

# **Egressos da licenciatura em matemática abandonam o magistério: reflexões sobre profissão e condição docente**

Romélia Mara Alves Souto<sup>1</sup>

## **Resumo**

Neste artigo apresentam-se os resultados de um estudo realizado com todos os egressos da licenciatura em matemática da Universidade Federal de São João del-Rei, Minas Gerais. Na investigação, buscou-se identificar e analisar as dificuldades encontradas por esses profissionais no exercício da docência na escola básica. Nos casos de abandono do magistério, buscou-se identificar e analisar também os motivos que levaram os egressos a essa decisão. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário, com questões abertas e fechadas, que foi enviado aos 114 professores egressos do curso até julho de 2012. Desses questionários, 89 retornaram. Verificou-se que um contingente expressivo de licenciados (53%) não está exercendo ou não pretende continuar a exercer a profissão docente. Os dados levantados podem auxiliar na compreensão do preocupante déficit de professores para atuarem na educação básica pública no Brasil. Os resultados mostraram que as maiores dificuldades encontradas na docência pelos professores pesquisados estão relacionadas aos alunos e suas famílias e são decorrentes de manifestações de desinteresse e indisciplina dos alunos. A maior causa de abandono do magistério, entre os investigados, se deve ao sentimento de desvalorização profissional e às más condições de trabalho nas escolas. Com base nos resultados, apresentam-se algumas reflexões sobre os desafios enfrentados pelos professores iniciantes, sobre a formação, a profissão e a condição docente no Brasil.

## **Palavras-chave**

Licenciatura – Carreira docente – Condição docente – Formação para a docência.

**1**- Universidade Federal de São João del-Rei,  
Minas Gerais, Brasil.  
Contato: romelia@ufsj.edu.br

# **Mathematics recent graduates who are no longer teachers: reflections on teaching condition and profession**

Romélio Mara Alves Souto<sup>1</sup>

## **Abstract**

*This article presents the results of a study about Mathematics recent graduates from the Federal University of São João del-Rei, Minas Gerais, Brazil. The investigation sought to identify and analyze the difficulties experienced by these professionals while they were teachers in basic education. In the cases when they were no longer teaching, I sought to identify and analyze also the reasons why those undergraduates made such a decision. The instrument for data collection was a questionnaire with open and multiple-choice questions that was emailed to 114 teachers from the mentioned university until July of 2012. Out of the total questionnaires sent, 89 responded. There was a significant amount of undergraduates with a license to teach (53%) who were not practicing or who were not willing to practice the teaching profession. The resulting data may help understand the disturbing deficit of teachers to work in the public basic education in Brazil. Results have shown that the greatest difficulties found by the practicing teachers participating in this study are associated with students and their families, and are the consequence of lack of interest and indiscipline expressed by pupils. The major cause for abandoning the teaching profession, among those herein researched, is due to the feeling of professionally undervalued as well as to the working conditions in the schools. Based on the results, reflections are made about the challenges faced by beginning teachers about the education, profession and teaching conditions in Brazil.*

## **Keywords**

*Degree courses – Teaching career – Teaching conditions – Teacher education.*

<sup>1</sup> - Federal University of São João del-Rei, Minas Gerais, Brazil.  
Contact: romelia@ufsj.edu.br

## Introdução

Neste artigo apresentamos os resultados de um estudo sobre as dificuldades encontradas no exercício da docência e sobre o abandono do magistério pelos egressos da licenciatura em matemática da Universidade Federal de São João del-Rei/UFSJ, Minas Gerais. Tal estudo foi realizado no âmbito de um programa de pesquisa sobre a atratividade da carreira docente entre os graduandos e entre os egressos do curso<sup>1</sup>, no período de 2008 a 2012.

Num primeiro momento, em 2009, traçamos um perfil dos graduandos e levantamos informações sobre os motivos que os levaram a optar pela licenciatura em matemática e sobre a sua intenção de seguir a carreira docente depois de formados. Verificamos que, dos 94 alunos matriculados naquela ocasião, apenas 50 fizeram opção pela licenciatura movidos pelo desejo de serem professores, e somente 25 afirmaram que pretendiam exercer futuramente a profissão. Nossos estudos mostraram que já existia, durante a formação inicial, um alto índice de desistência da profissão, que tendia a aumentar com o passar dos anos (NOGUEIRA; SOUTO; TEIXEIRA, 2010). Cientes dessa situação, investigamos o exercício da docência entre os egressos do curso até 2011. Identificamos os que estavam no exercício da docência; aqueles que abandonaram a profissão sem tê-la exercido; e os que desistiram da carreira docente nos primeiros anos de magistério. Naquela ocasião, constatamos que 46,3% dos egressos investigados não optaram pela docência na educação básica: já haviam abandonado a profissão, demonstravam intenção de abandoná-la ou exercê-la, apenas, no nível de ensino superior (PAIVA; SOUTO, 2013).

**1-** Esse programa de pesquisa contou com financiamentos da Fapemig, do CNPq e da UFSJ, no âmbito do Programa de Bolsa de Iniciação Científica; e da Capes, no âmbito do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência.

Na última etapa da investigação, nosso foco foram as dificuldades encontradas pelos egressos do curso no exercício da docência na escola básica e os motivos por eles apontados para o abandono da profissão, quando fosse o caso. Investigamos os formados até o primeiro semestre de 2012. Neste artigo, apresentamos os resultados dessa última etapa da pesquisa.

Na licenciatura em matemática da UFSJ, observamos, a cada ano, o decréscimo no número de inscritos no processo seletivo para ingresso no curso<sup>2</sup>. A média da relação candidato/vaga, que entre 2002 e 2005 era de 5,3, passou para 1,9 no período entre 2010 e 2013<sup>3</sup>. A baixa procura pelas licenciaturas pode ser observada em outros cursos da UFSJ e também na maioria das universidades. O déficit de professores para a educação básica, decorrente, em grande parte, do reduzido número de profissionais egressos das licenciaturas, agrava-se pelo pouco interesse dos jovens pela carreira docente, pelo abandono da profissão e pelo fato de os licenciandos desistirem da docência já nos anos finais da graduação. Com o estudo do caso do curso de matemática, esperamos prover uma base empírica, ainda que local, que nos permita ampliar nossas compreensões acerca das questões relacionadas às dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira e à pouca atratividade da carreira docente, contribuindo para o debate sobre a condição e a formação docente em nosso país.

