



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Thaís Pereira da Silva

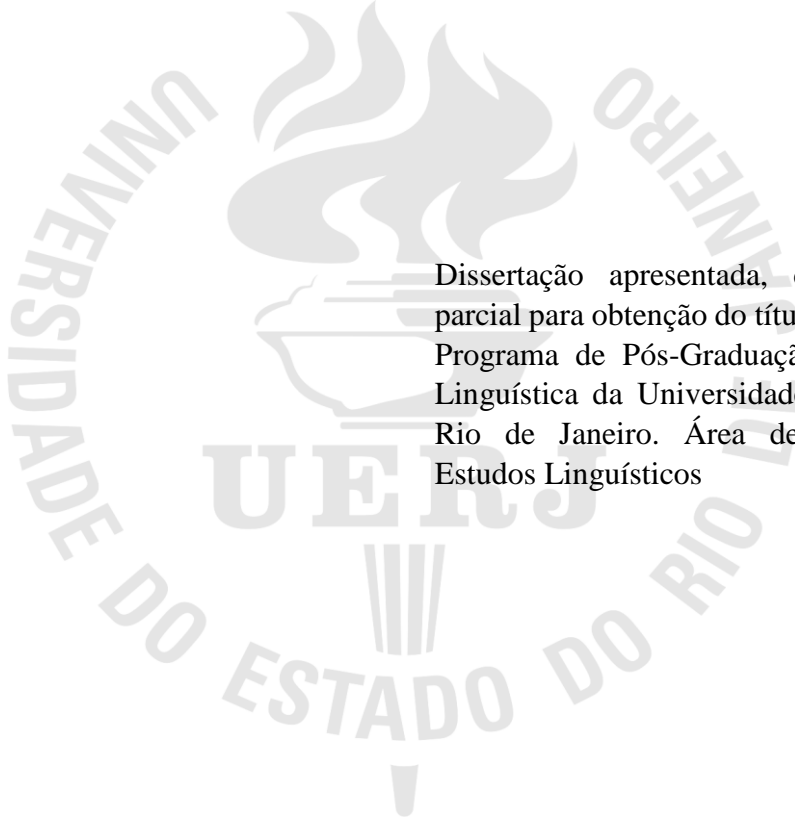
**Formação e abandono do professor: duas faces da mesma moeda,  
entre histórias de corpos que resistem-abandonam o magistério**

São Gonçalo

2022

Thaís Pereira da Silva

**Formação e abandono do professor: duas faces da mesma moeda,  
entre histórias de corpos que resistem-abandonam o magistério**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra

São Gonçalo

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S586  
TESE

Silva, Thaís Pereira da.

Formação e abandono do professor: duas faces da mesma moeda, entre histórias de corpos que resistem-abandonam o magistério. / Thaís Pereira da Silva. – 2022.  
117f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra  
Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação – Teses. 2. Professores – Formação. 3. Justiça social. I. Bezerra, Isabel Cristina Rangel Moraes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 – 4924

CDU 371

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Thaís Pereira da Silva

**Formação e abandono do professor: duas faces da mesma moeda,  
entre histórias de corpos que resistem-abandonam o magistério**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos

Aprovada em 24 de março de 2022.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Inés Kayon de Miller  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

São Gonçalo

2022

## DEDICATÓRIA

Me lembro claramente quem foi a primeira professora que me inspirou. Na verdade, ela não era professora de formação, mas ensinou-me tudo o que eu precisava saber sobre formação e amor a essa profissão. O nome dela: Alessandra. Eu era criança. Ela, minha irmã mais velha, sete anos a diferença entre nós e a idade que tinha na época. Ela morreu aos 15 anos, mas anjos deixam ensinamentos valiosos antes de partir. Minha irmã tinha uma doença que ninguém descobria a origem e, quando descoberta, era tarde demais. Ela sabia que não tinha tempo, então, só queria realizar seu último desejo: ser professora. Um dia chegamos em casa, minha mãe nos levou ao “quartinho” da casa abandonada do cortiço onde morávamos. Quando acendeu as luzes tinha um quadro negro enorme na parede, giz branco e apagador, mesas e cadeiras. Minha mãe disse que era para Alessandra treinar para mais tarde, mas a gente sabia que ela só estava sendo uma ótima mãe e realizando o último desejo de Alessandra. Por algum tempo brincamos de escolinha. Todas as crianças da rua vinham fazer o dever de casa no “quartinho”. Alessandra escrevia no quadro, ela ensinava e, no fim, eu aprendi mais do que o dever de casa.

Dedico essa dissertação, as pessoas que me formaram:

Minha mãe Lucineia e pai Emildo, minhas irmãs Alessandra (*in memoriam*) e Thamyres.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, as pessoas que me deformaram:

À minha querida amiga orientadora Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra, anteriormente Inés Kayon de Miller e todas as vozes apresentadas por ambas.

Aos meus colegas da turma 2011.2 e colegas do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Prática Exploratória (NEPPE) e Grupo de Prática Exploratória da PUC-Rio.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

Queria evadir da docência,  
mas, se eu fizesse,  
evadiria de mim mesma.

Por que quero deixar de ser professora?

Não é uma pergunta com resposta,

É uma pergunta para perguntar!

Por que quero ser professora?

*Thaís Torres*

## RESUMO

SILVA, Thaís Pereira da. *Formação e abandono do professor: duas faces da mesma moeda, entre histórias de corpos que resistem-abandonam o magistério*. 2022. 117f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

Esse estudo coloca em evidência questões que permeiam processos de Abandono Docente e que geraram, preliminarmente, a seguinte pergunta: professoras e professores abandonam ou são abandonados no magistério? A partir dessa pergunta, meu objetivo foi trabalhar para entender como ocorrem os processos de Abandono Docente na formação acadêmica ou por decorrência desse período formativo e seus porquês, envolvendo, no estudo, meus colegas de graduação do curso de Letras Português e Inglês da turma 2011.2 da Faculdade de Formação de Professores (FFP-UERJ). Justifica-se o estudo proposto por ser uma forma de chamar a atenção dessa comunidade acadêmica para a necessidade de abrir espaço para movimentos reflexivos sobre o que pouco é discutido durante o processo formativo de professores a saber: o que eu faço com meu diploma se eu não quiser ou não conseguir mais dar aula? E sobre os sofrimentos acadêmicos emergentes por causa do processo de deixar de ser professora e professor. Configuro esta proposta de investigação conforme a performance reflexiva da Prática Exploratória Brasileira, apoiando-me no princípio filosófico do questionamento de trabalhar para entender. Além disso, devido ao fato da Prática Exploratória ser performada transdisciplinarmente, proponho uma pesquisa de Método Misto, ou seja, há pontos em um *continuum* mais quantitativo na sequência qualitativa e vice-versa, dando ideia de simultâneo dentro da sequência, em um trabalho para entender desenvolvido durante a pandemia do COVID-19 por meio de Conversas Exploratórias (MILLER, 2010) em suporte digital. Posto o presente cenário, a seguinte questão coloca-se como orientadora do estudo: por que os gritos de existência (WALSH, 2017) dos licenciandos precisam ser ouvidos na universidade? Esta é uma pergunta à qual pretendo dar foco, problematizando os dispositivos que regulam os corpos e, de algum modo, as Histórias de Vida (LINDE, 1993) de alunos na universidade. Ao enquadrar este estudo em uma dissertação denúncia-anúncio, busco nos resultados alcançados alertar esta comunidade acadêmica sobre questões relacionadas à vida que interferem no processo formativo, como por exemplo, o perfil trabalhador de licenciandas e licenciandos que pode promover o Abandono Docente já na graduação. Vale ressaltar que em minha perspectiva, o abandono não é discente, pois em muitos casos graduandas e graduandos já experienciavam o magistério na graduação, seja como professoras ou professores em escolas privadas e cursos de idiomas, Estágios Docentes e Iniciação à docência (ID).

Palavras-chave: Prática Exploratória. Conversas Exploratórias. Abandono Docente. Memórias de Histórias de Vida acadêmica. Justiça Social.



## ABSTRACT

SILVA, Thaís Pereira da. *Being or not to be an english teacher: two sides of the same coin, between trajectories of resistance-abandon in the magisterium*. 2022. 117f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

This study addresses the teaching abandonment processes that generated the following question: do teachers abandon or are they abandoned in the teaching profession? From this question, I worked to understand how the processes of teacher dropout in academic contexts occurred with my colleagues from the 2011.2 class - Portuguese and English Languages course in the Faculty of Teacher Education (Faculdade de Formação de Professores-UERJ). This research justifies itself as a way of calling the attention of this academic community in order to start a discussion during the teacher training process about the following question: what can I do if I don't want or not be able to teach anymore? I configure this research proposal according to the reflective posture of Brazilian Exploratory Practice, relying on the philosophical principle of working for understanding. In addition, due to the fact that Exploratory Practice is carried out in a transdisciplinary manner, I propose a Mixed Method research in which there is a continuum that ranges from a more qualitative and to a more quantitative aspects and vice-versa. This study was carried out during the COVID-19 pandemic. Thus, in order to generate data and reflection I engages in Exploratory Conversations (MILLER, 2010) with the exploratory participants by using digital support and applications. In this setting the following question arose as a guide for those Exploratory Conversations: why do undergraduates' shout out of existence (WALSH, 2017) need to be heard at the university? This question focusses on devices that regulate the bodies and, in some way, the Life Stories (LINDE, 1993) of students at the university. By framing this study as a report-announcement dissertation, the data offered by research collaborators point towards the challenges faced by an academic community in which many students already have working experience as teachers in private schools and language courses, teaching internships and teaching Initiation (ID).

Keywords: Exploratory Practice. Exploratory Conversations. Dropout teacher. Memories of Academic Life Stories. Social Justice.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Princípio filosófico do questionamento	34
Figura 2 –	Teses autoetnográficas-exploratórias defendidas entre 2007 e setembro de 2021	51
Figura 3 –	Métodos de investigação	61
Figura 4 –	Entrevista Exploratória (EWALD, 2015, p. 150, atualizado por Silva)	77
Figura 5 –	Engajamento dos colaboradores de pesquisa na Conversa Exploratória	78
Gráfico 1 –	Como selecionei as colaboradoras e os colaboradores de pesquisa?	55
Gráfico 2 –	Conceitos de entrada no vestibular UERJ da turma 2011.2 (1ª fase)	64
Gráfico 3 –	Conceitos de entrada no vestibular UERJ da turma 2011.2 (2ª fase)	65
Gráfico 4 –	Interpretação das médias (2ª fase)	66
Gráfico 5 –	Síntese de formação da turma 2011.2 – 26 participantes	68
Gráfico 6 –	Taxa de Permanência e Abandono Docente da turma 2011.2 – 26 participantes	70

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Princípios norteadores da Prática Exploratória	30
Tabela 2 –	Princípios atualizados por discussões recentes apoiados na perspectiva decolonial	32
Tabela 3 –	Princípios suleadores	33
Tabela 4 –	Estrutura da Narrativa	39
Tabela 5 –	Redesign da tabela <i>Motivos alegados para a exoneração</i> (BUENO e LAPO, 2001, p.5)	42
Tabela 6 –	A chave da permanência na docência está em como o vínculo é afetado	42
Tabela 7 –	Tipos de abandono docente	47
Tabela 8 –	Critérios mencionados para Abandono Docente de efetivos em São Paulo	46
Tabela 9 –	Performatividade autoetnográfica-exploratória em teses	52
Tabela 10 –	Fases das triagens para as Conversas Exploratórias	56
Tabela 11 –	Comparando entrevista tradicional x Conversa Exploratória	74
Tabela 12 –	Abandono Docente Opcional da coautora exploratória 21: formas de acesso	82
Tabela 13 –	Abandono Docente Opcional da coautora exploratória 21: formas de resistência na universidade	83
Tabela 14 –	Abandono Docente Opcional da coautora exploratória 21: formas de Abandono Docente	85
Tabela 15 –	Abandono Docente de curso da coautora exploratória 37: formas de acesso	91
Tabela 16 –	Abandono Docente de curso da coautora exploratória 37: formas de resistência universidade-escola	93
Tabela 17 –	Abandono Docente de curso da coautora exploratória 37: formas de Abandono Docente	95
Tabela 18 –	Abandono Docente não opcional de Sistema da coautora exploratória 62: formas de acesso	96
Tabela 19 –	Abandono Docente não opcional de Sistema da coautora exploratória 62: estrutura e organização institucional	98

Tabela 20 –	Abandono Docente não opcional de Sistema da coautora exploratória 62: corpo docente	99
Tabela 21 –	Abandono Docente não opcional de Sistema da coautora exploratória 62: formas de Abandono Doente	102

## SUMÁRIO

	<b>ENTRE O MAGISTÉRIO OU NÃO: ENTENDENDO HISTÓRIAS DE VIDA, FORMAÇÃO E DEFORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE</b>	11
1	<b>REFERENCIAL TEÓRICO: PERMANÊNCIAS E DESCONTINUIDADES DA PESQUISA</b>	19
1.1	<b>Epistemologia do Sul na Prática Exploratória</b>	24
1.1.1	<u>E como seria a minha Prática Exploratória?</u>	31
1.2	<b>Memórias: entre Histórias de Vida acadêmica e gritos de existência pela Justiça Social</b>	35
1.3	<b>Abandono Docente</b>	41
2	<b>AUTONETNOGRAFIA-EXPLORATÓRIA: NÃO ESTAMOS SÓ CONVERSANDO</b>	51
2.1	<b>Colaboradores da pesquisa</b>	54
2.2	<b>Cenário do estudo</b>	58
2.3	<b>O Método Misto: entendendo a pesquisa como mosaico</b>	59
2.3.1	<u>Pesquisa quantitativa: os números são pessoas</u>	63
2.3.2	<u>Pesquisa qualitativa: Conversa Exploratória mais do que estratégia de coconstrução de dados - um estilo de vida exploratório</u>	71
3	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS</b>	80
3.1	<b>Abandono Docente Opcional: “as forças contrárias ao professor são infinitamente maiores que as que tocam a favor” (coautora exploratória 21)</b>	81
3.2	<b>Abandono Docente de curso: “no terceiro período da faculdade eu troquei meu curso para Letras / Português-Literatura” (coautora exploratória 37)</b>	89
3.3	<b>Abandono Docente não opcional de Sistema: “Não pode acontecer nada fora do calendário acadêmico, nem em questão de saúde. Ninguém vai te ajudar!” (coautora exploratória 62)</b>	95

	<b>CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS</b>	104
	<b>REFERÊNCIAS</b>	107
	<b>APÊNDICE A</b> – Estrutura inicial da Conversa Exploratória	112
	<b>APÊNDICE B</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	114
	<b>ANEXO A</b> – A FFP em números pesquisa do grupo Egressos UERJ-FFP	116

## ENTRE O MAGISTÉRIO OU NÃO: ENTENDENDO HISTÓRIAS DE VIDA, FORMAÇÃO E DEFORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE

Hoje não temos o mesmo valor que o professor tinha há alguns anos, então precisamos nos reformular como professores e mostrar o nosso valor de alguma forma. Nesta nova realidade, podemos tentar mostrar para os nossos alunos que serão futuros cidadãos a importância que tem a Educação na vida deles e como eles podem transformar a realidade cruel deste mundo com a resistência, fazendo eles entenderem que eles não são pobres coitados que não podem fazer nada, mas que eles têm voz, eles existem e podem sim agir por um futuro melhor.

Coautora exploratória 37

Começo essa conversa apresentando minha primeira problematização: professoras e professores abandonam o magistério ou professoras e professores são abandonados no magistério? De início defino o presente trabalho investigativo como uma dissertação-denúncia. O relato acima é uma epígrafe que faz parte dos dados coconstruídos com meus colegas de formação acadêmica. A função das epígrafes é trazer vozes e palavras amigas para dar o tom da conversa, com isso posso afirmar que as epígrafes usadas ao longo do estudo não são reduzidas à questão somente de estética. São políticas também, pois entendo que a luta e a subversão são as formas mais básicas de viver para aqueles que não têm escolhas.

No entanto, proponho-me a explicar que as vozes que trago nas epígrafes não são vozes teóricas ou literárias de propósito. Essas vozes participantes são o próprio percurso da teoria. De quem são essas vozes? O que elas dizem? Falam de uma forma geral de suas crenças<sup>1</sup>, valores, militâncias, lutas e subversões como formas viáveis de existir. Portanto, as epígrafes deste estudo trazem a coragem necessária para assumir os papéis transformativos pelas denúncias experienciadas pelos corpos presentes.

Entendo a categoria denúncia como análise crítica da realidade, seguindo Freire (2014). As denúncias que trago tangem o mapeamento das precariedades da profissão docente e das fragilidades presentes no processo formativo que podem causar sofrimentos. Talvez, o desfecho que busco para estas denúncias relaciona-se a minha pretensão em alertar professoras e professores formadores da instituição de maneira a juntos, repensarmos questões do processo de formação inicial e continuada que possam contribuir para que as professoras e os professores formados pela instituição possam permanecer na profissão.

---

<sup>1</sup> Minha visão de crença alinha-se aos entendimentos de Barcellos (2006, p.18). A autora compreende a crença como "uma forma de pensamento, como construção da realidade, maneira de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e ressignificação. Como tal, crenças são sociais, mas também individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais".

Não encaro como desejável apresentar denúncias sem o anúncio de sonhos possíveis, em conformidade com a perspectiva Freireana (2014). O anúncio feito nas vozes que trago não como secundárias, orbitando sobre o eixo do tema do estudo Abandono Docente, mas seu próprio sol. São vozes que compõem a coautoria (MOURA, 2016) desta pesquisa. Seguindo as discussões da intelectual negra Djamila Ribeiro (2017), são vozes de corpos que, em algum momento da trajetória formativa, foram invisibilizados, assujeitados, esquecidos, apagados, silenciados: ora pelos dispositivos legais que falharam em proteger tais corpos na universidade, ora por questões de vida.

Compreendo o anúncio como prática transformadora de realidade, conforme a visão Freireana (2014). Quais alter-(n)ativas (WALSH, 2017, p. 12) precisamos buscar para garantir a permanência desses corpos no espaço formativo universitário e no sistema escolar? Os principais anúncios que faço dizem respeito a um ‘nós’ enquanto comunidade acadêmica: temos muito a desaprender se quisermos ter certas vozes ouvidas e temas levantados em pesquisa; precisamos aprender a viver numa universidade cuja relação entre o humano e a pesquisa esteja próxima e não às margens; e tenho urgência em refletir sobre a qualidade de vida experienciada na universidade, e, conseqüentemente, no processo de formação docente para, através dos resultados da pesquisa, propor estratégias e políticas de permanência.

Por que a identificação adotada para as epígrafes foi coautora exploratória e coautor exploratório seguido de um número? Assumo a escolha não-nominal para identificar os participantes da pesquisa como forma de pôr em evidência que a abordagem quantitativa tal como conduzo, neste trabalho, propõe que os números são pessoas. Questão importante a ser problematizada, sobretudo, na pandemia do COVID-19, período em que essa dissertação foi construída, uma vez que os números de mortos anunciados diariamente nos jornais não eram somente dados estatísticos, mas pessoas. Então, me propus a trabalhar a humanidade dos números presente em relatos de participantes e respondentes.

A noção de coautoria emana um desejo meu em envolver a todas e todos no estudo, não apenas na demanda de geração de dados, mesmo porque tampouco entendo os dados como gerados e sim como coconstruídos. Por essa razão, a coautoria é uma dimensão fundamental nesta investigação. A intenção é pôr a coautoria em um lugar de destaque para que as vozes e os corpos se envolvam em produzir e analisar suas próprias memórias e vivências. Como salienta Moura (2016), em seu estudo

a pesquisa se baseava em uma visão paradigmática qualitativo-participativa (LINCOLN & GUBA, 2010), ou seja, buscava incluir a todos os praticantes do contexto estudado, evidenciando suas próprias análises da situação e prestigiando seus entendimentos locais (GIEVE & MILLER, 2006). Os processos de pesquisa em que



eu me envolvia eram, quase sempre, vivenciados como construção de entendimentos em coautoria (MILLER, 2001), algo bastante difícil de traduzir academicamente. (MOURA, 2016, p. 21).

Os participantes foram convidados a trazerem suas questões que poderiam estar diretamente ou indiretamente relacionadas ao foco da investigação. Entendo que isso poderia causar uma espécie de constrangimento ou incômodo por terem que lidar com emoções e memórias do percurso tanto de sua vida como da vida acadêmica. Mas, trago a concepção de que os sofrimentos acadêmicos são parte da vida de estudantes universitários, por isso, passíveis de registro para evitar que ciclos se repitam. Mesmo porque nem todas e todos conseguiram terminar o curso para comporem um grupo de reflexão acerca da resiliência, resistência e (re)existência do professor de Inglês<sup>2</sup>.

Ainda com relação ao sofrimento, confesso que está imbricada em questões reflexivas voltadas para minhas dúvidas com relação à minha própria vontade de abandonar o magistério que, por algum motivo, não se concretiza. Movida pela curiosidade de saber o que acontece durante a formação docente e, principalmente, no momento imediato ao término do curso, proponho-me a buscar entendimentos acerca dos fenômenos de Evasão Docente<sup>3</sup> e Abandono do Docente<sup>4</sup>, dando foco ao segundo conceito. Para abrir o diálogo, convido Fontoura (2017), para estabelecer a primeira reflexão sobre o início do fim no magistério:

Docentes em formação e recém formados pela Universidade podem ainda contar com o apoio dos formadores, o que se torna mais difícil quando **se veem sozinhos nas escolas** e, no caso de não se encontrarem inseridos em programas como o supra mencionado [Residência Pedagógica], **podem vir a ser levados a desistirem da profissão por falta de terem com quem dialogar sobre suas angústias e dificuldades, inerentes a todos os profissionais iniciantes na docência** (FONTOURA, 2017, p. 125, grifo meu).

A partir desse apontamento de Fontoura (2017), questiono-me: por que a carreira docente é tão solitária? Quando me vi querendo abandonar o magistério, a solidão e outros sentimentos potencialmente ruins definiram este “querer deixar de ser professora e professor”. Mas, como alguém opta por deixar de ser? Sem dúvidas a discussão do ‘ser’ é anterior a Shakespeare, possivelmente, iniciando-se pela visão ocidental dos filósofos Gregos, tais como: Platão, Sócrates e Aristóteles. Mas, meu interesse nesse momento é parafrasear Shakespeare,

<sup>2</sup> Por que a palavra ‘Inglês’ está escrita com letra maiúscula? Usar termos como Inglês, Língua Inglesa, Português, Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Brasileira é uma questão de afeto e orgulho de ter alcançado esse lugar de professora dessas disciplinas. Eu sou professora com dupla habilitação em Letras Português e Inglês com uma dificuldade eminente na escrita. Esses termos em letra maiúscula não têm relação em apoiar posturas hegemônicas da Língua Inglesa.

<sup>3</sup> Fenômeno relacionado à professora e ao professor já em serviço que opta pela ruptura do vínculo.

<sup>4</sup> Fenômeno percebido por mim neste estudo, no qual em alguns casos, a ruptura do vínculo ocorre já na formação ou imediatamente após ela, questão a ser discutida adiante.

porque ser professora e professor ou não ser professora e professor é uma questão coletiva. Por causa disso, através desse estudo, busco conversar com aqueles que, de alguma forma ou em algum momento, sentiram-se solitários durante a formação ou no início de carreira.

A Faculdade de Formação de Professores, *campus* da Universidade do Estado do Rio de Janeiro localizada em São Gonçalo, é uma das mais importantes unidades de ensino superior voltadas para a formação crítica de professores de nosso estado. Principalmente por essa razão, questiono-me: porque seis anos após encerrar minhas atividades na graduação, muitos dos meus colegas, com dupla habilitação em Letras Português e Inglês, atuam em áreas que não a docência? Tendo em vista que estudamos nesta instituição de ensino superior, no mesmo período, com os mesmos professores formadores. Afinal, por que há colegas que optaram por permanecer na sala de aula e, por outro lado, há aqueles que abandonaram a carreira? As condições de formação são as mesmas? São essas nuances que pretendo entender ao longo deste estudo.

Após iniciar uma primeira busca pelo tema Abandono Docente, encontrei alguns estudos como os de Martinez (2016), Fonseca (2013), Lapo e Bueno (2001). Tais pesquisas baseiam-se em aspectos relacionados ao Abandono Docente, sobretudo, na rede pública estadual, focando na formação continuada. No entanto, entre os estudos citados, não houve uma concentração na formação inicial. Por esse motivo, vislumbrei a necessidade de dialogar com múltiplas questões relacionadas ao Abandono Docente ou à permanência do profissional no magistério, mais especificamente, no percurso formativo da área de Língua Inglesa.

Meu interesse por escolher esse setor justifica-se por minha trajetória formativa ao cursar primeiro Letras Português e Inglês, em seguida uma Especialização em Educação Básica na modalidade de Ensino de Língua Inglesa e, atualmente, Mestrado acadêmico em Letras e Linguística na área de Estudos da Linguagem. Todos os cursos realizados em um período de 10 anos na Faculdade de Formação de Professores, local do estudo.

Devido à minha inclinação por estudar Língua Inglesa, meu foco de estudo acaba sendo a formação e, em alguns casos, a deformação<sup>5</sup> de professores de Inglês. No entanto, acredito que os processos de abandono que serão apresentados possivelmente se aplicam a outros setores não somente da unidade, mas em outros contextos de formação universitária. Para coconstruir os entendimentos que seguirão ao longo do trabalho serão evocadas áreas de estudos

---

<sup>5</sup> Tomo como deformação de professores o processo imediato ao início do trabalho no magistério, no qual docentes precisam desconstruir alguns tópicos teóricos que aprenderam na graduação, uma vez que a prática no chão da escola exige alguns saberes vividos no cotidiano escolar. Dessa maneira, deformar significa desfazer-se da forma original, ou seja, sair da forma devido uma falha na articulação entre teoria-prática-contexto escolar. Viver a escola é diferente de saber sobre a escola.

potencialmente transdisciplinares passando pela Linguística Aplicada, Educação, Estudos narrativos, áreas que serão mediadas pela postura reflexiva e filosófica da Prática Exploratória. Buscando ampliar as discussões que surgirem nas Conversas Exploratórias, para assim com a escuta cuidadosa de “quem somos e como nos tornamos dessa maneira” (LINDE, 1993, p.3) na universidade e no caminho percorrido na formação docente, para não ter um olhar simplista sobre a questão.

Antes mesmo de discutir profundamente as questões do estudo, percebo que as perguntas emergentes no percurso acabaram mudando os rumos da pesquisa, pois minha maior crença sobre o Abandono Docente estava relacionada diretamente à sala de aula, como podemos ver na primeira questão instigante<sup>6</sup>. A matemática que subjaz a essa crença era fácil: professores entram na sala de aula e saem por causa dela. Era desta forma que eu lia os gráficos de Abandono Docente. Estar totalmente aberta às questões emergentes e aos meus incômodos sobre esse fenômeno foi o que me fez enxergar além das minhas crenças limitantes.

Carregava comigo as seguintes crenças: [1] um processo de Formação de Professores que não está institucionalmente aberto à escuta cuidadosa acerca das necessidades dos alunos pode causar a Abandono Docente e [2] é possível que haja dispositivos legais e institucionais que promovam o abandono discente na graduação, e, conseqüentemente diminuem o interesse pela carreira docente.

Ao longo do trajeto do estudo, noto que uma pergunta puxa outra, em um movimento orgânico de questionar tudo o tempo todo. Isso porque entendo que são as perguntas que movimentam o mundo, não as respostas. A meu ver, as questões instigantes não devem ser tomadas como uma técnica da Prática Exploratória para elaborar perguntas que irão conduzir a pesquisa, mas como um aspecto inerente à natureza humana que é questionar o mundo ao redor. É a minha subjetividade exploratória que me leva a fazer perguntas de subversivos (FREIRE, 1996) começando com ‘por que’, na maioria dos casos, em um movimento questionador. Para

---

<sup>6</sup> **Questões instigantes** anteriormente cunhadas na literatura da Prática exploratória como *puzzle(s)* são “questionamentos que geraram oportunidades de aprendizagem, uma vez que os tópicos de discussão abordados acionaram conhecimentos velhos fazendo uma “ponte” com a coconstrução de conhecimentos novos” (SILVA, 2015, p. 21). Geralmente são perguntas começadas com ‘por que’, por esse motivo para atualizar esse conceito-exploratório em minha performatividade evoco Freire (1996) no que tange às ‘perguntas de subversivos’ igualmente começadas com ‘por que. No entanto, uma busca por porquês mais acentuadas em questões de justiça social e entendimentos do cotidiano. Além disso, ao me perguntar: onde começa ou onde termina uma questão instigante? Arrisco-me a dizer que nos afetos que nos afetam.

isso Meneses (2021) cunha sua necessidade em perguntar por meio de *puzzle*-matriz<sup>7</sup> e *puzzles*-embrião<sup>8</sup> aspecto que procuro vivenciar no presente estudo da seguinte forma.

Com relação aos questionamentos, a pesquisa se desenvolveu em dois momentos. O inicial no qual eu tinha como crença limitante que o problema do Abandono Docente estava na escola. Por essa razão, iniciei o estudo com a primeira questão instigante-embrião: ‘por que a resiliência, a resistência e a (re)existência são traços fundamentais para ser professor hoje?’ Essa pergunta me fez pensar em uma segunda questão instigante-embrião: ‘por que a carreira docente é tão solitária?’ Levando-me à questão instigante-matriz: ‘por que quero deixar de ser professora?’

O segundo momento ocorreu com o desenrolar das Conversas Exploratórias, etapa da pesquisa que me fez acreditar que o problema do Abandono Docente estava no processo formativo inicial na universidade e em questões de vida. O reconhecimento da virada de foco do estudo, levou-me à questão instigante-matriz: ‘por que os gritos de existência (WALSH, 2017) dos licenciandos precisam ser ouvidos na universidade?’

Houve também, no estudo, questões instigantes afirmativas, ou seja, perguntas de subversivos (FREIRE, 1996) sem iniciar com por que. Como, por exemplo: “professoras e professores abandonam o magistério ou professoras e professores são abandonados no magistério?” Pergunta que uso para abrir o trabalho, pois dá uma visão geral do problema que investigo. Ou ainda: “o que eu faço com meu diploma se eu não quiser ou não conseguir mais dar aula?”

Quais são os precedentes abertos no estudo? A perspectiva de precedente inspira-me a pensar sobre as lacunas presentes nos princípios norteadores da Prática Exploratória com a finalidade de performar alter-(n)ativas (WALSH, 2017, p. 12) suleadoras. Além disso, a situação pandêmica levou-me elaborar estratégias para produzir uma pesquisa cujos procedimentos tivessem que ser todos realizados em suporte *online* por meio de uma autonetnografia-exploratória.

Qual é o objetivo do estudo? A presente pesquisa tem como objetivo gerar entendimentos acerca dos processos de abandono da formação acadêmica e cancelamento das obrigações em sala de aula, tanto da pesquisadora principal desse estudo como de meus colegas

---

<sup>7</sup> De acordo com Meneses (2021), “um *puzzle*-matriz diz respeito a uma pergunta instigante que **tem potencial investigativo coletivo** e que pode dar origem à APPE e/ou ARPE e, posteriormente, à pesquisa acadêmica” (MENESES, 2021, p. 76 – nota de rodapé 35, grifo meu).

<sup>8</sup> Para Meneses (2021), “um *puzzle*-embrião diz respeito a uma pergunta instigante inicial e que, posteriormente, **é ressignificada na pesquisa**, podendo se ligar a outro(s) *puzzle*-embrião(ões) e **se transformar em um *puzzle*-matriz**” (MENESES, 2021, p. 77 – nota de rodapé 36, grifo meu). Ver também o quadro 5 – *puzzles*-embrião e *puzzle*-matriz na página 79.

de graduação do curso de Letras Português e Inglês da turma 2011.2 da Faculdade de Formação de Professores (FFP-UERJ). De forma crítica, a investigação procura trazer à tona os principais motivadores do abandono e da permanência da docência na área de ensino de Língua Inglesa dessa turma com a colaboração de professoras e professores formados ou que abandonaram seu processo já na formação docente.

O desfecho primário desse estudo é pensar alter-(n)ativas (WALSH, 2017, p. 12) inovadoras e humanas de produzir pesquisa em Abandono Docente que possam ir além das causas e motivos que, em alguns casos, inicia-se no próprio processo formativo. Tais alternativas podem gerar uma boa qualidade de vida na formação acadêmica, assim como políticas de permanência da instituição de ensino superior.

Quais são os objetivos específicos no estudo? O primeiro deles concerne compreender como as adversidades da formação e da profissão fazem-nos permanecer ou desejar deixar a carreira. O segundo, problematizar os dispositivos que regulam os corpos e, de algum modo, as histórias de vida (LINDE, 1993) desses sujeitos na universidade. O terceiro diz respeito ao retorno das reflexões geradas para a instituição que acolhe a pesquisa com vistas a colaborar para que professores formadores também atentem para as questões mapeadas nos dados a fim de que possam tratar das mesmas durante o percurso formativo dos licenciandos. O quarto, deixar de legado teórico-metodológico uma reforma dos princípios da Prática Exploratória e entendimentos sobre o procedimento de coautoria (MOURA, 2016) nas Conversas Exploratórias (MILLER, 2010) em enquadramentos institucionais, memórias acerca do processo formativo, dentre outras questões que surgirem.

Qual a metodologia proposta no estudo? O estudo foi desenhado para ser uma sequência quantitativa e, em seguida, uma sequência qualitativa. No entanto, é possível notar pontos em um contínuo mais quantitativo na sequência qualitativa e vice-versa, dando ideia de simultâneo dentro da sequência.

Para finalizar a primeira entrada neste estudo, apresento a forma como me organizo: esta é uma grande conversa dividida em 3 partes. A primeira diz respeito às minhas continuidades e descontinuidades teóricas. Projetei três eixos temáticos: Abandono Docente, os gritos de existência (WALSH, 2017) presentes nas memórias das Histórias de Vida acadêmica e o *redesign*<sup>9</sup> de minha própria Prática Exploratória, ou seja, *redesign* como um processo de

---

<sup>9</sup> A tradução do conceito de *redesign* escrito em Inglês e utilizado neste estudo é de minha autoria e responsabilidade. The re-designed: the process of designing, of making a meaning in the world, leaves tangible and intangible traces – a linguistic utterance, an image, a space, an object, a structure. As the design narrative draws to a momentary close, the world has been transformed, perhaps only in a small way or perhaps in a larger way. Indeed, for having been through this transformation, neither the designer nor their world will ever be quite

transformação de mim mesma para que o mundo ao meu redor não seja mais o mesmo em pequenas ou grandes escalas. De acordo com Cope e Kalantzis (2011), “o redesenhado é devolvido ao mundo, e esse retorno deixa um legado de transformação” (COPE e KALANTZIS, 2011, p. 48). Não por vaidade, deixo de legado uma forma redesenhada de olhar para os princípios da Prática Exploratória, mas por necessidade dos novos tempos.

A segunda, concerne às escolhas metodológicas, dividindo-as em: autonetnografia-exploratória devido ao contexto digital exigido no período pandêmico, os métodos mistos presentes nas pesquisas de levantamento quantitativo e, por fim, a natureza qualitativa tendo como base as Conversas Exploratórias.

A terceira refere-se à interpretação dos dados produzidos em coautoria (MOURA, 2016) com os colaboradores de pesquisa, tratando os três fenômenos de abandono do magistério experienciados pelo grupo. O primeiro fenômeno, que chamo de Abandono Docente Opcional, talvez este tipo de abandono seja a manifestação da consciência de que essa professora e esse professor não darão conta psicologicamente, emocionalmente e fisicamente do processo de deformação do professor como veremos no caso da coautora exploratória 21.

O segundo fenômeno que chamo de Abandono Docente de curso é o abandono seguido de permanência em outra área de formação que não Letras Português e Inglês, acionado pelo dispositivo legal de Transferência Interna como veremos no caso da coautora exploratória 37. Finalmente, o terceiro, denominado Abandono Docente não opcional de Sistema, é o cancelamento não opcional do processo formativo como veremos no caso da coautora exploratória 62.

Havendo terminado esse movimento de apresentação do estudo, passo, no próximo capítulo, a abordar o referencial teórico a partir do qual construo minhas reflexões.

---

the same again. **The redesigned is returned to the world, and this return leaves a legacy of transformation.** The redesigned joins the repertoire of available designs and so provides openings for new design narratives (COPE and KALANTZIS, 2000; KRESS, 2000, 2009), em conforme Cope e Kalantzis (2011, p. 48, grifo meu).

## 1 REFERENCIAL TEÓRICO: PERMANÊNCIAS E DESCONTINUIDADES DA PESQUISA

A **resistência**, acho que a gente resiste primeiramente à direção da escola, porque muitas vezes são impostas regras estruturalistas pra gente. A gente enquanto professor formado pela FFP tem uma visão de mundo diferente dentro da faculdade. Quando a gente se depara com grande parte das escolas estruturalistas, então, há vários tipos de regras mesmo na hora de abordar os alunos, de passar as matérias, de não poder fugir sei lá do livro didático ou apostila. Acho assim, é um ato de resistência tentar burlar isso e dar aula e resistir aos alunos, a essa questão de falta de educação e tudo mais pelo menos nas idades menores, **resistir enquanto militante** também. **Que a partir do momento que você está dando aula no Ensino Médio pelo menos eu me sinto na obrigação de passar uma visão de mundo real e não mascarar coisas por eu não poder dizer e sim eu tenho que dizer e resistir.** Aos pais também porque eu acho que pais e direção são os verdadeiros vilões e não os alunos, em algumas situações é claro. A **existência** porque **no meu caso por ser mulher negra e aí não passo por cima do que eu sou, entende?! E sim por passar pelo que eu sou que eu passo uma visão ‘melhor’ de mundo para essa geração que vem aí.**

Coautora exploratória 28 (via áudio de *Whatsapp*, grifo meu)

Pelo simples fato de não evadir de minha responsabilidade no espaço acadêmico, aproprio-me de meu não-lugar de abandono docente para trazer a necessidade e a urgência de existir enquanto uma professora que tem atração por deixar de ser professora. Lanço mão de estratégias de resistência para lutar, denunciar e encorajar o direito a ter voz, com a finalidade de ouvir os gritos de existência (WALSH, 2017) e, em alguns casos, sofrimento acadêmico. Por essa razão, defino o presente trabalho investigativo como uma dissertação denúncia-anúncio.

