



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MÍRIAN AGUIAR OLIVEIRA

**A EVASÃO DOCENTE NA SEEDF: UM ESTUDO COM PROFESSORES
EXONERADOS**

BRASÍLIA - DF
2017



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MÍRIAN AGUIAR OLIVEIRA

**A EVASÃO DOCENTE NA SEEDF: UM ESTUDO COM PROFESSORES
EXONERADOS**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Nathalia Cassettari.

BRASÍLIA - DF

2017

TERMO DE APROVAÇÃO

A EVASÃO DOCENTE NA SEEDF: UM ESTUDO COM PROFESSORES EXONERADOS

MÍRIAN AGUIAR OLIVEIRA

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Nathalia Cassettari.

Banca Examinadora:

Prof^a Dra. Nathalia Cassettari
(orientadora)
Faculdade de Educação – FE/UnB

Prof^a Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz
Faculdade de Educação – FE/UnB

Prof^a Dra. Ana Sheila Fernandes Costa
Faculdade de Educação – FE/UnB

BRASÍLIA - DF

2017

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu agradecimento mais sincero, por ter proporcionado a mim todas as graças de que necessitei para chegar até aqui. À Mãe Maria minha eterna gratidão, por todo o consolo nos momentos de fragilidade. Sem dúvidas os meus maiores amores!

Não poderia deixar de agradecer também aos suportes da minha vida, os maiores incentivadores, a quem devo o que sou e o que desejo: meus pais, Alman e Mariza, meu irmão João Pedro, meus avós, Altina, Manoel, e Hidelbrando, minha madrinha Dinda Maria, e os demais familiares. Obrigada também aos amigos de caminhada e de vida, aos colegas de curso e a todos os que até aqui marcaram minha graduação e auxiliaram nesta formação. Um agradecimento especial ao meu presente da vida, melhor amigo e companheiro, que tornou minha jornada acadêmica única e que mais me incentiva a acreditar nos caminhos que escolhi, Diego Câmara.

Dedico espaço ao agradecimento a professores que pelo seu comprometimento com a educação e sua humanidade me inspiraram e me motivam a ser uma boa profissional e sobretudo uma boa pessoa: professora Sandra Ferraz, professora Shirleide Cruz, professora Ireuda Mourão, professora Kátia Curado, professor José Vieira, professora Nathalia Cassettari, professora Graciela Watanabe, professor Renato Hilário, professora Fátima Vidal, professora Solange Amato, professora Solange Alves, entre outros. Sou grata também à professora Cátia Picollo e aos colegas da disciplina de Seminário de Trabalho Final de Curso, que me auxiliaram na construção desta monografia.

Além disso, agradeço aos profissionais da educação que cruzaram meu caminho durante o curso, nos estágios obrigatórios, estágios remunerados, projetos, PIBID, etc., por exprimirem amor à docência e em suas práticas demonstrarem que é possível se realizar uma educação de qualidade.

Agradeço também aos membros do grupo GEPFAPe e demais colegas que auxiliaram na procura de sujeitos para este estudo. Por fim, agradeço aos professores que gentilmente aceitaram colaborar para esta pesquisa, disponibilizando tempo e nos permitindo acessar fatos e situações de suas vidas. Vocês foram essenciais para a realização desta.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo principal, analisar a evasão docente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Para a sua consecução, a pesquisa envolveu as seguintes etapas: levantamento do Estado da Arte sobre o tema, revisão da literatura sobre a evasão docente; identificação de sujeitos que haviam pedido exoneração da rede pública do DF; elaboração, aplicação de questionários a 15 professores exonerados e análise desses. A partir da análise realizada, foi possível concluir que o pedido de exoneração foi muito peculiar para cada um dos sujeitos, sendo para boa parte deles resultado de um processo complexo, que foi se constituindo durante as suas experiências na realidade do trabalho docente. Entre as maiores causas dos pedidos de exoneração está a desvalorização profissional, que perpassa aspectos de condições de trabalho, relações estabelecidas na escola e na rede de ensino, sentidos e significados da profissão, dentre outros. Dessa forma, destaca-se a necessidade da elaboração de políticas públicas que contribuam com a valorização dos profissionais da educação a fim de diminuir os índices de evasão.

Palavras Chave: Evasão Docente. Trabalho Docente. Processo de Abandono. Valorização da Profissão Docente.

ABSTRACT

The main objective of this study is to analyze the attrition at the public school system of the Brazil's Federal District (FD). In order to achieve this the research involved the following steps: survey of the state of the art on the subject, review of literature on teacher attrition; identification of teachers who had requested dismissal of the FD public system; elaboration, application of questionnaires to 15 exonerated teachers and analysis of them. From the analysis carried out it was possible to conclude that the request for dismissal was very peculiar for each one of the subjects, for most of them the result of a complex process which was constituted during their experiences in the reality of the teaching labor. Among the main causes of dismissal is the devaluation of teachers, which involves aspects of working conditions, relationships established in the school and in the educational system, meanings of the profession, among others. Thus, it is necessary to draw up public policies that contribute to improve teacher's work, in order to reduce the attrition rates.

Keywords: Teacher Attrition. Teaching Work. Process of Abandonment. Valorization of the Teaching Profession.

SUMÁRIO

PARTE 1	8
MEMORIAL ACADÊMICO	9
PARTE 2	12
ESTUDO MONOGRÁFICO.....	12
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1- O PROCESSO DE ABANDONO.....	21
1.1. Caminhos percorridos até o abandono	25
1.2. Os motivos que levam à exoneração.....	28
1.2.1. Motivos intra-escolares	36
1.2.2. Motivos extra-escolares	39
CAPÍTULO 2-O QUE DIZEM OS EX-PROFESSORES DA REDE	44
2.1. Perfil dos respondentes	44
2.2. Atratividade da docência e da Secretaria de Educação.....	50
2.3. Razões que levaram ao pedido de exoneração.....	55
2.4. O processo de abandono	65
2.5. Atividade atual e satisfação com a escolha.....	67
2.6. Capacidade de retenção da SEEDF	71
CAPÍTULO 3 – O QUE FAZER PARA EVITAR O ABANDONO.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
PARTE 3	80
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	81
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICES	84

PARTE 1

MEMORIAL ACADÊMICO

Aos 4 anos de idade conheci o mundo novo da escola. Desde o princípio aprendi a gostar desse novo lugar, nessa mesma idade aprendi a ler e comecei a me interessar por tudo o que se referia à escola. Era um espaço de diversão, descobertas e afetividade. Meus primeiros anos escolares me trouxeram experiências muito positivas, o que provavelmente teve grande influência nos anos seguintes, ocasionando o que sou hoje.

Sempre estudei em instituições privadas e por muito tempo acreditei que ali tinha a melhor educação possível. Era uma aluna dedicada e comprometida com os estudos, procurava responder bem à rigidez que a escola exigia. Estudei em quatro escolas diferentes, sempre em busca de uma instituição que fosse capaz de me preparar bem para o meu maior objetivo: o vestibular da Universidade de Brasília.

Desde muito nova iniciei minhas reflexões a respeito do meu futuro profissional, evidentemente sem a clareza e a maturidade que o tempo nos proporciona. A princípio me tornar médica pediatra era um sonho, já que sempre me preocupei muito com o próximo e o meu papel na vida de cada pessoa, tendo uma paixão especial por crianças. Porém, com o tempo percebi que não me identificava mais com a profissão, por considerar não ter estrutura emocional suficiente para lidar com suas exigências. Ter em minhas mãos a responsabilidade por “salvar” uma vida deixava-me assustada.

Com o tempo fui procurando muitos aconselhamentos, e cheguei à fase da cruel dúvida: "afinal, que curso vou fazer?". Conheci a Psicologia e o fato de poder entender melhor a mente e o desenvolvimento humano me fascinaram. Porém, a partir de muitas reflexões percebi que permanecer na escola, não mais como estudante, mas sim como profissional, poderia ser uma boa opção. Minha maior dificuldade era encontrar uma área que mais me identificasse pois, de fato, gostava de tudo! Então, dois cursos passaram a ocupar meus planos: Letras e pedagogia. Após pensar bastante, no Ensino médio me decidi pela segunda, pois percebia maior identificação com a área.

Vi na pedagogia a possibilidade da realização profissional que desejava. Estar próximo do outro, fazendo alguma diferença no mundo. Pode parecer algo muito utópico, mas acredito de verdade na transformação, principalmente se cada um fizer bem o seu papel. A educação é a base da mudança, iniciando na infância até as fases finais da vida. Penso que nós, futuros professores devemos agir também e principalmente como educadores!

Com muita felicidade e expectativas ingressei na UnB no primeiro semestre do ano de 2015. Ao longo dos semestres, vivenciei experiências antes inimagináveis, e hoje

observando a trajetória percorrida até aqui posso apenas me sentir grata por tudo o que vivi. Novas perspectivas se abriram ante meus olhos e os planos para a vida profissional se modificavam a cada nova experiência. Iniciei a graduação com o objetivo de me aprofundar na educação inclusiva e na psicopedagogia, porém os rumos que a academia me levou a vivenciar me afastaram desse projeto inicial, e me aproximaram de outras perspectivas.

Em diversos momentos sofri com frustrações e algumas crises de identidade profissional, e me perguntei constantemente: será que a pedagogia é o que eu realmente desejo? E mesmo em meio a confusões, a lembrança dos meus objetivos na área e dos sonhos que alimentei na universidade fizeram com que a resposta viesse facilmente: Não me vejo realizando outra coisa senão educação.

A partir de tais reflexões sobre o desejo de atuar na área, desenvolvi um interesse especial sobre os estudos no campo da formação de professores e do trabalho docente. Muitas pesquisas no campo educacional referem-se ao olhar sobre a subjetividades dos sujeitos alvos do processo de ensino-aprendizagem, os estudantes. Então a partir daí percebi a necessidade de investimento na tentativa de compreender os anseios, desafios, buscas e necessidades dos sujeitos que intencionalmente realizam a educação, os docentes. Tive a oportunidade de me aproximar do tema Formação de Professores por meio do Grupo Estudos e Pesquisas sobre a formação e atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPE), coordenado pelas professoras Kátia Curado, Shirleide Silva e Nathalia Cassettari, do qual participo.

Além disso, aprofundi meu olhar sobre o trabalho docente por meio do Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), com o projeto: “Por que os professores deixam a Rede Pública do Distrito Federal? Uma análise sobre os pedidos de exoneração”. Me envolvi no projeto na tentativa de compreender como a constituição da identidade docente ao longo dos anos de profissão, aliada às particularidades de cada docente, o trabalho e suas contradições contribuem para a sua permanência ou não na profissão. Esse foi o ponto de partida para a pesquisa deste trabalho de conclusão de curso, com o objetivo de pensar e compreender as contradições e possibilidades da profissão que escolhi exercer.

Estudos, professores, momentos de crises e lutas, companheiros de caminhada, fazem o que sou hoje e me motivam a permanecer acreditando em uma educação de qualidade em uma sociedade mais justa e solidária. As experiências de participação em eventos como Anped Centro Oeste e o seminário da Rede Universitas, ambos realizados na Faculdade de Educação da UnB, foram algumas das mais positivas experiências que tive, pois pude encontrar e conhecer pessoas também comprometidas com uma educação de qualidade, que

fazem a diferença nos lugares em que atuam. Em momentos específicos pude conhecer e escutar pessoalmente professores dos livros e dos planos de cursos das disciplinas, como o professor José Carlos Libâneo, o professor Demerval Saviani e o professor José Pacheco.

Atividades curriculares como: o Pibid (Programa de Bolsas de Iniciação à Docência) e o Proic (Programa de Iniciação Científica), as disciplinas Processos de Alfabetização, Perspectivas do Desenvolvimento Humano, Didática, Educação de Adultos, Estágio Supervisionado (Projeto 4), atividades extra-curriculares, como os estágios não obrigatórios, entre outras, marcaram positivamente minha graduação e me trouxeram grande aprendizado.

Acredito em uma educação para a vida, para todos e com todos, por isso, minha dedicação à escola pública, inclusiva e construída coletivamente. Hoje tenho consciência de que ser professor compreende grandes responsabilidades sociais. Observando a importância da escola na minha trajetória de vida, pretendo também proporcionar aos meus alunos os bons momentos que vivenciei na vida escolar, quero saber despertar em todas os educandos que eu conduzir um senso de justiça, criticidade e amor ao próximo. Este é apenas o início de um longo caminho de descobertas, pelos quais aguardo ansiosamente.

PARTE 2

ESTUDO MONOGRÁFICO

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a preocupação com a oferta de uma educação de qualidade tem sido crescente e vem aos poucos ganhando espaço nas agendas governamentais mundiais. Para tal, é necessário se pensar em um conjunto de fatores que se articulam na construção dessa proposta, como a ampliação do acesso à escolarização, construção de espaços adequados, condições de trabalho, gestão da escola, bem como a profissionalização docente e a contratação de profissionais capacitados e competentes (DOURADO e OLIVEIRA, 2009). Dessa forma, os docentes precisam tomar centralidade nas discussões e políticas públicas dos governos, pois, por meio da intencionalidade de seu trabalho no exercício do que lhe é próprio (gerir, planejar, lecionar, etc.), fazem parte da construção de escolas de qualidade.

Segundo Relatório da OCDE (2006), há, pois, a necessidade de se atrair, formar e reter professores qualificados que sejam capazes de corresponder eficientemente à oferta de uma educação de qualidade, capaz de diminuir as desigualdades e desenvolver a sociedade. Além disso, a permanência de bons profissionais dentro das redes de ensino relaciona-se com a perpetuação da profissão, pois é necessário que as pessoas não deixem de querer ser professor. Dessa forma, retenção, atratividade e qualificação formam um tripé articulado e interdependente para a qualidade educacional.

O ingresso de professores nas redes de ensino envolve um dispendioso processo de investimento político, material e social, pois carrega altos níveis de expectativa e exigência para a garantia de uma educação de qualidade. Ou seja, quando novos professores ingressam nas redes, a sociedade e os próprios sistemas cobram retornos consideráveis, espera-se que os novos professores contribuam de forma significativa para a aprendizagem dos alunos e que, conseqüentemente, as escolas elevem a qualidade do ensino oferecido.

Depois do ingresso as redes continuam “investindo” nos seus professores, não apenas por meio do pagamento de salários, mas também pelo oferecimento de cursos de formação continuada, dentre outras iniciativas que buscam a qualificação do corpo docente.

Porém, apesar de todo o investimento empregado, nem sempre as redes de ensino são capazes de reter seus servidores e mantê-los em suas funções. Isso pode ocorrer por uma série de fatores, como estrutura da carreira, estrutura da rede, condições de trabalho, etc. Desta forma, quando os profissionais saem das redes, os custos dispendidos são fracassados e as expectativas depositadas por parte da sociedade são frustradas. Assim, os esforços materiais e sociais podem tornar-se maiores na saída do que na entrada desses profissionais.

A respeito disso, Cassettari, et al. (2014) dizem que: “É preciso considerar que a exoneração de professores traz custos significativos para o sistema de ensino, pois torna-se necessário substituí-los e assim replicar os custos com contratação e formação” (p. 911).

Outros prejuízos também são elencados pelas autoras:

O abandono do magistério por parte dos professores tem consequências nefastas, sintetizadas pelo relatório da OCDE (2006, p. 186) da seguinte maneira: As escolas e os sistemas envolvidos são obrigados a arcar com os custos de captação, recrutamento e iniciação de grande número de novos professores; os estudantes enfrentam alta reposição de professores e possivelmente perdem em termos de continuidade de programa; e a constatação de que as taxas de vacância são maiores em localidades pouco favorecidas sugere que há um acúmulo de problemas educacionais e um aumento da desigualdade entre as escolas. (CASSETTARI et.al., 2014, p. 914)

Os estudos sobre a evasão docente têm colocado a incapacidade das redes em reter os profissionais como um problema público, que deve ser pensado e discutido seriamente, para que possa ser superado. A partir disso, é necessário que se ampliem as discussões a respeito da evasão docente tanto no âmbito das políticas públicas quanto no meio acadêmico.

O presente estudo se insere em uma pesquisa mais ampla, intitulada “Por que os professores deixam a Rede Pública do Distrito Federal? Uma análise sobre os pedidos de exoneração”, que conta com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), por meio do Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília (PROIC) e da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF).

O recorte aqui apresentado tem como objetivo geral: Analisar a evasão docente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Foram estabelecidos, ainda, os seguintes objetivos específicos: Compreender o que levou os professores a entrarem e saírem da SEEDF; Identificar como foi o processo de abandono para esses professores; Investigar qual a sua profissão atual; Analisar, de acordo com os sujeitos pesquisados, o que poderia ter sido feito pela SEEDF para evitar o abandono.

O interesse pessoal pela temática desse estudo surgiu da afinidade com o campo de estudos da formação de professores e das políticas públicas para os docentes e as redes de ensino. Pensar a retenção dos professores envolve aspectos políticos, conjunturais e de formação, pois revela as contradições, limitações, possibilidades e potencialidades da profissão docente, sob o ponto de vista sistêmico e também pessoal, quanto ao constituir-se professor. Soma-se a isso a necessidade percebida por mim de dar olhar atento ao docente, suas angústias, incertezas e satisfações, e como elas, interligadas e em constante relação podem interferir no desenvolvimento profissional e pessoal do professor.

A evasão docente, segundo Lapo e Bueno (2002) manifesta-se nos abandonos temporários e de forma definitiva nos pedidos de exoneração. O termo “abandono da docência” provém dos estudos de Lapo e Bueno (2000, 2002, 2003) e Lemos (2009). Para os autores, o abandono não diz respeito apenas ao afastamento completo das atividades da docência. Eles consideram como tipos de abandonos mesmo os casos em que os docentes deixam uma rede de ensino, mas de alguma forma permanecem exercendo a docência, seja numa instituição privada, em outro nível que não seja a educação básica, outra rede ou sistema, algum órgão ou empresa, ou ainda nos casos em que os docentes deixam a sala de aula, mas permanecem na escola exercendo alguma função diferenciada (gestão, coordenação, etc.).

Tomando ainda como referência a ideia anterior, trazemos ao debate a seguinte discussão de Silva (2015): ele divide a questão da evasão docente em dois casos, a evasão da categoria e a evasão da carreira. Consideramos coerente tal conceituação, e por isso, ao analisarmos os motivos que levam os professores a se evadirem da docência, consideramos os dois aspectos.

O caso da evasão de carreira diz respeito ao professor que migra de uma carreira para outra preservando o mesmo ofício. Ou seja, um professor da educação básica que migra para a educação superior, carreira EBTT, carreira na iniciativa privada; ou seja, o profissional continua na mesma categoria. Já evasão de categoria é mais radical, isso porque o sujeito evade-se da sua categoria profissional e do seu ofício, seja na busca de outra profissão, seja na busca por outras atividades. (SILVA, 2015, p. 70)

O debate sobre a evasão docente tem se desenvolvido em termos conceituais, o que mostra importância no foco de análise da questão. A palavra “abandono” é utilizado com constância na literatura, como nos estudos de Lapo e Bueno (2000, 2002, 2003) e Lemos (2009). Porém, o termo pode manifestar certo peso ou responsabilização excessiva para com os docentes, que passam a ser vistos como pessoas que largam o trabalho, sem se preocuparem com nada mais. É fundamental, antes de aprofundar a discussão sobre o tema pontuar que, neste trabalho, não se responsabiliza o professor nesse processo. Na realidade, observa-se que há um complexo contexto que envolve a problemática. Ao utilizarmos, com relação aos sujeitos desse estudo, os termos abandono, desistência, evasão e exoneração, retiramos o sentido de responsabilização do professor, além disso, estaremos nos referindo à saída da rede de ensino, já que não ocorreu a mudança de profissão em todos os casos.

Uma fonte comumente utilizada para captar a evasão é o levantamento dos pedidos de exoneração. Lapo e Bueno (2000, 2002, 2003), puderam concluir em seu estudo que os

números de pedidos de exoneração na Rede de Ensino do Estado de São Paulo aumentaram significativamente:

Os dados obtidos permitiram constatar que de 1990 a 1995 houve um aumento da ordem de 300% nos pedidos de exoneração. A média anual no aumento de exonerações desse período foi de 43%, ou seja, de um ano para o outro o número de professores que deixavam a rede aumentava, em média, nessa proporção. (LAPO E BUENO, 2002 p. 244)

Cassettari et al. (2014), também demonstram que os números de exoneração a pedido dos professores não são nada animadores:

Em Diadema durante o ano de 2010 ocorreram 53 pedidos de exoneração; enquanto que apenas no primeiro semestre de 2011, foram 69 professores que deixaram a rede ou um de seus cargos. Em São Bernardo do Campo os números são ainda mais significativos. No ano de 2009 foram 108 professores a deixarem as salas de aula, a maioria no início do ano letivo. Em 2010, 288 cargos foram deixados vagos e, até a metade do ano de 2011, 162 professores já haviam pedido exoneração. ” (CASSETTARI et al., p. 916)

Segundo dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, no período entre 2007 e 2017, 1548 professores deixaram a Rede. Desses, houve uma reprovação em estágio probatório, 49 passaram por um processo de demissão, 68 saíram para tomar posse em outro cargo da administração pública considerado inacumulável e 1430 pediram exoneração. Estes dois últimos refere-se o objeto desta pesquisa, professores que pediram exoneração. Ou seja, a cada ano aproximadamente 150 professores deixaram a rede a pedido, número aproximado de 12 exonerações por mês.

Cabe destacar que o abandono atinge não só aos docentes, mas toda a estrutura organizacional envolta da carreira, as políticas de formação de professores, os cursos de formação, as redes de ensino, as instituições envolvidas, os pais e alunos, os gastos em manter os professores nas escolas, etc. E diz respeito à valorização da carreira por parte de toda a sociedade. Sobre isso, Lapo e Bueno (2003) dizem que,

Na medida que esse fenômeno de proporções cada vez mais abrangentes diz respeito e afeta aquilo que é crucial ao exercício da profissão do magistério, ou seja, o envolvimento com o trabalho; a crença na importância do ensino para as futuras gerações; a percepção de reconhecimento e valorização da atividade docente por parte dos alunos, dos pais e da sociedade; a garantia de condições satisfatórias de trabalho e de salário condizente com o esforço; enfim, tudo o que se refere ao bem-estar do professor– as pesquisas têm procurado apreender e descrever esse fenômeno, chamando atenção para as consequências que dele decorrem não só para os professores, como para os alunos e a sociedade [...]. (p. 66-67)

Visto todo o exposto, pode-se concluir que a evasão docente é um problema real, que merece a atenção dos gestores públicos, com a necessidade de mais estudos que identifiquem as razões que levam os professores a deixarem a profissão e saírem das redes de ensino. Esses estudos podem colaborar com a construção de políticas públicas eficientes na retenção dos professores. Tais políticas têm importância tanto no sentido de garantia da oferta de uma educação de maior qualidade, por meio da redução da rotatividade e da vacância de docentes, quanto no sentido de redução e redirecionamento de custos dispensados pelos governos na contratação e manutenção de seus profissionais, como por exemplo, o investimento em áreas como formação continuada dos professores. Desta forma, esta pesquisa justifica-se em importância e pertinência para a comunidade acadêmica, a sociedade e os sistemas de ensino.