## Procedimentos metodológicos

O estudo que relatamos neste artigo se pautou em uma abordagem qualitativa. Trata-se do estudo do caso dos egressos da licenciatura em matemática da UFSJ. Os sujeitos investigados foram os 114 egressos do curso até julho de 2012. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos

**2-** Até o primeiro semestre de 2013, o ingresso no curso se dava, principalmente, por meio do vestibular.

**3-** Dados disponibilizados pela Comissão Permanente de Vestibular.

um questionário com doze perguntas, duas abertas e dez fechadas. Esse instrumento se mostrou adequado devido ao número de sujeitos a serem pesquisados e à dificuldade de um contato direto com o pesquisador, sendo útil, também, para a caracterização e a descrição dos sujeitos.

Inicialmente, fizemos um primeiro contato telefônico com todos os egressos para explicar os objetivos da pesquisa e solicitar a colaboração. Os questionários foram enviados a todos os 114 egressos por *e-mail*. Desses, 89 (78%) foram respondidos e devolvidos também por *e-mail*.

A análise das respostas às questões fechadas nos permitiu compor um perfil dos egressos e informar sobre sua experiência profissional. Os resultados dessa análise foram divulgados em Paiva e Souto (2013).

Na pesquisa ora em tela, foram analisadas as duas questões abertas, que versavam sobre as dificuldades encontradas pelos egressos no exercício da docência na escola básica e, para aqueles que abandonaram a profissão, sobre os motivos que os levaram a essa decisão. A análise se constituiu num esforço de sucessivos movimentos de interpretação das respostas, por meio dos quais o sentido dos textos vai sendo construído, num processo que abarca compreensão e explicação. Iniciamos com a leitura de todas as respostas dadas às perguntas de um mesmo questionário, relacionando-as entre si. Por meio desse procedimento, obtínhamos uma visão geral de cada questionário respondido. Em seguida, detendo-nos apenas nas respostas dadas às questões abertas, buscamos possíveis interações entre as respostas correspondentes de todos os questionários. Esse processo, guiado pela questão investigativa, implicou em múltiplas leituras do material em busca de unidades de significados – palavras ou frases que pareciam mais reveladoras ao pesquisador. Em seguida, procuramos relações de convergência, divergência e individualidades entre as diversas respostas. Do movimento de

análise/interpretação dos dados, emergiram categorias de significados que, na nossa percepção, traduzem a essência das respostas dos professores às questões da pesquisa.

Para chegar aos resultados aqui apresentados, articularam-se nossas concepções e vivências com a literatura consultada sobre o tema, o que nos permitiu realizar inferências e tirar conclusões que, a nosso ver, respondem às indagações postas ao iniciar a pesquisa. Como em toda análise qualitativa, os resultados obtidos carregam uma dose de subjetividade e os dados, que estão disponíveis, são passíveis de novas interpretações.

### **Análise e discussão dos resultados**

Dentre os 89 respondentes, 34 não estão exercendo a profissão docente (38%). Pouco mais da metade desse grupo nunca chegou a atuar como docente (20% do total), e vinte deles afirmaram ter abandonado a profissão, o que corresponde a 22,5% dos egressos investigados. Nesse conjunto de 34 professores, há quatorze que, embora não declarem ter abandonado a profissão, forneceram indícios da sua intenção de não exercê-la na educação básica ou de fazer dela uma atividade secundária. Nesse grupo estão aqueles que cursam pós-graduação com vistas ao ensino superior, os que optaram por cursar outra graduação que não seja licenciatura e aqueles que estão trabalhando em outras áreas. Cinquenta e cinco professores, entre os que consultamos, estão exercendo o magistério, 27 deles o fazem somente no setor público e treze afirmam que não pretendem continuar na profissão. Esse último dado pode elevar para 53% o índice de professores pesquisados que não exerce a docência e para 37% o índice de abandono da profissão entre os egressos. Esses números nos ajudam a compreender o déficit de professores para atuar na educação básica pública e nos leva a refletir sobre o

desperdício de esforços e de investimentos empregados pelo poder público na formação inicial desses professores.

Dentre os 89 egressos pesquisados, havia 35 professores com experiência na docência igual ou inferior a três anos (39%). A literatura consultada sobre o ciclo de vida profissional se baseia principalmente em Huberman (2000) para classificar como professores iniciantes os docentes nessa fase da carreira. No caso estudado, a porcentagem significativa de professores vivenciando os primeiros anos de docência, permitiu que a análise dos dados fornecesse elementos importantes sobre a condição dos professores em início de carreira e nos levasse a refletir sobre as dificuldades apontadas no exercício

da profissão tanto por iniciantes quanto por professores experientes.

Colocamos para os egressos as seguintes questões: 1) “Em sua opinião, quais são as maiores dificuldades encontradas no exercício da docência em matemática?”; e 2) “Se você abandonou a profissão, indique os principais motivos que implicaram nessa decisão”.

As unidades de significado iniciais encontradas nas respostas dos professores foram transcritas para a linguagem da pesquisadora, conforme exemplificado nos Quadros 1 e 2<sup>4</sup>. A coluna “frequência” indica a quantidade de vezes que cada resposta apareceu nos questionários. A seguir, apresentamos separadamente as análises de cada questão e refletimos sobre os resultados ao final.