Conforme Minayo (1993, p. 18), “toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também pode demandar a criação de novos referenciais”. Ao trazer vozes de meus colegas, busco apresentar uma proposta para teorizar as margens do Sul (GROSGOUEL, 2016), não apenas um Sul global, mas o Sul enquanto um processo de emersão política das vozes esquecidas, apagadas ou silenciadas. No presente estudo, vozes de alunas e alunos em nível universitário que passaram, como eu, pelo processo de formação na mesma instituição e que, iniciaram a trajetória acadêmica juntos, tornando-se professores ou não.

Os sujeitos em melhores condições para relatar a experiência de abandono na carreira docente são aqueles que vivem ou estão em suspensão dessa decisão. Com isto não estou dizendo que somente quem está na condição de deixar o magistério tem direito de falar sobre o tema. No entanto, as vozes que mais contribuíram no estudo com os relatos de sua vivência formativa e em sala de aula ou ao esgotar-se nela foram colegas que passaram ou estão passando pelo fenômeno. Mesmo sendo elas e eles os sujeitos ideais para descreverem o fenômeno, ainda

assim entendo que promovem uma pintura parcial e não generalizante da questão, mas apresentam, de certa forma, um panorama e uma visão parcial do perfil da professora e do professor em estado de abandono da docência ou de quem já está lançando mão dos mecanismos de evasão.

Ademais, Minayo (1993, p. 25), aponta que “a pesquisa é um labor artesanal”. Para mim, mais que artesanal, a pesquisa é orgânica, podendo construir-se em caminhos plurais de investigação. Ainda segundo a autora, “a diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, complementam-se, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 1993, p.22). De antemão digo que este estudo se desenvolve em ambas as naturezas de pesquisa, tanto qualitativa quanto quantitativa, procurando descrever uma lógica para a mistura (CRESWELL, 2007).

Minha pretensão não é apresentar uma sequência quantitativa para alinhar-me ao perfil das demais pesquisas cujo tema é Abandono Docente. Como Minayo (ibid.) pontua, não busco trabalhar com a ideia de oposição e binarismo quanto à natureza de pesquisa, mas reafirmo a necessidade de perfazer dois caminhos complementares.

Para Minayo (1993, p.23), “os Positivistas atribuem à imaturidade das Ciências sociais sua incapacidade de prever e determinar as ações humanas”. Em resposta à afirmação positivista, posiciono-me: não quero prever as ações relacionadas à Evasão e ao Abandono Docente, mas entender e reportar algumas Histórias de Vida acadêmicas com a finalidade de abrir precedentes aos mecanismos de evasão já existentes em tom de denúncia em conformidade com Freire (2014), ou seja, atuar em um movimento de trazer à tona opressões, injustiças e sofrimentos causados por questões pessoais ou institucionais relativas à vida acadêmica.

Em oposição à denúncia, trago o anúncio Freireano (2014), pois anunciar significa apontar transformações possíveis. Por essa razão, um dos anúncios que invoco na presente pesquisa relaciona-se ao fenômeno de abandono do docente que precisa ser melhor entendido para apresentar políticas institucionais de incentivo à permanência necessárias, possíveis e desejáveis. Para uma vida acadêmica mais humana: o que é preciso transformar? Enquanto pesquisadora que se movimenta no campo da Linguística Aplicada, acredito na ideia de pesquisa enquanto espaço de desaprendizagem como propõe Fabrício (2006). Para a autora, “é para esse não lugar que a linguística aplicada parece caminhar” (FABRÍCIO, 2006, p. 62). Para mim, a desaprendizagem pode ser um dispositivo da Linguística Aplicada para promover "um momento de revisão de suas bases epistemológicas" (ibid., 2006, p. 48). Além disso, permite



viver “uma linguística aplicada como prática problematizadora, que assume abertamente suas escolhas ideológicas, políticas e éticas” (ibid., 2006, p. 50).

Como seria a formação de professores não tendente a produzir a tensão com o campo escolar e o Abandono Docente? Anunciando o sonho possível de Freire (2014), temos muito a desaprender se quisermos ter certas vozes ouvidas e temas levantados em pesquisa. Então, o que precisamos aprender no processo de desaprendizagem? Talvez, precisemos aprender a viver numa universidade cuja relação entre o humano e a pesquisa esteja próxima e não às margens. Consoante Fabrício (2006),

**Toda ideia de reconstrução** de conhecimentos consagrados **implica persistência e descontinuidades**, pois, ao longo da nossa história, quebras de moldes e derretimentos de grilhões **tendem a coexistir com cânones**, às vezes revestidos de outras roupagens configurando um território multifacetado no qual **convivem múltiplas vozes** (FABRÍCIO, 2006, p. 49, grifo meu).

Na minha concepção, são as múltiplas vozes que nos ajudam no processo de *redesign* da própria maneira de ver o mundo. Seguindo a perspectiva da Linguística Aplicada, devemos “ter clara a postura epistemológica, entendendo que a produção de conhecimento não é neutra” (FABRÍCIO, 2006, p. 61). Estamos o tempo todo reconstruindo ideias, através da continuidade e da descontinuidade de nossas práticas. Por esse motivo, trago algumas vozes, cujo discurso tem marcas de questões já denunciadas na área da educação.

Então, quais movimentos seriam possíveis para contribuir para transformações necessárias, desejáveis e possíveis? Fabrício (2006, p. 52) afirma: “a construção do presente e dos futuros sociais possíveis, menos aprisionadores e mais comprometidos com a transformação de situações de exclusão social em diversas áreas, causadoras de sofrimento humano”, depende de nós e das rupturas que estamos dispostos a fazer. O projeto anunciado nesta dissertação tange a necessidade de ouvir essas vozes uma vez que, levando em consideração o tema da pesquisa, possivelmente se você é professora ou professor e está em formação, o processo de abandono docente pode ser vivido por você no futuro. Apresento os motivos para isso na seção de Abandono Docente.

Seguindo esta discussão, acredito ser urgente para a pesquisadora e o pesquisador problematizarem a questão com postura investigativa, trabalhando

Continuamente questionando-se, apostando nesse **percurso nômade** como estimular o desejo de curiosidade e criação, de **pensar o impensado** e de, **apoiando-se no conhecimento**, torná-lo outro e estranhá-lo, para ousar ultrapassá-lo. Mas isso não significa dizer que tudo é válido em regimes de não verdades (FABRÍCIO, 2006, p. 61, grifo meu).

Como sugere o título deste capítulo, doravante pontuo persistências e descontinuidades da pesquisa. No que tange às persistências, experiencio a Prática Exploratória como postura investigativa, tópico a ser desenvolvido em seção própria, na sequência. Permito-me revelar antecipadamente que até nesta que julgo ser minha maior continuidade, buscarei igualmente traçar questões de descontinuidades. Já às descontinuidades mais fortemente marcadas dizem respeito à construção epistêmica, uma vez que sinto necessidade de superar, como em Freire (1996), algumas questões, como por exemplo:

O **privilégio epistêmico dos homens ocidentais** sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticos do conhecimento. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, **desqualificando outros conhecimentos e outras vozes** críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (GROSFOGUEL, 2016, grifo meu).

Dando continuidade à discussão sobre privilégio epistêmico, o autor destaca que “desde o fim do século XVIII, apenas homens de cinco países (França, Alemanha, Inglaterra, Itália e Estados Unidos) monopolizam o cânone nas universidades ocidentalizadas” (GROSFOGUEL, 2016). Minha questão instigante é ‘Por quê?’, ‘Por que em pleno 2022 ainda promovemos práticas acadêmicas que sustentam esse monopólio?’ “O que aconteceria se os sujeitos humanos produzissem um conhecimento dialógico, ou seja, em relações sociais com outros seres humanos?” (GROSFOGUEL, 2016). Levando isso em consideração, estou trabalhando em um diálogo do Sul para o Sul, conforme Grosfoguel (2016), na medida do possível, sem excluir outras vozes do eixo Norte-Sul.

Meu objetivo neste ponto do trabalho é problematizar o privilégio epistêmico, levantando questões relacionadas ao perigo do discurso de universalidade, como um corpo único, ao invés de pluriversidade (GROSFOGUEL, 2016). Segundo Grosfoguel (2016),

Como resultado, nosso trabalho na universidade ocidentalizada é basicamente reduzido a aprender essas **teorias oriundas da experiência e dos problemas de uma região particular do mundo**, com suas dimensões espaciais/temporais muito particulares e **"aplicá-las" em outras localizações geográficas**, mesmo que as experiências espaciais/temporais destas sejam completamente diferentes daquelas citadas anteriormente (GROSFOGUEL, 2016, grifo meu).

Acredito ser contraproducente terceirizar teorias<sup>10</sup> em vez de coconstruí-las, pois a ideia de aplicar uma coisa em outro ser humano me incomoda e me leva a, enquanto acadêmica do Sul, a trabalhar em favor “da decolonização das universidades ocidentalizadas”

---

<sup>10</sup> Uso, no estudo, a expressão ‘terceirizar teorias’ para referir-me as teorias e os pensamentos elaborados fora do território Brasileiro.

(GROSFOGUEL, 2016). Para “Dussel um projeto de decolonização utiliza continuamente o pensamento crítico das tradições epistêmicas do Sul” (GROSFOGUEL, 2016), ou seja, assumir uma forma de teorizar e experienciar a vida do Sul, pela visão intelectualizada do Sul não terceirizando, se possível, uma episteme mestre que se impõe, aplicando suas regras e lógicas às nossas práticas e teorias, não contemplando plenamente esse não-lugar do Sul. Nesse sentido, precisamos olhar não apenas para as margens do Sul, mas também para as vozes presentes nas ausências promovidas pelos epistemicídios e genocídios ao longo da história da [des]humanidade. De acordo com Grosfoguel (2016),

Quando, no século XVII, Descartes escreveu "**penso, logo existo**", em Amsterdã, no "senso comum" de seu tempo, o "**Eu**" não poderia ser um africano, um indígena, um muçulmano, um judeu ou uma mulher (ocidental ou não ocidental). **Todos estes sujeitos eram considerados "inferiores" ao longo da estrutura de poder global**, racial e patriarcal e seu conhecimento considerado inferior, resultando nos quatro genocídios/epistemicídios do século XVI. **O único ser dotado de uma episteme superior era o homem ocidental** (GROSFOGUEL, 2016, grifo meu).

Aproveito para anunciar que a superação necessária para a visibilidade de outros saberes, a meu ver, está no direito de ter voz, pensar, agir e ser. Para esta quebra de vínculo, Grosfoguel propõe “um **horizonte transmoderno** que tem como objetivo a produção de conceitos, significados e **filosofias plurais**, bem como de um **mundo plural**” (GROSFOGUEL, 2016, grifos meus). Essa superação evidencia também a necessidade de viver em "um mundo onde muitos mundos são possíveis" (GROSFOGUEL, 2016). Em outras palavras, experienciar uma perspectiva “outra” de universidade e escola que atendam as demandas necessárias dos “mundos” presentes nesses espaços para que os corpos não sofram com o Abandono Docente. Pensando nisso, alinho-me a Grosfoguel (2016), no que diz respeito às diretrizes decoloniais para serem performadas nas universidades ocidentalizadas, no qual vai requerer, entre outras coisas:

1. **Reconhecimento do provincialismo e do racismo/sexismo epistêmico**\_que constituem a estrutura fundamental resultante de um **genocídio/epistemicídio** implementado pelo projeto colonial e patriarcal do século XVI.
2. **Rompimento com o universalismo onde um ("uni") decide pelos outros**, a saber, a epistemologia ocidental.
3. Encaminhamento da diversidade epistêmica para o cânone do pensamento, criando o pluralismo de sentidos e conceitos, onde a conversação intepistêmica, entre muitas tradições epistemológicas, **produz novas redefinições para velhos conceitos e cria novos conceitos plurais com "muitos decidindo por muitos" (pluri-verso), em lugar de "um definir pelos outros" (uni-verso)** (GROSFOGUEL, 2016, grifo meu).

Em resumo, destaco as corporaturas que foram marginalizadas em viver e sentir, questionando o privilégio epistêmico dos homens brancos ocidentais para, assim, poder perceber formas de reproduzir criticamente outros viveres. Não extermino o homem branco do

Norte em minha pesquisa porque isso não é questão de revanche histórica, mas estou superando-o, conforme Freire (1996), com formas de coconstruir saberes em que não reproduzimos discursos hegemônicos. Exalto, na medida do possível, as vozes comuns do cotidiano as quais, por viverem seus fenômenos, sabem descrever plenamente o que é Evasão e Abandono Docente, temas deste estudo.

### 1.1 **Epistemologia do Sul na Prática Exploratória**

Honestamente, são termos que não curto muito. Acho que ligam a ideia de que ser professor é um sacerdócio, um fardo que devemos aceitar em nome do bem maior, quando o bem maior não move a bunda do sofá para nos ajudar em nossas lutas por salários e condições de trabalhos melhores! Não acho que devemos passar por cima da nossa saúde, do que queremos ser e do que podemos vir a ser em nome de uma profissão. Por mais que exista amor e vontade, precisamos de apoio social real, para que não dependamos de termos como esses.

Coautor exploratório 23

Por que encaminhar uma pesquisa em Abandono Docente por meio de Conversas Exploratórias? Deambulando por um breve panorama geográfico das pesquisas em Abandono Docente no Brasil encontrei os seguintes trabalhos: São Paulo - Bueno e Lapo (2001) e Martinez (2016); Brasília - Fonseca (2013). Com base nesses estudos, noto que o formato esperado em pesquisas sobre Abandono Docente está em apresentar estatísticas referentes a professores-evasores/anos no magistério e relatos de experiências docentes para ilustrar os dados. Talvez isso ocorra como resultado de pesquisas realizadas por meio de entrevistas fechadas. Há pouca ou, me arrisco a afirmar, nenhuma reflexão coletiva neste tipo de pesquisa quantitativa que apenas aborda o percentual de abandono docente com relação a quem entrou ou saiu do mercado de trabalho.

Por esse motivo, proponho-me a estudar esse fenômeno com um olhar crítico sobre os processos de abandono que emergiram nas histórias de vida acadêmica e profissional em trajetórias de colegas que se graduaram comigo na Faculdade de Formação de Professores-UERJ, pesquisando nossas próprias experiências profissionais. É importante salientar que diferentemente das pesquisas supracitadas, meu estudo não abordará Evasões Docentes resultantes do cancelamento das obrigações profissionais em serviço por exoneração. Na verdade, volto o foco da pesquisa em especial para os casos em que o processo de abandono ocorreu já na formação pré-serviço, buscando analisar o percurso formativo deste grupo.

No exato momento em que comecei a escrever meu projeto de pesquisa para o mestrado, questioneimei-me acerca de meu desejo em ser professora porque queria um tema de pesquisa

compatível com meu maior dilema profissional. As categorias de resiliência, resistência e reexistência no corpo da pergunta me incomodavam, alinhava-me ao discurso do coautor exploratório 23, não estava insatisfeita sozinha. Depois de 5 anos em sala de aula, achava que tinha a formação necessária para ser professora, mas, no chão da escola, a realidade era outra, não conseguia dar conta do movimento frenético em que as coisas aconteciam, sentia que faltava alguma coisa, talvez faltasse em minha formação terem me ensinado, não passivamente, a me deformar para lidar com algumas questões peculiares da profissão.

Minha prática pedagógica sempre foi permeada pelos princípios da Prática Exploratória, por esse motivo investi tempo no mestrado para buscar entendimentos mais profundos sobre os membros da comunidade exploratória, por meio de relatos e narrativas em reuniões do EPgrupo<sup>11</sup> e NEPPE<sup>12</sup>, assim como, em textos acadêmicos já publicados. Ao levantar um número significativo de textos em Prática Exploratória dois passaram a ser meus objetivos. O primeiro, ‘descobrir’ no sentido de trazer à tona o que os praticantes exploratórios entendiam por Prática Exploratória. O segundo, como todas e todos trabalhavam com base nos princípios.

Sobre a Prática Exploratória, dos textos verificados, nenhum deles a apresenta como método, como já esperado. Então, como aqueles membros a entendiam? Colegas a viam com um olhar mais canônico, próprio da academia – como modalidade de ensino-aprendizagem e pesquisa, ou abordagem, ou paradigma (SILVEIRA, 2012; RODRIGUES, 2014; SOUZA, 2015; EWALD, 2015). Outras colegas com uma visão mais existencialista apontavam-na como posicionamento, postura e atitude (MORAES BEZERRA, 2007; COLOMBO GOMES, 2014). Ao interpretar os significados dessas palavras com o auxílio do dicionário, noto que modalidade, abordagem e paradigma indicam uma ciência mais dura. Talvez seja por esse motivo que as formas de referência à Prática Exploratória de maneiras mais existencialistas tenham mais o perfil que eu experienciei ao longo da minha carreira.

Parece perda de tempo, no entanto, precisei saber o que cada palavra significava para entender como colegas exploratórias produziam sentidos em suas práticas diárias. O posicionamento-exploratório parecia-me ser uma escolha de lado, ser dessa forma ou de outra, nunca uma posição não-binária, pautado em como a opinião sobre a vida regula os corpos. A meu ver, o posicionamento-exploratório seria mais excludente. A postura-exploratória, igualmente marcada pela forma como os corpos se portam frente a suas escolhas, seria a expressão do corpo externado. Já a atitude-exploratória, mesmo que relacionada ao corpo, seria

---

<sup>11</sup> Grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro – EPgrupo (PUC-Rio).

<sup>12</sup> Núcleo de Estudos e Pesquisa em Prática Exploratória - NEPPE (FFP-UERJ).

uma disposição interior, passível de julgamentos do tipo boa ou má, mas sobretudo ancorada na noção da imanência.

Após entender como minhas colegas se apropriaram da Prática Exploratória, entendi que a minha Prática Exploratória não era modalidade, abordagem, paradigma, posicionamento, postura ou atitude. Mas, uma performatividade-exploratória<sup>13</sup> incorporada em situações específicas, relacionadas à vida do trabalho, enquanto as outras colegas-exploratórias experienciaram esta postura e atitude quase que 24 horas por dia.

Sobre os princípios, chamou-me atenção a maneira como colegas os escreviam como princípios norteadores. Sempre me incomodou esse olhar para o Norte, mesmo sem saber o porquê. Busquei entender o uso do termo norteador, se estamos ao Sul: era somente uma escolha lexical, devido aos princípios terem sido traduzidos do Norte ou uma postura nortista e colonial estava mais presente em nossas práticas do que poderíamos notar enquanto comunidade?

Tive vontade de tirar imediatamente o ‘nortear’ dos princípios, não vou negar, mas um dos princípios, talvez o mais importante para mim, é trabalhar para entender. Por isso, minha primeira necessidade foi repensar o lugar da radicalização do argumento pós-colonial, em mim, através da noção de Giro Decolonial para entender essa questão de os princípios serem norteadores. No verbete radicalidade e educação radical, do Dicionário Paulo Freire, Jenifer Crawford e Peter McLaren afirmam que:

As intervenções [educacionais] radicais são críticas, autorreflexivas e rejeitam o modelo colonial que doutrina povos não dominantes com a cultura dominante. Freire começa a partir de “uma posição radical: a da recusa a qualquer tipo de solução ‘empacotada’ ou pré-fabricada, a qualquer tipo de invasão cultural” (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2010, p. 342).

A capacidade de criticar, autorrefletir e rejeitar os modelos de pesquisas já existentes, levou-me a evitar o Norte para buscar um diálogo Sul-Sul. Porém, entendo como Santos (2007), no que tange a produção de conhecimento-Sul, que o Sul está dentro do Norte e vice-versa. Tensionar visões opressoras é contraproducente, por isso, em alguns momentos, permito-me terceirizar teorias e pensamentos do Norte.

Reconheço a impossibilidade de exclusão total do Norte, as alter-(n)ativas (WALSH, 2017, p. 12) que construí ao longo deste estudo foi a escuta cuidadosa das vozes mais periféricas. Por meio da superação, do Dicionário Paulo Freire (CRAWFORD e MCLAREN *apud* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 103), entendo que não é necessário, desejável e

---

<sup>13</sup> Entendo a performatividade através da virada performativa, na qual “as identidades são performadas em vez de pré-formadas” (PENNYCOOK, 2006, p.80) e exploratória porque é performada em relação simbiótica com os princípios da Prática Exploratória. Não significa dizer que os princípios são aprisionadores de minha performance.

possível promover a exclusão radical de vozes e pensamentos do Norte. A superação epistêmica que procuro promover é a partir da soma de outras perspectivas, saberes e experiências.

Na medida em que o estudo foi se construindo, foi necessário acioná-los numa tentativa de ampliar as formas de entender alguns aspectos do Abandono do Docente. Acredito ser fundamental para nós do Sul não apenas fornecer experiências, somos capazes de teorizar por nós mesmos. Ressignificar a relação do novo mundo-Sul, aprendendo com os saberes e as vozes do Sul, vislumbrando colorismos que antes apresentavam-se em branco e preto pelo olhar Norte. Há experiências humanas no Sul que o Norte não é capaz de reportar, mas não quer dizer que o Norte não possa servir de ponte para um movimento Sul decolonial. Conforme Ballestrin,

O processo de decolonização não deve ser confundido com a rejeição da criação humana realizada pelo Norte global e associado com aquilo que seria genuinamente criado no Sul, no que pese práticas, experiências, pensamentos, conceitos e teorias. Ele pode ser lido como contraponto e resposta à tendência histórica da divisão de trabalho no âmbito das ciências sociais (Alatas, 2003), na qual o Sul Global fornece experiências, enquanto o Norte Global as teoriza e as aplica (Connell, 2012). Nesse sentido, é revelador que ao esforço de teorização no Brasil e na América Latina caibam os rótulos de "pensamento" e não "teoria" social e política (BALLESTRIN, 2013).

Por meio de uma postura socialmente sensível, espero o caminhar que se apresenta, não almejo um ponto específico, mas apreciar a jornada que me levará ao Sul, na verdade um Sul epistêmico que me posiciona como pessoa e professora em abandono temporário ideologicamente à esquerda. Alinhando-me à posição radical, conforme explicitado no Dicionário Paulo Freire, (CRAWFORD e MCLAREN *apud* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 565), vivo a “recusa a qualquer tipo de solução ‘empacotada’ ou pré-fabricada”.

Minha primeira virada epistêmica diz respeito à postura pesquisadora-exploratória: concerne aos princípios da Prática Exploratória. De antemão, saliento que eu não busco uma ruptura com os 7 princípios da Prática Exploratória, meu objetivo é apresentar um *redesign* na forma de olhar para tais princípios ampliando-os. Mas, antes que isso se torne possível, também deixo marcado que, antes de propor uma reforma para os princípios norteadores, precisei reformar a mim mesma como sugeriu o feminismo negro ao branco (RIBEIRO, 2017).

De acordo com Campos (1991, p. 2), “o fundamental é que sempre se tenha como referencial o plano vivencial” e o tempo e o espaço desta pesquisa são o período de imersão total na FFP-UERJ desde 2011. A FFP localiza-se ao sudeste da cidade do Rio de Janeiro, no Sul e à esquerda. Assim, ideologicamente se enquadra este estudo. Por esse motivo, entendo ser fundamental questionar os chamados princípios norteadores da Prática Exploratória. Segundo Campos (1999),

O hemisfério Norte que vê a Polar, não vê o Cruzeiro do Sul. Isso acontece também em Portugal, situado bem mais ao Norte (no entorno de 40° N) do Trópico de Câncer. No entanto, nota-se indistintamente nos dicionários portugueses e brasileiros a presença única do verbo nortear (NORTEar) como orientar-se para o Norte e também dirigir, orientar, guiar. Na noite do hemisfério Sul, o encontro da direção Sul apoiado pelo Cruzeiro do Sul deveria enquadrar apenas na ideia de "SULear-se", palavra que não consta dos dicionários brasileiros (CAMPOS, p. 53, 1999).

Alimentando as discussões de Campos (1991), através da arte de sular-se, espero apresentar três problematizações necessárias neste capítulo, respectivamente, as noções de giro, inversão e virada para demarcar meu referencial em relação ao mundo. Com a ajuda da geometria, entendo giro como um movimento circular em torno de um eixo. O eixo que trato aqui é o Giro Decolonial (BALLESTRIN, 2013), a ser detalhado posteriormente. Mas, de antemão, saliento que embora um giro seja um ângulo completo de 360° o percurso desse autogiro vai de encontro à anulação de divagações, pois mesmo que eu retorne ao ponto de partida tenho a intenção de mostrar criticamente alguns pontos desse panorama buscando metaforicamente 360 maneiras de problematizar questões apagadas do processo de formação e deformação acadêmica<sup>14</sup>.

Para isso, alinho-me à inversão ao pensamento matemático no que concerne à propriedade comutativa da multiplicação, “a ordem dos fatores não altera o produto”, será? Na inversão: “se o Sul fosse o norte” (RICO, 1995 *apud* CAMPOS, 1999, p. 44), “céu às avessas” (SOLANAS, 1984 *apud* CAMPOS, 1999, p. 59), e na “América invertida” (GARCÍA, 1943), a mudança de posição do eixo Norte-Sul altera o resultado. A alteração brusca de direção do eixo Norte-Sul procura promover uma transformação como ocorreu em “a lagarta virou borboleta”. O efeito causado pela inversão gera um movimento para uma posição diferente da postura anterior: a virada.

Vale ressaltar que essa inversão de eixo não diz respeito apenas a uma perspectiva geográfica, como nos exemplos supracitados, cujos referentes possuem uma perspectiva mais a partir de um ponto no mapa. Uma inversão no ponto de vista também diz respeito a uma transformação epistêmica através da superação da mentalidade ocidentalizada nas universidades, em se buscar fora ao invés de outras possibilidades e caminhos para a produção de conhecimento de dentro.

Por esse motivo, entendo ser fundamental questionar os princípios norteadores da Prática Exploratória. Não é possível ver a estrela polar de São Gonçalo, por isso tento Sular. Isto não quer dizer que a estrela polar não exista só porque não podemos vê-la. No entanto, é

---

<sup>14</sup> Tomo como deformação acadêmica a necessidade das universidades ocidentalizadas de decolonizar os saberes, principalmente, a relação entre epistemes dos eixos Norte e Sul.



necessário repensar o lugar do Norte ao pensar o Sul. Como o Norte se concretiza no Sul? “Todos sabemos que qualquer pedra jogada para o alto, seja no Brasil, seja no Japão, cairá sempre para baixo na mesma direção vertical do ‘fio de prumo’” (CAMPOS, 1999, p. 44), mas isso não quer dizer que o Sul-epistêmico tenha que permanecer em posição de inferioridade. Conforme Campos (1999),

Sabemos que, em nossas escolas, continua a ser ensinada a regra prática do Norte pela qual, ao apontarmos a mão direita para o lado do nascente (lado leste), tem-se à esquerda o oeste, na frente olhamos para o Norte e nos colocamos de costas para o lado Sul. Essa pseudo-regra-prática, nos deixa de costas para o Cruzeiro do Sul a constelação fundamental para o ato de 'SULear-se' (CAMPOS, 1999, p. 53).

Não se trata apenas de permutar princípios norteadores por princípios suleadores. Trata-se de ensinar a pensar certo como em Freire (1996) em questões relacionadas às epistemes Norte-Sul. Os princípios suleadores, partindo do Cruzeiro do Sul, não apenas em questões geográficas, mas entendendo como trazer essa discussão para o campo epistêmico da vida acadêmica, precisamos do Cruzeiro do Sul metaforicamente dizendo.

Se até a “Polar que nunca se move” (CAMPOS, 1999, p. 59) através do movimento de Precessão dos Equinócios se move e deixa de ser a Estrela Polar, pois estará deslocada do polo Norte e só voltará a sê-lo daqui a aproximadamente 26000 anos quando voltar ao lugar de origem. Então, possivelmente, mesmo que leve mais tempo do que se possa contar, o Norte deixará de ser Norte, assim como, a Estrela Polar deixa o Norte e leva aproximadamente 26000 anos para sê-la de novo. Ou, no mínimo, acredito que, com o deslocamento do eixo epistêmico Norte, o mesmo não será mais o Norte como conhecemos.

Dominar a arte de sulear significa reconhecer que o Sul também existe. Discutindo que

A dependência do referencial hegemônico, exige resistência e mudança para que "todo o mundo saiba que o Sul também existe". Nós, dos muitos "lugares do Sul", só reafirmaremos a existência do Sul, onde quer que ele esteja representado, pela consciência de nossos referentes e referenciais, a cada instante em construção, reconceituados e re-simbolizados na própria vivência de nossos contextos (CAMPOS, 1999, p. 63).

Retomando minha problematização sobre os chamados princípios norteadores nesse ponto do texto, pergunto-me: a Prática Exploratória brasileira tem intenção de fazer um movimento de auto-decolonização? De acordo com as narrativas passadas oralmente em recentes reuniões remotas por membros mais próximos, em relação à aurora da Prática Exploratória, mostra que a mesma se inaugura no Rio de Janeiro quando Dick Allwright veio ao Brasil fazer consultoria em um curso de Inglês na década de 90. Conforme os relatos da

vanguarda da Prática Exploratória surge da observação da prática docente de um grupo predominantemente de mulheres.

A meu ver, mais um anúncio Freiriano (2014) faz-se presente na ideia de que desde a origem da Prática Exploratória aponta para uma reconstrução social educacional promovida por mulheres para todas e todos e, ainda hoje, a Prática Exploratória é experienciada mais ativamente por mulheres. Isso mostra que o movimento decolonial que precisamos experienciar coletivamente na Prática Exploratória será realizado por mulheres refletindo suas próprias vozes e agências.

O verbete ‘princípio’, no dicionário *Priberam*, define-se como o primeiro momento da existência de algo, ação ou processo. No entanto, entendo que nem tudo começa pelo começo. Este texto não começou nessas palavras, nem nesse processo reflexivo, mesmo porque o pensamento não é linear. Procuo trabalhar com as noções orgânicas da Prática Exploratória dispostas nos princípios abaixo:

Princípios em inglês <sup>15</sup>	Princípios traduzidos
-	Priorizar a qualidade de vida e das interações
[1] Tente entender primeiro, antes de tentar mudar alguma coisa, você pode descobrir que a mudança não é necessária, desejável ou possível	Trabalhar para entender o contexto no qual os aprendizes estão inseridos
[1.1] Não deixe seu trabalho para entender ser seu objetivo principal, tente encontrar maneiras de trabalhar para entender contribuindo para alcançar o propósito de ensino-aprendizagem	
[2] Certifique-se se seu trabalho para entender é realmente relevante para os participantes envolvidos	Envolver todos no trabalho
[3] Tente fazer amigos ao invés de inimigos	Trabalhar para a união de todos
[4] Certifique-se se todos estão engajados e se desenvolvendo através dos entendimentos	Trabalhar para o desenvolvimento mútuo
[5] Cuidado com o ‘burnout’, trabalhe para integrar o trabalho para entender a vida e em atividades corriqueiras	Trabalhar para o entendimento das questões que surgiam na sala e para que a integração seja um contínuo
(ALLWRIGHT, 2001, <i>hand out</i> , apud MILLER, 2001, p. 501)	(MILLER et. al., 2008, p. 147)

Tabela 1. Princípios norteadores da Prática Exploratória

<sup>15</sup> Todas as traduções dos princípios originalmente escrito em Inglês e utilizados neste estudo são de minha autoria e responsabilidade. [1] Try to understand first, before you try to change anything, in case you discover that change is not necessary, or perhaps not desirable (or perhaps not actually possible); [1.1] Don't let your work for understanding get in the way of your main purpose, and try to find ways of working for understanding that actually contribute to achieving your main purpose (for example: teaching or learning); [2] Make sure you're working to understand something you really care about, that is really relevant to your own interests and concerns. This won't be a problem if you're a teacher and deciding for yourself what you want to understand, but if you want your learners to help, then find something it is reasonable to expect they will care about too; [3] Try to ensure that your work for understanding makes friends rather than enemies. In other words, let other people share in the fun, but don't take their cooperation for granted, and try to make sure they get as much of it as you do; [4] Try to ensure that everybody's understanding is developed, not just your own; [5] Make sure you don't 'burn yourself out'. Instead, try to make sure that your work for understanding is so well integrated into your working life, so much a part of what you normally do anyway, that you can carry on doing it forever.

Pelos olhos com que vejo a Prática Exploratória hoje, acredito que os sete princípios performados na postura exploratória são apenas o momento inicial da existência de ‘uma’ Prática Exploratória. Esse entendimento vem da noção pontuada por uma colega exploratória e compartilhada em nossa comunidade: não existe ‘a’ Prática Exploratória, mas cada indivíduo igualmente exploratório desenvolve sua própria, fazendo com que reconheçamos, como comunidade, a existência de Práticas Exploratórias no plural.

Em reunião de trabalho, outra colega e eu discutimos essa noção quando a mesma problematizou minha postura autoritária em: “*você não é ‘a’ Prática Exploratória. Você é só um olhar sobre a Prática Exploratória*”. Minha resposta imediata foi: “*partiu meu coração!*”. Na verdade, foi naquele momento que entendi o que significava Práticas Exploratórias no plural. Pela consciência do inacabado (FREIRE, 1996), entendi aquele momento em que estávamos nos afetando mutuamente como uma oportunidade de coconstruir e ressignificar minha Prática Exploratória. Como discutido anteriormente, não poderia propor uma reforma do modo como entendo os princípios sem reformar a mim mesma. Por esse motivo, doravante apresento minha Prática Exploratória sem querer impô-la aos demais, mas trazendo para evidência questões necessárias para as práticas docentes e as pesquisas atuais em Prática Exploratória.

### 1.1.1 E como seria a minha Prática Exploratória?

Depois que saí da situação tóxica que vivia lá no outro emprego, tudo voltou ao normal. Mas fiquei na terapia mais um tempo rsrsrs.

Coautor exploratório 23

Ao propor um diálogo entre os princípios traduzidos, os princípios no original e o fazer de outras e outros participantes exploratórios, percebo que a Prática Exploratória que venho performando possui pontos de encontro e desencontro com as demais formas de performar neste viés filosófico de ensinar-aprender e pesquisar.

Em síntese, ressignifiquei os princípios através de minhas interpretações. Afirmo, tal como minhas colegas, que a Prática Exploratória não é método, tampouco os princípios são técnicas ou uma espécie de *checklist*. Acredito que sejam múltiplas interfaces da performatividade do princípio filosófico do questionamento (VILELLA, 2012). Os princípios não são lineares, nem todos os participantes exploratórios performam por todos o tempo todo,

talvez pelo fato de serem escolhas instintivas. Por essa razão, estou entendendo-os como um cruzeiro do sul exploratório.

Minha primeira tentativa de criação, com base em meus estudos e práticas na Prática Exploratória, perpassa a noção de recriação. Dediquei-me a fazer uma análise comparativa dos princípios da Prática Exploratória entre as versões em Língua Portuguesa (MILLER et. al., 2008, p. 147), por ser a fonte mais citada dos princípios em trabalhos acadêmicos em Língua Portuguesa no Brasil, e Língua Inglesa (ALLWRIGHT, 2001, *hand out, apud MILLER, 2001, p. 501*), primeira versão dos princípios publicado que foi possível recuperar.

A *tabela 1. Princípios norteadores da Prática Exploratória*, presente na página 32 desta dissertação, foi o primeiro passo para a lógica de comparação das versões dos princípios da Prática Exploratória. Em primeiro lugar, fiz um levantamento em teses, dissertações e artigos publicados alinhados à atitude exploratória para verificar qual versão dos princípios era mais usada na comunidade. Em seguida, procurei rastrear a primeira versão escrita por Allwright com a finalidade de entender o percurso feito na tradução. Por fim, observei o que tinha dos princípios nas práticas de meus colegas exploratórios. O saldo de minha interpretação segue na tabela a abaixo:

Princípios atualizados por discussões recentes apoiadas na perspectiva decolonial	
❖	Investir nas qualidades das vidas à medida que também se questiona as desigualdades das vidas: que vida estamos levando?
❖	Trabalhar em colegialidade para entender as questões emergentes e propor as transformações necessárias, desejáveis e possíveis: que intervenções são ou não emergentes?
❖	Propor engajamento coletivo, tendo consciência de que o trabalho para entender nem sempre vai alcançar a todas e todos, em todas as situações: quão relevante e inclusivo pode ser esse trabalho?
❖	Fazer amigos ao invés de inimigos, entendendo a complexidade das relações: quão cooperativo pode ser esse trabalho?
❖	Trabalhar em suporte mútuo: os interesses individuais estão alinhados aos coletivos?
❖	Manter uma postura questionadora na rotina diária: precisamos questionar tudo que nos incomoda?

Tabela 2. Princípios atualizados por discussões recentes apoiadas na perspectiva decolonial

Busquei ler qualidade(s) da(s) vida(s) no plural conforme Maciel (2021), pois há uma qualidade de vida individual e uma coletiva, sendo que, a meu ver, uma não se sobrepõe à outra, por isso fica claro para mim que este conceito-exploratório configura um *continuum* entre qualidades e ‘desqualidades’<sup>16</sup>. A desnaturalização do pensamento não-binário promovido por essas forças me leva não apenas à ideia de *continuum*, mas também ao entendimento de que, em alguns casos, não é possível sequer falar sobre qualidade boa ou ruim, a definição de desqualidade de vida tange o veto ao direito de ter voz, em algumas situações e alguns indivíduos.

<sup>16</sup> Aqui, como usuária da língua, eu me permiti cunhar esse substantivo em oposição a qualidade.

Pelo poder do veto (RIBEIRO, 2022), ser uma questão tão sensível para mim, retomo os já citados conceitos de apagamento e esquecimento das vozes, das identidades silenciadas e invisibilizadas e humanidades negadas (RIBEIRO, 2017), para pensar os princípios. Ao analisar os princípios na versão original em Inglês (ALLWRIGHT, 2001 apud MILLER, 2001), noto que o princípio filosófico do questionamento (VILLELA, 2012) é mediado por três categorias: a necessidade, o desejo e a possibilidade.