Para a consecução dos objetivos descritos no início desta introdução, a presente pesquisa envolveu as seguintes etapas: levantamento do Estado da Arte sobre o tema, revisão da literatura; identificação de sujeitos que haviam pedido exoneração da rede pública do DF; elaboração, aplicação e análise de questionários. O levantamento do Estado da Arte ocorreu no andamento da pesquisa do PROIC e abrangeu as seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Electronic Library Online); Banco de Teses & Dissertações da Capes; Anais das reuniões nacionais da Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), no período de 2000 a 2017; Anais dos Simpósios e Reuniões Regionais da Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), no período de 2007 a 2017; e a Plataforma Google Acadêmico. Para o levantamento do Estado da Arte foram utilizadas as seguintes palavras chaves na pesquisa: Abandono da docência, abandono do magistério, abandono da profissão docente, abandono de professores, evasão docente, exoneração de professores e desistência da docência, sob o critério de conter alguma dessas palavras no título, ou após a leitura do resumo, apresentar conteúdo condizente com a pesquisa. Como resultado encontramos 17 trabalhos que tratam da temática. As demais literaturas utilizadas foram encontradas nos referenciais teóricos dos trabalhos levantados. A pequena quantidade de estudos encontrados indica que este é um campo de estudo que discretamente vem adquirindo espaço no meio científico nacional, porém ainda precisa de maiores aprofundamentos.

Dos trabalhos encontrados, os estudos de Lapo e Bueno (2000, 2002, 2003), Cassetari et. al. (2014), Lemos (2009), Silva (2015), Santos (2009), Junior e Oliveira (2016) e Fonseca (2013), serão utilizados como referencial teórico para a presente pesquisa.

Encontramos apenas uma pesquisa referente ao Distrito Federal. O estudo de Fonseca (2013), dissertação de mestrado pela Universidade de Brasília do ano de 2013,

realizada entre estudantes recém-formados em Pedagogia da Universidade de Brasília que foram aprovados no concurso para a SEEDF de 2008 e tomaram a decisão de sair ainda no início da carreira. A presente pesquisa diferencia-se da de Fonseca (2013), pelo fato de abarcar uma amostra maior do que apenas os professores formados pela Universidade de Brasília (UnB), professores em início de carreira e pedagogos. Além disso, aqui realizamos uma análise de vários aspectos que caracterizam o processo de abandono, diferentemente da abordagem adotada pela autora. Desta forma, esta pesquisa manifesta originalidade e inovação neste campo de estudos, tanto para o Distrito Federal, quanto para o país.

O instrumento metodológico adotado foi o questionário, que continha perguntas fechadas e abertas. A opção por tal instrumento veio da facilidade que proporciona na comunicação com os sujeitos da pesquisa e em obter as respostas mais rapidamente. Por compor parte da pesquisa do PROIC, a ideia inicial era obter os dados referentes aos professores exonerados a pedido no período de 2007 a 2017, últimos dez anos, de acordo com informações fornecidas pela Secretaria de Educação. Os dados foram solicitados à SEEDF no início do segundo semestre de 2017, porém a devolutiva apenas foi feita no mês de outubro. Devido à limitação do tempo para realização do estudo, bem como à incerteza no recebimento desses dados a proposta inicial foi alterada e assim, passamos a procurar pessoalmente pelos professores que haviam pedido exoneração da SEEDF. Inicialmente objetivávamos realizar a pesquisa apenas com os professores que atuavam na área de Atividades, porém ao perceber a dificuldade em encontrar apenas esses sujeitos abrimos a procura para as demais áreas.

Para tanto, recorreremos aos seguintes meios: indicação de colegas e conhecidos, divulgação nas redes sociais, procura em algumas escolas em que havia maior facilidade de entrada por conta do Estágio Obrigatório e do Pibid (Programa de Bolsas de Iniciação à Docência) e auxílio do grupo GEPFAPe. Foram encontradas dezesseis pessoas que se enquadravam no perfil da pesquisa, que entre os meses de setembro e outubro, foram contatadas de forma direta por telefone ou por mediação de conhecidos para a solicitação de participação na pesquisa. O questionário foi enviado a todos e 15 respostas foram obtidas.

Alguns participantes responderam pela Plataforma Formulários Google, outros responderam por questionário fornecido em formato de Word. Posteriormente essas respostas foram transferidas para a Plataforma do Google e os dados foram organizados automaticamente em uma Planilha, o que facilitou significativamente a análise.

Os sujeitos participantes da pesquisa, no período em que permaneceram na SEEDF atuaram na Educação Básica e na EJA. Apesar do desejo inicial de investigar apenas os sujeitos com menos de 10 anos de exoneração da rede, devido à dificuldade em encontrar

apenas essa amostra, optamos por ampliá-la. Desta forma, os sujeitos pesquisados possuem tempo de exoneração que vai desde 1 ano até 36 anos. Dos participantes, 12 são mulheres e 3 são homens.

O processo de elaboração do questionário envolveu uma escrita inicial, a partir da leitura dos referenciais teóricos e da identificação dos assuntos que corresponderiam melhor aos objetivos colocados e seriam mais relevantes para a pesquisa. A prévia do questionário foi enviada à orientadora e à professora Dr^a Shirleide Cruz (Faculdade de Educação, UnB), para as devidas correções. Feitas as alterações cabíveis foi enviado aos participantes entre os meses de setembro a novembro.

O questionário (disponível no apêndice 1) possuía 17 perguntas, que buscavam saber:

- O perfil dos sujeitos: idade, sexo, ano de ingresso na SEEDF, tempo de trabalho na SEEDF, tempo de saída da Rede, níveis e funções em que atuou enquanto estava na Rede e área do conhecimento em que atuava;
- Sua formação: a formação inicial para o exercício da docência e se obteve algum tipo de formação continuada durante o serviço na SEEDF;
- O que os levou a buscar a carreira docente e a SEEDF;
- Como foi o processo de evasão a qual passaram os sujeitos;
- A atividade profissional que exercem agora e a satisfação com esta;
- A capacidade da rede em reter seus profissionais.

A análise das perguntas foi realizada de modo quanti-qualitativo, por meio de verificação de frequências das respostas e as significações que poderiam ser atribuídas e relacionadas ao objeto desta pesquisa. Após a leitura inicial dos dados obtidos no questionário— levando em consideração as categorias expressas nas perguntas, a revisão da literatura realizada e o conteúdo das respostas— dividimos a análise em seis eixos: o perfil dos participantes, a atratividade da carreira docente e da SEEDF, os motivos que os levaram a pedir a exoneração, o processo de abandono da docência, suas atividades profissionais atuais e o nível de satisfação com estas e por fim, o que a Secretaria de Educação poderia ter realizado para promover a permanência desses (capacidade de retenção da SEEDF).

Os questionários acompanhavam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o preenchimento dos participantes. Conforme os cuidados éticos da pesquisa, apenas divulgaremos os dados que recebemos autorização, assegurando o anonimato dos participantes, bem como a devolutiva dos resultados da pesquisa após finalizada.

No primeiro capítulo, seguinte a essa introdução, será realizado um estudo bibliográfico, por meio da revisão da literatura científica já existente sobre o tema, analisando os aspectos que constituem o processo de abandono da docência, bem como as principais razões que tem sido apontadas pelas pesquisas como causas que levam os docentes a se evadirem das redes de ensino e da docência. No segundo capítulo serão analisados os dados coletados na pesquisa empírica realizada com ex-professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal, interpretando-os à luz do referencial teórico apresentado. No terceiro capítulo refletiremos sobre algumas ações e políticas públicas que podem ser desenvolvidas como possibilidade de diminuição dos índices de evasão. Por fim, serão apresentadas algumas considerações finais.

CAPÍTULO 1- O PROCESSO DE ABANDONO

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir o que as pesquisas científicas têm apontado como aspectos constituintes do processo de abandono da docência. O capítulo está organizado em dois principais tópicos: caminhos percorridos até o abandono e os motivos que levam à exoneração.

O primeiro tópico irá apresentar algumas reflexões acerca da constituição do processo de abandono, aqui entendido como um processo complexo e carregado de nuances. O segundo tópico discute os principais motivos apontados pelos autores que subsidiaram esse estudo como causas do abandono da docência. Para tanto, se subdivide em outros dois tópicos: Motivos intra-escolares e Motivos extra-escolares, segundo a divisão adotada por Lemos (2009) e entendida como apropriada para a melhor compreensão da problemática desse estudo.

Muitos são os aspectos que perpassam esse assunto, por isso antes de iniciarmos a discussão sobre o primeiro tópico, cabe refletir sobre as questões mais gerais que percorrem toda a temática do abandono da docência. A primeira questão diz respeito à identificação do perfil dos professores que pedem exoneração.

Diante da verificação de que a evasão docente é um problema real e presente em algumas redes de ensino do país, como apresentado na introdução desse estudo, seria possível identificar alguma tendência ou característica mais comum entre os docentes que optam por se exonerarem? Considerando as peculiaridades de cada Estado, região ou país, seria possível identificar padrões comuns a todos, ou à maioria? Conhecer esses perfis facilitaria a criação de políticas e ações direcionadas a eles? São questões de difícil resposta, mesmo assim nas próximas linhas buscaremos pensar sobre tais aspectos.

Cassettari et al (2014), realizaram um estudo sobre pedidos de exoneração de professores em dois municípios do Estado de São Paulo: Diadema e São Bernardo do Campo. Um total de 74 docentes participaram da pesquisa e foi identificado um perfil predominante entre eles, qual seja:

Por meio da análise dos questionários, constatou-se que existem características comuns entre a maioria dos respondentes, o que pode ajudar na identificação de grupos mais susceptíveis aos pedidos de exoneração. São elas: sexo feminino, com participação ativa na renda familiar, exercendo mais de uma atividade remunerada (incluindo aqui o acúmulo de cargos) e que ampliaram a sua formação acadêmica durante o período em que atuaram na rede. (p. 923)

O relatório da OCDE (2006), denominado: “Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, realiza uma análise sobre várias questões referentes aos trabalho, qualificação e atuação dos professores entre os seus países membros e alguns convidados, dentre eles o Brasil. Ao analisar a retenção, o relatório apresenta os grupos que são mais suscetíveis ao abandono da profissão: professores do sexo masculino, professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio, professores com maior qualificação acadêmica, docentes das áreas de química, física e matemática e professores em início de carreira.

Entre os dois referenciais citados é possível identificar apenas um aspecto comum: professores com maior nível de qualificação acadêmica. Essa questão é corroborada pelo estudo de Lapo e Bueno (2000, 2002, 2003), realizado na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, sobre os pedidos de exoneração de professores entre os anos de 1990 a 1995, que contou com 29 participantes.

Nota-se ainda contradições nos três referenciais citados. Quanto ao sexo que mais está propício a deixar a profissão, Cassettari et al (2014) e Lapo e Bueno (2000, 2002, 2003), identificam o sexo feminino, já o Relatório da OCDE (2006) registra maior possibilidade em professores do sexo masculino. Ambos os dados podem se explicar por um aspecto importante, a preponderância feminina na docência. Por existirem mais mulheres na profissão a amostra estudada pelas autoras pode ter encontrado mais mulheres nessa condição, e também por essa razão os homens podem não perceber espaço para si na docência. Ambas as possibilidades colocam em pauta a necessidade de reflexão sobre a configuração cultural do espaço de ocupação da docência por homens.

Sobre o perfil, há também outra discussão importante para esse estudo. Lapo e Bueno (2000, 2002, 2003) ao definirem o abandono da docência como um processo longo, complexo e desgastante, demonstram que a maior parte dos abandonos ocorre após muitos anos de trabalho. Ao contrário disso, o Relatório da OCDE (2006) afirma haver maior tendência entre professores em início de carreira. Nos estudos brasileiros notamos a ocorrência das duas questões, porém, é difícil definir em qual proporção ambas acontecem.

De acordo com Relatório da OCDE (2006), a tendência ao abandono nos anos iniciais da docência acarreta um problema, pois a rede pode perder bons professores que decidem se afastar pela falta de perspectivas sem terem tido ao menos a oportunidade de adquirirem novas experiências ou contribuírem com novas ideias pedagógicas. Além disso, os números elevados de vacância nessa fase “sugerem que muitos recursos privados e sociais foram aplicados na formação de pessoas para uma profissão que elas acabaram por descobrir

que não atendia às suas expectativas, ou cuja prática era difícil, ou uma combinação dos três fatores.” (Relatório da OCDE, 2006, p. 185).

Diante de todo o exposto é apenas possível dizer que diante da multiplicidade de fatores de cada localidade, amostra ou público das pesquisas, os resultados por um lado se diferenciaram e por outro se complementaram, por isso, identificar perfis mais suscetíveis não é uma questão de generalizações, mas sim de olhar para a especificidade de cada realidade especialmente para a elaboração de políticas.

Outro aspecto a ser considerado é a questão da atratividade da carreira. Segundo o Relatório da OCDE (2006), quanto mais professores deixam a docência, menos pessoas desejam entrar nela, pois a profissão torna-se menos prestigiada, valorizada e conseqüentemente almejada. Se menos pessoas desejam entrar na docência e mais pessoas saem dela, há uma preocupação com a continuidade da profissão, por isso, a questão é séria. Sobre isso, Cassettari et al (2014) contribui com a seguinte consideração:

Cabe destacar que “Remuneração” apareceu como um fator de maior influência na decisão de ingressar e de se exonerar das redes de ensino, podendo indicar um problema nos planos de carreira do magistério, que tem salários iniciais capazes de atrair uma parcela da população, mas que, ao longo dos anos, vai perdendo a sua atratividade. (CASSETTARI et al., 2014. P. 924)

Portanto, fatores que inicialmente atraíram pessoas à docência aparecem também como causas que posteriormente levaram à desistência ou, em outras palavras, “muitos dos fatores que podem tornar a docência mais atraente também podem incentivar a permanência dos professores nessa profissão” (CASSETTARI et al, 2014, p. 910).

Outra questão considerada importante, é a satisfação dos profissionais com a decisão pela exoneração. Mesmo após a decisão de saída da rede, alguns podem permanecer com a dúvida se tomaram ou não a decisão correta. A respeito disso o estudo de Lemos (2009) realizado entre 34 docentes que deixaram o magistério na Rede Estadual Paulista e 34 docentes que deixaram a sala de aula para assumirem cargos de gestão, nos apresenta um dado significativo sobre o desejo dos ex-professores em retornar ou não ao exercício da profissão:

A maioria dos professores entrevistados afirmou que não desejava retornar ao magistério, seja na rede pública ou privada e, um grupo de nove professores afirmou que voltaria, mas com algumas restrições. Dentre essas restrições esses professores apontaram como condição de retorno: três só voltariam ao magistério em escolas particulares, por acreditarem que lá estariam livres da indisciplina dos alunos e seriam mais valorizados profissionalmente, tanto do ponto de vista salarial como de reconhecimento público; um só voltaria para lecionar no ensino superior, pois acredita que se

trata de uma posição de maior prestígio do que a ocupada na escola pública e, os demais, afirmam que voltariam, mas não nas condições em que saíram, afirmando, ainda, que, embora desejem, falta coragem para o retorno e que têm medo de não serem bem sucedidos numa nova tentativa. (p. 173)

A mesma situação foi percebida por Fonseca (2013), em que a maioria dos sujeitos entrevistados demonstraram estar mais satisfeitos com a profissão atual do que quando estavam na SEEDF por motivos diversos como maior tranquilidade no trabalho, menor desgaste comparando ao que ocorre na escola, menos preocupações, menos estresse, menor exigência no trabalho, o fato de não precisar levar trabalho para casa, maior qualidade de vida, maior dignidade no trabalho e maior valorização. Há ainda casos em que o sujeito se sente satisfeito por não precisar mais entrar em uma sala de aula, por não se identificar com a profissão ou não sentir ter vocação para tal. Em Cassettari et al (2014), nota-se compatibilidade no dado:

A grande maioria das respondentes se disse satisfeita com a decisão (84% na rede de Diadema e 85% na rede de São Bernardo do Campo) [...]. Dentre os fatores elencados como essenciais para um possível retorno, as respondentes enfatizaram, em sua grande maioria, questões vinculadas à valorização da profissão expressa por meio de melhores salários, carreira e condições de trabalho. (p. 922)

Diante de tantas questões vale ponderar que os processos de subjetividade humana são complexos e, portanto, o de decisões e escolhas também. Desta forma, segundo Lapo e Bueno (2002) não é possível prever nem crer que todas as pessoas permanecerão sempre nos mesmos lugares. O ser humano possui a necessidade de se reinventar e superar situações ora cômodas, ora exaustivas. Por isso, nem sempre os docentes desejam atuar durante toda a vida na mesma profissão. Novos anseios e necessidades pessoais podem surgir, e a estabilidade nem sempre é agradável a todos. Desta forma, torna-se importante compreender que até certo ponto, a evasão e reposição docente são comuns, devido à dinâmica social e da profissão.

O Relatório de *Background* elaborado pela Austrália observa que: “Em um mercado de emprego cada vez mais global, em que a mobilidade de carreira passa a fazer parte do discurso normal do mercado de trabalho, a docência deveria – ou poderia – ser considerada uma carreira tipicamente vitalícia? (Relatório da OCDE, 2006, p. 180)

Porém, é necessário buscar ao máximo manter os professores nas redes de ensino, como forma de valorização da profissão e de incentivo à permanência e atratividade desta. Se essa situação for sempre encarada como algo comum, políticas não são elaboradas e a

condição de trabalho dos que já estão na profissão podem ser cada vez mais colocadas em segundo plano e por isso se tornarem menos favoráveis.

1.1. Caminhos percorridos até o abandono

Em todo o processo de escolha para a vida, seja para as decisões pessoais, ou para as profissionais, muitas expectativas são geradas por parte do sujeito que as realiza. Segundo Lapo e Bueno (2002), este pode ser um dos pontos de partida para a compreensão dos processos de ruptura com os vínculos criados nas situações da vida. A profissão docente não se difere dessa realidade, pois envolve processos de escolhas motivadas por expectativas e anseios dos sujeitos. Quando alguns fatores agem sobre a realidade, modificando ou impossibilitando a realização das expectativas e das necessidades pessoais de realização, o sujeito vê-se imerso a um processo de crises e confusões e procura modificar a situação por meio de novas decisões. Segundo Lapo e Bueno (2002): “quando o projeto de futuro de cada indivíduo, as suas aspirações e desejos estão em descompasso com as condições objetivas da realidade, quando não se concretizam, geram conflitos e frustrações e, conseqüentemente, desequilíbrio” (p. 249).

No mesmo texto, as autoras ainda dizem que: “a vida profissional pode ser definida, de maneira ampla, como os vínculos estabelecidos entre a pessoa e o trabalho” (p. 252), desta forma, a escolha e a manutenção na profissão fazem parte de um processo de criação de vínculos e rupturas destes, que segundo Huberman (1992, p. 54) são: “o fruto de uma criação ou de uma modificação voluntária ou de adaptação, da parte da pessoa implicada”. Lapo e Bueno (2002 p. 253) acrescentam que isso ocorre “frente às exigências e transformações, tanto do meio externo como do mundo interno do indivíduo, e que determinarão o desenrolar do percurso profissional”.

Assim, as situações colocadas ante o percurso profissional dos docentes, os leva a resenificar seu papel e recriar-se como profissional, podendo gerar modificações nas funções que exerce, ou ruptura com estas, para a criação de novos vínculos. Desta forma, segundo Lapo e Bueno (2002), “permanecer ou não realizando um determinado trabalho, que visa prioritariamente manter ou restabelecer o equilíbrio necessário a uma existência harmoniosa, dependerá do estabelecimento e manutenção de vínculos com esse trabalho.” (p. 253).

Diante disso, as autoras consideram que o abandono se materializa aos poucos, podendo passar por um desinteresse inicial pela manutenção de esforços no exercício do magistério, até a decisão de exoneração. Quando o professor passa a sentir dificuldades em

conciliar o que ele vive e o que idealiza, “este se vê diante da dificuldade de estabelecer ou manter a totalidade de vínculos necessários ao desempenho de suas atividades no magistério.” (Idem, p. 262). Apesar das insatisfações e da vontade de deixar a profissão, nem sempre essa decisão é fácil de ser tomada e raramente ocorre de modo imediato. Alguns fatores tardam a decisão e até mesmo a impedem, fazendo com que o docente trabalhe mesmo insatisfeito. Não é fácil cortar vínculos, especialmente após ter despendido esforços e investimentos para se manter na profissão, como por exemplo esforços materiais e emocionais, especializações e aprimoramento profissional, etc.

Após o processo de investimento na profissão, abandoná-la pode significar fracasso, e por isso gerar frustrações. Além disso, a perda de colegas, estabilidade funcional e financeira, sonhos depositados, projeções, identidade, etc., causam medo, e muitas vezes prolongam e tardam a decisão.

Tudo o que foi conquistado será perdido: o cargo, o trabalho, as pessoas. Serão perdidos também os sonhos e ideais relacionados ao ser professor; uma parte da identidade e uma parte da vida. [...] o abandono definitivo será adiado pelo maior tempo possível, para que a sensação de fracasso e de perda também sejam adiadas. (Idem, p. 266)

O relato de um dos docentes que pediram exoneração no estudo de Lemos (2009) pode exemplificar a questão que estamos tratando:

Pensa que é fácil começar de novo? É muito difícil desistir, ainda mais no meu caso, que fiquei dando aulas por mais de dez anos. Mas teve um dia que olhei pra minha volta e vi que não dava mais, que aquilo tudo não era para mim. Cheguei à escola e não tinha coragem de sair da sala dos professores. Vi que não tinha estrutura para ser maltratada por alunos, desrespeitada pelos pais, pelos colegas, pela direção da escola. A gente vai suportando, mas tem uma hora que é preciso tomar uma atitude. Tomei. Desisti. (M.C.M., 43 anos, 10 anos de experiência docente). (LEMOS, 2009, p. 119)

Os depoimentos coletados por Lapo e Bueno (2002) vão no mesmo sentido. Em suas palavras:

Nos depoimentos dos professores foi possível identificar a utilização, antes da exoneração da rede estadual de ensino e/ou do abandono definitivo da profissão docente, de diversos “mecanismos de evasão” que permitem diminuir a frustração e o sofrimento provocados pelos conflitos e insatisfações a que estavam submetidos. (p. 267)

Para as autoras, tais “mecanismos de evasão” dizem respeito a diferentes estratégias utilizadas pelos professores para irem se afastando da sala de aula, compreendendo abandonos temporários (licenças com e sem vencimentos, atestados, faltas e abonos) e abandonos especiais (remoção e acomodação). Para as pesquisadoras, são abandonos gradativos do

trabalho, que podem ser resultados de um processo de insatisfação e de forma planejada ou não demonstram uma busca por realização profissional.

