema revela que “o professor iniciante e o início de sua carreira têm merecido pouca atenção por parte dos pesquisadores brasileiros”, embora seja uma etapa muito relevante de desenvolvimento profissional.

Mais recentemente, dando continuidade ao mapeamento dos trabalhos apresentados nas Reuniões da Anped e ENDIPE sobre o professor iniciante, Gonçalves (2016) revelou que em se tratando da Anped, nos anos de 2012, 2013 e 2015, foram encontrados nos GT 04, 08 e 14, respectivamente, Didática, Formação de Professores e Sociologia da Educação, 227 trabalhos entre comunicação oral e pôster. Deste total, apenas 11 estavam relacionados ao tema professor iniciante, sendo que quatro foram localizados no GT 04, oito no GT 08 e apenas um no GT 14. De acordo com este autor, é grande a relevância das pesquisas apresentadas nas Reuniões da Anped para o cenário nacional, mas fica evidente a “baixa representatividade dessa temática”, tendo em vista a importância do evento.

Em relação às produções apresentadas nos ENDIPEs de 2012 e 2014, tanto na modalidade relato de experiência, quanto nas pesquisas concluídas e em andamento, Gonçalves (2016) encontrou um total de 3273 trabalhos nos dois anos de evento, mas apenas

22 focam o professor iniciante da Educação Básica. Ou seja, produções que ressaltam o professor iniciante, a inserção na docência ou o início da carreira representam apenas 0,6% de todos os trabalhos apresentados nesses dois anos.

Outro evento investigado por Gonçalves (2016) e pelas autoras Mira e Romanowski (2014) foi o Congresso Internacional sobre Professores Principiantes e Inserção Profissional à Docência (CONGEPRINCI) de 2014, em sua quarta edição.

Mira e Romanowski (2014) consideraram os 197 trabalhos publicados nos Anais do evento e tomaram como foco de análise apenas seis artigos que se referiam ao desenvolvimento e avaliação de programas de inserção profissional para o professorado principiante e aos efeitos desses programas na melhoria escolar, sendo que apenas três trabalhos tinham como objetivos a análise de programas específicos de inserção/acompanhamento profissional de professores iniciantes.

Mira e Romanowski (2014, p. 16) chegaram à conclusão de que “de modo geral, há poucos programas de apoio aos docentes principiantes, o que implica na realização de poucas pesquisas sobre o tema”.

Nesse Congresso, Gonçalves (2016) localizou também um montante de 197 trabalhos, distribuídos em sete temas diferentes de discussão. Deste total, foram extraídas 76 produções que se referiam aos termos de busca: professor iniciante; início da carreira; inserção à docência; e socialização profissional, o que representa uma somatória de 38,6% dos trabalhos.

O que se evidencia, segundo Gonçalves (2016), na maioria dos trabalhos encontrados, são as dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira e que as mesmas são de natureza institucional, pedagógica e também pessoal. Além disso, fica claro que os mesmos vivenciam também experiências positivas que vão dando novos elementos para compor sua condição de docente.

Enfim, todas essas produções, mesmo que ainda sejam poucas no cenário nacional, trazem para o debate, de uma forma ou de outra, a inserção do professor iniciante na carreira profissional, seu desenvolvimento e também defendem o apoio ao docente nessa etapa, seja pelos pares, seja pela equipe gestora, seja por um professor experiente.

### **4.3 Abandono e desistência do magistério: pesquisas correlatas**

De início, vale a pena salientar que o abandono e a desistência do magistério são temas pouco explorados por pesquisadores nacionais, tendo em vista que foram localizados apenas seis trabalhos no banco de dados da CAPES e BDTD, no período de 2006 a 2016, sendo estes,

três teses e três dissertações. Nesse sentido, o quadro 1 apresenta alguns aspectos que considero relevantes para socialização.

**Quadro 1** – Natureza das teses e dissertações encontradas nos bancos da CAPES e do BDTD

<b>Autor (a)</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo de Produção</b>	<b>Instituição</b>	<b>Cidade/Estado</b>	<b>Orientador (a)</b>
<b>Caldas</b>	2007	Tese	UFPR	Curitiba/PR	Maria de Fátima Quintal de Freitas
<b>Santos</b>	2009	Dissertação	UNEB	Salvador/BA	Elizeu Clementino de Souza
<b>Lemos</b>	2009	Tese	PUC	São Paulo/SP	Branca Jurema Ponce
<b>Fonseca</b>	2013	Dissertação	UnB	Brasília/DF	Elizabeth Tunes
<b>Sinésio</b>	2014	Tese	UFMS	Campo Grande/MS	Antônio Carlos do Nascimento Osório
<b>Dutra</b>	2015	Dissertação	UNITAU	Taubaté/SP	Claudete Moreno Ghiraldelo

Fonte: Elaborado pela autora para a presente pesquisa.

O que se pode perceber em relação aos trabalhos acima citados é que apenas uma pesquisa foi realizada em universidade privada, sendo a de Lemos (2009), uma tese de doutorado. Todas as demais foram produzidas em diferentes universidades públicas pelo país. Outro dado interessante refere-se à área de conhecimento das pesquisas, sendo que apenas um trabalho não se concentra na área da Educação, mas em Linguística Aplicada, que é a dissertação de Dutra (2015).

Por se tratar de um tema pouco discutido, torna-se bastante significativo explorar os trabalhos, tendo em vista que são produções pontuais, de diferentes regiões do país. Nesse sentido, procedeu-se às leituras dos trabalhos, a fim de extrair informações consideradas pertinentes. Os dados foram analisados a partir dos seguintes aspectos: nome do autor, título da obra, objetivo, abordagem, instrumentos, sujeitos e resultados.

O primeiro trabalho, de Andréa do Rocio Caldas (2007), uma tese de doutorado, sob o título “Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba”, teve como objetivo analisar os processos de desistência e resistência no trabalho docente, dos professores (as) do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba, Paraná. A *desistência* é entendida por Caldas (2007, p. 06) como “a perda de sentido do trabalho e o descomprometimento com a organização em que atuam, bem como os destinatários de seu trabalho”. A autora buscou analisar os componentes estruturais que, no atual momento, acentuavam o sofrimento e a precarização do trabalho docente e identificar as possibilidades de ruptura com tal quadro, que ensejem potencialidades emancipatórias. Nesta pesquisa, a

autora ancorou-se na abordagem qualitativa, com uso de entrevistas semiestruturadas com onze professoras e um professor, sendo que oito deles com atuação exclusiva na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e quatro delas com atuação nas Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

Os resultados da investigação apontam que os processos de resistência e desistência estão interligados e revelam momentos contraditórios de construção e reconstrução de identidades pessoais e profissionais, que se sucedem em vários períodos da vida profissional. E, ainda, que as causas apontadas para este processo de progressiva *desistência* do trabalho docente, as quais podem ou não levar ao abandono definitivo, estão relacionadas às condições materiais de trabalho, relações interpessoais, formas de gestão da escola, nível salarial, suporte afetivo e social, intensificação e fragmentação do trabalho, desvalorização social, violência e segurança.

O trabalho evidencia, do mesmo modo, que o processo de construção de concepções críticas, como possibilidade de resistência contra-hegemônica no interior do trabalho educativo se constrói historicamente pela confluência de elementos sociais, políticos, culturais e formativos.

Geisa Arlete do Carmo Santos (2009) desenvolveu uma pesquisa intitulada “Histórias de vida e o abandono da profissão docente: entre partidas e chegadas”. A dissertação de mestrado teve como objetivo compreender o abandono da profissão por parte de sete professores da Educação Básica de escolas particulares e públicas da cidade do Salvador, Bahia. De acordo com autora, para contemplar os objetivos da pesquisa e analisar como ingressaram e como se constituíram professores, bem como conhecer como os professores vivenciam a experiência profissional frente aos problemas da contemporaneidade e identificar os fatores que caracterizam o abandono da profissão, e o motivo pela qual a abandonaram, ancorou-se na abordagem (auto)biográfica e na técnica da entrevista narrativa das histórias de vida.

Segundo Santos (2009, p. 126), os principais problemas presentes nas histórias de vida e nas narrativas, relacionados à docência, tais como descaso dos estudantes, desvalorização profissional, faz-de-conta dos colegas, frustrações frequentes, expectativas financeiras e de reconhecimento profissional, geradas na profissão, levaram os professores a descrever diferentes procedimentos para lidar com tais situações, entre eles, fechar-se em si mesmo, entristecer-se, buscar outros caminhos profissionais. Os resultados apontam “que a dimensão *financeira* é a maior causa do desencanto e abandono da docência” e que, de modo geral, as causas do abandono se entrelaçaram aos aspectos sociais, financeiros, políticos e pessoais, e

que os dilemas vividos pelos professores, as cobranças e os desrespeitos também culminam com o estresse e o abandono da carreira docente.

O terceiro trabalho, de José Carlos Galvão Lemos (2009), uma tese de doutorado, intitulada “Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional”, objetivou discutir a constituição da identidade profissional docente, em um contexto de frustração e desencanto com o exercício profissional, entre abandono e permanência.

Para tal investigação, o autor selecionou dois grupos com trinta e quatro professores cada. Um é formado por docentes que abandonaram o magistério na rede estadual paulista e, o outro, por docentes que deixaram a sala de aula para exercerem a função de diretores de escola, igualmente em escolas da rede estadual de ensino, no ano de 2006. Nesta investigação, o autor utilizou entrevistas semiestruturadas, e os depoimentos dos professores foram analisados com a intenção de se conhecer as razões que os levaram a abandonar a docência e, por consequência, como tal abandono, associado a sensações de desencanto e frustração, age no processo de constituição da identidade profissional.

De acordo com Lemos (2009), a análise dos depoimentos possibilitou identificar a existência de um processo denominado “táticas de abandono”, que corresponde a um abandono em serviço, que, gradativamente, evolui para um abandono definitivo. E, ainda, que a saída da sala de aula rumo à direção da escola, para a maioria dos professores foi uma maneira encontrada de deixar para trás as dificuldades da docência, ou seja, uma tática de abandono. Para o autor, a trajetória profissional docente não é linear, mas permeada por rupturas e continuidades que dão origem a meandros, elemento decisivo no intrincado e complexo processo de construção da identidade profissional, em que desencanto e frustração convivem com uma visão idealizada da profissão, gerando um conflito permanente entre o trabalho real e o trabalho idealizado, favorecendo, assim, a formulação, por parte do professor, de juízos variados acerca da escola, do aluno e do próprio trabalho.

O quarto trabalho, uma dissertação de mestrado, de autoria de Mônica Padilha Fonseca (2013), sob o título “Porque desisti de ser professora: um estudo sobre a evasão docente”, teve como objetivo compreender os motivos que levaram Pedagogos formados pela Universidade de Brasília (UnB) e aprovados no concurso para professores pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) em 2008 a desistirem do trabalho na sala de aula. Para tal investigação, foram realizadas entrevistas com sete ex-professores, todos pedagogos, questionando-os sobre os motivos da desistência. Nas perguntas, foram abordados temas como: formação, salário, condições físicas da escola, condições emocionais, trabalho em

equipe, relação com os estudantes, organização da turma, estrutura e organização escolar, carga de trabalho e concepção de educação. O trabalho revelou alguns dos problemas que os participantes enfrentaram ao ingressar como professores na escola pública, destacando-se: salas de aulas muito cheias, impossibilidade de dar atenção individualizada aos estudantes, dificuldade de trabalhar com estudantes em diferentes níveis, desgaste emocional, falta de apoio da equipe escolar, e peculiaridade em trabalhar com um público de comunidades pobres.

Os resultados da pesquisa revelaram que os aspectos ligados às condições emocionais pesaram bastante na decisão de deixar a carreira para a maioria dos participantes da pesquisa. Também foram considerados aspectos relevantes da decisão de abandonar a docência aspectos como: outra opção de emprego mais atrativa, condições e carga de trabalho, estrutura e organização da escola, relação com a equipe e recepção na Secretaria. Para Fonseca (2013, p. 93), a “insegurança, o sentir-se perdido, ou o próprio desafio são sentimentos comuns em qualquer novo ambiente, mas o estresse, adoecimento, desespero, cansaço em excesso, impotência, frustração, raiva, tristeza e medo sinalizam um trabalho extremamente desgastante”, principalmente, em se tratando de pessoas jovens, recém-formadas e com boas expectativas ao entrar na escola.

A pesquisa de Fonseca (2013) é o trabalho que mais se assemelha à investigação aqui apresentada, pois foi realizado com professores em início de carreira, que desistiram de concurso público após um período curto de tempo e que trabalhavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública de ensino.

O penúltimo trabalho, uma tese de doutorado, intitulada “A desistência da carreira do magistério no município de Campo Grande/MS: discursos e outras práticas de si”, de autoria de Luis Eduardo Moraes Sinésio (2014), teve como objetivo de pesquisa identificar e descrever o conjunto de enunciados sobre os discursos da carreira do magistério dos professores desistentes no momento da posse do concurso público de provas e títulos realizados pelo município de Campo Grande (MS), de 2005 a 2010, e suas correlações com as políticas de Educação Brasileira.

Para desenvolvimento da pesquisa, o autor utilizou entrevistas semiestruturadas com 15 sujeitos, sendo professores (de diferentes disciplinas), nomeados por concurso público do magistério, mas que não tomaram posse, e aqueles que tomaram posse – prazo de 60 dias – e solicitaram a sua exoneração do cargo. A pesquisa consistiu em compreender os motivos explicitados pelos entrevistados para a desistência do concurso, caracterizando a subjetividade

de cada sujeito, e quais enunciados deram visibilidade a esses discursos na esfera do saber, na configuração de verdades de Foucault.

De acordo com Sinésio (2014), foram encontradas, nos discursos dos sujeitos entrevistados, as mais variadas verdades, geradas dentro de processos de disciplinamento e normalização, cujo conteúdo não apresenta similaridade, entretanto, apresentam complexidade e descontinuidade, uma vez que cada sujeito apresenta suas idiossincrasias. E os discursos manifestaram um saber referente a suas experiências de vida, porém, o autor constatou que não houve desistência da carreira do magistério e sim desistência do concurso público naquele momento em que foram convocados para tomarem posse.

Desse modo, de acordo com o autor, a desistência da carreira do magistério é produzida pelo cotidiano cultural e pelas experiências de vida e que, conseqüentemente, funciona como uma das técnicas de si manifestada pelo desinteresse à carreira, cujo aparato envolve o sujeito, o poder e o saber.

A última pesquisa, uma dissertação de mestrado, sob o título “Dizeres de professores acerca da docência: entre a desistência e a permanência”, de autoria de Joelma do Nascimento Pereira Dutra (2015), teve como objetivo analisar os dizeres de professores do Ensino Fundamental e Médio, buscando rastrear na materialidade linguística as representações da docência no universo escolar e os motivos que os levaram a optar pela desistência e, entre aqueles que permaneceram, o que os mantém motivados a exercer a profissão. As análises foram feitas a partir do procedimento metodológico da Análise do Discurso de perspectiva francesa com dois grupos distintos de professores: o primeiro, denominado “professores desistentes”, cujos depoimentos foram veiculados em espaço virtual; o segundo, identificado como “professores não desistentes”, teve seus depoimentos escritos a partir de um convite para participarem da referida pesquisa.

Segundo Dutra (2015), os depoimentos revelam que as representações construídas pelo primeiro grupo de depoentes (desistentes) a respeito dessa categoria profissional estão relacionadas à imagem do professor como mártir, destinado ao sofrimento por um bem maior, a um herói incumbido de uma missão e até como um escravo, destituído de seus direitos e que a desistência da profissão parece ser apenas o último recurso; diante dos problemas apresentados, os professores tentam mudar de escola, de rede e de nível em busca de melhores condições de trabalho. Em relação ao segundo grupo (não desistentes), os relatos revelam que “ser professor” está relacionado à imagem de herói, líder, salvador, aquele que é responsável pelos alunos, que não se limita a só ensinar, um sentimento de responsabilidade com a educação.

Por meio dos dados extraídos, é possível perceber que, embora todos os trabalhos abordem a desistência do magistério em diferentes aspectos e contextos, apenas o trabalho de Fonseca (2013) aborda professores iniciantes egressos do Curso de Pedagogia em início de carreira, que também é o foco da presente investigação. Outro aspecto relevante a ser destacado sobre as pesquisas investigadas no período de 2006 a 2016, que discutem sobre o tema Abandono e Desistência do magistério, é que se trata de um tema com um número inexpressivo de produção, visto que foram encontrados apenas os trabalhos aqui citados, o que caracteriza um silenciamento relativo ao tema.

Todos os trabalhos identificados trazem, portanto, de uma forma ou de outra, problemas semelhantes em diferentes unidades escolares, inclusive em diferentes estados do país, evidenciando que a escola enfrenta um intenso processo de desvalorização e desprestígio social, que tem conduzido os professores à desistência como alternativa para sobreviver, seja pelo abandono do trabalho, seja pela desmotivação com sua realização profissional, e ainda por questões como a violência, a saúde, o excesso de carga de trabalho e os aspectos burocráticos, que sobressaem à função pedagógica. Além disso, tem-se também o modo como é organizado o trabalho docente, o desinteresse dos alunos com a escola, a falta de recursos para materiais didáticos para o professor, a mediação de conflitos devido à agressividade dos alunos e a falta de qualidade das relações como fatores que contribuem para minar as expectativas do docente, que se percebe sem estímulos para continuar na profissão.

Em alguns trabalhos, foi possível perceber a defesa de formulação de políticas públicas que visem à inserção do docente à escola e também à melhoria das condições de trabalho e à valorização profissional.