**Quadro 1** - Algumas respostas à questão 1

Unidades de significado transcritas dos questionários	Transcrição para a linguagem da pesquisadora	Frequência
Falta de interesse dos alunos / falta de motivação / falta de estímulo / falta de comprometimento dos alunos	Falta de interesse dos alunos	37
Má remuneração dos profissionais / baixos salários / falta de estímulos financeiros / desvalorização financeira	Baixos salários	33
Pouca valorização dos professores ou profissionais da educação, desrespeito ao profissional / desvalorização da profissão / pouco reconhecimento social / desrespeito aos professores por parte das políticas públicas e da população / falta de valorização da carreira docente/descaso com os profissionais da educação	Desvalorização profissional	16
Falta de disciplina dos alunos / falta de educação / de respeito / falta de concentração / alunos não demonstram respeito nem valores humanos/ética	Indisciplina dos alunos	16
Grande dificuldade dos alunos com a matemática / dificuldade dos alunos em aprender matemática / bloqueio dos alunos com relação à matemática / aversão à matemática / medo da matemática	Dificuldades de aprendizagem matemática dos alunos	16
As famílias não dão apoio e assistência aos profissionais que estão na escola / falta de interesse dos pais em participar da vida escolar dos filhos / falta integração escola-família / falta vivência dos alunos com suas famílias / falta de acompanhamento com os filhos / falta de estrutura familiar	Falta de apoio das famílias ao trabalho da escola	11

Fonte: dados da pesquisa.

**4-** Devido ao excesso de unidades de significado iniciais, apresentamos nos Quadros 1 e 2 apenas algumas, para exemplificar o procedimento utilizado. Nos quadros 3 e 4, mais adiante, aparecem todas as unidades distintas identificadas nas respostas dos professores.

**Quadro 2 - Algumas respostas à questão 2**

Unidades de significado transcritas dos questionários	Transcrição para a linguagem da pesquisadora	Frequência
Baixa remuneração	Baixos salários	14
Para cursar pós-graduação	Para cursar pós-graduação	6
Para exercer outra profissão	Para exercer outra profissão	5
Desinteresse dos alunos	Falta de interesse dos alunos	2
Indisciplina	Indisciplina dos alunos	2
Não me identifiquei com a profissão	Falta de identificação com a profissão	2
Política de promoção automática do governo	Sistema que obriga a aprovação dos alunos mesmo sem domínio dos conteúdos	1

Fonte: dados da pesquisa.

Após identificar e transcrever as primeiras unidades de significado, procedemos a uma redução, agrupando unidades a partir de elementos comuns. Num ciclo de explicações/compreensões, identificamos convergências entre as

novas unidades de significado, realizando sucessivas reduções. Ao final, chegamos a três categorias que consideramos irreduzíveis. Explicitamos a seguir, nos Quadros 3 e 4, os agrupamentos finais e as subsequentes categorias emergentes.

**Quadro 3 - Dificuldades encontradas no exercício da docência em matemática**

Grupos de significado	Categorias finais
Falta de interesse dos alunos; Dificuldades de aprendizagem matemática dos alunos; Indisciplina dos alunos.	Dificuldades relacionadas com o aluno e suas famílias
Baixos salários; Desvalorização profissional; Falta de motivação dos profissionais; Más condições de trabalho. Falta de recursos materiais na escola; Falta de infraestrutura nas escolas; Muitos alunos em sala de aula; A profissão é causadora de adoecimentos; Falta de investimento; Salas de aula heterogêneas; Distorções do papel do professor.	Dificuldades relacionadas com a desvalorização da profissão e as más condições de trabalho
Tempo insuficiente destinado às aulas; Falta de apoio aos iniciantes na escola; Aumento das exigências aos profissionais; Falhas na organização e administração da escola; Falta de apoio da escola para atividades de ensino inovadoras; Distanciamento entre a formação recebida na universidade e a realidade da escola; Dificuldades para ensinar os conteúdos no início da carreira; Desmotivação dos alunos por inadequação dos conteúdos de ensino; Sistema que prioriza os índices de aprovação em detrimento da qualidade do ensino; Falta de apoio do poder público às escolas; Obrigação de aprovar os alunos mesmo sem domínio dos conteúdos; Falta de oportunidades para ingresso na profissão; Necessidade de aprimoramento profissional; Falta de incentivo à formação continuada.	Dificuldades relacionadas com o sistema escolar, a formação para a docência e as políticas públicas para a educação

Fonte: dados da pesquisa.

**Quadro 4 -** Motivos de abandono da profissão

Grupos de significado	Categorias finais
Baixos salários; Para cursar pós-graduação; Desvalorização profissional; Falta de estabilidade no emprego; Falta de expectativas de crescimento profissional; Para exercer outra profissão.	Desvalorização da profissão e más condições de trabalho
Falta de interesse dos alunos; Indisciplina dos alunos.	Indisciplina e falta de interesse dos alunos
Sistema que obriga a aprovação dos alunos mesmo sem domínio dos conteúdos; Falta de identificação com a profissão; Desunião da categoria profissional dos professores.	Outros

Fonte: dados da pesquisa.

Com base nos resultados apresentados, percebe-se que, para os professores investigados, as maiores dificuldades encontradas na docência em matemática estão relacionadas aos alunos e suas famílias. Isso aparece 95 vezes nos questionários. Essas dificuldades são apontadas também, mas em muito menor escala, como motivos de abandono do magistério - apareceram apenas quatro vezes nos questionários. Destacam-se, nas respostas dos professores, persistentes referências ao problema da indisciplina e desinteresse dos alunos, que se sobrepõem visivelmente aos outros problemas apontados. Discutiremos o assunto levando em conta que o desinteresse dos alunos pelas aulas e pelos assuntos da escola pode ser considerado como uma das muitas formas de indisciplina.

Atualmente, há uma considerável produção acadêmica discutindo os impactos no cotidiano escolar e no trabalho docente produzidos por diversas manifestações dos alunos que são interpretadas, de uma maneira geral, como indisciplinadas (ESTRELA, 1992; DOMINGUES, 1995; AQUINO, 1996; VASCONCELLOS, 1997; SCHILLING, 2007; SILVA, 2004). Numa pesquisa da Unesco, em que professores foram indagados sobre situações que consideram como um problema para o exercício de suas atividades profissionais, “manter a disciplina entre os alunos” foi uma

das mais mencionadas – 54,8% (UNESCO, 2004). Cada vez mais, a manutenção da ordem na sala de aula e na instituição escolar, considerada condição necessária para os processos de ensino-aprendizagem, é parte considerável do trabalho docente. A insatisfação decorrente do problema da indisciplina é preocupante, pois chega mesmo a se constituir em causa de abandono do magistério. Como aponta Estrela (1992, p. 107),

[...] o tempo que o docente gasta na manutenção da disciplina, o desgaste provocado pelo trabalho num clima de desordem, a tensão provocada pela atitude defensiva, a perda do sentido da eficácia e a diminuição da autoestima pessoal levam a sentimentos de frustração e desânimo e ao desejo de abandono da profissão.