Os abandonos temporários permitem que o professor consiga distanciar-se por um período das situações que lhe geram incômodo e dedicar-se a outras atividades mais prazerosas, ou menos desgastantes, que sejam capazes de satisfazer as necessidades pessoais e profissionais que a docência não tem sido capaz de fazer. Outras atividades tornam-se prioridades, como o lazer, outro emprego ou atividade remunerada, ou estudos de pós-graduação. Porém, o que ocorre é uma fuga do problema e não a sua resolução. Muitas vezes o problema se agrava pela percepção de que essas atitudes não correspondem às concepções pessoais de comportamento frente ao emprego, pois de alguma forma prejudicam a alguém, em especial os alunos.

No entanto, com esses afastamentos temporários, a tensão e os conflitos provocados pelas dificuldades e pela insatisfação com o trabalho são adiados; não há solução para os problemas, apenas a fuga deles. Muitas vezes, ao retornar, o professor, que saiu esperando que as coisas melhorassem, encontra a mesma situação, o que acaba por gerar insatisfação ainda maior. (LAPO E BUENO, 2002, p. 268)

Os abandonos especiais referem-se a dois mecanismos, o de remoção e o de acomodação. O primeiro refere-se à mudança de escola, sem que seja necessário deixar a rede de ensino. Entretanto, se o problema for a atividade docente, a mudança de escola não alcançará a sua solução e pode ainda trazer novos problemas (necessidade de estabelecimento de novos laços com os profissionais da escola, de conhecer a realidade da escola e dos alunos, etc.). Após várias tentativas frustradas, o professor pode, então, entrar em uma fase de acomodação, termo criado por Huberman e apropriado por Lapo e Bueno (2002) para explicar a falta de envolvimento com o trabalho. Assim, mesmo estando atuando, o docente não se envolve profundamente com as atividades da profissão, cumprindo apenas o mínimo, sem buscar aperfeiçoamentos ou novas possibilidades de prática pedagógica (LAPO E BUENO, 2002). O problema acarretado por essa forma de abandono pode ser pior, pois não proporciona nem o crescimento pessoal, nem o desenvolvimento da rede.

Este tipo de abandono parece ser mais prejudicial, tanto para os próprios professores quanto para a escola e a profissão, do que o abandono definitivo, pois, os professores que se utilizam desse mecanismo acabam se frustrando e se sentindo ainda mais insatisfeitos, deixam, com suas atitudes de acomodação, os outros infelizes e desmotivados e auxiliam na desvalorização da profissão. (LAPO E BUENO, 2002, p. 270)

Tais abandonos podem ser também uma alternativa para refletirem melhor sobre sua decisão, pois o abandono definitivo pode trazer crises iguais ou superiores à permanência, portanto, deve ser muito bem ponderada.

O abandono, entendido aqui não apenas como a simples renúncia ou desistência de algo, mas como o desfecho de um processo para o 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, no cancelamento das obrigações profissionais, quando deixa de ser professor. (LAPO E BUENO, 2002, p. 261-262).

Huberman (1992) diz que: “O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, discontinuidades ” (p. 38). Desta forma, percebe-se que o processo de abandono integra os processos de reinvenção profissional, e por isso ocorre de maneira diferenciada para cada indivíduo.

É preocupante a maneira pela qual os professores falaram de sua experiência profissional, dos sentimentos de insatisfação, do cansaço e da fadiga com o exercício profissional, carregados, muitas vezes, de amargura e descrença. Não é menos preocupante a forma como tais sentimentos se conjugam, de maneira poderosa, para o desenvolvimento de mecanismos de abandono, em que sentidos e significados da profissão ficam embotados, enfraquecendo os vínculos com tudo aquilo que é próprio e inerente ao trabalho. (LEMOS, 2009, p. 243)

Portanto, tomando como referência Lapo e Bueno (2002), a saída da rede de ensino é entendida como um processo longo, não linear, complexo, turbulento e desgastante, pois deixar para trás todos os investimentos, sonhos e idealizações não é uma decisão fácil. Pensar no abandono da docência significa pensar em um complexo contexto de desestímulos, desencantos e descrenças, que ao chegar em seu nível máximo impedem que os docentes permaneçam na profissão escolhida.

1.2. Os motivos que levam à exoneração

Vários são os fatores que provocam o abandono da docência, aqui entendido como processo, por ser considerado como algo que vai acontecendo gradativamente, nunca de forma repentina, conforme discutido anteriormente. Por mais que seja difícil determinar o momento em que esse processo começa a acontecer, compreende-se “que vai se concretizando ao longo do percurso profissional. ” (LAPO E BUENO, 2002, p. 261).

Algumas questões perpassam toda essa problemática, por isso não é possível deixar de aborda-las. Inicialmente, é importante refletir sobre a constituição histórica da profissão docente, o processo de escolha desta por parte dos professores e alguns processos de constituição da identidade docente. Estes podem nos mostrar indícios sobre a maneira como ocorre o abandono da docência, até seu desfecho no rompimento definitivo das relações com a sala de aula e a escola, pois explicam a constituição do tornar-se, ser e sentir-se professor.

Segundo Lemos (2009) a identidade docente se constrói nas condições objetivas e subjetivas da realidade, ou seja, nas transformações que seu trabalho vai sofrendo de acordo com o contexto social e político no qual está inserido.

[...] defendemos que a construção da identidade profissional docente está profundamente relacionada, mas não exclusivamente, às condições objetivas e subjetivas que envolvem o trabalho do professor e a maneira como estes as percebem e, por isso, tal construção está em profunda e constante rearticulação, permanentemente em movimento. Sentidos e significados atribuídos ao exercício da profissão, construídos a partir da percepção das condições objetivas e subjetivas, agem de maneira profunda na forma de ser e estar na profissão. (LEMOS, 2009, p. 226)

As condições objetivas, segundo interpretações de Basso (1998), seriam “as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. - até a remuneração do professor” (p. 2). Já as condições subjetivas são relacionadas à formação do professor, que interfere profundamente em sua prática pedagógica.

Duas ideias tornam-se importantes para a compreensão da constituição da identidade docente: a de sentidos e significados da profissão. Basso (1998), diz o seguinte a respeito da ideia de significado, que faz surgir a noção de sentido:

No caso dos professores, o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno [...]. Considerado o objetivo da atividade do professor, ou seja, o significado da prática docente, é preciso descobrir o que motiva, o que incita o docente a realizá-la; em outras palavras, qual o sentido desta atividade para o professor. (p. 4-5)

Desta forma, significado aproxima-se da função social do trabalho, já sentido, à função e motivação pessoal para tal. Segundo Lemos (2009) estes são, portanto, elementos que constituem a identidade docente e dizem respeito à maneira como o professor vê sua profissão, o papel das funções que desempenha e a razão de existirem. Ao longo da vida

profissional, a partir das experiências que o sujeito passa, esses sentidos e significados vão se transformando, desta forma a identidade docente nunca é estática.

É claro que os significados atribuídos inicialmente à docência não permanecem intocados, pelo contrário, são constantemente reatualizados, seja no âmbito dos cursos de formação inicial, de formação continuada ou no exercício profissional. As categorias sentido e significado, apontadas por Basso (1998), parecem articular-se perfeitamente ao que discute Marin (2003), na perspectiva de compreender que sentidos e significados acerca de ser professor e do trabalho docente vão se amalgamando na formação de novas identidades profissionais, permanentemente reconstruídas nos processos de socialização. (LEMOS, 2009, p. 29)

Compreender esse processo nos ajuda a entender por que, ao longo da carreira, o professor passa por diversas transformações, podendo tanto adquirir êxitos e conquistas, quanto passar por frustrações, desmotivações e desencantamento com a profissão, como vivenciar todos esses processos concomitantemente. Ao longo do percurso profissional, essa identidade pode passar por crises, até que, em alguns casos se chega à percepção de que não se é, ou não se quer mais ser professor. É possível ainda relacionar tais ideias às considerações de Lapo e Bueno (2002), sobre a quebra de vínculos com o trabalho e a falta de envolvimento do docente na realização desse. É como se houvesse uma ruptura da consciência da função do trabalho, por isso o desligamento da relação com suas atribuições ao longo do tempo. Ao chegar ao abandono, é como se o sujeito perdesse de vista os sentidos e significados que seu trabalho carrega.

O que incita, motiva o professor a realizar seu trabalho? Este motivo não é totalmente subjetivo (interesse, vocação, amor pelas crianças etc.), mas relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva. Essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, à organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário etc. Quando essas condições objetivas de trabalho não permitem que o professor se realize como gênero humano, aprimorando-se e desenvolvendo novas capacidades, conduzindo com autonomia suas ações, criando necessidades de outro nível e possibilitando satisfazê-las, ou seja, "que, portanto, ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica a sua physis e arruína a sua mente", este trabalho é realizado na situação de alienação. (MARX, 1984, p. 153 apud. BASSO, 1998, p. 6)

Além das categorias explanadas, o modo de escolha da profissão, e as razões que levaram os professores a tal também é parte integrante da constituição da sua identidade, e por isso exerce grande influência nas transformações que ocorrem ao longo do percurso

profissional. Muitos podem ser os motivos que levam os docentes a optarem por essa profissão:

Diversos trabalhos biográficos, na maioria das vezes realizados por formadores no âmbito das disciplinas de formação inicial, permitem identificar experiências familiares, escolares ou sociais, citadas pelos alunos-professores, como fonte de suas convicções, crenças ou representações, frequentemente defendidas como certezas, em relação com diversos aspectos do ofício de professor: papel do professor, aprendizagem, características dos alunos, estratégias pedagógicas, gestão da classe etc. [...] Vários professores falaram da origem infantil de sua paixão e de sua opção pelo ofício de professor. Muitos professores, particularmente as mulheres, falaram da origem familiar da escolha de sua carreira, seja porque provinham de uma família de professores, seja porque essa profissão era valorizada no meio em que viviam. Outros falaram da influência de seus amigos professores na escolha de sua carreira e em sua maneira de ensinar. Outros, ainda, falaram de experiências escolares importantes e positivas. (TARDIF & RAYMOND: 2000, p. 221- 222 apud. LEMOS, 2009, p. 26-27)

Tais motivos podem apresentar falsas expectativas sobre e a docência, “revelando, na maioria das vezes, uma visão idealizada da profissão docente, forjada em diferentes situações e contextos de suas trajetórias pessoais” (LEMOS, 2009, p. 26). A visão histórica e ainda atual da docência como vocação, um dom, fazem parte do processo de constituição da identidade, e ao longo do tempo vem sendo questionada por muitos professores, principalmente ao saírem dos cursos de formação inicial e ingresso na sala de aula. Os estudos também apontam queixas sobre o distanciamento do que ocorre na formação inicial com a realidade concreta da sala de aula e da escola. Ao longo do exercício do magistério estes percebem que a idealização inicial não existe, e podem, por isso, frustrar-se. A partir disso, Lemos (2009), diz acreditar que “uma possível ruptura entre essas duas categorias (sentido e significado) pode levar o professor ao desencanto e abandono da profissão”. (p. 26)

Fatores como a influência familiar, a docência como única opção de vida e de ascensão social, são corriqueiros, e apresentam-se como principais causas de inserção indesejada na profissão.

A cultura na qual o indivíduo se desenvolve, as condições socioeconômicas, as influências e pressões sociais e familiares são fatores que determinam todo o seu percurso de vida, incluindo aí a profissão. Assim, nem sempre a profissão escolhida é conhecida em suas especificidades; a escolha pode ser resultado de aspirações alheias e de representações que não condizem com a realidade, ou com as expectativas de quem escolhe. (LAPO E BUENO, 2002 p. 258)

Lapo e Bueno (2002), em sua pesquisa, perceberam que nenhum dos professores pesquisados tinha como planos iniciais de vida profissional tornar-se professor, e somente

optaram pela docência por ser a única opção considerada realizável. Apesar disso, ao entrarem na profissão obtiveram um encantamento inicial, que os fez permanecer e esforçar-se para criar vínculos. Em muitos casos, isso fez com que permanecessem por anos na profissão, até ao ponto que a fragilidade dos vínculos e a resposta negativa que receberam do sistema se manifestou mais fortemente.

A motivação e o desejo, aqui, são representados pelos aspectos positivos encontrados pelos professores no início da carreira. Parece haver um encantamento com a entrada na profissão, com os aspectos sociais e econômicos que esse início representa; é uma conquista, e o sabor dessa conquista coloca à sombra os problemas e as dificuldades. (LAPO E BUENO, 2002, p. 263)

Contrapondo-se à ideia anterior, Fonseca (2013), em seu estudo com 7 ex-docentes da Rede Pública do Distrito Federal, notou também uma tendência a professores em início de carreira deixarem a profissão, desta forma mesmo esforçando-se para permanecerem os problemas e as dificuldades não foram mascarados, ao contrário, adquiriram espaço superior aos aspectos positivos. Assim, a depender do momento da carreira em que se vive, os motivos para deixá-la podem se diferenciar.

Santos (2009) contribui para a discussão anterior por meio da relação que estabelece entre o abandono da docência e os ciclos de vida profissional, que é a descrição das fases pelas quais os docentes passam no seu percurso profissional, e conseqüentemente de formação da sua identidade, pela perspectiva de Huberman (2000). Ao longo do percurso profissional novas relações do sujeito com o trabalho e os saberes que produz vão sendo constituídas, resignificando o ser professor, como discutido anteriormente.

Portanto, a relação entre identidade docente e abandono da profissão, se explica bem pela seguinte consideração de Lemos (2009):

Assim, a percepção do próprio trabalho, bem como o sentido e significado que confere ao trabalho que realiza, são elementos fundamentais na construção da identidade profissional docente e muito tem a colaborar para a compreensão dos motivos que os levam a permanecerem na profissão, com ou sem investimento em sua formação, ou, ainda, abandoná-la definitivamente. (p. 56)

Além do aspecto de constituição da identidade docente, há ainda outro ponto chave para a discussão. É fato que a evasão docente se dá pela existência de algum grau de insatisfação com o trabalho, por isso dois conceitos são muito encontrados na literatura, especialmente em Lapo e Bueno (2000, 2002, 2003) e Lemos (2009), o mal-estar docente e o *burnout*. Ambos para designar o processo de insatisfação dos professores para com a

profissão e seus processos de esgotamento (LAPO E BUENO, 2003). O *burnout* define o desgaste a que o sujeito está submetido, e refere-se a níveis elevados de cansaço e esgotamento:

A situação de fadiga-exaustão – que no Brasil ficou consagrada pela expressão *burnout*, utilizada pela literatura norte-americana – caracteriza-se pelo visível desgaste físico e psíquico que provoca nos professores um sentimento de debilidade, de abatimento e desamparo que, num nível mais elevado, o estresse, pode afetar também a vida das pessoas que os rodeiam. (LEMOS, 2009, p. 51-52)

O mal-estar docente, refere-se tanto ao estado de saúde dos professores, com o crescente adoecimento destes, quanto ao sentido de doença social, “produzida pela falta de apoio aos professores por parte da sociedade, tanto no campo dos objetivos do ensino como no das retribuições materiais e reconhecimento e valorização das atividades por eles realizadas” (Esteve 1999, apud. Lemos, 2009, p. 52). *Burnout* e mal-estar docente estão entre os principais motivos para o desencantamento com a docência, e nas pesquisas citadas esses estão presentes como sendo as principais queixas dos professores. Uma grande quantidade de fatores pode gerar o mal-estar docente e o *burnout*, que por sua vez, quando muito acentuados podem levar à desistência da profissão e aos pedidos de exoneração. Desta forma, ambos são vistos como motivos para o abandono.

Acrescido ao exposto acima, há ainda outros aspectos que podem interferir na decisão pelo abandono da docência. Como, o complexo contexto estrutural, de crises e novas modificações a que a educação tem passado, que se reflete também no trabalho docente. A respeito disso, Lapo e Bueno (2002), dizem que os seguintes aspectos “interferem no envolvimento e na auto realização do professor com o trabalho: ” (p. 254)

Segundo Nóvoa (1991^a), essa crise provoca um mal-estar nos professores cujas consequências “estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevado índice de absenteísmo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante” (p. 20). De modo geral pode-se dizer que essa crise é resultado, principalmente, das transformações que ocorrem na sociedade e que alteram o sentido e o significado do trabalho docente; e também do processo através do qual a profissão se desenvolveu () e do modo como está organizada. (DEJOURS, 1991, 1994; ESTEVE, 1991, 1992; HYPÓLITO, 1997; NÓVOA, 1991^a, 1991b apud. LAPO E BUENO, 2002, p. 254)

O modo como a profissão está organizada e o lugar que ela ocupa na sociedade são apontados por Lapo e Bueno (2002) como uma possibilidade de interferência na decisão dos professores em abandonarem a profissão. Os docentes queixam-se da mudança da percepção sobre a função do trabalho que desempenham, que deixa de ser uma forma de realização e

desenvolvimento pessoal e passa para a ocorrência em função de exigências externas. Como por exemplo, a necessidade de corresponder às expectativas da sociedade e do sistema econômico, por meio da burocratização, da obediência a regras e do cumprimento de planos e metas, assim, o docente deixa de trabalhar para si e passa a trabalhar para outros. As autoras ainda dizem que:

Dentro de tais relações, o trabalho passa a provocar sofrimento e desequilíbrio mais do que satisfação e equilíbrio, na medida em que passa ser obrigatório, em que passa a atender mais as expectativas dos outros, que nem sempre são as mesmas do indivíduo e muitas vezes são, inclusive, contraditórias. (Idem, p. 256)

E acrescentam,

Uma das características da organização do trabalho docente é a dicotomia autônomo/dirigido, principalmente se considerarmos os professores deste estudo que, além de professores são funcionários do Estado. Essa dicotomia pode levar o professor a enfrentar um conflito entre ter autonomia e ser dirigido, entre ter poder e ser subordinado, gerando uma angústia que, entre outras consequências, contribui também para o abandono da profissão. (Idem, p. 256)

A isso, acrescenta-se o aumento significativo da quantidade de trabalho que os professores precisam desempenhar. Lemos (2009) diz que:

Ao tratarem do excesso de tarefas, os professores afirmaram que não conseguiam colocar em prática projetos pessoais de trabalho em virtude do excesso de projetos e ações que tinham que cumprir, além de planilhas e relatórios que tinham que preencher, oriundos da Secretaria de Educação. (p. 141)

O cumprimento de exigências do sistema é tão sério, que em diversas vezes desconsidera as necessidades e os desejos pessoais dos indivíduos, fazendo-os trabalhar em função de cumprir determinações, e não como forma de desenvolvimento pessoal. Os professores podem se sentir apenas como funcionários do Estado, e não como sujeitos de fato ativos e autônomos.

A forma como o sistema de ensino é organizada, e a burocratização da profissão, geram desgaste dos professores, pois estes sentem-se muitas vezes sem voz, tendo apenas que cumprir obrigações. A sensação de estar sendo controlado e de ter que corresponder às expectativas externas, provoca um sentido de monitoramento, como se sua função dentro da rede fosse reduzida à simples execução de tarefas impostas.

No que se refere a isso, ocorre uma fragilização da autonomia do professor, que não tendo espaço para se manifestar e resistir às imposições muitas vezes recebe sobre si uma

responsabilização sobre o andamento e os rumos da educação. Ou seja, o não cumprimento das exigências, ou a falta de sucesso nessas decaem a responsabilidade sobre si, em um sentido de culpabilização. (LAPO E BUENO, 2002, p. 257)

Segundo Lapo e Bueno (2002), os professores, por comporem uma parte importante da organização do sistema carregam, em sua profissão, o peso de uma grande responsabilidade social, sendo vistos como capazes de transformar realidades complexas, e mais ainda, obrigados a fazê-lo. Talvez esse seja um dos maiores impasses da carreira, que podem levar a grandes realizações, ou grandes frustrações.

Um outro aspecto da organização do trabalho docente que deve ser aqui considerado é a hierarquia do sistema educacional. O professor está na base desse sistema, e deve, por isto, responder às expectativas dos coordenadores, diretores, supervisores, além de outros superiores. Precisa, também, responder às expectativas dos alunos e dos pais desses alunos. Entretanto, essas expectativas nem sempre são coerentes e passíveis de conciliação. O professor consegue realizar ou chegar a um equilíbrio entre essas expectativas? Como assumir posturas diferentes, condizentes com a realidade e com as suas próprias expectativas, num sistema regulamentado e dirigido? (LAPO E BUENO, 2002, p. 257)

Ainda para as autoras, na maioria dos casos, esquece-se de enxergar o docente como um ser humano comum, incapaz de coordenar e manter sob controle a multiplicidade de fatores que envolvem sua prática, fatores de ordem pessoal, sistêmica, cultural e de toda a conjuntura social. Um elemento que contribui fortemente para essa percepção é a construção histórica da profissão, desde perspectivas de educação redentorista, capaz de “salvar” o homem de suas limitações naturais, até a perspectiva de escola como modeladora de comportamentos, sempre impondo sobre ela a função de determinar os eixos e caminhos da sociedade, fornecendo resultados positivos a ela.

Todo o exposto acima pode levar ao constante mal-estar por parte dos docentes, que se sentem incapazes ou limitados na resposta às exigências profissionais colocadas a eles, percebendo “que as coisas na escola não estão indo bem, de que por mais que se esforcem não conseguem atingir um nível de excelência exigido pela sociedade a ponto de reverter a situação de precariedade profissional em que se encontram. ” (LAPO E BUENO, 2002, p. 263)

Desta forma, já iniciamos a discussão sobre alguns motivos encontrados pelas pesquisas como causa para o abandono, seguiremos o debate com a reflexão sobre outros fatores de relevância. A maioria das razões apresentadas aqui se entrecruzam, e até se confundem, desta forma, Lemos (2009) admite duas divisões, os motivos intra-escolares e os extra-escolares. O primeiro refere-se ao que ocorre no interior da escola, como, a relação com

os alunos, a estrutura e organização da escola, as condições de trabalho, a equipe, etc. Nos motivos extra-escolares temos os aspectos externos à rotina da escola, mas que interferem diretamente no trabalho docente, a desvalorização profissional, a baixa remuneração, a organização da carreira, a organização da rede de ensino, etc. Desta forma explanaremos os demais fatores a partir dessas duas perspectivas: motivos intra-escolares e motivos extra-escolares.