É importante salientar que, após a qualificação, na qual as professoras componentes da banca deram sugestões de leitura e também de estruturação do trabalho, foi possível observar a relevância desse levantamento e estudo das pesquisas para esta produção, sendo incomensurável sua contribuição, do ponto de vista das abordagens, da forma como significam os problemas e metodologia para a coleta e análise dos dados.



## 5 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O objetivo do presente capítulo é explicitar o caminho metodológico percorrido para o desenvolvimento desta pesquisa, quando foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa que, segundo André (2005, p. 47), tem como preocupação central “o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais”.

Dessa maneira, a abordagem qualitativa proporciona ao pesquisador enxergar diferentes significados das experiências do cotidiano das pessoas, como também proporciona a percepção das relações entre os sujeitos, suas ações e seus contextos sociais, permitindo abertura para novos objetos de investigação, novas decisões no decorrer da pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que, numa abordagem qualitativa, os pesquisadores abordam o mundo de forma minuciosa, exigindo-se que o mesmo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, mas, sim, uma pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora sobre o objeto de estudo. Ainda elucidam que esta abordagem oferece

[...] a oportunidade de explorarem o ambiente complexo das escolas e simultaneamente tornarem-se mais autoconscientes acerca dos seus próprios valores e da forma como estes influenciam as suas atitudes face aos estudantes, diretores e outras pessoas. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 287).

Nessa mesma perspectiva, Muylaert et al. (2014, p. 198) reiteram que, em se tratando de abordagem qualitativa, esta é importante para este tipo de pesquisa por “abordar questões relacionadas às singularidades que são próprias do campo e dos indivíduos pesquisados”, uma vez que o pesquisador tem a oportunidade de observar e capturar os aspectos que fazem parte da realidade do sujeito.

O procedimento de coleta de dados foi desenvolvido através de análise documental em Diário Oficial, do Estado e do Município, como também no setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/MT e nas escolas da rede estadual, entrevistas narrativas e buscas em *sites* eletrônicos.

Em se tratando da análise documental, ancora-se nas considerações de Lüdke e André (1986, p. 38) que consideram “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Assim, os documentos caracterizam-se como registros que oportunizam ao pesquisador inúmeras informações para melhor compreender os fatos.

Ainda segundo Lüdke e André (1986, p. 39), os documentos “constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”, ou seja, possibilitam ao pesquisador conhecer o contexto de um determinado grupo.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado é a entrevista narrativa. De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2012), a entrevista narrativa tem como objetivo encorajar e estimular o entrevistado a contar algo importante da sua história de vida e também do contexto social, o que, portanto, supõe ao pesquisador flexibilidade e escuta atenta.

Ainda sobre isto, Muylaert et al. (2014, p. 194) enfatizam que as entrevistas narrativas “se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional.” Desse modo, entende-se que as entrevistas narrativas possuem características de interação, a partir das quais o entrevistador mantém o diálogo com o participante, de modo a explorar, conforme Muylaert et al. (2014), não somente o que é dito, mas também o que, muitas vezes, não é dito.

No entendimento de Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 91), por meio das narrativas “as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social.” Nessa mesma perspectiva, Muylaert et al. (2014) asseveram que:

[...] o objetivo das entrevistas narrativas não é apenas reconstruir a história de vida do informante, mas compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos informantes. (MUYLAERT et al., 2014, p. 196).

As entrevistas narrativas pressupõem situações para além da simples transmissão de informações, pois lidam com histórias de vida que estão ligadas, em certa medida, ao contexto social onde os mesmos encontram-se inseridos.

Foram realizadas buscas na internet, no *site* do Diário Oficial de Mato Grosso e do Diário Oficial de Rondonópolis/MT- SEADoc, na tentativa de encontrar informações sobre os professores exonerados no município, como também no banco de dados da CAPES e BDTD, a fim de localizar teses e dissertações que discorriam sobre a temática em estudo.

Contemplam-se, no contexto da pesquisa, os professores formados no Curso de Licenciatura em Pedagogia com até cinco anos de profissão, tanto da rede municipal quanto estadual, lotados no município de Rondonópolis/MT, que, nos últimos dez anos, por algum

motivo, desistiram da profissão, ou seja, foram aprovados em concurso público e pediram exoneração. Convém destacar que as entrevistas foram realizadas apenas com aqueles professores que manifestaram o consentimento de sua participação.

Vale, salientar, igualmente, que a escolha por levantar dados apenas sobre os professores efetivos se deve ao fato de que os processos de contratos temporários são bastante rotativos, nos quais os professores deixam a escola ao término do contrato.

### **5.1 Os entraves na busca de dados sobre o abandono docente no município de Rondonópolis/MT**

Com o intuito de responder as questões da pesquisa e alcançar os objetivos propostos, iniciou-se a busca de informações, tanto no que diz respeito aos dados quantitativos, quanto aos sujeitos que poderiam fazer parte dessa investigação.

De modo geral, encontrar respostas para os questionamentos da pesquisa representou, quase sempre, esforços que resultaram em momentos instigantes, desgastantes e desafiadores, pois encontrar professores dispostos a exporem seus desencantos e suas frustrações não foi tarefa fácil, tendo em vista que muitos dos que abandonaram o concurso público carregam o peso da culpa, seja pelo próprio sentimento de ter fracassado, ou por parte da família, que, em alguns casos, reforçam tal sentimento com o discurso da inutilidade de tantos anos de investimento na faculdade.

Esses sentimentos, na maioria das vezes, impedem o professor de se expor, principalmente quando o mesmo não consegue se firmar em outra profissão. Nesse sentido, foi necessária, em diversos momentos, a intervenção da Professora Orientadora desta pesquisa, no sentido de convencer e sensibilizar tais professores para que pudessem narrar suas histórias e as dificuldades que os fizeram desistir da carreira docente.

Sendo assim, entende-se que o processo de abandono pelo qual passa o professor, depois de ter se esforçado para ser um profissional efetivo, é sempre muito doloroso, e retomar as memórias desses momentos é algo desconfortável, pois abrir mão de algo que ainda é o objetivo de muitas pessoas, e também de si, tudo isso traz ao sujeito a ideia de que se tivesse persistido, talvez tivesse superado as dificuldades, e se firmado na profissão. Por isso, a negação de muitos professores em participar da pesquisa, uma vez que o sentimento de culpa, a dor e o sonho evidenciam o arrependimento. Talvez, hoje, o final teria sido diferente.

Em relação aos dados quantitativos, que serão explanados com maior ênfase na seção seguinte, também houve alguns entraves. Um deles foi a falta de atenção das secretarias, tanto

estadual quanto municipal, no que se refere aos profissionais que estão abandonando a carreira, tendo em vista que em nenhuma delas foi encontrado setor e/ou pessoas responsáveis por apresentar tais dados. Supõe-se que estes dados estejam arquivados, provavelmente, em algum setor do departamento de Recursos Humanos, mas que ninguém sabe responder qual é a real situação (quantitativa) desses profissionais que desistem do concurso.

## **5.2 As buscas ao longo do caminho... Por entre as pedras**

Em relação à rede estadual, no primeiro momento (2016), o contato foi realizado via telefone com a SEDUC, no setor de Recursos Humanos. Entretanto, o profissional responsável, na época, pela gestão de pessoas, informou que não existe, dentro da SEDUC, um setor que tenha esses dados de forma sistematizada, ou mesmo uma pessoa responsável por estruturar esses números, o que revela uma falta de preocupação com o cenário atual da educação, tendo em vista que se trata de um órgão que rege toda as escolas e professores da rede estadual de Mato Grosso.

Após esta desoladora resposta, procurei, por telefone, a Assessoria Pedagógica do município, que responde pela SEDUC na cidade, informando que estava em andamento uma pesquisa sobre os professores exonerados e que precisava dos dados da secretaria estadual. Foram postergadas datas e, assim, após alguns meses, não obtive retorno, e, diante disso, novamente, procurei o órgão e, infelizmente, não logrei êxito.

Considerando todas essas situações, não me restou outra alternativa a não ser buscar no Diário Oficial do Estado os dados necessários, e assim procedi. Usando o *site* do Diário Oficial de Mato Grosso (IOMAT), elenquei “exonerar” como palavra-chave e também delimito o período da busca, haja vista que os dados do diário começam no ano de 1967. Delimitado o período de 2007 a 2016 e usando a palavra-chave, encontrei um total de 5.442 matérias que continham a palavra “exonerar”.

Desse total, extraí apenas as matérias que eram provenientes da SEDUC para uma leitura mais minuciosa. Após as leituras, selecionei todos os professores da Educação Básica, que, por algum motivo, pediram exoneração, dando total atenção aos professores lotados no município de Rondonópolis/MT, por ser o foco desta pesquisa.

Com o intuito de saber qual desses professores exonerados eram pedagogos e estavam em início de carreira, foi preciso ir até às escolas, onde estes sujeitos estavam lotados no momento dessa decisão, a fim de descobrir informações mais precisas sobre tais professores e,

até mesmo, algum contato. Após todo esse percurso, cheguei aos números que serão apresentados adiante. Enfim, foi um processo exaustivo, mas que trouxe algum resultado.

No que diz respeito à rede municipal, desloquei-me até a SEMED (2016), onde fui informada, por pessoas que lá trabalhavam, que a Secretaria não tem acesso a esses números e que, para obtê-los, a consulta deveria ser feita à Prefeitura Municipal da cidade, no setor de recursos humanos, e assim eu fiz.

Já na Prefeitura Municipal, um funcionário do setor de recursos humanos orientou sobre a necessidade de protocolar um pedido formal sobre tais dados, o que foi feito no dia sete de julho de 2016, com assinatura formal da orientadora desta pesquisa.

Infelizmente, não houve resposta por parte da Prefeitura Municipal, mesmo tendo sido cobrado, algumas vezes, por mim. Em uma dessas cobranças, já no ano de 2017, me informaram que, devido à troca de prefeito no último ano, muitas pessoas haviam sido dispensadas e as que estavam assumindo não sabiam responder sobre o pedido que outrora fora feito.

A alternativa possível foi realizar busca no *site* da Prefeitura Municipal de Rondonópolis/MT o Diário Oficial do município (DIORONDON), tendo em vista que buscar dados através dos diários físicos demandaria muito tempo, pois a pesquisa abarca dez anos. No entanto, para minha surpresa e desespero, o diário *online* só abarca dados de 2014 em diante.

No intuito de encontrar os diários anteriores a 2014, passei, então, a visitar outros *sites* da *internet*. Logo, nas primeiras buscas, deparei-me com um *site* chamado Associação Mato-Grossense dos Municípios (AMM), o qual se caracteriza por disponibilizar os diários oficiais de todos os municípios do estado de Mato Grosso. Porém, após selecionar o município de Rondonópolis, não encontrei nenhum diário disponível deste município, novamente um desânimo.

Na tentativa de chegar aos dados, entrei em contato via telefone com a AMM, pelo número que constava no *site*, associação esta situada na capital Cuiabá, a qual informou que, infelizmente, Rondonópolis não estava vinculada a tal associação e que, por isso, não era possível visualizar os diários oficiais do município.

Após essas buscas infrutíferas, passei a telefonar à sede do Diário Oficial de Rondonópolis/MT, que se localiza nas dependências da Prefeitura Municipal, na tentativa de encontrar algum auxílio sobre os diários mais antigos, já que o setor de recursos humanos da prefeitura não dispõe desses dados. Em seguida, desloquei-me até o setor responsável pelo Diário Oficial, onde fui, gentilmente, atendida por uma funcionária que se dispôs a ajudar-me.

Nessa mesma ocasião, a editora me comunicou que para conseguir os dados que tanto almejava, precisaria de uma senha para ter acesso ao sistema onde ficam armazenados todos os diários oficiais do município, até os mais antigos. No entanto, essa liberação de senha só poderia ser fornecida pelo órgão competente, situado na capital, Cuiabá, mas que faria um pedido via e-mail, explicando a necessidade dos dados e a importância da pesquisa, e que eu deveria aguardar. Para tanto, solicitou novamente um documento, que foi assinado pela minha orientadora com esta nova solicitação, que lhe foi entregue.

Dias depois, recebi um e-mail da gestora de produção, responsável pelo sistema utilizado na manutenção do Diário Oficial de Rondonópolis/MT, fornecendo um *login* e uma senha que me davam acesso ao Sistema Eletrônico para Administração de Documentos (SEADoc), que é um *software* de gerenciamento eletrônico de documentos, usado na organização e gerenciamento dos documentos legislativos oficiais, incluindo os diários oficiais do município. Foi uma grande alegria receber esta correspondência que me abriria as portas aos dados que eu insistentemente buscava.

Com o *login* e senha em mãos, procurei novamente a funcionária para que a mesma pudesse me orientar quanto à utilização do sistema. Ela, então, prontamente, me instruiu a como utilizar as palavras-chave para conseguir extrair os dados de professores exonerados.

A partir daí, comecei as buscas no SEADoc, utilizando as palavras-chave “exonerar” e “docente”, e delimitando as buscas no período de 2007 a 2016. Empregando essas palavras, encontrei um total de 1.807 registros, distribuídos em 92 páginas.

Após a leitura de todas essas páginas, selecionei todos os professores da Educação Básica que pediram exoneração no período aqui delimitado, distinguindo professores lotados na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e também no Ensino Fundamental.

Com a finalidade de desvendar qual o número de professores pedagogos exonerados que estavam em início de carreira, no momento da exoneração, tornou-se obrigatório ir até a SEMED, no setor de Recursos Humanos, a fim de descobrir algum dado que levasse ao contato com tais professores.

Dias depois de o pedido ter sido feito ao setor, recebi uma lista com o número de telefone de todos os professores pedagogos exonerados. Então, passei a telefonar para todos, com o propósito de desvendar quais deles estariam em início de carreira no momento do abandono e, se possível, também agendar uma entrevista.

Infelizmente, não foi possível o contato telefônico com todos, acredito que muitos deles mudaram de número e/ou de aparelho celular e, devido a sua situação de desistentes, não houve necessidade de atualização. Outro dado interessante é que, embora estivessem

relacionados, oficialmente, os nomes de professores e das escolas em que atuavam, ao deslocar-me até elas, a gestão comunicava que esses professores nunca trabalharam lá. Por conseguinte, deparei-me com dados imprecisos, telefones que não correspondiam mais aos sujeitos, ocasionando dificuldades nesta busca. Apesar disso, em sua maioria, os dados de busca foram encontrados.

### 5.3 Sujeitos da pesquisa

As participantes desta pesquisa são seis professoras, tendo em vista que alguns sujeitos se silenciaram e se negaram a participar da pesquisa, alegando que falar sobre tal assunto ainda é muito doloroso, que reviver o que aconteceu conduz a um sentimento de impotência, de fracasso e de culpa, porque, muitas vezes, esses acontecimentos são intensificados pelas cobranças da família em relação ao aspecto financeiro.

Digo professoras, por se tratar apenas de sujeitos do sexo feminino, as quais serão denominadas: Aflição, Insatisfação, Decepção, Desilusão, Angústia e Desencanto, nomes estes escolhidos por elas durante a coleta dos dados. Tais professoras abandonaram a carreira do magistério após serem empossadas por meio de concurso público. Para melhor esclarecimento e conhecimento, apresento a seguir o quadro 2, com algumas informações adicionais sobre os sujeitos.

**Quadro 2** – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

<b>Identificação</b>	<b>Rede de Ensino</b>	<b>Modalidade de Atuação</b>	<b>Tempo na Docência pós Concurso</b>
<b>Aflição</b>	Municipal	Educação Infantil	30 dias
<b>Insatisfação</b>	Municipal	Educação Infantil	25 dias
<b>Angústia</b>	Municipal	Educação Infantil	3 anos
<b>Decepção</b>	Estadual	Anos Iniciais	6 meses
<b>Desilusão</b>	Estadual	Anos Iniciais	2 anos e 9 meses
<b>Desencanto</b>	Estadual	Anos Iniciais	3 anos

Fonte: Elaborado pela autora para a presente pesquisa.

É importante ressaltar que apesar de todas as professoras terem permanecido pouco tempo na regência em função do concurso público, quatro delas já haviam passado pela experiência da prática na sala de aula como estagiárias em estágio remunerado durante a graduação, apenas as professoras Decepção e Angústia não haviam experimentado tal

situação. Todavia, mesmo considerando esse período como estagiárias, nenhuma chega a totalizar cinco anos de profissão. Vale destacar, também, que todas consentiram a participação na pesquisa.

Outro aspecto relevante a ser destacado é que duas das seis professoras participantes da pesquisa estavam lotadas na mesma escola da rede Estadual no momento da decisão de abandonar a carreira do magistério, sendo as professoras Decepção e Desilusão.

#### **5.4 Procedimentos metodológicos**

Para a efetivação da pesquisa, foram utilizados instrumentos e procedimentos de coleta de dados como telefonemas, *e-mails*, conversas informais, leituras de documentos, entrevistas narrativas, entre outros, para posterior análise e tabulação, finalizando com o trabalho de análise e conclusão.

A opção de usar a entrevista narrativa como instrumento de coleta de dados com os sujeitos se deu pelo fato de a mesma possibilitar o rompimento da rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas, promovendo um diálogo aberto entre pesquisador e sujeito. Para orientar as entrevistas, foi usado um roteiro semiestruturado com questões de caracterização dos professores e também questões como: Por que escolheu o Curso de Pedagogia? Quais as expectativas com o início da docência? Como foi a inserção na escola e na sala de aula? O que motivou a desistência do magistério?, entre outras.