A indisciplina, principalmente aquela que se manifesta na indiferença dos alunos frente aos conteúdos e rotinas escolares, pode estar relacionada ao recente processo de universalização do ensino. Para Fanfani (2007), há cada vez menos acordo entre o conteúdo do programa escolar, o saber docente e o desejo ou interesse de aprender dos alunos. Com a universalização do ensino, o perfil dos estudantes atendidos pela escola mudou, colocando para os educadores o desafio de

transformá-la. Nesse mesmo sentido, Teixeira (2007, p. 438) ressalta que

[...] a contemporaneidade trouxe e continua trazendo novos fatos e questões que interpelam a escola e os professores, colocando-os sob fogo cruzado. Entre outras razões, porque os novos perfis sociais, registros culturais, histórias e trajetórias escolares individuais e familiares e os comportamentos das crianças, adolescentes e jovens que chegam à escola não os agradam. [...] grande parte dos docentes se vê obrigada a trabalhar e a se relacionar com tipos humanos e sociais que não escolheu, com os quais não se identifica, não tem simpatia e empatia.

Estudamos recentemente o significado atribuído por professores da rede de educação básica pública aos comportamentos ditos indisciplinados dos alunos e suas consequências para a aprendizagem matemática. Os resultados evidenciaram a falta de sentido para a escolarização como uma das possíveis explicações para a indisciplina dos alunos (PAIVA; SOUTO, 2010; 2011). De acordo com Schilling (2007), no contexto da indisciplina, está o esvaziamento do sentido da escola devido à quebra da promessa institucional que nos dizia que, se aceitássemos jogar segundo as regras do jogo, encontraríamos um lugar ao sol, emprego e uma vida digna. Essa perda de objetivos provoca o profundo questionamento da instituição escolar.

A falta de sentido da escolarização pode estar relacionada diretamente com a perda de prestígio social da profissão docente, mencionada nas respostas dos egressos que investigamos como “desvalorização da profissão”. Jesus (2004) chama a atenção para o fato de que a escola está deixando de ser o principal espaço de acesso ao conhecimento e um meio de ascensão econômica e social, o que pode explicar a desvalorização do saber escolar. As crescentes transformações nas sociedades contemporâneas têm colocado os

meios de comunicação de massa e a internet como agentes promotores de socialização e educação, função tradicionalmente exercida, quase com exclusividade, pela escola. A figura do professor perdeu valor social e a instituição escolar vem deixando de ser considerada como locus privilegiado de transmissão do saber.

As dificuldades relacionadas à desvalorização da profissão e às más condições de trabalho, mencionadas 73 vezes nos questionários, apareceram em segundo lugar entre os maiores problemas para o exercício da docência em matemática, na percepção dos professores investigados. Essas dificuldades constituem a maior causa de abandono da profissão entre esses sujeitos, sendo mencionadas 28 vezes nas respostas dadas por aqueles que desistiram de serem professores. Os outros motivos apontados, explicitados no Quadro 4, aparecem cada um deles apenas uma vez nas respostas analisadas.

As condições de trabalho a que são submetidos os professores têm sido consideradas, na literatura, a principal causa de adoecimento entre os profissionais, levando a uma espécie de síndrome da desistência. “A julgar pelas pesquisas, as condições de trabalho e a falta de perspectivas profissionais dos professores vêm contribuindo decisivamente para o abandono da profissão” (SILVA, 2006, p. 96).

O trabalho do professor está cada vez mais complexo, exigindo uma responsabilidade cada vez maior. Espera-se que o professor, além de lidar com os saberes curriculares, faça um adequado uso das novas tecnologias, que se aproprie de metodologias e técnicas de ensino inovadoras e que saiba lidar com a heterogeneidade dos alunos que chegam à escola. A pouca infraestrutura escolar, em muitos casos, faz com que os professores contem apenas com seus próprios esforços e recursos para lidar com as situações desafiadoras dos processos de ensino e aprendizagem.

Notamos que essas dificuldades aliadas à precarização do trabalho docente, aos baixos salários e às limitadas possibilidades de ascensão



pessoal, concorrem para o abandono da profissão e explicam a rejeição de muitos jovens e suas famílias e dos próprios professores pela carreira docente. Acreditamos que o fator econômico se encontra na base desse processo de decadência do magistério, e os professores brasileiros se apresentam profundamente empobrecidos: a grande maioria tem renda familiar situada entre dois e dez salários mínimos (UNESCO, 2004); a média salarial dos docentes da educação básica no Brasil era de R\$ 927,00, mas a mediana situava-se em R\$ 720,00, evidenciando que 50% dos docentes recebiam salários abaixo desse valor (UNESCO, 2009). A condição salarial dos professores tem sido um grande obstáculo aos investimentos necessários ao exercício da docência na direção de uma crescente profissionalização, tais como aquisição de livros e revistas especializadas, acesso às tecnologias da informação e da comunicação, consumo de bens culturais, participação em eventos científicos e cursos de atualização.

Os salários pouco atraentes e a falta de horizontes promissores na carreira docente interferem na representação social da profissão e, conseqüentemente, nas escolhas profissionais dos jovens pela docência. Dados produzidos pelo Inep (Censo Escolar, Censo da Educação Superior e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e IBGE (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), apresentados no documento *Estatísticas dos professores no Brasil*, evidenciam que a profissão de professor não tem se mostrado atrativa em termos de mercado e condições de trabalho. A docência, entre dezenove profissões com nível de formação equivalente, é a de menor remuneração e, no panorama internacional, somos um dos países que tem o menor salário pago aos professores (BRASIL, 2003). Esse é um dos fatores que mais tem contribuído para o desinteresse dos jovens pela profissão docente conforme mostram o mesmo documento e vários resultados de pesquisas (MOREIRA et al, 2012; GATTI et al, 2009; LEMOS, 2009; NOGUEIRA; SOUTO; TEIXEIRA, 2010). A decadência dos salários

está diretamente relacionada à diminuição da dignidade atribuída a uma categoria profissional, sendo um aspecto decisivo e revelador de um processo de declínio no valor social da profissão docente.