1.2.1. Motivos intra-escolares

Nas pesquisas utilizadas nesse estudo, as principais razões que se inserem nessa categoria são os aspectos que configuram problemas nas condições de trabalho e nas relações pessoais e profissionais estabelecidas dentro da escola. Ambos, apesar de comporem categorias separadas se entrecruzam e se complementam.

Quanto aos aspectos relacionados às relações pessoais e profissionais estabelecidas dentro da escola, abordaremos primeiro a dificuldade nas relações dos professores com os alunos e famílias. As queixas da falta de interesse dos alunos, estiveram presentes nos estudos de Lapo e Bueno (2000,2002,2003) e Lemos (2009). O estudo de Lapo e Bueno (2002), a partir do relato de um professor entrevistado mostra sua incapacidade de agir sobre alguns aspectos que interferem em seu trabalho, apresentando insatisfação com a falta de interesse e falta de educação dos alunos. “A percepção de que as coisas não estão funcionando bem, juntamente com a falta de meios e condições para alterar essa situação, leva os professores a um estado de insatisfação com o trabalho docente.” (LAPO E BUENO, 2002, p. 254).

O sentimento de impotência frente aos desafios do cotidiano escolar manifesta-se como um fator muito determinante na manutenção dos professores na carreira, pois o professor pode sentir que seu trabalho não está gerando os resultados esperados. Essa incapacidade em agir sobre ou modificar a situação gera também desmotivação. Assim:

É provável que a satisfação/insatisfação com o trabalho docente esteja intimamente relacionada com o “resultado – positivo ou negativo – de sua mediação no processo ensino-aprendizagem. O professor ‘espera’ que seus alunos, (...) demonstrem comportamentos que evidenciem a consecução dos objetivos propostos ou a assimilação do conteúdo trabalhado. (Penin, 1985 apud. Lapo e Bueno, 2002, p. 255)

Um dado diferenciado é encontrado no estudo de Lemos (2009), em que a indisciplina dos alunos aparece como principal motivo que levava ao abandono. Ela é vista pelos professores como um dos maiores problemas que enfrentam.

Os relatos de professores sobre a indisciplina dos alunos são frequentes. Queixam-se da perda de autoridade diante dos alunos, da falta de apreço por parte da coordenação e da direção por suas reclamações, da perda de controle sobre os alunos. A maioria dos professores entrevistados queixa-se da falta de clareza das normas das escolas em que atuaram e apontam que isso dificultava a adoção de medidas de controle da indisciplina escolar, já que nunca sabiam o que era passível de punição. (LEMOS, 2009, p. 126)

Em Lemos (2009) e Lapo e Bueno (2002), a pouca qualidade da relação família-professor-aluno está entre as maiores queixas por parte dos docentes dos dois estudos, pois sentem-se na maior parte dos casos desrespeitados e desvalorizados, como se sua presença e seus esforços para oferecer uma educação de qualidade não tivessem importância. Os estudos apontam também a queixa de que muitas famílias são desinteressadas e em decorrência disso os filhos trazem dificuldades nas escolas, como os problemas de disciplina, aprendizado e falta de interesse.

Percebe-se nos discursos dos professores uma tendência à culpabilização dos alunos, colocando-os em uma posição ruim, porém é necessário refletir se o problema está nos alunos e nas famílias, ou se a questão é mais ampla, como componente de uma estrutura social fragilizada e desigual. A relação professor-aluno, e a relação professor-pais de alunos, se inserem em uma questão ampla, que perpassa desde a visão da docência pela sociedade, ou seja, a construção cultural da profissão, até as relações interpessoais construídas no ambiente educacional.

Quanto ao aspecto das relações estabelecidas na escola e nas redes notamos significativa presença nos relatos dos professores pesquisados por Lapo e Bueno (2000,2002,2003), Lemos (2009) e Fonseca (2013). Nem sempre o docente recebe apoio por parte da equipe gestora, e do grupo com que trabalha, dando a sensação de estar só na realização do trabalho. Nos estudos citados percebeu-se nos relatos dos professores, a insatisfação gerada pela baixa qualidade das relações interpessoais desenvolvidas no trabalho, seja entre docente e gestão, entre docente e docente, ou entre docente e aluno. Essa questão provoca um sentimento ruim, detectado em uma quantidade significativa entre os sujeitos das pesquisas. Em muitos casos, essas relações conturbadas provocam o isolamento de alguns professores e, como consequência, o afastamento gradual entre membros da escola. “É interessante observar que todos professores que reclamaram do ambiente em que trabalhavam passaram por escolas variadas, identificando nessas escolas características comuns de bons e maus ambientes de trabalho” (LEMOS, 2009, p. 128). Sobre isso Lapo e Bueno (2002), dizem que:

Relações que não priorizam a sinceridade, que não propiciam a expressão de pontos de vista divergentes, que não estimulam a solidariedade e o apoio mútuo, que não valorizam o trabalho realizado, que são baseadas em estruturas hierárquicas rígidas, etc., geram sentimentos de raiva e medo, de competitividade exacerbada, de baixa autoestima, de frustração, etc., que resultam em um grande mal-estar. (p. 265).

Lemos (2009) acrescenta que:

As relações que os professores estabelecem com os colegas, em situação de trabalho, formal e informal, com a direção da escola e demais funcionários, com os alunos e seus familiares, podem contribuir para o aumento da satisfação profissional desses docentes, mas, quando ocorre o contrário, quando o professor se sente abandonado e sozinho diante das responsabilidades inerentes à profissão, passa a apontar a ausência do trabalho coletivo ou a falta de apoio dos colegas como fatores que dificultam o trabalho, optando, muitas vezes, pelo isolamento. Alguns professores, principalmente em início de carreira, alegaram que não foi fácil permanecerem no magistério porque tinham medo que os demais professores os achassem incompetentes caso pedissem ajuda. (LE MOS, 2009, p. 153-154)

Quanto ao ambiente de trabalho, Fonseca (2013) traz considerações importantes. Ela descreve sua experiência ao ingressar na Secretaria de Educação do DF, em que, recém-formada foi convocada para o trabalho sem qualquer tipo de auxílio inicial, não participou da semana pedagógica e no dia seguinte a sua posse já tinha em suas mãos uma turma de 35 alunos. Segundo seu relato, essa experiência foi traumática, por não ter contado com o auxílio das equipes de apoio, e pela dificuldade em lidar com as demandas da escola e da sala em que estava e em lidar com os alunos, recorria a estratégias que contradiziam à sua concepção de escola e educação. Por isso, a frustração em não poder concretizar seu projeto de escola tomou espaço, por estar em meio a uma educação majoritariamente tradicional e sem espaço para ideias novas, agravadas pela falta de apoio de professores mais experientes em provavelmente uma das fases mais complicadas da docência, o início da carreira, já problematizada anteriormente. Após tudo isso sua decisão foi sair da rede. O fator falta de apoio no ambiente escolar entra, portanto, na lista do que motiva a desistência dos docentes.

Sobre as condições de trabalho, diversos trabalhos —Lemos (2009), Cassettari et al (2014), Lapo e Bueno (200, 2002, 2003) e Fonseca (2013) — encontraram evidências de que esse pode ser um fator que contribui para o abandono do magistério. Ainda que com graus de importância diferenciados, em todas essas pesquisas esse foi um ponto de grande peso para a decisão em pedir exoneração. Lapo e Bueno (2002) identificam que há uma limitação de recursos na maioria dos sistemas de ensino, o que impossibilita o docente de ampliar sua prática pedagógica, por meio de recursos didáticos variados, que nem sempre estão à sua

disposição. A estrutura física e organizacional das escolas, em sua maioria limitadas, impedem que o professor crie novas alternativas de ensino, e isso pode fazer com que este se sinta de mãos atadas, como se todos os esforços que realiza fossem em vão, já que não pode oferecer uma educação de maior qualidade.

Nas pesquisas aparecerem queixas variadas dos ex-professores às escolas que trabalharam. Para Lemos (2009) os professores caracterizaram essas escolas como desestruturadas, desorganizadas e bagunçadas, por conta de problemas referentes à sua estrutura física, administrativa e pedagógica.

1.2.2. Motivos extra-escolares

Sobre essa categoria os problemas mais frequentes detectados pelos estudos foram: desvalorização profissional, nova oportunidade de emprego, distância do aprendizado na faculdade e a sala de aula, descaso do poder público com os professores, baixa remuneração, necessidade de tempo livre para concluir a pós-graduação, falta de perspectiva de crescimento profissional, nascimento de filhos e a insatisfação com a estrutura do sistema educacional.

A questão do sentimento de desvalorização por parte dos professores talvez seja uma das maiores causas do abandono da docência, demonstrado pela alta frequência de relatos desse tipo em todas as pesquisas encontradas —Lemos (2009), Cassettari et al (2014), Lapo e Bueno (200, 2002, 2003) e Fonseca (2013). Esse problema perpassa todos os outros, pois refere-se aos motivos intra-escolares explicitados anteriormente, e a todos os motivos desse tópico. Se não há, por exemplo, boas condições de trabalho, apoio do Estado, da escola e das famílias, os professores têm dificuldade em enxergar seu trabalho como algo útil e valorizado. Lemos (2009), traz uma consideração importante percebida em seu estudo:

Podemos perceber que ao se referirem à desvalorização profissional os professores reclamam do reconhecimento do seu trabalho por parte dos pais, alunos, direção da escola e dos próprios colegas e, só depois disso, associam tal desvalorização aos baixos salários. Ao queixarem-se da desvalorização profissional, os professores reclamam de um prestígio social perdido, mostram-se insatisfeitos com o próprio trabalho e com a condução da política educacional. (p. 150)

Aqui já se inicia a discussão sobre remuneração, que também é entendida como forma de desvalorização. O fator baixas remunerações também é citado por professores pesquisados em Lapo e Bueno (2000, 2002, 2003), Lemos (2009) e Cassettari et al (2014). Este caminha em paralelo com a estrutura da carreira, a organização dos sistemas de ensino e

valorização da profissão por parte da sociedade e dos gestores públicos. Esse aspecto foi identificado por Cassettari et al. (2014), como um dos mais considerados pelos professores.

Lapo e Bueno (2002) demonstram que os baixos salários podem ser considerados até suportáveis se, em contrapartida, o professor contar com boas condições de trabalho, apoio pedagógico e administrativo, ambiente agradável, autonomia e credibilidade na fala, respeito e reconhecimento de seu trabalho por parte da sociedade, dos alunos e das famílias, recursos para planejar, etc. Ou seja, nesse caso, o fator mais importante para os docentes é a satisfação e a felicidade no trabalho, pois assim ele corresponde às necessidades pessoais e de realização profissional.

Esse argumento é corroborado pela pesquisa de Fonseca (2013). Para ela, mesmo o Distrito Federal contendo um dos melhores salários do país, os professores não se mostram completamente satisfeitos com suas condições de trabalho e por isso se exoneram de seus cargos. Se a razão para a exoneração estivesse centrada apenas na questão salarial, não haveria uma ocorrência relevante na localidade. Não há apenas uma insatisfação com a remuneração, as queixas ultrapassam esse aspecto, tanto que um de seus sujeitos pesquisados menciona que mesmo se fosse para ganhar um salário mais baixo, ele sairia da SEEDF. A seguinte citação explica os dados encontrados pela autora, quanto à remuneração e à progressão na carreira:

Ao iniciar esta pesquisa, levantei a seguinte questão: o salário seria ou não um fator determinante para se permanecer como docente na sala de aula? Agora, com os dados, infere-se que o salário foi um aspecto levado em consideração, porém não foi determinante nessa decisão. Alguns fatos demonstram isso. Primeiramente, cinco das sete pessoas entrevistadas consideraram o salário da Secretaria suficiente, sendo que uma disse que era baixo pelo fato de trabalhar 20h. Assim, apenas uma pessoa considerou realmente o salário baixo. Junto a isso, para três pessoas, o salário não foi um dos motivos para a desistência da atuação em sala de aula. Para uma pessoa, foi em parte, mas ela ressaltou que não foi o fundamental. Para outra, a progressão na carreira foi mais importante para sua decisão de saída que o salário em si. E para duas pessoas foi sim um dos motivos para a mudança de emprego. (FONSECA, 2013, p. 101)

Cassettari et. al. (2014) contribuem para a consideração ao notarem que entre os sujeitos que pesquisaram a questão salarial apesar de estar presente não foi fundamental para a decisão de exonera-se, pois: “É significativo o fato de que algumas professoras terem o seu salário reduzido após a exoneração e ainda assim estarem satisfeitas com a decisão tomada, por representar uma redução na jornada de trabalho, melhores condições de trabalho ou uma carreira melhor estruturada ” (p. 925).

Lemos (2009), aponta a partir das considerações de Gouveia et al. (2006), que as baixas remunerações impedem com que os professores mantenham a execução de um ensino de qualidade, pois se o salário correspondesse às suas necessidades, poderiam se dedicar apenas a essa função, e conseqüentemente, mais à sua formação e à aprendizagem dos alunos. E traz ainda as considerações de Machado (2007):

Reconhecidamente, a questão salarial é bastante complexa e não pode ser considerada desvinculadamente de outros elementos constitutivos da condição de trabalho do professor. O regime de trabalho mais frequente, por exemplo, baseia-se quase que exclusivamente no número de aulas dadas, em geral excessivamente alto. O trabalho em mais de uma escola, em dois ou mais sistemas de ensino, é outro complicador importante. E é especialmente dissonante a parca participação dos docentes na construção do projeto da escola, na prefiguração de seu rumo, na consolidação de seus valores [...]. Também parece equivocada a busca de uma correlação imediata entre os eventos melhoria da qualidade de ensino e melhoria dos níveis salariais em experiências tópicas. De fato, se um professor é remunerado proporcionalmente ao número de horas de aula que leciona, e é levado a ministrar trinta ou quarenta aulas por semana, por mais que seu salário-aula seja elevado, sua condição de trabalho não é boa. Uma efetiva melhoria nas condições de trabalho deve incluir os níveis de remuneração, mas não pode esgotar-se neles. (MACHADO: 2007, p. 288. Grifo no original apud. LEMOS, 2009, p. 155-156)

Como consequência, em muitos casos a busca por atividades mais rentáveis se insere entre os fatores de abandono (LAPO E BUENO, 2003; LEMOS, 2009; CASSETTARI et al, 2014). Por isso, talvez um dos principais fatores ponderados pelos docentes, seja a estabilidade financeira. A saída de um emprego implica, em alguns casos, a perda de uma remuneração, e os benefícios da carreira, que nem sempre serão alcançados em outra atividade. Por isso, a decisão de deixar a profissão pode depender muitas vezes de já ter encontrado outro emprego, ou ter uma possibilidade concreta em vista.

Soma-se às questões anteriores a dificuldade encontrada pelos professores em sua formação continuada. Os mesmos estudos notam ainda pouco incentivo ao aprimoramento profissional, por parte dos gestores das instituições, da rede, ou do Estado. O que fez com que muitos dos professores pesquisados decidissem sair para buscar outras carreiras ou outros espaços de trabalho que dessem maior incentivo ao aprimoramento profissional e à formação continuada. A respeito disso Lemos (2009), conclui:

Os professores não reconheciam as suas escolas como ambientes de formação, pelo contrário, enxergavam nelas a impossibilidade de formação continuada, seja pelo acúmulo de tarefas ou pelos baixos salários, que os obrigava a uma carga horária alta de trabalho, acumulando, muitas vezes, com a rede pública municipal ou na iniciativa privada. (LEMOS, 2009, p. 145-146)

Lemos (2009) e Lapo e Bueno (2000,2002,2003) registraram ainda queixas quanto à burocratização da profissão e à carga excessiva de trabalho. Porém, quanto a esses discursos Lemos (2009) faz a consideração de que talvez os professores estejam esquecendo algumas funções próprias do trabalho pedagógico, como por exemplo o planejamento, elaboração de relatórios, etc. Por isso, esse discurso demonstra uma confusão quanto às funções inerentes ao trabalho docente. A dificuldade pode estar na necessidade que muitos professores citam, de precisar muitas vezes levar algum trabalho para casa, por conta da falta de espaço ou meios para tal dentro da escola, como falta de computadores e internet. Nesse ponto encontra-se o problema, pois o docente vê-se obrigado a não se desvincular do trabalho, sempre realizando algum tipo de atividade, mesmo em momentos que seriam destinados ao seu descanso. Cabe ressaltar que no Distrito Federal, a carga de trabalho do professor não é sempre para a sala de aula, ele conta com horas destinadas à coordenação individual e coletiva, por isso, seria pertinente verificar se essa queixa também está presente entre os professores da SEEDF.

Retornando à discussão sobre a valorização da profissão docente articulada com a questão salarial, outro aspecto encontrado na pesquisa de Cassetari et al (2014), Lemos (2009) e Lapo e Bueno (2002) é a saída da rede de ensino após a conclusão de cursos de pós-graduação. Percebeu-se que alguns dos professores pesquisados pediram a exoneração do cargo após terem concluído algum desses cursos, seja especialização, mestrado ou doutorado. A justificativa para tal é a desvalorização desses títulos por parte da rede de ensino, com aumento salarial e condições de trabalho desproporcionais ao nível de especialização (LAPO E BUENO, 2003). Há então uma busca de novos caminhos que permitam a valorização profissional.

Diante disso, Lemos (2009) investigou alguns perfis de professores que deixaram a sala de aula para exercerem algum cargo de gestão e a partir disso chegou a algumas conclusões pertinentes a esse estudo. Primeiramente ele identificou a saída para a busca de valorização profissional:

Nesse grupo estão reunidos os depoimentos dos docentes que justificaram a opção pela função de diretor da escola, em detrimento da função docente, por verem na nova função a possibilidade de obterem maior valorização dentro do campo educacional, melhoria de salário e evolução na carreira, três fatores que expressam, para os entrevistados, um maior reconhecimento e valorização social e profissional. (LEMOS, 2009, p. 180-181)

Outro grupo de professores disse ter optado por cargos de gestão como forma de distanciamento das atividades docentes. Porém, essa questão é mais complexa do que parece, pois há o que o autor denomina “eufemismos para o abandono” (p. 216), como sendo

justificativas dos professores que optaram pela gestão, que simulam o real desejo de afastamento das atividades do trabalho docente. Eles afirmam ter: “dificuldade em continuar na sala de aula, impaciência para lidar com alunos, libertar-se do trabalho pedagógico, não ter contato com pais e alunos e, por fim, impaciência com teorias educacionais” (LEMOS, 2009, p. 181-182).

Por fim, Cassettari et al. (2014), trazem um dado peculiar: o abandono por mulheres para cuidar de seus filhos: “com relação aos motivos de ordem pessoal, cabe destacar que muitas professoras deixam a profissão para ficar em casa cuidando dos filhos, o que merece especial atenção dos formuladores de políticas educacionais ” (p. 913).

Diante de tantas considerações é possível notar que muitos motivos podem acarretar a desistência da profissão e a conseqüente saída das redes de ensino. Observou-se os seguintes fatores de influência: modo de escolha da profissão, constituição dos significados e sentidos de ser professor, condições de formação do professor e condições objetivas da realidade. Na verdade, tudo faz parte de uma complexa rede de fatores que ao interagirem entre si provocam a evasão docente.

Esse capítulo objetivou compreender a multiplicidade de fatores que constituem o processo de abandono da docência, conforme a literatura tem apontado. Sua lógica de construção perpassou discussões sobre as características da profissão e do trabalho docente, identidade, sentidos e significados de ser docente e as razões que levam os professores a pedirem exoneração das redes. Notamos as peculiaridades do processo de abandono e a não linearidade que apresenta. No próximo capítulo buscaremos identificar se os aspectos discutidos aqui estão presentes também nos discursos dos docentes que participaram da presente pesquisa e, a partir disso, ampliar o conhecimento sobre a realidade do Distrito Federal quanto à evasão docente.

CAPÍTULO 2-O QUE DIZEM OS EX-PROFESSORES DA REDE

Este capítulo traz algumas considerações a partir da pesquisa empírica realizada com 15 ex-professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Tem por objetivo analisar os relatos desses ex-docentes sobre seu processo de evasão. Conforme descrito na introdução desse estudo, o procedimento metodológico para a sua realização envolveu a identificação dos sujeitos que haviam pedido exoneração, a produção e a aplicação de questionários.

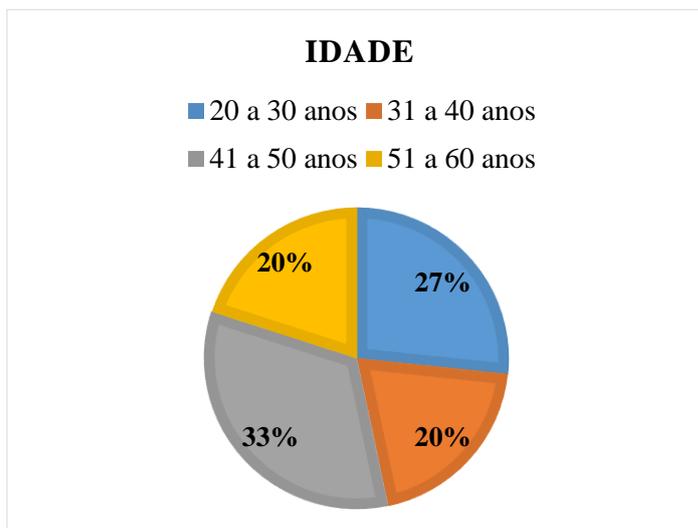
Conforme os cuidados éticos da pesquisa, apenas serão divulgados os dados autorizados pelos participantes, além disso anonimato está resguardado a todos. Desta forma nos referimos aos participantes por números, de 1 a 15, conforme a ordem das respostas obtidas.

2.1. Perfil dos respondentes

Para a melhor identificação dos sujeitos e compreensão do objeto desse estudo, neste tópico apresentaremos o perfil dos participantes: sexo, idade, tempo de serviço na SEEDF e há quanto tempo pediu exoneração.

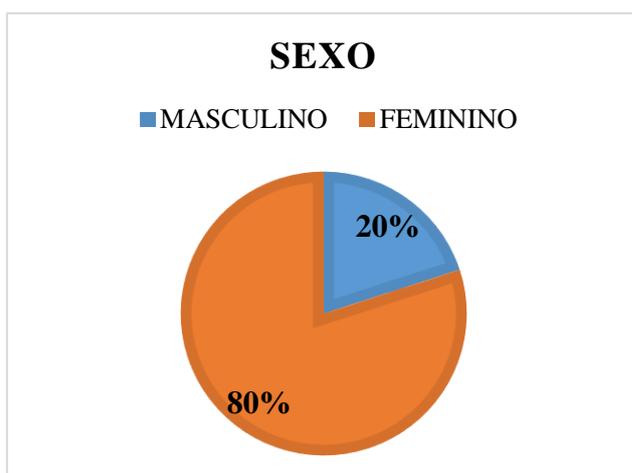
Quanto à idade dos participantes, a maior parte (33%) está na faixa dos 41 a 50 anos. Sobre o sexo, dos quinze sujeitos, 20 % são homens e 80 % mulheres. Por se tratar apenas de uma pequena amostra não é possível realizar generalizações, mas é relevante observar a maioria feminina, o que representa um pouco do que foi discutido no capítulo 1 sobre ser uma profissão majoritariamente ocupada por mulheres. O dado obtido pode ser, no DF, um indicador de que, em conformidade com os estudos de Cassettari et al (2014) e Lapo e Bueno (2000, 2002, 2003), o sexo feminino se evade mais da carreira do que o sexo masculino. Seria necessário um estudo mais amplo para verificar esta ocorrência, para que a partir disso, políticas possam ser pensadas tendo como foco as dificuldades encontradas pelas mulheres no exercício da docência na rede pública. Os gráficos a seguir apresentam a síntese das informações coletadas:

Gráfico 1- Idade dos participantes.