As entrevistas foram realizadas nos anos de 2016 e 2017, conforme os sujeitos sinalizavam a aceitação em participar da pesquisa. O local de efetivação das entrevistas foi sempre escolhido pelos participantes, por isso as entrevistas se deram em locais variados, como residência, biblioteca, escola, e em horários também variados, de acordo com a disponibilidade dos sujeitos.

Na fase anterior às entrevistas, procurei manter o diálogo com os sujeitos, deixando-os sempre à vontade para que escolhessem o melhor lugar, o horário ideal, para que as entrevistas ocorressem de maneira mais natural possível. No entanto, houve casos em que foi necessário remarcar os encontros.

#### **5.5 Os eixos de análise dos dados**

Quanto à análise dos dados, pode-se dizer que também foi contemplada nas outras fases, pois, desde o mapeamento dos trabalhos sobre professores iniciantes e o abandono do



magistério, utilizei-me de alguns procedimentos analíticos, bem como algumas considerações quanto ao foco da pesquisa e seus aspectos mais relevantes. Contudo, a análise mais formal da pesquisa foi realizada após a conclusão da coleta de dados junto aos diários oficiais e também das entrevistas dos sujeitos.

Primeiramente, organizei todos os dados coletados por meio dos diários oficiais, e em seguida, as informações das entrevistas narrativas. Após efetuar várias leituras de todo o material e, considerando as vozes dos sujeitos, foi possível definir os eixos em que se dariam as análises, a seguir destacados:

- **Eixo 1:** As percepções dos professores desistentes do magistério acerca da formação recebida e as expectativas em relação ao início da profissão docente.

Neste eixo, busco analisar se a formação docente recebida na universidade durante a graduação permitiu aos sujeitos reconhecerem-se enquanto profissional da educação, responsável pela sua turma e, também, quais expectativas e ideais os mesmos almejavam em relação ao início da profissão docente, tendo em vista que se trata de um concurso público, que é o sonho profissional de muitas pessoas.

- **Eixo 2:** Desencantos que fizeram com que os professores iniciantes abandonassem a carreira docente.

No que diz respeito ao eixo 2, procuro explorar quais foram os problemas e dificuldades encontrados no contexto da/na escola que fizeram com que os sujeitos se desencantassem pela profissão a ponto de desistirem do magistério e, conseqüentemente, do concurso público.

## **6 O CENÁRIO DO ABANDONO DA CARREIRA DOCENTE NO MUNICÍPIO DE RONDONÓPOLIS/MT**

Como já salientado no presente texto, a desistência de professores da carreira do magistério tem sido motivo de crescente preocupação em diversos países, pois o que se observa, em alguns casos, é o déficit desses profissionais. André (2015), ao discutir políticas de valorização do trabalho docente em nosso país, cita o relatório publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, de 2006, intitulado “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, o qual apresenta a preocupação de diferentes países com a desistência de professores competentes e, ainda, que a evasão de professores da carreira profissional tende a ser mais alta nos primeiros anos de atividade docente.

Por essa razão, este capítulo vem dar maior clareza ao quadro de preocupação ao demonstrar, através de gráficos, o estudo desenvolvido em um município do interior de Mato Grosso, a saber, Rondonópolis, a respeito do quantitativo de professores exonerados, tanto da rede estadual, quanto municipal, destacando, desse quantitativo, somente os professores efetivos egressos do curso de Pedagogia em início de carreira.

A opção por trabalhar, nesta pesquisa, apenas com os professores efetivos, se deu porque os processos de contratos temporários são muito rotativos e, assim sendo, os professores quase sempre deixam a escola não pela própria vontade, mas pelo término do contrato, e, em alguns casos, pela efetivação de professores concursados que chegam às escolas e ocupam estas vagas.

Outro aspecto a ser destacado, em se tratando de trabalhar com o quantitativo de professores efetivos, refere-se ao fato de que ser concursado em uma profissão supõe uma “garantia” de estabilidade financeira, um “firmar-se” na carreira, o que gera uma crença de que em cargo efetivo, raramente, há o abandono. Entretanto, mesmo tendo em vista o alto número de pessoas desempregadas em nosso país, este fator não foi suficiente para que esses professores não deixassem a profissão.

Por meio de buscas feitas nos diários oficiais do Município e também do Estado, foi possível observar que são muitos os docentes que estão abandonando a profissão, seja por uma colocação melhor no mercado de trabalho, seja pela frustração com a carreira do magistério, ou por questão de ordem pessoal. De maneira geral, somando os números que representam os servidores das redes municipal e estadual no município de Rondonópolis/MT, tem-se um quantitativo de cerca de 110 professores, sendo 60 da rede estadual e 50 da rede

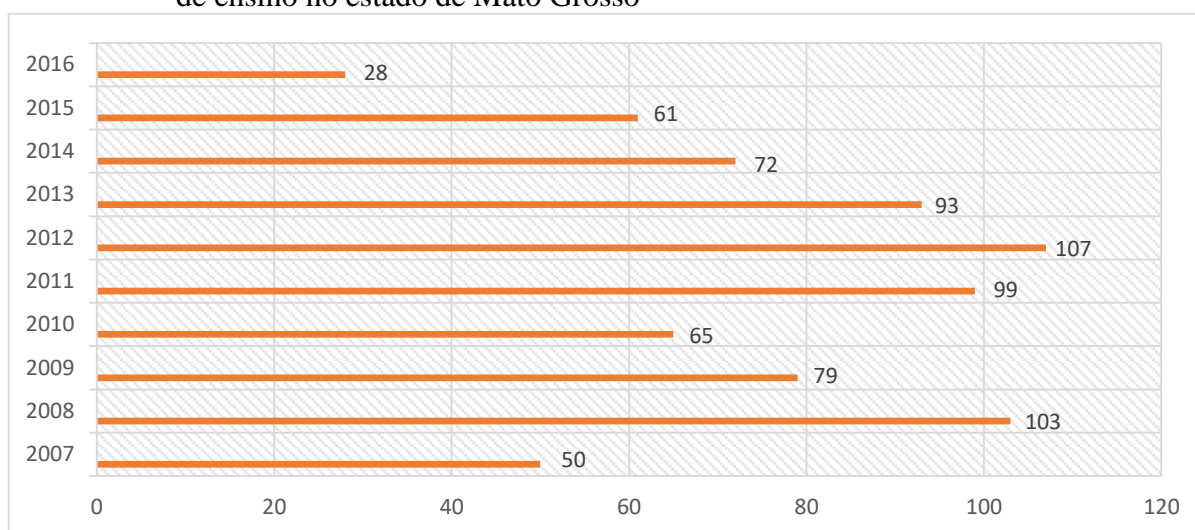
municipal, em diferentes modalidades/disciplinas que, no período de 2007 a 2016, romperam os compromissos firmados no momento da investidura no cargo de professor da Educação Básica, desistindo de continuar na carreira docente.

Dessa forma, temos como foco desta pesquisa os professores formados no Curso de Licenciatura em Pedagogia com até cinco anos de profissão, tanto da rede municipal quanto estadual, lotados no município de Rondonópolis/MT, que, nos últimos dez anos, por algum motivo, desistiram da profissão, ou seja, foram aprovados em concurso público e pediram exoneração. Sobre estes dados, apresento mais detalhes a seguir.

### 6.1 Os dados do abandono de docentes da Rede Estadual

Em relação à rede estadual de ensino, pode-se constatar que há um alto índice de professores abandonando a carreira do magistério, somando um total de 635 no estado de Mato Grosso, nos últimos dez anos, em diferentes disciplinas, como aponta o gráfico 1.

**Gráfico 1** – Número de professores exonerados no período de 2007 a 2016 na Rede Estadual de ensino no estado de Mato Grosso



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Diário Oficial de Mato Grosso.

Outro aspecto a ser enfatizado no gráfico 1 acima, refere-se ao número de professores que pediram exoneração nos anos de 2008 e 2012, que ultrapassam uma centena. Isto pode estar relacionado ao fato de que os professores se sentem inseguros nos seus primeiros anos na rede, tendo em vista que, nos anos de 2007 e 2011, foi convocado um número alto de professores que foram aprovados em concurso público nos anos anteriores.

Muitos professores vêm de outras redes de ensino e acabam desistindo nos primeiros anos de efetivos, pois não se adaptam às exigências do sistema e, muitas vezes, da própria escola, pois cada sistema de ensino trabalha com perspectivas e conceitos diferentes. Além do mais, de acordo com Tardif (2013), a atividade docente é desenvolvida:

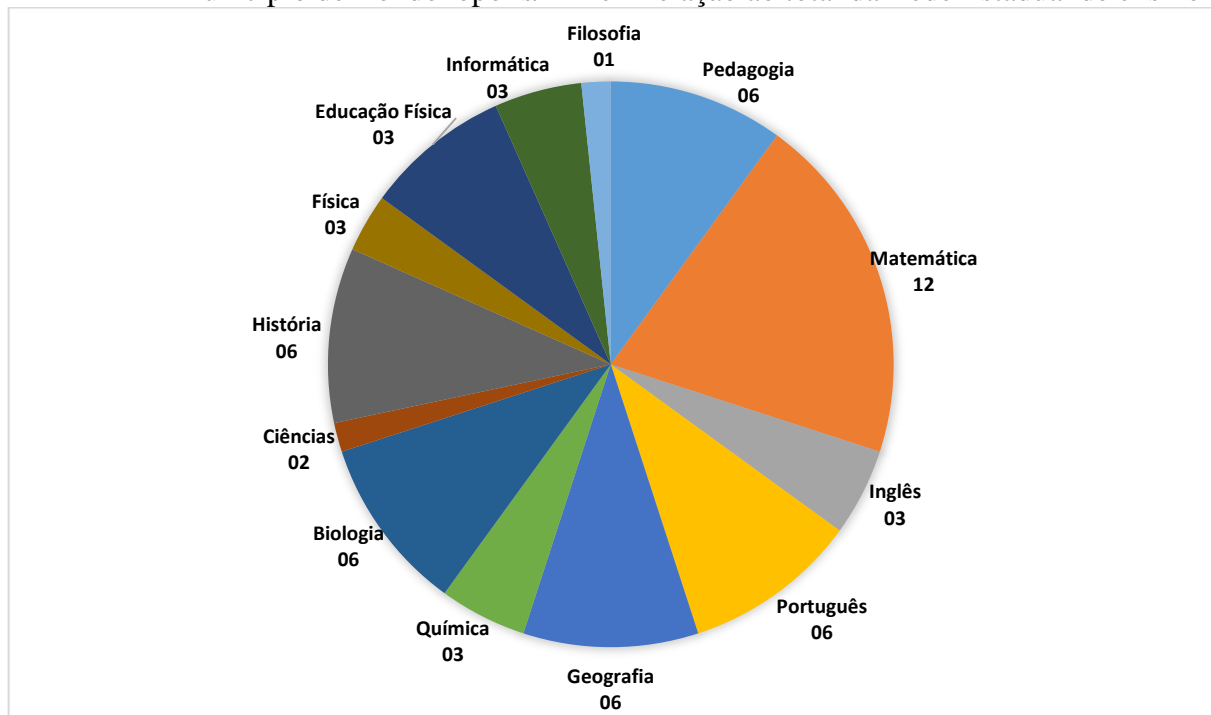
[...] numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. (TARDIF, 2013, p. 50).

Como bem relatou o autor, a atividade docente é realizada em um contexto marcado por diferentes relações sociais, em que estão em jogo os valores, os sentimentos, as hierarquias, as normas, as obrigações. Todas essas questões podem levar o professor a desistir de continuar na rede de ensino e, em alguns casos, até mesmo da profissão.

Os professores do estado exonerados, lotados no município de Rondonópolis, representam 9.44% do total do Estado, uma vez que esta cidade é a segunda mais populosa depois da capital, Cuiabá. Isto representa um montante de 60 professores em diferentes áreas do conhecimento e diferentes disciplinas. Um percentual alto, se levarmos em consideração que Mato Grosso possui 141 municípios, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), e o quantitativo encontrado em Rondonópolis corresponde a quase 10% dos professores exonerados em todo o estado.

O gráfico 2 (p. 69) apresenta dados sobre professores exonerados no município de Rondonópolis, no período de 2007 a 2016, por disciplina.

**Gráfico 2** – Número de professores exonerados no período de 2007 a 2016 por disciplina no município de Rondonópolis/MT em relação ao total da Rede Estadual de ensino



Fonte: Elaborado pela autora para a presente pesquisa.

Observando-se os números acima, percebe-se que os professores pedagogos exonerados representam 10% do total, ou seja, seis profissionais que deixaram a rede estadual no município, juntamente com os docentes das disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia, Biologia e História.

O número mais expressivo de exonerações encontra-se nos docentes da disciplina de Matemática, tendo em vista que corresponde a 20% do total de professores exonerados no município de Rondonópolis/MT, o que caracteriza uma soma de 12 professores. Atualmente, existe uma preocupação latente em relação à ausência de professores habilitados para atuação em diferentes disciplinas. Especificamente, na disciplina de Matemática, segundo Gatti (2016), existe um percentual de 38,6% de professores trabalhando na disciplina sem serem habilitados para tal. Essa questão pode ser reflexo do grande número de professores habilitados em matemática que estão desistindo da profissão.

Como o cerne desta pesquisa são professores que atuavam tanto nos Anos Iniciais, quanto na Educação Infantil, portanto, licenciados em Pedagogia, se faz necessário explorar um pouco mais sobre os seis profissionais localizados. Um achado interessante e curioso que aparece sobre tais professoras é que quatro das seis professoras que abandonaram a profissão estavam lotadas na mesma escola, em anos diferentes.

A princípio é importante salientar que são seis professoras pedagogas, portanto, pessoas do sexo feminino. Das seis professoras detectadas, apenas uma não foi possível o contato, apesar de seu nome constar no diário oficial do Estado, não foi encontrado registro de sua lotação em uma unidade escolar. Já as demais cinco professoras localizadas atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, em turmas do 1º ao 5º ano, pois a rede estadual não oferece a modalidade Educação Infantil em nosso município. Destas, três formaram-se em universidade pública e apenas duas formaram-se em instituição privada, sendo que uma na modalidade à Distância.

Quatro das cinco professoras com quem foi possível o contato abandonaram a carreira docente com menos de cinco anos de profissão, ou seja, eram professoras iniciantes quando passaram no concurso público e, em seguida, pediram exoneração.

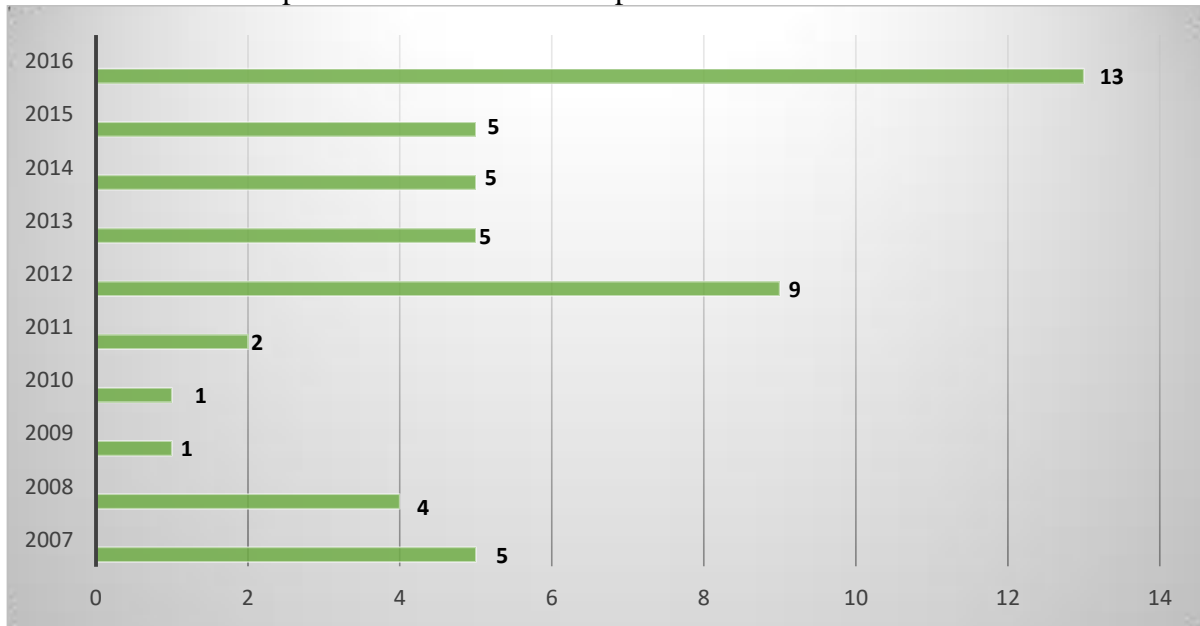
## **6.2 Os dados do abandono de docentes da Rede Municipal**

De acordo com dados apresentados no site da Prefeitura Municipal, a rede municipal de ensino de Rondonópolis/MT conta, atualmente, com 40 escolas e unidades na zona urbana, sendo 24 escolas de Ensino Fundamental, 12 unidades de Educação Infantil e quatro escolas de Educação Infantil.

É importante esclarecer que as unidades de educação infantil atendem crianças de seis meses a três anos e onze meses, e que escolas de educação infantil atendem crianças de quatro a cinco anos, o que corresponde à pré-escola, e que tais modalidades são ofertadas apenas pela rede municipal de ensino.

O gráfico 3 (p. 71) mostra a quantidade de professores que abandonaram a referida rede de ensino nos últimos dez anos, somando um total de 50 profissionais de diferentes áreas e disciplinas.

**Gráfico 3** – Número de professores exonerados no período de 2007 a 2016 na Rede Municipal de ensino de Rondonópolis/MT



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do SEADoc/Rondonópolis.