Com meu olhar atual sobre a vida dentro e fora do contexto educacional, entendo que os princípios da Prática Exploratória brasileira precisam ser perpassados fundamentalmente pela concepção da Justiça Social. Na corporificação da ideia de transformação social em minha Prática Exploratória incorporo categorias Allwrightianas de necessidade, desejabilidade e possibilidade. À medida que as integro às categorias freireanas de pensamento certo, consciência do inacabado e esperar, uma vez que a transformação inexiste sem elas. Penso ser fundamental trabalhar na perspectiva de propor precedentes. Por esse motivo, apresento os princípios emergentes em minha própria Prática Exploratória, os quais chamarei de princípios *suleadores*<sup>17</sup> os quais se somam aos já atualizados na página 34.

Princípios <i>suleadores</i>	
❖	A coragem do sul inspirada nas perguntas de subversivos (Freire, 1996)
❖	A transformação pela Justiça Social mediada pelas categorias allwrightianas de necessidade, desejabilidade e possibilidade que, por sua vez, são atravessadas pelo conceito esperar de Freire.
❖	O comportamento orgânico motivados pela liquidez da vida (BAUMAN, 2007).
❖	A imanência como questões de afeto, como nos vemos, como vemos o outro, como nos afetamos, como afetamos o outro.
❖	A Conversa Exploratória não apenas como uma maneira de coconstruir dados para pesquisa, mas também um dispositivo de escuta cuidadosa e convite ao direito de ter voz
❖	Entender que não entendo.

Tabela 3. Princípios *suleadores*

Vale ressaltar que o foco no trabalho para entender sobre questões instigantes é advindo de qualquer pessoa engajada no processo de ensino-aprendizagem e pesquisa. O engajamento é um aspecto intrínseco, espera-se que as pessoas estejam dispostas a trabalhar na dimensão da coautoria (MOURA, 2016) quando for necessário, desejável e possível. Talvez esse seja um caminho possível de um processo prazeroso para os envolvidos para que se construa uma rede emocional para os afetos que nos afetam.

<sup>17</sup> Não é possível definir os motivos pelos quais praticantes exploratórios presentes na aurora da Prática Exploratória traduziram os princípios adjetivando-os como *norteadores*. No entanto, tenho como objetivo desvincular-me paulatinamente do Nortista Allwright mentor da Prática Exploratória, por considerar que minha postura reflexiva e decolonial busca uma performatividade mais política impregnada por minhas vivências. Isto quer dizer que os princípios *suleadores* atualizam o que eu ainda acredito dos princípios originais, reafirmando essa visão política que venho experienciando.

Trabalhar para experienciar a reflexão significa dizer que a possibilidade de entender a vida em serviço performa-se no entender e o entender que não entendo, assim como, conhecer e desconhecer. Para dialogar com Clarice Lispector (1984, p. 108), é necessário e desejável reconhecer que

Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras. Sinto que sou muito mais completa quando não entendo. Não entender, do modo como falo, é um dom. Não entender, mas não como um simples de espírito. O bom é ser inteligente e não entender. É uma benção estranha, como ter loucura sem ser doida. É um desinteresse manso, é uma doçura de burrice. Só que de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco. Não demais: mas pelo menos entender que não entendo (LISPECTOR, 1984, p. 108).

Em minha postura, trabalhar para entender não é a finalidade, é o meio, como podemos observar no processo de aceitação do não entender no texto da Clarice Lispector. A finalidade da reflexão é encontrar o caminhar no processo de ensinar, aprender e pesquisar para entender, ou não, nossos incômodos a partir das três categorias Allwrightianas são acionadas intuitivamente na interação.

Cheguei à conclusão de que não seleciono instintivamente em minha Prática Exploratória os sete princípios, mas apenas um: o princípio filosófico do questionamento (VILELLA, 2012). Representado na figura abaixo:

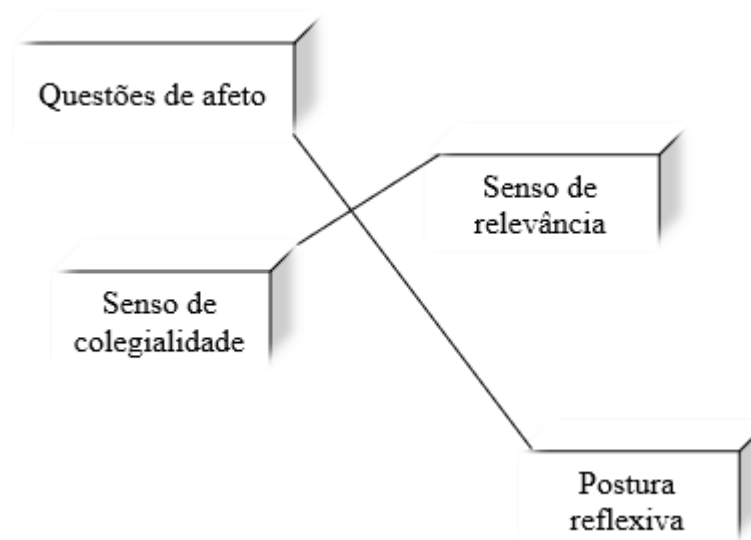


Figura 1. Princípio filosófico do questionamento

Este seria apenas um fragmento do rizoma, representando o Cruzeiro do Sul Exploratório. Nele há uma simetria entre os sentidos de colegialidade e relevância, assim como

na postura reflexiva e questões de afeto. A postura reflexiva é um convite a esse engajamento para plurificar<sup>18</sup> em uma comunidade inclusiva.

Seguindo a problematização de minha síntese: se a Prática Exploratória é sustentável é possível pensar tudo na e pela própria Prática Exploratória sem sair dela? Conforme Miller (2001), a sustentabilidade reflexiva compreende camadas e *loops* reflexivos. Além disso, promove entendimentos emergentes, presentes em questões instigantes e pelos afetos que nos afetam. Pelo fato de a Prática Exploratória ser inserida na Linguística Aplicada, espera-se que sejamos cada vez mais transdisciplinares.

Concluindo, sou responsável pela minha Prática Exploratória. Comprometida não apenas com os princípios originais, mas também com os princípios atualizados por discussões recentes apoiados na perspectiva decolonial e os cunhados neste estudo, ou seja, os princípios suleadores. Não serei ingênua ao esperar que todas e todos performem uma postura reflexiva mais crítica e política em suas Práticas Exploratórias, orientando-se pelo Sul de seus fazeres e assumindo-o, mas participantes exploratórios geralmente buscam entendimentos com qualidade sustentável para tornarem-se experienciados coletivamente. Vivemos os princípios em diversas comunidades exploratórias e em formas diferentes, desde as micro comunidades até às mais amplas em grupos de pesquisas.

## 1.2 Memórias: entre Histórias de Vida acadêmica e gritos de existência pela Justiça Social

Ser professora é uma profissão árdua. É necessário ter muita resistência sim para seguir em frente, muita resiliência para cair e levantar e para continuar ensinando com amor e dedicação. Não somos nem um pouco valorizados e principalmente somos expostos a muitas situações desnecessárias.

Coautora exploratória 30

Por hora, trabalho para entender os conceitos de memória, rememoração e narrativa presentes em Abrahão (2004) e nas vozes que a autora põe em evidência. Nessa entrada nos conceitos teóricos, apresento como venho me construindo como uma pessoa inacabada, forjada por um tempo não linear, mas tridimensional por meio das narrativas analisadas no estudo. Além do tempo, dou importância também à minha necessidade de criação coletiva de memórias, porque algum entendimento será alcançado para quem compartilhou as memórias das Histórias de Vida acadêmica e a quem interesse ler este estudo.

---

<sup>18</sup> Em reunião de estudo, mencionei o terno justificando que, no princípio da união, a palavra união era verbo 'unificar' e designava ação, mas não uma ação de um, uma união plural que busca aceitar todas e todos como realmente são nas práticas cotidianas.

As narrativas apresentadas, nesta seção, traçam um caminho que começa em um passado mais distante, na infância e na escola, por minha escolha pelo magistério, por minha chegada ao tema Abandono Docente e finalmente pela minha dúvida em ser ou não ser professora. Já as narrativas apresentadas no capítulo de análise de dados são de colegas de formação acadêmica que compartilharam, principalmente, assuntos que giram em torno dos eixos de acesso e permanência na universidade e abandono docente.

### **Por que cheguei no tema da pesquisa Abandono Docente? Aprofundando minha apresentação**

Expericiei o magistério por cinco anos, entre escolas públicas, privadas e cursos de Inglês. O chão da escola era outra coisa, uma que nunca li em nenhum livro. Minha primeira aula foi em uma turma do 6º ano em uma escola localizada em um complexo em São Gonçalo, Rio de Janeiro (Foi traumatizante). Logo nos primeiros dias, os alunos ensinaram-me que semântica não era uma disciplina da minha área de estudo, porque a diferença entre trabalhar em contexto de favela, comunidade e complexo, aprendi na prática. Aquele espaço escolar não era de asfalto. Não estava pronta para viver aquilo naquele momento.

A palavra fracasso começou a fazer sentido para minha vida. Era um fracasso novo, estava ligado a como eu tive dificuldades em ser professora novata em um ambiente que, para mim, era hostil (a escola). É óbvio que é a Thaís de hoje que percebe isso, porque parece que eu fiquei os 5 anos de minha carreira tentando ressignificar o que eu sabia sobre viver e sobreviver no ambiente escolar na posição de professora com os olhos da Thaís aluna.

Pensei por muito tempo que nunca iria sentir prazer no ofício, como via colegas professoras e professores ensinando Inglês e dançando ‘*Single ladies*’<sup>19</sup> no pátio da escola. Em 2019, aconteceu minha última incursão no magistério, foi em um curso de Inglês onde trabalhei e, finalmente, consegui reconhecer-me como professora, fazer a diferença e dançar ‘*Single ladies*’ com minhas alunas e meus alunos. Fui mandada embora quando fui assertiva com relação aos meus direitos trabalhistas e aos direitos que acreditava ser de aprendizes. Eles (os do capitalismo selvagem) não gostam de ser contrariados. Alunos para eles são clientes. Alunos para mim não são clientes, nem a(prefixo de negação)lunos(luz), porque eram os ditos ‘sem luz’ que iluminaram minha vida.

A professora está viva ou morta? Quando fui demitida, finalmente senti falta do ambiente escolar, pensei que nunca conseguiria ressignificar aquele lugar. Os 4 anos iniciais de minha carreira na docência foram um eterno e infernal processo de ‘*burnout*’. Os quase 2 anos finais foram o paraíso. As inscrições do mestrado estavam abertas e eu, recém desempregada, buscando entender porque passei quase minha vida inteira na docência querendo abandoná-la acreditando que estava na profissão errada. Vi meu ingresso no mestrado como uma oportunidade de aprendizagem com a finalidade de repensar minha carreira na docência. O mestrado foi uma experiência de suspensão da morte da professora.

---

<sup>19</sup> Música do álbum “*I am... Sasha Fierce*” da cantora Americana Beyoncé, gravado em 2008.



Aceito o fardo e a beleza de ser uma rasura em um papel em branco, entendo as rasuras como parte da construção dos meus “eus”. Um rascunho rasurado, igualmente, pelas experiências no tempo cronológico. Rememorado no tempo fenomenológico. Rasura que me forma e deforma pelas sombras do passado e do futuro (SANTOS, 1987, apud ABRAHÃO, 2004, p.5-6), um passado que desafia as leis do tempo, da não possibilidade de mudá-lo. Porque de fato mudamos, resignificamos, reconstruímos e transformamos o mesmo por meio de nossas memórias.

A noção de criação pela memória é um convite à coconstrução do passado com os fatos que narro e projeção do futuro, pois passado é como uma ponte entre o presente e o futuro, assustador! Não é? Principalmente, se cogitar a lógica do determinismo. Apego-me à lógica freireana do inacabado, mesmo que o passado de fracassos esteja presente.

Pensando no presente, “a memória é um processo, algo que está acontecendo agora, do qual todos participamos” (PORTELLI, 2000, p. 67, apud ABRAHÃO, 2004, p.7). Logo, a fala de Portelli só confirma meu convite de coconstrução dessas memórias deformativas. No que diz respeito ao que vivi e narro nesta seção, percebo estes eventos com os olhos de hoje, cito Bosi (1994, p. 55),

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado... A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão agora à nossa disposição no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual (BOSI, 1994, p. 55 apud ABRAHÃO, 2004, p. 9).

São os olhos e a consciência do inacabado de hoje que com sensatez crio uma (auto)leitura de meu passado. Crio um conjunto de verdades não absolutas que, igualmente, não são mais certas que outras possibilidades de leitura desse passado. Como em Nóvoa (2001, p. 7-8),

Não se trata de uma mera descrição ou arrumação de factos, mas de um esforço de construção (e de reconstrução) dos itinerários passados. É uma história que nós contamos a nós mesmos e aos outros. O que se diz é tão importante como o que fica por dizer. O como se diz revela uma escolha, sem inocências, do que se quer falar e do que se quer calar (NÓVOA, 2001, p. 7-8 apud ABRAHÃO, 2004, p.8).

Sinto-me exposta ao contar minhas histórias, mas juro contar só a verdade nada mais que a verdade, mesmo que, com base nas minhas escolhas, também políticas, de denunciar e anunciar os atos de desumanização promovidos no período escolar para uma pessoa que tinha medo da escola.

Ao mesmo tempo que vivemos no presente projetando um futuro que começa antes de começar (SANTOS 1987 apud ABRAHÃO, 2004, p. 5-6). Penso ser fundamental questionar: Qual a validade de uma memória? Talvez, a validade da memória em uma pesquisa esteja na

capacidade que o dispositivo memória se manifesta em um *continuum* onde transita o passado, o presente e o futuro, a beleza da memória está no fato dela ser tridimensional (RICOEUR, 1995 apud ABRAHÃO, 2004, p. 5).

Os conceitos de compreensão do contexto também compõem minha rasura. Segundo Abrahão (2004), em primeiro lugar, o contexto vivido no passado buscará referências biográficas do passado. Em seguida, o contexto do presente dos sujeitos busca relações sociais concretas. Em resumo, apresento as memórias em narrativas. Todos os contextos permeados pelas formas como pessoas que viveram comigo contribuíram em minha formação e deformação pessoal e profissional.

Conforme os conceitos de memória reconstrutiva (ABRAHÃO, 2004), para as narrativas que trago pontuo como venho construindo meus “eus” e os “eus coletivo”, com base nos quatro tipos de memórias apresentados pela autora.

- 1- **Memória não intencionalmente seletiva:** fatos, pessoas, relações, situações, experiências...;
- 2- **Memória seletiva:** seleciona informações, ou seja, fatos desagradáveis, sofrimento intenso, situações que não queremos trazer à tona e o desejo de agradar o ouvinte "falaram que gosta de ouvir ";
- 3- **Memória ressignificada:** significa o fato no momento da enunciação vincula-se à ideia de tradução;
- 4- **Memória "de vida compartilhada":** quando cruza a trajetória do narrador indicada na trajetória de outro personagem no relato (ABRAHÃO, 2004, p.10).

Vejo a memória seletiva e ressignificada como uma forma de não ver o futuro repetir o passado. Foi o fracasso escolar que me levou de volta para a escola. Nunca odiei a escola, odiava algumas das práticas opressoras que estavam lá e tinha que lutar contra.

Qual a força de uma narrativa? Ao pensar a narrativa como a elaboração de “uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador” (ABRAHÃO, 2004, p. 7), ao performar as minhas memórias em narrativas, sigo questionando a linha tênue entre narrativa e realidade. Para Marques<sup>20</sup>, “a vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la”. Inspirada em Roland Barthes, nada é real. As experiências reais são representadas e interpretadas pelo ponto de vista, contexto sócio-histórico e sistema de referências. Inspirada em Saussure, o ponto de vista cria o objeto. Então, as narrativas são formas de construir e interpretar a epistemologia, construção de sentidos, trama argumentada, temporalidade em tríplice presente e indivíduo e cultura. Para Passerini (1979 apud ABRAHÃO, 2004, p.7), “a memória não é um depositário passivo de fatos, mas um processo ativo de criação de significados”.

---

<sup>20</sup> GABRIEL GARCIA MARQUES, em: Viver para Contar.

Conforme aponta Abrahão (2004), com relação ao desenvolvimento profissional desenhado nas narrativas, a noção de identidade profissional leva-me a pensar que só me senti segura no ambiente escolar ao passo que fui me desenvolvendo no âmbito pessoal e reforçando o vínculo como professora, com a profissão e com meus colegas. A Thaís reconhece-se como professora na integração do crescimento do ‘eu pessoal’ e do ‘eu social’.

Do ponto de vista estrutural, de acordo com Rodrigues (2003, p. 70), as Histórias de Vida (LINDE, 1993) são unidades orais de interação social. Conforme Linde (1993) estas unidades podem ser de três tipos diferentes: a narrativa, a crônica e a explicação. Para esse estudo, concentro-me nas narrativas presentes nos relatos de colegas sobre tópicos de acesso à universidade, permanência na mesma ou na escola e os processos e mecanismos de abandono da carreira docente.

Devo ressaltar que as unidades de perfis orais foram performadas através de mensagens de texto, devido às plataformas utilizadas na pesquisa, ou seja, recurso de troca de mensagens instantâneas. As unidades textuais apresentaram marcas de oralidade, assim como, áudios curtos presentes em dinâmicas de redes sociais.

Saliento que Linde (1993) se alinha ao modelo Laboviano (1972) para projetar a estrutura da narrativa. A tabela a seguir esquematiza os elementos da estrutura da narrativa segundo Linde.

Estrutura da Narrativa de Linde (1993) com base no modelo Laboviano (1972) <sup>21</sup>	
Estrutura	Explicação
<b>Resumo (opcional)</b>	Representa uma espécie de prefácio da história, ou seja, o resumo inicial com a introdução do assunto e da razão por que a história é contada.
<b>Orações de Orientação</b>	Contextualiza a sequência de eventos e identifica as personagens e os personagens, o tempo, o lugar e as circunstâncias da narrativa.
<b>Orações narrativas Ação complicadora</b>	Mostra a sequência temporal com verbos no passado, obedecendo à ordem dos eventos relatados. Para Labov (1972), pelo menos duas orações precisam estar no passado e em sequência para compor a forma mínima de uma narrativa.
<b>Coda (opcional)</b>	Conclusão e retomada do tempo presente.
<b>Avaliação</b>	Negociação entre falante e ouvinte com relação aos valores e crenças.
<b>[1] externa</b>	Quando o narrador suspende o fluxo narrativo como um parêntese para observar o seu ponto.
<b>[2] encaixada</b>	Quando, por meio de recursos expressivos, sem interrupções no fluxo de eventos narrados, o narrador insere dramaticidade ao relato, indicando o sentido como os acontecimentos devem ser entendidos.

Tabela 4. Estrutura da Narrativa

Do ponto de vista semântico, as Histórias de Vida (LINDE, 1993, p.3) “expressam o sentido do nosso sujeito: quem somos e como nos tornamos dessa maneira. Elas também são

<sup>21</sup> Tabela montada com base em (BIAR, 2012, p. 116-117) e (RODRIGUES, 2003, p. 78-79).

meios muito importantes pelos quais nós comunicamos esse sentido do sujeito e o negociamos com outros”.

Do ponto de vista da reportabilidade, as Histórias de Vida (LINDE, 1993) precisam de elementos que as legitimem. Por esse motivo, na análise de dados utilizo a Deliberação N° 033 / 95<sup>22</sup> e a Deliberação N° 1.044/69 como uma maneira de comparar o que nos lembramos através da memória reconstrutiva (ABRAHÃO, 2004), sobre o que aconteceu naquela época e os dispositivos legais me ajudaram a recuperar essas memórias. Não que a legitimidade dos relatos precise ser autenticada por documentos institucionais. Mesmo porque os relatos desse grupo são interpretações de nossas vivências. Isso não me impede de estabelecer critérios sobre o que é coerente ou não.

Vale ressaltar que de acordo com o verbete justiça e justiça social, do Dicionário Paulo Freire, “o conceito de “justiça”, conforme Paulo Freire, vai então muito além da dimensão de direito e de reconhecimento jurídico e deve ser percebido na ótica humanista do seu compromisso político-pedagógico” (NOEL, 2010, p. 293).

Para a análise de dados tenho em mente que houve compartilhamento de sofrimentos acadêmicos com forma de sentir conforto e acolhimentos, pois, não por vitimismo, alguns colegas sentiram-se lesados em seus processos de abandono da carreira. Algumas experiências acabam tendo desfechos parecidos porque os dispositivos que regulam os corpos são os mesmos. No presente estudo, o desconforto em comum é o abandono da carreira docente, seja voluntário ou não.

Linde (1993, p. 4) destaca que “as Histórias de Vida não podem ser como tesouros guardados na mente”<sup>23</sup>. A autora constrói uma linda imagem, a meu ver, ao metaforizar o ato de esconder partes de nossas Histórias de Vida como a imagem da solidão e da caverna. Ao entender que as Histórias de Vida são tesouros e têm seu valor o ato de reportá-las seria equivalente à iluminação em uma caverna metafórica, e ainda penso que, quando iluminamos os outros, deixamos de ser solitários. Por essa razão vejo que este estudo foi também um espaço de escuta cuidadosa para sair dessa caverna metafórica.

Por fim, busco o conceito de Gritos de Existência (WALSH, 2017). Para a autora, vivemos em uma sociedade profundamente anti-humana. Por essa razão, minha intenção desde

---

<sup>22</sup> Normas Gerais de Ensino de Graduação da UERJ. Deliberação N° 033 / 95. Disponível em: <[http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de\\_00331995\\_28121995.pdf](http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de_00331995_28121995.pdf)>

<sup>23</sup> A tradução originalmente escrita em Inglês e utilizados neste estudo são de minha autoria e responsabilidade. “It is exchanged between people, rather than being treasured in solitude in the caverns of the brain” (LINDE, 1993, p.4).

o início do estudo foi trazer narrativas que pudessem expor as vulnerabilidades do sofrimento acadêmico e da escolha, voluntaria ou não, pelo abandono do sonho de trabalhar na docência.

Não para mera exposição de pessoas e sofrimentos acadêmicos, no entanto, para de alguma forma, contribuir na luta por uma universidade pública ainda melhor e mais humana por meio da aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, ação e intervenção da escuta cuidadosa dos membros de nossa comunidade acadêmica.<sup>24</sup>

### 1.3 Abandono Docente

Não me sinto realizada na sala de aula.  
Coautora exploratória 18

Nos seguintes parágrafos apresentarei breves resumos das pesquisas sobre Abandono Docente a fim de resgatar os conceitos já identificados pelas pesquisas que me antecederam para ampliá-los, refutá-los ou reforçá-los com os dados coconstruídos em minha pesquisa.

Sobre o estado de São Paulo, Bueno e Lapo (2001) apresentam pesquisas voltadas para a perspectiva de exoneração, ou seja, o fenômeno da Abandono Docente manifesta-se após a entrada do docente na rede estadual de ensino através de concurso público. Segundo as autoras, só é possível verificar a relação de Abandono Docente com base no controle de fluxo de professores concursados. Proponho-me a [re]enquadrar esse fenômeno para que seja visto não apenas como exoneração, mas como abandono. Já de antemão afirmo que, no meu contexto de pesquisa, o fenômeno de evasão extrapola o da exoneração. Neste momento do panorama paulistano, apresentarei a contribuição das autoras supracitadas de modo a transpor o que for útil na expansão do conceito de Abandono Docente que desenvolvo mais adiante nesta pesquisa.

Em primeiro lugar, saliento as escolhas lexicais relacionadas às professoras e aos professores ao longo dos trabalhos das autoras: retirantes, efetivo, da rede, concursados, ex-professores. Através das escolhas lexicais das autoras, podemos perceber o recorte de exoneração. Por esse motivo, reitero que a forma como enquadrámos o professor, essas formas de categorizar esses professores em oposição ao professor ACT (admitido em caráter temporário), dita como iremos olhar para o fenômeno na perspectiva das autoras.

---

<sup>24</sup> A tradução originalmente escrita em Inglês e utilizados neste estudo são de minha autoria e responsabilidade. “Luchas de descolonización, luchas que aún requieren el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje, la acción, creación e intervención” (WALSH, 2017).

As contribuições apontadas por Bueno e Lapo (2001), em resumo, marcam os motivos alegados para o pedido de exoneração, os processos e tipos de abandono. Tais contribuições representarei no formato tabela para sintetizar o trabalho desenvolvido pelas pesquisadoras.

**Motivos:** São situações e processos cumulativos e potencialmente combinados, tais como os presentes na seguinte tabela:




Coisas da vida no magistério				
Baixa remuneração		péssimas condições de trabalho		
		falta de condições dignas de trabalho		
		oportunidade de emprego mais rentável		
		trabalhar em negócio próprio		
		necessidade de tempo livre para concluir a pós-graduação		
Baixa remuneração		falta de perspectiva de crescimento profissional		
		falta de perspectiva quanto a mudanças na rede estadual		
		Coisas da vida		
		desencanto com a profissão		
		insatisfação com a estrutura do sistema educacional		
Baixa remuneração		mudança de cidade		
		nascimento de filhos		
		problemas de saúde		

Tabela 5. Redesign da tabela *Motivos alegados para a exoneração* (BUENO e LAPO, 2001, p.5)

A tabela original: motivos alegados para a exoneração (BUENO e LAPO, 2001, p.5), estrutura-se em duas colunas, a da esquerda com os motivos e a da direita com o número de professores, somando o total de 29 profissionais. As razões são duas: a primeira, descartar a parte quantitativa, pois meu interesse gira em torno dos motivos e a segunda, deixar marcadas as duas categorias que observei ao interpretar a tabela, ou seja, há motivos relacionados à vida na sala de aula e motivos relacionados à vida pessoal e à vida social. Esta é uma informação muito importante, que será retomada na análise de dados. Outra questão que salta aos olhos é a baixa remuneração como motivo central sendo o par cumulativo em adição a outros fatores.

**Processos de abandono:** caracterizados como processos, mais do que renúncia ou desistência, têm como resultado o cancelamento ou adiamento das obrigações profissionais. Os processos de abandono estão diretamente ligados à forma como o vínculo empregatício afeta o professor. Na tabela abaixo as categorias de vínculo presentes em Bueno e Lapo (2001).

Vínculo existente			
Positivo	À medida que <u>aumenta</u> o vínculo promove a manutenção do corpo	Constância	Mudança
			Adaptação
			A manifestação do vínculo positivo está entre outras coisas na qualidade das relações interpessoais, no ambiente de trabalho, tipo da estrutura organizacional e também nas representações e expectativas das pessoas envolvidas

<b>Negativo</b>	À medida que <u>enfraquece</u> ou <u>relaxa</u> o vínculo promove o abandono	Combinação	Dificuldade	A manifestação do vínculo negativo está entre outras coisas na burocracia institucional, no controle do trabalho do professor, na escassez de recursos materiais, na falta de apoio técnico-pedagógico, na falta de incentivo ao aprimoramento profissional e na não correspondência entre o real e o idealizado
			Insatisfação	

Tabela 6. A chave da permanência na docência está em como o vínculo é afetado

Segundo Bueno e Lapo (2001), o vínculo existente com o magistério pode ser afetado de forma positiva ou negativa. Quando o vínculo é positivo, à medida em que há um aumento do vínculo há também a manutenção do corpo no magistério. Devido à sala de aula ser uma ebulição de mudanças e transformações, os profissionais que melhor se adaptarem a constâncias de fatores e mantiverem uma boa qualidade de vida, como em Darwin, sobreviveram ao magistério. Se o vínculo for negativo, à medida em que há um relaxamento ou enfraquecimento do vínculo as possibilidades de abandono da carreira tornam-se potencialmente maiores.

**Tipos de abandono:** são formas de enquadrar o resultado final dos processos de abandono, ou seja, a maneira como se deu a evasão.

		Abandono real				
		Tipos de abandono	Resultado	Motivo		
Deixar o trabalho docente/ Ruptura com o vínculo	<u>Abandono Definitivo</u> / Cancelamento físico do corpo no espaço escolar	Exoneração	Finalizar todas as válvulas de escape, ou seja, ocorre a ineficiência ou insuficiência dos mecanismos de evasão			
	Desânimo ou desencanto com a docência					
	Ultrapassa os limites dos regulamentos institucionais ou limites do ser professor					
	Sensação de prejudicar o outro, principalmente alunos					
		Mecanismos de evasão				
		Tipos de abandono	Processo	Fatores	Resultado	
Tentativas de reverter a situação/ Enfraquecimento do vínculo	<u>Adiamento do Abandono Definitivo</u> (fuga)/ Distanciamento físico e psicológico	Negação a necessidade de renunciar/ Dificuldades em reagir ou ajustar-se	Esforço	Frustração Fracasso Sentir-se mal-sucedido		
	Perda		o cargo, o trabalho, as pessoas, os sonhos, ideais relacionados ao ser professor, uma parte da identidade e uma parte da vida			
	Renda		Sobrevivência financeira			
	<u>Abandono temporário</u>	Resultado				
			Faltas Licenças curtas ou sem vencimento Busca por satisfação, prazer e equilíbrio Fugir da impotência			
	<u>Abandonos Especiais</u> ou formas de enfrentamento dos conflitos	Remoção	Transferência de escola	Esgotamento [síndrome de Burnout] Má relação com colegas		
		Acomodação	Resultado			
		Manutenção do emprego trabalhando com a carga horária mínima de horas possível				
		Ocorre de forma inconsciente e não planejada				
		Mais prejudicial aos envolvidos				
		Não pode deixar de trabalhar				

Tabela 7. Tipos de abandono docente

Conforme as autoras, há duas categorias de evasão: o abandono real e os mecanismos de evasão, sendo a segunda categoria um caminho mais longo de concretizar a primeira. No abandono real, ocorre uma ruptura total com o vínculo de trabalho, ocasionando um cancelamento físico do corpo docente no espaço escolar. É o profissional que está na estatística de um estudo de Abandono Docente. De modo geral, só há uma forma de evadir: evadindo.

Já os mecanismos de evasão são plurais, ou seja, há muitas formas de abandonar o magistério, tais como: o adiamento do abandono definitivo, o abandono temporário, os abandonos especiais de remoção e acomodação. Em oposição ao abandono real, os mecanismos de evasão, até onde minha pesquisa pode alcançar, não recebem a devida atenção devido à sua complexidade em quantificá-los. Por isso, coloco-os em evidência, reforçando minha necessidade em seguir o caminho que venho percorrendo, pois, neste momento, percebo que o foco emergente de minha pesquisa está nos mecanismos de abandono no período de formação acadêmica. Segundo Bueno e Lapo (2001),

a atitude mais frequente, dadas as atuais expectativas de emprego, é a de **manter**, mais ou menos assumido **o desejo de abandonar a profissão docente, porém sem chegar a um abandono real**, recorrendo então a diferentes **mecanismos de evasão** dos problemas cotidianos (BUENO e LAPO, 2001, p. 11, grifo nosso).

Outras contribuições das autoras realizadas no interior do estado de São Paulo, Grande São Paulo e São Paulo – Capital refere-se ao aumento nos pedidos de exoneração. Como apontam Bueno e Lapo (2001, p. 2), “a média anual no aumento de exonerações desse período (1990 a 1995) é de 43%. Assim, pode-se afirmar que um número cada vez maior de professores está deixando a rede estadual de ensino”. Ainda segundo as autoras, estatísticas também apontam que em “São Paulo – Capital o índice de exonerações representa quase o dobro da média das delegacias da Grande São Paulo, e mais que o triplo da média nas delegacias do interior” (BUENO e LAPO, 2001, p. 2). Com base nos estudos estatísticos das autoras, entendo também que quanto mais próximo do centro urbano, mais crítico é o número de evasões, chamando atenção para a sensação de que as escolas do interior ou em áreas rurais são menos nocivas para o docente.

Os dados de Bueno e Lapo (2001, p.3) “confirmam um fato já bastante conhecido, que é o magistério como espaço de trabalho predominantemente feminino. Desses 29 ex-professores, 22 são mulheres (aproximadamente 75%) e 7 homens (aproximadamente 25%)”. Com esses dados acredito que as mulheres têm abandonado a carreira docente devido ao papel que vêm ocupando socialmente, à sobrecarga de trabalho em casa e no trabalho, associada à baixa renda. Tudo isso tem feito as mulheres migrarem para áreas mais rentáveis. Embora as



autoras não tenham sinalizado, no estudo, tais áreas, penso que não são áreas voltadas para o magistério e a Educação, uma vez que as afirmações têm como base as professoras e os professores que optaram ou foram levados a abandonar o magistério. O que me leva inferir também que foram para áreas nas quais os salários são mais justos e que, de alguma forma, facilitaram a administração do trabalho em casa nem que seja arcando com despesa de terceiros para cuidar da casa e dos filhos.

O estudo também aponta questões relacionadas à escolaridade das professoras e dos professores que optaram ou foram levados a abandonar a docência. As estudiosas afirmam que “todos possuem, no mínimo, um curso de nível superior, embora a maioria tenha iniciado na profissão quando ainda era estudante universitário. A maior parte continuou os estudos em nível de pós-graduação” (BUENO e LAPO, 2001, p. 3). Assim como a formação continuada, o estudante universitário trabalhador é um ponto em comum entre o estudo das autoras e o meu, mas deixo em suspenso esta discussão retomando em um momento oportuno. Falando em pontos em comum, também observei a seguinte questão

Seja na rede municipal de ensino de São Paulo, seja na rede particular, os ex-professores afirmam que pretendem deixá-la. Se isto ocorrerá não se sabe, mas o fato a ser destacado é que, para esses professores, a insatisfação com o trabalho permanece e, se não for revertida, provavelmente, resultará, também, no abandono da profissão, como fizeram os demais professores entrevistados (LAPO e BUENO, 2001, p. 15).

Em resumo, o levantamento de Bueno e Lapo (2001) aponta algumas questões acerca do abandono do docente por exoneração, tais como:

- o aumento do número de Abandono Docente, dando-nos a sensação de que nada está sendo feito para mudar essa realidade, principalmente, pelo fato de ser uma pesquisa realizada há 20 anos;
- as mulheres são o maior número de profissionais da área da educação; as escolas do interior são melhores de trabalhar;
- os professores vêm empenhando-se em buscar cada vez mais melhorar a qualificação profissional fazendo cursos de pós-graduação e outros e, por último, mas não menos importante, quase 100% dos professores em serviço já pensaram em abandonar o magistério em algum momento de sua carreira, independentemente, do trabalho ser realizado na rede privada ou pública, aumentando ainda mais o alerta: “o processo de abandono ocorre durante a vida profissional do professor” (BUENO e LAPO, 2001, p. 1). Parece óbvio, mas, na verdade, não é. Se levarmos em consideração que a vida profissional começa já na formação e nos Estágios Docentes, não na efetivação do cargo após a formação.

Há um período crítico no Abandono Docente? Outra contribuição da pesquisa de Bueno e Lapo (2001) foi a forma como este estudo refutou a existência de um período crítico, ou seja, um período mais propício para o professor renunciar à carreira docente assim que o professor

entra no mercado de trabalho. Isso vai de encontro ao que afirma Jesus (1995), já que, segundo o autor:

Na etapa da carreira em que ocorre o abandono da profissão docente com maior frequência, considera-se que **o período crítico são os dois primeiros anos de prática profissional**, de acordo com os resultados obtidos em diversas investigações (Sweency, 1991). Por exemplo, Mark e Anderson (1985) verificaram que pelo menos um terço dos professores abandonaram a profissão docente nos primeiros 4 anos de prática profissional. Da mesma forma, Schlechty e Vance (1983) estimaram que **cerca de um terço dos professores deixam o ensino durante os primeiros cinco anos** e que 15% o fazem durante o primeiro ano de experiência profissional (JESUS, 1995, p.51, grifo nosso).

Em divergência ao que é apontado por Jesus acima, as referidas autoras apresentam os seguintes dados: “a quase totalidade desse grupo só pediu a exoneração após, no mínimo, cinco anos de exercício profissional, sendo que a maioria só o fez após dez anos de trabalho na rede estadual” (BUENO e LAPO, 2001, p. 4). Há um descompasso nas conclusões de ambos os trabalhos ao levantar a questão do “período crítico” da carreira docente. Será mesmo que o abandono da profissão ocorre com maior frequência no início da prestação de serviço?

Prefiro alinhar-me ao argumento de Bueno e Lapo (2001), no sentido que o abandono pode ocorrer ao longo de todo o percurso e meus estudos deixarão bem claro que o percurso docente já se inicia na formação inicial. Logo, acredito que a hipótese de “período crítico” não procede, pois, com um jogo de palavras simples, posso afirmar que crítico é todo o período.

Ainda no cenário paulistano, os estudos de Martinez (2016) trazem vozes teóricas e pesquisas que compõem a temática Abandono Docente. A autora aponta dois processos de evasão, o chamado: *turnover* externo e *turnover* interno. No primeiro, “o funcionário deixa a organização onde trabalha. Neste caso, a decisão de *turnover* cabe ao empregado” já no segundo “o funcionário é transferido da organização onde trabalha não tendo influência sobre a decisão” (HAYES, 2006 apud MARTINEZ, 2016, p. 14). Ingersoll (2001, apud MARTINEZ, 2016, p. 14) completa a noção de *turnover* na área educacional afirmando que o *turnover* externo é voluntário enquanto o *turnover* interno é involuntário, sendo também chamados de atrito e atrito involuntário, respectivamente. Ademais, a pesquisadora apresenta as seguintes contribuições:

Características relacionadas ao atrito docente	Características do docente (demográficas e de formação); Características da escola (físicas, organizacionais e dos discentes); Atributos do diretor da escola (experiência e características de sua atuação); Percepções sobre a escola (oriundas do diretor e dos docentes); Oportunidade de empregabilidade (MARTINEZ, 2016, p.15).
Atrito da ocupação	Variáveis demográficas e pessoais; Satisfação global; Fatores organizacionais e ambientais do trabalho; Fatores de contexto do trabalho; Fatores do ambiente externo; Grupos ocupacionais (MARTINEZ, 2016, p.18).