Fonte: Elaboração própria com base nas respostas contidas nos questionários.

Gráfico 2- Sexo dos participantes.



Fonte: Elaboração própria com base nas respostas contidas nos questionários.

É relevante notar que 73% dos participantes deixaram a docência com menos de cinco anos de carreira, ou seja, eram professores iniciantes¹. Este dado é importante para a análise das dificuldades encontradas pelos professores em cada período da carreira, discussão realizada no capítulo 1, por isso será melhor detalhado posteriormente na parte dos motivos

¹ Segundo algumas pesquisas, há a diferenciação entre professor iniciante e professor ingressante. O primeiro diz respeito àqueles que assim que saem da formação se inserem na sala de aula, o segundo, aos professores que antes de entrarem na rede pública já atuavam anteriormente em sala, seja em escolas privadas ou outros locais. Para essa pesquisa consideraremos as duas categorias como indistintas, pois não há dados suficientes para diferenciá-los em iniciantes ou ingressantes. Conforme Huberman (1992), considera-se os cinco primeiros anos como os anos iniciais da carreira, no caso desta pesquisa, referimo-nos aos cinco primeiros anos de atuação na SEEDF.

que levaram à exoneração. Dos demais participantes, 27% saíram da SEEDF entre 5 e 15 anos de exercício, o que se contrapõe às considerações de Lapo e Bueno (2000, 2002, 2003), que em sua pesquisa notaram haver maior proporção de saídas entre professores com mais tempo de serviço. O estudo das autoras contrapõe-se aos dados dessa pesquisa, pois no Distrito Federal o quadro parece ser diferenciado. Professores mais antigos tendem a permanecer na profissão, enquanto professores recém contratados parecem se preocupar menos com a saída.

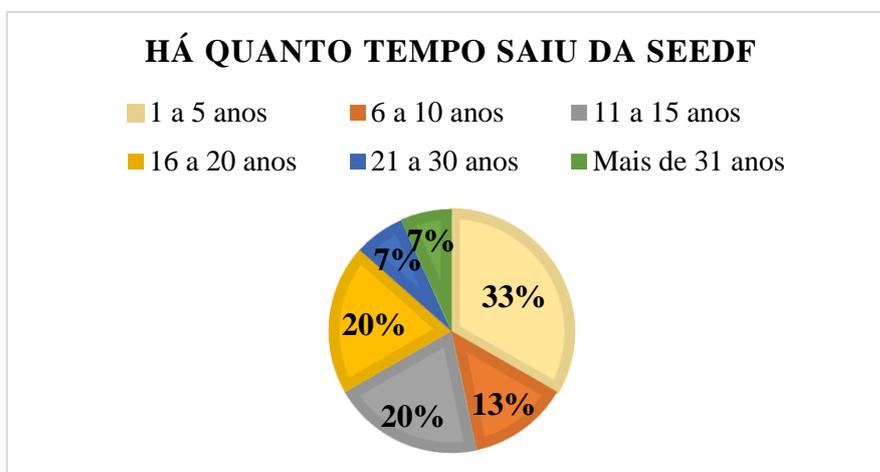
Percebe-se que se trata de uma amostra variada, com o perfil dos participantes bem diverso, já que quanto ao período que esses sujeitos deixaram a Secretaria de Educação temos desde exonerações muito recentes, sendo o menor tempo dois anos, até exonerações antigas, sendo o maior tempo trinta e seis anos. A quantidade de sujeitos que saíram da rede há mais de 10 anos corresponde a 54 % e a dos que saíram nos últimos 10 anos é de 46 %.

Gráfico 3- Tempo de serviço na SEEDF.



Fonte: Elaboração própria com base nas respostas contidas nos questionários.

Gráfico 4- Há quanto tempo os participantes saíram da SEEDF.



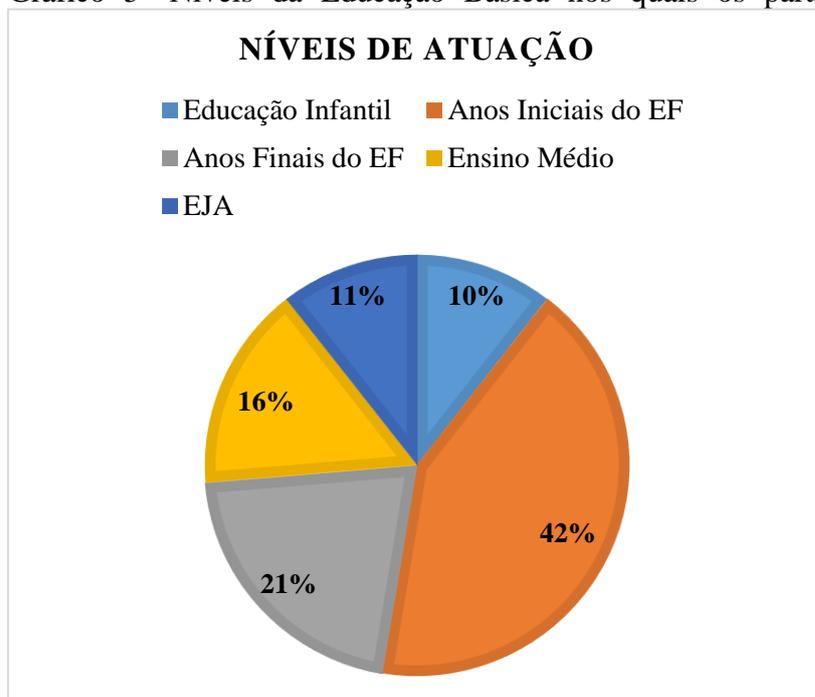
Fonte: Elaboração própria com base nas respostas contidas nos questionários.

Entre os participantes, a maioria (42%) atuou nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A maior parte dos professores atuou na área de Atividades (50%), o que nesta amostra pode se justificar pelo fato da procura dos sujeitos ter sido feita preponderantemente entre pessoas da área de pedagogia, desta forma não é possível concluir qual área possui maiores índices de exonerações.

Poucos foram os que atuaram em cargos de gestão (2), coordenação (2) e equipe de apoio à aprendizagem (1), o que demonstra que a maioria dos professores entrevistados permaneceram a maior parte do tempo de serviço na SEEDF dentro da sala de aula. Esse dado pode se contrapor às considerações de Lemos (2009) e Lapo e Bueno (2000, 2002, 2003), que ao analisarem o processo de abandono dos professores de suas pesquisas afirmam existir em grande parte deles mecanismos de distanciamento da sala de aula, entre eles cargos de serviço administrativo.

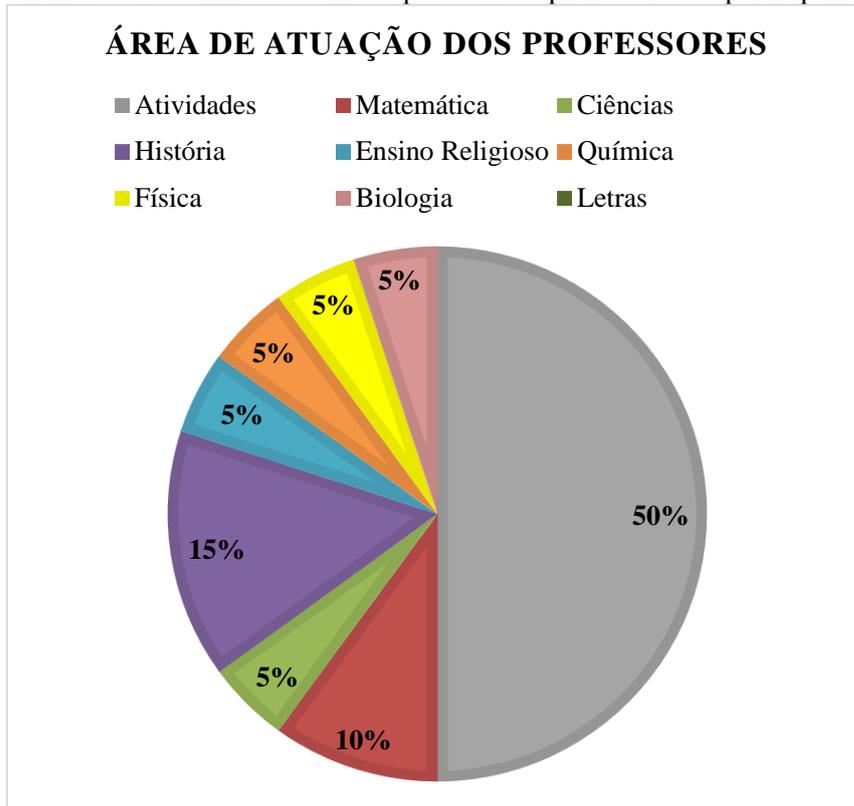
Pela constatação de que muitos professores pediram exoneração com menos de 5 anos de carreira (73%), pode-se inferir que estes não tiveram tempo hábil para atuar nessas áreas, já que os respondentes dos cargos de gestão e coordenação foram os sujeitos que permaneceram por mais tempo na Rede (10 e 12 anos). Há apenas uma exceção, o sujeito 3 que atuou em cargo de coordenação e permaneceu na Secretaria apenas por três anos.

Gráfico 5- Níveis da Educação Básica nos quais os participantes atuaram na SEEDF.



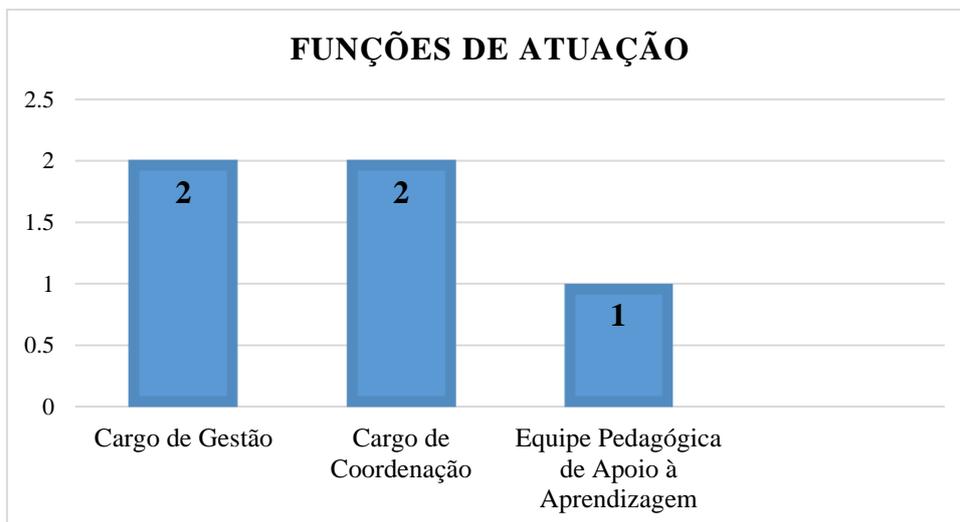
Fonte: Elaboração própria com base nas respostas contidas nos questionários.

Gráfico 6- Áreas em que os professores participantes atuaram na SEEDF.



Fonte: Elaboração própria com base nas respostas contidas nos questionários.

Gráfico 7- Funções que atuou na SEEDF (Além da docência em sala de aula).



Fonte: Elaboração própria com base nas respostas contidas nos questionários.

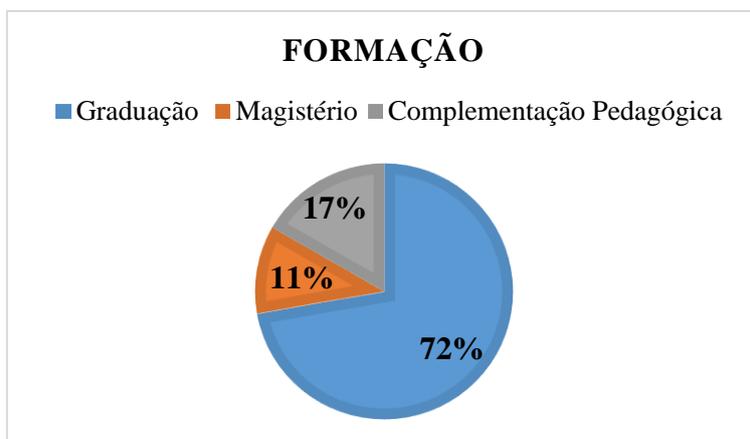
Os sujeitos foram questionados sobre qual a formação inicial que tiveram para o exercício da docência, porém, pelo conteúdo das respostas é apenas possível identificar quais possuíam graduação, magistério ou complementação pedagógica. Um dado relevante é que

em uma das respostas a formação inicial não condizia com a atuação, pois a formação foi em Pedagogia, mas a atuação era em História. A atuação em área diferente da de formação é uma questão que merece análise, pois pode comprometer a questão da qualidade educacional nas escolas, por isso estudos com esse objeto seriam muito relevantes.

Quanto à formação continuada, número significativo dos sujeitos realizaram algum tipo de formação continuada durante o período em que trabalhou na SEEDF (73%), envolvendo cursos de pós-graduação, especialização ou outra graduação, o que demonstra um desenvolvimento profissional no período de atuação na rede. Vale pontuar que 40% dos sujeitos citaram terem realizado cursos oferecidos pela Secretaria de Educação e pela EAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação), isso demonstra que houve investimento por parte Rede. Como observado por Cassetari et al (2014) e o Relatório da OCDE (2006), pode-se considerar que os custos dispensados na formação dos professores enquanto permaneceram atuando na rede foram em parte desperdiçados, já que com a saída da Rede a Secretaria pode não ter recebido todo o retorno intelectual esperado.

Um participante diz ter realizado mestrado ainda no período de trabalho na SEEDF, nesse período ele também ingressou no doutorado. Outro participante diz também ter feito doutorado. Ou seja, quanto aos estudos de pós-graduação *stricto sensu*, apenas dois sujeitos disseram ter realizado. O objetivo desta questão era perceber se houve alguma relação entre maior nível de formação e a exoneração, assim, por não compor a discussão de perfil discutiremos a questão posteriormente. Os gráficos a seguir mostram o perfil dos professores quanto à sua formação para o exercício da docência:

Gráfico 8- Nível de formação para o exercício da docência.



Fonte: Elaboração própria com base nas respostas contidas nos questionários.

Gráfico 9- Formação continuada dos participantes no período de atuação na SEEDF.



Fonte: Elaboração própria com base nas respostas contidas nos questionários.

2.2. Atratividade da docência e da Secretaria de Educação

Uma outra categoria de análise é o processo de escolha da profissão pelos participantes dessa pesquisa e a escolha pelo trabalho na SEEDF. Ao serem questionados sobre esses assuntos, objetivávamos identificar fatores de atratividade da docência e da carreira na Secretaria, bem como perceber se o processo de escolha da profissão e, conseqüentemente, de formação da identidade docente, interferiram no posterior processo de abandono, como abordado por Lemos (2009) e Lapo e Bueno (2000, 2002, 2003).

Sobre o processo de escolha da profissão fizemos o seguinte questionamento: “Porque você quis ser professor? ”. As respostas perpassaram por razões diversas, que explicaremos agora. Observamos uma parte significativa de respostas referentes ao encantamento e afeição pela profissão, ao ato de ensinar e ao fato de trabalhar com crianças e afinidade com a disciplina. Muitos relataram ser também um desejo de infância, em que a brincadeira de lecionar estava sempre presente e despertou o interesse por dar aulas. As respostas que envolviam algum desses aspectos correspondem a 60%.

Desde o meu ensino médio percebi que eu estudava como se estivesse dando aulas. Eu também coordenada um grupo jovem na época e me dei conta do quanto eu gostava de dar aulas. (Sujeito 3)

Desde criança eu queria ser professora. Brincava de boneca imitando a sala de aula, pedi para os meus pais um quadro de giz de presente, já falava pra todo mundo que queria ser professora. No ensino médio já sabia o que eu faria no PAS, nunca tive dúvidas sobre a profissão que eu queria seguir. (Sujeito 2)

Boas experiências durante o período de escolarização também motivaram alguns dos participantes. Um total de 36% destes afirmaram ser inspirados por bons professores que tiveram, e a posição de respeito que ocupavam causava encantamento:

Eu escolhi a docência ainda na infância quando observava a dedicação de algumas professoras que tive. Tinha na minha cabeça a ideia de que gostaria de ajudar crianças como fui ajudada um dia. (Sujeito 7)

Meu processo de escolha tem vínculo com a definição por estudar Letras, despertada por inspiração em uma professora de Língua Portuguesa, que ministrava as aulas com leitura de livros e depois comentários a respeito deles, de modo tranquilo e direcionado a cada aluno. (Sujeito 10)

Desde criança eu achava a profissão encantadora. Ficava horas me imaginando a frente de uma sala de aula, lecionando para um monte de alunos. Eu achava incrível ver minha professora da 1ª série lecionando para mim e meus colegas. Eu achava que ela era bem-sucedida por ser professora, admirava tudo nela e queria ser igual. (Sujeito 14)

A motivação familiar também esteve presente no processo de escolha de alguns, como por exemplo pela existência de professores na família. Dois participantes citaram essa questão.

Lapo e Bueno (2000, 2002, 2003) e Lemos (2009) investigaram a relação entre razões para a escolha da profissão e a permanência nela. Segundo os autores, a escolha da profissão na infância ou a escolha pelo encantamento com a profissão podem provocar um distanciamento da realidade concreta e por isso gerar algumas idealizações que não correspondem ao real. Essas, ao serem frustradas, podem ser motivo para o abandono da docência. Apesar dessa consideração, no presente estudo, não foi possível estabelecer uma relação tão direta entre esse modo de escolha da profissão e o abandono. Os professores não demonstraram ter uma visão idealizada da profissão, apenas desejavam atuar nela por uma questão de identificação pessoal.

Apesar dos dados não possibilitarem a análise da constituição da identidade docente, algumas respostas permitem identificar alguns dos fatores que foram relevantes nesse processo, como a presença de um discurso mais político e provocado por reflexões produzidas no período de formação (2 participantes).

Dois sujeitos afirmaram desejar trabalhar com educação, ou reconhecer que para constituir-se professor era necessário estar em sala de aula, ponto importante da constituição da identidade docente. Demonstaram o reconhecimento da importância da profissão e da educação pública.

Ao longo da graduação em pedagogia, militei muito no movimento estudantil de pedagogia e nas discussões, também em sala de aula, fui

formando a opinião que a essência do curso de pedagogia é a docência. Então sai convicta que para exercer a profissão enquanto pedagoga precisava passar pela experiência da sala de aula. Também tinha a convicção de que essa experiência tinha que ser na escola pública. (Sujeito 4)

Sempre quis atuar na área de educação. Considero que ser professor era a atividade de maior troca, aprendizagem e acompanhamento do trabalho que eu iria realizar atuando na área pedagógica. (Sujeito 6)

Esses discursos demonstram certa paixão pela docência. Esses professores parecem reconhecer que na escola existem situações que precisam ser modificadas, porém, ao levar o discurso da Universidade para a realidade, eles podem ter enfrentado dificuldades e por isso, frustrações. Isso se demonstra nos motivos alegados para a desistência da SEEDF pelo sujeito 4, que ao ir para a escola cheia de ideias transformadoras se deparou com uma estrutura enrijecida e pouco aberta à novas ideias, por isso sofreu na tentativa de transpor o que construiu na formação para a prática. As questões referentes aos motivos que levaram a exoneração serão exploradas mais adiante neste capítulo.

Outro grupo de professores (4 participantes) foi direcionado à docência pelas circunstâncias e oportunidades da vida, tais como: facilidade de entrada no ensino superior, falta de condições de realizar outra graduação e necessidade de ter um emprego. Isso demonstra que a docência pode não ter sido o sonho inicial, e apenas uma opção que foi colocada pelas circunstâncias, o que para Lapo e Bueno (2000, 2002, 2003) pode justificar a posterior busca por novas atividades profissionais, ou a retomada de sonhos e planos anteriores.

Falta de condições para fazer Direito. Emprego e estabilidade! (Sujeito 9)

Escolhi também em função do acesso à universidade pública ser mais fácil quando se escolhe alguma licenciatura. (Sujeito 12)

Penso que fui me direcionando para o magistério pelas oportunidades que surgiram na minha vida. (Sujeito 13)

Nesses casos, a chance em se desmotivar diante das condições reais que se colocam ante o percurso podem ser maiores, pois os vínculos com a profissão não são tão consistentes (LAPO E BUENO, 2000, 2002, 2003; LEMOS, 2009). Desses, dois sujeitos afirmaram terem deixado a SEEDF por conta do salário e das condições de trabalho, o que demonstra que a Rede não foi capaz de oferecer o que esperavam na entrada, o que aprofundaremos posteriormente.

Sobre os fatores que motivaram a busca por trabalhar na SEEDF observamos respostas muito parecidas com as da questão anteriormente descrita. Três sujeitos disseram acreditar na escola pública e desejar realizar alguma transformação, por isso a procura pela SEEDF demonstra um posicionamento político, importante constituinte da identidade docente:

Pra mim só a escola pública é viável. Sou totalmente contra o ensino privado. Cheguei a trabalhar no ensino privado por alguns anos enquanto aguardava um concurso da SEDF porque precisava de um emprego, mas sempre sem perder o foco do meu objetivo, que era o ensino público e gratuito. Eu sabia que na SEDF era o único lugar onde eu poderia ter autonomia como professora, sem contar essa questão de princípio, de entender que o ensino é função do Estado e não da iniciativa privada. (Sujeito 2)

Por uma questão de concepção política não me via sendo professora em escolas que reproduzem aquilo que repudio, como o individualismo e a competição. Defendia a escola pública como princípio, a educação não deve ser mercadoria, e também acreditava como espaço estratégico nas mudanças sociais. (Sujeito 4)

Por acreditar na educação pública e por vontade de acrescentar algo na vida dos estudantes da educação pública. (Sujeito 13)

Apesar disso, esses sujeitos que se mostraram empenhados em construir uma sociedade melhor frustraram-se na SEEDF. É relevante ver também que o sujeito 2 destaca a possibilidade de ter autonomia como professora, esse ponto também apareceu no discurso de outro participante, que via na Secretaria a possibilidade de ter autonomia na sala de aula. Isso corrobora os estudos de Lapo e Bueno (2000, 2002, 2003) e Lemos (2009), quando analisam que os professores não querem seus trabalhos regulados e buscam autonomia na sua execução.