Diante dos números apresentados, pode-se evidenciar que 2012 e 2016 foram os anos com mais alto índice de exoneração no município, com destaque para o último ano que concentra 26% do total geral que é 50, somando-se 13 exonerações. Esse alto número de exonerações nesses dois anos pode estar relacionado ao fato de que nos anos anteriores, ou seja, 2011 e 2015, houve concurso público para provimento nos cargos de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais, com centenas de vagas disponíveis. No entanto, a maior parte dos professores aprovados foi convocada nos anos posteriores (2012 e 2016), anos esses com acentuado índice de desistência.

O pedido de exoneração feito logo após a efetivação na rede de ensino pode ter relação com o fato de que muitos docentes possuem outros vínculos empregatícios e também ao fato de que muitos não se adaptam à realidade vivenciada na escola. Sobre isto, Tardif (2013, p. 70) esclarece que a inserção em uma carreira, em uma realidade, ou seja, na escola, exige que o professor assimile, para além dos saberes específicos da docência, os “saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras, etc.”.

Um dado novo aparece em 2016, que se revelou nas buscas, é o quantitativo de professores que foram aprovados no último concurso público realizado em 2015 pelo município, mas que não compareceram para lotação, isto é, 18 professores pedagogos não manifestaram interesse no ingresso no serviço público, sendo 11 na modalidade Anos Iniciais e sete na modalidade Educação Infantil, o que não foi constatado em relação aos anos

anteriores, e, tampouco, nos dados da Rede Estadual de ensino. Ou seja, foram aprovadas e não compareceram para assumir o cargo.

Essa realidade pode estar relacionada à falta de atratividade pelo magistério, como também com a perda de *status* do professor e ao sentimento de desvalorização social. De acordo com estudo realizado por Gatti et al. (2009) sobre a atratividade da carreira docente, a docência vem deixando de ser uma opção profissional procurada pelos jovens, havendo, assim, uma diminuição da procura, por parte dos jovens, pela profissão de professor.

Outro fator pode estar ligado à remuneração oferecida pela rede municipal, que em média disponibiliza aos servidores da educação um salário que é 40% aquém do oferecido pela rede estadual, o que representa mais de mil reais em se tratando de valores. Segundo Gatti et al. (2009, p.10), o “aspecto salarial, embora seja fator forte quando há a possibilidade de escolha, não cerca todas as questões que envolvem a atratividade de uma profissão”, outros elementos “tanto de ordem individual como contextual, também compõem a motivação, os interesses e as expectativas, interferindo nas escolhas de trabalho”.

Portanto, o aspecto financeiro pode ser um dos motivos para que muitos profissionais optem pela rede estadual, se tiverem a oportunidade, mas pode não ser o único. Ainda conforme Gatti et al. (2009), um aspecto que merece atenção sobre a atratividade da carreira docente:

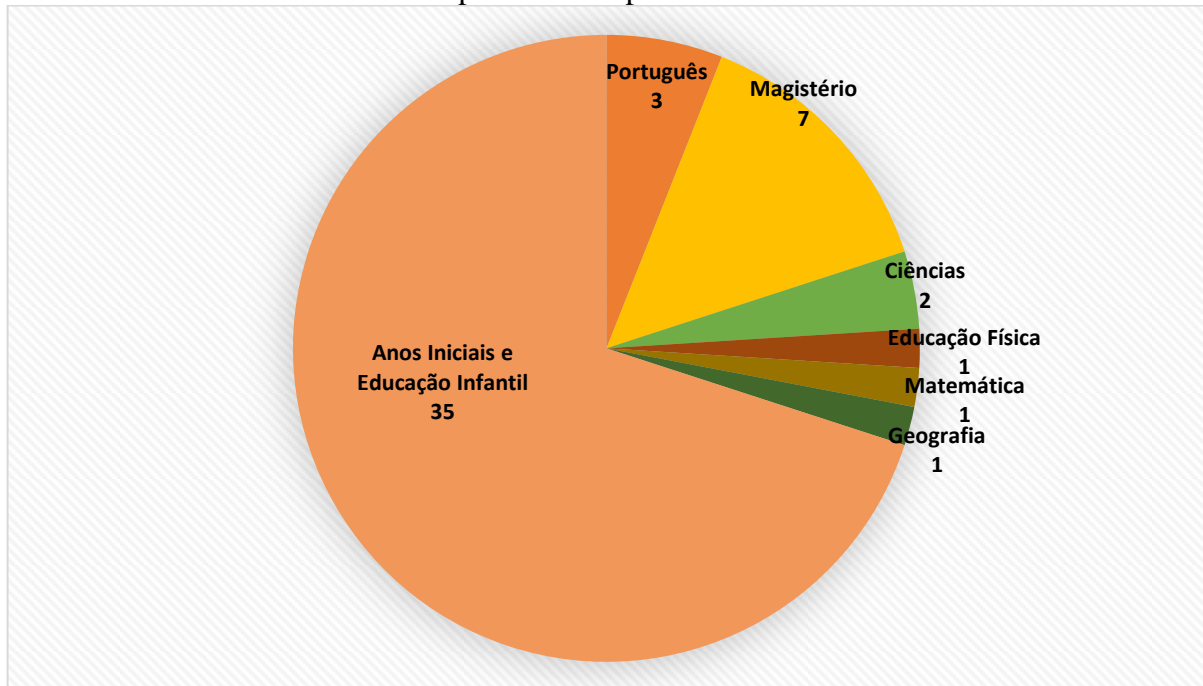
[...] diz respeito ao aumento das exigências em relação à atividade docente na atualidade. O trabalho do professor está cada vez mais complexo e tem exigido uma responsabilidade cada vez maior. As demandas contemporâneas estabelecem uma nova dinâmica no cotidiano das instituições de ensino que se reflete diretamente sobre o trabalho dos professores e sua profissionalidade. (GATTI et al., 2009, p. 12).

Todos esses elementos, seja de ordem financeira, de desprestígio social, de aumento das exigências em relação ao trabalho docente, e até mesmo as péssimas condições de trabalho, cooperam para que a carreira do magistério seja pouca atrativa.

A seguir, o gráfico 4 (p. 73) apresenta os dados de professores que desistiram do magistério conforme as disciplina e/ou modalidade de ensino nos últimos dez anos na Rede Municipal.



**Gráfico 4** – Número de professores exonerados por disciplina/modalidade na rede municipal de ensino de Rondonópolis/MT no período de 2007 a 2016



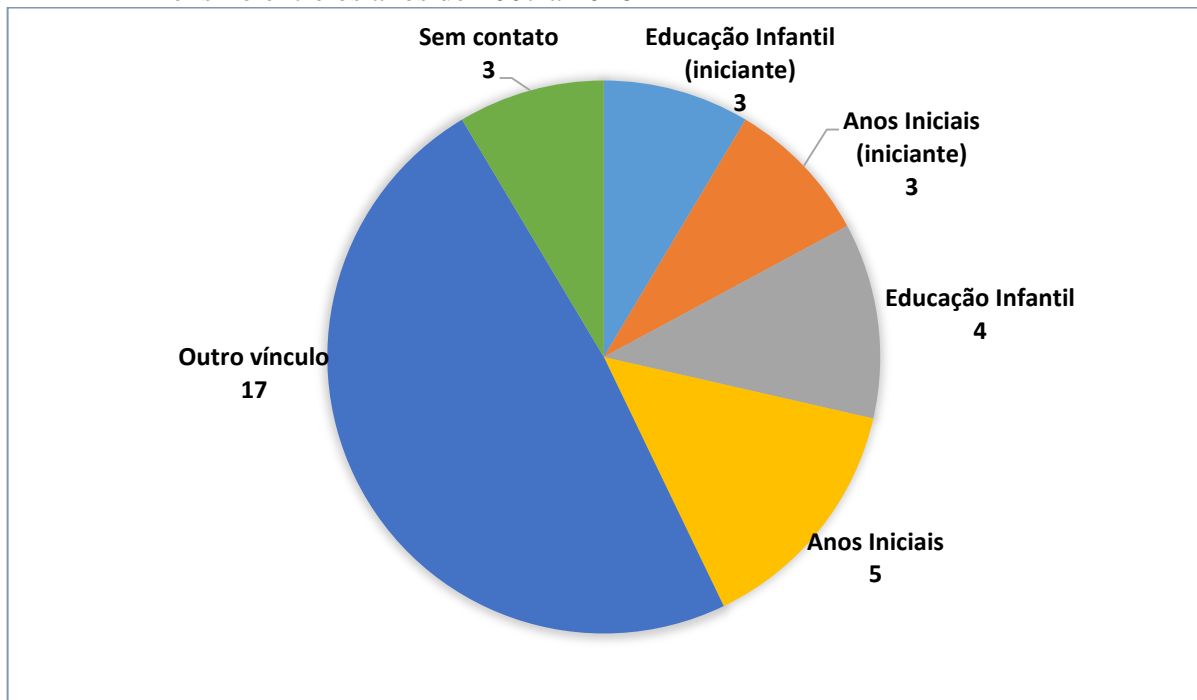
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do SEADoc/Rondonópolis.

Observando o gráfico 4 é possível perceber que as modalidades Anos Iniciais e Educação Infantil representam mais da metade de todos os professores exonerados no município nos últimos dez anos, chegando à somatória de 35, o que representa 70% do total, que é de 50. Na sequência, aparece a modalidade Magistério, representando 14%, modalidade esta que habilita o professor à docência na Educação Básica, sendo que todos esses professores são de concursos anteriores à exigência do curso de graduação para lecionar conforme a Lei 9.394/96. Em terceira colocação, aparece Língua Portuguesa, retratada por 6%, e, em seguida, Ciências, caracterizado por 4% dos professores exonerados, o que corresponde a três e dois, respectivamente.

Como o foco desta pesquisa são os professores exonerados lotados nas modalidades Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, se faz necessário explorar um pouco mais algumas características desses 35 profissionais. Desse modo, busquei destacar, deste quantitativo, quais estavam em início de carreira; quantos possuem outro vínculo na educação, ou seja, continuam atuando em outras redes de ensino, e ainda, quais professores abandonaram a docência em outros momentos da carreira profissional.

Tais dados estão expostos no Gráfico 5 (p. 74).

**Gráfico 5** – Área de atuação dos professores pedagogos exonerados da Rede Municipal de ensino entre os anos de 2007 a 2016



Fonte: Elaborado pela autora para a presente pesquisa através de dados do SEADoc/Rondonópolis.

De acordo com os dados acima, observa-se que, somando os professores em início de carreira que abandonaram o magistério nas modalidades Educação Infantil e Anos Iniciais, chega-se ao um total de seis professores. No entanto, somando-se a quantidade de professores não iniciantes nestas mesmas modalidades, evidencia-se um resultado que corresponde a nove profissionais.

Infelizmente, esses números sinalizam que, independentemente da fase em que este profissional se encontra, o abandono tem sido uma ação consumada nos diferentes sistemas de ensino, e nas diferentes modalidades e etapas da educação.

Outro aspecto revelado pelo gráfico diz respeito aos 17 de profissionais que abandonaram a rede municipal de ensino, mas que continuam atuando na educação, seja na rede estadual, e em alguns casos na própria rede municipal, mas em outra “cadeira”, ou seja, foram aprovados em dois concursos, mas optaram em ficar com apenas um vínculo. No entanto, a maior parte destes professores que possui outro vínculo é relativa a docentes que optaram pela rede estadual de ensino, portanto, atuam na modalidade Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, lecionam para crianças do 1º ao 5º ano.

Estes profissionais tentam manter dois vínculos empregatícios, mas ocorre que, muitas vezes, a dupla jornada de trabalho se torna inviável e desgastante, pois dois vínculos significam 60 horas de trabalho semanal, o que é bem exaustivo em se tratando das inúmeras

obrigações que o professor precisa desempenhar na escola. Este tipo de trabalho é permitido nas redes públicas em Rondonópolis, 30 horas em um sistema de ensino e 30 em outro, ou até mesmo, 60 horas em um único sistema de ensino, por meio de cooperação técnica entre as redes, desde que se cumpra a carga horária.

Dos profissionais desistentes da rede municipal, não foi possível o contato com três professores. Tentou-se todo tipo de contato possível, desde busca dos endereços, telefonemas, e-mails, busca nas redes sociais, entretanto, sem sucesso.

Como retrata o gráfico, são seis os professores pedagogos que abandonaram a carreira docente no início da profissão, profissionais estes que foram aprovados e assumiram o concurso público do município e que desistiram.

Vale ressaltar que destes apenas um é profissional do sexo masculino, sendo os demais do sexo feminino. Do total, quatro pediram exoneração em 2016, um em 2014 e outro em 2013. Lembrando que todos esses professores abandonaram a carreira docente com menos de cinco anos de profissão.

É importante salientar que dos seis professores localizados, apenas um formou-se em instituição de ensino superior privada, enquanto os demais se formaram em universidades públicas, sendo quatro na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e um na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Assim sendo, pode-se inferir que o fator qualidade do curso não foi preponderante para a permanência dos professores, visto que a maioria era egressa de universidades públicas.

Outro aspecto interessante refere-se a uma professora que aparece tanto nos dados do município quanto do estado. Em suma, a mesma desistiu de dois concursos públicos, do estado, em 2011, e do município, em 2016. Mesmo não aceitando ser sujeito desta pesquisa, em conversa informal, esta relatou que a primeira desistência se deu junto à aprovação no mestrado e que optara por realizar a pós-graduação com maior qualidade e rendimento, atendendo a todas as leituras e exigências do curso, fato este que um novo contrato prejudicaria. No outro cargo, cinco anos depois, a desistência aconteceu pelo fato de a mesma compreender que seu perfil de professora não atendia à realidade da escola, uma vez que a identificação era com a pesquisa e o Ensino Superior.

Portanto, somando-se os professores da rede municipal e estadual que, nos últimos dez anos, pediram exoneração do concurso público e abandonaram a carreira do magistério tem-se um total de 10 professores, quatro da rede estadual e seis da rede municipal. Sendo nove mulheres e um homem. Sete atuavam na modalidade Anos Iniciais e três na Educação Infantil.

## **7 AS VOZES DO ABANDONO**

No presente capítulo, são apresentadas as narrativas dos sujeitos em relação à formação docente recebida e as expectativas com a profissão, como também os desencantos que os fizeram desistir de continuar na profissão do magistério.

Como salienta Tardif (2013, p. 84), a entrada na carreira profissional é caracterizada por uma fase na qual o professor “escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos, entre outros) e experimenta diferentes papéis”. Todas essas questões podem levar o professor iniciante ao desencanto da profissão e, até mesmo, ao abandono da carreira.

Nos desdobramentos deste texto, seguem-se as análises dos dados obtidos por meio das entrevistas narrativas, nas quais os sujeitos narram suas percepções acerca da formação recebida e as expectativas em relação ao início da profissão docente, como também os acontecimentos que os levaram ao desencanto e que os fizeram desistir da carreira docente.

### **7.1 Percepções sobre a formação docente**

Como já salientado no presente texto, a formação inicial de professores tem sido tema de múltiplos debates e estudos, e, segundo Gatti (2016), os mesmos não têm tido atenção especial de programas consistentes e bem direcionados. Ainda de acordo com Gatti (2016, p. 42), os próprios docentes do ensino superior que atuam na formação inicial “nem sempre se colocam de modo consciente e com clareza a questão de estarem trabalhando para a formação de professores, profissionais que atuarão na educação básica”.

Uma formação de professores em que a qualidade constitui um dos fatores que interfere diretamente na oferta do ensino oferecido na Educação Básica, seja na rede pública, ou privada, onde atuarão a maioria dos professores formados. Desse modo, é imprescindível que a formação dos profissionais para atuação na Educação Básica desencadeie e fortaleça alguns aspectos e características, como reformulação dos currículos; articulação com as demandas da realidade escolar na sociedade contemporânea, assim como a articulação com a nova concepção e organização pedagógica e curricular do Ensino Básico do país (GATTI, 2009; 2016).

Sobre a formação docente recebida na universidade durante a graduação, os relatos dos sujeitos falam sobre a observação de que a teoria enfatizada na formação inicial se

encontra distante da realidade escolar atual, como se pode observar nas narrativas das professoras:

Porque aula teórica a gente tem bastante, acho que a prática dentro da escola mesmo a gente deveria ter mais, acho que talvez poderia dar mais suporte para ver como é que é a realidade, vivenciar aquilo ali, [...]. Eu sofri mais o choque porque eu não estava na docência. (Narrativa Professora Aflição, 2016).

[...] você prepara aquelas aulas bem breves, não tem um acompanhamento mesmo da realidade, isso dificulta porque você leva um susto, chega cheio de sonhos e vai trabalhar e quando você vê não é tão fácil como só preparar uma única aula, não tem esse período de ver esse o crescimento. (Narrativa Professora Decepção, 2017).

Há muitas falhas, falta mais contato com a realidade. Precisa estar em constante formação. Acho que precisa de mais aulas práticas na formação ao mesmo tempo com a teoria. (Narrativa Professora Insatisfação, 2017).

É muito tempo dedicado a estudos teóricos, se dedicar mais a questão prática, porque é insuficiente, muito insuficiente o que a gente estuda de metodologia, a gente faz a caixa de matemática, excelente a caixa da matemática, mas como você vai executar? (Narrativa Professora Desencanto, 2017).

Os depoimentos acima demonstram de maneira clara que houve a ausência de uma aproximação entre teoria e prática nos cursos nos quais as professoras se formaram, ou seja, a articulação teoria e prática – amplamente citada nos projetos políticos, e também resguardada nos documentos legais que regem tais cursos –, em sua maioria, encontra-se dissociada do cotidiano dos estudantes. Como é possível perceber na narrativa da professora Desencanto, a parte teórica ficou bastante enfatizada com a produção da “caixa da matemática”, no entanto, a mesma se questiona de que forma usar, o que leva a entender que tal produção foi realizada descontextualizada da prática docente.