Características organizacionais do turnover de docentes	A estrutura de compensação aos funcionários; O nível de suporte administrativo; O grau de conflito dentro da organização; A influência sobre as políticas da instituição (INGERSOLL, 2001, apud MARTINEZ, 2016, p. 19)
Fatores de contextos escolar	Influência do docente sobre a política da escola; Afetividade da administração escolar; Relacionamento com outros funcionários; Comportamento dos estudantes; Facilidades; Segurança (MARTINEZ, 2016, p.20).
Turnover e mobilidade do professor fatores	A remuneração; As condições de trabalho; As características pessoais do docente (MARTINEZ, 2016, p.21).
Regressos	Características da turma; Da escola; Do município (DUARTE, 2009, apud MARTINEZ, 2016, p. 22).

Tabela 8. Critérios mencionados para Abandono Docente de efetivos em São Paulo.

As categorizações propostas ajudam-nos a mapear critérios para reportar o fenômeno da evasão de efetivos da rede pública de São Paulo, assim como os estudos de Bueno e Lapo (2001, 2002, 2003). No entanto, como já discutido, os estudos sobre Abandono Docente vêm migrando vagarosamente para outras perspectivas educacionais, mas o grupo de efetivos continua sendo privilegiado na temática do estudo. Nesse sentido migratório dos grupos selecionados para estudos sobre o abandono do magistério, uma questão instiga-me: a aposentadoria docente é um *turnover* interno ou externo?

Em Brasília, o foco do estudo de Fonseca (2013) foi fazer um estudo com professores em início de carreira, que desistiram após um período curto de tempo e que trabalhavam nos anos iniciais do ensino fundamental. Todos os participantes são formados em pedagogia. Na minha opinião, isso não confirma o período crítico de abandono da carreira, só indica o recorte feito pela autora.

A autora ainda questiona “se a desistência precoce pode apontar algumas questões que vão além do cansaço ou da desmotivação” (FONSECA, 2013, p. 22), motivos sempre levantados a respeito da desistência docente. Mas, se o motivo não está no *burnout* causado por anos de serviço, porque o *burnout* está ocorrendo também no início da carreira? Onde está o problema? Fonseca conclui em seu trabalho que, de acordo com os dados “a formatura da maioria dos aprovados no concurso da SEDF<sup>25</sup> ocorreu em, no máximo, quatro anos antes da posse (*idibem*, p. 25). No caso do trabalho docente no funcionalismo público do Distrito Federal, o abandono não ocorre assim que o candidato tenha diploma para atuar, mas o período de engajamento profissional é relativamente curto, apenas 4 anos. Assim como as pesquisas

<sup>25</sup> Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF).

anteriores, Fonseca (2013) também realizou procedimentos de geração de dados através de entrevistas.

A partir da análise dos dados, identificou-se que a desistência está relacionada, principalmente, às condições de trabalho e às condições emocionais, indicando problemas estruturais no funcionamento e organização da escola. Outro resultado foi observar que **mesmo o Distrito Federal atingindo parâmetros aceitáveis de infraestrutura, salário e tempo para coordenar, há ainda uma grande insatisfação dos professores com a escola** (FONSECA, 2013, resumo, grifo nosso).

O diferencial dessa pesquisa está justamente em problematizar o *top 1* dos motivos destacados em pesquisas anteriores: insatisfação salarial e péssimas condições de trabalho. “O salário inicial para professores com carga horária de trabalho de 40h semanais e dedicação exclusiva no Distrito Federal é de R\$ 4.226,47 (Tabela Salarial – Sinpro: março de 2012)” (FONSECA, 2013, p. 22). O mesmo cargo, no mesmo ano, na prefeitura de São Gonçalo - RJ para carga horária de trabalho de 22h tinha como remuneração R\$ 636,45, para 40h o salário era um pouco menos que o dobro, dados só para comparar a discrepância. A questão do salário leva-nos a pensar que o problema talvez não seja a baixa remuneração. Então qual é o problema?

Dentre as pesquisas anteriores esta talvez seja a que mais se assemelha com minhas motivações para embarcar no tema Abandono Docente. Assim como a autora, senti-me representada na pergunta: “Você já se imaginou sendo espectador de si mesmo e se decepcionando com o que vê?” (FONSECA, 2013, p. 12). Foi assim que Fonseca relatou sua permanência ao longo de 1 ano e 6 meses que esteve na secretaria de educação do Distrito Federal. A autora ainda afirma: “passei a compreender a escola de outra forma, a via como um centro de embrutecimento humano. Para todos! Professores, funcionários e estudantes” (FONSECA, 2013, p. 17). No meu caso, percebia as escolas particulares e cursos de Inglês onde atuava como um comércio no qual alunos não eram alunos, eram clientes, porque era assim que a administração os tratava. A estudiosa completa ainda

os motivos de minha desistência foram: começar o trabalho sem conhecimento prévio da escola e da turma; ter, em média, 35 estudantes sob minha responsabilidade, muitos deles crianças acostumadas a uma rotina de dependência e submetidas a regras sem sentido; trabalhar em um espaço físico limitado; tudo isso junto a uma cultura de autoritarismo, de falta de participação, de cristalização do currículo e de acomodação dos profissionais (FONSECA, 2013, p. 17).

O relato de Fonseca (2013) é a prática das teorizações de Bueno e Lapo (2001) e Martinez (2016). É uma conversa franca como imagino ser uma pesquisa: teoria-prática-teoria e prática-teoria-prática. A estudiosa continua sua contribuição sobre o tema de pesquisa mostrando como o mecanismo de evasão chamado por Bueno e Lapo de abandono especial de

remoção se caracteriza na Secretaria do Distrito Federal. Fonseca aponta que, nos seguintes dados de 2012, foi verificado o seguinte:

Dos 151 aprovados no concurso e que se formaram na UnB, **89 ainda estão nas escolas da Secretaria**. Isso equivale a 59% dos aprovados. **Porém, nem todos que estão na escola atuam como professores em sala de aula: eles podem estar exercendo o cargo de coordenador, diretor, supervisor ou pedagogo em salas de apoio**. Dos 62 pedagogos que não estão na escola (41%), 13 estão em cargos administrativos na própria Secretaria de Educação, equivalendo a 9%. O restante, 49 pedagogos (32%), não está na SEDF. Então, eles nem chegaram a tomar posse ou entraram e pediram exoneração. Não foi possível averiguar pelo Portal exatamente o número de exonerados. Para isso, entrei em contato com conhecidos e redes sociais virtuais para ter acesso a essas pessoas. Infelizmente, não consegui o contato com todos os 49; não foi possível saber a situação de onze pessoas. Das sobre as quais consegui informação, 26 pessoas nem chegaram a tomar posse e 12 assumiram, mas não se encontram mais na Secretaria de Educação; duas delas faleceram. Assim, nosso público para pesquisa foi de 10 pessoas (FONSECA, 2013, p. 26-27, grifo nosso).

De acordo com a autora, este mecanismo de evasão é de ciência da própria Secretaria de Educação do DF. Em 2012, essa secretaria deparou-se com um déficit de 400 professores já no começo do ano letivo. O problema do grande desvio da função docente, conforme Fonseca (2013) foi denunciado tanto nessa pesquisa como nas seguintes notícias do jornal, dentre tantas outras.

A notícia relatava que “na **Rede Municipal de Educação de Curitiba** foram registrados **6.261 afastamentos temporários no ano de 2004** e 4.120 afastamentos até agosto de 2005” (2007, p.61). Outra notícia sobre o assunto apareceu na Folha de São Paulo de 21 de março de 2011, em matéria intitulada **Professor 'novato' desiste de aulas na rede estadual**. A reportagem descrevia a situação de docentes recém-concursados para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio que abandonaram **as escolas no Estado de São Paulo. Segundo a Secretaria de Educação, passados 25 dias letivos, 60 professores já haviam pedido exoneração**. Os principais motivos de desistência apresentados na notícia eram a falta de condições de trabalho (salas lotadas, por exemplo), desinteresse de alunos e baixos salários (TAKAHASHI, 2011). Outra reportagem com a chamada **Governador cobra retorno à sala de aula de professores que estiverem em outras funções** (DF-TV, 16/02/2012) informava que, segundo a Secretaria de Educação do Distrito Federal, **o ano letivo de 2012 começou com um déficit de 400 professores** e que mil professores cedidos a outros órgãos seriam convocados para voltarem às escolas (FONSECA, 2013, p. 21, grifo nosso).

Como podemos observar, é um problema de longa data, visto que a notícia data do ano de 2004. Então, por que ninguém apresenta uma solução na forma de alguma política pública? Por que professores não estão trabalhando em suas funções essenciais da sala de aula? Este é um problema com o qual a própria Secretaria tem que lidar no âmbito de política pública, não é mesmo? Nestas perguntas, incluo uma de Fonseca (2013, p. 18): “por que não aproveitar essa ebulição para refletir sobre o que não está dando certo na escola e compreender o que vem a ser o processo de escolarização? Para isso, é preciso conhecer os motivos da evasão”.

Com tudo o que vimos até aqui, chego a minhas primeiras conclusões antes mesmo de apresentar meus dados formalmente. É possível fazer um estudo sobre formação docente sem sequer citar a Abandono Docente, mas não é viável estudar Abandono Docente sem fazer o percurso da formação docente tanto inicial como continuada seja presencial ou virtual. Nesta seção, a palavra problema apareceu 11 vezes enquanto a palavra solução só apareceu 1 vez. Instigante e providencial, não é mesmo? Afinal de contas, por que outros caminhos não foram trilhados que não pela lógica solucionista?

Havendo apresentado e discutido, nesse capítulo, sobre minhas questões de continuidades e descontinuidades sobre o eixo Práticas Exploratórias e minha Prática Exploratória, o eixo Narrativas e Memórias e o eixo de Abandono Docente passo, no próximo capítulo, a discutir a configuração da pesquisa, o perfil das colaboradoras e dos colaboradores, bem como todos os movimentos para a coconstrução de dados.

## 2 AUTONETNOGRAFIA-EXPLORATÓRIA: NÃO ESTAMOS SÓ CONVERSANDO

Eu incluiria paciência. Se ignorar essas coisas [a **resiliência**, a **resistência** e a **(re)existência** no magistério] a gente só fica mesmo chorando no banho sem coragem de sair de casa. Profissão desvalorizada, ninguém respeita de verdade, sobrecarga de trabalho, perseguidos pelo Estado nesses últimos tempos.

Coautora exploratória 8

Pensando na sustentabilidade da Prática Exploratória atravessando limites transdisciplinares, a partir de agora articulo o que corporificam da autoetnografia na Prática Exploratória. Começando com as palavras de Moraes Bezerra (2007), os aspectos etnográficos e autoetnográficos estão implícitos na Prática Exploratória, com isso entendo que, por natureza, participantes exploratórios fazem autoetnografia. Citando André (1995 apud MORAES BEZERRA, 2007), o extrato dessa (auto)etnografia perpassa pelas noções de: contato direto e prolongado; ênfase no processo; e preocupação com o significado.

Agrupando experiências de como tem sido realizada a autoetnografia na Prática Exploratória, busco responder à questão que se segue com base nas teses já publicadas e orientadas pela professora Inés Kayon de Miller na PUC-RIO, em que colegas assumiram na postura reflexiva traços da autoetnografia: quais precedentes autoetnográficos-exploratórios estes trabalhos abriram? Fiz a seguinte ordem cronológica para situar de quais teses irei traçar meus entendimentos sobre o eixo autoetnográfico-exploratório.

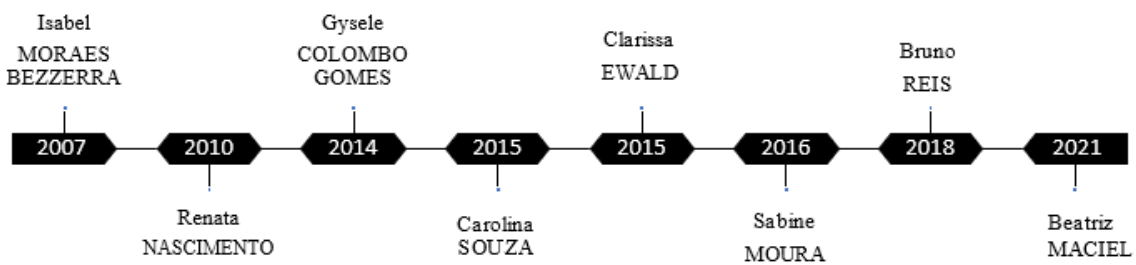


Figura 2. Teses autoetnográficas-exploratórias defendidas entre 2007 e setembro de 2021

As oito teses presentes na linha do tempo apontam que basicamente começamos a introduzir aspectos do cunho etnográfico como extensão do corpo-exploratório na pesquisa e mais adiante a autoetnografia. Para citar a dissertação de Souza (2018), enquanto comunidade fomos da etnografia para autoetnografia, pois tomamos consciência de que o que fazemos na Prática Exploratória não era apenas ficar de fora observando a ‘cultura local’ na sala de aula,

mas uma autoetnografia-exploratória como usado pela primeira vez em um artigo escrito a 12 mãos no CLAFPL 2021, no qual não só incorporamos a autoetnografia canônica, mas modificamos a mesma por meio de nossos princípios.

Um exemplo da transformação de paradigma etnográfico-autoetnográfico é a tese de Ewald (2015), na qual a colega-exploratória usa o termo etnografia no corpo do texto, porém, ela já aponta para o pensar e o agir no perfil autoetnográfico em “eu estava mergulhando ainda mais fundo do que me distanciando” (EWALD, 2015, p. 124). A meu ver, o discurso de Ewald já demonstra o cuidado com o ‘eu’ professora-pesquisadora que observa e participa, vê e se vê, afeta e se deixa ser afetada.

Como acontece a experiência autoetnográfica-exploratória? O que é único em cada experiência? Como articulamos o saber fazer autoetnográfico-exploratório? O que a Prática Exploratória fez com os conceitos de etnografia e autoetnografia? Os tópicos a seguir representam o agrupamento de nossas experiências autoetnográficas-exploratórias, ampliando os precedentes com base nas três noções de autoetnografia apontadas por André (1995 apud MORAES BEZERRA, 2007).

<b>Autoetnografia-exploratória</b>	
<b><u>Contato direto e prolongado</u></b>	A autoetnografia-exploratória vai reivindicar “o envolvimento intenso do praticante no contexto, ou seja, estar com e não ser um visitante apenas” (MORAES BEZERRA, 2007, p. 62). Com “foco na ação pedagógica reflexiva e no processo de estar <i>no</i> e <i>com</i> o grupo” (ANDRÉ, 1995 apud MORAES BEZERRA, 2007, p. 62). O trabalho autoetnográfico ocorre em um período de tempo no qual vimos a “etnografia como em um esforço intelectual e uma descrição densa” (GEERTZ, 1989, p. 15 apud COLOMBO GOMES, 2015). Como trabalhamos em desenvolvimento mútuo, penso que “não há uma versão de qualquer evento, mas tantas versões quanto espectadores” (WOLCOTT, 1994 apud COLOMBO GOMES, 2015, p. 77). Lançamos mão também de “estratégias metodológicas de observação e participação” (EWALD, 2015, p. 123), embora não seja um método, mas, enquanto comunidade, noto como vivemos uma observação participante. Ewald afirma, “arrisco-me a dizer que na Prática Exploratória a observação se dá na participação, de forma integrada e inclusiva, uma vez que o praticante etnográfico busca que as questões não gerem entendimentos apenas para si nem que elas partam somente dele” (EWALD, 2015, p. 123).
<b><u>Ênfase no processo</u></b>	Para nós, da Prática Exploratória, “é crucial a construção de um olhar acurado ou mais cuidadoso ao contexto vivido, de forma a perceber o que estava lá, mas que nunca nos demos conta” (MORAES BEZERRA, 2007, p. 62). Um trabalho etnográfico que verifica a(s) qualidade(s) da(s) vida(s) (MACIEL, 2021) ao invés de focar na qualidade do trabalho. Por isso, “a ênfase [é] no processo e não no produto final” (COLOMBO GOMES, 2015, p. 44). Demanda também a consciência do inacabado (FREIRE, 1996), pela dimensão de “construir-se como etnógrafo no processo vivido” (EWALD, 2015, p. 122).
<b><u>Construção de significados</u></b>	Moraes Bezerra (2007, p. 62), salienta a pergunta: “o que está acontecendo no contexto em termos interacionais? Há uma tentativa explícita de negociar outros entendimentos?”. Estamos o tempo todo buscando criar e recriar os limites de nossos entendimentos por meio da forma “como as pessoas veem-se, veem as outras experiências e o mundo social” (MORAES BEZERRA, 2007, p. 62). “Etnografia significa, literalmente, ‘escrever sobre os outros’” (COLOMBO GOMES, 2015, p. 76). Logo, é necessário e desejável construir esse significado juntos. Moura (2015, p. 23), vai afirmar que “a Prática Exploratória tem uma relação menos explicação de teoria e mais narrações autoetnográficas e autorreflexivas, menos objeto em prol da relação dos membros com os princípios e autoetnografia propriamente dita”.



<p><b><u>Puzzles</u> Questões instigantes</b></p> <p>Para Moraes Bezerra (2007) e Miller (2001), as questões instigantes buscam entendimentos mais profundos. Normalmente, o motivo que leva o pesquisador a entrar no campo, a abrir-se para o potencial de entendimentos a serem coconstruídos. Como por exemplo, a questão inspirada pela minha vivência como pessoa-pesquisadora: Por que quero deixar de ser professora?</p>
<p><b><u>Interpretação</u></b></p> <p>A interpretação pode ser holística ecológica partindo do processo reflexivo (MORAES BEZERRA, 2007).</p>
<p><b><u>Produção</u></b></p> <p>Além das Conversas Exploratórias, narrativas e entrevistas-exploratórias, a produção mais comum é o pôster como dispositivo de abertura de espaço de coconstrução de sentidos (NASCIMENTO, 2010). “Na pesquisa etnográfica, o pesquisador adentra no universo a ser pesquisado munido de instrumentos para observar, detalhar, descrever, documentar, participar, entrevistar e indagar, buscando analisar padrões específicos de uma cultura para aprender seu modo de viver em seu ambiente natural” (SOUZA, 2015, p. 186). Souza (2015) compartilha: “meu objetivo com os diários de campo e com as transcrições das reuniões de trabalho foi contextualizar a voz do indivíduo e do grupo na experiência de entendimento sobre os episódios de sofrimento escolar” (SOUZA, 2015, p. 186-187).</p>
<p><b><u>Questões de afeto</u></b></p> <p>Para entender as questões que nos afetam positivamente e negativamente, espera-se da pesquisadora e do pesquisador e de colegas engajados no estudo “um olhar especial para as crenças e as divisões do mundo. Utilizamos-nos de estratégia metodológica tal como a observação participante, ou seja, afetar e ser afetado, se ver e ser visto” (COLOMBO GOMES, 2015, p. 77). “Na pesquisa autoetnográfica considera-se a reflexão e o envolvimento do pesquisador como objeto de estudo” (ELLIS, 2000 Apud SOUZA, 2015, p. 186). “A autoetnografia, permite a narrativa dos pensamentos e opiniões reflexivas dos pesquisadores diante do estudo no qual está inserido” e “investigar meus e dos outros comportamentos foco no mal-estar sócio afetivo no contexto institucional” (SOUZA, 2015, p. 186).</p>
<p><b><u>Atividades e tarefas</u></b></p> <p>“[1] Cunho participativo à ação do pesquisador; [2] Novidades profissionais para promover a observação, autorreflexão e conversa; [3] Integrar autoetnografia ao cotidiano escolar” (SOUZA, 2015, p. 187).</p>
<p><b><u>Quem</u></b></p> <p>No que concerne as convidadas e os convidados a participarem da pesquisa, “uma das formas mais interessantes desse processo é compreender o aluno como etnógrafo em potencial, integrando o processo da etnografia a aprendizagem” (EWALD, 2015, p. 122). Para isso, é possível “trazer fotografias etnográficas e trechos de conversas com os alunos-fotógrafos com foco em questões identitárias emergentes” (REIS, 2018, p. 15), uma vez que “o movimento autoetnográfico reflete os dados mais corpos de quem pesquisa” (MOURA, 2015, p. 35). Para tal buscamos “ênfatar os processos de construção dos discursos dos outros” (SOUZA, 2015, p. 187). Para finalizar, “o cunho etnográfico justifica-se na observação das ações humanas e suas interpretações a partir do ponto de vista das pessoas que praticam as ações” (COLOMBO GOMES, 2015, p. 78).</p>

Tabela 9. Performatividade autoetnográfica-exploratória em teses

O que precisei realinhar da autoetnografia-exploratória para essa pesquisa? Um olhar para a Prática Exploratória no contexto acadêmico, uma vez que não estou em sala de aula, o convite para ser etnógrafa e etnógrafo é para meus colegas de graduação, não para aprendizes em período escolar. Logo, não se trata de ações pedagógicas, mas sim ações para entender a vida acadêmica e os abandonos presentes.

Por fazer parte do grupo, a descrição densa também partiu de mim, entendo que nenhuma pesquisa é neutra (SANTIAGO, 2020; FABRÍCIO, 2006), eu estava no percurso das trajetórias das vidas acadêmicas e agora sou personagem igualmente do ato de rememorar tais histórias de formação. Como ficará saliente na análise de dados, conduzi as Conversas

Exploratórias do ponto de vista de quem esteve lá, vivendo, junto no mesmo espaço, com aquelas pessoas. Estamos todas e todos fotografando o passado com os olhos de hoje.

Incentivei ao máximo que colegas trouxessem suas questões instigantes para o estudo. Entretanto, notei que muitas pessoas esperam apenas pesquisas de extração de respostas por meio de perguntas, em alguns casos, não me pareceu um desejo genuíno serem coautores em um *continuum* mais agente e tudo bem. Nesse caso, a coautoria é antinatural, um processo que precisa ser ressignificado. De qualquer forma, foi fundamental que a fotografia tirada desse grupo, tenha sido um *click* coletivo, com a finalidade de coconstruir uma imagem específica e não generalizante da turma.

Além da forma como os participantes exploratórios vêm se apropriando das questões autoetnográficas, também é importante ressaltar o perfil netnográfico<sup>26</sup> assumido nesse estudo. Não diz respeito à busca por entendimentos “dos diferentes usos sociais dos diferentes meios de interação *online*” como pontuado por Kozinets (2014, p. 89). Mas, como o período da pandemia do COVID-19 ampliou as formas de fazer pesquisa, possibilitando Conversas Exploratórias em suporte *online*. É necessário dizer que não era esse o formato para coconstrução de dados que eu almejava usufruir, pois esperava fazer Conversas Exploratórias face a face individualmente e em pequenos grupos. No entanto, esse foi o modo de fazer pesquisa que precisei utilizar.

Para o autor, “a tecnologia constantemente modela e remodela nossos corpos, nossos lugares e nossas identidades, sendo também moldada para nossas necessidades” (KOZINETS, 2014, p. 18). Minha necessidade era conversar com meus colegas e o que foi possível nesse período foi uma pesquisa por meio de mensagens instantâneas pelo *Whatsapp*, *Instagram* ou *Facebook*. Tendo em mente que “a unidade de análise não é a pessoa, mas o gesto, o comportamento ou o ato, o que inclui o ato de fala ou enunciado” (MEAD, 1938, *apud* KOZINETS, 2014, p. 81), a tecnologia que permitiu nossa interação e produção de enunciados foi fundamental para que a pesquisa acontecesse.

## 2.1 Colaboradores da pesquisa

Pq ser professor hoje, é ter uma das profissões mais importantes e uma das mais desvalorizadas tbm. Lutar e resistir por uma educação e um espaço decente é o início de estar nesse papel

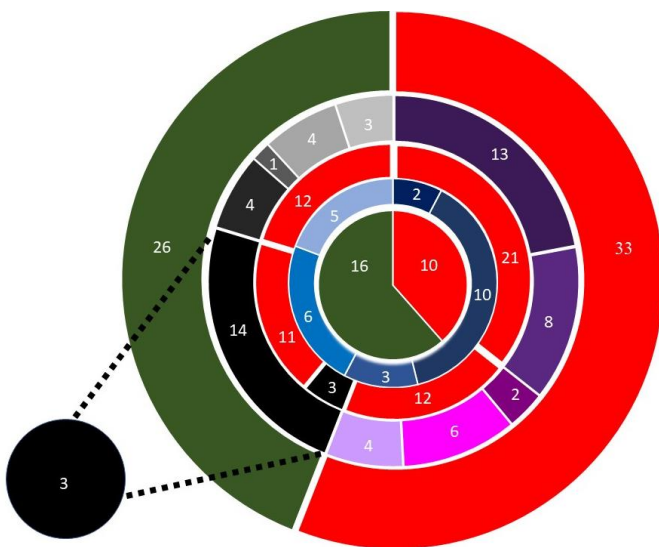
Coautora exploratória 24

---

<sup>26</sup> “**Netnografia** é pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo *online*, usando comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal” (KOZINETS, 2014, p. 47).

A *priori*, este estudo foi projetado para ser realizado em três ciclos. Primeiro ciclo: o levantamento de dados referentes as vestibulandas e os vestibulandos do curso de Letras Português e Inglês da turma 2011.2 da Faculdade de Formação de Professores-UERJ, para compor a sequência quantitativa; segundo ciclo: o contato com os possíveis participantes de pesquisa através das triagens para as Conversas Exploratórias; terceiro ciclo: as Conversas Exploratórias individuais, para compor as sequências qualitativas e quantitativas.

No ciclo de convite aos participantes, busquei envolver no estudo alguns dos meus colegas de graduação, com a finalidade de entender porque existem professores que permanecem e se envolvem com o magistério desde a formação pré-serviço, havendo, por outro lado, alguns colegas que não permanecem na carreira ou ainda estão cursando licenciatura sem o intuito de atuar profissionalmente nessa área. Para detalhar minhas escolhas e como foi o processo até chegar aos três relatos que serão interpretados na análise de dados, elaborei o seguinte gráfico referente à fase de triagens para as Conversas Exploratórias individuais.



- ❖ [Colegas retirados da pesquisa ao longo das Triagens \(56\) e índice final de Abandono Docente \(10\)](#)
- ❖ [Colegas participantes da pesquisa \(26\) e índice final de Resistência Docente \(16\)](#)
- ❖ [Estudantes que nunca vi na instituição \(13\)](#)
- ❖ [Estudantes remanejados para o 1º semestre de 2011 \(8\)](#)
- ❖ [Estudantes com os quais não consegui entrar em contato \(2\)](#)
- ❖ [Estudantes dos quais não obtive respostas \(6\)](#)
- ❖ [Colegas que pararam de responder após o início das conversas \(4\)](#)
- ❖ [Nível 1: mal responderam às perguntas \(3\)](#)
- ❖ [Nível 2: responderam às perguntas \(4\)](#)
- ❖ [Nível 3: pouco engajamento na conversa \(1\)](#)
- ❖ [Nível 4: algum engajamento na conversa \(4\)](#)
- ❖ [Nível 5: muito engajamento na conversa \(14\)](#)
- ❖ [Colegas que ainda não entraram em sala de aula \(2\)](#)
- ❖ [Colegas que evadiram da docência \(10\)](#)
- ❖ [Colegas que se veem abandonando \(3\)](#)
- ❖ [Colegas que se veem abandonando parcialmente \(6\)](#)
- ❖ [Colegas que não se veem abandonando a docência \(5\)](#)

Gráfico 1. Como selecionei as colaboradoras e os colaboradores de pesquisa?

No 2º semestre de 2011, o vestibular da UERJ – *campus* São Gonçalo - selecionou 59 estudantes para ingressar na instituição, sendo: 40 pessoas por classificação, 11 pessoas na 1ª reclassificação, 6 pessoas na 2ª reclassificação e 2 pessoas na 4ª reclassificação. Como o objetivo do presente estudo não é apenas elaborar gráficos que vislumbre número de Abandono Docente, foi necessário pensar em um sistema de triagem para garantir que eu pudesse não só contabilizar a evasão, mas entender esse processo através das Conversas Exploratórias. Como

59 estudantes é um número elevado de colaboradores para realizar as análises dos dados nas Conversas Exploratórias, organizei as triagens da seguinte forma para reduzir o quantitativo de possíveis colaboradores de pesquisa a terem suas falas compartilhadas no corpo da análise:

Fases das triagens para as Conversas Exploratórias	
<p><b><u>1ª Triagem</u></b></p> <p>21 estudantes foram descartados da fase de Conversas Exploratórias individuais.</p> <p><i>1º grupo:</i> foram excluídos 13 colegas pelo critério: nunca os vi na instituição, sendo 10 chamados por classificação e 3 por reclassificação.</p> <p><i>2º grupo:</i> foram excluídos 8 colegas pelo critério: remanejados para o 1º semestre, uma vez que o grupo focal do estudo são alunas e alunos da turma de 2011.2, sendo 7 chamados por classificação e 1 por reclassificação.</p>	
<p><b><u>2ª Triagem</u></b></p> <p>12 estudantes foram descartados após serem contactados para participar da fase de Conversas Exploratórias individuais.</p> <p><i>1º grupo:</i> foram excluídos 2 colegas pelo critério: não consegui entrar em contato, sendo 1 chamado por classificação e 1 por reclassificação.</p> <p><i>2º grupo:</i> foram excluídos 6 colegas pelo critério: não obtive respostas, sendo 2 chamados por classificação e 4 por reclassificação.</p> <p><i>3º grupo:</i> foram excluídos 4 colegas pelo critério: fui ignorada após o início das conversas, sendo 1 chamado por classificação e 3 por reclassificação.</p> <p>A soma da 1ª e 2ª triagem descartam 33 alunos para a 2ª fase da pesquisa, restando 26 colegas para participar das Conversas Exploratórias individuais e foi com base nesse quantitativo que projetei o número de Abandono Docente dessa turma de Graduação.</p>	
<p><b><u>3ª Triagem</u></b></p> <p>12 estudantes foram descartados pelos níveis de engajamento reflexivo menos exploratórios nas Conversas Exploratórias.</p> <p><i>1º grupo:</i> foram excluídos 3 colegas pelo critério: Nível 1: conversa menos exploratória: mal responderam às perguntas, sendo 2 chamados por classificação e 1 por reclassificação.</p> <p><i>2º grupo:</i> foram excluídos 4 colegas pelo critério: Nível 2: conversa menos exploratória: apenas responderam às perguntas, sendo 3 chamados por classificação e 1 por reclassificação.</p> <p><i>3º grupo:</i> foi excluído 1 colega pelo critério: Nível 3: conversa mais exploratória: pouco engajamento na conversa, sendo 1 chamado por classificação.</p> <p><i>4º grupo:</i> foram excluídos 4 colegas pelo critério: Nível 4: conversa mais exploratória: algum engajamento na conversa, sendo 3 chamados por classificação e 1 por reclassificação.</p>	
<p><b><u>4ª Triagem</u></b></p> <p>11 estudantes foram descartados pelos níveis menos exploratórios nas conversas.</p> <p><i>1º grupo:</i> foram excluídos 11 colegas pelo critério: Nível 5: conversa mais exploratória: muito engajamento na conversa, mas não se encaixava no tema Abandono Docente, sendo 10 chamados por classificação e 1 por reclassificação.</p> <p>A soma da 3ª e 4ª triagem descartam 23 colegas da análise de dados da pesquisa, restando 3 colegas a serem convidados a terem suas contribuições nas Conversas Exploratórias compondo a análise de dados, para que cada um dos fenômenos descobertos no estudo tenha uma voz em foco. No entanto, é importante salientar que trechos de conversas foram usados como processos de coautoria de todos os 26 participantes da pesquisa, ora para fomentar as histórias de outras histórias, ora nas conversas estabelecidas com as epígrafes.</p>	

Tabela 10. Fases das triagens para as Conversas Exploratórias

Como resultado das triagens, 26 colegas aceitaram participar das Conversas Exploratórias. Sendo apenas 3 conversas selecionadas para análise de dados. Com relação ao perfil da turma 2011.2, é um grupo jovem de faixa etária entre 20-35 anos. Sendo 16 mulheres brancas, 4 mulheres negras, 5 homens brancos e 1 homem negro. Sendo 20 estudantes chamados por classificação, 3 estudantes chamados na 1ª reclassificação e 3 estudantes chamados na 2ª reclassificação. O grupo pertence à classe média e baixa, morando em São Gonçalo ou adjacências.

Minha intenção com esse grupo era promover Conversas Exploratórias sobre abandono e permanência no magistério. Por essa razão, a contribuição dos participantes e as epistemes de cunho existencial emergentes são fundamentais para compor os papéis que os coautores desempenham. Moraes Bezerra, Rangel e Ribeiro (2016) afirmam que

As pessoas que participam colaboram na construção de conhecimento. A agenda de pesquisa e reflexão, ao ser proposta a um praticante, não impede que os outros tragam seus questionamentos. Os ‘puzzles’ diferem dos problemas [de pesquisa] porque eles demandam, via de regra, uma postura de solução de problemas, sem que se reserve um tempo para “entender o porquê o problema surgiu” (HANKS, 2009, p. 36). Abre-se o espaço discursivo de aulas e reuniões para conversar sobre vivências de sucesso e insucesso (MORAES BEZERRA; RANGEL; RIBEIRO, 2016, p. 111).

A pesquisa realizada no espaço discursivo cibernético possibilitou discussões e entendimentos acerca de experiências formativas durante a graduação por meio de um tom de conversa. O diálogo investido em torno das Histórias de Vida (LINDE, 1993) não objetiva a mera geração de dados. Como deixei evidente na mensagem do primeiro contato com os colegas, ao fazer o convite para trabalhar de forma conjunta e integrada com os entendimentos sobre os próprios relatos: “gostaria de participar da primeira fase da pesquisa? É simples, vamos conversando sobre a graduação e o que está fazendo depois que terminou ou não? Se está em sala de aula ou não? Então, vamos começar a conversa?”.

A Conversa Exploratória, tendo como preâmbulo um dos princípios de “trabalhar para desenvolvimento mútuo” (MILLER et. al., 2008, p. 147), a medida do possível busca promover entendimentos sobre questões de vida, abre espaços discursivos para entender e construir conhecimento. Neste estudo, conhecimentos acerca das trajetórias de abandono dos egressos da turma de Inglês 2011.2. Por entendermos a Conversa Exploratória como um

Investimento interacional conjunto e integrado às práticas diárias, típicos da Prática Exploratória, abre espaços discursivos que promovem a coconstrução do que denominamos de ‘conversar exploratório’. De forma discursiva, então os praticantes se engajam em atividades pedagógicas ou profissionais que se caracterizam por acrescentar o foco no entendimento de suas questões ao foco no trabalho (MILLER, p. 120, 2010).

Sobre buscar entendimentos a respeito das trajetórias de vida dos participantes da pesquisa, salientam Moraes Bezerra, Rangel e Ribeiro (2017),

Eles abrem o espaço discursivo de suas aulas e reuniões para os praticantes conversarem sobre vivências de sucesso, de insucesso, ou de ‘*puzzlement*’ (perplexidade), buscando os ‘porquês’ em primeiro lugar, antes do ‘como’ [‘como resolver’, ‘como fazer’, ‘como modificar’] (MORAES BEZERRA; RANGEL; RIBEIRO, 2017, p. 4).

Aproveito essa seção para agradecer a todas e todos que aceitaram o convite de conversar e ‘emprestar’ seus corpos para que essa pesquisa fosse coconstruída por nossas necessidades, desejos, nas possibilidades que a pesquisa e o gênero dissertação permitem.

## 2.2 Cenário do estudo

Dado o contexto social e econômico deste momento, só resta a nossa categoria resistir e não desistir de um futuro melhor. A nossa classe sempre foi desvalorizada, mas desde q o novo governo assumiu, as coisas pioraram muito, diversas vezes eu mesma já pensei em desistir, as vezes penso porque continuo na profissão, e a única resposta é que ainda podemos salvar nem que seja 1 aluno, fazer a diferença na vida de alguém. É por esse motivo que continuo

Coautora exploratória 25

Destaco dois precedentes, o primeiro é o trabalho na perspectiva de princípios suleadores e o segundo, o trabalho na perspectiva da autonetnografia, devido à necessidade de viver em suporte *online*. Busquei performar os princípios suleadores da Prática Exploratória fora de sala de aula no engajamento para entender questões pessoais e institucionais de abandono do docente. Normalmente, participantes exploratórios autoetnográficos estão em sala de aula coconstruindo entendimentos com seus aprendizes igualmente autoetnógrafas e autoetnógrafos. No entanto, a imersão não rápida em meu contexto de pesquisa dá-se em minha trajetória formativa acadêmica na graduação e depois com o que foi feito dela, não sozinha, com meus colegas de formação em que as hierarquias são menos rígidas do que na relação docentes-aprendizes.

Ao pensar na relação entre escola-universidade, pergunto-me como meu trabalho de precedente auxiliou no pensamento não binário entre as duas forças universidade-escola pensando em uma terceira opção que tange a própria vida. Meu primeiro desafio foi entender a possibilidade de articular esse não-lugar de vida das pessoas com respeito e ética para compor o contexto de pesquisa.

Outro precedente também foi necessário ser aberto: a autonetnografia. Devido à situação pandêmica, as Conversas Exploratórias foram realizadas de forma remota. A situação de pandemia forçou-nos a estar em isolamento social e os encontros não poderiam ser face-a-face. Um dos métodos remotos que foram utilizados concerne à possibilidade de as Conversas Exploratórias serem realizadas via aplicativos de troca de mensagens em tempo real.

Dependendo do engajamento das colegas e dos colegas, algumas conversas duraram cerca de 15 dias, outras duraram quase o período inteiro da pesquisa em idas e vindas em um *continuum* de conversas individuais, marca do terceiro ciclo da pesquisa: conversas individuais.

Além dos textos escritos que construíram a interação nos aplicativos de mensagens, optei por adicionar conteúdo imagéticos e os áudios, uma vez que esses aplicativos possuem recursos multimodais. Assim, os primeiros – ou seja, os conteúdos imagéticos – são descritos e os segundos serão passíveis de análise discursiva ao transformá-los em unidade textual. A importância de não negligenciar os dados visuais e gráficos, no que concerne uma pesquisa de campo *online*, é que eles “muitas vezes transmitem informações e conteúdo emocional omitidos por formatos exclusivamente textuais e mesmo de áudio” (KOZINETS, 2014, p. 75).