Finalmente, o terceiro maior conjunto de dificuldades para a docência em matemática relaciona-se ao sistema escolar, à formação para a docência e às políticas públicas para a educação. Nessa categoria enquadrados os problemas relacionados à forma de organização e administração do sistema escolar e à formação inicial e continuada de professores. Na percepção dos nossos respondentes, o sistema escolar se preocupa demasiadamente com o cumprimento de programas e pratica um modelo de avaliação que tem acarretado o que se costuma chamar de “promoção automática”. Tais problemas foram mencionados 34 vezes nos questionários. Percebe-se entre os egressos um grande incômodo causado pela maneira como está organizado o sistema escolar e é recorrente a menção aos problemas causados pela pressão que os docentes dizem sofrer para que não haja reprovação. Em nossa interpretação, os professores, ao falarem dessas dificuldades no exercício da docência, tocam na questão fundamental da qualidade da educação oferecida na escola pública. Se nos últimos anos, no nível da educação básica, alcançamos a universalização, a qualidade da educação escolar ofertada constitui, atualmente, um grande desafio. Não basta garantir o direito de acesso à educação escolar, é preciso garantir efetivamente o direito a aprender. As avaliações em larga escala como a Prova Brasil, o Enem e outras realizadas em âmbito estadual ou municipal vêm demonstrando que estamos longe de atingir esse objetivo e têm alimentado o debate acerca da qualidade da educação oferecida nas escolas públicas. Os dados relativos à pesquisa para definir o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – Inaf, em 2011, revelam que um quarto das pessoas que completaram, no mínimo, um ano/série do segundo ciclo do ensino

fundamental podem ser classificadas como analfabetas funcionais, isto é, não são capazes de ler e compreender textos de média extensão, localizar informações, ler números na casa dos milhões, resolver problemas envolvendo uma sequência simples de operações e não têm noção de proporcionalidade. Entre as pessoas com ensino médio, apenas 35% encontra-se no nível de alfabetismo pleno<sup>5</sup>, e a maioria (57%) permanece no nível básico (BRASIL, 2012). Os dados do Inaf, coletados para a década 2001-2011, evidenciam que ao aumento do tempo de permanência na escola não tem correspondido a ganhos em termos de habilidades de leitura, escrita e cálculo. Observa-se que

[...] o esforço despendido pelos governos e também pela população de se manter por mais tempo na escola básica e buscar o ensino superior não resulta nos ganhos de aprendizagem esperados. Novos estratos sociais chegam às etapas educacionais mais elevadas, mas provavelmente não gozam de condições adequadas para alcançarem os níveis mais altos de alfabetismo, que eram garantidos quando esse nível de ensino era mais elitizado. A busca de uma nova qualidade para a educação escolar em especial nos sistemas públicos de ensino deve ser concomitante ao esforço de ampliação de escala no atendimento para que a escola garanta efetivamente o direito à aprendizagem. (BRASIL, 2012, p. 12).

Na percepção dos professores que investigamos, há uma clara associação entre a má qualidade da educação e o sistema de “promoção automática”. Acreditamos, no entanto, que a conclusão que permite atribuir a baixa qualidade da educação ao regime de “promoção automática” não se sustenta. Primeiro, é importante compreender a que se referem os professores ao falarem dessa

**5-** O Inaf define quatro níveis de alfabetismo: analfabetismo, nível rudimentar, nível básico e nível pleno. Os enquadrados nos dois primeiros níveis são classificados como analfabetos funcionais (BRASIL, 2012).

obrigação a eles imposta de não reprovar os alunos. Essa discussão nos remete à questão da possibilidade, instituída pela LDB n. 9.394/96, de organizar o sistema escolar em ciclos. É importante lembrar que, de acordo com a lei, os ciclos, além de não serem uma obrigatoriedade, são uma entre outras possibilidades que devem ser adotadas “sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (BRASIL, 1996).

A adoção de um sistema de ciclos de progressão continuada se deu primeiro no estado de São Paulo, em 1998, por uma deliberação do Conselho Estadual de Educação, adotada pela Secretaria de Estado da Educação (SÃO PAULO/CEE, 1997). A iniciativa do estado de São Paulo foi seguida por outras redes de ensino em outros estados. Nos textos oficiais, o sistema de ciclos de progressão continuada estabelece uma nova forma de organização escolar que preconiza uma nova concepção de avaliação: “Se antes aprovava-se/reprovava-se ao final de cada série, agora se espera que a escola encontre diferentes formas de ensinar que assegurem a aprendizagem dos alunos e o seu progresso intra e interciclos” (BERTAGNA, 2003, p. 79). O modelo dos ciclos implica em um esforço de repensar o currículo, os métodos de avaliação e acompanhamento dos estudantes para evitar que dificuldades e deficiências na aprendizagem permaneçam durante o percurso escolar. Ao contemplar o aspecto pedagógico, o sistema de ciclos de progressão continuada vai muito além de uma simples norma administrativa que estabelece a promoção automática, na qual se desconsidera o processo de aprendizagem do aluno. Na base dessa proposta está a crença de que, dados os recursos e condições adequados, todos podem aprender. No entanto, como é comum acontecer no Brasil, a má interpretação de concepções pedagógicas ou a sua implementação de forma desorganizada faz com que algumas teorias cheguem desvirtuadas às escolas causando indisposição nos professores e produzindo resultados indesejados. Há que considerar,

ainda, uma atitude defensiva e de desconfiança dos professores que pode chegar à recusa automática ante qualquer proposta de inovação que, segundo Fanfani (2005), pode ser explicada pela distância entre o modo tradicional de exercer a docência e a demanda colocada pelas atuais circunstâncias tecnológicas, sociais e políticas. No entanto, concordando com esse autor, cremos que essa atitude dos professores não deve ser interpretada sempre como uma simples oposição ao conteúdo das reformas, mas ao seu contexto e ao modo de concretizá-las.