Outro dado importante foi a ocorrência de três dos participantes que citaram a busca de desafio profissional, isso demonstra certo entendimento de que a docência na SEEDF traria desafios, por isso, não percebemos uma grande idealização da carreira. Porém, apesar disso, esses sujeitos esperavam encontrar melhores condições de trabalho. A realização profissional também esteve presente nos relatos.

Oportunidade de desenvolver atividades de docência, como dito, algo que me despertava grande motivação. (Sujeito 1)

Um grupo grande de professores trouxeram motivos de ordem mais pragmática, como a necessidade de trabalhar, o salário, complementação da jornada de trabalho que já exercia em outro emprego e estabilidade (67%). Um sujeito específico destacou a importância

que começou a dar ao cargo público, característica do Distrito Federal, em que a grande parte dos habitantes almeja essa posição.

Eu havia terminado a licenciatura curta e cursava a plena na época. Já dava aulas em escola particular. Realizei o concurso para complementar a minha jornada a noite. (Sujeito 3)

Era uma profissão que tinha muito respeito, o salário era razoável e as condições do ambiente de trabalho eram boas. Precisava trabalhar e estudar, na SEDF era possível conciliar. (Sujeito 9)

A estabilidade e o salário. Até porque ministrava cursos de língua portuguesa esporádicos em escola profissionalizante e tinha a noção do valor de não ser estável e ganhar pouco. (Sujeito 10)

Quando me mudei de Minas Gerais para Brasília, comecei a ver que tudo aqui - para o magistério - girava em torno de ser professora da Secretaria de Educação. Na minha cidade eu era servidora da Prefeitura em um turno e do Estado em outro, mas nunca tinha percebido lá, essa importância dada ao cargo público como é atribuído aqui. Então achei que todas as professoras deveriam pertencer à SEEDF e fui no mesmo ritmo. (Sujeito 14)

Um caso específico chama a atenção pelo fato de o serviço na Secretaria de Educação ter entrado não por um objetivo de vida, mas sim como algo que as circunstâncias conduziram. Esse sujeito, assim como na questão sobre a escolha pela docência, destaca a influência familiar.

Não havia um motivo específico. Fiz o concurso e fiquei em 10º lugar na época, era dezembro, em fevereiro já estava em sala de aula. Talvez tenha sido incentivada por uma tia que era diretora. Era trabalho, só isso. (Sujeito 12)

Esse caso pode demonstrar também uma fragilidade no vínculo com o emprego e a profissão, conforme apontado por Lapo e Bueno (2000, 2002, 2003) e Lemos (2009). Após o exposto, o quadro a seguir apresenta uma síntese dos principais fatores apresentados pelos professores pesquisados como causas de atratividade para a docência e para a Secretaria de Educação.

TABELA 01: Fatores de atratividade da docência e da SEEDF.

“Por que você quis ser professor? ”	“Por que você buscou entrar na SEEDF? ”
Encantamento, afeição, afinidade	Busca de desafio profissional
Desejo de infância	Busca de autonomia
Boas experiências escolares	Salário/Cargo público/ Estabilidade

Influencia familiar	Necessidade de trabalhar
Circunstancias e oportunidades da vida	Circunstancias e oportunidades da vida
Concepção política	Posicionamento político

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas contidas nos questionários.

Assim, observa-se que a escolha pela docência e pela SEEDF foi particular a cada um dos sujeitos, porém alguns dos fatores como salário, e busca de autonomia, após a entrada na profissão e na rede podem ter também influenciado a saída dos docentes, por não terem correspondido às expectativas iniciais. Além disso, questões de afinidade, busca pela necessidade de trabalho e seguimento das circunstancias e oportunidades da vida, no momento de encarar a realidade concreta do trabalho podem, pela possível fragilidade dos vínculos ocasionar frustrações e desestímulo. Nos próximos tópicos será possível perceber relações mais específicas entre os fatores de atratividade e os fatores de desistência.

2.3. Razões que levaram ao pedido de exoneração

A partir das respostas da questão 10 do questionário, sobre quais motivos levaram os sujeitos a pedirem exoneração da SEEDF construímos o quadro a seguir. A pergunta era do tipo aberta, por isso, os participantes tinham espaço para elencar todas as razões que determinaram sua escolha. Muitos fatores apareceram nas respostas, inclusive um mesmo professor apresentou mais de uma razão. Por isso, vale ressaltar que essa grande quantidade de motivos corroboram a ideia de que não existe uma razão isolada para o fato, existem muitas circunstancias atuando conjuntamente.

TABELA 02 – Motivos alegados pelos professores como causa da saída da SEEDF.

MOTIVO	FREQUÊNCIA COM QUE APARECEU NAS FALAS
Frustração e desmotivação	5
Remuneração/ Salário/Condição financeira	5
Falta de apoio ao professor	4
Estrutura física e organizacional da SEEDF	3
Falta de profissionalismo e dedicação de colegas	3
Desvalorização/ Falta de respeito	3
Cansaço físico e emocional	3
Turmas cheias	3

Turmas com faixa etária dos alunos variada e alunos com níveis variados de aprendizagem	2
Tempo para a família	2
Aprovação em outro concurso	2
Adoecimento	2
Falta de incentivo à formação continuada	2
Opção por outro emprego	2
Carga de trabalho excessiva	2
Ingresso na SEEDF sem o conhecimento devido da turma que trabalharia	1
Professores pouco politizados	1
Plano de carreira	1
Estrutura engessada	1
Falta de articulação coletiva	1
Jornada ampliada	1
Falta de apoio pedagógico aos estudantes com dificuldade	1
Dificuldade com as famílias	1
Desejo de conhecer outra profissão	1
Violência dos estudantes	1
Despreparo para lidar com alunos em risco social	1
Distância da residência para a escola	1
Condições de trabalho	1
Oportunidade de cursar outra graduação	1
Dedicação exclusiva à carreira acadêmica	1

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas contidas nos questionários.

Após termos detectado os motivos que os professores alegaram como causas para o pedido de exoneração da SEEDF, reorganizamos em categorias mais amplas que abarcam mais de um motivo. Vale ressaltar que essa divisão foi realizada para a maior clareza na compreensão do objeto, porém esses fatores não agem isoladamente e estão fortemente correlacionados. Os dois eixos de análise são os mesmos abordadas no capítulo 1, os motivos intra-escolares e os motivos extra-escolares.

TABELA 03 – Categorias - Motivos alegados pelos professores como causa da saída da SEEDF.

CATEGORIAS MACRO	MOTIVOS
MOTIVOS INTRA-ESCOLARES	Falta de profissionalismo e dedicação de colegas
	Falta de apoio ao professor
	Falta de articulação coletiva
	Professores pouco politizados
	Carga de trabalho excessiva
	Dificuldade com as famílias
	Despreparo para lidar com alunos em risco social

	Violência dos estudantes
	Turmas com faixa etária dos alunos variada e alunos com níveis variados de aprendizagem
	Falta de apoio pedagógico aos estudantes com dificuldade
	Ingresso na SEEDF sem o conhecimento devido da turma que trabalharia
	Turmas cheias
MOTIVOS EXTRA-ESCOLARES	Remuneração/ Salário/Condição financeira
	Plano de carreira
	Desvalorização e falta de respeito
	Falta de incentivo à formação continuada
	Aprovação em outro concurso
	Tempo para a família
	Opção por outro emprego
	Oportunidade de cursar outra graduação
	Desejo de conhecer outra profissão
	Adoecimento
	Estrutura física e organizacional da SEEDF
	Estrutura engessada
	Jornada ampliada ²
	Frustração e desmotivação
	Distância da residência para a escola
Cansaço físico e emocional	

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas contidas nos questionários.

I. Motivos intra- escolares

Lapo e Bueno (2000, 2002, 2003) concluíram em sua pesquisa que um dos fatores que mais motiva os professores a se evadirem e até mesmo abandonarem a profissão é o modo como percebem o ambiente de trabalho e as relações interpessoais nas escolas. Fonseca (2013) também destacou a dificuldade que as escolas têm em manter um ambiente colaborativo e de apoio ao profissional. Nessa pesquisa também detectamos queixas graves quanto às relações estabelecidas nas escolas e o trabalho das equipes. A falta de profissionalismo destacada pelos professores, além de causar desmotivação nos colegas que buscam exercer um bom trabalho prejudica a estrutura como um todo, pois impede a busca por melhoria no ensino no ambiente escolar e na rede. Além disso, é nitidamente perceptível que as atividades que intrínsecas à docência tornam-se mais difíceis de serem realizadas sem o apoio coletivo e da equipe gestora.

E o trabalho na educação infantil, onde é o meu lugar, é extremamente arcaico. É o lugar onde os professores são menos politizados, tratam a

² Apenas pelas respostas do questionário não foi possível identificar o significado atribuído pelo sujeito com relação à Jornada Ampliada, podendo significar tanto o período de trabalho em sala de aula quanto a necessidade de se estender as atividades realizadas no espaço-tempo da escola para outros espaços.

estrutura escolar como se fosse a própria casa. Falta profissionalismo nas unidades escolares e na própria SEDF como um todo. (Sujeito 2)

Eu já tinha um bom tempo de escola particular. O trabalho na secretaria de educação me gerava muita angústia por ver colegas de trabalho tratando tudo com pouco caso, parecia não ter empenho ou preocupação de muitos, inclusive de gestores. Isso foi me decepcionando e causando o desejo de sair e ficar somente na iniciativa privada. (Sujeito 3)

Outra questão que merece ser pontuada é a saída dos professores nos anos iniciais da carreira. Conforme exposto anteriormente (item 2.1), 73% dos professores desse estudo deixaram a Secretaria menos de 5 anos após a entrada. Huberman (1992) disserta sobre a peculiaridade desse período, marcado pelo “choque do real”, que é a “confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (p. 39). O professor se vê diante de uma gama de aspectos que precisa administrar: as relações na escola, o ideal e a realidade da sala de aula, os problemas com os alunos, dificuldades com as condições materiais da escola, etc. Estes se misturam com o entusiasmo inicial da descoberta, que vivido paralelamente com o aspecto anterior, formam a singularidade dessa fase. Diante dessa realidade, muitas dificuldades são encontradas pelos professores no início da carreira, alertadas também por Fonseca (2013), que somadas à falta de apoio tornam o processo mais difícil e podem gerar a frustração e a desmotivação que afetam a continuidade do exercício da profissão.

A teoria de Huberman (1992) explica as crises encontradas por Fonseca (2013) e também por alguns professores desse estudo. Dois professores que deixaram a Rede em início de carreira deixaram explícito em seus relatos as dificuldades encontradas, que foram motivos para pedirem a exoneração, um deles afirmou haver uma falta de amparo ao professor que está começando, e outro diz o seguinte:

[...] é enlouquecedor trabalhar sozinha em uma sala de aula com quase 30 crianças, sem praticamente nenhum apoio da escola e da instituição em geral. (Sujeito 12)

Entre os participantes também apareceram relatos de que a escola possui uma estrutura engessada e sem espaço para ideias novas, o que também aparece como fator de desmotivação.

Sobre as condições de trabalho, os professores citaram que se depararam com estrutura inadequada, existência de turmas muito cheias, com alunos em faixa etária variadas, sendo cada um com um nível diferente de aprendizagem. O último ponto é comum de ser encontrado na sala de aula, já que cada sujeito lida de forma diferenciada na relação com o conhecimento. A escola atende a um público diverso, por isso, a visão de que isso não deveria

ocorrer se distancia da realidade e da especificidade do trabalho do professor. Porém, a falta do apoio específico torna o trabalho mais complicado, já que com turmas muito cheias é quase impossível atender a cada aluno individualmente, e nesse ponto encontra-se a queixa dos professores.

Houve também o relato da carga excessiva de trabalho e falta de espaço-tempo para realiza-lo apenas no ambiente escolar. Porém, cabe ressaltar que os professores da SEEDF contam com 15 horas de coordenação, ou seja, aproximadamente 37% da carga horária de trabalho semanal. Talvez a dificuldade esteja em realizar com qualidade as horas de coordenação, que pode ocorrer por uma gama de fatores como, além da grande demanda de trabalho, a falta de recursos na escola (internet, computadores, etc.). Todos os aspectos acima foram verificados também por Lemos (2009).

A estrutura da SEDF é muito ruim, isso inclui a estrutura física e organizacional. Porque é enlouquecedor trabalhar sozinha em uma sala de aula com quase 30 crianças, sem praticamente nenhum apoio da escola e da instituição em geral. (Sujeito 2)

[...]. Assim realizei o concurso para a SEDF, porém no pouco tempo que trabalhei na SEDF juntando com a carga de experiência em escola particular, me sentia extremamente frustrada e desmotivada. Primeiramente porque ser professor é difícil, você tem que tentar ensinar 25 crianças, sendo que cada uma aprende de uma forma, além disso, nas escolas públicas temos em uma mesma turma alunos em diferentes níveis de desenvolvimento e temos que atingir a todos e quando você vê que não está conseguindo isso se sente mal. Outra coisa é que somos contratados por 40 horas, contudo trabalhamos mais que isso, as horas disponíveis de coordenação não são suficientes quando se objetiva exercer um bom trabalho. (Sujeito 7)

Além disso, a dificuldade com as famílias e na relação com os alunos também foi citada pelos professores, aspecto enfatizado também nas pesquisas de Lemos (2009) e Lapo e Bueno (2000, 2002, 2003). No estudo de Lemos (2009), a indisciplina/violência dos alunos esteve presente como a maior queixa dos professores, e entre os motivos intra-escolares que mais motivou a saída dos docentes. Quanto a esse aspecto, destaco um discurso específico sobre a violência nas escolas. Mesmo tendo aparecido apenas uma vez nas falas, a situação mostra-se grave, e exige uma atenção especial por parte dos sistemas educativos. O seguinte relato, de uma professora exonerada a 36 anos é chocante e infelizmente permanece atual, e somado com o seu despreparo e a falta de estrutura da Rede agravou-se mais a situação:

Um belo dia de sol, ao sair ao meio-dia com uma colega em direção à parada de ônibus, vimos uma outra colega ser assassinada por seu pequeno aluno na parada de ônibus. Tudo que sei é porque me contam, tenho um

*lapso de memória de 1 semana. A escola tem o nome dela, em Ceilândia.
(Sujeito 11)*

O mesmo sujeito complementa:

*Minha turma era mista, de alunos repetentes ou não, tinha jovem de 18 anos e outros de 8.... Uma coisa sem noção.... Eu tinha 18 anos e nenhum preparo para lidar com crianças de risco social; tinha aluno da minha idade...
(Sujeito 11)*

Diante dessa tragédia a Secretaria deveria, ao menos, ter oferecido um apoio psicológico, porém, a professora relata não ter tido nenhum acompanhamento. Permaneceu durante 3 meses na SEEDF, não pôde vivenciar outras experiências e além disso saiu com uma imagem muito ruim da rede, desesperançada e frustrada.

Sem aquela tragédia, talvez eu não fosse o que sou hoje. Contudo, um apoio psicológico aos professores seria muito bom, só para aluno não resolve muita coisa. Sinto que falta muito esse apoio nas escolas. Os tempos são outros, a relação humana está mais complicada e mediada pela tecnologia, é preciso (re)considerar tudo isso. (Sujeito 11)

Outra questão importante é apresentada no relato a seguir:

Durante minha graduação tive a oportunidade de atuar na rede pública com o pibid (Programa de Bolsas de Iniciação à Docência), foi onde tive meu primeiro choque de realidade e a perda da ideia romantizada do exercício da profissão que eu tinha, contudo acreditava que talvez quando tivesse a oportunidade de ser professora regente as coisas poderiam ser diferentes. Assim, realizei o concurso para a SEDF, porém no pouco tempo que trabalhei na SEDF juntando com a carga de experiência em escola particular, me sentia extremamente frustrada e desmotivada. (Sujeito 7)

O sujeito afirma que sua experiência de inserção no território da escola durante o período da graduação contribuiu para sua percepção sobre a realidade concreta da escola. O choque da realidade citado demonstrou ter sido importante para a compreensão do que é o ambiente escolar, conforme destacado por Huberman (1992). A isso podemos acrescentar a discussão de Lemos (2009) e Basso (1998), sobre as condições objetivas e subjetivas da realidade. A formação desse participante (condições subjetivas), aliadas às condições de trabalho posterior (condições objetivas), foram muito determinantes para a construção da sua identidade como docente. O sujeito, parece ter uma percepção da função da profissão (sentidos) e carregar seus significados próprios. Ao adentrar na Secretaria de Educação como docente, sua identidade docente já estava sendo construída pela experiência vivenciada na graduação, não havia mais uma idealização tão marcada, nem um não reconhecimento da

realidade da escola, porém, mesmo diante da vontade de agir de forma diferente, seu pensamento foi sendo reconstruído, a partir das questões objetivas que se colocaram perante seu trabalho. Diante disso, a opção pela exoneração se sobrepôs.

II. Motivos extra-escolares

Entre os motivos extra-escolares está a falta de incentivo à formação continuada. Tendo como referência os estudos de Lapo e Bueno (2000, 2002, 2003), o Relatório da OCDE (2006) e Cassettari et al (2014), que notaram a existência de uma tendência de professores com nível de formação mais elevado saírem das redes de ensino, pudemos identificar também aqui essa relação. Pelo conteúdo da maioria das respostas não foi possível identificar se a exoneração ocorreu imediatamente após a conclusão de cursos de especialização ou de pós-graduação, ou se, após tê-los concluído, os docentes ainda permaneceram algum tempo na Rede.

Os professores se queixaram de não ter retorno financeiro compatível com o nível de especialização, o que também foi percebido como tendência nos estudos citados. Isso demonstra em parte, problemas com a estrutura da carreira, que não oferece retorno e valorização suficiente para os estudos complementares realizados pelos professores. A saída desses docentes é um problema sério, pois assim as secretarias correm o risco de terem perdido bons profissionais, que com o anseio por crescerem profissionalmente poderiam contribuir para a melhoria na educação.

Eu fiz um mestrado e na SEDF ele não seria tão valorizado quanto em outros órgãos. (Sujeito 2)

Tomando como referência as pesquisas de Lapo e Bueno (2000, 2002, 2003) e Lemos (2009), ao notarem que grande parte das queixas dos indivíduos centra-se na falta de apoio e incentivo para a formação continuada nas escolas e na Rede como um todo, cinco sujeitos abarcaram essas questões em suas falas. Três afirmam que um dos motivos para ter saído da Rede foi a falta de incentivo ao mestrado e doutorado e pouca valorização desses, os outros dois dizem o seguinte:

Fiz um curso na EAPE nesse período. Mas não acho que essa formação continuada seja relevante para melhoria da nossa atuação na sala de aula, falta um apoio mais coletivo e acabamos acreditando que a melhora depende da iniciativa, estudo e dedicação individual. (Sujeito 4)

Naquela época o governo Roriz, com a Secretaria de Educação, Eurides Brito, não se preocupavam com esses aspectos [formação de professores]. Eles estavam preocupados em manter a matrícula dos alunos na escola para atender às estatísticas das políticas públicas. (Sujeito 14)

É relevante notar que a fala do sujeito 4 em sintonia com as queixas dos professores das pesquisas de Lapo e Bueno (2002) e Lemos (2009). Nota-se uma falta de apoio coletivo e a tendência à responsabilização de cada sujeito individualmente, isso prejudica a construção e produção de conhecimentos dentro desses espaços, o que inibe o desenvolvimento da rede e o fornecimento de uma educação de maior qualidade. Segundo os autores essa responsabilização também está entre os motivos de abandono da docência.

Apesar disso, é importante ponderar que a Secretaria de Educação do DF oferece alguns mecanismos de incentivo à formação continuada, como licenças para estudos no Brasil e no exterior, inclusive licenças remuneradas. Desta forma, há muito incentivo para a realização de mestrado e doutorado. Porém, por motivos que podem ser explorados em outras pesquisas, essas ações não parecem ser suficientes para esses sujeitos. Uma das respostas direciona alguma medida quanto ao incentivo para a formação, que, para a participante, poderia ter sido providenciada para a sua manutenção na rede.

Se houvesse alguma medida que permitisse o afastamento temporário para fins de estudos (qualificação) antes da conclusão do estágio probatório, ou mesmo se houvesse algum mecanismo de afastamento de sala de aula para alguma função administrativa/estratégica durante o doutoramento, não teria pedido exoneração. (Sujeito 15)

Outra questão relevante é a remuneração. Respostas nesse sentido apareceram em quatro participantes da pesquisa, portanto, mesmo não sendo a maioria, pode-se considerar como sendo uma parte considerável. Esse ponto relaciona-se com a discussão anterior, sobre o retorno financeiro aos níveis mais elevados de capacitação. Os discursos a seguir demonstram que a carreira de professor na SEEDF não tem oferecido salário e benefícios capazes de competir com outras carreiras. Em alguns casos a docência passa, então, a ficar em segundo plano em comparação com outros cargos, funções ou exercícios profissionais.

Na verdade foi um único motivo (para a exoneração). Em razão da atividade de professor não me permitir uma condição financeira adequada, essa acabou ficando como secundária e em razão de seguidas necessidades de viagens decorrentes de minha principal atividade, Auditor Federal, entendi que estava prejudicando os alunos, mesmo que tentasse passar os conteúdos de formas diversas. Daí entendi que o justo seria me exonerar. (Sujeito 1)

[...] o salário caiu muito e também gostaria de tentar outra carreira, conhecer outra profissão. (Sujeito 8)

Na época eu estava no Exército como professora/militar temporária e o salário era bem mais atrativo e havia uma pressão por parte do Exército para que os servidores deixassem a atividade temporária do órgão ou que optasse em deixar o cargo público para não acumular funções. Como o salário da SEEDF na época era pouco atrativo e eu tinha acabado de ter minha filha e estava ficando muito tempo fora de casa, escolhi o maior salário e a possibilidade de poder ficar mais tempo com minha filha. (Sujeito 14)

O plano de carreira também não é atraente para quem pretendia cursar pós-graduação, como é o meu caso. Eu fiz um mestrado e na SEDF ele não seria tão valorizado quanto em outros órgãos. (Sujeito 2)

Dois dos professores que citaram terem saído por conta do salário, na questão anterior afirmaram terem buscado entrar na Secretaria por esse motivo, um por considerar o salário razoável e o outro por considerar o salário ótimo. Essa mudança de opinião demonstra que o fator inicial de atratividade não foi correspondido, até ao ponto de determinar o pedido de exoneração. Ou demonstra ainda que o salário inicial era atrativo, mas a carreira não permitiu que ele assim permanecesse. Isso mostra que a rede e a carreira têm tido dificuldade em permanecer atraindo e estimulando a presença dos professores concursados em seus cargos. Não basta atrair, é necessário também desenvolver políticas e ações para a retenção (Relatório da OCDE, 2006). Cassettari et al. (2014), Lapo e Bueno (2000,2002,2003) e Lemos (2009) também notaram preponderância desse fator nos motivos de abandono, que mesmo não sendo isoladamente determinante é elencado pelos professores como forma de desvalorização da carreira. Ainda segundo os autores, isso faz com que os professores busquem outras atividades profissionais que tragam mais retorno.