A partir dos dados de textos obtidos via aplicativo de mensagens, bem como daqueles obtidos através de transcrições, serão realizadas análises de cunho interpretativista, tendo as memórias das Histórias de Vida acadêmica como referência. Tais análises serão gerenciadas pela postura reflexiva da Prática Exploratória e pela sustentabilidade dessa postura. Todo esse processo registrado faz parte da dissertação. A análise dos dados coconstruídos, a partir da fundamentação teórica do estudo, em diálogo com o material intelectual produzido a partir das Conversas Exploratórias de forma a gerar entendimentos, os quais somados àqueles em pares gerados no momento em que o encontro reflexivo foi performado, ajudam-me a responder as questões instigantes e as questões que surgiram na pesquisa.

### **2.3 O Método Misto: entendendo a pesquisa como mosaico**

Minha vontade é migrar para o Magistério  
Coautor exploratório 15

Como já discutido anteriormente, na seção de Abandono Docente, o fenômeno de migração docente é um mecanismo de evasão comum. No entanto, a norma é migrar do magistério para outro setor ou área de trabalho, não o contrário. A História de Vida (LINDE, 1993) por detrás dessa epígrafe, segue: este colega está há 10 anos no processo de formação inicial na graduação e está nos últimos recursos institucionais para manter seu corpo na

universidade e finalizar seu curso de licenciatura em Letras Português e Inglês. Provavelmente, ele será o último a formar-se na turma 2011.2, ou é possível que sofra um Abandono Docente não opcional de Sistema por esgotar todos os recursos administrativos de permanência. O objetivo deste participante de pesquisa é migrar da área de administração de empresas para a docência, levando em consideração que o tema deste estudo é Abandono Docente, a afirmação da epígrafe causa, no mínimo, estranhamento.

Por meio do estranhamento, encontro também uma forma de denúncia ao trazer as memórias das Histórias de Vida acadêmica que apontam para fatores pessoais e internos à universidade no que tange o Abandono Docente. Por que este corpo está há tanto tempo na universidade e provavelmente vai sair dela sem “se formar”? Se esgotar todos os recursos, ele não receberá o diploma. No entanto, não é possível que ele tenha aproveitado de alguma forma o processo formativo em que conseguiu engajar-se? De que serviu quase 10 anos na vida acadêmica?

Outro estranhamento no curso desse estudo concerne à admissão do método quantitativo em uma pesquisa comprometida em erguer as vozes e as memórias das Histórias de Vida acadêmica de colegas que vivenciaram juntos parte da formação acadêmica. Foi necessário conceber o processo de pesquisa como um mosaico, ou seja, aproveitar o que ambas, as naturezas quantitativa e qualitativa, têm a colaborar na busca por entendimentos sobre o fenômeno do abandono do professor.

Nessa seção, o foco é apresentar o método misto como possibilidade de plano de ação desse estudo. Pesquisas na perspectiva de mosaico são conhecidas na literatura pelas nomenclaturas: pesquisa quanti-qualitativa ou quali-quantitativa, métodos mistos, métodos múltiplos, modelo multimétodo e estudos triangulados (CRESWELL, 2007). Tais métodos reavaliam a postura palavra-número presentes, respectivamente, nos métodos qualitativo e quantitativo, superando esta dicotomia epistemológica. A contraproposta é apresentar uma abordagem flexível, fluída, não binária, horizontal e rizomática que atende ao contínuo qualitativo-quantitativo.

A concretização do Abandono Docente é multifacetada. Por isso, não me coaduno com uma perspectiva reducionista da abordagem quantitativa ao defini-la como herança do positivismo. Assim como percebo que a abordagem qualitativa, ao lidar com a interpretação das realidades sociais, sozinha, não dá conta de entender questões sobre o processo de Abandono Docente. Dessa forma, concluo que apenas uma das abordagens anteriormente citadas não é suficiente para alcançar o propósito desta pesquisa. Segue a representação que elaborei com base nos estudos multimétodos.





Figura 3. Métodos de investigação

Nessa representação, o método misto é uma abordagem de interseção com os métodos quantitativos e qualitativos, mas uma interseção de perfil contínuo, podendo estar ora em um ponto ora noutro. Segundo Creswell (2007),

Uma técnica de *métodos mistos* é aquilo em que o pesquisador tende a basear as **alegações de conhecimento em elementos pragmáticos** (por exemplo, orientado para consequência, centrado no problema e pluralista). Essa técnica emprega estratégias de investigação que envolvem **coleta de dados simultânea ou sequencial** para melhor entender os problemas de pesquisa. A coleta de dados também envolve a obtenção tanto de informações numéricas (por exemplo, em instrumentos) como de informações de texto (por exemplo, em entrevistas), de forma que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas (CRESWELL, 2007, p. 35, grifo meu).

Para o autor, o Pragmatismo pressupõe o trabalho como consequência das ações, centrado no problema, pluralista e orientado para a prática no mundo real. Em outras palavras, venho experienciando esta pesquisa em ações não só pontuais da evasão, mas processuais. O problema social que investigo é o Abandono Docente apoiando-me em questões do mundo real de cada participante em suas diversas formas de existir, por exemplo, o que acontece nos momentos que antecedem o Abandono Docente? Cada momento da formação é uma maneira sustentável de promover Abandono Docente?

É importante salientar, neste ponto, minhas descontinuidades com relação ao Pragmatismo proposto em Creswell (2007): onde se lê ‘centrado no problema’ leia-se ‘centrado nas questões que nos afetam positivamente e negativamente’; no caráter ‘solucionista’ implícito na relação problema-solução entendo as questões que nos afetam como dissolvê-las quando acionadas as categorias de necessidade, desejabilidade e possibilidade.

Por esse motivo, não irei ‘resolver’ o problema social da Abandono Docente no *campus* onde a pesquisa se realiza, porém busco apresentar discussões internas de quem vive nesse espaço, a fim de pensar possibilidades de dissolver paulatinamente questões presentes nas denúncias de alguns colaboradores da pesquisa. Ao pensar no verbete denúncia, do Dicionário Paulo Freire, (CRAWFORD e MCLAREN, 2010), acredito ser possível, na mesma medida,

pensar o anúncio de uma universidade pública mais inclusiva com as necessidades reais dos corpos que vivem lá um período significativo de suas vidas.

Voltando à contribuição de Creswell (2007), o método misto manifesta-se em três estratégias de investigação: sequencial, simultânea e transformadora. Na estratégia sequencial, o objetivo é expandir os resultados, começando na perspectiva qualitativa e terminando na perspectiva quantitativa, ou começando quantitativo e terminando qualitativo. Na estratégia simultânea ou concomitante, a coconstrução de dados tange às duas naturezas para analisar diferentes questões ou níveis de unidades em sua organização. E, por fim, na estratégia transformadora, o enfoque é na lente teórica, ou seja, fornece uma estrutura para tópicos de interesse; a mesma pode ser sequencial ou concomitante. Para o presente estudo, opto por uma abordagem mista tendo como estratégia a perspectiva sequencial.

Na *tabela 1.3 procedimentos quantitativos, qualitativos e de métodos mistos* (CRESWELL, 2007, p. 34), selecionei os procedimentos aos quais me alinho, tais como: **Método de pesquisa quantitativo:** análise estatística; **Método de pesquisa qualitativo:** métodos emergentes; questões abertas; dados de entrevista<sup>27</sup> Conversa Exploratória, de observação, de documentos e de audiovisuais; análise de texto e de imagem e, **Método misto de pesquisa:** métodos predeterminados e emergentes; questões abertas e fechadas; formas múltiplas de dados contemplando todas as possibilidades; análise estatística e textual.

Ademais, o autor ainda salienta que “as práticas de pesquisa mista coletam dados quantitativos e qualitativos; desenvolvem um raciocínio para fazer a mistura; integra os dados em estágios diferentes da investigação” (CRESWELL, 2007, p.36). As duas próximas subseções seriam a manifestação da parte central desse raciocínio de mistura, embora tenha sido desenhado para ser uma sequência quantitativa e em seguida uma sequência qualitativa, saliento pontos em um contínuo mais quantitativo na segregação qualitativa e vice-versa, dando ideia de simultâneo dentro da sequência.

Para as duas próximas subseções, apresento as discussões sobre as naturezas quantitativa e qualitativa, respectivamente, como foram integradas para compor as formas de coconstrução e interpretação de dados.

---

<sup>27</sup> Creswell (2007), cita a entrevista como forma de produzir e analisar os dados em pesquisa de natureza qualitativa. No entanto, neste trabalho, vislumbro um trabalho para entender por meio de Conversas Exploratória, tema a ser desenvolvido em seção própria na sequência.

### 2.3.1 Pesquisa quantitativa: os números são pessoas

No curso me foi passado pela franqueadora que os professores são "assexuados, apolíticos e sem religião". Mas eu burlo o sistema e converso sobre isso com meus alunos. Tudo deve ser debatido. Eu e mais uma amiga criamos um projeto de dia das mulheres no curso. A ideia era fazer eles pesquisarem sobre mulheres da história. Então eles leram sobre Marie Curie, Dandara dos Palmares, Ângela Davis, Frida Khalo... Foi um sucesso.

Coautora exploratória 18

Esta é uma pesquisa mista, apresento uma sequência quantitativa para dar conta de discutir as questões de vestibular, formação e deformação. Em outras palavras, a forma de acesso à universidade pública, o processo de formação na graduação e a deformação enquanto entrada no mercado de trabalho. Três processos atravessados pelo Abandono Docente e seus mecanismos de evasão. Por esse motivo são trazidos para discussão para buscar entender em que ponto essas formas de viver na universidade são causas ou consequências da evasão.

Para compor a parte quantitativa deste estudo, recorri a dois recursos da própria instituição: o site do Departamento de Seleção Acadêmica da UERJ<sup>28</sup> e os dados produzidos pelo grupo de pesquisa egressos<sup>29</sup> UERJ-FFP. O objetivo é integrar as discussões emergentes nas Conversas Exploratórias com esses dados presentes em ambos os dispositivos.

#### **Dados do vestibular UERJ 2011.2: acesso**

Lição 1. Acesso não quer dizer permanência.

O vestibular é a porta de entrada para a universidade pública, mas seria uma porta de saída também? O vestibular da UERJ enquanto forma de acesso à universidade divide-se em duas fases. No curso de Letras Português e Inglês da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, instituição foco desta pesquisa, os vestibulandos participam das seguintes etapas de provas escrita: a primeira fase consiste em avaliar noções gerais de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Língua Estrangeira; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. A segunda fase foca nas matérias específicas do curso que consiste em avaliar noções de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Redação.

<sup>28</sup> Dados retirados do site de vestibular da UERJ disponibilizados pelo DSEA – Departamento de Seleção Acadêmica. Fonte: [https://www.vestibular.uerj.br/?page\\_id=9121](https://www.vestibular.uerj.br/?page_id=9121)

<sup>29</sup> **Título do projeto:** ‘A FFP em números: um estudo sobre os estudantes egressos das licenciaturas da FFP: projeto de pesquisa sobre os ex-alunos formados na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Campus da Faculdade de Formação de Professores’, em São Gonçalo, coordenado pela Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Tereza Goudard Tavares, pela pedagoga Gláucia Braga Ladeira Fernandes e pela bolsista Mariel Costa Moderno. Projeto na íntegra no anexo A.

Na turma de 2011.2, noto, no primeiro Exame de qualificação do vestibular da UERJ, os seguintes dados:

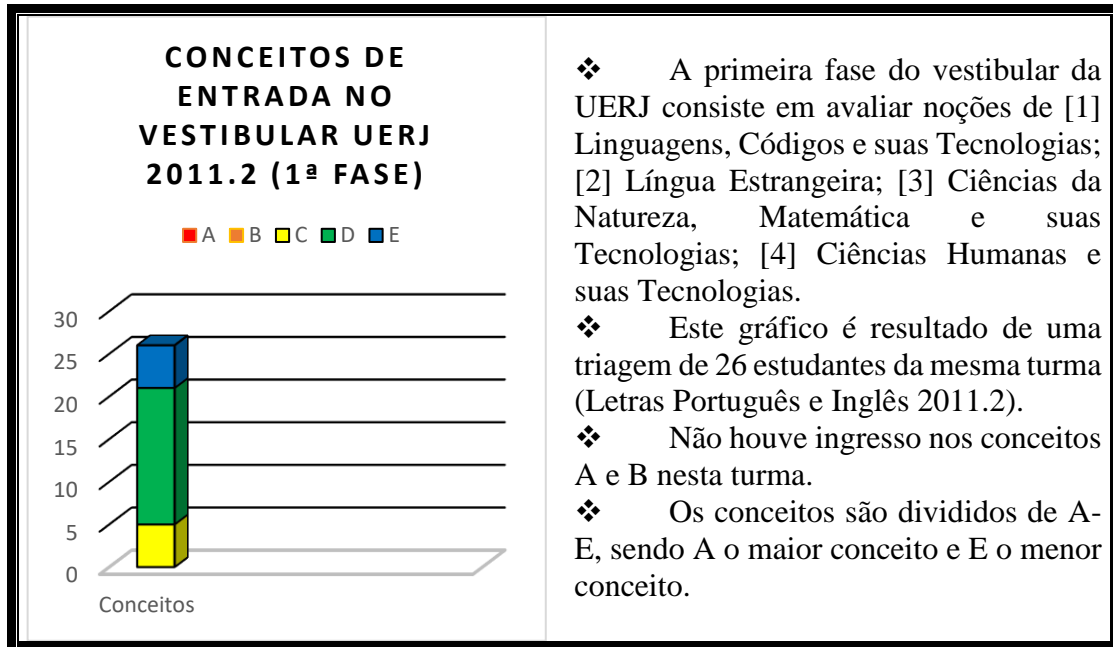


Gráfico 2. Conceitos de entrada no vestibular UERJ turma 2011.2 (1ª fase)

Ambos os gráficos são resultados de uma triagem de 26 estudantes da mesma turma de Letras Português e Inglês 2011.2. O que se pode afirmar com os gráficos são os seguintes tópicos: [1] na primeira fase não houve ingresso nos conceitos A e B nesta turma. Sendo os conceitos divididos de A-E, A como o maior conceito e E como o menor conceito; e [2] as notas máximas de Português e Inglês são 10 enquanto Redação é 20. A nota desse gráfico é resultado da média aritmética dos 26 estudantes em cada disciplina.

No segundo Exame de qualificação do vestibular da UERJ 2011.2, os dados retirados da fonte supracitada, foram sintetizados na tabela a seguir:

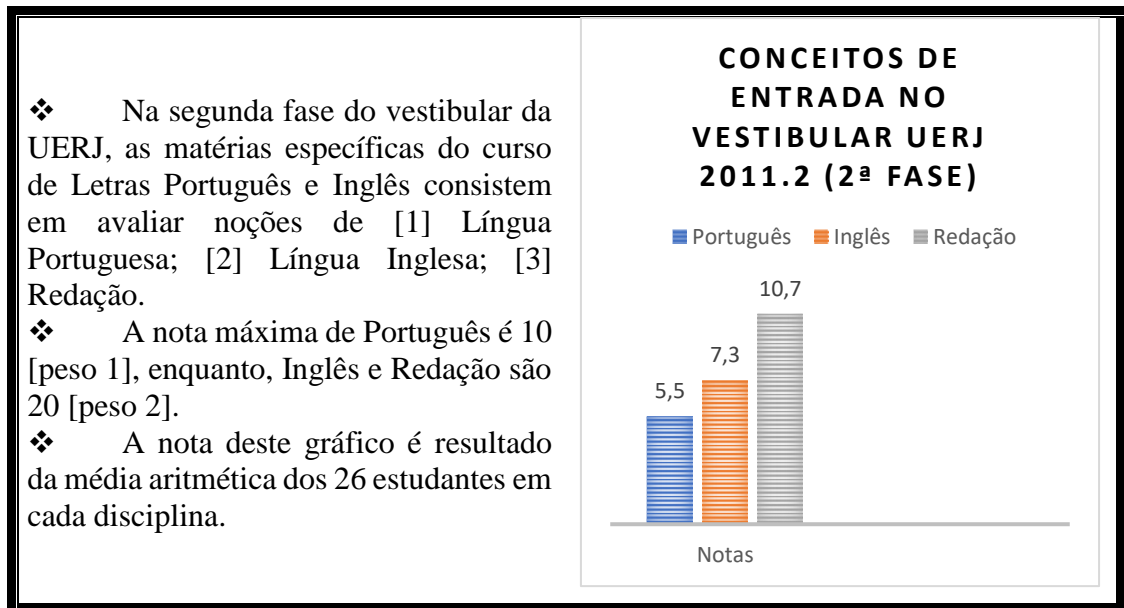


Gráfico 3. Conceitos de entrada no vestibular UERJ turma 2011.2 (2ª fase)

As Conversas Exploratórias apontaram para relatos que evidenciam um problema grave com relação à educação linguística em Língua Inglesa, fruto da escolarização no Ensino Fundamental e Médio. Uma parte significativa de meus colaboradores de pesquisa queixavam-se por não ter “nível” de Inglês suficiente para acompanhar as aulas. Por esse motivo, fui fazer uma análise detalhada dos números referentes à entrada no vestibular e obtive a seguinte situação descrita na tabela acima. Como a média aritmética presente no gráfico é razoável, causou-me estranhamento, principalmente na matéria de Língua Inglesa. Porque a média da turma é aceitável, mas as queixas diziam outra coisa?

Como cheguei nesse gráfico? Apresento em ordem crescente da nota mais baixa para a mais alta, o recorte que fiz dos 26 participantes. [1] **Português:** < 2.2; 2.7; 3.7; 3.7; 3.7; 3.7; 4.2; 4.2; 4.7; 4.7; 4.7; 5.0; 5.0; 5.0; 5.2; 5.7; 6.0; 6.0; 6.5; 6.5; 7.0; 7.5; 7.7; 8.0; 8.7; 10 >. [2] **Inglês:** < 2.5; 3.0; 3.0; 3.0; 3.7; 3.7; 4.5; 6.2; 6.7; 7.2; 7.2; 7.2; 7.5; 7.5; 7.7; 7.7; 8.5; 8.7; 8.7; 9.5; 10; 10; 10; 11.5; 11.5; 13.2 >. [3] **Redação:** < 3.0; 7.5; 7.7; 7.7; 8.2; 8.2; 8.5; 9.0; 9.5; 9.5; 9.7; 10; 10; 10.7; 11.2; 11.5; 12.2; 12.5; 12.5; 13; 13.2; 13.2; 14.2; 14.7; 15; 17.2 >. O que eu observei nessas notas?

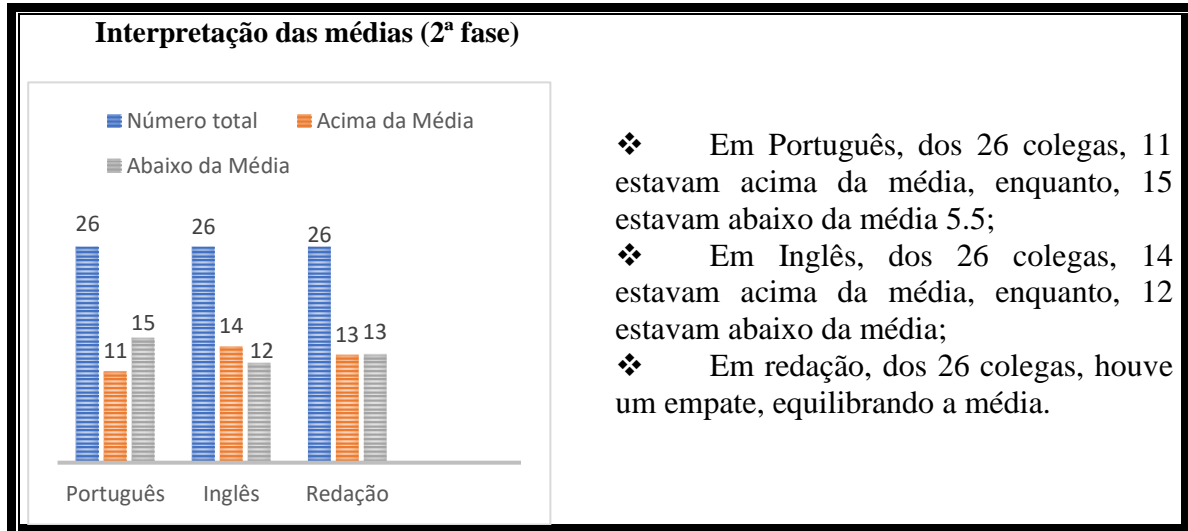


Gráfico 4. Interpretação das médias (2ª fase)

O que os dois gráficos juntos representam? Se eu levasse em consideração apenas os gráficos chegaria à conclusão de que o “nível” de Inglês é razoável e a maioria dos candidatos estão com conhecimentos em Língua Inglesa suficientes para acompanhar as aulas de sua formação. No entanto, a média da turma mascara as habilidades individuais. O que precisa ser focado é o grupo dos 12 alunos que tiveram nota menor que a média 7.3. A menor nota foi 2.5, enquanto, a maior antes de atingir a média foi 7.2. Ademais, esta é uma nota de 0 a 20, uma vez que Inglês tem peso 2. Então, olhando para a performance com menor êxito estou falando de uma nota 2.5 de 20. Isso quer dizer que provavelmente este colega entrou na faculdade com um “nível” de Inglês instrumental para fazer uma faculdade nessa língua. Qual o aproveitamento desse aluno com o material linguístico que ele tem na entrada do processo formativo?

O colaborador de pesquisa que tirou a menor nota (2.5-20.0), formou-se, mas não exerce a profissão. Houve três participantes de ingresso com nota (3.0-20.0), uma pessoa formou-se, inclusive é a pesquisadora principal deste estudo; uma pessoa não concluiu o curso - Abandono Docente não opcional de Sistema; e uma pessoa não concluiu o curso - Abandono Docente Opcional. Houve dois participantes de ingresso com nota (3.7-20.0), uma pessoa não concluiu o curso - Abandono Docente Opcional; e uma pessoa formou-se, mas não exerce a profissão.

As pessoas cujas notas foram (4.5-20.0) e (6.2-20.0) formaram-se em Letras Português e Literatura - Abandono Docente do curso. A pessoa de nota (6.7-20.0), não concluiu o curso - Abandono Docente não opcional de Sistema. Houve três participantes de ingresso com nota (7.2-20.0), uma pessoa está pendente, não se formou ou evadiu do curso; duas pessoas formaram-se e estão em sala de aula. Resumindo, dos doze colaboradores que entraram com nota abaixo da média da turma, sete pessoas formaram-se, mas apenas duas pessoas ministram

aulas de Inglês, quatro pessoas nem chegaram a concluir o curso de Letras Português e Inglês e uma pessoa está pendente.

O colaborador de pesquisa que tirou a maior nota (13.2-20.0), formou-se e ministra aulas de Inglês. Houve dois participantes de ingresso com nota (11.5-20.0), uma pessoa formou-se e ministra aulas de Inglês; uma pessoa formou-se, mas não exerce a profissão - Abandono Docente Opcional. Houve três participantes de nota (10.0-20.0), os três colegas formaram-se e ministram aulas de Inglês. A pessoa cuja nota foi (9.5-20.0), formou-se e ministra aulas de Inglês.

Houve dois participantes de ingresso com nota (8.7-20.0), uma pessoa formou-se e ministra aulas de Inglês; uma pessoa formou-se, mas não exerce a profissão - Abandono Docente Opcional. A pessoa cuja nota foi (8.5-20.0), não concluiu o curso - Abandono Docente Opcional. Houve dois participantes de ingresso com nota (7.7-20.0), ambos colaboradores se formaram e ministram aulas de Inglês. Houve dois participantes de nota (7.5-20.0), uma pessoa não concluiu o curso - Abandono Docente Opcional; uma pessoa formou-se e ministra aulas de Inglês.

Esses dados mostram que o grupo mais propenso a evadir da carreira são os que têm maior dificuldade em uma ou mais habilidades na Língua Inglesa, pois tiveram menos oportunidades de acesso à educação linguística em cursos de Inglês, por exemplo. Mas, não é fato determinante para o abandono, pois um dos 12 ingressos deficitários não só concluiu a graduação e permaneceu em média 5 anos em sala de aula como está apresentando esse estudo. Se vestibulandas e vestibulandos não conseguem atingir uma nota razoável para ingressar na faculdade, por que entram? As notas de Português e redação “salvam” a candidata e o candidato classificado ou reclassificado. Meu caso, por exemplo: tirei a segunda nota mais baixa em Inglês 3.0-20.0, mas em contrapartida em Português tirei 6.0-10.0 (acima da média 5.5) e em redação tirei 12.5-20.0 (acima da média 10.7). Em outras palavras, a nota da redação “salvou” minha média final e garantiu o ingresso na universidade.

### **Dados da graduação UERJ 2011.2: permanência**

Lição 2. Em alguns casos é necessário evadir o corpo de uma licenciatura para outra com a finalidade de manter o corpo na universidade.

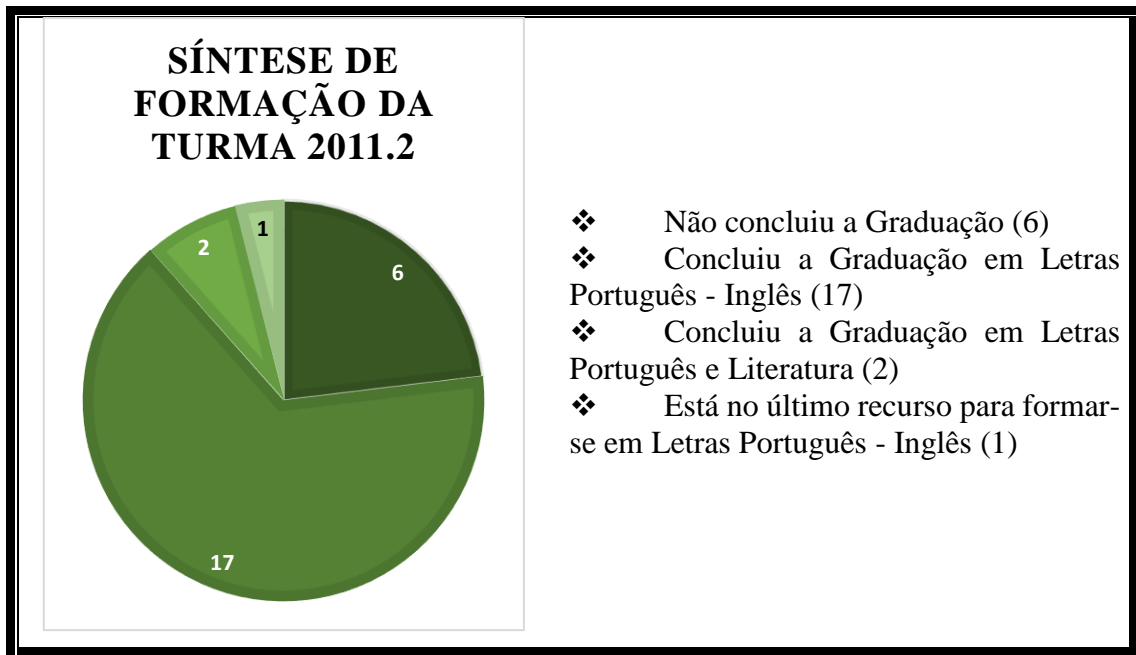


Gráfico 5. Síntese de formação da turma 2011.2 – 26 participantes

O motivo principal relatado por colegas que ingressaram no vestibular 2011.2 para optar pela transferência interna<sup>30</sup> foi a dificuldade em uma ou mais habilidades em Língua Inglesa. Infelizmente, as escolas não estão cumprindo com seu papel formativo e muitos colegas começam a faculdade de Letras Português e Inglês sem sequer ter iniciado um curso no idioma. A não fluência faz com que a aluna e o aluno que não tiveram oportunidades de estudar a língua a qual irão ensinar sofram mais no processo de formação. Assim, essa licencianda ou esse licenciando terá que passar o curso inteiro “correndo atrás” para manter o corpo na faculdade. Aqueles que optam pela transferência interna o fazem por dois motivos principais: [1] esgotaram todas as possibilidades de permanência, pois não conseguem sanar suas dificuldades linguísticas durante o curso na graduação e [2] a falta de motivação pelo curso faz com que colegas se interessem por outras áreas que julgam ser mais fáceis por não terem que lidar com a barreira linguística da Língua Inglesa.

Como mencionado na *lição 1. Acesso não quer dizer permanência*. A nota da redação ‘salva’ e, assim, as vestibulandas e os vestibulandos têm acesso ao curso almejado. Vendo por esse ângulo, não há injustiça social, nem disparidade de acesso uma vez que não são excluídos logo de cara. As pessoas com dificuldades em Língua Inglesa ao menos têm a oportunidade de iniciar o curso de Letras Português e Inglês.

A questão da dificuldade em uma ou mais habilidades na Língua Inglesa que se apresenta anteriormente ao acesso à universidade aponta para grande impacto sobre a

<sup>30</sup> Transferência interna é um dispositivo legal institucional previsto na Deliberação N° 033 / 95, dos artigos 35 à 40, que assegura o direito do estudante de mudança de curso e habilitação.



disparidade de permanência e injustiças sociais na universidade, sobretudo no curso de Letras Português e Inglês. A meu ver é preciso problematizar os efeitos dessa dificuldade linguística após o acesso. A universidade oferece ou não elementos que possam ajudar esses alunos e essas alunas a permanecerem e concluírem o curso? Há programas permanentes ou temporários para oferecer apoio a quem chega com dificuldade em Língua Inglesa?

Na Faculdade de Formação de Professores, *campus* onde a pesquisa está sendo realizada, há iniciativas de alguns professores do setor de Língua Inglesa e Metodologia de Ensino de Língua Inglesa que propunham projetos com o objetivo de ajudar essas alunas e esses alunos universitários no momento subsequente ao acesso, como por exemplo, em Monitorias. A questão é que, como projetos, precisam de bolsas para oferecer a pessoas com mais proficiência para ajudar colegas que não a têm ou têm de forma deficitária.

É necessário que haja espaço físico na unidade, como por exemplo, um laboratório de ensino de línguas e horários flexíveis, principalmente, para atender às necessidades de estudantes trabalhadores para proporcionar as reuniões. Para isso ser possível, verbas para projetos de ajuda ao desenvolvimento linguístico-discursivo dessas alunas e desses alunos precisam ser injetadas para: aumentar a oferta de bolsas de monitoria, investir na produção ou compra de materiais didáticos e equipamentos, sobretudo, para contemplar as novas demandas pós pandêmicas de pacote de dados e dispositivos eletrônicos.

Já a transferência externa<sup>31</sup>, foi acionada por uma colega, pois a UERJ-Maracanã ficava mais próxima à sua casa. Logo, na sequência, a mesma também acionou a transferência interna para troca de Letras Português e Inglês para Letras Português e Grego, alegando ter mudado o interesse de formação ao longo dos dois períodos no curso de Letras Português e Inglês. O fenômeno que mais me chamou atenção, já na categoria Transferência Externa, foi o fato de colegas que não conseguiram concluir a graduação na habilitação, anos após terem abandonado a formação na FFP-UERJ, reiniciaram a formação em faculdades privadas na área de pedagogia ou em áreas relacionadas à educação.

### **Dados após a graduação UERJ 2011.2: resistência**

Lição 3. Resistir querendo evadir.

Retomando a discussão apontada na seção de Abandono Docente de Bueno e Lapo (2001), a maioria dos professores em serviço já pensou em abandonar o magistério em algum

---

<sup>31</sup> Transferência externa é um dispositivo legal institucional previsto na Deliberação N° 033 / 95, dos artigos 5 ao 13, que assegura o direito do estudante de mudança de uma instituição de ensino superior para outra.

momento de sua carreira independentemente de o trabalho ser realizado na rede privada ou pública. As autoras afirmam que

seja na rede municipal de ensino de São Paulo, seja na rede particular, os ex-professores afirmam que pretendem deixá-la. Se isto ocorrerá não se sabe, mas o fato a ser destacado é que, para esses professores, a insatisfação com o trabalho permanece e, se não for revertida, provavelmente, resultará, também, no abandono da profissão, como fizeram os demais professores entrevistados (LAPO e BUENO, 2001, p. 15).

Nas Conversas Exploratórias, infelizmente, também notei essa atração pelo abandono, presente no gráfico a seguir, no qual colegas relataram a pulsão de deixar em algum momento o magistério, sendo definitivamente ou parcialmente, ou seja, mantendo outro emprego igual ou mais rentável ao mesmo tempo que ministra aulas de Inglês.

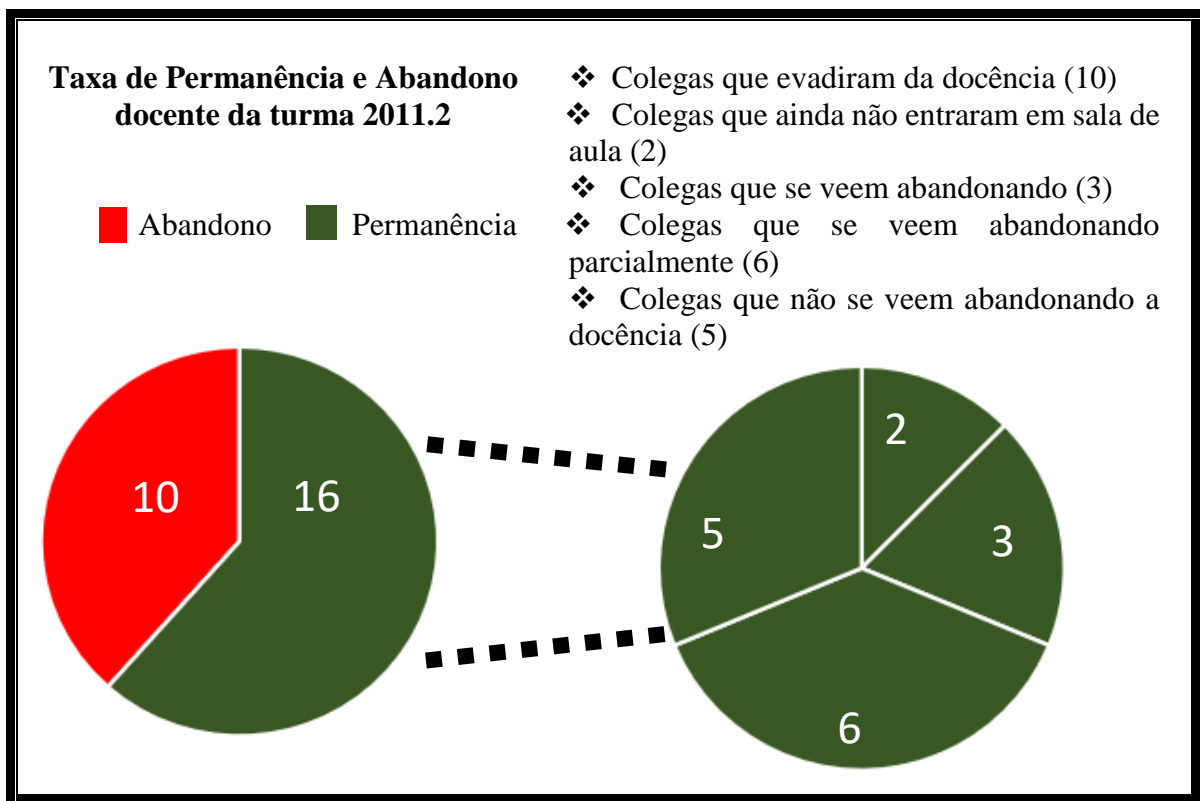


Gráfico 6. Taxa de Permanência e Abandono docente da turma 2011.2 – 26 participantes

Dos 26 participantes de pesquisa, 10 corpos já evadiram e os 16 restantes distribuem-se em 4 grupos que já se encontram em mecanismos de evasão. Este alerta bizarro reafirma os estudos de Bueno e Lapo (2001): se a vida no magistério é uma maratona, apenas 5 dos 26 colegas conseguem chegar e atravessar à linha da aposentadoria e alcançam a satisfação no trabalho na educação. Por último e não menos importante, dos 16 colegas que ainda estão em serviço, 11 já pensaram em abandonar o magistério em algum momento de sua carreira, independentemente de o trabalho ser realizado na rede privada ou pública.

### 2.3.2 Pesquisa qualitativa: Conversa Exploratória mais do que estratégia de coconstrução de dados - um estilo de vida exploratório

Falando em ser vida loca... kkkk vc é uma pessoa altamente política de ideias bem fortes ... vc conseguiu trazer reflexão para dentro de sala de aula? Tipo você trabalha dentro de uma escola no Salgueiro e como já trabalhei lá sei que é outra escola pelo que acontece fora ao redor da escola... consegue falar de violência, feminismo, preconceito racial e temas do tipo?

Coautora exploratória 38

Siiiiim! Já fizemos campanhas contra drogas. No final do ano fizemos um trabalho bem legal sobre o feminicídio. Os temas das redações é sempre voltada para assuntos q estão acontecendo. Então já rolou de tudo...eleição do [nome do presidente]...prisão do Lula...morte da Mariele. Semana passada já teve trabalho do coronavírus 😊

Coautora exploratória 56

Estamos conversando ou entrevistando? Entendo que uma entrevista tradicional é organizada em perguntas e respostas e muitas vezes obtém-se respostas já esperadas. Por manter uma postura reflexiva, a resposta esperada por mim era: sim! Trabalho reflexivamente na minha sala de aula. No entanto, a coautora exploratória 56, durante a graduação, foi uma colega que alimentava o discurso de que não seria professora, mas estranhamente a coautora exploratória 56 tornou-se uma das profissionais que eu mais respeito, devido ao engajamento reflexivo desempenhado com os seus alunos.

Não posso negar, houve uma pergunta e uma resposta na epígrafe acima, mas note que o sonoro sim dado na resposta veio seguido de um engajamento reflexivo quando a coautora exploratória 56 lista os temas que ela reconhece como reflexivos. Sendo reflexivo para ela, engaja-se em discussões do dia a dia e na atualização do mundo. O caráter reflexivo ultrapassou os limites da entrevista, superando a ideia de entrevista e passando a entender essa interação como conversa, para ser mais específica, uma Conversa Exploratória (MILLER e MORAES BEZERRA, 2007; MORAES BEZERRA, 2007; MILLER, 2010; MORAES BEZERRA e SARTOR, 2013; MORAES BEZERRA e SOUZA, 2014; MORAES BEZERRA, RANGEL e RIBEIRO, 2016, 2017).