Segundo Bertagna (2008), os estudos sobre a implantação do sistema de progressão continuada no estado de São Paulo evidenciam que não houve ruptura com a forma de organizar os tempos e espaços escolares, mas uma acomodação das séries em ciclos, sem discussão da forma escolar e sua finalidade. Embora o sistema adotado no estado de São Paulo tenha sido seguido por outros municípios em outros estados, a maior parte das escolas ainda permanece no sistema seriado, com possibilidade de reprovação. Dados do Censo Escolar de 2009, tabulados pelo movimento Todos pela Educação, mostram que apenas 25% das escolas do país são organizadas por ciclos. Diante desse fato, não se pode creditar ao sistema de ciclos de progressão continuada o baixo desempenho dos alunos e as deficiências do sistema escolar.

Freitas (2005) propõe a noção de “exclusão adiada” para explicar as novas formas de exclusão geradas pelas reformulações na organização escolar por meio dos ciclos e da progressão continuada. Para o autor, o que estaria ocorrendo seria a criação de trilhas, dentro do sistema, destinadas à manutenção das classes populares em seu interior sem que haja, no entanto, aprendizagem real. Dessa forma, as novas modalidades, alternativas ao sistema seriado, estariam perpetuando, dentro de uma nova roupagem, as históricas funções da escola de exclusão e a subordinação do aluno.

Entendemos que adentrar a discussão acerca do sistema de ciclos e da progressão

continuada significa tratar de outras questões igualmente complexas e que fogem ao escopo deste artigo, tais como: a universalização do ensino e o direito de aprender; a avaliação e o controle sobre os alunos; a responsabilidade social de professores e equipe pedagógica pelo sucesso escolar; a reorganização dos tempos e espaços escolares etc. Por isso, nos limitamos, aqui, a expor algumas reflexões suscitadas pelas manifestações dos professores pesquisados.

Outro ponto suscitado pela análise dos dados diz respeito a questões atinentes à formação do professor. Embora os problemas da formação inicial e continuada e as dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira não estejam explícitos nas falas da maioria dos professores investigados, a discussão dos resultados da pesquisa nos remete, inevitavelmente, a essas questões.

Percebemos que os problemas apontados pelos egressos como mais críticos no exercício da docência independem da fase da carreira em que eles se encontram. No entanto, como lidamos nessa pesquisa com muitos professores iniciantes, as dificuldades por eles encontradas no exercício da docência na escola básica e os motivos apontados para o abandono da profissão nos levaram a pensar, também, na forma como os professores iniciantes são integrados na atividade profissional.

As pesquisas que tematizam o ingresso na profissão docente têm abordado diferentes aspectos que vão desde as dificuldades encontradas até a relação entre teoria e prática, destacando como os professores desenvolvem seus conhecimentos e como lidam com as dificuldades e desafios enfrentados no início da carreira (GUARNIERI, 1996, 2000; GAMA, 2001, 2007, VIEIRA, 2002, FIORENTINI; CASTRO, 2003; ROCHA, 2005; LIMA, 2006; ROCHA; FIORENTINI, 2009; PERIN, 2009; GABARDO; HOBOLD, 2011). Nessa fase, os jovens professores devem adquirir conhecimentos que só podem ser adquiridos na prática. Ao mesmo tempo em que devem ensinar, devem aprender a ensinar, passando de estudantes a docentes. “É um

período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos”, e o primeiro ano é, pois, de “sobrevivência, descoberta, adaptação, aprendizagem e transição” (MARCELO, 2009, p. 127).

Huberman (2000) fala do sentimento de sobrevivência, também conhecido como “choque de realidade” (VEENMAN apud ROCHA; FIORENTINI, 2009), identificado quando o professor iniciante se depara com situações novas e complexas, enfrentando dificuldades para lidar com os alunos, com a direção e com os pais, ou dificuldades na transmissão do conhecimento. A expressão “choque de realidade” tem sido utilizada para expressar o distanciamento entre a teoria adquirida na formação inicial e as práticas realizadas no âmbito da cultura escolar. Essas dificuldades foram vivenciadas pelos professores pesquisados, constituindo-se em desafios para a permanência na carreira. Gama (2007) revela algumas dificuldades enfrentadas particularmente pelos iniciantes brasileiros, tais como: dificuldades de gestão e domínio de classe, sentimentos de solidão e de isolamento, atribuição das “turmas mais problemáticas, os horários mais complicados e em escolas de difícil acesso ou marcadas pela violência escolar” (GAMA, 2007, p. 153) que, segundo a autora, potencializam ainda mais o choque de realidade. Considerando a fase inicial da docência como estratégica para a permanência na profissão e para o desenvolvimento profissional do professor, a mesma autora destaca a necessidade de políticas públicas de “formação, integração e/ou socialização docente, que minimizem a hostilidade ao recebimento desses iniciantes” e que promovam pesquisas que “apontem e/ou sistematizem alternativas de apoio para uma iniciação à docência menos traumática” (GAMA, 2009, p. 120).

Rocha e Fiorentini (2009) ressaltam a importância da reflexão, da investigação e da colaboração para o enfrentamento dos problemas e desafios da prática docente nas escolas e apresentam duas sugestões que nos parecem promissoras: repensar a formação

inicial numa perspectiva de formação contínua num contexto de práticas colaborativas e investigativas desenvolvidas conjuntamente com professores experientes; valorizar programas de formação continuada que deem apoio pessoal e institucional aos iniciantes no enfrentamento de seus dilemas e dificuldades.