As professoras iniciantes não foram capazes de articular os conteúdos do curso às práticas dos anos iniciais da profissão. Isso talvez se deva às poucas oportunidades de estágios ou de projetos no curso que possibilitassem tal articulação.

Atualmente, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) oferece bolsa para os alunos dos cursos de licenciatura, e, embora atendendo a uma pequena parcela dos estudantes, constitui-se uma ótima proposta que possibilita a tão propalada relação teoria e prática, enfatizada pelos sujeitos da pesquisa. Segundo André (2016, p. 50), o Pibid oportuniza aos alunos exercerem atividades pedagógicas em escolas públicas que ofertam a educação básica, “aprimorando sua formação e contribuindo para a melhoria da qualidade

dessas escolas”. Entretanto, o Pibid não foi consistiu experiência vivenciada pelos sujeitos desta investigação.

Pesquisa realizada por Gatti (2014, p. 39) sobre os cursos de licenciatura pelo país aponta que, apesar de haver um idealismo perceptível em suas proposições, “as ideias não se concretizam na formação realmente oferecida, e teorias e práticas não se mostram integradas”. De acordo com autora, mesmo havendo a premissa de associação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, na realidade, no fazer pedagógico, esses pressupostos encontram-se, na maioria das vezes, desarticulados.

Este distanciamento entre a teoria abordada no curso de graduação e a prática materializada nas instituições de Educação Básica provoca nos professores iniciantes um choque, causa dilemas, pois, ao adentrarem na sala de aula, percebem que ser professor vai muito além de saber o que ensinar e constatam que precisam saber como ensinar para os diferentes perfis e a diversidade que compõem a sala de aula e, ainda, administrar o tempo e o espaço, dentre outras coisas que também fazem parte das obrigações do docente (MARCELO, 2009; VAILLANT, 2015).

Entende-se que o professor necessita, para além da mera transmissão do saber sistematizado, estabelecer novas formas de produzir e distribuir o conhecimento, pois a sociedade atual e, conseqüentemente os alunos, vivem novas formas de conceber o mundo, o trabalho e as relações sociais.

De acordo com Esteve (1999), o professor em início de carreira se sente desarmado e desajustado ao perceber que a prática real do ensino não corresponde ao conhecimento obtido na formação. Nesse sentido, André (2016, p. 53) ressalta sobre a necessidade de os alunos em formação inicial terem a “oportunidade de vivenciar as rotinas e práticas cotidianas” no contexto escolar para que não se sintam tão deslocados quando se deparam com a realidade vivenciada atualmente nas escolas.

Outro fato evidenciado nas narrativas dos sujeitos sobre o processo de formação é em relação aos estágios supervisionados que acontecem durante toda a graduação e que, segundo os mesmos, são quase sempre desenvolvidos de forma aligeirada, sem um projeto de acompanhamento da realidade, como pode se perceber nos relatos:

Acho que deveria ter mais estágio, estar mais em contato com a realidade. Talvez deveria ter mais estágio para viver como é que é, como funciona. (Narrativa Professora Aflição, 2016).

Os estágios são bem corridos, você não acompanha nem um semestre uma turma, você não faz acompanhamento de uma turma, mesmo que seja com o

professor, estagiando do lado do professor. Você vai lá dá uma aula um pouquinho, e só aquilo ali. (Narrativa Professora Decepção, 2017).

O estágio tinha que ser mais real, nosso estágio é muito bom, mas ainda é insuficiente, ainda há questões a melhorar, porque para o planejamento, nós tínhamos que saber fundamentado em que nós deveríamos planejar. (Narrativa Professora Desencanto, 2017).

O que se nota em relação ao depoimento das professoras é que o estágio vivenciado na graduação ainda é insuficiente para que o futuro professor conheça a realidade da escola, uma vez que, em alguns casos, o mesmo se resume em apenas atividades de observação. Gatti e Nunes (2009, p. 31), após estudos em relação ao funcionamento dos estágios no curso de Pedagogia pelo país, afirmam que “a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas”, apesar de tais espaços representarem ambiente privilegiado de aprendizagem das práticas para a docência.

Nessa mesma perspectiva, Gatti (2014) reitera que:

Os estágios curriculares, que seriam espaços onde teorias e práticas em interconexão com os contextos de escolas propiciariam a construção de aprendizagens sobre a educação escolar e a docência, com a contribuição da experiência de docentes das IES, mostram-se, em sua maioria, sem um planejamento que diga de seus propósitos e ações. (GATTI, 2014, p. 40);

Infelizmente, o que se percebe em relação à descontextualização que tem caracterizado a maioria dos estágios na formação inicial, é que este pode ser um fator relevante e, muitas vezes, comprometedor para ingresso na profissão, tendo em vista que a falta de integração com as experiências escolares pode aumentar as dificuldades e desafios dos profissionais nos primeiros contatos com prática em sala de aula.

De acordo com Pimenta e Lima (2005, p. 14), “a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, está numa visão míope de aproximação da realidade. Isso aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam”.

Ao adentrar no espaço escolar, o professor iniciante pode perceber que a escola é um espaço dinâmico, no qual surgem problemas diários e que seus alunos são totalmente heterogêneos, e ainda, que, para além das funções da sala de aula, existem outras responsabilidades que serão cobradas cotidianamente, como diário de classe, relatório, entre outros, o que requer muita disposição e conhecimentos básicos no enfrentamento de tais situações.

No caso da professora Angústia, a situação é um pouco mais grave, tendo em vista que a mesma relata a ausência do professor supervisor na orientação efetiva da prática do estágio, como se denota a seguir:

Os professores da faculdade te deixam lá, você tem que correr atrás. Ele te deixa lá e você que tem que mostrar para ele o trabalho, poucas vezes eles aparecem lá. Eles querem só a parte escrita. [...] estágio é fácil, você fica só olhando, só ajudando, agora, pegar uma sala é outra coisa, responsabilidade sua, e você chega como novata, não conhece ninguém, é complicado. (Narrativa Professora Angústia, 2017).

Esta situação vivenciada pela professora Angústia reflete, em parte, como são concebidos os estágios em algumas instituições privadas pelo país, considerando onde a mesma se formou, como chama a atenção Nóvoa e Vieira (2017, p. 23) ao afirmarem que os “professores são maioritariamente formados em instituições privadas, regra geral de duvidosa qualidade”, pois muitas dessas instituições visam simplesmente o preenchimento de vagas para atingir metas e objetivos financeiros, o que acarreta inúmeros prejuízos para a educação e para o país.

De acordo com estudo de Gatti (2014), de maneira geral, são os estudantes que procuram, isoladamente, os professores da Educação Básica para desenvolver os estágios, que se configura em mera observação passiva das aulas.

Assim, pode-se observar diante das narrativas dos sujeitos, que se tivessem a oportunidade de viverem maiores situações de prática nos estágios durante o curso de formação inicial, articulados “com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas”, talvez não estranhassem tanto as dificuldades encontradas na sala de aula e conseguissem superar os percalços próprios do início da profissão (BRASIL/Resolução Nº 2, 2015, p. 9). Nesse sentido, Gatti (2014) já esclarecia que os estágios dos cursos de licenciatura, estão, de modo geral, longe de cumprirem as legislações pertinentes.

Para Pimenta e Lima (2005, p.6), não só o estágio tem se desenvolvido sem a atenção necessária, mas também “os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem”. O que significa dizer que os estágios e as vivências no/do cotidiano da escola continuam sendo o nó górdio das licenciaturas.

De acordo com Pinheiro e Romanowski (2010, p. 140), os estágios têm como proposição a “possibilidade para aproximar o aluno da realidade educacional, da escola, da



área de atuação, da prática docente, ultrapassando a observação da prática para a reflexão da realidade, bem como possibilita aprender a planejar suas atividades docentes”.

Dessa forma, compreende-se que a prática de estágio pode possibilitar uma maior aproximação com as demandas sociais e da escola, assim como proporcionar condições de entender e desenvolver um trabalho com qualidade e com significado, fazendo com que o aluno entre em contato com os contextos reais e com as escolas nas suas variadas formas de organizações, seja da esfera pública ou privada.

Conseqüentemente, o estágio deve ser entendido como um processo de aprendizagem indispensável e necessário para que o futuro profissional possa estar preparado para enfrentar os desafios de sua profissão. Conforme Pimenta e Lima (2005, p. 14), o estágio é uma “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá”. É o período que oportuniza a assimilação da teoria e prática, assim como o conhecimento da realidade cotidiana no qual irá atuar.

Gatti (2010) afirma que o estágio supervisionado, obrigatório nos cursos de Pedagogia, visa proporcionar aos alunos um contato mais aprofundado com as redes de ensino básico, além de se constituir em espaço privilegiado para a aprendizagem das práticas docentes.

Assim sendo, é no estágio supervisionado que os conhecimentos construídos serão refletidos e, até mesmo, reformulados, pois provocam o confronto da teoria apreendida na universidade com a prática vivenciada no cotidiano da sala de aula e da escola. Desse modo, o estágio deve nortear os saberes teóricos e práticos, situando o futuro docente sobre o contexto social, cultural, econômico, educativo e atual da escola e da sociedade.

### **7.1.1 Expectativas em relação ao início da profissão docente**

Ser um profissional efetivo e ter estabilidade financeira ainda é um dos anseios da maioria das pessoas que procuram fazer parte do quadro de servidores públicos, seja ele municipal, estadual ou federal. Entretanto, antes mesmo de conseguir tal objetivo, os sujeitos tinham algumas expectativas em relação à docência e às responsabilidades que deveriam assumir, pois se formaram para tal função e, com certeza, se esforçaram para conseguir fazer parte do quadro de profissionais efetivos, como se percebe nos excertos:

Muito mais do que expectativas, eu precisava trabalhar. Iniciei no magistério em 2008, antes mesmo da colação de grau que ocorreu no final da primeira semana de aula, estava ansiosa para saber como seria e sentia o peso da responsabilidade, [...]. Era a oportunidade de uma carreira estável de ter segurança. (Narrativa Professora Desilusão, 2016).

Eu queria exercer a profissão, tanto que depois eu formei, eu nem tentei contar ponto, porque a gente tem um comércio, então eu trabalhava com meu marido, aí veio o concurso, eu falei, vou fazer, vou assumir pra mim viver o sonho, realmente o que eu queria. Aí eu passei, assumi, comecei. (Narrativa Professora Decepção, 2017).

No início eu fiquei muito feliz acreditando que seria uma oportunidade de começar a tomar gosto pela profissão e também porque estava precisando trabalhar, era mais por necessidade, sair da vida de contratada, ganhando apenas um salário mínimo. (Narrativa professora Insatisfação, 2017).

Era um sonho meu, desde menina eu sonhava em fazer o magistério. Meu sonho era dar aula. [...]. Eu queria ficar na educação, é muito gostoso, você vai se envolvendo com aquelas crianças, é muito bom. (Narrativa professora Angústia, 2017).

Referente aos depoimentos das professoras Decepção e Angústia, é possível perceber que a escolha pela carreira do magistério foi a realização de um sonho e que as expectativas eram de viver o sonho de outrora. O professor iniciante, na maioria das vezes, chega à escola muito entusiasmado, com os olhos brilhando e um sentimento de responsabilidade de ter, pela primeira vez, uma turma sob sua regência. A intenção das professoras, com certeza, era de iniciar a carreira apresentando inúmeras novidades para seus alunos e, também, fazer a diferença no desenvolvimento do trabalho pedagógico com sua turma.

Apesar de terem expectativas positivas em relação ao início da carreira, o desenvolvimento do fazer pedagógico e das inúmeras atribuições que são incumbidas ao professor iniciante podem levá-lo, segundo Gabardo e Hobold (2011) a reconhecer o choque com a realidade e se questionar se era isso mesmo que desejava para a sua vida.

Para alguns, o choque com a realidade pode ser bem mais ríspido e inesperado, ocasionando desconforto e desânimo com a atividade docente, com a escola, com os pares e também com a equipe gestora, que em alguns casos não percebe o desespero e as dificuldades pelas quais passa o iniciante no desdobramento de suas funções, o que o faz sentir-se invisível, solitário, e até mesmo desmotivado para continuar na profissão.

Já nos relatos das professoras Insatisfação e Desilusão fica evidenciado que apesar de não se sentirem atraídas pela profissão, seria a oportunidade de terem uma estabilidade financeira como servidoras concursadas. As narrativas das professoras denotam o quanto a carreira docente encontra-se longe de ser atrativa. De acordo com Consolaro (2012), além do baixo salário, o professor da educação básica “ainda é desprestigiado pelas péssimas

condições de trabalho e ambiente hostil da comunidade onde se insere a escola”, o que acarreta uma insatisfação profissional generalizada.

Desse modo, compreende-se que a baixa remuneração dos professores aliada às precárias condições de trabalho, são aspectos que, sem dúvida, pesam cada vez mais para a pouca atratividade da profissão docente, conseqüentemente, para o recrutamento de novos profissionais. Consolaro (2012) aponta que a maioria dos estudantes das licenciaturas não se enxerga como professores na sala de aula, a menos que falte uma opção melhor. Sobre isto, Nóvoa e Vieira (2017) enfatizam que a opção pelo ensino raramente surge como primeira escolha dos estudantes.

Levantamento realizado por Gatti (2016, p. 41) a partir de dados do Inep (2010, 2011 e 2013) em relação aos cursos de licenciaturas pelo país, revelou que apesar de os números de alunos matriculados nos cursos não serem baixos, o percentual de concluintes é relativamente baixo, observando-se uma perda em torno de 66%, o que leva algumas disciplinas a improvisar professores.

Muitos aspectos têm contribuído para a pouca atratividade da profissão docente, como as questões salariais, condições de trabalho etc. Contudo, não se pode deixar de mencionar o aumento das exigências referente à atividade docente. De acordo com Esteve (1999), existe:

[...] um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. No momento actual, o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. (ESTEVE, 1999, p. 100)

Dessa maneira, o trabalho do professor está cada vez mais complexo e imprevisível, as atribuições são cada vez maiores, e as cobranças da sociedade se refletem diretamente no trabalho dos professores e na profissão docente, o que gera insegurança e desmotivação aos jovens que adentram nos cursos de licenciatura, e que sonham com a docência.

Outro aspecto evidenciado nas narrativas, diz respeito às dificuldades em encontrar o equilíbrio entre as inúmeras obrigações que são impostas quando o professor assume a sala de aula, apesar de tais situações não se referirem originalmente ao espaço da sala de aula, mas à burocracia imposta pelo sistema de ensino, como se pode notar nas falas das professoras Decepção e Angústia:

A sala de aula em si eu gosto muito, de dar aula, de planejar, de montar as coisas, adoro. O que me incomoda são as burocracias, as salas do professor [projeto de formação continuada do Estado], o ambiente, se eu tivesse que ir

só lá e dar aula e voltar para casa, acho que eu estaria lá até hoje. (Narrativa Professora Decepção, 2017).

Final de semana que era para descansar, tinha que digitar as coisas, o trabalho não é só na escola, você leva serviço para casa. Se fosse só dar aula era bom, você não teria que ir de manhã, você não tinha que cumprir horário à noite, se fosse só dar aula era fácil, não tinha problema. (Narrativa Professora Angústia, 2017).

Diante dos relatos das professoras, é possível perceber que cada dia mais o docente é sobrecarregado por um conjunto de burocracias, tais como: preenchimento de diários de classe, planos de aula, fichas avaliativas, formulários, correção de provas, alimentação de plataformas online, entre outros. Dessa forma, ao invés de descanso e lazer nos finais de semana, muitas vezes, o professor necessita usar esse tempo para conseguir se manter em dia com as exigências da escola e do sistema de ensino.

De acordo com Vaillant (2015, p. 41), o “desânimo que acomete muitos docentes pode ter suas raízes mais em fatores contextuais do que em situações concretas da aula, mesmo que estas possam ser difíceis”. Essa situação, claramente destacada pelas professoras, demonstra o excesso de atribuições que o professor precisa assumir atualmente na escola.

Em se tratando do professor iniciante, a indefinição de papéis ou até mesmo, a intensificação do trabalho, o deixam confuso, perdido em relação as suas reais obrigações, o que, frequentemente, leva ao desânimo logo no início da profissão, pois, além de passar horas a mais na escola para conseguir cumprir todas as atribuições que lhes são impostas, sem carga horária remunerada, precisa, ainda, levar trabalho para casa, como ressaltou a professora Angústia.

Esteve (1999) alega que esse leque de funções que tem caracterizado a profissão docente atual faz com que o professor realize as atividades de forma fragmentada, tendo em vista que não consegue dominar todos os papéis que lhes são atribuídos. Diante dessa realidade, o docente, em geral, vive cansado diante de tantas atribuições que a função requer, o que pode acarretar um esgotamento físico e cognitivo, levando ao desencanto pela profissão.

É possível notar, em relação à narrativa da professora Decepção, que, infelizmente, o clima organizacional tem interferência na prática do professor, tendo em vista que o ambiente que deveria ser acolhedor, porque se trata de um espaço de convivência entre os pares, na verdade, se mostra um universo estranho, frio e, muitas vezes, excludente, no qual o professor iniciante se sente invisível.