É nítida a dificuldade da Rede em competir com outras carreiras, profissões ou atividades. Houve quem disse ter desejo por conhecer outra profissão, talvez pela frustração adquirida na docência. Também casos de aprovação em outro concurso.

Diante dessas ideias que passavam por minha cabeça e a oportunidade de realizar uma segunda graduação, juntamente com meus pais tomei a decisão de abrir mão do concurso e retornar para a universidade. Com toda certeza o fato de ter passado no vestibular foi o fator que mais pesou para adiantar minha decisão de sair. (Sujeito 7)

Quanto à aprovação em outro concurso, um relato chamou a atenção, por demonstrar que a SEEDF não era o objetivo principal, porém, caso houvesse possibilidade de permanecer nos dois cargos, essa seria uma opção.

Passei em outro concurso, do Poder Judiciário, o qual já era meu maior objetivo. No entanto teria continuado em sala de aula se o meu novo cargo tivesse sido em Brasília, mas foi em outro Estado. (Sujeito10)

Outro dado relevante tem sintonia com as conclusões de Cassetarri et al (2014) e Relatório da OCDE (2006), sobre a tendência ao abandono da profissão por mulheres que decidem se dedicar à família aos filhos. Esse fator apareceu no relato de uma mulher, porém, a opção por permanecer mais tempo com a família também apareceu no relato de um homem.

Como o salário da SEEDF na época era pouco atrativo e eu tinha acabado de ter minha filha e estava ficando muito tempo fora de casa, escolhi o maior salário e a possibilidade de poder ficar mais tempo com minha filha. (Sujeito 14- mulher)

Outro aspecto de análise, relativo à Síndrome do *Burnout* e ao mal-estar docente, apareceu nas respostas de dois professores. Essas questões já foram discutidas no capítulo 1, por estarem presentes nos estudos de Cassetari et al (2014), Lemos (2009) e Lapo e Bueno (2002). O adoecimento de professores, por excesso de cansaço físico e emocional e por condições ruins de trabalho tornam a profissão menos atraente e são causa de muitos afastamentos do trabalho. É um problema de qualidade de vida e de respeito à dignidade do ser humano.

Eu estava sempre doente com infecção urinária, pois mal tinha tempo para beber água e ir ao banheiro, como deixar uma sala de aula com crianças de 4 anos sozinhas? Eu desenvolvi alergias respiratórias que nunca havia tido antes de entrar na SEDF, como sinusite. Eu sempre fui trabalhar mesmo estando doente e mal me aguentando em pé, pois achava injusto que as crianças ficassem sem aula. (Sujeito 2)

Uma das questões mais relevantes para o problema da evasão docente está relacionado à desvalorização da profissão. Dos 15 participantes da pesquisa, 4 apresentaram explicitamente em seus discursos queixas quanto ao sentimento de desvalorização profissional e falta de respeito. Mesmo não estando explícito nos demais relatos, todas as razões alegadas pelos participantes perpassam por essa questão, pois dizem respeito a questões salariais, condições de trabalho, qualidade das relações nas escolas, incentivo à formação continuada, etc. Bem como ao papel e à função que a profissão tem ocupado, tanto para os gestores públicos, quanto para a sociedade.

As razões abordadas aqui geram também desmotivação e frustrações, motivos que mais apareceram nos relatos, num total de 5 vezes (vide tabela 01). Dessa forma, a desvalorização, a desmotivação e a frustração, podem então ser entendidas como principais

causas de saída da SEEDF ou desistência da docência. O que também foi constatado em todos os estudos sobre evasão docente abordados nessa pesquisa.

Os pais dos alunos até que reconheciam o meu esforço, mas de maneira geral não me sentia valorizada. (Sujeito 2)

Profissão pouco valorizada e até desrespeitada [...]. (Sujeito 5)

Fiquei desmotivada, não me sentia respeitada[...]. (Sujeito 8)

Dois ex-professores afirmaram que antes do ingresso na SEEDF percebiam uma profissão que era muito valorizada e acreditavam contar com boas condições de trabalho na Secretaria, porém, um deles após algum tempo de exercício alegou não se sentir respeitado e ter se desmotivado, por isso decidiu sair. Assim, a valorização que era percebida inicialmente deixou de existir. Dessa forma, diante dos relatos dos sujeitos desse estudo constata-se que a busca de valorização profissional, e todos os aspectos intrínsecos a ela, é objetivo almejado por todos os participantes.

2.4. O processo de abandono

Sobre esse aspecto, a partir das contribuições de Lapo e Bueno (2000, 2002, 2003) e Lemos (2009), buscou-se verificar como se deu o processo de abandono dos professores, identificando se antes da saída definitiva da Rede os professores recorreram a algum mecanismo de abandono temporário, conforme explicado no Capítulo 1. Segundo os autores, essa característica está presente na grande maioria dos professores que pedem exoneração, por razões diversas, entre elas o medo em perder estabilidade profissional, sentimento de incapacidade e impotência diante das dificuldades encontradas, o medo ou preocupação em precisar buscar outros caminhos profissionais, etc. Além disso, buscou-se perceber se os sujeitos participantes dessa pesquisa sofreram crises, inseguranças e incertezas antes de decidir se exonerar.

Ao serem questionados se o processo de pedir exoneração foi tranquilo, 40% dos professores disseram não ter sido e 60% afirmaram ter sido. Nessa amostra, esse dado se contrapõe às conclusões das autoras, pois a maioria demonstrou ter encarado bem a escolha. Foi possível ainda perceber que não há uma relação muito específica entre o tempo de permanência na Secretaria e o modo como os sujeitos lidaram com a decisão de se exonerar. Sujeitos que passaram muitos anos na Rede afirmaram não sofrer com o processo e sujeitos com pouquíssimo tempo disseram não ter passado por um processo tranquilo. Muitas podem

ser as hipóteses para tal, porém o que fica explícito é que cada um lida com o processo do abandono de uma forma muito particular e que, mesmo não sendo a maioria, parte significativa dos professores demonstrou que esse processo não é fácil de ser encarado, como também afirmaram Lapo e Bueno (2000, 2002, 2003) e os demais autores.

Os relatos a seguir exemplificam o sentimento de alguns dos participantes, que se perceberam em alguma crise, pelo fato de terem que abandonar o emprego, a estabilidade, ou a função que investiram muito para alcançar. Alguns demonstraram ter ponderado muito a decisão, pois haveria a possibilidade de tentar continuar na Secretaria, mesmo precisando se adaptar à realidade, dado também constatado na pesquisa de Lapo e Bueno (2002). Nota-se ainda a presença de fatores externos ao sujeito, como o apoio familiar, que revela que ter apoio para a tomada da decisão pode ter sido um elemento significativo e até influenciador.

[...] pessoalmente, me sentia de certa forma frustrado por estar abrindo mão de algo que me trazia muita motivação e realização, embora, financeiramente, praticamente nenhuma retribuição, pois o que recebia, praticamente gastava para trabalhar. (Sujeito 1)

[...] eu entrei em conflito comigo mesma, fiz pedagogia sonhando em trabalhar na educação infantil, ou seja, eu estava exatamente onde gostaria de estar, mas me vi de certa forma obrigada a sair. Isso representava pra mim desistir de um sonho. Eu fiquei até o final, utilizei todos os meus prazos legais, analisei toda a situação, os prós e os contras e, por fim, acabei decidindo sair, mas de coração partido por deixar pra trás as crianças. (Sujeito 2)

A gente pesa muita coisa no momento de exonerar, a perspectiva de ter outro emprego (eu tinha me classificado muito bem em um concurso – meu atual emprego), o compromisso com os alunos, a sensação de fracasso de não ter conseguido ser uma boa professora... A conversa com a diretora no momento que decidi exonerar foi bem difícil, ambas choramos. (Sujeito 4)

Deixar um emprego não é fácil. Estávamos em greve. (Sujeito 5)

Eu considerava que tinha pouco tempo em sala de aula e que poderia me adequar melhor a realidade com o passar dos anos. Entretanto, conversando com professores mais antigos, notei que a realidade era muito dura e desgastante. Houve muita influência de familiares e amigos que me incentivaram e ponderaram o custo benefício de atuar em outra área da educação, fora do contexto escolar. (Sujeito 6)

[...] eu gostava da escola, dos alunos, dos colegas. Mas não tive apoio psicológico nenhum. Apenas em casa, meu pai dizia pra eu continuar, minha mãe dizia pra eu largar. Ficamos todos apreensivos com a minha segurança. (Sujeito 11)

Quanto aos abandonos temporários, a pesquisa revela que 80% dos sujeitos afirmaram não ter utilizado mecanismos de saída da sala de aula antes do pedido de

exoneração, o que também se contrapõe às conclusões de Lapo e Bueno (2000, 2002, 2003). Apenas 20% professores disseram ter buscado se afastar da sala de aula, desses, três apresentaram as seguintes falas:

Por licença sem remuneração. (Sujeito 1)

Fiquei de licença médica por causa dos rins e do trauma com o assassinato, mas nenhuma ajuda psicológica por parte da Secretaria para eu permanecesse. Tampouco, sugeriram me realocar para mais perto de casa. Não me deram alternativa. (Sujeito 11)

Fui para Regional de Ensino trabalhar com transtornos de aprendizagem. (Sujeito 12)

Outro sujeito, justificou não ter se afastado da sala de aula:

Foi me sugerido ir para um cargo administrativo, porém não via sentido em continuar na secretaria sem ser professora, talvez se eu não tivesse outra perspectiva de emprego, tivesse filho e tal eu aceitaria, mas era nova então pude tomar a decisão de exonerar. (Sujeito 4)

Como percebido por Lapo e Bueno (2002), os abandonos temporários não se apresentam como resolução para os problemas enfrentados no trabalho. Ao contrário, podem gerar maiores crises, sobretudo por, no caso de muitos professores, não serem condizentes com posturas que consideram corretas frente ao trabalho. Isso parece ser percebido pelo sujeito 4, que ao notar que o significado atribuído por si à função docente não corresponderia ao afastamento de sala de aula para exercer qualquer outra atividade que não fosse lecionar, optou por procurar outros rumos.

Nota-se ainda na fala do sujeito 4 que a opção por se exonerar foi determinada pela possibilidade de ter ou não outro emprego em vista, bem como as necessidades financeiras pessoais. Aspecto abordado no capítulo 1 e identificado por Lapo e Bueno (2002), como sendo forte influenciadoras na decisão em exonerar-se ou não.

2.5. Atividade atual e satisfação com a escolha

Também buscamos identificar se os participantes exercem alguma outra atividade profissional, se permanecem ou não na docência e se estão satisfeitos com a decisão. Apenas três disseram não exercer alguma profissão, os demais (doze) estão trabalhando. Oito sujeitos ainda permanecem na docência, na rede privada, no Instituto Federal de Brasília, em cursos de Pós-Graduação e no Ensino Superior. Três exercem uma atividade relacionada à formação em licenciatura, são elas: pedagoga, revisora de textos e técnica em Assuntos Educacionais no

Instituto Brasileiro de Museus vinculado ao Ministério da Cultura, com a educação nos museus. Não foi possível identificar se a o sujeito que atua como pedagogo leciona ou não, por isso, o enquadrámos entre os que exercem atividade relacionada à docência. Dois exercem atividade diferenciada, na Polícia Civil. A tabela a seguir resume as informações aqui tratadas:

TABELA 04- Atividade atual dos ex-professores da SEEDF.

	PROFISSÃO ATUAL	FREQUÊNCIA
	Não exerce	3
ATIVIDADE RELACIONADA À DOCÊNCIA	Professor do ensino superior	3
	Professor no Instituto Federal de Brasília (IFB)	2
	Professor de pós-graduação	1
	Revisor de textos	1
	Técnica em Assuntos Educacionais	1
	Professor e diretor de escola	1
	Pedagogo (a)	1
ATIVIDADE NÃO RELACIONADA À DOCÊNCIA	Policial Civil	2

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas contidas nos questionários.

Pedimos também que elencassem as vantagens e desvantagens da profissão atual com relação ao trabalho na SEEDF. Apesar de cada sujeito ter apresentado explicações diferentes, conforme a atividade que exercem atualmente, reunimos os aspectos mais elencados por eles e a frequência com que apareceram:

TABELA 05- Vantagens do trabalho atual em comparação com a SEEDF.

VANTAGENS	FREQUÊNCIA
Melhores condições de trabalho	3
Equipe com maior profissionalismo e comprometimento	2
Maior valorização	2
Trabalho coletivo	2
Afinidade com a nova profissão/função	2
Mais tempo para se dedicar à vida pessoal e à família	2
Não precisar levar trabalho para casa	2
Maior tranquilidade no emprego	1
Plano de carreira	1
Novas possibilidades de atuação profissional	1
Aposentadoria	1
Salário	1
Status	1

Não precisar se preocupar com “alunos-problema”	1
Trabalhar perto de casa	1
Incentivo à formação continuada	1
Maior autonomia	1

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas contidas nos questionários.

TABELA 06- Desvantagens do trabalho atual em comparação com a SEEDF.

DESVANTAGENS	FREQUÊNCIA
Aposentadoria	2
Trabalho burocrático/administrativo	2
Carga horária	1
Excesso de trabalho	1
Distância de alguma área da educação	1
Trabalho estressante	1
Estabilidade	1
Trabalhar longe de casa	1
Pouca expressividade do sindicato	1

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas contidas nos questionários.

Apesar dos casos particulares nota-se um destaque em vantagens para as condições de trabalho, ambiente mais colaborativo e profissional, maior tranquilidade, possibilidade de maior de dedicação à vida pessoal e à família, valorização e respeito e não precisar levar trabalho para casa. Relevante notar que o salário não se mostrou como aspecto tão vantajoso, o que pode se relaciona com os achados de Cassettari et al (2014) e Lemos (2009), que identificam que apesar dos professores se queixarem das baixas remunerações, as condições de trabalho são mais determinantes na escolha por outra profissão. Quanto às desvantagens, destacam-se a possibilidade de reduzir o tempo para a aposentadoria na SEEDF, que foi perdida na troca de carreira e execução de trabalho burocrático e administrativo.

Os professores também foram perguntados se, no caso de não exercerem mais a docência, gostariam de retornar a ela. Das 11 respostas recebidas na questão, oito professores afirmaram ter esse desejo, e três responderam não querer. Portanto, a parcela dos que pensam em voltar é significativa. Justificam esse desejo por discursos como: acreditar na educação, poder ver o progresso dos alunos, gostar de dar aulas e sentir falta do trabalho realizado em sala de aula. Porém, três desses sujeitos afirmaram não desejar mais voltar à SEEDF, ou atuar na educação básica, com preferência pela atuação na educação superior. Desses, um sujeito já atua nesse nível. As falas dos que afirmaram não desejar voltar a exercer a profissão estão centradas na falta de crença de que as condições de trabalho melhoraram e no cansaço que poderia gerar somando-se às atividades realizadas atualmente. Essas conclusões são compatíveis com as contribuições de Lemos (2009) e Lapo e Bueno (2000, 2002, 2003), sobre

os motivos que levam os professores a não desejarem retornar à docência, ou a opção por ser professor atuando em outros níveis, sobretudo a educação superior.

Perguntamos também se eles estavam satisfeitos com a decisão de deixar a SEEDF. O gráfico a seguir mostra os resultados:

Gráfico 10- Satisfação com a decisão de exoneração.



Fonte: Elaboração própria com base nas respostas contidas nos questionários.

Além disso, foram questionados sobre o motivo da resposta. As razões alegadas são, em sua maioria, as mesmas da pergunta anterior, relativas as vantagens e desvantagens. É relevante notar que, nesta amostra, a plena satisfação demonstrada pela opção “muito”, e a satisfação parcial demonstrada pela opção “mais ou menos” caminham quase juntas, tornando muito próximo os dois níveis. Quanto aos que estão satisfeitos com a escolha, 53% (40%+13%) mostraram-se satisfeitos. Esse dado está em conformidade com as afirmações de Lemos (2009), ao constatar que a maioria dos professores de sua pesquisa estão satisfeitos com a decisão de exoneração.

É ainda relevante notar que apenas 1 sujeito ter afirmado não estar satisfeito com a decisão de se exonerar (corresponde a 7% do todo), este justificou sua resposta pela perda da estabilidade. Destaco uma das falas, que mostra um pouco da realidade da educação brasileira, que provoca a instabilidade dos profissionais e perpetua a evasão docente, por isso mostra-se preocupante:

Não foi uma decisão fácil sair da SEDF, principalmente porque deixei de ser professora do GDF para ser professora Federal. No fim das contas cheguei à conclusão de que ser professora no Brasil é muito ruim, não tem

pra onde correr. Atualmente eu estou pensando em deixar a docência, tentar algum trabalho administrativo. (Sujeito 2)

Os dados analisados nesse eixo nos permitem constatar que a Secretaria necessita de ações de melhoria da realidade do trabalho dos seus professores, pois outras carreiras e áreas tem demonstrado maior capacidade de corresponder às necessidades e anseios dos seus profissionais, como percebido nessa amostra, com parte significativa satisfeita com a decisão de exoneração (53%) e pouca quantidade com baixo nível de satisfação (13%).

2.6. Capacidade de retenção da SEEDF

Também buscamos perceber a opinião dos professores sobre a capacidade da SEEDF em reter seus profissionais, perguntando se eles consideram que alguma ação ou política poderia ter sido desenvolvida para motivar a permanência deles. Nove entre os quinze participantes disseram que alguma política poderia ter sido desenvolvida, quatro afirmaram que não e dois não souberam dizer. Os que disseram “não” apresentaram motivos de ordem pessoal, que mesmo diante de atitudes da Secretaria não seriam revertidos. Os relatos a seguir justificam as respostas afirmativas:

Sim. Eu acredito que um servidor que chega ao ponto de pedir exoneração, em alguns casos, está pedindo socorro. Eu fui direto na Sede, na Asa Norte, com o meu pedido de exoneração e a funcionária que recebeu o pedido nem deu bom dia, não perguntou nada, não tentou me dissuadir. Fiquei sabendo com outra colega que foi entregar o pedido de exoneração na Regional e lá os servidores tentaram convencê-la do contrário. Ela não desistiu, mas achou simpático que alguém se importasse. A minha opinião é de que o ambiente da SEDF todo está doente. Algumas pessoas são resilientes e conseguem trabalhar com alegria em meio a toda aquela adversidade. Não foi o meu caso. (Sujeito 2)

Sim. Melhorar as condições de trabalho. (Sujeito 5)

Sim, A SEDF tem que valorizar os bons profissionais, mas não é só na SEDF que isso ocorre, é no serviço público em geral. Deveríamos ter mais acesso a cursos de formação profissional; ter menos alunos em sala de aula para que o trabalho seja melhor desenvolvido. Incentivo para quem desenvolve trabalhos que se destacam. (Sujeito 8)

À época eu dizia que, se ganhasse melhor, não precisaria preocupar-me em aumentar a renda. Então, a questão maior centrou-se no salário. (Sujeito 10)

Com toda certeza. Por ser concurso público, não exige experiência, logo, muitos professores jovens que entram, não têm experiência, de vida mesmo, para lidar com várias situações. Trabalhar com jovens e crianças em risco

social pode ser um desafio para muitos, como foi pra mim, além de exigir maturidade e discernimento para lidar com todo tipo de situação que surge. Eu não tive apoio algum da Secretaria ou da escola. Isto que a escola era considerada modelo na época. Até hoje digo que a gestão da coisa pública é que faz a diferença. A diretora era fantástica, fazia de tudo pela escola, era uma escola limpa, organizada, com flores nos corredores, havia material didático, contado para cada uma de nós, mas havia. As salas eram enfeitadas, coloridas, a merenda era uma delícia. Foi pouco o tempo que passei ali, mas foram grandes os momentos. Pena ter ocorrido aquela tragédia. Que foi única. Creio que para mudar mesmo o rumo de tudo. Sem aquela tragédia, talvez eu não fosse o que sou hoje. Contudo, um apoio psicológico aos professores seria muito bom, só para aluno não resolve muita coisa. Sinto que falta muito esse apoio nas escolas. Os tempos são outros, a relação humana está mais complicada e mediada pela tecnologia, é preciso (re) considerar tudo isso. (Sujeito 11)

Como dito por um dos sujeitos, o pedido de exoneração é muitas vezes um pedido de socorro. Talvez, a questão central que resume toda a complexidade dessa problemática é o apoio ao docente, desde o sentido estrutural, até o âmbito emocional. Essa é também uma forma de valorização docente, que em conjunto com o investimento em boas condições materiais e pessoais de trabalho, remuneração adequada, incentivo à formação continuada, entre outras medidas, podem diminuir os níveis de evasão docente e tornar a carreira mais atrativa. Essas conclusões estão em consonância com o que é defendido por todos os estudos utilizados para o desenvolvimento deste trabalho, especialmente Lapo e Bueno (2000, 2002, 2003), Cassettari et al (2014), Relatório da OCDE (2006), Lemos (2009) e Fonseca (2013). Os autores defendem ações de valorização da profissão docente e democratização da escola e das redes de ensino. São medidas necessárias, que podem reduzir os índices de evasão docente e ampliar a qualidade educacional, proporcionando maior bem-estar e satisfação aos professores das redes públicas.

Além disso, como dito no capítulo anterior, explicitado por Cassettari et al (2014) e pelo Relatório da OCDE (2006), evasão e atratividade caminham em unidade. Notou-se, nesse estudo, que os motivos que levaram os professores a abandonarem a docência ou deixarem a rede pública de ensino foram em grande parte os mesmos que outrora os motivaram a quererem buscar a docência, como salário, valorização, prestígio social e condições de trabalho. Desta forma, como será desenvolvido no próximo capítulo é necessário o desenvolvimento de políticas que façam da carreira docente na SEEDF atrativa e capaz de reter seus profissionais. Por isso, um caminho para a superação do problema da evasão docente é a observação das fragilidades da rede, como realizado nesse estudo. As ações criadas a partir daí podem fortalecer a carreira e valorizar a profissão docente.