Entrevemos entre os professores pesquisados uma insatisfação com os conhecimentos e habilidades adquiridos na formação inicial, que têm deixado muito a desejar, principalmente no que se refere à articulação entre teoria e prática. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001), avançando nessa direção, instituíram uma carga maior de horas destinadas ao estágio supervisionado e à prática de ensino, considerando que esses são espaços de articulação da teoria com a prática no âmbito da formação inicial. Além disso, as Diretrizes definiram que a prática de ensino deve acontecer desde o início do curso no âmbito das demais disciplinas. No entanto, Gama (2009) constata que, apesar das iniciativas de adequação das universidades às novas Diretrizes, os estudos mais recentes parecem indicar a permanência do distanciamento entre teoria e prática. Fiorentini e Castro defendem a necessidade de se estabelecer uma unidade dialética entre teoria e prática nos programas de formação inicial. Para esses autores, “embora aconteçam num mesmo tempo, teoria e prática podem apresentar-se apenas justapostas, não se estabelecendo entre elas uma relação efetivamente dialética” (FIORENTINI; CASTRO, 2003, p. 153). Em particular no caso da UFSJ, prevalecem as práticas que aprofundam as dicotomias na relação entre teoria e prática. Leão (2011), ao analisar a influência das recomendações prescritas nas Diretrizes nos projetos pedagógicos das licenciaturas da UFSJ, constata que a prática de ensino, na maioria das vezes, constitui-se como uma atividade isolada que não se articula com os outros elementos dos projetos pedagógicos. A mesma autora conclui que, nas nossas licenciaturas, o estágio supervisionado não se configura em um

momento de compartilhamento de experiências, mas em um espaço “desprestigiado em parte porque se trata de uma atividade estritamente relacionada ao ‘fazer docente’ numa estrutura em que impera a formação centrada no conteúdo de referência” (LEÃO, 2011, p. 128). Rocha e Fiorentitni, numa investigação a respeito das percepções e reflexões de professores de matemática em início de carreira sobre sua formação acadêmica e seu desenvolvimento profissional, afirmam que esses professores “questionaram o fato de o conhecimento matemático privilegiado pela licenciatura não atender às necessidades conceituais da docência no Ensino Básico” (FIORENTINI; CASTRO, 2009, p. 131). Faz-se necessário, portanto, discutir, no âmbito da formação inicial, as práticas escolares, ressignificando as relações entre universidade e escola, teoria e prática, e conteúdos pedagógicos e os específicos.

### **Considerações finais**

Resultados muito semelhantes aos nossos foram encontrados em uma pesquisa realizada por Lemos (2009), que investigou um grupo de professores que abandonou o magistério na rede estadual de educação de São Paulo. Nessa pesquisa, assim como no presente estudo, os principais problemas enumerados pelos professores para o exercício do magistério, e que também constituem as principais causas de abandono da profissão, foram a desvalorização profissional, a indisciplina, o desinteresse dos alunos e o sistema de progressão continuada.

Embora as constatações feitas sobre as dificuldades para o exercício da docência e os motivos de abandono da profissão entre os professores egressos que interrogamos não sejam passíveis de generalizações, percebe-se que a situação evidenciada em nosso estudo se apresenta em outros contextos. No importante trabalho realizado por Fanfani (2005), já mencionado neste texto, por meio do qual o autor fornece bases empíricas para discutir a condição docente em países latino-americanos

(Brasil, Peru, Argentina e Uruguai), verifica-se que as situações percebidas como problemáticas pelos professores desses quatro países não diferem muito daquelas descritas aqui. Tais situações foram classificadas como: estritamente relacionadas com o ofício de ensinar; “relacionais” (com pais, alunos, colegas, diretores etc.); relacionadas com as condições e contexto de trabalho. O autor destaca que as situações problemáticas mais frequentes se referem a esse último conjunto de situações.

Há uma preocupação internacional em tornar a docência uma profissão atraente e em manter melhores professores atuando em sala de aula, conforme evidenciado em OCDE (2005). Essa preocupação advém do reconhecimento da importância do professor na sociedade do conhecimento. Contraditoriamente, observa-se nos últimos anos, não só no Brasil e não só nos países menos desenvolvidos, a deterioração das condições de trabalho dos professores e a desvalorização expressa pelos baixos salários, comparados aos de outras categorias profissionais com o mesmo nível de formação acadêmica, com visíveis impactos na qualidade da educação oferecida nas escolas.

Uma das contribuições oferecidas por este trabalho, cremos, reside no provimento de uma base empírica para subsidiar uma reflexão que articule as questões relativas à condição e à formação docente. A ênfase dada pelos professores investigados às más condições de trabalho e à desvalorização da profissão como a maior causa de abandono do magistério demonstra, a nosso ver, que esse tema, embora muito frequente, ainda não foi suficientemente tratado e está longe de ser resolvido.

Acreditamos ter tocado, neste texto, nas mais contundentes questões relacionadas à condição e à profissão docente. As reflexões suscitadas pela pesquisa aqui relatada reforçam nossa convicção de que o resgate do valor social do professor passa pelas questões desafiadoras da formação e da carreira docente. Percebemos, também, a partir deste estudo, a necessidade de pensarmos em programas de acompanha-

mento dos professores nos primeiros anos de ingresso na profissão. Esse acompanhamento sistemático, como parte de uma política de melhoria da qualidade da educação e de valorização da profissão docente, poderia ser um dos possíveis caminhos de superação do problema da atratividade da carreira docente no Brasil. Acreditamos, no entanto, que qualquer programa de valorização do professor deve contemplar medidas que, num médio prazo, permitam

e elevar os salários dos professores, equiparando-os ao de outras categorias profissionais que exijam o mesmo nível de qualificação ou que tenham a mesma importância estratégica para o desenvolvimento econômico e social do país. Trata-se, evidentemente, de uma questão política que implica, por certo, em elevar o investimento em educação, com aplicação de recursos substancialmente superiores ao que historicamente tem sido feito no Brasil.