De acordo com Cavaco (1999, p. 163), o clima de trabalho que os professores iniciantes encontram nas escolas, é quase sempre a confirmação dos receios que carregaram,

pois, “um ecrã de invisibilidade e de desconfiança recíproca torna incompreensível os diferentes pontos de vista, as perspectivas que os animam e as dificuldades que enfrentam”, o que interfere e dificulta a adaptação desse novo profissional na profissão. André et al. (2017, p. 516) esclarecem que as “relações com os pares, vividas no cotidiano escolar, são determinantes na constituição da identidade e da profissionalidade”, sobretudo, quando são priorizados diálogos e interações entre os pares.

Outro aspecto revelado pela professora Decepção diz respeito à insatisfação dos encontros que se realizam no contexto da “sala do professor”, que é um projeto de formação continuada que acontece, semanalmente, em todas as escolas da rede estadual, com duração de três horas. Esses encontros são obrigatórios para todos os profissionais, já que os mesmos possuem dez horas de atividades remuneradas.

O Projeto Sala de Educador é ofertado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC) em parceria com os Centros de Atualização e Formação dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) e desenvolvido nas escolas da rede estadual. De acordo com o Documento Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (2010), o Projeto Sala do Educador

[...] tem como finalidade criar espaços de formação, de reflexão, de inovação, de pesquisa, de colaboração, de afetividade, etc., para que os profissionais docentes e funcionários possam, de modo coletivo tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes apoiados por um diálogo permanente, tornando-se protagonistas do processo de mudança da sua prática educativa (MATO GROSSO, 2010, p. 23).

Ainda sobre o projeto desenvolvido nas escolas, o Orientativo Pedagógico da SEDUC (2017), que orienta as ações em relação aos aspectos pedagógicos das escolas estaduais, esclarece que a formação docente desenvolvida através do Projeto Sala do Professor é uma necessidade, entendida como

[...] processo de desenvolvimento dos profissionais da educação, o qual acontece, principalmente, em seu contexto de trabalho: a escola. É nela que eles constroem novos conhecimentos e práticas, a partir do que já possuem e sabem. Desse modo, vão desenvolvendo continuamente na sua profissionalização, a fim de dar conta dos desafios com que são defrontados ao longo de sua trajetória profissional. (MATO GROSSO, 2017, p. 132)

O Projeto Sala do Professor é um momento de estudo coletivo, no qual são priorizados estudos referentes às necessidades formativas do grupo, da escola. Entretanto, muitas vezes, os professores iniciantes se sentem perdidos nessas discussões, pois as necessidades

formativas de professores que estão ingressando na carreira são diferentes das demandas dos professores com mais experiência. Os professores em início de carreira possuem dificuldades peculiares, que não são levadas em consideração nesses espaços. De acordo com Nóvoa e Vieira (2017, p. 24), os “[...] programas de formação continuada são um aspecto central do desenvolvimento profissional. Porém, é preciso reconhecer que muitos destes programas são inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si”.

Nesse sentido, a escola precisa se constituir um ambiente favorável às aprendizagens e à reflexão, onde os professores iniciantes possam se sentir estimulados a expressarem-se nos momentos de formação, buscando soluções para os problemas encontrados na prática profissional, construindo, junto aos pares, um projeto coletivo, com espaço para estudo e reflexão. A pesquisa de Silva (2014, p. 103) sobre as práticas formativas no estado de Mato Grosso cita que “ainda não há, na Formação Continuada ofertada pela SEDUC-MT, por meio do Projeto Sala de Educador, um momento específico para o professor iniciante”, ou seja, a formação continuada desenvolvida por meio do projeto sala de Educador nas escolas não toca os iniciantes, eles continuam sendo invisíveis, pois suas necessidades formativas se diferem das necessidades formativas de professores com mais experiência.

## **7.2 Do desencanto ao abandono**

Segundo Imbernón (2015), ser professor, na atualidade, se tornou uma tarefa árdua e complexa, pois ser bom professor e ensinar bem é um trabalho difícil. E, em se tratando de professores em início de carreira, tal complexidade se torna ainda mais intensa, tendo em vista que os professores iniciantes não possuem nenhuma experiência e se defrontam com diferentes problemáticas nas escolas, o que os leva ao sentimento de incapacidade por não conseguirem resolver tais situações.

Para Cavaco (1999), “os professores no início da carreira não têm o domínio cognitivo das estruturas profissionais, nos seus diferentes níveis, o que os incita a tomar o mundo profissional tal como é, ou parece ser”. Portanto, alguns problemas que para os professores com mais experiência são corriqueiros na escola, para o iniciante podem parecer algo muito complexo de ser resolvido.

Uma das dificuldades encontradas pelos professores iniciantes, sujeitos desta pesquisa, foi em relação à quantidade de alunos na sala de aula:

[...], tinha 27 alunos matriculados, daí a coordenadora falou que podia ter até 30, e eu sozinha. Eu falei não tem como ter 30, porque tem um menino que

ele não falava, e ele não tinha laudo nenhum. [...]. Saía fora da sala de aula correndo e eu tinha que ir atrás, tinha que deixar os outros. Na verdade, tinha uma estagiária lá, mas ela era para minha turma, para a turma do lado, para três turmas. Então ela ficava um pouquinho em cada turma, às vezes eu tinha que correr atrás dela para ela poder me ajudar, que ela estava em outra sala, sabe. E, além dele, tinha outro menino também, até questionei a coordenadora, porque não tem uma estagiária só para ele, só para esse menino? Ela falou que não poderia ter porque ele tinha que ter um laudo, para comprovar o que ele tinha, para poder a SEMED mandar uma estagiária só para ele. Aí tinha um outro menino que tinha muitos problemas de limites, aí, às vezes, ele me batia, saía também fora da sala, aí eu tinha que ir atrás dele. Então, era complicado, várias vezes aconteceu isso, todos dias acontecia isso, e daí eu não conseguia dar atenção para as outras crianças, que às vezes eu tinha que largar tudo, sair atrás. (Narrativa Professora Aflição, 2016).

[...] as meninas [os pares] até falaram “pare com isso, você se preocupa demais, não é assim não, a gente vai levando e faz o que pode, 30 alunos, você não vai dar conta de desenvolver todos os 30”. (Narrativa Professora Decepção, 2017).

Porque você tem 25 alunos, cada aluno é de um jeito, cada um está num nível de aprendizado, você não vai conseguir atender todos se você for sentar e planejar a aula num dia. Porque essa é a realidade! (Narrativa Professora Desencanto, 2017).

Em relação à quantidade de alunos por sala, a recomendação do MEC é seguir o Parecer CNE/ CEB nº 20/2009, o qual ressalta que a proporção de crianças por professor em sala deve ser: 6 a 8 crianças por professor (crianças de 0 a 1 ano); 15 crianças por professor (crianças de 2 a 3 anos); e 20 crianças por professor (crianças de 4 e 5 anos). Entretanto esses números podem variar de acordo com a regulamentação do órgão normativo do sistema de ensino, seja ele municipal, estadual ou privado, o que abre brechas para a superlotação das salas aulas, pois o que acontece, em muitos casos, é que há falta de escolas obriga o inchaço das salas de aula.

No estado de Mato Grosso, existe a Lei Nº 7.348, de 30 de novembro de 2000, de autoria do Deputado Joaquim Sucena, que estabelece o limite de número de alunos por sala de aula nas escolas públicas estaduais de ensino: no máximo, 25 alunos na Educação Infantil e 30 alunos no Ensino Fundamental. No entanto, não se pode afirmar se as escolas estaduais cumprem tais determinações.

Mais do que lidar com a quantidade de alunos em sala, a dificuldade em lidar com os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos é outro fator que desencadeia muitas frustrações aos professores em início de carreira, como bem destacou a professora Desencanto, quando disse que não conseguia atender às necessidades educativas de todos os alunos e, tampouco, desenvolver um plano de aula coerente com a diversidade cognitiva de todos eles.

Esteve (1999, p. 102) afirma que, no momento atual, “os professores têm de assumir tarefas educativas básicas para compensar as carências do meio social de origem dos alunos”, ou seja, o professor precisa ensinar aquilo que o aluno já deveria ter aprendido em casa, no meio social onde vive, durante sua trajetória familiar.

Sem contar ainda que existem alguns alunos em sala de aula que apresentam características especiais, mas não possuem laudos médicos que confirmem tal situação. Como salientou a professora Aflição, normalmente o professor conta apenas com uma estagiária para atender a vários alunos ao mesmo tempo, o que é humanamente impossível, principalmente, sem auxílio por parte dos pais, da equipe gestora.

Infelizmente, o trabalho pedagógico, na maioria das escolas, tem se caracterizado por uma cultura do individualismo, do isolamento, da falta de trabalho coletivo, na qual é cada um por si, cada docente com sua sala. Sobre isto, Nóvoa e Vieira (2017) enfatizam que:

A profissão docente tem uma matriz individualista muito forte. Contrariamente a outras profissões, que evoluíram num sentido coletivo – médicos, engenheiros, arquitetos, advogados, etc. –, os professores ainda não encontraram os caminhos da cooperação e da colaboração. A situação explica-se, em grande parte, pelo modo de organização das escolas e do trabalho dos professores (horários, turmas, etc.). (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p. 24).

O que fica evidente é que ser professor atualmente tornou-se uma tarefa complexa e desafiadora, que requer muita disposição para quem se propõe a exercê-la. Os relatos explicitam a angústia das professoras por não conseguirem desenvolver suas atividades de forma satisfatória, em virtude das dificuldades encontradas na sala de aula e na escola, seja pela quantidade de alunos, seja pelo grande número de alunos especiais, ou até mesmo pela indisciplina de alguns alunos.

De acordo com André et al. (2017), a “crise se estabelece quando as iniciantes percebem que há aspectos do âmbito da educação, além dos conteúdos didático-pedagógicos de sua responsabilidade”, que não foram devidamente examinados durante a formação inicial e, portanto, necessitarão ser experimentados na medida em que vão atuando na prática.

O início da carreira profissional é, para muitos professores, uma etapa muito complicada e significativa, pode ser também o início do fim, pois muitos docentes descobrem, nesse período, que os desencantos da profissão podem ser bem mais intensos do que a satisfação por ter conseguido um emprego estável. Esteve (1999) argumenta que, na maioria das vezes, aos professores novatos sempre sobram os piores grupos, os piores horários, os piores alunos e também as piores condições de trabalho.



Nessa perspectiva, Gabardo e Hobold (2011, p. 95) avaliam o período inicial da carreira docente como sendo difícil e crítico, sobretudo, porque os professores iniciantes são alocados em escolas “as quais geralmente são as mais problemáticas”. Associado a tudo isso, também a falta de experiência e a ausência de um acompanhamento sistematizado pela equipe gestora. Geralmente, os professores iniciantes ficam com as salas que sobram, pois os professores mais experientes lotam primeiro (escolha e inserção em uma turma de sua referência favorecida pelo tempo de magistério na escola e pela produção apresentada) e acabam escolhendo quais turmas desejam lecionar, restando sempre as turmas consideradas mais “difíceis” para os iniciantes, turmas em que há sempre um grupo de alunos para as quais as estratégias de gestão da sala de aula simplesmente parecem não surtir efeito, não funcionam. É uma grande concentração de alunos mais difíceis, indisciplinados e rebeldes em uma única sala, tornando, assim, mais complicado criar um ambiente de aprendizagem em se tratando do professor inexperiente, em início de carreira.

Todas essas questões são obstáculos que podem influenciar a decisão do professor em início de carreira sobre continuar ou não na profissão. Os depoimentos a seguir, ilustram os motivos que levaram os professores iniciantes a desistirem do concurso e, conseqüentemente, da carreira do magistério:

**Não me sentia bem. Insatisfação total.** Também sofro de depressão há nove anos. Entrei em depressão pela primeira vez exatamente quando ingressei na faculdade em 2008, e durante o curso tive recaídas, mas persisti, e entre greves e por essa doença, demorei concluir o ensino superior. Faço uso de remédios até hoje. **A depressão foi um dos motivos de não querer assumir sala de aula, porque a sala de aula me deixa aterrorizada, e só ia me prejudicar. Desistir do concurso foi como tirar um peso das minhas costas** que eu vinha carregando há muito tempo por não ter coragem de dizer não a profissão. (Narrativa Professora Insatisfação, 2017, grifo nosso).

Especificamente no caso da professora Insatisfação, o motivo está relacionado a questões de ordem pessoal. Infelizmente, a cada dia, mais pessoas são diagnosticadas com depressão no país, uma doença silenciosa que compromete a capacidade de trabalho, trazendo grande prejuízo à vida pessoal e profissional.

Mesmo a professora Insatisfação não tendo desenvolvido a doença durante a sua trajetória profissional, esse quadro é muito comum entre professores. Atualmente, existem diferentes formas de esgotamento que afetam diretamente os professores e que levam o docente a um estado de sofrimento, impedindo-o de desenvolver suas atividades de maneira coerente e, tampouco, envolver-se emocionalmente com o trabalho docente.

Pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) em 2012, com 8,9 mil professores, intitulada “Condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação”, revelou que as principais causas de afastamento de docentes são processos inflamatórios das vias respiratórias (17,4%), depressão, ansiedade, nervosismo, síndrome do pânico (14,3%) e estresse (11,7%). Foram entrevistados professores em Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Norte e Pará (DOURADO, 2012).

De acordo com Lapo e Bueno (2003, p. 66), os estudiosos concordam em reconhecer que o esgotamento que afeta os professores “é desencadeado por multiplicidade de fatores e alimentado tanto pela escola como pela comunidade e a sociedade em geral”, os quais não reconhecem o trabalho desenvolvido pelo professor, e, ainda, aumentam as cobranças e o controle, o que acarreta consequências em nível de organização escolar e na própria relação com os pares e alunos.

Já nos relatos das professoras Aflição e Desencanto, é possível verificar que a falta de apoio na execução das aulas, associada à indisciplina de alguns alunos da turma, fez com que as mesmas se frustrassem e se desencantassem logo no início da profissão.

A turma era agitada, daí, nossa! Eu pensei, **meu Deus, o que que eu estou fazendo aqui? Às vezes, eu parava, olhava, assim, pras crianças, o que que eu estou fazendo aqui!** Parece que não estou conseguindo desenvolver o meu trabalho, sabe, a minha função, eu tenho que parar, às vezes, correr atrás. Por último, entrou um menininho que ele tinha problema de visão, aí eu olhava para ele e via que ele estava perdido, e eu, o que que eu vou fazer? O que que eu vou fazer? Eu vinha para a casa à noite, eu dormia, tentava dormir e ficava lembrando, me vinha aquele pesadelo. Eu estava indo lá por obrigação, sabe, que eu não estava feliz. **Então, eu pensei, se eu não estou feliz, se eu não estou gostando, eu não vou desempenhar um bom trabalho. Eu pensei, essas crianças não merecem isso. Se eu vou para um lugar, eu gosto de fazer o meu melhor, gosto de trabalhar, de ver aquela coisa fluir, sabe. Eu não estava feliz,** eu não estava feliz, eu acho que eu não ia desenvolver um bom trabalho. (Narrativa Professora Aflição, 2016, grifo nosso).

Alguns alunos são muito agressivos. Eles se enforcam, eles vão um atrás do outro assim, se enforcam, joga no chão, chuta, guri fica com a orelha vermelha, com o pescoço vermelho, briga, briga. **A questão é que não estava conseguindo executar meu plano de aula, e ninguém me ajudou da escola [...]. Na quarta-feira já fui embora surtada** já, todo dia planejando aula até onze da noite, não executava nada do meu plano de aula, uma vírgula, praticamente. **Cheguei em casa desesperada, chorei, assim, horrores, horrores, horrores, horrores, porque cai tudo assim, na sua frente,** na hora, suporte nenhum. É tudo muito rápido, é tudo muito assim, amanhã cedo você começa. **Sozinha.** Você assume hoje, amanhã cedo você já começa com o mundo caindo na sua frente. (Narrativa Professora Desencanto, 2017, grifo nosso).

Com a evolução do contexto social, as relações entre professores e alunos também mudaram. Atualmente, a indisciplina é um dos grandes desafios da escola, pois esse tipo de comportamento afeta a construção das relações e se torna um complicador no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Esteve (1999, p. 108), a indisciplina nas escolas, entendida como um tipo de violência, do ponto de vista psicológico, “assume grandes proporções, provocando um sentimento de insegurança e mal-estar entre os professores”. Sobretudo, porque o professor iniciante não possui o pleno domínio da gestão da sala de aula, o que dificulta o exercício da sua função e leva-o ao estresse e desmotivação.

Nesse sentido, é imprescindível que o professor em início de carreira tenha o apoio da equipe gestora, e até mesmo dos pares, para que consiga desenvolver com maior eficácia possível o planejamento das aulas e de recursos, bem como a gestão da sala de aula e a organização do tempo e espaço.

Sobre isto, Corsi (2006) enfatiza que se faz necessário que as escolas proporcionem:

[...] oportunidades sistemáticas para que os professores, especialmente os iniciantes, possam trocar experiências e buscar apoio – teórico e prático – para resolverem as situações que enfrentam em sala de aula. Para tanto, faz-se necessária a presença de uma pessoa que coordene efetivamente esses momentos nas escolas. (CORSI, 2006, p. 64).

Nessa situação, é imprescindível a figura do coordenador pedagógico, pois é ele quem tem a responsabilidade de assessorar os professores em todas as dificuldades encontradas, dentro e fora da sala de aula, como também mobilizar o grupo para a melhoria das práticas pedagógicas na escola. Como ponderam Nóvoa e Vieira (2017), cabe ao coordenador pedagógico construir momentos de troca e de partilha inspiradores e formadores, desenvolvendo, dessa forma, o papel de líder frente ao seu grupo.