CAPÍTULO 3 – O QUE FAZER PARA EVITAR O ABANDONO

Após toda a análise sobre o abandono e os motivos que levam os professores a tal, a partir da literatura e na pesquisa empírica realizada para este estudo, observou-se um complexo processo que precisa ser pensado e trabalhado para se alcançar a superação, mesmo que não em sua totalidade. Diante disso, este capítulo irá discutir e refletir sobre algumas possibilidades de ações e políticas públicas que possam evitar o abandono da docência e assim diminuir os índices de evasão docente.

A partir do exposto, é necessário buscar compreender porque muitas vezes a frustração vence na disputa entre permanecer e desistir. O que nossos sistemas de ensino têm feito para evitar tais transtornos? Quais políticas podem ser desenvolvidas para a retenção dos professores na rede? Como a formação inicial e a formação continuada podem contribuir para a permanência dos docentes? Esses são questionamentos pertinentes, e que merecem destaque entre as discussões e a proposição de ações e políticas educacionais. É urgente pensar em estratégias que promovam uma educação de qualidade, e que mantenham a satisfação dos profissionais nas redes de ensino.

Levando em consideração a voz e o desejo dos professores, é importante compreender também que a evasão docente depende muito dos processos individuais de constituição da própria identidade profissional e pessoal, desta forma nem sempre será possível desenvolver ações que evitem a saída dos profissionais, pois se não há identificação, ou a vontade é de procurar outros caminhos profissionais há que se respeitar e compreender que para algumas questões é necessário pensar soluções, para outras a solução já está posta. Porém, nosso objetivo nesse tópico é pensar no que se pode fazer, no que é possível ser repensado e reelaborado. Levando em consideração os motivos intra e extra escolares, é importante pensar em políticas dentro e fora da escola, com vistas a evitar a saída dos professores.

Lemos (2009) defende a importância de uma “política de fixação dos professores”, em que, em primeiro lugar, os representantes públicos, governantes e secretarias de educação deem voz aos docentes, a fim de compreender seus anseios e queixas, pois são eles que estão presentes no território da escola e entre os maiores interessados na realização de uma educação de qualidade. “Na verdade, os professores se queixam de terem suas atividades profissionais, e porque não, sua própria identidade profissional, regulada por decretos, leis, parâmetros, projetos, programas, para os quais não são chamados a opinar” (LEMOS, 2009, p.

247). Por isso merecem participação no que envolve o andamento de sua profissão, e consequentemente suas vidas.

Os professores precisam ser considerados. Só eles podem falar sobre o que sentem, sobre a sobrecarga de trabalho da qual tanto reclamam e das dificuldades que afirmam enfrentar no exercício profissional. O silenciamento sobre os problemas enfrentados, muitas vezes considerados menores, faz com que o professor se afaste cada vez mais do trabalho coletivo, adote práticas cada vez mais isoladas e, aos poucos, comece a desenvolver táticas de abandono. (LEMOS, 2009, p. 250-251)

Além do exposto, a articulação universidade/cursos de formação e Secretarias de Educação poderia ser um caminho de prevenção do problema, pois a colaboração conjunta permitiria aos sistemas de ensino se desenvolverem quanto aos aspectos pedagógicos e permitiria que os professores recém-chegados conhecessem melhor o território da escola, ao ponto de terem autonomia e apoio na promoção de mudanças.

Diante da observação de que o modo de escolha da profissão também exerce influência sobre a permanência futura nesta (Lapo e Bueno, 2002), essa articulação universidade/cursos de formação/ Secretarias de Educação poderia ocorrer também a nível da educação básica, com programas de orientação vocacional profissional a estudantes de ensino médio, para o prévio reconhecimento da profissão futura e conhecimento de suas especificidades.

Diante dos elevados índices de professores iniciantes que deixam as redes de ensino, seria importante também o desenvolvimento por parte das Secretarias de ações de acompanhamento aos professores nos seus anos iniciais, com apoio de profissionais mais experientes em momentos de coordenação, planejamento e sala de aula, caso desejado pelo professor.

Apesar da real necessidade de políticas que favoreçam a retenção dos professores nas redes, como forma de garantia de uma educação de mais qualidade, Silva (2015), afirma que esse problema não entra nas agendas governamentais por que não corresponde ao interesse do sistema capitalista. A preocupação é em manter os números de evasão docente sob controle, de forma que sempre haja quem substitua os professores exonerados (SILVA, 2015).

Ao contrário do que se pensa, a evasão docente relaciona-se com a cadeia produtiva, na medida em que a saída de professores cria um exército de reserva que pressiona os trabalhadores da ativa a aceitarem condições de trabalho e salário cada vez menores. Assim, tal evasão proporciona também uma maior rotatividade de profissionais. Além disso, a necessidade de profissionais incentiva o setor privado de formação de professores. A lógica mercantil acarreta minimização dos custos na formação docente, fato que repercute na qualidade da formação profissional. Na lógica do capital, todos estes fatores têm relação entre si. (SILVA, 2015, p. 16-17)

Ainda nas palavras de Silva (2015) esse conjunto estrutural torna a questão da evasão docente sistêmica, por estar inserida numa lógica de capital, e contraditória, “porque ao mesmo tempo em que se responsabiliza o professor pela sua evasão, o Estado não oferece as condições necessárias para a permanência docente no sistema de ensino” (p. 17).

O processo se torna ainda mais complexo a partir do momento em que a evasão dos professores gera a necessidade de contratação emergencial de docentes, que pode ocorrer com uma redução dos salários e também dos direitos e das condições de trabalho. Isso caracteriza a “precarização do trabalho docente”, que com o tempo também poderá ocasionar na evasão desses novos professores. (SILVA, 2015, p. 17)

Tal relação evasão-carência-reposição diz respeito a um processo que amplia as contradições, isso na medida em que as taxas de evasão passam a fugir do controle, fortalecendo as formas de precarização do trabalho docente e a necessidade de contratação emergencial. Conseqüentemente, esse processo gera um pretexto para burlar exigências de ordem trabalhista ou legal. (SILVA, 2015, p. 17)

É preciso melhorar as condições de trabalhos dos professores e desenvolver planos de carreira e implementar salários e gratificações capazes de competir com outras carreiras e valorizar os esforços dos docentes, como por exemplo maior incentivo moral e financeiro à pós-graduação, melhorar a estrutura física das escolas, fornecer verbas para o desenvolvimento material das instituições, enfim, demonstrar por meio de ações que o Estado tem como prioridade o desenvolvimento e a valorização da educação e dos seus profissionais.

As políticas para atrair, desenvolver e recrutar professores devem ser complementadas por estratégias que assegurem que os docentes trabalhem em um ambiente que facilite seu sucesso, garantindo também que desejem permanecer na profissão. Para que os sistemas escolares assegurem a qualidade da força de trabalho docente, será necessário não só atrair para a docência profissionais competentes, mas também reter e desenvolver aqueles atualmente empregados nas escolas. (Relatório da OCDE, 2006, p. 180)

Somando-se à ideia anterior, Lemos (2009) faz uma crítica aos discursos que criticam a atuação dos professores, desconsiderando as dificuldades que estes passam durante seu percurso profissional, não correspondendo as suas necessidades reais. Por isso, é importante oferecer condições de trabalho adequadas, com possibilidades de aprimoramento e crescimento profissional.

Não discordamos da necessária articulação teoria e prática, ou, ainda, com a exigência de um elevado nível de formação. Mas é preciso que os formuladores destes discursos também garantam condições institucionais para que tais prerrogativas possam se efetivar, condições materiais que

garantam a aquisição de bens e serviços indispensáveis a esse processo de formação e de exercício profissional, espaços e tempos adequados para que o professor possa se dedicar ao atendimento dos alunos, bem como às atividades individuais e coletivas. Falar em melhor professor ou em melhor atuação profissional sem garantias mínimas é um discurso irresponsável. (LEMOS, 2009, p. 248)

Quanto à ocorrência percebida no estudo de Cassettari et al (2014), sobre a saída de mulheres para cuidar de seus filhos, torna-se fundamental, como uma condição que ofereça dignidade ao trabalho, desenvolver-se políticas de auxílio às mães, como lotação em instituições próximas da residência e oferta de creches e escolas perto do local de trabalho ou da moradia da mãe. Visto que a profissão é ocupada por um número significativo de mulheres, não cabe admitir que se perca boas profissionais por falta de atendimento especializado a suas necessidades pessoais, que, neste caso, não deixam de ser também um direito.

É necessário, também, a implementação de uma real democracia no ambiente escolar, com apoio coletivo e espaço para novas ideias. Isso poderia diminuir também as queixas quanto à indisciplina dos alunos e sua falta de interesse, pois se a escola for um espaço aberto de escuta e atenção às necessidades individuais de cada estudante o envolvimento desses com a escola pode se concretizar e a partir daí novas relações podem ser estabelecidas.

As medidas acima descritas contribuiriam para a valorização da docência e a longo prazo poderiam recuperar o prestígio que muitos sujeitos pesquisados nos estudos abordados aqui disseram ter se perdido. Isso traria maior motivação dos professores para com a profissão e conseqüente desejo em estar e permanecer nela.

A partir da revisão da literatura pode-se, por fim, detectar duas questões: a pequena quantidade de pesquisas sobre o assunto e o pouco interesse das redes quanto aos professores que se exoneram, demonstrado na pouca discussão do problema e na falta de dados colhidos pelas secretarias ao registrarem os pedidos de exoneração. O recolhimento desses dados poderia ser uma alternativa para a melhor compreensão das questões que tem levado os docentes a se evadirem e a partir disso poderia se pensar em estratégias de solução. Há também a necessidade de se desenvolver mais pesquisas acerca da temática nas várias regiões do país, como forma de conhecer as realidades regionais e assim também pensar em políticas a nível nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo principal analisar a evasão docente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio da compreensão do que levou os professores a entrarem e saírem da SEEDF; da identificação de como foi o processo de abandono para esses professores; da investigação sobre qual a profissão atual dos ex-professores; e da análise, de acordo com os sujeitos pesquisados, do que poderia ter sido feito pela SEEDF para evitar o abandono dos docentes.

No capítulo 1 realizamos uma revisão da literatura e discorremos sobre os caminhos percorridos até o abandono, os motivos que levam à exoneração e o que ações que podem ser feitas para se evitar o abandono. Pode-se verificar que a literatura apresenta diversas explicações para o processo de abandono entre professores, demonstrando que existem múltiplos fatores que interferem nessa problemática. A insatisfação dos docentes com seu trabalho pode ocorrer por inúmeras condições, que ao interagirem entre si, geram desmotivação. Tais, conforme Lapo e Bueno (2002) se desenvolvem ao longo do percurso profissional, como um processo complexo de abandono, que se manifesta de forma concreta e neste caso, última, na evasão da Rede Pública de Ensino.

Percebemos que o processo de abandono pode estar, segundo Lemos (2009), relacionado às condições objetivas e subjetivas da realidade, que interferem na constituição da identidade docente e, conseqüente, na produção, reconhecimento e estabelecimento de sentidos e significados ao trabalho. Ainda segundo o autor, existem fatores intra e extra escolares que, estando inter-relacionados, determinam a decisão de saída das redes de ensino, tais como: condições de trabalho, condições de formação do professor, relações interpessoais estabelecidas na escola e na rede, falta de apoio ao professor, remuneração e planos de carreira, questões de nível estrutural, mal-estar docente e *burnout*, questões de ordem pessoal, etc. Esses fatores foram observados também nos estudos de Lapo e Bueno (2000, 2002, 2003), Cassettari et al (2014), e Fonseca (2013).

A partir da pesquisa empírica realizada e apresentada no capítulo 2, também pudemos notar a existência dos fatores citados anteriormente no processo de abandono dos professores participantes. Os dados mais significativos foram: alto número de professores que deixaram a SEEDF ainda nos primeiros anos de trabalho (73%), devido a problemas na estrutura física e organizacional da Secretaria de Educação do DF, falta de apoio aos professores, condições de trabalho inadequadas, remuneração e planos de carreira que não atendem à real necessidade dos docentes. Foi possível verificar que o pedido de exoneração

foi muito peculiar para cada um dos sujeitos, sendo considerado então como um processo complexo, que foi se constituindo durante as experiências da realidade do trabalho.

Notou-se ainda que fatores como condições de trabalho e remuneração foram motivos que apareceram entre os participantes como causas de atratividade da carreira na Secretaria, porém, foram também determinantes para a posterior saída desses sujeitos, o que demonstra a dificuldade da Secretaria em manter a carreira atrativa a seus profissionais.

Além disso, apesar da busca por salários e planos de carreira melhores, as vantagens mais elencadas pelos professores na nova profissão que atuam não foram dessa ordem, e sim, quanto às condições de trabalho e qualidade das relações interpessoais estabelecidas em seus atuais ambientes de trabalho. É relevante ponderar que dos 15 sujeitos pesquisados, 10 ainda permanecem na docência, atuando em outros níveis, sobretudo o Ensino Superior, ou permanecem exercendo atividades relacionadas a ela. Isso demonstra o desejo de permanecer na docência, porém, em condições diferentes nas encontradas na SEEDF.

Assim, a partir da análise dos motivos intra e extra escolares, observou-se que as razões perpassam os dois eixos e se interligam, apontando sobretudo para a necessidade de valorização da profissão docente, presente de forma direta ou indireta nos discursos dos professores participantes, bem como, de forma preponderante na revisão da literatura. Essa valorização se manifesta na qualidade e nas possibilidades fornecidas nos cursos de formação inicial, nas condições de trabalho, na qualidade das relações estabelecidas na escola e na rede, nas remunerações e nos planos de carreira, no incentivo moral e financeiro à formação continuada, etc. Para que isso ocorra é necessário que algumas medidas sejam tomadas: ampliação da participação docente nas políticas educacionais, melhoria das condições de trabalho por meio do investimento financeiro na estrutura das escolas, melhores remunerações e planos de carreira mais atraentes, investimento em formação inicial e continuada de qualidade, incentivo ao desenvolvimento de uma gestão democrática nas escolas e nas Secretarias de Educação, entre outras.

No capítulo 3 discutimos a respeito de ações que podem diminuir os índices de evasão e oferecer aos professores melhores condições de trabalho e conseqüente satisfação com esse, bem como elevar a qualidade educacional das redes de ensino. Há, portanto, a necessidade de uma articulação coletiva entre escolas, universidades, redes de ensino e governos, para a construção de estratégias e políticas que atendam aos professores. Por meio do fortalecimento da unidade entre essas instituições, haverá também o crescimento da valorização da profissão na sociedade, desde pais e alunos a atuais e futuros professores.

Pensar a evasão docente nos coloca em frente aos limites que ainda existem no desenvolvimento de uma educação de qualidade, por isso, a necessidade de mais estudos que abarquem todas as regiões do país e identifiquem as peculiaridades das diversas realidades. A partir do exposto, torna-se de grande importância unir forças para a construção de uma proposta efetiva de educação de qualidade, que tem como ponto fundamental a valorização docente.

PARTE 3

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Finalizo minha graduação feliz com o caminho que percorri e com as escolhas que fiz. Penso que minha formação não se encerra aqui, ao contrário, agora ela se inicia. Desejo adentrar o terreno da escola e colocar em prática os conhecimentos que adquiri, e por meio da relação dialética com meus pares ressignificar minha prática a cada dia na sala de aula.

Como já disse anteriormente, não me imagino atuando em outro espaço que não seja a escola pública, por isso, o ingresso na Secretaria de Educação é meu maior objetivo. Ao chegar lá, não vislumbro uma realidade perfeita, sem dúvidas, dificuldades, questionamentos, incertezas e frustrações, ao contrário, sei que elas estarão presentes, porém espero não me esquecer dos ideais que me motivaram a entrar na pedagogia e a desejar atuar na área, nem perder a esperança em dias melhores para nossa educação.

A realização dessa pesquisa me proporcionou entrar em contato com a realidade imperfeita da educação brasileira e perceber as fragilidades que ainda precisamos superar, porém, pela minha prática desejo ser uma semente da mudança, desde a realidade macro até a particularidade da vida de cada pessoa que for me confiada a trabalhar.

Reconheço que preciso aprofundar meus conhecimentos teóricos e para isso desejo estar em constante estudo. Após algum tempo na sala de aula, realizar o mestrado e em seguida o doutorado, a fim de aperfeiçoar minha prática e crescer pessoalmente e profissionalmente. Desejo ainda fazer outra graduação, Letras, História ou Psicologia. Assim, não quero me afastar da universidade, pois acredito que é um rico espaço de produção de conhecimento.

Pretendo atuar na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e EJA, para aproveitar todas as oportunidades que minha formação me permite. Em suma, estou aberta, pois reconheço que somos seres em constante mudança, desta forma daqui a alguns anos meus anseios podem ser outros, pretendo abraçá-los e assim como qualquer pessoa desejo estar satisfeita e realizada na profissão que escolhi.

REFERÊNCIAS

- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, Apr. 1998.
- BRASIL, Distrito Federal. Regime jurídico dos servidores públicos civis do Distrito Federal: Lei Complementar nº 840, de 23 de dezembro de 2011.
- BUENO, Belmira Oliveira; LAPO, Flavinês Rebolo. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de pesquisa**, v. 118, p. 65 citation_lastpage= 88, 2003.
- CALDAS, Andréa do Rocio. Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do ensino. Tese de doutorado. **Universidade Federal do Paraná**, 2007.
- CASSETTARI, Nathalia; DE FÁTIMA SCALDELAI, Valdelice; FRUTUOSO, Patrícia Cristina. Exoneração a Pedido de Professores: estudo em duas redes municipais paulistas. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 128, p. 909-927, 2014.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.
- FONSECA, Mônica Padilha. Porque desisti de ser professora: um estudo sobre a evasão docente. 2013. 134 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — **Universidade de Brasília**, Brasília, 2013.
- JUNIOR, Edmilson Antonio Pereira; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 160, p. 312-332, 2016.
- LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores retirantes: um estudo sobre a evasão docente no magistério público do estado de São Paulo (1990-1995). **Reunião Anual da Anped**, v. 23, p. 34-49, 2000.
- _____. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente. **Psicologia USP**, v. 13, n. 2, p. 243-276, 2002.
- LEMOS, José Carlos Galvão. Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional. 315 f. Tese de doutorado. **Pontifícia Universidade Católica São Paulo**, São Paulo, 2009.
- MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. O Processo de Pesquisa: Iniciação. **Livro publicado pela Líber Livro Editora**, 2ª edição, 2006 - Brasília – 124 p. – (Série Pesquisa, v. 2).
- NÓVOA, A. (Org.). Vidas de Professores. **Porto: Porto Editora**, 1992.
- OCDE. Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. **São Paulo: Moderna**, 2006.

SANTOS, Geisa Arlete do Carmo. Histórias de vida e o abandono da profissão docente: entre partidas e chegadas. Dissertação de mestrado. **Universidade Do Estado Da Bahia – Uneb**, 2009.

SILVA, Roniel Sampaio. Quando a docência abandona os professores: A evasão docente na Rede Pública Estadual De Rondônia (2008-2012). Dissertação de mestrado. **Universidade Federal De Rondônia – Unir**, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE 1- QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UNB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

Universidade de Brasília

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA TRABALHO FINAL DE CURSO

PESQUISA: A EVASÃO DOCENTE NA SEEDF: UM ESTUDO COM PROFESSORES EXONERADOS

Caro (a) colaborador (a),

Pedimos a gentileza de colaborar com nossa pesquisa respondendo a este questionário que tem como objetivo analisar os fatores que provocam a evasão docente entre professores na Rede de Ensino do Distrito Federal. As informações fornecidas por vocês terão o anonimato garantido e serão fundamentais para o andamento da pesquisa. Solicitamos que informe:

Nome: _____

Sexo: _____

Idade: _____ anos

E-mail: _____

Telefone: _____ (para que possamos entrar em contato posteriormente).

Você poderia nos conceder uma entrevista posteriormente? Sim () Não ()

1-Em que ano você ingressou na Secretaria de Educação do DF? _____

2-Você trabalhou durante quanto tempo na SEDF? _____ anos

3-Há quanto tempo você pediu exoneração da rede? _____ anos

4-No seu período de trabalho na SEDF, em quais níveis e/ou funções atuou?

Educação Infantil () Anos Iniciais do Ensino Fundamental () Anos Finais do Ensino Fundamental () Ensino Médio () EJA () Cargo de coordenação () Cargo de Gestão () Outro: _____

5-Em qual área de conhecimento você atuava na SEDF?

Atividades () Letras () Matemática () História () Geografia ()

Outra(s): _____

6-Qual foi sua formação inicial para o exercício da docência?

Magistério ()

Pedagogia ()

Licenciatura ()

Complementação Pedagógica () Outra: _____

7-Como foi o seu processo de escolha pela docência? Por que você quis ser professor?

8-Quais foram os principais motivos que te levaram a trabalhar na SEDF?

9-No período em que trabalhou na SEDF você ampliou a sua formação inicial?

Sim () Não () Se sim, como? _____

10-Quais foram os principais motivos que te levaram a pedir exoneração da SEDF?

Explique.

11- O seu processo de decisão em pedir a exoneração foi tranquilo?

Sim () Não () Se não, por quê? _____

12-Antes do pedido de exoneração você procurou se afastar da sala de aula de alguma forma?

Sim () Não () Se sim, como? _____

13-Você exerce alguma profissão atualmente?

Sim () Não () Se sim, qual? _____

14-Se você respondeu sim anteriormente, elenque as principais vantagens e desvantagem do seu trabalho atual em comparação com a docência na SEDF:

15-Se você não atua mais como professor, você pensa em retornar à docência?

Sim () Não () Porque? _____

16-Você está satisfeito com a sua decisão de deixar a SEDF?

Muito () Sim () Mais ou menos () Não () Porque? _____

17-A Secretaria de Educação poderia ter desenvolvido alguma política ou ação que motivasse sua permanência nela? Justifique sua resposta.

APÊNDICE 2-
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO



Universidade de Brasília

Eu _____,
RG: _____, CPF: _____ autorizo a pesquisadora
Mírian Aguiar Oliveira, Matrícula: 15/0018762, graduanda do Curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação – FE, da Universidade de Brasília – UnB, cujo projeto de pesquisa é
denominado: “ **A EVASÃO DOCENTE NA SEEDF: UM ESTUDO COM**
PROFESSORES EXONERADOS ”, sob orientação da Profa. Dra. Nathalia Cassettari, a
utilizar-se das informações obtidas no Questionário, do qual participo, por meio de respostas
escritas, e de entrevista concedida, por meio de áudio, obedecendo aos critérios da ética de
pesquisa, onde está assegurado o total anonimato. Declaro-me ciente e concordo com o acima
exposto.

Assinatura do Participante

_____/_____/____

Data

Caso deseje obter o resultado da pesquisa: “**A EVASÃO DOCENTE NA SEEDF: UM ESTUDO COM PROFESSORES EXONERADOS**”, por favor, entrar em contato pelo e-mail: mirian.aguiar21@hotmail.com.