Por que Conversa Exploratória? Ao estudar o Abandono Docente com um olhar crítico sobre o processo de abandono do magistério que, em alguns casos, ocorre no processo formativo na graduação ou logo após no cancelamento das obrigações profissionais em serviço. Procuo entender não só o meu percurso formativo no que tange às escolhas por ficar ou abandonar a carreira, mas também a trajetória de colegas que se graduaram comigo e nossas próprias experiências profissionais. Como vimos na seção anterior, a sequência quantitativa trouxe muitas questões importantes para a discussão sobre o tema desta pesquisa, mas é nas Conversas

Exploratórias que o olhar crítico sobre os processos de abandono que vou de encontro às questões de afeto e sofrimento acadêmico.

Nessa subseção, tenho por objetivo apresentar meus entendimentos sobre Conversa Exploratória (MILLER, 2010; entre outros Praticantes Exploratórios). Em lugar de impor as vozes do Norte, pretendo encorajar a voz do Sul. Como diz Campos (1991, p. 2), “o fundamental é que sempre se tenha como referencial o plano vivencial”. Ao sular este trabalho de pesquisa, exalto as vozes do sul e o plano vivencial das trajetórias traçadas pelos colegas.

Como esperado pelos moldes acadêmicos, apresentarei, na sequência, o procedimento de coconstrução de dados, minhas crenças e expectativas, minhas metas e hipóteses. De antemão afirmo que, à medida em que você for lendo os parágrafos seguintes, possivelmente perceberá minhas discontinuidades em duas etapas: na primeira, mostrarei o que pensei em fazer antes mesmo de fazê-lo; na segunda, apontarei porque precisei descontinuar com os cânones que eu mesma produzi.

### **Primeira etapa**

Para compor os procedimentos que serão adotados para geração de dados, informo a concepção de Conversas Exploratórias (MILLER, 2010) para gerar inteligibilidades sobre as memórias das Histórias de Vida acadêmica dos participantes, atravessadas pela vida acadêmica e localizadas em seus corpos (FREIRE, 1987) no processo de formação profissional a fim de chegar às conclusões e recomendações sobre as questões que problematizarei. Para tal, envolvi meus colegas de graduação na pesquisa com a finalidade de entender trajetórias de abandono, ou seja, porque alguns de meus colegas optaram por deixar de ser professora e professores, assim como, trajetórias de permanência.

Para as reflexões esperadas nas conversas proponho as seguintes metas:

*Primeira meta:* Refletir sobre a situação atual do professor de Inglês com colegas que se graduaram comigo no curso de Letras Português e Inglês da turma 2011.2 da Faculdade de Formação de Professores-UERJ, a partir daqueles que aceitaram o convite para participar do estudo. As conversas foram conduzidas de forma ética o que se espera em pesquisas que envolvem pessoas.

*Segunda meta:* Investigar de forma crítica os principais motivadores da Abandono e da permanência da docência de Língua Inglesa dessa turma com a colaboração de professores formados ou que abandonaram seu processo já na formação docente.

*Terceira meta:* Discutir com os participantes temas fundamentais para a construção da prática do professor de Inglês, para os processos de construção de identidade profissional e como eles estão envolvidos nas questões de abandono e de permanência docente.

*Quarta meta:* Buscar compreender os processos formativos relacionados à formação inicial do professor de Inglês em nosso contexto formativo e como esses processos podem influenciar para a manutenção ou Abandono Docente da área de formação Inglês.

*Quinta meta:* Trabalhar para entender os processos de abandono através de Conversas Exploratórias (MILLER, 2010) que fazem um levantamento, sem roteiros e sem rigidez formal, porém tendo como base os princípios da Prática Exploratória que encorajam a reflexão em colegialidade, para entender as memórias das Histórias de Vida acadêmica, enquadramentos institucionais, memórias acerca do processo formativo, dentre outras questões que surgissem ao longo da conversa.

### **Segunda etapa**

Começo a partir de agora a apresentar formas de decompor, expandir e ampliar os limites que eu mesma criei na primeira etapa. Se, por um lado, eu compreendo basicamente o que é uma entrevista no senso comum, por outro, eu não entendo como é possível organizar de forma fechada uma Conversa Exploratória como fiz na primeira etapa, mas só cheguei nessa conclusão-inconclusiva à medida que fui experienciando.

Entendo a Conversa Exploratória como rizomática: ela depende da relação estabelecida entre o engajamento nos sentidos de colegialidade e relevância. Logo, pensando em uma sequencialidade, a Conversa Exploratória tem como gatilho o questionamento e os afetos que nos afetam, a reflexão seguida de mais reflexão. *A priori*, a única afirmação possível para como ela acontece é o foco na reflexão.

A sustentabilidade reflexiva dessa postura está na defesa da face, em até onde quero envolver-me e comprometer-me na reflexão. Talvez seja possível também pensar no enquadramento: estamos vivendo em posições confortáveis no que tange os papéis reflexivos que estamos desempenhando nossas conversas? Minha curiosidade os incomoda ou os faz pensar?

Não estou aqui para ter êxito em enquadrar como praticantes exploratórios concebem as Conversas Exploratórias, mas para salientar que é no exercício da Conversa Exploratória que passamos a entendê-la melhor. De acordo com Inês Miller em uma Conversa Exploratória<sup>32</sup>,

---

<sup>32</sup> Reunião do dia 27/11/2020. Colegas exploratórios reuniram-se para falar sobre Conversa Exploratória.

“uma pesquisa é uma grande conversa, conversamos com outros autores, conversamos com leitores, conversa-se com quem conversou”. Na tentativa de justificar minhas epígrafes, mesmo que tardiamente, é isso! Estou conversando com quem conversou comigo através das epígrafes.

A Conversa Exploratória é possivelmente uma intuição da postura exploratória para ler criticamente os fenômenos vividos, as Histórias de Vida (LINDE, 1993), os corpos e os gritos de existência (WALSH, 2017). Na minha perspectiva, a conversa exploratória tem como base dois aspectos: o primeiro diz respeito à escuta cuidadosa e o segundo ao direito de ter voz ou ter direito ao veto.

Saliento que embora haja uma dicotomia entre escutar e falar existe, na verdade, um não binarismo nessa relação, uma vez que há um percurso reflexivo interposto entre escutar e falar nas Conversas Exploratórias. O percurso reflexivo está na ética, na inquietude, na incerteza, no medo, na espontaneidade, no inesperado, na intenção, na renúncia do poder, na solidariedade... Embora pareça estranho, chego à conclusão de que a Prática Exploratória é abstrata enquanto a Conversa Exploratória é concreta e faz-se nos percursos supracitados. O discurso de adesão aos princípios da prática exploratória é o próprio caminho para experienciar esse estilo de entrevista que se distancia da própria noção do modelo de entrevista tradicional. Proponho então a seguinte tabela:

Características		
	Entrevista Tradicional	Conversa Exploratória
Perguntas	Instrumento para coletar dados e informações	Instrumento para promover reflexão
	Formulada no momento anterior a interação	Reformuladas e formadas no curso da interação
	Controla o conteúdo	Não controla o conteúdo
	Rasas	Profundas
	Guiadas por interesses de outros ou institucionais	Guiadas por interesses pessoais
		Enfatiza a coconstrução de significados e experiência dos participantes
Respostas	Fixas	Dinâmicas
	Verdades absolutas	Processo móvel de entendimentos
	Dadas informações	Dadas opiniões, emoções e afetos

Participantes	Relação assimétrica	Relação simétrica
	Relação vertical	Relação horizontal
Percursos		Encoraja o empoderamento de colaboradores
		Insere a voz de colaboradores
		Pesquisadores principais reconhecem sua presença na conversa
		Tem autonomia para tomar decisões
	Pergunta-resposta	Ética
		Espontaneidade
		Inesperado
		Solidariedade
		Renúncia de poder
		Escuta cuidadosa
		Orgânico
		Indefinição
		Curiosidade
		Emoção
		Reflexão
	Relação conforto-desconforto	
	Desassossego	
	Humanidade	
	Imanência	
	Experienciado	
	Relevância	
	Colegialidade	

Tabela 11. Comparando entrevista tradicional x Conversa Exploratória

Na categoria pergunta, são as perguntas que movem o mundo. No centro da intercessão presente entre entrevista e Conversa Exploratória está a pergunta, mas as manifestações do perguntar ocorrem da mesma forma? Acredito que não. As perguntas na entrevista são instrumentos para coleta de dados e informações, talvez seja por isso que elas são formuladas anteriormente ao momento interativo. A premeditação das perguntas resulta em um controle do conteúdo a ser trabalhado. Além disso, o modelo tradicional de entrevista enquanto processo normalmente é guiado por interesses institucionais ou de fora, afastando-se do modelo de Conversa Exploratória. Isso demonstra o quão superficial são as perguntas e as respostas.

A Conversa Exploratória, enquanto alternativa de um novo estilo de entrevistar, afasta-se das perguntas cânones propondo perguntas profundas, ou melhor dizendo, questionamentos. Nessa perspectiva é possível questionar tudo. A Conversa Exploratória funciona como instrumento para promover reflexão. Contramão ao tradicional, os questionamentos são reformulados e formados no curso da interação, essa atualização instantânea guiada por interesses pessoais enfatiza a coconstrução de significados e experiência dos participantes.

A redação em curso das perguntas não descarta a possibilidade de parte delas serem elaboradas *a priori*. Como abriu-se o precedente em Ewald (2015),

O objetivo principal da elaboração das perguntas pré-estabelecidas não foi o de buscar controlar o conteúdo e o método das entrevistas<sup>33</sup>, nem de tentar criar perguntas que estimulam a produção de determinada forma de discurso de Mydiã. Meu objetivo principal ao criar perguntas para as entrevistas foi o de planejar para o envolvimento e o entendimento de ambas as praticantes (EWALD, 2015, p. 151).

Na categoria resposta, o que é a resposta? Arrisco-me a dizer que o ponto de encontro entre entrevista tradicional e Conversa Exploratória talvez aconteça entre as perguntas e as respostas, sendo ambas uma ciência da experiência subjetiva assim como salienta Paget (1983, p. 67 apud EWALD, 2015, p. 126). Para o autor há uma relação dinâmica entre pergunta e resposta e é a resposta que sustenta o desenvolvimento da conversa. Acredito que a resposta é sempre uma busca por diálogo, devido à consciência do inacabado dos participantes exploratórios.

Na resposta ocorre um afastamento e uma aproximação no movimento de *loop* reflexivo (MILLER, 2001) à medida em que as camadas reflexivas são adicionadas naturalmente. Logo as respostas dinâmicas na Conversa Exploratória podem ser entendidas como as bonecas russas em um movimento contínuo de estar dentro e expandir fazendo com que o limite entre perguntar e responder seja mais transgredível devido à concretização da reflexão *online* e conjunta.

Na categoria participante, pergunto-me qual a agentividade dos participantes em uma busca genuína por entendimentos? Segundo Ewald (2015), “todos são agentes e responsáveis pelos entendimentos construídos no processo” (EWALD, 2015, p. 128). No papel do entrevistador: fugir da relação assimétrica e vertical, investindo tempo e energia na busca de uma interação mais simétrica e horizontal.

Para além disso, encorajar o empoderamento de colegas por meio de sua voz e reconhecendo enquanto pesquisadora e pesquisador que sua presença está o tempo todo afetando a conversa, desde quando a conversa está em andamento até quando ela cala, avalia, julga, aprecia, sente, integra a minha resposta com a sua resposta. No papel do entrevistado: assumir mais ou menos agentividade e autonomia para tomar decisões do tipo quando e como se engaja ou vetar as investidas em entendimentos, uma vez que “em busca de formas que melhor expressem o que deseja entender, sugere que o respondente também tenha respostas que sejam de busca pelo entendimento” (EWALD, 2015, p. 127).

De acordo com Ewald, para entender melhor a agentividade no engajamento exploratório dessa prática social, “a noção de *continuum* exploratório permite dar conta dos diversos momentos percebidos como mais ou menos exploratórios” (EWALD, 2015, p. 150). Para a autora, os momentos mais exploratórios foram aqueles nos quais os participantes apoiam-

---

<sup>33</sup> Ewald (2015) utiliza o termo entrevistas-exploratórias para diferenciar das entrevistas tradicionais.



se discursivamente, projetando o que entendemos como identidades ou postura de praticantes exploratórios, mesmo aqueles que não se reconhecem como da Prática Exploratória, mas participam da reflexão. Nas palavras de Ewald (2015, p. 150) “os menos exploratórios foram aqueles em que as entrevistas foram enquadradas como situações em que buscamos uma resposta ‘apropriada’, projetando-nos como ‘entrevistadora’ e ‘entrevistada’ mais tradicionais”. Em sua tese, a praticante exploratória Ewald configura o *continuum* exploratório na figura 9. No *redesign*, tomei a liberdade de atualizar da seguinte forma:

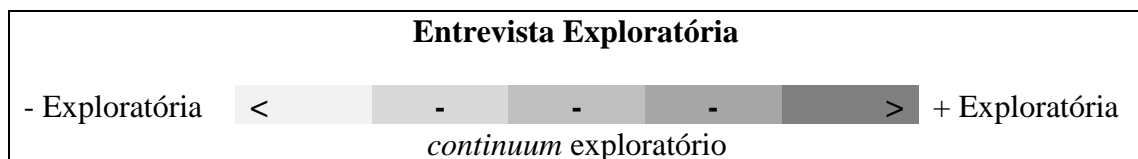


Figura 4. Entrevista Exploratória (EWALD, 2015, p. 150, atualizado por Silva)

O *redesign* proposto vem para dar o tom à concepção de *continuum* exploratório mesmo que não seja tão colorido como filosoficamente podem ser os momentos mais exploratórios. O *redesign* em degradê de cinza mostra a desnaturalização não-binária, nesse caso, mais exploratório ou menos exploratório. Noto que, em nosso engajamento reflexivo, há momentos em que a declinação seja mais reflexiva, outros menos reflexivos e ainda uma postura exploratória em grau nulo de reflexão. O degradê marca as nuances da atitude reflexiva. Não é possível ser só reflexivo ou não reflexivo há um percurso gradual entreposto nessa dicotomia.

Em seu estudo, Ewald (2015, p. 156) “dividiu a trajetória da pesquisa em dois grandes momentos: incluiu os participantes periféricos e apresentou as entrevistas exploratórias, a partir de um *continuum* de ‘exploratoriedade’”. A autora apontou participantes periféricos como as orientadoras e os alunos cursistas. É interessante chamar atenção ao termo periférico, pois uma tese se faz com apenas uma autora ou autor. No entanto, a postura da Prática Exploratória é um convite aberto para o trabalho colaborativo e prevê o engajamento ativo de participantes (MOURA, 2016). Por questões afetivas não irei chamar meus colegas de periféricos, contento-me em chamá-los de colaboradores, 26 coautores de pesquisa para ser mais exata.

Para ‘administrar’ a contribuição de tantos colaboradores, uma segunda fase foi necessária para ser realizada. No segundo ciclo da pesquisa, selecionei 3 colegas para interpretar os relatos de formação e registrar as escolhas voluntárias e involuntárias pelo abandono. Busquei critérios que contrastavam com a ideia de Ewald. Para ela, as entrevistas-exploratórias comportavam um “teor mais ou menos exploratório não pode ser comensurado em moldes quantitativos” (EWALD, 2015, p. 156). Ao assumir o método misto como plano de ação dessa pesquisa precisei cunhar critérios quantitativos para escolher apenas três colegas,

um para cada fenômeno emanante na pesquisa. Logo, pensar em níveis de engajamento reflexivo faz-se necessário devido ao fato deste estudo apresentar múltiplos colaboradores; é o que procurei representar na tabela.

<b>Conversa Exploratória</b>				
<b>Nível 1</b> <u>mal</u> <u>responderam</u> <u>às perguntas</u> 3 colegas	<b>Nível 2</b> <u>apenas</u> <u>responderam</u> <u>às perguntas</u> 4 colegas	<b>Nível 3</b> <u>Pouco</u> <u>engajamento</u> <u>na conversa</u> 1 colega	<b>Nível 4</b> <u>Algum</u> <u>engajamento</u> <u>na conversa</u> 4 colegas	<b>Nível 5</b> <u>Muito</u> <u>engajamento</u> <u>na conversa</u> 14 colegas
Menos Exploratória			Mais Exploratória	
← <i>continuum</i> exploratório →				

Figura 5. Engajamento dos colaboradores de pesquisa na Conversa Exploratória

Após as Conversas Exploratórias, levei algum tempo lendo-as e buscando entender num processo individual e íntimo, o que aquelas memórias das Histórias de Vida acadêmica estavam me contando. Percebi que alguns colegas entenderam meu convite como uma mera entrevista, seguindo os moldes já esperados quanto ao papel dos participantes e estrutura de perguntas e respostas. Outros colegas interpretaram meu convite com maior abertura e disponibilidade em exporem-se e compartilhar sua experiência de vida acadêmica.

Não posso negar que, ingenuamente, esperei que todos quisessem participar com o mesmo empenho e entusiasmo porque, no fundo, esse desejo de entender aquilo era meu, não era um desejo essencialmente de todos. Os mais engajados em entender o processo de abandono do professor eram justamente os mais injustiçados pelo sistema de evasão. Por isso senti necessidade de entender melhor um *continuum* de participação, separando as interações em momentos mais passivos, ou seja, quando o perfil de entrevista tradicional fica mais saliente, e momentos mais ativos, em outras palavras, quando o perfil se encaixa com Conversa Exploratória tal como descrita na tabela 11.

Ao propor esse nivelamento notei duas coisas. A primeira: pelo critério de engajamento na reflexão nos níveis de 1 a 3, os colegas adotaram uma postura passiva. Talvez tivessem aceitado o convite apenas pelo fato de sermos colegas na graduação. Foram gradativamente abandonando a conversa no famoso ‘dar gelo’. Adotando uma postura ética, respeitei as tomadas de decisões em ‘abandonar’ a pesquisa. Por outro lado, a segunda coisa que notei foi que os níveis 4 e 5 os participantes tiveram uma postura mais ativa.

Na categoria percurso, a primeira lição a ser aprendida é que a perspectiva de reflexão profunda se faz na dúvida, tendo como aliado o não controle do conteúdo. Seguindo o dito popular, ‘pagar para ver’. Mas, pagar para ver não quer dizer fazer qualquer coisa e que tudo

vale. É necessário e desejável acionar a rigorosidade metódica (FREIRE, 1996). O centro do ‘pagar para ver’ é a postura ética, pois sem ela a conversa inexistente.

Outras fases do percurso da conversa exploratória como a escuta cuidadosa, a renúncia de poder e o olhar atento às emoções são fundamentais para promover o orgânico em busca de humanidade, alguns tópicos inesperados podem causar sofrimentos e tocar em feridas perturbadoras do ser. Como Moraes Bezerra e Souza, (2014, p. 66), “digo que meu objetivo é conversar e entender mais sobre o tema junto com eles”, porém a curiosidade em saber mais sobre o tema não pode ser construtora de desconforto, a conversa solidária regula a relação conforto e desconforto. O que emana é regulado pela relevância, colegialidade, reflexão e o trabalho para entender, não deveria ser pelo sofrimento.

### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Porque sem esses três vc não consegue nem ser professor. A resiliência vc precisa para lidar com tudo que envolve sua aula, a resistência precisa fazer parte da sua vida de professor pois se pararmos e olharmos ao redor muitas vezes a vontade é de desistir e sair correndo, bom, acho que preciso existir para passar por tudo isso...rsrsr.

Coautora exploratória 25

O trabalho autonetnográfico na coconstrução de dados também se desdobra na forma como os dados serão analisados. Uma vez que a pandemia do COVID-19 exigiu ampliação das formas de usar tecnologia nas interações, acredito ser necessário deixar como registro histórico esse momento tal como ele foi experienciado, sem máscaras. Higienizei meu texto para caber em uma dissertação, em demasia, ao ponto de não reconhecer minha identidade enquanto uma pessoa com uma dificuldade eminente na escrita. Foi um processo de escrita de apagamento: minha disortografia, todas as palavras que abandonei pela metade por não saber escrevê-las, todos os erros de concordância de gênero, número e grau, todas as palavras que inventei, ou seja, tudo que foi indicado em vermelho ou azul pelo corretor foi apagado. Por isso, não irei higienizar as interações para torná-las mais acadêmicas ou mais pesquisáveis.

Enquanto pesquisadora, tenho compromisso com a ética e com as pessoas que aceitaram participar do estudo. Respeitando o combinado antes mesmo da pesquisa começar, apresento um Trecho do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para mostrar aos colegas como os dados seriam processados e analisados.

Visando esclarecer os riscos, minha postura enquanto pesquisadora e colega é assegurar o sigilo de sua participação. As Conversas Exploratórias serão usadas como dados textuais e os áudios serão transcritos. Não serão usados nomes verdadeiros, assim como não serão usadas imagens dos colaboradores ou print das conversas. Apenas serão admitidas para análise as formas textuais de trechos das conversas que serão realizadas via aplicativos de mensagens de textos. Dessa forma, sua história de vida poderá ser contada tornando-a pública nos meios acadêmicos e científicos assim como os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação.

As Conversas Exploratórias realizadas via aplicativos de troca de mensagens em tempo real, possibilitou o uso de recursos multimodais. Logo, optei por adicionar ao *corpus*, os textos escritos tais como foram produzidos por colegas com abreviações, gírias de internet e marcações da oralidade, conteúdos imagéticos, como *emojis* e figurinhas, e áudios, sendo os primeiros descritos e os segundos serão passíveis de análise discursiva ao transformá-los em

unidade textual. Com relação aos áudios, as transcrições serão realizadas conforme os mesmos recursos tipográficos usados em textos na modalidade de mensagens instantâneas.

Com relação à divisão das subseções da análise de dados, busquei separá-las três grupos de acordo com o fenômeno emergente, no sentido de trazer à tona, no caminho da pesquisa, respectivamente, a Abandono Docente Opcional, a Abandono Docente de curso e a Abandono Docente não opcional de sistema.

### **3.1 Abandono Docente Opcional: “as forças contrárias ao professor são infinitamente maiores que as que tocam a favor” (coautora exploratória 21)**

Porque o cenário é, de forma geral, muito pesado e muito difícil. Se o profissional não for resistente e recipiente<sup>34</sup> ele simplesmente não consegue continuar. As forças contrárias ao professor são infinitamente maiores que as que tocam a favor.

Coautora exploratória 21

O Abandono Docente Opcional é um dos três fenômenos observados, neste estudo, pelo fato de ultrapassar os limites da exoneração presente em outros trabalhos apresentados na seção ‘1.3 Abandono Docente’. A questão que me move em cunhar esse tipo de abandono como opcional é o fato de serem professoras e professores os responsáveis por fazerem essa escolha de forma voluntária. Simplesmente, rompem com o vínculo do projeto de ‘serem professoras e professores’ ao notarem que o ambiente escolar demanda resiliência, resistência e reexistência que nenhuma teoria pode oferecer, somente, o que o chão da escola ensina na prática cotidiana.

O profissional escolhe de fato evadir ou é escolhido por “*forças infinitamente contrárias ao professor*” como comenta a coautora exploratória 21. Talvez este tipo de abandono seja a manifestação da consciência de que essa professora e esse professor não darão conta psicologicamente, emocionalmente e fisicamente do processo de deformação do professor.

As três tabelas desta seção trazem trechos relacionados às formas de Abandono Docente no fenômeno de abandono opcional vividos pelas coautoras exploratórias 11, 21 e 42. Sendo a coautora exploratória 21 quem mais me ajudou a entender a experiência de ruptura do vínculo mais permanente, ou seja, um abandono semelhante ao abandono real apontado por Bueno e Lapo (2001) ou *turnover* externo de Martinez (2016). A semelhança se faz devido ao fato de ambos os processos serem descritos como voluntários, de decisão da professora e professor.

Começo com trecho 1 da Conversa Exploratória apontando para questões de acesso à universidade. Nesse trecho, as coautoras exploratórias 21 e 38 discutem sobre a desejabilidade

---

<sup>34</sup> Resiliente\*

e indesejabilidade em ‘ser professora de Inglês’ e a facilidade de acesso por parte da coautora exploratória 21 que já tinha um bom contato com a Língua Inglesa desde a infância.

[Trecho 1]	
Linha	Formas de acesso
1	“Então embora a [nome da professora] fosse do DEDU e vc tivesse entrado na letras para ser
2	<u>professora de inglês</u> vc não trabalhou com tema de ensino de língua inglesa neh” (coautora
3	exploratória 38).
4	“Não.. <u>Nunca fui muito fã de lecionar inglês</u> e nem de me dedicar a língua. Na verdade, <u>entrei</u> pra
5	inglês pq sabia que já <u>teria</u> um pouco mais de facilidade por já saber a língua, já que <u>estudava inglês</u>
6	<u>desde os 10 anos</u> . Mas a minha identificação mesmo <u>era</u> com português” (coautora exploratória 21).
7	“Não sabia disso pra mim vc tinha entrado por causa do inglês” (coautora exploratória 38).
8	“Não, nunca <u>gostei</u> . Kkkkk” (coautora exploratória 21).
	[Áudio 50s]
9	“No caso, eu nunca gostei assim... eu <u>nunca gostei de inglês no sentido de querer ensinar a língua</u> ,
10	sabe? Nunca tive um pensamento... ah eu quero muito dar aula de inglês... quero fazer um trabalho
11	voltado para o ensino de inglês, do ensino de língua inglesa ou algo do tipo. <u>Eu gostava como língua</u>
12	<u>mesmo porque eu já sabia, tinha</u> um conhecimento, aí isso <u>facilitou no meu processo no vestibular</u> e
13	tal. Foi mais conveniente para mim, mas assim nunca olhei... tipo assim, <u>nunca olhei para o inglês</u>
14	<u>como uma oportunidade...</u> de tipo... eu quero isso para vida... Eu sempre <u>gostei</u> mesmo de português,
15	quando eu entrei lá, eu <u>descobri</u> que eu gostava de linguística. Então, eu sempre fiquei mais do lado
16	do português e da linguística, de inglês não” (coautora exploratória 21).

Tabela 12. Abandono Docente Opcional da coautora exploratória 21: formas de acesso

Entre as linhas 1-3, destaco o **resumo** no qual a coautora exploratória 38 introduz os tópicos de conversa: habilitação e acesso à universidade. Houve um estranhamento da coautora exploratória 38 quando a coautora exploratória 21 mencionou uma professora do Departamento de Educação (DEDU) como orientadora. Isto ocorreu porque a coautora exploratória 21 ingressou no curso de Letras Português e Inglês e as crenças limitantes da pesquisadora as levaram a supor que os interesses de todas e todos que ingressam nessa habilitação eram dirigidos para a buscar apenas de atividades acadêmicas voltadas para ensino de Inglês.

Entre as linhas 1-7, temos as **orações de orientação** nas quais a professora do DEDU e a coautora exploratória 21 são **personagens**. O **tempo** fica marcado pelo fato da coautora exploratória 21 ter estudado Inglês desde os 10 anos de idade. A discussão sobre os espaços formativos nos quais os graduandos circulam marca não somente a **circunstância** como o não-**lugar** da habilitação Letras Português e Inglês.

Entre as linhas 4-15, observo as **orações narrativas** nas quais nove eventos são desencadeados. Primeiro, a coautora exploratória 21 opta por entrar no curso de Letras Português e Inglês. Segundo, assume ter facilidade com a Língua Inglesa. Terceiro, estuda Inglês desde os 10 anos de idade. Quarto, afirma que se identificava com a Língua Portuguesa. Quinto, diz que nunca gostou de Inglês no sentido de ensinar a língua. Sexto, retoma a ideias presentes nos eventos segundo e terceiro, ou seja, ter facilidade com a Língua Inglesa, pois

estudava Inglês desde criança. Sétimo, aponta que o conhecimento linguístico que tinha adquirido facilitou seu acesso à universidade através do vestibular. Oitavo, admite que o Inglês nunca foi uma oportunidade para vida profissional. Nono, reafirma o quarto evento, ou seja, sua preferência pela Língua Portuguesa e fala de sua descoberta da Linguística.

Entre as linhas 13-16, destaco a **coda**. A conclusão da coautora exploratória 21 aponta para assumir que foi conveniente para ela saber a língua para ingressar na universidade, mas que trabalhar com Inglês nunca foi seu foco de interesse, pois gostava mais de Português e posteriormente de Linguística. Ao refletir sobre si, a coautora exploratória 21 se posiciona como uma pessoa que não é muito fã da ideia de lecionar Língua Inglesa.

A coautora exploratória 38 posiciona discursivamente a coautora exploratória 21 como alguém que, necessariamente, precisa ‘ser professora de Inglês’, sem se dar conta que o curso de Letras Português e Inglês possui dupla habilitação nessas modalidades de ensino. A coautora exploratória 38 parte do pressuposto que todas as pessoas que estão nessa habilitação querem, automaticamente, ser professoras e professor de Inglês. Mostrando como suas crenças afetam a forma como ela conduz a conversa, mesmo que não se dê conta disso.

O trecho 2 concerne às formas de resistência na universidade. Nesse trecho, ambas as colaboradoras do estudo falam sobre a importância das Bolsas de Pesquisa e como foi uma experiência positiva para a construção de “eus” e “eus coletivos” profissionais (ABRAHÃO, 2004), principalmente, as bolsas de Iniciação à Docência (ID), uma vez que esta é uma Faculdade de Formação de Professores.

[Trecho 2]

Linha	Formas de resistência na universidade
1	“Fez diferença na sua formação ter sido bolsista? Como a pesquisa contribuiu na sua formação?”
2	(coautora exploratória 38).
3	“Sim. Foi enriquecedor, e muito bom no sentido de facilitar muita a minha vida como aluna. Por exemplo, <u>tive</u> um pouco mais de facilidade com as horas complementares, por <u>apresentava</u> trabalhos e <u>ganhava</u> certificados. <u>Facilitou</u> o meu processo de preparação da mono, pq não precisei escrever de uma hora pra outra, pelo contrário, fui escrevendo por quase dois anos..depois foi só ajustar”
4	
5	
6	
7	(coautora exploratória 21).
	[Áudio 1m12s]
8	“E também o processo de... do fato de eu ser bolsista a gente <u>tinha</u> encontros neh! Semanais com
9	<u>outras pessoas</u> , de <u>outros cursos</u> , que tinha <u>outros trabalhos</u> , que tinham <u>outras linhas de pesquisa</u> .
10	Então, isso fez com que eu... tipo, <u>trocasse bastante</u> , tipo de chegar e a conversa ser muito
11	enriquecedora. Então, todas as vezes que a gente se reunia no grupo de pesquisa eu <u>podia</u> expor o
12	meu <u>ponto de vista</u> , o meu <u>pensamento</u> e aí outra pessoa acrescentava, a gente trocava muitas
13	<u>experiências</u> . Eu tinha no meu grupo pessoas <u>um pouca mais velhas</u> , com <u>muito mais experiência</u> que
14	eu em relação a <u>sala de aula</u> , em relação à <u>pesquisa</u> . Então, assim, isso era <u>enriquecedor</u> , a gente
15	trocava. Então, ao invés de eu ter” a visão das mesmas pessoas que eu, que era as pessoas da <u>nossa</u>
16	<u>turma</u> , eu tinha essas outras pessoas. Então, isso foi bom e contribuiu muito pra minha formação”
17	(coautora exploratória 21).

Tabela 13. Abandono Docente Opcional da coautora exploratória 21: formas de resistência na universidade

Na linha 1, a coautora exploratória 38 faz o **resumo** abrindo o tópico da discussão para a relação entre formação e o fato da coautora exploratória 21 ter sido bolsista de Iniciação à Docência (ID). De acordo com a pesquisa de Egressos da FFP-UERJ (ver anexo A), o gráfico 6 alerta para o perfil de estudantes com relação ao trabalho. Na pergunta: “você já exercia alguma atividade antes da conclusão do curso?”. As respostas seguem em: 46% disseram que sim, na área de minha formação acadêmica; 33% disseram que sim, fora da área de minha formação acadêmica; 21% disseram que não. Estes dados estatísticos mostram que o perfil de estudantes da FFP-UERJ é de estudantes-trabalhadores. Talvez para aquelas pessoas que já trabalham em sua área, a grande maioria, o desencanto por ser professora e professor chegasse mais cedo.

Nas **orações de orientação**, os **personagens** estão agrupados em duas categorias: as ‘outras pessoas’ que correspondem às pessoas que faziam parte do grupo de pesquisa da coautora exploratória 21 e ‘nossa turma’ como colegas que estão participando deste estudo. A **circunstância** é relatar como foi enriquecedor para a coautora exploratória 21 ter sido bolsista de Iniciação à Docência (ID) durante a formação. A coautora exploratória 21 reforça, nas linhas 15-16, o que apontou na linha 3 sobre ser enriquecedor o processo da pesquisa na graduação. Quando ela fala que foi muito enriquecedor ter tido contato com pessoas mais velhas e com mais experiências no magistério e na pesquisa.

Nas **orações narrativas** noto duas sequências, uma em texto escrito e outra em áudio, no qual a coautora exploratória 21 aprofundou o tema. Na primeira sequência, a coautora exploratória 21 inicia dizendo os benefícios de ser bolsista de Iniciação à Docência (ID). O primeiro foi ter facilidade em conseguir as horas de atividades complementares, conforme o currículo alunas e alunos de graduação precisam cumprir 200 horas. O segundo, apresentava trabalhos em congressos e eventos acadêmicos. O terceiro, conseguia certificados de participação. O quarto, teve facilidade em produzir a monografia, pois a mesma foi fruto da pesquisa que desenvolveu durante dois anos.

Na segunda sequência, a coautora exploratória 21 narra como eram os encontros de pesquisa. Inicia falando sobre o acesso as outras pessoas, outros cursos, outros trabalhos e outras linhas de pesquisa. Em seguida, narra as trocas que eram feitas entre todas essas categorias ‘do outro’ como: a possibilidade de expor pontos de vista, pensamentos, experiências. A **coda**, presente entre as linhas 15-17, mostra a questão de a troca de experiências ter sido enriquecedora.

Adiante o trecho 3 traz à tona as questões que levaram a coautora exploratória 21 a abandonar a docência, bem como os diálogos de adesão ao discurso voltado para os motivos



das coautoras exploratórias 11 e 42. Nesse trecho, as coautoras exploratórias 21 e 38 conversam sobre os motivos que levaram a coautora exploratória 21 a abandonar a carreira, tendo como base a experiência em sala de aula que, para ela, foi detestável. Embora a colega tenha decidido pelo abandono do magistério, a mesma também retomou o assunto da contribuição das experiências formativas na graduação para salientar tais contribuições em seu trabalho atual.

## [Trecho 3]

## Linha

## Formas de Abandono Docente

- 1 “Vc não está em sala de aula neh? Esse foi o motivo que vc não estar em sala de aula?” (coautora  
2 exploratória 38).
- 3 “Não estou em sala de aula. Segui um caminho que nunca imaginei. O motivo de eu não estar em  
4 sala: acho que professor e muito desvalorizado no nosso país. Assim, muito mal remunerado tb.  
5 Então, pra pessoa decidir ser professor, ele precisa ter um amor tão grande pela profissão que seja  
6 capaz de suprir todas as outras coisas. Como eu percebi que p meu amor por lecionar não preenchia  
7 as outras lacunas que ficariam, decidi não querer. Não posso deixar de citar tbm: o trabalho do  
8 professor não termina no final da aula, qnd vc chega em casa tem muito mais. Vc só ganha um salário  
9 muito ingrato, mais nada. As crianças dessas geração são MUITO mal educadas, fruto de uma  
10 sociedade e de famílias muito desestruturadas. Eu não estava disposta a essas coisas” (coautora  
11 exploratória 21).
- 12 “Vc chegou a dar aula?” (coautora exploratória 38).
- 13 “Dei um mês de aula de inglês para crianças em uma escola particular. Detestei a experiência, chorava  
14 quando chegava em casa. Me sentia desrespeitada e valorizada. Determinado dia, em que eu aplicaria  
15 prova pra eles, fui lá e avisei que tava indo embora. A hora/aula era sete reais.  
16 Desvalorizada\*” (coautora exploratória 21).
- 17 “Vc saiu tbm pra prevenir sua saúde física e mental?” (coautora exploratória 38).
- [Audio 36s]
- 18 “Fora os sábados, eles faziam uns sábados que eu nem cheguei a participar porque não deu tempo,  
19 mas eles tinham uma programação nos sábados e a gente teria que ir nesses sábados e eles não iriam  
20 pagar nada a mais por isso... tipo eu iria um sábado ficar a manhã toda lá participando desse evento  
21 e seria de graça e seria trabalho que eu teria que produzir com as turmas para eles apresentarem para  
22 os pais e eles não pagariam por isso... e ai... enfim... era de graça, era exploração, e eu não quis ficar”  
23 (coautora exploratória 21).
- 24 “Não sei se vc sabe mal eu fiquei com depressão por causa da sala de aula e estou um ano fora da  
25 sala de aula. Por isso que minha pesquisa é sobre evasão docente” (coautora exploratória 38).
- 26 “Sim. Eu já estava ficando doente, no caso. Eu ter estado lá só serviu pra agravar um processo  
27 ansioso/ depressivo que já tinha começado na faculdade. Além de despertar em mim uma série de  
28 questionamentos e dúvidas” (coautora exploratória 21).
- 29 “Tbm já fui chamada para trabalhar lá e tbm não fiquei!” (coautora exploratória 21).
- 30 “Eu sei que vc esteve mal, só não sabia que era devido a sala de aula” (coautora exploratória 21).
- 31 “Eu sofri muito e passei por processos muito dolorosos qnd terminei a faculdade. Processos que se  
32 davam devido às dúvidas e questionamentos de: pq fiz essa faculdade, pra que serviu.. e etc”  
33 (coautora exploratória 21).
- 34 “Vc quer falar mais sobre esse processo de desgaste resultado da graduação?! (Se for muito pessoal  
35 não precisa). Foram muitas coisas meu divórcio (sim eu fui casada rs) e principalmente a sala de  
36 aula pq trabalhava em área de risco” (coautora exploratória 38).
- 37 “Posso falar. É muito coisa que tá muito bem resolvida hoje em dia” (coautora exploratória 21).