Outra figura também importante no apoio aos professores em início de carreira é o professor experiente. Este, com uma experiência pedagógica, geralmente, mais consolidada, pode auxiliar e amparar nos desafios que os professores iniciantes enfrentam. Mariano (2006) argumenta que o trabalho realizado de maneira colaborativa, no qual os professores mais experientes ajudam os novatos, pode ser um bom caminho para amenizar os conflitos e as dificuldades dos professores iniciantes.

De acordo com André et al. (2017, p. 515), é de suma importância a “função que o outro pode exercer sobre os professores iniciantes, seja o coordenador, ou o diretor da escola,

os outros considerados como sujeitos sociais”, que possam ajudar o iniciante no processo de constituição profissional, como também na adaptação do fazer pedagógico cotidiano.

Entretanto, Nóvoa e Vieira (2017, p. 28) chamam a atenção para o fato de que os professores iniciantes normalmente “são deixados à sua sorte nas escolas, com pouco ou nenhum apoio, lutando sozinhos pela ‘sobrevivência’”, o que pode levá-los à frustração e, conseqüentemente, ao abandono da profissão, como no caso dos sujeitos desta pesquisa.

Os depoimentos das professoras Decepção e Angústia ilustram que o excesso de cobranças e atividades extracurriculares intensificou as dificuldades vivenciadas no ambiente da escola, levando-as ao desânimo e ao esgotamento:

No ano anterior a escola tinha ganhado um prêmio, e eles tinham tido um ano muito agitado, muito puxado para os professores, e eles estavam ainda nesse ritmo. **Os professores se cobravam muito, e tinha que fazer e aí eu fui cansando, e eu preocupada com esses alunos, e traz caderno para a casa e monta aqueles trens e ia dormir duas horas, [...]**, eu só estava emagrecendo, aí eu falei: **gente, não tem como viver esse sonho não, não tem como.** Acho que foi juntando as crianças, o trabalho, eu ficava muito preocupada, na realidade, e aquilo estava me incomodando, porque ter que fazer tudo aquilo e aquela responsabilidade de ter que cumprir com tudo, [...] Mas aí eu me cobrava que tinha que ser daquela maneira, que eles mereciam ter o melhor, estavam lá para estudar, eles mereciam o melhor. **Acho que é muita cobrança, os pais cobram, o estado cobra, o município cobra, a gente se cobra muito.** As crianças hoje em dia já são tão mais desinteressadas, aí acaba mesmo, a pessoa tendo outra opção mais fácil, **acaba não insistindo tanto no sonho, em ficar.** (Narrativa Professora Decepção, 2017, grifo nosso).

**Eu desisti do concurso porque estava muito puxado, tudo online, cobrança demais, muita cobrança.** Se eu não tivesse outro emprego eu ficaria na educação, mas no meu trabalho eu não levo nenhum serviço para casa, eu resolvo tudo no lá no trabalho, agora, na educação não, você tem que levar para casa muita coisa para fazer, preparar as aulas. **Era HTP, HTPC, era tudo online, digital, os relatórios, os diários, começou a apertar. E para fazer um serviço mal feito, matado, eu poderia estar lá, mas eu não queria trabalhar dessa forma, prefiro trabalhar direito, é criança, é educação,** para fazer de qualquer jeito, **eu preferi deixar eles, eu não estava tendo tempo para nada.** (Narrativa Professora Angústia, 2017, grifo nosso).

Como já salientado anteriormente, os professores encontram-se sobrecarregados de atribuições, sobretudo, porque além das atividades em sala, o professor precisa desenvolver atividades extraclasse, como projeto, feira de ciência, dentre outros. Sem contar que o professor também é obrigado a manter seus diários, relatórios, fichas avaliativas, entre outros, preenchidos para a apreciação do coordenador pedagógico, tendo em vista que pode haver advertência caso isso não ocorra.

Sobre isto, Nóvoa e Vieira (2017) explicam que:

A desprofissionalização dos professores tem-se agravado nos últimos anos, devido a vários fatores, desde a manutenção de níveis salariais baixos e de difíceis condições nas escolas até à intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle. (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p. 34).

No caso da professora Decepção, é perceptível que a equipe gestora impôs as normas e os regulamentos que deveriam orientar o processo pedagógico e a organização da escola, cabendo ao professor executá-los. Desse modo, a escola se torna permeada por uma característica de organização burocrática, na qual a equipe gestora executa plenamente as decisões.

Já as demais cobranças, como a Hora de Trabalho Pedagógico (HTP), Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), reuniões, planejamentos, diários de classe, relatórios, fazem parte das atribuições do professor. No entanto, em se tratando do professor iniciante, esse amontoado de afazeres consome muito além das horas remuneradas para execução dessas atividades e também muita energia.

Percebe-se que, nos últimos anos, as responsabilidades e obrigações em relação ao trabalho do professor vêm aumentando, e muitos professores têm sofrido para dar conta de tamanha exigência, ficando visivelmente frustrados a ponto de, como ocorreu com os sujeitos aqui investigados, desistirem da carreira do magistério. Nessa perspectiva, Esteve (1999) enfatiza que:

Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma. (ESTEVE, 1999, p. 100).

Assim, são muitas demandas cobradas do iniciante, além da sala de aula, que complicam a adaptação e estabilização na profissão docente. Logo, é possível compreender que a fase de iniciação profissional tem características próprias e que por isso necessita ser considerada como uma etapa que requer total atenção das instituições que abrigam esses profissionais. Como defendem Gabardo e Hobold (2011, p. 89), os professores iniciantes “necessitam de um acolhimento adequado, seja por meio das escolas ou das redes de ensino,

que contemple uma formação continuada e um acompanhamento do trabalho desses docentes”, em busca de autonomia e estabilização profissional.

Outro aspecto revelado na narrativa da professora Angústia refere-se à escolha por outra carreira profissional, abrindo mão do magistério, “Se eu não tivesse outro emprego eu ficaria na educação”. Infelizmente, o relato da professora não é um discurso solitário. De acordo com Nóvoa e Vieira (2017, p.23), a “opção pelo ensino raramente surge como prioridade das políticas universitárias ou como primeira escolha dos estudantes”.

Essas afirmações indicam o quanto a carreira do magistério apresenta-se desprestigiada, muitas questões associadas à perda de *status* do professor, ao sentimento de desvalorização social, e, ainda, à sobrecarga de trabalho, acabam por comprometer a qualidade do trabalho docente, tornando pouco atraente a profissão do magistério.

Giovanni e Guarnieri (2014, p. 37) ressaltam que pesquisas sobre o perfil dos alunos concluintes dos cursos de formação de professores revelam que a “[...] docência só é possibilidade de ingressar no mundo do trabalho quando esgotadas outras chances mais próximas do que pretendem – o que significa que os cursos, não sensibilizam, nem preparam os alunos para atuar na escola básica”.

Com base nessas contribuições, é possível afirmar que há alguns obstáculos em atrair profissionais interessados em seguir a carreira dentro da sala de aula. Talvez um deles possa ser a falta de fomentar currículos mais atrativos e outro a necessidade de adotar metodologias mais inovadoras para trabalhar os conteúdos das disciplinas articulados com a realidade da escola, provocando, assim, junto aos alunos dos cursos de licenciatura o gosto e o prazer pela docência (GATTI, 2010).

Assim sendo, é indispensável tornar a profissão mais atrativa e incentivar a permanência dos alunos de licenciatura na área, seja por meio de salário inicial atraente e boas condições de trabalho, mas também a partir de uma boa formação inicial e continuada e de um plano de carreira atrativo.

Em se tratando de formação inicial, o último depoimento aponta que mesmo sem uma formação específica para a atuação na Sala de Recursos, a professora Desilusão foi designada e assumiu a responsabilidade de lidar com crianças com diferentes especificidades, o que resultou em um desgaste emocional, como denota a narrativa:

Eu estava extremamente desgastada no último ano, atuei em Sala de Recursos Multifuncional, e não tem como entrar em contato com a educação especial e não ser afetado por ela, ela transforma o nosso olhar. Foi uma experiência única, eu aprendi muito e nunca fiz tantos cursos na vida, porém

eu estava esgotada. **É muito complexo, tem que lidar com o ideal e o real o tempo todo, por exemplo, as expectativas e as frustrações de todos os envolvidos, inclusive as próprias [...];** tem pessoas dedicadas que querem ajudar e às vezes falta formação para conseguir lidar e tem pessoas tão descompromissadas que falta sensibilização. **A dificuldade em lidar com tudo isso era mais minha do que propriamente do ambiente, porém, isso me deixou desanimada com a profissão.** (Narrativa Professora Desilusão, 2016, grifo nosso).

A Sala de Recursos Multifuncional é um espaço com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos destinados aos alunos com necessidades educacionais especializadas. É um ambiente que comporta alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Se, para um professor experiente, ter um aluno em sala com alguma deficiência e/ou especificidade já é um desafio imenso, imagine para o professor iniciante, lidar com vários alunos com diferentes características. Como salientou a professora Desilusão é “complexo” e também a deixou esgotada.

Muitos professores iniciantes sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades educativas especiais na sala de aula, pois grande parte não possui o domínio básico de conhecimentos para trabalhar com os alunos especiais, e outros sequer tiveram, na sua formação, acesso ao ensino preparatório para atender em sala de aula tais alunos. De acordo com Gatti (2010), apenas 3,8% das disciplinas oferecidas nos Cursos de Pedagogia pelo país são destinados à Educação Especial, sendo menos contemplada, ainda, nas práticas do estágio curricular.

O relato da professora Desilusão também evidencia a dificuldade em lidar com as pessoas, com os pares que se negam a acolher e auxiliar o professor iniciante, transformando o ambiente da escola em um verdadeiro calvário.

Para Nóvoa e Vieira (2017), a forma como os pares acolhem e integram os professores iniciantes, define parte do futuro profissional de cada um, por isso, a importância de manter as relações com os pares de forma harmoniosa e equilibrada. No entanto, os autores argumentam que o

[...] acolhimento e acompanhamento implica mudanças mais profundas do que parecem à primeira vista na organização das escolas e da profissão docente. Implica que sejamos capazes de valorizar os melhores professores e de lhes dar esta missão, a mais prestigiosa que podem desempenhar. Implica que abandonemos uma visão individualista da profissão e que sejamos capazes de instaurar processos coletivos de trabalho. (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p. 29).

Desse modo, se faz necessário romper com o velho isolamento do professor e trabalhar na perspectiva de maior capacidade de relacionar-se com os outros, bem como transmitir e compartilhar problemáticas e resoluções de problemas cotidianos, que afetam as escolas e também os professores de todas as etapas e modalidades de ensino.

Ficou evidente, nos depoimentos das professoras, a ênfase dada às dimensões emocionais, à insatisfação com o trabalho, à infelicidade de estar naquele ambiente. Por isto, André et al. (2017) declaram ser fundamental o apoio aos professores iniciantes, seja através do acolhimento emocional, seja através de aceitação das fragilidades em relação à pouca experiência, ou pela oportunidade de se juntar aos pares.

É notório, nas narrativas dos sujeitos, que são muitas as dificuldades e barreiras que os fizeram abandonar o magistério, desde questões de ordem pessoal à falta de compromisso dos pares, excesso de cobrança, descontentamento em relação ao trabalho desenvolvido, falta de apoio, até mesmo a responsabilização dos alunos. Todos esses obstáculos agregam e avolumam as dificuldades que os professores iniciantes sofrem, o que, muitas vezes, os fazem desistir de continuar na profissão.

André et al. (2017, p. 516) esclarecem que professores na fase de iniciação profissional têm muita insegurança e “necessitam de conforto emocional, de orientação para saberem se estão ou não encaminhando seus esforços na direção adequada. Necessitam de alguém que as ajude a refletir sobre sua prática”.

Portanto, o clima organizacional que o professor iniciante encontra na escola pode ser um fator que contribuirá para sua permanência ou desistência da profissão, pois, na escola que possui um clima organizacional desfavorável, a tendência é que os profissionais se sintam desmotivados e apresentem comportamentos negativos.

Segundo Imbernón (2016), existe, entre os professores, uma cultura caracterizada, historicamente, pelo isolamento, na qual as relações são marcadas pela individualização e pela desconfiança. Todavia, é preciso romper com essa lógica de trabalho solitário e transformar o espaço da escola em um ambiente positivo e benéfico, construído com base em princípios discutidos, formulados cooperativamente e coletivamente.

Sousa e Rocha (2013, p. 8956) relatam que o professor iniciante se sente como um estranho no ninho no espaço escolar e enfatizam que as expectativas depositadas nas relações com o outro se transformam em frustrações, já que as “relações interpessoais influenciam de maneira silenciosa, a constituição da identidade docente e a inclusão do professor iniciante egresso na escola”, e pode se constituir mais um dos inúmeros desafios que assolam o professor em início de carreira.



Ainda de acordo com Sousa e Rocha (2013),

O caráter multiforme dos dilemas e dificuldades enfrentados pelo professor no início de carreira docente é formado por um leque de sentimentos como: insegurança, medo, frustrações e ausência de uma formação continuada que contemple os anseios emanados da realidade escolar que o cerca. Além de um dos maiores desafios – o seu processo de inclusão no ambiente da profissão docente, ou seja, no “ninho”, não como um invasor ou estranho, mas como uma das partes primordiais de sua composição. (SOUSA; ROCHA, 2013, p. 8957, grifo das autoras)

É importante destacar que o clima organizacional é influenciado pelo estilo de liderança da equipe gestora da unidade escolar, assim como pela estrutura organizacional, o que contribui diretamente para orientar o comportamento dos indivíduos, seja negativa ou positivamente.

Nesse sentido, é importante que o professor em início de carreira encontre uma escola aberta ao diálogo, receptiva, alegre e compromissada, na qual a equipe gestora e os pares desenvolvam atitudes de cooperação, diálogo, bem como uma relação honesta, de confiança, baseada no respeito mútuo, respeitando sempre a individualidade de cada profissional.

Diante de todos os relatos enfatizados pelos professores iniciantes desistentes do magistério, destaca-se que são muitos os aspectos que fazem com que a entrada na carreira profissional seja frustrante, desde as más condições estruturais das escolas, o clima organizacional, a cultura escolar, como também a quantidade de alunos em sala, falta de estagiários que não sejam também iniciantes, até mesmo falta de política pública comprometida com a qualidade da educação e com os profissionais.

De acordo com Gatti (2016, p. 42), é indispensável cuidar dos professores “ao se pensar em transformações educacionais com visão na construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária”, principalmente em se tratando de professores iniciantes, que chegam às escolas quase sempre sem nenhuma experiência, necessitando de apoio para prosseguirem na profissão.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Primeiramente, quero ressaltar que as aprendizagens obtidas enquanto mestranda, pesquisadora vinculada ao projeto OBEDUC/UFMT, foram imensamente significativas, pois me proporcionaram reconhecer o quanto a fase inicial da docência é relevante para os professores, pois ela pode determinar, inclusive, a trajetória profissional, que pode ter um ponto final ainda no início ou contribuir para a continuidade e permanência na carreira docente.

Hoje, por meio da convivência com outros pesquisadores e diferentes atores da educação, consigo enxergar questões antes despercebidas, como, por exemplo, a preocupação com os pares, nosso colegas iniciantes, que chegam à escola sem nenhuma experiência, necessitando de auxílio para continuarem na profissão, como também o desenvolvimento profissional dos mesmos.

A presente pesquisa teve como foco o professor iniciante e o abandono da carreira docente e objetivou compreender que motivos apontaram os professores pedagogos em início de carreira que os levaram a desistirem da profissão docente no município de Rondonópolis/MT. Nesta pesquisa, considera-se professor iniciante aquele que tem até cinco anos de magistério, e como abandono, os casos nos quais o professor foi empossado por concurso público, mas, em seguida, pediu exoneração.

Vale ainda ressaltar que foram muitas as dificuldades na busca de dados, tanto da rede estadual quanto municipal, gerando, assim, uma verdadeira saga na tentativa de alcançar os objetivos propostos.

Mapeando os trabalhos relacionados ao tema professor iniciante e abandono docente foi possível perceber que o tema abandono docente é pouco investigado em pesquisas brasileiras e, em se tratando do abandono por iniciantes, a produção é bastante escassa. Já as produções com relação ao professor iniciante têm ganhado destaque pelo país, entretanto, ainda é um tema que merece muita atenção.

Todas as produções relacionadas ao professor iniciante, mesmo que ainda sejam poucas no cenário nacional, trazem para o debate a inserção do professor iniciante na carreira, seu processo de desenvolvimento profissional, suas necessidades formativas, e também defendem o apoio ao docente nessa etapa, seja pelos pares, pela equipe gestora, ou até mesmo por um professor com mais experiência.

Com relação às buscas feitas nos diários oficiais, do município e do estado, foi possível observar que são muitos os docentes que estão abandonando a profissão. De maneira

geral, somando os números que representam os servidores das redes municipal e estadual no município de Rondonópolis/MT, tem-se um quantitativo de cerca de 110 professores, sendo 60 da rede estadual e 50 da rede municipal, em diferentes modalidades/disciplinas que, no período de 2007 a 2016, romperam os compromissos firmados no momento da investidura no cargo de professor da Educação Básica, desistindo de continuar na carreira docente.

Entretanto, como o foco da presente pesquisa são os professores formados no Curso de Licenciatura em Pedagogia, com até cinco anos de profissão, tem-se um total de 10 professores, somando-se os professores da rede municipal e estadual que nos últimos dez anos pediram exoneração do concurso público e abandonaram a carreira do magistério, sendo quatro da rede estadual e seis da rede municipal. Destes, sete atuavam na modalidade Anos Iniciais e três na Educação Infantil.