## Referências

AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

BERTAGNA, Regiane Helena. **Progressão continuada: limites e possibilidades**. 2003. 488f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BERTAGNA, Regiane Helena. Ciclos, progressão continuada e aprovação automática: contribuições para a discussão. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 18, n. 31, p. 73-86, jul./dez, 2008.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 9/2001**: diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. **Estatísticas dos professores no Brasil**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2003. Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BEE8D1C64-3C24-4A1B-9B37-53CC0C1120B2%7D\\_ESTAT\\_PROFESSORES\\_BRASIL.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BEE8D1C64-3C24-4A1B-9B37-53CC0C1120B2%7D_ESTAT_PROFESSORES_BRASIL.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Brasília, DF: MEC, [1996]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2012.

BRASIL. **INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, 2012. Disponível em: <[http://www.ipm.org.br/download/inf\\_resultados\\_inaf2011\\_ver\\_final\\_diagramado\\_2.pdf](http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagramado_2.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2013.

DOMINGUES, Ivo. **Controle disciplinar na escola: processos e práticas**. Porto: Texto, 1995.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 3. ed. Porto : Porto Editora, 1992. (Ciências da educação).

FANFANI, Emilio Tenti. **La condición docente: análisis comparado de la Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

FANFANI, Emilio Tenti. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-354, maio/ago, 2007.

FIORENTINI, Dario; CASTRO, Franciana Carneiro de. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, Dario (Org.). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 121-156.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. 3 (48), p. 111-144, set./dez. 2005.

GABARDO, Cláudia Valéria; HOBOLD, Márcia de Souza. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Formação Docente**: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 85-97, ago-dez, 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/10/41/1>>. Acesso em: 21 set. 2014.

GAMA, Renata Prenstteter. **Iniciação de passagem de discente para docente de matemática**: a necessidade de se estudar as transições. 2001. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2001.

GAMA, Renata Prenstteter. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos**: o caso de professores de matemática em início de carreira. 2007. 238f. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GAMA, Renata Prenstteter. Professores iniciantes e o desenvolvimento profissional: um olhar sobre pesquisas acadêmicas brasileiras. In: FIORENTINI, Dario; GRANDO, Regina Célia; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra (Org.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 101-124.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2009/atratividade-carreira-docente-530689.shtml>>. Acesso em: 10 set. 2010.

GUARNIERI, Maria Regina. **Tornando-se professor**: o início da carreira docente e a consolidação da profissão. 1996. 156f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

GUARNIERI, Maria Regina. **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2000.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

JESUS, Saul Neves de. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 192-202, 2004.

LEÃO, Inêz Aparecida de Carvalho. **Presença das diretrizes curriculares nacionais de 2002 nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFSJ**. 2011. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2011.

LEMONS, José Carlos Galvão. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono**: o trabalho docente e a construção da identidade profissional. 2009. 315f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LIMA, Emília Freitas de. **Sobrevivências no início da docência**. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. Tradução: Cristina Antunes. **Formação Docente**: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti et al. Quem quer ser professor de matemática? **Zetetiké**, Campinas, v. 20, n. 37, p. 11-34, jan./jun. 2012.

NOGUEIRA, Cristina Henriques; SOUTO, Romélia Mara Alves; TEIXEIRA, Marcília Bruna dos Reis. Alunos da licenciatura que não querem ser professores: traços do perfil dos estudantes do curso de matemática da Universidade Federal de São João del-Rei. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., 2010, Salvador. **Anais...** Salvador: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2010.

OCDE. **Teachers matter**: attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OCDE, 2005. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/school/48627229.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2013.

PAIVA, Paulo Henrique Apipe Avelar; SOUTO, Romélia Mara Alves. A indisciplina e o fracasso escolar em matemática - reflexos da ausência de sentidos para a escolarização. In: COLÓQUIO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 3., 2011, Juiz de Fora **Anais...** Juiz de Fora: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2011.

PAIVA, Paulo Henrique Apipe Avelar; SOUTO, Romélia Mara Alves. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma licenciatura em matemática. **Pró-Posições**, Campinas, v. 24, n. 1(70), p. 201-224, jan/abr., 2013.

PAIVA, Paulo Henrique Apípe Avelar; SOUTO, Romélia Mara Alves. O significado da indisciplina e suas relações com o fracasso escolar em matemática na visão de professores da escola básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., 2010, Salvador. **Anais...** Salvador: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2010.

PERIN, Andréa Pavan. **Dificuldades vivenciadas por professores de matemática em início de carreira**. 2009. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

ROCHA, Luciana Parente. **(Re)constituição dos saberes de professores de matemática nos primeiros anos de docência**. 2005. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ROCHA, Luciana Parente; FIORENTINI, Dario. Percepções e reflexões de professores de matemática em início de carreira sobre seu desenvolvimento profissional. In: FIORENTINI, Dario; GRANDO, Regina Célia; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra (Org.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p.125-146.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE no 9/97. Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 05 ago. 1997. Poder Executivo, Seção 1, p. 12-13.

SCHILLING, Flávia. Indisciplina, violência e o desafio dos direitos humanos nas escolas. In: BRASIL. MEC (Org.). **Programa ética e cidadania – MEC**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <[http://port.al.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/10\\_schilling.pdf](http://port.al.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/10_schilling.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2009.

SILVA, Maria Emília Pereira. Burnout: por que sofrem os professores? **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 89-98, 1. sem. 2006. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a08.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2010.

SILVA, Nelson Pedro. **Ética, indisciplina & violência nas escolas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola**. São Paulo: FDE, 1997. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_28\\_p227-252\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p227-252_c.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2009.

VEIRA, Hilda Maria Monteiro. **Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura**: análise do tornar-se professora na prática da docência. 2002. 311p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: UNESCO Brasil; Moderna; Instituto Paulo Montenegro; INEP/MEC, 2004. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=14587](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14587)>. Acesso em: 17 set. 2012.

UNESCO. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília, DF: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2012.

*Recebido em: 28.12.2014*

*Aprovado em: 03.09.2015*

**Romélia Mara Alves Souto** é professora associada do Departamento de Matemática e Estatística da Universidade Federal de São João del-Rei. Integra o corpo docente do Programa de Mestrado em Educação da mesma universidade, atuando na área de educação matemática, com ênfase nas relações da história com a educação matemática e na formação de professores que ensinam matemática.