38	“Pensei que vc tinha feito esses questionamentos depois que saiu por isso <u>decidiu abandonar</u> <sup>35</sup> a
39	<u>docência.... vc não se ver nunca mais voltando para sala de aula?”</u> (coautora exploratória 38).
	[Áudio 49s]
40	“ <u>Não, não sei se nunca mais!</u> Mas, <u>eu gosto muito de ensinar neh!</u> Eu não sei cara. Eu gosto muito
41	de ensinar. Hoje em dia, na empresa em que eu trabalho, <u>eu exerço a função de treinadora neh!</u> Eu
42	dou treinamentos, <u>eu não deixo de ensinar, eu não deixo de usar muita coisa que eu aprendi lá,</u>
43	entendeu?! E... então, assim, <u>produzir material,</u> eu uso isso sabe?! Eu consigo <u>ser didática,</u> eu consigo
44	explicar o que eu preciso de forma didática. Então, isso tá sendo bom para mim, <u>eu realmente gosto</u>
45	<u>disso.</u> Mas, assim, <u>para sala de aula em si, eu não sei se voltaria, eu acho que não!”</u> (coautora
46	exploratória 21).

Tabela 14. Abandono Docente Opcional da coautora exploratória 21: formas de Abandono Docente

O trecho sobre o fenômeno de Abandono Docente Opcional gira em torno dos motivos levantados pela coautora exploratória 21, quando a palavra motivo é mencionada na pergunta da coautora exploratória 38 na linha 1. Em **resumo**, os motivos apontados pela coautora exploratória 21 constituem a desvalorização da professora e do professor no Brasil (linhas 4-5). A colega atribui a decisão pelo abandono do magistério às questões financeiras (linhas 5; 12; 20; 25-30), questões de afeto de vínculo (6-9 o que a *priori* deveria ser afeto positivo com relação ao amor pelo magistério; 12-15 afeto negativo com relação ao material humano presente nas escolas; 17-18; 34-37; 41-44 afeto negativo com relação a saúde física, mental e emocional) e ao excesso de carga de trabalho (10-11). As três categorias apontadas pela coautora exploratória 21, ou seja, remuneração, afeto positivo e negativo e carga de trabalho, reforçam os motivos já presentes nos estudos de Bueno e Lapo (2001), [rever tabelas 5 e 6].

Outra colega faz uma contribuição alinhada à coautora exploratória 21, no que tange às questões de afeto de vínculo, como, por exemplo, a decepção com o sistema educacional brasileiro e o que deveria ser uma espécie de afeto positivo que é a relação de amorosidade no magistério, porém para ambas o amor a carreira docente não é suficiente para garantir a permanência. Como fica perceptível no depoimento, “pq o sistema é uma bosta, depois que você entende que o sistema não ta interessado que você tenha condições melhores só permanece quem ama muito ou quem precisa demais. Além dessas questões eu descobri que eu não gostava tanto assim de lecionar” (COAUTORA EXPLORATÓRIA 11).

Conforme a coautora exploratória 42, “é normal diante a tantas cobranças e situações do cotidiano o professor passar a sentir insegurança, medo e ansiedade que contribuem para tirar seu equilíbrio e deixá-lo em situações de impotência e sentir cansaço” (COAUTORA EXPLORATÓRIA 42). Esse depoimento, ressalta que a saúde pode ser afetada negativamente durante a carreira docente. Compartilhando das afirmações de outras colegas que participaram

<sup>35</sup> abandonar

da pesquisa. Para as coautoras exploratórias 11, 21 e 42, deixar o magistério faz mais bem à saúde do que mal.

Nas **orações de orientação**, a sala de aula é vista como não-**lugar** ou lugar indesejável por meio do foco na realidade de 'não estar em sala de aula' nas linhas 3-4. As questões destacadas sobre o sistema educacional pela coautora exploratória 21 estão ligadas ao Brasil na expressão 'no nosso país' na linha 5. Na linha 24, a coautora exploratória 21 confessa não ter se engajado em outras atividades escolares como sábados letivos 'porque não deu tempo', isto me faz pensar que o impacto da primeira entrada no magistério foi tão assustador e negativo para essa profissional que a coautora exploratória 21 nem chegou a cogitar a possibilidade de se dar mais **tempo** para deformar-se naquela escola.

O **lugar** do questionamento e da dúvida, aparecem nas linhas 36-37 e é reforçado entre as linhas 41-44, quando a coautora exploratória 21 elabora a Questão Instigante: 'pq fiz essa faculdade, pra que serviu'. O desfecho desse lugar do questionamento e da dúvida surge nas linhas 49-50, quando a colega diz que hoje em dia as questões de sofrimento na faculdade e da experiência que ela caracteriza como detestáveis foram resolvidas.

Como a coautora exploratória 21 trabalhou apenas com o público infantil em uma trajetória profissional que durou apenas um mês, os **personagens** que aparecem na narrativa foram as crianças, as figuras da sociedade e família nas linhas 9-11 e os pais dos alunos na linha 29. A **circunstância** foi projetar no magistério o afeto negativo presente no fato dela ter detestado a experiência de estar em sala de aula na linha 17.

Nas **orações narrativas**, descrevo quatro situações narradas pela coautora exploratória 21. Na primeira situação narrada, vai de encontro à decisão da coautora exploratória 21 em abandonar a carreira docente. Na linha 3, a colega revela que não está em sala de aula e que seguiu um caminho que nunca havia imaginado. Na sequência linhas 6-7, a colaboradora da pesquisa justifica sua decisão afirmando que há, no magistério, lacunas que não podem ser preenchidas apenas com o amor por lecionar. Essa percepção leva-a a concluir que ela não estava disposta a lidar com tais lacunas (linha 10). Vale ressaltar que as lacunas citadas tangem questões de remuneração, afeto de vínculo positivo e negativo e excesso de carga de trabalho.

Na segunda situação narrada, a colega revela como teve o vínculo afetado. A mesma fala que detestou a experiência da docência na linha 13. A experiência afetou-a negativamente de várias maneiras, como chorar (linhas 13-14), alimentar o sentimento de desrespeito e falta de valor ao esforço direcionado a estar em sala de aula (linha 14), aceitar que estava de fato doente por causa da profissão (linha 26), assumir ter tido a experiência do magistério como um

agravante para os processos de deterioração da saúde mental e emocional, tais como a ansiedade e a depressão (linhas 26-27).

Ainda nessas linhas, a colega denuncia que sua deterioração psicológica já tinha começado na faculdade, retomando, na linha 31, a ideia de sofrimento acadêmico. Para ela foi sofrido e doloroso terminar a faculdade por dois motivos. O primeiro, a decisão pelo abandono em ‘deixar de querer dar aula’ na linha 7. O segundo, a onda de dúvidas e questionamentos no sentido de para que fazer um curso superior cuja habilitação não pretendo exercer e para que vai servir o conhecimento adquirido (linhas 31-32).

Na terceira situação narrada, fica latente a ideia de fuga presente em: *“eu aplicaria prova pra eles, fui lá e avisei que tava indo embora”* (linhas 14-15). Entre as linhas 18-22, a coautora exploratória 21 narra alguns eventos que contribuíram na sua decisão de abandonar o magistério por causa de um ambiente de trabalho tóxico. Primeiro evento, nem chegar a participar dos sábados letivos por admitir não ter se dado tempo. Segundo evento, ter que trabalhar aos sábados. Terceiro evento, a escola não iria pagar horas extras pelo trabalho extra aos sábados. Quarto evento, se sentir obrigada a participar de eventos que seriam de graça. Quinto evento, produzir um trabalho para apresentar aos pais e não que o primeiro plano seja o processo de aprendizagem. Sexto evento, retoma o terceiro evento, ou seja, a escola não pagar hora extra por trabalhos extraclasse. A colega termina o turno avaliando a situação como exploração (linha 22), justificando, a meu ver, a fuga.

Na quarta situação narrada, mesmo que, na linha 37, a coautora exploratória 21 tenha dito que as dúvidas e os questionamentos sejam coisas que estão bem resolvidas hoje em dia, a mesma retorna à ideia de não saber se voltaria para a sala de aula em trecho como: *“não sei se nunca mais!”* e *“eu não sei cara”*, na linha 40; *“para sala de aula em si, eu não sei se voltaria”*, na linha 45. Talvez a dúvida seja ainda recorrente devido ao fato dela ‘não deixar de ensinar’ e *“não deixar de usar muitas coisas que aprendeu no processo formativo na graduação”* na linha 42.

A **coda** aparece na linha 42, quando a coautora exploratória 21 admite usar tudo que aprendeu no processo formativo na prática de seu trabalho atual e na sequência linhas 44 e 45 conclui que não tem o desejo de voltar para sala de aula.

Outra colega afirma: *“nunca lecionei e no momento não penso, pode ser que eu mude de opinião um dia rs, desanimei mt nos estágios que fiz. Vi mt falta de respeito por parte dos alunos eu não conseguiria rs”* (COAUTORA EXPLORATÓRIA 42). O alerta deixado no discurso da coautora exploratória 42 é com relação à importância dos estágios docentes ou residência docente (FONTOURA, 2017), na decisão em ingressar no mercado de trabalho. Para

alguns profissionais é tão assustador estar em sala de aula que a melhor opção é nem se permitir entrar lá, encerrando a carreira antes mesmo de começar.

No entanto é importante destacar que a coautora exploratória 42 faz um discurso de adesão à possibilidade de mudar de opinião um dia, ou seja, parece-me que ninguém que decidiu por deixar a profissão de fato considera essa escolha como definitiva como apontam os estudos de Bueno e Lapo (2001).

Para concluir, acredito com base nos relatos das três colegas que a possibilidade e a desejabilidade em ser bem sucedida em outra área de atuação usando dos recursos intelectuais aprendidos durante o processo formativo na graduação. Focando no caso da coautora exploratória 21, a meu ver, todo investimento em tempo e dinheiro em bolsas de pesquisa, por exemplo, não foi em vão.

Entre as linhas 40-45, ela encerra o turno de fala afirmando gostar de ensinar. Focando nesse discurso, nas linhas 40-41, na frase: ‘eu gosto muito de ensinar’ e ‘eu não deixo de ensinar’ na linha 57. Também ocorre em: ‘eu realmente gosto disso’ nas linhas 44-45. Além disso, ela realiza tarefas como produzir material e ser uma profissional didática nos seus treinamentos. A noção de aproveitamento de formação em outra área ou setor também aparece no discurso de adesão da coautora exploratória 11. Segundo essa colaboradora de pesquisa, *“abandonei, mas ainda utilizo minha formação. Ainda trabalho na educação”* (COAUTORA EXPLORATÓRIA 11).

### **3.2 Abandono Docente de curso: “no terceiro período da faculdade eu troquei meu curso para Letras / Português-Literatura” (coautora exploratória 37)**

Meu tema foi: Os desafios na formação de leitores.

Coautora exploratória 37

Legal. Mas para língua inglesa ou portuguesa?

Coautora exploratória 38

Não. No terceiro período da faculdade eu troquei meu curso para Letras/ Português-Literatura.

Coautora exploratória 37

O Abandono Docente de curso é a manifestação do dispositivo legal de Transferência Interna, presente na Deliberação Nº 033 / 95, mais conhecida como Manual do Aluno da UERJ. É de se estranhar que o direito à mudança de curso dentro da instituição esteja sendo entendida por mim como Abandono Docente e não como Evasão Discente ou, simplesmente, como o dispositivo sugere, Transferência Interna. Por quê? Como as estudantes e os estudantes universitários estão acionando esse dispositivo?

Como o próprio título da seção sugere, a coautora exploratória 37 optou pela mudança de curso e habilitação de Letras Português e Inglês para Letras Português e Literatura. Mas, por que esta é uma prática comum não somente nesta instituição? Vislumbro, por meio de meus entendimentos, dois motivos, principais. O primeiro, está ligado a já discutida dificuldade em uma ou mais habilidades em Língua Inglesa, acarretando uma falta de proficiência na Língua Inglesa para acompanhar o curso.

O segundo, tange as discussões realizadas na seção de análise quantitativa, no que diz respeito à lição 2. No que diz respeito a essa lição, eu entendo que “em alguns casos é necessário evadir o corpo de uma licenciatura para outra com a finalidade de manter o corpo na universidade” (rever página 68 deste estudo). O que me faz categorizar esse dispositivo como Abandono Docente é o fato de o mercado perder um professor de Língua Inglesa, pois este profissional não chega a se formar na habilitação Letras Português e Inglês.

As três tabelas desta seção trazem os trechos 4, 5 e 6, relacionados à Abandono Docente no fenômeno de abandono da habilitação Letras Português e Inglês por meio da Transferência Interna vividos pelas coautoras exploratórias 37 e 50, sendo a coautora exploratória 37 a colega que mais me ajudou a entender a experiência de ruptura do vínculo do curso de Letras Português e Inglês.

Vale ressaltar que também registrei o dispositivo de Transferência Externa vividos por colegas exploratórias 16, 32 e 58 como fuga do magistério para outras habilitações e outras universidades. Algumas pessoas acionaram o dispositivo transferindo-se para UERJ-Maracanã e outras pessoas apenas desistiram do curso e, anos depois, tentaram recomeçar a formação profissional em universidades privadas. No entanto, não abordarei neste estudo o abandono resultado do perfil de Transferência Externa.

A tabela a seguir, apresenta o trecho 4: formas de acesso. Nele a coautora exploratória 38 abre o tópico de discussão acesso a cursos de Inglês no momento anterior ao ingresso na universidade. Meu intuito nesse tópico foi verificar como as pessoas que já ingressam com uma dificuldade em uma ou mais habilidades em Língua Inglesa conseguem lidar com isso ou não no percurso formativo. A coautora exploratória 38 busca verificar se sua crença na falta de proficiência em Língua Inglesa é o motivo principal das pessoas optarem pela Transferência Interna e, conseqüentemente, deixar de serem professoras e professores de Inglês.

[Trecho 4]	
Linha	Formas de acesso
1	“Entendi. Mas <u>vc tinha feito curso de inglês antes da faculdade?</u> ” (coautora exploratória 38).
2	“Eu tinha começado, porém por <u>não tive condições financeiras para terminar</u> . Então, <u>tenho somente o nível básico</u> ” (coautora exploratória 37).
3	
4	“Entendi... então <u>foi o nível de inglês que primeiro te fez querer mudar de curso neh?! Vc eu tbm</u> passei por isso mas me aguentei como pude. Mas ainda bem que vc conseguiu satisfação na literatura” (coautora exploratória 38).
5	
6	

Tabela 15. Abandono Docente de curso da coautora exploratória 37: formas de acesso

Em **resumo**, a coautora exploratória 38 abre o tópico de conversa sobre fazer o curso de Inglês antes de iniciar o curso de Letras Português e Inglês na faculdade nas linhas 1-2. Nas linhas 3-4, a coautora exploratória 37 fala que tem nível básico de Inglês por ter começado o curso e não ter conseguido finalizá-lo por questões financeiras.

A coautora exploratória 50 discute a questão de acesso à universidade com nível básico da seguinte maneira: *“tinha que ter um teste de nivelamento, pelo menos. No vestibular eu fui super bem na parte de inglês, Isso deixou a entender que a faculdade seguiria com o mesmo nível. Mas também cabe ao candidato não ser ingênuo em pensar que conhecer somente o verbo to be bastaria para ser licenciado em inglês né”* (COAUTORA EXPLORATÓRIA 50).

Realmente parece ser óbvio que é preciso saber bem mais que verbo *to be* para ser professora e professor de Inglês, porém uma questão que me parece ser anterior ao conhecimento necessário para exercer a função é a disparidade de acesso a este conhecimento. Basicamente, os fenômenos de Abandono Docente de curso e Abandono Docente não opcional de sistema têm em comum a questão da dificuldade em uma ou mais habilidades em Língua Inglesa.

As pessoas de ambos os grupos relataram ter ingressado na universidade com nível básico de Inglês, ou seja, todas as pessoas que decidiram desistir de ser professora e professor de Inglês, seja por meio da troca de habilitação para Letras Português e Literatura, seja por ser legalmente impedida de concluir o curso, evidencia a falta de acesso à Língua Inglesa principalmente por ser um investimento de tempo e dinheiro que pessoas de classes sociais em vulnerabilidade financeira não podem pagar.

Quais são as opções para aqueles que não têm opção? Com base em relatos confidenciais nas Conversas Exploratórias, a primeira opção é sempre o abandono da carreira, mesmo que isso leve a estudante e o estudante universitários ao sofrimento, devido à sensação de esforço em vão, acarretando frustração, fracasso, sentindo-se malsucedidos. Há também a perda do cargo, do trabalho, das pessoas, dos sonhos, dos ideais relacionados ao ser professora

e professor, além da sensação de perda de parte da identidade e parte da vida, [rever tabela 7. Tipos de abandono docente].

Outra colega que confirmou o motivo da Transferência Interna como a dificuldade em uma ou mais habilidades em Língua Inglesa foi a coautora exploratória 50 que afirmou que *“quando resolvi fazer o vestibular para inglês, achei que tivesse base para seguir uma licenciatura na língua inglesa, porém a realidade foi outra, quando me vi dentro da faculdade com matérias de literatura inglesa vi que não conseguiria chegar muito longe sem base para aquilo. Por outro lado, foi me apresentado uma literatura que eu não conheci na escola, foi aí que eu tive a ideia de trocar inglês por literatura”* (COAUTORA EXPLORATÓRIA 50).

A segunda opção, como discutido na seção de análise quantitativa, é ser a aluna e o aluno esforçados que “corre atrás”, o problema é que ela e ele estão sempre atrás. A resistência desse corpo não apenas na formação, mas também na carreira, geralmente, dá-se quando a aluna e o aluno em nível universitário começam a dar aula enquanto está se graduando como foi o caso do coautor exploratório 23. Para ele, *“na época eu tinha o inglês muito básico e não me sentia seguro. Eu comecei a estudar inglês em 2010 e entrei na ffp em 2011. Leciono em cursos de inglês desde novembro de 2012”* (COAUTOR EXPLORATÓRIO 23).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 2017), Art. 26. § 5º, “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”. A própria LDB regula as exigências da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar público e privado só torna obrigatório o ensino de Língua Inglesa a partir do ensino fundamental II.

Esta brecha legal faz com que escolas privadas que trabalham com educação infantil e cursos de Inglês contratem pessoas sem formação mínima exigida como é exigido a partir do ensino fundamental II. Esse mercado, por um lado, oportuniza trabalho para que colegas como o coautor exploratório 23 aprimore seu nível de Inglês ao mesmo tempo que ensina. Trata-se de um exemplo na prática da concepção freireana do ato de ensinar, segundo a qual “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 13).

Para aqueles que não têm as mesmas oportunidades de acesso à Língua Inglesa no momento anterior ao ingresso e nem aprendem a língua ensinando-a fica a questão levantada pela coautora exploratória 50, *“a faculdade ensina até a didática mas não ensina inglês, Então a pessoa tem que entrar sabendo, Não tem jeito”* (COAUTORA EXPLORATÓRIA 50). Qual a função da universidade? Ensinar, somente, abordagens, métodos e técnicas do ensino de Língua Inglesa ou pensar em maneiras humanas de acolhimento àquelas pessoas que sofreram



sistematicamente com a falta de oportunidades para estudar a língua? Ou ambas funções? Enquanto comunidade, o que podemos fazer para que o caminho não seja do abandono?

A tabela a seguir traz o trecho 5, no qual será abordado as formas de resistência da coautora exploratória 37. Em **resumo**, a Conversa Exploratória gira em torno do desejo em ter uma oportunidade de ser professora de Português e o chamado do mercado de trabalho que fez com que a coautora exploratória 37 procurasse uma formação continuada na área de gestão escolar.

[Trecho 5]	
Linha	Formas de resistência universidade-escola
1	“Vc está em sala de aula hoje?” (coautora exploratória 38).
2	“Eu me formei em 2017, porém <u>não conseguia emprego como professora</u> , mas <u>nunca perdi meu foco</u> , amo ser professora. Ano passado (2019) <u>eu recebi uma proposta de substituir uma professora de português</u> , que precisaria entrar de licença maternidade, <u>eu só trabalharia por 4 meses</u> . <u>Aceitei a proposta, porque queria muito ter a oportunidade de trabalhar como professora</u> . Porém <u>os 4 meses passou</u> , e a <u>diretora ficou muito triste em ter que me demitir</u> , pois <u>gostou muito do meu trabalho</u> , e <u>os alunos ficaram muito tristes</u> , pois <u>me falaram que finalmente estavam aprendendo os conteúdos de língua portuguesa</u> . Isso aconteceu em <u>julho</u> . Quando foi em <u>agosto</u> , a <u>diretora me chamou novamente</u> e <u>falou que gostou muito mesmo do meu trabalho</u> e <u>gostaria de me ver na equipe novamente</u> . A proposta desta vez <u>foi para coordenação</u> . Então, neste momento <u>estou como auxiliar de coordenação</u> , fazendo uma pós online de gestão e coordenação para me tornar coordenadora deste colégio” (coautora exploratória 37).
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	“É mesmo. Eu estou fazendo minha pesquisa nesse tema pq <u>eu não quero sair da sala de aula mas acabei ficando doente nesse ambiente fiquei com depressão</u> e <u>estou um ano fora de sala de aula</u> . Sala de aula é complexo” (coautora exploratória 38).
14	
15	
16	“Sim, muito! Mas <u>eu me sinto muito realizada</u> quando vejo um ou mais alunos buscando e se interessando por um tema ou conteúdo que iniciei em sala. Já vi alguns alunos se interessando em fazer palestras pela escola por <u>eu ter iniciado um debate em sala</u> de aula sobre <u>depressão</u> na adolescência, por exemplo. <u>Fiquei muito orgulhosa</u> das alunas sentirem vontade de aprender mais sobre <u>o assunto, que vai além dos muros da escola</u> ” (coautora exploratória 37).
17	
18	
19	
20	
21	“Que lindo parabéns pelo seu trabalho” (coautora exploratória 38).

Tabela 16. Abandono Docente de curso da coautora exploratória 37: formas de resistência universidade-escola

Nas **orações de orientação** dessa narrativa fica evidente o papel da diretora da escola e das alunas e dos alunos como **personagens** fundamentais na contribuição da permanência da coautora exploratória 37 no setor de educação. A noção de **tempo** também é muito marcada nessa narrativa. Na indicação do tempo que levou para conseguir emprego na profissão, ou seja, formou-se em 2017, mas só se tornou professora de Português em 2019, função na qual só trabalhou por 4 meses. Seguida da demissão em julho e a readmissão na coordenação em agosto.

Há, entre as linhas 2-12, sete eventos nas **orações narrativas**. Na linha 2, são mencionados os dois primeiros eventos: primeiro evento, não conseguir emprego como professora e segundo evento, não perder o foco profissional em seguir a carreira docente. Terceiro evento, receber uma proposta de emprego para trabalhar temporariamente como professora de Português (linhas 3-4). Quarto evento, a coautora exploratória 37 aceitou a

proposta (linhas 4-5). Quinto evento, o desejo em ser professora marcado pela oportunidade de ser professora mesmo que por apenas 4 meses (linha 5). Sexto evento, foi demitida pela diretora (linha 6). Sétimo evento, foi reintegrada a equipe com coordenadora pedagógica, pois a diretora havia gostado do seu trabalho (linhas 8-9).

Na linha 3, a coautora exploratória 37 reconhece amar ser professora. Um discurso de amor à profissão mesmo que, nesse momento de sua vida, esteja desviada da sua função docente, pois está na coordenação da escola. Conforme denunciado nos estudos de Bueno e Lapo (2001) e Fonseca (2013), trabalhar em outro setor na área de educação é comum. É importante destacar que, mesmo dizendo que ama o magistério, a coautora exploratória 37 procura se especializar em gestão escolar (linhas 11-12). Evidenciando que a questão do abandono docente pode ser também motivada pelas necessidades e exigências do mercado de trabalho. Até mesmo pela escolha lexical ‘oportunidade’, na linha 5.

No relato de resistência da colega, fica marcado o afeto negativo, através da palavra triste. O rompimento de vínculo, presente entre as linhas 6-7, a tristeza é um sentimento compartilhado tanto pela diretora da escola como por aprendizes da coautora exploratória 37. A colega usa, nos dois casos, o advérbio de intensidade ‘muito’ intensificar o sentimento de tristeza, sendo uma instância de avaliação externa como em: *"muito triste"*. Esse mesmo intensificador também é usado para expressar a renovação do vínculo em: *"a diretora gostou muito mesmo do meu trabalho"* (linhas 9-10; 13). Outra ocorrência da palavra muito em: *"queria muito ter a oportunidade de trabalhar como professora"* nas linhas 7-8.

Entre as linhas 21-23, a ênfase através da palavra ‘muito’ mais uma vez acontece em: *"eu me sinto muito realizada"*. A meu ver, a coautora exploratória 37 interpreta todas as situações vividas com muita intensidade, ou seja, muito triste, gostou muito, querer muito uma oportunidade na profissão, sentir-se muito realizada e também na afirmação *"sim, muito!"* (linha 21) e *"fiquei muito orgulhosa"* do interesse das alunas e alunos em aprender na linha 26.

Na seguinte tabela, apresento o trecho 6 que se refere à forma de abandono da coautora exploratória 37. Nela a colega diz que optou pelo abandono do curso de Letras Português e Inglês já no terceiro período. Em primeiro lugar, porque era um desafio acompanhar as aulas das disciplinas de Língua Inglesa e, em segundo lugar, por perceber que redirecionar seu potencial para o ensino de Literatura Brasileira e Portuguesa seria a melhor opção.

[Trecho 6]	
Linha	Formas de Abandono Docente
1	“Mas para língua inglesa ou portuguesa?” (coautora exploratória 38).
2	“Não. No terceiro período da faculdade <u>eu troquei meu curso para Letras / Português-Literatura</u> ”
3	(coautora exploratória 37).
4	“Ah é tinha me esquecido. Então isso muito me interessa! Rsr. Pq vc trocou de curso? ( <u>podemos falar sobre? Se não quiser tudo bem</u> )” (coautora exploratória 38).
5	
6	“Podemos. <u>Eu troquei porque não conseguia me comunicar nas aulas. Muitas vezes não conseguia acompanhar o que a professora falava. Além disso eu fui criando um amor pela literatura brasileira e</u>
7	<u>portuguesa, durante o curso, que me fez acreditar ainda mais que o melhor foi trocar realmente</u> ”
8	
9	(coautora exploratória 37).

Tabela 17. Abandono Docente de curso da coautora exploratória 37: formas de Abandono Docente

Em termos de **orações de orientação**, na linha 7, na categoria personagem, a professora citada se refere às docentes do setor de Língua Inglesa. Na linha 2, na categoria tempo, a coautora exploratória 37 informa que acionou a Transferência Interna no terceiro período da Graduação. Ainda nessa linha, consta a categoria circunstância, na qual a coautora exploratória 37 relata a Transferência Interna do curso de Letras Português e Inglês para Letras Português e Literatura.

Já as **orações narrativas**, aparecem na sequência de linhas 2 e 6-8, mostrando os eventos que a levaram a optar pela Transferência Interna. Primeiro, trocou para Letras e Literatura. Na sequência, começa a se justificar. Segundo, trocou porque não conseguia se comunicar na aula. Terceiro, não conseguia acompanhar o que a professora falava. Quarto, criar interesse pela Literatura Brasileira e Portuguesa. Quinto, o aumento do interesse pela habilitação Letras Português e Literatura fez a coautora exploratória 37 acreditar que a melhor opção era trocar de curso.

Para fechar com a **coda**, entre as linhas 7-8, a coautora exploratória 37 aceita a Transferência Interna como “solução” possível para os problemas relacionados a sua escolha formativa. Ou foi a culminância de um processo em que ela finalmente descobriu seu caminho, algo que gostaria realmente de ensinar. Mesmo que os percalços do seu caminho formativo tenham a levado nessa direção.

### 3.3 Abandono Docente não opcional de Sistema: “Não pode acontecer nada fora do calendário acadêmico, nem em questão de saúde. Ninguém vai te ajudar!” (coautora exploratória 62)

Tipo quando eu entrei na faculdade pensei 14 perios da tempo de terminar tranquilo a graduação mas na verdade tem muito coisaacontecendo na vida das pessoas e não são previstas nesse 14 períodos.

Coautora exploratória 62

O Abandono Docente não opcional de Sistema foi a forma como venho entendendo o “famoso”, porém nunca discutido, fenômeno popularmente conhecido como jubramento acadêmico, o qual ocorre quando o colega não consegue se formar e, por consequência, exercer a função. Com base nas Histórias de Vida (LINDE, 1993) com as quais convivi e compartilhadas neste estudo, entendo ser a Abandono Docente mais nociva para quem a experiência, uma vez que são fatos de vida que não cabem em dispositivos como o Manual do aluno UERJ que exclui esses corpos do espaço de formação.

Como fica marcado na fala da coautora exploratória 62, já na epígrafe, alunas e alunos da Graduação esperam fazer a mesma em 8 períodos, ou seja, tempo mínimo de formação de 4 anos. Entretanto, há uma margem de segurança prevista na instituição de até 14 períodos no máximo para concluir o curso. O problema visível em algumas Conversas Exploratórias é: o que acontece quando questões relacionadas à vida rompem com os planos e não se encaixam nos dispositivos existentes?

Nessa seção, há quatro tabelas, respectivamente, as tabelas 17 [formas de acesso], 18 [estrutura e organização institucional], 19 [corpo docente] e 20 [formas de Abandono Docente] da coautora exploratória 62, sendo algumas delas divididas em dois trechos, pois são trechos em momentos distintos da Conversa Exploratória que correspondem ao mesmo eixo temático. Os assuntos tratados estão relacionados à Abandono Docente no fenômeno de abandono por opção não voluntária do sistema vividos pelas coautoras exploratórias 24 e 62, possivelmente pelo coautor exploratório 15 também, sendo a coautora exploratória 62 a colega que mais me ajudou a entender a experiência de ruptura do vínculo de curso de Letras Português e Inglês e, conseqüentemente, do magistério.

A tabela a seguir, apresenta os trechos 6 e 7. No qual, em **resumo**, o trecho 6 vai abordar questões de acesso a Língua Inglesa antes do ingresso na universidade e o trecho 7 a possibilidade de acionar a Transferência Interna caso não tivesse sido jubilada pelo sistema.

[Trecho 6]	
Linha	Formas de acesso
1	“ <u>Vc tinha feito curso de inglês antes?</u> ” (coautora exploratória 38).
2	“ <u>Não. Enrolei o que pude nas matérias de ingles. As de port e literatura estavam até adiantadas</u>
3	<u>Realmente eu não tinha condições de me formar.</u> Lembra do prof [nome do professor]? <u>Ele tinha até</u>
4	<u>me orientado pular pra Literatura</u> ” (coautora exploratória 62).
5	“ <u>Vc acha que no vestibular já deveríamos saber que precisamos ser fluente no inglês para fazer o</u>
6	<u>curso? Tipo com uma prova oral ou alguma coisa do tipo</u> ” (coautora exploratória 38).
7	“ <u>Sim! Com certeza! Ou aprender inglês na escola de verdade!</u> Sou de <u>colégio público</u> e a gente só
8	<u>aprende Verbo to be lê?</u> ” (coautora exploratória 62).

9	“Pq vc sabe que <u>meu inglês tbm era muito ruim mais eu consegui terminar por teimosia mesmo mas</u>
10	<u>muita gente com o nível de inglês baixo não conseguiu terminar”</u> (coautora exploratória 38).
11	“ <u>Num mundo ideal, se aprenderia o básico nas escolas. Os melhores de inglês vinham de colégio</u>
12	<u>particular e se cursos”</u> (coautora exploratória 62).
[Trecho 7]	
13	“Se não tivesse esse <u>problema de saúde</u> ou tivesse conseguido <u>voltar depois do trancamente</u> teria
14	<u>trocada para literatura</u> por causa dessa questão de <u>falte de fluencia em inglês”</u> (coautora exploratória
15	38).
16	“ <u>Sim. Teria sim”</u> (coautora exploratória 62).

Tabela 18. Abandono Docente não opcional de Sistema da coautora exploratória 62: formas de acesso

Nas **orações de orientação**, um professor do setor de Língua Portuguesa é citado como personagem. Há implicitamente dois tempos referenciados o tempo escolar e o tempo universitário. Outra dimensão importante é o lugar, no qual a escola pública é descrita como o lugar onde deveria desenvolver as habilidades linguísticas em Língua Inglesa, mas as crenças limitantes fazem a coautora exploratória 62 colocar as escolas privadas e os cursos de idioma como o único lugar onde esse conhecimento é adquirido.

Nas **orações narrativas**, aparecem 5 eventos relacionados à dificuldade em finalizar o curso de Graduação na modalidade de Língua Inglesa. Primeiro evento, enrolar para fazer as disciplinas de Inglês (linha 2), ou seja, se inscrever apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Literaturas Portuguesa e Brasileira, metodologia de ensino e estágios, opção legitimada pelo fluxograma do currículo contando que uma disciplina não seja pré-requisito de outra. Esta é uma prática comum para alunas e alunos da habilitação Letras Inglês no *campus*. Dessa forma, colegas conseguem manter a grade mínima de 8 disciplinas por semestre letivo o que não ‘atrasa’ a formação ‘ganhando tempo’ para aprimorar a Língua Inglesa.

Segundo evento, reconhece não ter condições de se formar na habilitação Letras Português e Inglês na linha 3. Terceiro evento, foi orientada por um professor do setor de Língua Portuguesa a acionar a Transferência Interna nas linhas 3-4. Quarto evento, a coautora exploratória 62 afirma ter estudado em escolas pública. Isso faz com que a colega acredite que seu fracasso acadêmico está vinculado ao fracasso escolar, no qual a escola pública não funciona, pois o foco recai no ensino do verbo *to be* nas linhas 7-8.

Quinto evento, ela dá continuidade à discussão, dizendo que, num mundo ideal, ou seja, em uma projeção da escola pública de qualidade, aprendizes teriam o direito ao básico linguisticamente falando, mas que este é um privilégio de quem tem dinheiro para investir em escolas privadas e cursos de idiomas; fato que se constatou neste estudo. Infelizmente, quem apresentou dificuldades com a língua e teve impacto direto na permanência no curso estudou

em escolas públicas. Algumas pessoas até relataram ter começado o curso de Inglês antes do ingresso na universidade, porém a exposição à língua aconteceu por um curto período de tempo.

Para citar, novamente a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB, 2017), Art. 26. § 5º, é importante destacar que nem todas escolas tem o Inglês como língua estrangeira.

Há uma **coda** no trecho 6 presente na linha 11, quando a coautora exploratória 62 acusa a escola pública como a escola que não ensina o básico. Ainda nessa linha, a mesma usa a expressão “*num mundo ideal*” justamente para enfatizar que existe uma escola ideal e uma escola real. Por esses argumentos a crença limitante de que escola pública promove as desigualdades que resultaria no abandono mais tarde na faculdade fica saliente, uma vez que, na sequência, ela menciona as escolas privadas e os cursos de Inglês como as ideais para aprender Inglês no momento anterior do ingresso na faculdade (linhas 11 e 12).

Há uma **coda** também no trecho 7. Na linha 16, a colega afirma que caso conseguisse retomar os estudos na universidade, acionaria a Transferência Interna para a habilitação Letras Português e Inglês.

Na tabela 19 estrutura e organização institucional, há 2 trechos cujo foco da coautora exploratória 38 é abrir o tópico de discussão motivo do abandono do curso da coautora exploratória 62.

[Trecho 8]	
Linha	Estrutura e organização institucional
1	“Você <u>abandonou</u> em qual período?” (coautora exploratória 38).
2	“ <u>Abandonei no 5. Infelizmente não tive suporte nenhum da faculdade Principalmente com os prazos</u> ” (coautora exploratória 62).
3	
[Trecho 9]	
4	“Então <u>o único motivo</u> para não concluir foi questões <u>burocráticos</u> da Uerj. Tipo o trancamento não prever esse tipo de situação” (coautora exploratória 38).
5	
6	“ <u>Não somente. Me decepcionei muito com o curso. Sempre amei o inglês, na época escola eu ia bem, mas ficava boiando na faculdade</u> ” (coautora exploratória 62).
7	

Tabela 19. Abandono Docente não opcional de Sistema da coautora exploratória 62: estrutura e organização institucional

Nas **orações de orientação**, duas dimensões complementares são mencionadas, o tempo nas expressões “na época da escola” na linha 6 e “na faculdade” linha 7 e o lugar UERJ.

Nas **orações narrativas**, o trecho 8 apresenta dois eventos. Primeiro evento, a coautora exploratória 62 abandonou o curso de Letras Português e Inglês no 5º período na linha 2. Segundo evento, a colega alega não ter tido suporte da universidade com relação aos prazos nas linhas 2 e 3. No trecho 9, vejo x eventos. Terceiro evento, na linha 6 admite não ter sido somente questões burocráticas administrativas da universidade o motivo de não ter concluído o curso. A

coautora exploratória 62 confessa que a ruptura de vínculo institucional se deu também por questões pessoais devido a como se sentiu afetada negativamente quando declara ter se decepcionada muito com o curso na linha 6. Ainda nessa linha apresenta no quarto evento, no qual a colega afirma amar Inglês e no quinto evento diz que na época da escola tirava notas boas nessa disciplina. A colega encerra com o sexto evento falando que ficava boiando na faculdade.

A **coda** tem destaque na expressão ‘ficar boiando’. Essa gíria aparece com certa recorrência no discurso da colega toda vez que ela menciona como se sentia em relação a assistir as aulas de Inglês sem o conhecimento linguístico-discursivo mínimo necessário para acompanhar as aulas, como veremos mais adiante da tabela 21 quando a mesma fala sobre o abandono de curso.

A tabela 20 apresenta-se em trecho único. Em **resumo**, a coautora exploratória 38 abre o tópico da conversa retomar os estudos no curso de Letras Português e Inglês ou qualquer outro curso que esteja relacionado para trabalhar no magistério na linha 1. No qual a resposta imediata é negativa na linha 3. Na sequência ambas conversam sobre os motivos da indesejabilidade de retornar à vida acadêmica e, conseqüentemente, para sala de aula.