No que se refere às narrativas dos sujeitos relativas às percepções a respeito da formação recebida e as expectativas em relação ao início da profissão docente, que se constituíram como o primeiro eixo de análise desta pesquisa, pode-se concluir que os depoimentos revelam que, na maioria dos casos, houve a ausência de uma associação entre teoria e prática nos cursos nos quais os sujeitos se formaram. Dessa maneira, é possível evidenciar que a articulação teoria e prática ficou dissociada no cotidiano dos estudantes, o que leva a entender que a teoria enfatizada durante a graduação se realizou descontextualizada da prática docente.

Portanto, é essencial que a formação teórica acentuada nos cursos de formação considere o contexto de trabalho no qual esses profissionais irão atuar, ou seja, a escola, a educação básica, pois o distanciamento entre teoria e prática, no curso de graduação, materializada nas instituições de ensino, pode provocar, nos profissionais em início de carreira, um choque.

Outro aspecto evidenciado nas narrativas dos sujeitos sobre o processo de formação foi relacionado aos estágios supervisionados considerando que, segundo os mesmos, foram quase sempre desenvolvidos de forma aligeirada, descontextualizados da realidade atual das escolas, o que ocasionou às professoras, sujeitos desta pesquisa, dificuldades e até mesmo frustração no início da docência.

Portanto, penso que se o estágio contemplado na formação inicial estivesse mais vinculado à prática e ao cotidiano da escola básica contribuiria para a superação de alguns problemas enfrentados no início da profissão e, conseqüentemente, para a superação da fase de estranhamento e do choque com a realidade, fatores que colaboraram para as desistências dos sujeitos.

Em relação às narrativas sobre as expectativas ao iniciar na docência, denotou-se que a escolha pela carreira do magistério, em muitos casos, foi a realização de um sonho, e que as expectativas eram de viver o sonho, de continuar na profissão. Apesar de as expectativas dos sujeitos serem positivas em relação ao início da carreira, o desenvolvimento do fazer pedagógico, o cotidiano da escola e as inúmeras atribuições que lhes foram incumbidas conduziram-nos ao desencanto pela profissão, e, conseqüentemente, ao abandono.

Encontrar equilíbrio entre as inúmeras obrigações que são impostas foi um aspecto que ficou evidente nos relatos dos sujeitos, mesmo quando tais situações não se referiam, originalmente, ao espaço da sala de aula e sim às burocracias colocadas pelo sistema de ensino.

Cada dia mais o docente é sobrecarregado por um conjunto de burocracias, tais como: diários de classe, planos de aula, fichas avaliativas, formulários, correção de provas, alimentação de plataformas *online*. O aumento das exigências em relação ao trabalho do professor conduz o professor iniciante ao não só ao esgotamento físico, mas também ao desgaste emocional, e ainda, à insegurança por não saber ao certo qual seria sua real atribuição.

Em relação ao segundo eixo de análise, no qual os sujeitos narraram sobre o que teria acontecido para que se desencantassem pela profissão, a ponto de abandonar o concurso público e o magistério, os mesmos ressaltaram alguns aspectos, como a quantidade de alunos em sala e o fato de ter que lidar com os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos e com os alunos especiais, sem nenhum auxiliar e/ou estagiária na turma, sendo estes fatores desencadeadores de muitas frustrações aos professores iniciantes, pois, na maioria das vezes, desenvolver um plano de aula era algo impossível, principalmente por não haver ajuda da equipe gestora e tampouco dos pares.

Nos relatos das professoras, ficou nítido que a falta de apoio na execução das aulas, associada à indisciplina de alguns alunos da turma fez com que as mesmas se frustrassem e se desencantassem logo no início da profissão. A fim de evitar que situações como estas continuem a acontecer, é fundamental que, nos primeiros anos de profissão, os professores encontrem apoio, para que consigam transpor esse período tão complexo e desafiador, e se firmem na profissão.

Outro aspecto revelado nos depoimentos ilustrou que o excesso de cobranças e atividades extracurriculares intensificou as dificuldades vivenciadas no ambiente da escola, levando os sujeitos ao desânimo e ao esgotamento. Atualmente, os professores encontram-se sobrecarregados de atribuições, sobretudo porque, além das atividades em sala, precisam

desenvolver atividades extraclasse, projetos. Em se tratando do professor iniciante, esse volume de afazeres complica a adaptação e estabilização na profissão docente.

É preciso compreender que a fase de iniciação profissional tem características próprias e que, por isso, precisa ser considerada como uma etapa que requer total atenção das instituições que abrigam esses profissionais, seja por parte dos colegas mais experientes e/ou equipe gestora.

O acolhimento ao professor iniciante pode ser determinante para o enfrentamento dos problemas e dificuldades vivenciados no contexto da escola, podendo, inclusive definir o futuro profissional dos mesmos, como já foi explicitado anteriormente.

Outra questão apontada nos depoimentos realça a responsabilidade que os professores iniciantes precisam assumir, que é a de trabalhar com crianças com diferentes especificidades, o que resultou em um imenso desgaste emocional, pois os sujeitos não recebem formação para lidar com as diferentes necessidades educacionais. Se para um professor mais experiente é um desafio enorme ter um aluno em sala com alguma necessidade educacional especial e/ou especificidade, para o professor iniciante é imensamente difícil enfrentar o desafio de lidar com vários alunos em uma única sala, com diferentes características.

Todos os relatos dos sujeitos sinalizam para as dificuldades que os professores iniciantes têm encontrado para se firmar na profissão e, no caso dos sujeitos desta pesquisa, que os fizeram desistir, seja pela descontextualização da formação inicial, seja pelo excesso de alunos em sala, seja pela falta de apoio, seja pelo grande número de atribuições, de cobranças e responsabilização, enfim, todos esses aspectos enfatizados nas narrativas revelam que o clima organizacional e a cultura da escola têm interferido significativamente em suas práticas na sala de aula, intensificado o descontentamento e desequilíbrio, levando os iniciantes a desistência da profissão.

Por mais que a formação inicial do professor iniciante tenha sido precária, quando o mesmo chega à escola e recebe o apoio e a atenção necessária, dificilmente, irá desistir da profissão. No entanto, o professor iniciante se sente invisível e solitário, pois a maioria das escolas continua mantendo a cultura do individualismo, no qual a equipe gestora dita as normas e regras, e os professores simplesmente obedecem e se fecham em suas salas de aulas. Essa situação conduz o iniciante a frustração e a insatisfação, podendo levá-lo até mesmo ao abandono da profissão.

Desse modo, faz-se necessário trabalhar na perspectiva de tornar a profissão docente mais atrativa e também garantir que os professores tenham boas condições de trabalho,

salários dignos, planos de carreira, mas, para além de tudo isso, que a escola esteja aberta ao diálogo, ao novo, e que acolha todos os profissionais.

Enfim, embora essa pesquisa seja um retrato triste da profissão docente, vale salientar que, apesar de lamentável, tais profissionais terem abandonado a carreira, alguns achados foram possíveis destacar, quais sejam: os professores desistiram porque tem a docência como uma profissão que deve ser levada a sério e que não pode ser desenvolvida a meio termo.

Nesse sentido, enfatizou Angústia que “se fosse para fazer um serviço mal feito, matado, eu poderia estar lá, mas eu não queria trabalhar dessa forma, prefiro trabalhar direito”. Esta expressão denotou um abandono por questões de responsabilidade, idoneidade, seriedade e comprometimento com a profissão docente, o que não é comum no início de uma carreira que não se tem noção de seu percurso.

Já a Professora Decepção afirmou que “eles mereciam ter o melhor, estavam lá para estudar, eles mereciam o melhor”; para Aflição, “essas crianças não merecem isso. Se eu vou para um lugar, eu gosto de fazer o meu melhor”, a responsabilidade por não conseguirem desenvolver um bom trabalho foi mais determinante do que conseguir um emprego estável. Nestes depoimentos, observa-se a ética das iniciantes com a profissão e, principalmente com respeito às crianças e os resultados de suas aprendizagens. Ser responsável e reconhecer o direito de estudar da criança de ter um ensino de melhor qualidade foi grandioso por parte das iniciantes.

Isso é louvável em se tratando de uma profissão que tem nas mãos a incumbência de formar cidadãos, como argumenta Nóvoa e Vieira (2017, p. 33), a profissão docente “é, acima de tudo, um compromisso social, um compromisso com o futuro das crianças”.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líder Livro Editora, 2005. ANDRÉ, Marli E. D. A. de. et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 17-34.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n. 2, p. 505-520. Jun./ago., 2017.
- BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: < <http://www.bdttd.ibict.br> >. Acesso em 20/08/2017.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 676-701, jul/set. 2015.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**. 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006.
- BRASIL. IBGE.. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf)
- BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico: cidades**, 2017. Disponível em: [https://cidades.ibge.gov.br/download/mapa\\_e\\_municipios.php?uf=mt](https://cidades.ibge.gov.br/download/mapa_e_municipios.php?uf=mt). Acesso em: 20 de outubro de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal. Porto Editora LDA, 1994.

CALDAS, Andréa do Rocio. **Desistência e resistência no trabalho docente**: um estudo das professoras e professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba. 2007, 174 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR.

CAPES. Banco de dissertação e teses. Disponível em:< <http://www.capes.gov.br> >. Acesso em: 25/08/2017

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto-Portugal: Porto Editora LDA, 1999. p. 155-191. (Coleção Ciências da Educação).

CONSOLARO, Alberto. Apagão de professores: e agora? **Jornal da Cidade**, Bauru-São Paulo, 8 out. 2012.

CORRÊA, Priscila Monteiro; PORTELLA, Vanessa C. Maximo. As pesquisas sobre iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de Professor**. Ponta Grossa, 15(2); p. 223-236, 2012. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>

CORSI, Adriana M. Dificuldades de professoras iniciantes e condições de trabalho nas escolas. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, Emília F. de. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006, p. 53-65.

CRUZ, Giseli Barreto. Teoria e prática no curso de pedagogia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 149-164, 2012.

DUTRA, Joelma do Nascimento Pereira. **Dizeres de professores acerca da docência**: entre a desistência e a permanência. 2015, 104 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté/SP.

DOURADO, Luiz Fernandes (ed.). Condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação. **Retratos da Escola**. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.6, n.11, jul./dez. 2012. – Brasília: CNTE.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto-Portugal: Porto Editora LDA, 1999. p. 93-124. (Coleção Ciências da Educação).

FONSECA, Mônica Padilha. **Porque desisti de ser professora**: um estudo sobre a evasão docente. 2013, 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília/DF.

FREITAS, Helena Costa L. de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014.



GABARDO, Cláudia V.; HOBOLD, Márcia de S. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez., 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GATTI, Bernardete A. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: In: \_\_\_\_\_ et. al. (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 95-108.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n.57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: compreender e revolucionar. In: \_\_\_\_\_. et. al. (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 97-115.

GATTI, Bernardete A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016, p. 35-48.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz R. (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. et al. Atratividade da carreira docente no Brasil. In: Fundação Victor Civita. **Estudos e pesquisas educacionais**. São Paulo: FVC, 2009.

GIOVANNI, Luciana M.; GUARNIERI, Maria R. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distancia, ambiguidades e tensões. In: GIOVANI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (Orgs.). **Professores Iniciantes**: diferentes necessidades em diferentes contextos. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 33-44.

GONÇALVES, Glaucia S. de Q. **Inserção profissional de egressos do Pibid**: desafios e aprendizagens. 2016, 243 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GONÇALVES, José Alberto. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Porto-Portugal: Porto Editora LDA, 2013. p. 141-169. (Coleção Ciências da Educação).

HOUAISS. Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/>>. Acesso em: 25/08/2017.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Porto-Portugal: Porto Editora LDA, 2013. p.31-61. (Coleção Ciências da Educação).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v.14).

IMBERNÓN, Francisco. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: GATTI, Bernardete Angelina *et al.* (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 75-84.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

IOMAT. Superintendência da Imprensa Oficial do Estado de Mato Grosso. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/>

JOVCHELOVITH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 90-113.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**. n. 118, p. 65-88, março/2003. PDF

LEMO, José Carlos G. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono**: o trabalho docente e a construção da identidade profissional. 2009, 315 p. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LIBÂNEO, José Carlos. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, Bernardete Angelina *et. al.* (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 73-94.

LIMA, Emília Freitas de. Introdução. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006, p. 09-16.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**. n. 8, p. 7-22, jan./ abr. 2009

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARIANO, André L. Sena. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, Emília F. de. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006, p. 17-26.

MARIN, Alda Junqueira; GOMES, Fernanda Oliveira Costa. Da absoluta necessidade de manejar a classe para que o manejo do ensino aconteça. In: GIOVANI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (Orgs.). **Professores Iniciais**: diferentes necessidades em diferentes contextos. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 79-92.

MATO GROSSO. Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Secretaria de Serviços Legislativos. **LEI Nº 7.348, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2000**. Disponível em: <  
<https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-7348-2000.pdf>>

MATO GROSSO. **Política de formação dos profissionais da educação básica**. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá, MT, 2010.

MATO GROSSO. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. **Orientativo Pedagógico**. Cuiabá: SEDUC/SUFP, 2017.

SILVA, Mendes Solange Lemes. **Práticas formativas em mato grosso sob o olhar de professores iniciantes**. 2014, 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis/MT.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional Sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência. In: **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014, p. 1-19.

MIZUKAMI, Maria G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernardete Angelina et. al. (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

MUYLAERT, Camila Junqueira; et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev. Esc. Enferm. USP**, 2014; 48 (Esp2): 192-199.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa-Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 15-34.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Profissão Professor**. Porto-Portugal: Porto Editora LDA, 1999, p. 13-34. (Coleção Ciências da Educação).

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de Professores. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - *Especial*, p. 21-49, jan./jun.2017

PAPI, Silmara O. Gomes. **Professores**: formação e profissionalização. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.

PAPI, Silmara O. Gomes; CARVALHO, Camila B. Professores Iniciais: um panorama das investigações brasileiras. **Olhar de Professor**. Ponta Grossa, v. 16, p. 185-202, 2013. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>

PAPI, Silmara O. Gomes; MARTINS, Pura L. Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010.

PEPE, Cristiane Marcela. Professores iniciantes: seu ingresso na profissão e suas aprendizagens. In: GIOVANI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (Orgs.). **Professores Iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 93-105.

PINHEIRO, Geslani C. G.; ROMANOWSKI, Joana P. Curso de Pedagogia: formação do professor da educação infantil e dos anos séries iniciais do Ensino Fundamental. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 136-151, ago./dez. 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006

REIS, M. A. S. Professores Iniciantes: narrativa como experiência de constituição no cotidiano da escola. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-10.

ROCHA, Simone A.; MARTINS, Rosana M. O grupo de pesquisa InvestigaçãO e suas atividades em redes de colaboração. In: I ENCONTRO DOS GRUPOS DE PESQUISA DO GT 8 ANPED/ CENTRO-OESTE, Dourados-MS, 2017. **Anais...** Dourados-MS: GEPFAPE, 2017. p. 01-13.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu; *et al.* O conhecimento profissional dos professores- especificidade, construção e uso: da formação ao reconhecimento social. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. v. 1, n. 2, p. 138-177, Setembro/2009.

RONDONÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Rondonópolis/MT. Disponível em: <<http://www.rondonopolis.mt.gov.br/>>. Acesso em: 10/09/2017.

SANTANA, Maria Pina de Souza. **Os egressos da pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso e seus dilemas frente ao planejamento das atividades na Educação Infantil na perspectiva interdisciplinar**: quais dilemas, quais desafios? UFMT, 2015. 58f. Trabalho de Conclusão de Curso. Rondonópolis/MT.

SANTOS, Geisa Arlete do Carmo. **Histórias de vida e o abandono da profissão docente**: entre partidas e chegadas. 2009, 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador/BA.

SEADOC. Sistema Eletrônico para Administração de Documentos. Disponível em: <https://rondonopolis.prixxtecnologia.com.br/seadoc/usuarios/login>

SINÉSIO, Luis Eduardo Moraes. **A desistência da carreira do magistério no município de Campo Grande/MS**: discursos e outras práticas de si. 2014, 131 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS.

SOUSA, Rozilene de Moraes; ROCHA, Simone Albuquerque. Como um estranho no ninho: o professor iniciante e seu processo de inclusão no ambiente da profissão docente – qual o papel da escola? In: **XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**, PUC-Paraná, 2013, p. 8947-8959.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VAILLANT, Denise. Para uma mudança radical na formação inicial de professores. In: GATTI, Bernardete Angelina et. al. (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 33-48.

## APÊNDICE

Roteiro das entrevistas aplicado aos sujeitos da pesquisa:

- 1- Nome (pseudônimo):
- 2- Idade:
- 3- Curso de formação:
- 4- Nome da instituição em que se formou:
- 5- Em que ano concluiu a graduação:
- 6- Por que você escolheu a carreira do magistério?
- 7- Quais eram suas expectativas com o concurso público, conseqüentemente, com o início da docência?
- 8- Qual foi sua sensação quando viu que foi aprovada (o)?
- 9- Como foi sua inserção na escola e com a sala de aula? Como foi recebido (a)?
- 10- Lecionou efetivamente por quantos anos?
- 11- Em que turmas?
- 12- Quais foram suas primeiras dificuldades no exercício da docência?
- 13- Descreva passo a passo o que motivou sua desistência do magistério e do concurso público?
- 14- Em que ano você abandonou o magistério?
- 15- Qual foi a última escola em que atuou?
- 16- Atualmente em que você trabalha? Se sente realizado?
- 17- Há algum arrependimento quanto a sua atitude de desistência do magistério? Cite?
- 18- O que você teria a observar e a relatar para que novos professores não venham a desistir?
- 19- Quais são as suas percepções acerca da formação recebida no curso de graduação?