[Trecho 10]	
Linha	Corpo docente
1	“Tem alguma vontade de voltar a fazer um curso na área da educação ou trabalhar em sala de aula?”
2	(coautora exploratória 38).
3	“Não” (coautora exploratória 62).
4	“Algum motivo especial de não querer mais?” (coautora exploratória 38).
5	“Não. Um pouco decepcionada. Com o problema de saúde que tive por exemplo, não tive apoio de
6	um professor. Operei no fim do semestre e ninguém me ajudou a não perde-lo. Não que fosse
7	obrigação, mas nem tentativa...” (coautora exploratória 62).
8	“Entendi... Realmente vc não foi a única que foi de certa forma jubilado pela instituição Pela falta de
9	apoio da comunidade acadêmica e principalmente pelas previsões do administrativo que não prever
10	como apoiar pessoas em situações adversar” (coautora exploratória 38).
11	“Não pode acontecer nada fora do calendário acadêmico, nem em questão de saúde. Ninguém vai te
12	ajudar!” (coautora exploratória 62).
13	“Sim ... infelizmente neh! Por isso que pesquisa como a minha é importante para pelo menos levantar
14	questões que ninguém discute ou ninguém nunca pensou antes” (coautora exploratória 38).
15	“Tipo quando eu entrei na faculdade pensei 14 perios da tempo de terminar tranquilo a graduação
16	mas na verdade tem muito coisaacontecendo na vida das pessoas e não são previstas nesse 14
17	períodos” (coautora exploratória 62).

Tabela 20. Abandono Docente não opcional de Sistema da coautora exploratória 62: corpo docente

Nas **orações de orientação**, os professores da instituição aparecem como personagens na linha 6. Além de docentes, a palavra ‘ninguém’ é usada para se referir a comunidade

acadêmica nas linhas 6 e 11. A ideia de ‘ninguendade’<sup>36</sup> aparece em duas situações, quando a coautora exploratória 62 questiona que ninguém a ajudou nas linhas 6 e 11. E, também aparece no discurso da coautora exploratória 38 quando menciona que ninguém discute as questões de vida e como tais questões atravessam a formação docente e que ninguém pensa que a vida tenha uma relevância tão grande na formação das pessoas. Sendo assim, as Histórias de Vida (LINDE, 1993) moldam, demasiadamente, a formação acadêmica.

Com relação ao tempo, temos: o fim do semestre (linha 6); o calendário acadêmico (linha 11); os 14 períodos, ou seja, 14 semestres letivos que correspondem ao tempo limite de formação na graduação. Vale ressaltar que um período letivo não significa, obrigatoriamente, 6 meses – semestre, o *campus* onde a pesquisa está sendo realizada já contou com períodos letivos de 3 meses para “acertar” o calendário acadêmico após longas greves, como em 2012, por exemplo. O centro da discussão é a universidade, mencionada por meio da palavra ‘instituição’ na linha 8 e a palavra faculdade (linha 15).

Nas **orações narrativas**, destaco seis eventos. Primeiro evento, sentir-se decepcionada por múltiplos motivos entre eles: segundo evento, alegar não ter tido apoio de professores da instituição. Vale ressaltar que como discutido em trechos anteriores, a coautora exploratória 62 apresentou uma postura de codependência de aprendizagem com professoras e professores. Talvez pelo fato dela ter uma admiração pela profissão e ter almejado ser professora de Inglês também seja possível notar, na fala da colega, uma espécie de frustração por não ter se sentido apoiada pela classe, ainda mais se levarmos em consideração que o magistério não se concretizou para ela.

Terceiro evento, retoma a ideia de falta de acolhimento de alguns professores da instituição, por que precisou operar um tumor na cabeça com urgência, faltando um mês para finalizar o semestre. Devido à gravidade da questão de saúde da colega, não houve tempo hábil para ir à instituição e registrar junto à administração suas novas necessidades e possibilidades, exceto o encaminhamento do Trancamento da Matrícula. A colega poderia acionar legalmente dois dispositivos. O primeiro, delegar a terceiros a responsabilidade de gerenciar sua vida acadêmica por meio de uma procuração, seu marido, por exemplo. O segundo, acionar o Regime Excepcional de Aprendizagem presente na Deliberação Nº 1.044/69, o qual dispõem que alunas e alunos portadores das afecções têm direito de estudar em casa. Caso essa manobra

---

<sup>36</sup> Termo que peguei “emprestado” do projeto LETRAJOVEM [uma oficina de Língua Portuguesa com ênfase em leitura e produção de textos de adolescentes e jovens em conflito com a Lei desenvolvido no Departamento de Letras da FFP/UERJ pela professora Marcia Lisbôa e seus colaboradores]. A oficina desenvolveu uma unidade temática voltada para – “Identidades, Autorretratos e Ninguendade”.



legal tivesse sido acionada tecnicamente ela teria finalizado o período letivo. A questão é que a colega estava incapacitada de resolver as questões administrativas devido à urgência do procedimento cirúrgico e a excepcionalidade do caso não estava prevista no dispositivo, resultando na não conclusão do curso.

Na sequência, linhas 6-7, quarto evento, a colega acredita não ser obrigação das professoras e professores que a acompanhavam naquele semestre ajudá-la a concluir o mesmo. Mas, como acabo de mencionar, se a colega tivesse acionado legalmente o Regime Excepcional de Aprendizagem, esses profissionais teriam sim a obrigação institucional de flexibilizar as avaliações finais para que ela pudesse fazê-las em casa ou ainda no hospital. Entretanto, como o dispositivo não foi acionado, não houve, por parte do corpo docente, empatia na situação sem precedentes vivida pela coautora exploratória 62.

Outro caso que denominei de Abandono Docente não opcional de sistema foi a trajetória de abandono do curso de Letras Português e Inglês experienciada pela coautora exploratória 24. Segundo ela:

“Parei de ir a faculdade, pois tive a primeira gravidez, fiz algumas provas, mas tive que trancar por um ano e meio. Quando tentei retornar, descobri uma segunda gravidez, o que me impossibilitou de retornar aos estudos. O sistema não me impediu no primeiro momento, tive apoio dos professores e alunos, mas não procurei a administração pra saber como deveria prosseguir. Eu me senti lesada em um segundo momento, quando resolvi fazer a tentativa de retorno, após a segunda gravidez, e não tive resposta da universidade” (COAUTORA EXPLORATÓRIA 24).

Quinto evento, na linha 11, a percepção da coautora exploratória 62 sobre o calendário acadêmico a leva a afirmar que problemas de saúde que não estejam previstos nos dispositivos oficiais da instituição são negligenciados, acarretando em possíveis abandonos do curso e, conseqüentemente, da carreira docente.

Pensar a forma como a palavra ‘ajuda’ é citada pela colega. Na linha 6 “*ninguém me ajudou*” e “*ninguém vai te ajudar!*” linhas 11-12.

Sexto evento, na linha 15, a coautora exploratória 62 discute a noção de que alunas e alunos iniciantes começam a conhecer as regras que regulam os corpos na universidade e acredita que um curso de duração de 8 períodos pode ser concluído tranquilamente, pois há uma margem de segurança de 6 períodos extras. No entanto, há questões de vida que não entram nessas margens por mais elásticas que elas sejam. A pandemia do COVID-19 foi um exemplo prático de que não temos controle sobre nossos corpos; portanto, nenhum dispositivo legal por mais que esteja alinhado à vida e às questões humanas sempre precisará de revisão e alargamento de suas fronteiras. Fato citado pela colega nas linhas 16-17. O que chama minha

atenção é que essa discussão sobre mobilidade de dispositivos legais para encaixar a vida na vida acadêmica foi levantada em momento anterior à pandemia, ressaltando as lacunas de alguns documentos oficiais como o Manual do Aluno, por exemplo.

A **coda** aparece nas linhas 16-17, quando a coautora exploratória 62 declara que “*na verdade tem muito coisa acontecendo na vida das pessoas e não são previstas nesse 14 períodos*”. Está afirmação da colega está alinhada à conclusão em que alcancei após a experiência do estudo. O seguinte dialogo: pergunta - “então você está em qual período? Essa é seu último recurso de prorrogação?” (COAUTORA EXPLORATÓRIA 38). Resposta - “Já gastei os 14. Prorrogaram p mais 3” (COAUTORA EXPLORATÓRIA 15).

Na tabela 21 a coautora exploratória 62 aponta o motivo específico que a levou a não concluir o curso de Letras Português e Inglês. A tabela está dividida nos trechos 11 e 12. No primeiro, a colega resalta que teve um problema de saúde que exigiu seu afastamento da universidade para o tratamento e, no segundo, a insatisfação com o curso motivada por sua dificuldade em tornar-se mais autônoma na vida acadêmica.

[Trecho 11]	
Linha	Formas de Abandono Docente
1	“Então vc <u>conseguiu concluir</u> a graduação na FFP?” (coautora exploratória 38).
2	“ <u>Não conclui</u> . Não sei se lembra, <u>tive um tumor na cabeça</u> . <u>Precisei operar</u> ” (coautora exploratória
3	62).
4	“Caramba não sabia disso... Está tudo bem agora neh?!” (coautora exploratória 38).
5	“Tá tudo bem sim!” (coautora exploratória 62).
[Trecho 12]	
6	“ <u>Eu sempre fui uma aluna que precisava que o professor explicasse</u> . <u>Nunca consegui estudar sozinha</u> .
7	Nas aulas <u>eu boiava</u> . <u>Não entendia nada</u> . <u>Isso me desanimou muito</u> ” (coautora exploratória 62).

Tabela 21. Abandono Docente não opcional de Sistema da coautora exploratória 62: formas de Abandono Docente

Nas **orações de orientação**, a coautora exploratória 62 se coloca como aluna ao citar o modo como é confortável para ela aprender sempre com o auxílio de uma professora e um professor. Nesse caso, os dois personagens presentes nos trechos 11 e 12 é a projeção da aluna que ela foi desde o **tempo** da escola e na faculdade até o 5º período quando solicitou o trancamento de matrícula presente no dispositivo Manual do Aluno que permite 3 trancamentos consecutivos de semestre letivo, além da figura de professores na linha 6.

Nas **orações narrativas**, destaca-se a sequência dos trechos 11 e 12. Sendo o trecho 11 composto por três eventos e o trecho 12 mais 4 eventos. Na sequência do trecho 11 noto o primeiro evento: a coautora exploratória 62 não concluiu o curso de Letras Português e Inglês na linha 2. Segundo evento, dizer que teve um tumor na cabeça na linha 2. Terceiro evento,

precisou operar o tumor na linha 3. Na sequência do trecho 12, vejo o quarto evento a coautora exploratória 62 admite ter sido, desde o tempo da escola, uma aluna mais dependente da professora e do professor no sentido de explicação do conteúdo na linha 6. Quinto evento, na linha 7, afirma que não conseguia estudar sozinha. Ainda nessa linha falou que 'boiava' nas aulas ministradas em Língua Inglesa na faculdade evidenciando o sexto evento. Sétimo evento, a colega explica, na sequência, a ideia do evento anterior, pois a mesma diz que não entendia nada na linha 7. Finalmente, o oitavo evento aparece como a consequência de não acompanhar as aulas através da manifestação de sentir-se desanimada com o curso na linha 8.

Há uma **coda** apenas no trecho 12. Na linha 7, a coautora exploratória 62 confessa ter se desanimado com o curso de Letras Português e Inglês por não conseguir acompanhar as aulas devido sua dificuldade em uma ou mais habilidades em Língua Inglesa.

## CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS

Foi inexperiência importante pra mim. Acho que todos que passam pela graduação em licenciatura deveriam passar pela experiência de participar de um projeto como esse. Ser colocado em sala durante sua formação. Sei que alguns alunos já terminam a graduação trabalhando em escolas, cursos...mas o que quero dizer é que no momento da pesquisa entrávamos em sala com outro olhar, querendo colher dados para comparar com os textos que estávamos estudando e ver a teoria saindo do papel e conseguir observa-la na prática faz toda uma diferença. Não sei se consegui te passar meu ponto de vista. Fez toda diferença pra mim pois como pessoa mudei meu olhar sobre a sala de aula, amadurecimento foi o que a pesquisa trouxe. \*experiência

Coautora exploratória 34

Professoras e professores abandonam o magistério ou professoras e professores são abandonados no magistério? Talvez esse trabalho não dê garantias sobre a resposta dessa pergunta, mas certamente a sensação de abandono profissional é amarga. Acompanhada pela sensação de perda, frustração e fracasso.

As denúncias de abandono alertam professoras e professores formadores da instituição a repensar questões do processo de formação inicial e continuada que possam contribuir para que as professoras e os professores formados pela instituição possam permanecer na profissão. Porque há questões de vida pessoal que interferem consideravelmente na formação acadêmica.

O ciclo de graduação tem a duração mínima de 4 anos, compreendendo vários outros ciclos da vida de uma pessoa, como gravidez, casamento, doenças e inclusive pandemias como no momento atual. Ciclos difíceis na vida prejudicam a caminhada acadêmica e, se a universidade não estiver sensível a essas questões com dispositivos legais e bom senso do corpo docente, ciclos maiores de sofrimento continuaram acontecendo.

Se os dispositivos legais falharam em proteger alguns corpos na universidade, talvez seja urgente pensar em quais os anúncios de sonhos possíveis podem vir a serem anunciados? Quais alter-(n)ativas (WALSH, 2017, p. 12) precisamos buscar para garantir a permanência desses corpos no espaço formativo universitário e no sistema escolar?

Como discutido nesse trabalho, certas vozes têm urgência de serem ouvidas e têm urgência de temas que precisam ser levantados em pesquisa, mesmo que não sejam temas caros à universidade. Reafirmo que, enquanto comunidade, precisamos aprender a viver numa universidade cuja relação entre o humano e a pesquisa esteja próxima e não às margens. Mesmo que signifique rememorar sofrimento para que outros possam ser evitados. É preciso propor estratégias e políticas de permanência mais eficientes, ato que só será possível com um diálogo

com a comunidade. Deixo nesse estudo o registro de algumas questões para esse momento futuro.

Sobre os meus sofrimentos, saliento dois: um relacionado à docência e um endereçado à vida acadêmica. O primeiro sofrimento, relaciona-se às reflexões voltadas para minhas dúvidas com relação à minha própria vontade de abandonar o magistério que, por algum motivo, não se concretiza. Não há dúvidas de que o motivo principal de eu não abandonar está escrito em minha dedicatória. Além disso, o sonho possível de mudar o mundo ainda está no magistério. O segundo sofrimento, o fato de ter higienizado meu texto para caber em uma dissertação, causou-me o apagamento de parte significativa de mim. Será que eu não caibo na vida acadêmica por ser deficitária? Ou, de fato, as dimensões da vida precisam ser cogitadas na vida acadêmica? Se for a primeira opção eu não caibo nem no magistério nem na vida acadêmica.

Qual o legado deixo para a postura reflexiva e filosófica da Prática Exploratória? Deixo de legado uma forma redesenhada de olhar para os princípios da Prática Exploratória por necessidade dos novos tempos. Não há mais espaço para ignorar nossos Suls e a necessidade, desajustabilidade e possibilidade de trabalhar para entender e, com nossos entendimentos, lutar pela Justiça Social seja na escola, em sala de aula, através de atividades crítico-reflexivas ou na universidade por meio de trabalhos acadêmicos como este.

Concluo também que não há motivos para continuar recriminando as pesquisas de natureza quantitativa. Avalio positivamente como tornei possível fazer uma pesquisa em um contínuo mais quantitativo na sequência qualitativa e vice-versa, dando ideia de simultâneo dentro da sequência. Alcancei muitos entendimentos por causa da parte quantitativa desse estudo. Confesso que preciso melhorar minha logística quantitativas para trabalhos futuros.

Confesso também mais duas falhas no trabalho. A primeira falha da crença, pois carregava comigo as crenças de que um processo de Formação de Professores que não está institucionalmente aberto à escuta cuidadosa acerca das necessidades das alunas e dos alunos poderia causar o Abandono Docente e também a possibilidade da presença de dispositivos legais e institucionais que promovam o abandono discente na graduação, e, conseqüentemente diminuem o interesse pela carreira docente. Ambas as crenças estreitamente ligadas a minhas vivências na graduação fizeram-me conduzir o estudo de uma forma mais autoritária em busca de resposta específicas.

Perceber que eu posso ter sido mais autoritária do que eu gostaria levou-me a um processo de admissão da segunda falha a da coautoria, pois poderia ter aberto mais espaço para reflexão coletiva no trabalho. Aspecto que só percebi no final do trabalho, o que será levado

mais em consideração em trabalhos futuros. Um trabalho de coautoria autoritário funcionou pela metade. Vale ressaltar que as três falhas mencionadas sobre como conduzir uma pesquisa quantitativa com humanidade, as crenças liminares potencializadas e a coautoria mais horizontal ficam como alerta da necessidade de desaprender a fazer pesquisas.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (Auto)Biográfica – Tempo, Memória e Narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A Aventura (Auto)Biográfica: teoria & empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.

BALLESTRIN, L. **América Latina e o giro decolonial**. Rev. Bras. Ciênc. Polít., Brasília, n. 11, p. 89-117, Aug. 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=en&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 1 fev. 2022.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Tradução Carlos Alberto Medeiro - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BIAR, L. de A. **Realmente as autoridades veio a me transformar nisso: narrativas de adesão ao tráfico e a construção discursiva do desvio**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 246 f., 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=20691@1> Acesso em: 1 fev. 2022.

CAMPOS, M. D. A arte de Sulear-se. In: SCHEINER, Teresa Cristina (Coord.). Interação museu-comunidade pela educação ambiental. Rio de Janeiro: UNIRIO/TACNET (mimeo), 1991. p. 56-91. Disponível em: <http://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sulear-1-1991A.pdf> Acesso em: 1 fev. 2022.

CAMPOS, M. D. SULEar vs NORTEar: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia. Série Documenta, ano VI, n. 8. EICOS, Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável, Instituto de Psicologia, UFRJ, Rio de Janeiro, 1999, p. 41-70. Disponível em: <http://www.sulear.com.br/texto03.pdf> Acesso em: 1 fev. 2022.

COLOMBO GOMES, G. S. **Narrativas de professoras e identidades coconstruídas discursivamente em um curso de formação continuada norteadas pela Prática Exploratória**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 260 f., 2014. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24593/24593.PDF>. Acesso em: 1 fev. 2022.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2ª. ed. - Porto Alegre : Artmed, 2007.

EWALD, C. **“Eu não tô só participando. Eu to usufruindo também.” Prática Exploratória na formação do professor pesquisador**. Tese de Doutorado. Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Departamento de Letras. PUC-Rio, 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25488/25488.PDF> Acesso em: 1 fev. 2022.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

FONSECA, M. P. **Porque desisti de ser professora: um estudo sobre a evasão docente**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2013.

FONTOURA, H. A. da. **Formação de professores para a justiça: uma reflexão sobre a docência na Residência Pedagógica**. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.12, n.1, p. 120-133, 2017.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Soc. estado., Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, Abril 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922016000100025&lng=en&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100025&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 1 fev. 2022.

JESUS, S. N. de. **A Motivação Para a Profissão Docente. Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra**. Tese de Doutorado em Ciências da Educação. 1995.

KOZINETS, R. V. **Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, p. 354-392, 1972.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. **Professores retirantes: um estudo sobre a evasão docente no magistério público do estado de São Paulo (1990-1995)**. Educação em Debate (CESA/UFC), Fortaleza, v. 02, n.41, p. 30-42, 2001.

LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

LINDE, C. Methods and data for studying the life story. In: \_\_\_\_\_. **Life Stories: The Creation of Coherence**. New York: Oxford University Press, 1993, p.51-97.

LISPECTOR, C. **A Descoberta do Mundo**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1984.

MACIEL, B. S. A. **Quando “todo mundo aprende com todo mundo”: nos encontros, oportunidades de formação mútua**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 260 f., 2021. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/53447/53447.PDF> Acesso em: 1 fev. 2022.



MARTINEZ, V. M. **Quem são os docentes que "evadem"? Uma análise das características relacionadas ao atrito docente na rede estadual de São Paulo**. Ribeirão Preto – SP: USP. Dissertação de Mestrado, 2016.

MILLER, I. K. A Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.) **A formação de professores de línguas: Novos Olhares – Volume II**. São Paulo: Pontes Editores, p. 319-341, 2012.

MILLER, I. K. de. **Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas**. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C.G. (org.) **Formação de Professores de Línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MILLER, I. K. de; MORAES BEZERRA, I. C. R. **Professor: um profissional em construção permanente**. Revista Pesquisa em Discurso Pedagógico. Departamento de Letras, PUC- Rio, v.2, 2007, p. 1-9. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10957/10957.PDFXXvmi> Acesso em: 1 fev. 2022.

MILLER, I. K. et al. **Prática Exploratória: questões e desafios**. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

MILLER, I. K. **Researching Teacher Consultancy Via Exploratory Practice: A Reflexive and Socio-Interactional Approach**. Tese de Doutorado. Lancaster University. Reino Unido, 2001.

MINAYO, M. C. de S. **Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa Social – Teoria, método, criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

MORAES BEZERRA, I. C. R. **Com quantos fios se tece uma reflexão? Narrativas e argumentações no tear da interação**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 302 f., 2007. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=10477@1>. Acesso em: 14 ago. 2021.

MORAES BEZERRA, I. C. R.; RANGEL, A. M.; RIBEIRO, P. G. V. L. **Letramentos e reflexão: agentes de aprendizagem trabalhando para entender a vida em sala de aula**. In: V SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa // V FIAL - Fórum Ibero-Americano de Literacias, 2016, Braga. V SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa // V FIAL - Fórum Ibero-Americano de Literacias, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/44992> Acesso em: 1 fev. 2022.

MORAES BEZERRA, I. C. R.; RIBEIRO, P. G. V. L.; RANGEL, A. M. **Agentes da aprendizagem ressignificando o ensino de língua portuguesa e a formação do professor**. **Interletras** v. 7, 2017. Disponível em: [http://www.interletras.com.br/ed\\_anteriores/n25/conteudo/artigos/7.pdf](http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n25/conteudo/artigos/7.pdf) Acesso em: 1 fev. 2022.

MORAES BEZERRA, I. C. R.; SARTOR, F. **Pesquisar e encontrar o que não se procura: um estudo colaborativo entre professora e bolsista de Iniciação Científica**. Ecos de

Linguagem, n 2, p. 125-141, 2013. Disponível em: [http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos\\_ecos/n2\\_2013\\_130a147.pdf](http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_ecos/n2_2013_130a147.pdf) Acesso em: 1 fev. 2022.

MORAES BEZERRA, I. C. R.; RANGEL, A. M.; RIBEIRO, P. G. V. L. **Agentes da aprendizagem ressignificando o ensino de língua portuguesa e a formação do professor.** INTERLETRAS (DOURADOS), v. 7, p. 1-20, 2017. Disponível em: [http://www.interletras.com.br/ed\\_anteriores/n25/conteudo/artigos/7.pdf](http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n25/conteudo/artigos/7.pdf) Acesso em: 1 fev. 2022.

MORAES BEZERRA, I. C. R.; SOUZA, C. A. **Ações exploratórias para entender queixas sócio-afetivas: professor, psicólogo escolar, e alunos.** In: V Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, 2015, Goiânia. Anais do V Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas -. Goiânia: Faculdade de Letras - UFG, 2014. p. 59-70. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/25/o/vclafpl\\_anais.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/25/o/vclafpl_anais.pdf) Acesso em: 1 fev. 2022.

MOURA, S. M. L. **A tese como Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório: trabalhando para entender entextualizações de conhecimento acadêmico.** Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 243 f., 2016. Disponível em: [https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=1214111\\_2016\\_Indice.html](https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=1214111_2016_Indice.html). Acesso em: 1 fev. 2022.

NASCIMENTO, R. G. **Eu, nós, a gente... “tamo junto e misturado”: construção de identidade(s) e estratégias discursivas na ocupação do espaço midiático pela transformação social.** Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 193 f., 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=30050@1> Acesso em: 1 fev. 2022.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

REIS, B. de M. **O lugar-escola em discurso: etnografia, identidade e epistemologia na pesquisa qualitativa.** Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 179 f., 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=34773@1> Acesso em: 1 fev. 2022.

RIBEIRO, D. O que é: lugar de fala? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

RIBEIRO, P. G. V. L. **Conversas exploratórias sobre o poder do veto no espaço escolar: coconstrução de caminhos para uma aprendizagem dialógica.** Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2022.

RODRIGUES, R. L. de A. **A arte de construir um menino ao contar histórias em família.** In: MOITA LOPES, L.P. (org.) Discursos de Identidades. Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SANTIAGO, E. **Desafios no/do Percurso Metodológico de Mulheres Pesquisadora: Reflexões Subversivas da Ideia de uma Ciência Neutra.** Interação em psicologia, vol. 24, n. 02, p. 200-210, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/68098/41447> Acesso em: 1 fev. 2022.

SANTOS, B. de S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** Novos estud. - CEBRAP, São Paulo, n. 79, p. 71-94, Nov. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt>

SILVA, T. P. da. **Coconstruindo o ensino de inglês para crianças: elaboração de material didático e formação integral.** Monografia (Graduação Letras – Port./Ing.). São Gonçalo: Dep. de Letras, FFP-UERJ, 2015.

SOUZA, C. A. **Interseções entre a psicologia educacional, a prática exploratória e a sociolinguística interacional. A escola como espaço de construção de narrativas e elaboração psíquica.** Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 381 f., 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=26446@1>. Acesso em: 1 fev. 2022.

SOUZA, E. de S. F. **“Professora, você podia dar aula de sociologia”:** entendendo a sala de aula de língua inglesa através das lentes dos alunos. Dissertação de mestrado em Letras e Linguística. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 249 f., 2018. talvez tirar

STRECK; REDIN; ZITKOSKI. **Dicionário Paulo Freire.** Danilo R. Streck. Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.). – 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VILLELA, M. de M. **Construindo entendimentos sobre a formação docente a partir de reuniões de orientação de estágio: um caminho exploratório.** Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 338 f., 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=20642@1> Acesso em: 1 fev. 2022.

WALSH, C. **Pedagogías Decoloniales.** Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

## APÊNDICE A – Estrutura inicial da Conversa Exploratória

### ➤ Mensagem do primeiro contato com os participantes

Saudação (Bom dia, Boa tarde, Boa noite) Nome do colaborador da pesquisa,

Não sei se você sabe, mas estou fazendo mestrado na FFP. Como minha dissertação deve ser original e apresentar um estudo que contribua para a comunidade tanto docente como acadêmica, escolhi estudar o fenômeno da Evasão Docente. Gostaria de entender por que os alunos da FFP, no curso de Inglês, optam por abandonar a carreira docente ou permanecer nela. Para tal finalidade pretendo entrevistar todos os colegas da turma de 2011.2 (nossa turma) para buscar entendimento sobre esse fenômeno de evasão. Gostaria de participar da primeira fase da pesquisa? É simples, vamos conversando sobre a graduação e o que está fazendo depois que terminou ou não? Se estar em sala de aula ou não? Então vamos começar a conversa?

### ➤ Perguntas estruturadas

#### Para respostas positivas

<b>1</b>	<b>Pergunta</b>	<b>Para respostas positivas</b>
	Você terminou a graduação? Em qual período? Quem foi seu orientador? Qual foi o tema da monografia?	
<b>2</b>	<b>Pergunta</b>	<b>Para respostas positivas</b>
	Permaneceu na docência? Está há quantos anos na sala de aula?	
<b>3</b>	<b>Pergunta</b>	<b>Para respostas positivas</b>
	Você se vê abandonando a sala de aula? Por quê?	
<b>4</b>	<b>Pergunta</b>	<b>Para respostas positivas</b>
	Você viu Prática Exploratória na graduação? O que você entende por Prática Exploratória? O que você realmente usa de Prática Exploratória na sua sala de aula?	
<b>5</b>	<b>Pergunta</b>	<b>Para respostas positivas</b>
	Por que a resiliência, a resistência e a (re)existência são elementos fundamentais para ser professor hoje?	

**Para respostas negativas**

<b>1</b>	<b>Pergunta</b>	<b>Para respostas negativas</b>
	Você terminou a graduação? Em qual período você abandonou o curso? Por que não concluiu?	

<b>2</b>	<b>Pergunta</b>	<b>Para respostas negativas</b>
	Você voltou a fazer algum curso que envolva a área da educação ou sala de aula? Qual? Você tem interesse em fazer algum curso que envolva a área da educação ou sala de aula? Qual?	

➤ **Tópicos de conversa exploratória emergentes**

<b>1</b>	<b>Tópico</b>	<b>Pesquisa</b>
	Você fez alguma pesquisa como bolsista ou bolsista voluntário(a) durante a graduação? Qual foi o tema da pesquisa? Qual foi a contribuição da pesquisa na sua formação profissional e pessoal?	

<b>2</b>	<b>Tópico</b>	<b>Sexualidade</b>
	Você já teve algum problema por ser homossexual e professor? Você já teve que esconder sua sexualidade para poder trabalhar em ambiente escolar? Você já foi demitido por ser homossexual ou sofreu algum tipo de ato homofônico?	

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado colega da turma 2011.2,

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo intitulado Formação de professores na contemporaneidade em tempos de crise permanente: entre trajetórias de permanência e evasão no magistério, conduzido por Thaís Pereira da Silva. O objetivo deste estudo tange conversar reflexivamente para levantar causas que possam ajudar a entender [a] porque há professores de Inglês que se mantêm atuando na área apesar das dificuldades que enfrentam diariamente em seu ambiente de trabalho; [b] porque professores abandonam a carreira docente.

Você foi selecionado(a) para participar do estudo, pois iniciou a graduação comigo, pesquisadora principal, no curso de Letras Português e Inglês da Faculdade de Formação de Professores, campus onde a pesquisa está sendo realizada. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

É importante alertar ao participante os seguintes riscos: [a] sentir-se constrangido ou incomodado por ter que lidar com emoções e memórias do percurso tanto de sua vida como da vida acadêmica; [b] sentir-se preocupado se a participação gera algum prejuízo, tais como: financeiros ou com relação aos dados obtidos por meio desta pesquisa. Visando esclarecer os riscos, minha postura enquanto pesquisadora e colega é assegurar o sigilo de sua participação. As Conversas Exploratórias serão usadas como dados textuais e os áudios serão transcritos. Não serão usados nomes verdadeiros, assim como não serão usadas imagens dos colaboradores. Apenas serão admitidas para análise as formas textuais de trechos das conversas que serão realizadas via aplicativos de mensagens de textos. Dessa forma, sua história de vida poderá ser contada tornando-a pública nos meios acadêmicos e científicos assim como os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação, salvo se você autorizar. Sua participação neste estudo consistirá em conversar sobre temas relacionados à formação docente no campus onde o estudo está sendo realizado, relatando suas histórias de vida e vida acadêmica que afetaram ou não sua decisão em permanecer ou evadir da carreira docente. Devido à situação pandêmica, as Conversas Exploratórias serão realizadas de forma remota. Sua participação poderá ser solicitada ao longo do ano de 2021, de modo a promover mais entendimentos sobre as questões abordadas. A participação não é remunerada nem implicará em gastos extras, no entanto, será preciso que o participante tenha acesso a internet para usar o aplicativo de mensagem de texto, caso não tenha acesso, é de responsabilidade da pesquisadora principal arcar com as despesas de um pacote de dados ou realizar a conversa por chamada telefônica. Para finalizar, saliento o seguinte benefício para a comunidade e para os colaboradores de pesquisa caso optem futuramente por realizar outros cursos em uma universidade pública: envolver professores responsáveis por formar outros professores a repensar questões relativas ao processo de formação inicial e continuada para através dos resultados da pesquisa, propor estratégias e políticas de permanência.

Caso você concorde em participar deste estudo, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele,

agora ou a qualquer momento. Contatos do pesquisador responsável: Thaís Pereira da Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN), [thaispereirauerj@gmail.com](mailto:thaispereirauerj@gmail.com), (21)988318865. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: [coep@sr2.uerj.br](mailto:coep@sr2.uerj.br) - Telefone: (021) 2334-2180. Nosso horário, de segunda à sexta, das 10h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

Assinatura do(a) participante:	Rubrica do participante
--------------------------------	-------------------------

Assinatura do(a) pesquisador(a):	Rubrica do pesquisador
----------------------------------	------------------------

## **ANEXO A – A FFP em números pesquisa do grupo egressos UERJ-FFP**

**Título do projeto:** A FFP em números: um estudo sobre os estudantes egressos das licenciaturas da FFP: projeto de pesquisa sobre os ex-alunos formados na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Campus da Faculdade de Formação de Professores, em São Gonçalo.

### **Apresentação**

O presente projeto é resultante da pesquisa em desenvolvimento “A Faculdade de Formação de Professores em números: um estudo sobre estudantes egressos das Licenciaturas”, coordenado pela Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Tereza Goudard Tavares, pela Pedagoga Gláucia Braga Ladeira Fernandes e pelo bolsista Mariel Costa Moderno. O projeto “A FFP em números: um estudo sobre estudantes egressos das Licenciaturas” tem como objetivo institucional, produzir um amplo e sistemático levantamento do número de estudantes egressos formado pela unidade, investigando principalmente, a situação ocupacional destes egressos nos municípios que compõem o Leste Fluminense, pesquisando, principalmente, como vem se dando a sua trajetória profissional no cotidiano das escolas (ALVES e GARCIA, 2004) a partir das narrativas de suas histórias de vida profissional. Tal estudo vem possibilitando entre outros objetivos, traçar um mapeamento da inserção profissional de nossos estudantes egressos, investigando a sua situação ocupacional, buscando compreender como os processos formativos vêm constituindo as suas identidades docentes (PERRENOUD, 2002) através da escuta sensível das narrativas e histórias de vida destes jovens professores/as. A opção teórico-metodológica da pesquisa vem se delineando por uma investigação narrativa que tem como centralidade dialogar com as vozes docentes e suas práticas profissionais, a partir de suas narrativas autobiográficas (SOUZA, 2006, NÓVOA, 2002, CATANI, 1997), entendendo que os saberes e fazeres docentes podem ser melhor compreendidos e (re)significados pelas produções narrativas dos próprios sujeitos. Neste sentido, o trabalho a ser apresentado discute aspectos teórico-práticos da profissão professor (NÓVOA, 1995) procurando investigar e compreender a partir do referencial das histórias de vida, como cada sujeito professor/a constrói o seu ethos profissional e sua identidade pessoal e profissional no mundo da escola. As narrativas docentes constituem um rico acervo narrativo, que ao ser complexificado e tematizado pelo coletivo de professores envolvidos na pesquisa, nos possibilitam compreender melhor os desafios colocados pelo cotidiano escolar, contribuindo para que os currículos de nossas licenciaturas possam ser atualizados pelas vivências concretas de nossos egressos. Ressaltamos a importância deste estudo para a Faculdade de Formação de Professores da UERJ, assinalando que as narrativas (auto)biográficas de nossos egressos tem nos provocado a repensar os processos formativos desenvolvidos em nossas seis licenciaturas, a saber, nos cursos de Biologia, Geografia, História, Letras, Pedagogia e Matemática.

### **Objetivos do Estudo**

#### **Geral**

Investigar a partir do material coletado sobre (e com) os estudantes egressos das sete (7) licenciaturas da FFP, a situação acadêmica e ocupacional destes estudantes, com vistas à construção de um banco de dados sobre os egressos da FFP.



### **Específicos**

- Realizar um levantamento dos egressos da FFP a partir de um cadastro de estudantes preenchido pela secretaria da Unidade, na data da colação de grau;
- Encaminhar por meio digital, aos estudantes egressos contatados, os survey pré-definidos;
- Proceder a leitura dos surveys aplicados, dando tratamento analítico aos mesmos;
- Elaborar tabelas e gráficos sobre a situação acadêmica e ocupacional dos estudantes egressos, que responderam ao survey aplicado;
- Elaborar um relatório descritivo minucioso sobre os dados coletados;
- Levantar dados para divulgação e avaliação interna dos cursos de Graduação;
- Realizar reuniões específicas com grupos focais das Licenciaturas em estudo, avaliando as contribuições e impactos do processo formativo acadêmico em sua atuação profissional;
- Elaborar materiais de divulgação dos cursos para as escolas de Ensino Médio e Pré-vestibulares, artigos e textos científicos com vistas à socialização do material produzido.

### **Metodologia**

Do ponto de vista teórico-metodológico, trata-se de uma pesquisa mista, de caráter quantitativo-qualitativo, cujos procedimentos metodológicos envolvem: reuniões semanais do grupo de pesquisa, dinamizando as orientações técnicas de coleta e organização de dados do estudo, leitura crítica, tabulação e problematização dos dados coletados através dos questionários enviados aos estudantes egressos da FFP. Pretende-se também, a organização de um material institucional destinado à apresentação nas escolas das redes municipais e estaduais de São Gonçalo, visando à divulgação da FFP como única Universidade Pública no Município.

Publicado em: 28/04/2011 Acessado em: 11/04/2020

Disponível em: < <http://egressosffp.blogspot.com/2011/04/o-projeto.html> >

### **Questionário e gráficos do resultado do projeto Egressos da FFP/ UERJ**

O projeto supracitado tem como demanda institucional, produzir um amplo e sistemático levantamento do número de estudantes egressos formado pela unidade, investigando, principalmente, a situação ocupacional destes egressos nos municípios que compõem o leste fluminense. Os gráficos de resultado do Projeto Egressos têm como referência o ano de 2020. O questionário foi elaborado no *Google Form* e a divulgação foi feita nas redes sociais. A versão aqui apresentada é uma edição minha, Thaís, com o objetivo de compilar as perguntas do questionário já com os respectivos gráficos resultados do Projeto Egressos.

**Questionário** divulgado em: 03/04/2020. Acessado em: 11/04/2021

Disponível em: < [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfFvPSWfumjKChTrmwXS-umER0i4yL3\\_mszkXPF-k6Papv7KQ/viewform?fbclid=IwAR07\\_8YrxudIIOqf2QUneNY-ITYhdiK3\\_YByyX0LoOcx\\_C6bbEeNKyROkWY](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfFvPSWfumjKChTrmwXS-umER0i4yL3_mszkXPF-k6Papv7KQ/viewform?fbclid=IwAR07_8YrxudIIOqf2QUneNY-ITYhdiK3_YByyX0LoOcx_C6bbEeNKyROkWY) >

**Gráficos** publicados em: 11/04/2020. Acessado em: 11/04/2021

Disponível em: < <https://egressosffp.blogspot.com/2020/04/graficos-de-resultado-do-projeto.html> >