

# PROFESSORES, DESENCANTO COM A PROFISSÃO E ABANDONO DO MAGISTÉRIO

**FLAVINÉS REBOLO LAPO**

Doutoranda da Faculdade de Educação da USP e professora da Universidade de Sorocaba  
lajos@uol.com.br

**BELMIRA OLIVEIRA BUENO**

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo  
bbueno@usp.br

## RESUMO

*Ao examinar a questão do abandono do magistério público na rede de ensino do Estado de São Paulo, este artigo teve como principal objetivo compreender de que modo esse processo é tecido ao longo da vida e da experiência profissional dos professores. O estudo focalizou o período de 1990-1995 e se baseou em dados quantitativos, obtidos na Secretaria Estadual de Educação, a partir dos quais verificou-se, no interregno, um aumento da ordem de 300% nos pedidos de exoneração do magistério, e em dados qualitativos, obtidos de um questionário, enviado a 158 ex-professores da rede pública, e de 16 entrevistas sobre histórias de vida profissional. As análises evidenciam que, além dos baixos salários, as precárias situações, a insatisfação no trabalho e o desprestígio profissional estão entre os fatores que mais contribuem para que os professores deixem a profissão docente. Mostram também que esse processo acontece lentamente, por meio de uma série de mecanismos pessoais e institucionais de que os docentes fazem uso, até que ocorra o abandono definitivo.*

PROFESSORES – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL – CARREIRA ESCOLAR – HISTÓRIA DE VIDA

## ABSTRACT

*TEACHERS, DISENCHANTMENT IN THE PROFESSION AND QUITTING THE PUBLIC SCHOOLS. The goal of this study was to investigate why teachers give up their work at the State of São Paulo (Brazil) public schools, understanding how this process is woven throughout their lives and professional experience. The study focused on the period between 1990 and 1995, and was based on two types of data: quantitative data, collected from the State Secretariat for Education revealed an increasing of 300%, approximately, in teachers' resignations in that period. Qualitative data were obtained through answers given to 158 questionnaire, besides 16 interviews on teachers' professional life histories. The analyses showed that, apart from low wages, bad working conditions,*

---

*Algumas idéias básicas contidas neste texto foram publicadas em versão resumida na revista Educação em Debate, v.2, n.41, p.30-42, 2001, sob o título "Professores retirantes: um estudo sobre o abandono do magistério".*

*professional debasement, and dissatisfaction at work were among the factors that contributed most to teachers' disenchantment in their profession. They also showed that quitting does not happen suddenly. The teacher goes through several stages, in general very difficult and conflicting, before coming to the decision of giving up teaching at the public school or the teaching profession itself.*  
TEACHERS – PROFESSIONAL EXPERIENCE – TEACHING CAREER – HISTORIES OF LIVES

Os grandes desafios enfrentados pelo sistema de ensino público no Brasil nos últimos trinta anos levaram um grande número de pesquisadores a se dedicar ao estudo do fracasso escolar, focalizando especialmente o aluno e os entraves ao seu rendimento. Instigados a obter melhor compreensão dos fatores extra e intraescolares que determinam o fracasso escolar, muitos preocuparam-se não apenas em saber por que os alunos são reprovados ou deixam a escola, mas também em propor saídas que pudessem inibir os altos índices de evasão, mais tarde equacionados como de exclusão, devido ao peso que a instituição escolar tem nesse processo.

Esse interesse explica, pelo menos em parte, por que os professores e a temática de sua formação levaram um tempo maior para ocupar espaços mais privilegiados, tanto no âmbito das políticas educacionais como no das agendas de pesquisa. Essa tendência, entretanto, deve ser também entendida como reflexo de um movimento mais amplo que vem ocorrendo em outros países desde os anos 1980, quando as práticas de ensino começaram a receber maior atenção e foram complementadas, progressivamente, por um olhar sobre a vida e a pessoa do professor (Nóvoa, 1994).

Tais perspectivas de investigação têm contribuído para fazer aflorar a questão da insatisfação dos professores no magistério, um tema que tem sido objeto de estudo cada vez mais freqüente nos últimos anos, tanto no Brasil como em outros contextos. Quer seja entendido como um dos sintomas do chamado "mal-estar docente", conforme expressão cunhada pelo pesquisador espanhol José Manuel Esteve (1992), quer como manifestação das várias formas de esgotamento que afetam os professores, comumente enfeixadas sob a denominação de *burnout*, os estudiosos são concordes em reconhecer que esse fenômeno é desencadeado por uma multiplicidade de fatores e alimentado tanto pela escola como pela comunidade e a sociedade em geral (LeCompte, Dworkin, 1991). Na medida que esse fenômeno de proporções cada vez mais abrangentes diz respeito e afeta aquilo que é crucial ao exercício da profissão do magistério, ou seja, o envolvimento com o trabalho; a crença na importância do ensino para as futuras gerações; a percepção de reconhecimento e valorização da atividade docente por parte dos alunos, dos

pais e da sociedade; a garantia de condições satisfatórias de trabalho e de salário condizente com o esforço; enfim, tudo o que se refere ao bem-estar do professor – as pesquisas têm procurado apreender e descrever esse fenômeno, chamando atenção para as conseqüências que dele decorrem não só para os professores, como para os alunos e a sociedade. Desse modo, temos visto multiplicarem-se os estudos que focalizam a vida e o trabalho de professores e, também, outros voltados aos processos e práticas da formação continuada.

Sem perder de vista tais preocupações, este texto adota uma perspectiva um tanto diversa, de vez que tem como objeto de estudo o abandono da profissão docente, ou do magistério público, por parte de professores que trabalharam na rede estadual, em São Paulo. Ao centralizar-se na análise das histórias de vida profissional de ex-professores, o artigo busca levar em conta os fatores de ordem externa que são determinantes para o abandono, bem como as disposições internas dos indivíduos, de modo a compreender como os fatos e acontecimentos são percebidos e vivenciados pelos professores e como se combinam para desencadear esse processo. O abandono, como será visto, não acontece repentinamente. Várias etapas, em geral muito difíceis e conflituosas, são vividas pelo professor até que ele tome a decisão de deixar definitivamente a escola pública ou a própria profissão docente.

Em 1995, quando a pesquisa teve início, havia a suspeita de que a cada ano um número crescente de professores deixaria a rede pública de ensino, no Estado de São Paulo. Essa suspeita baseava-se em informações veiculadas pela mídia e, também, nas observações não sistemáticas que fazíamos nas escolas em que trabalhávamos (uma de nós como pesquisadora e a outra como docente). Em vista disso, a investigação foi realizada com o objetivo de, primeiramente, certificar-se da presença e das proporções desse fenômeno e, depois, de conhecê-lo mais de perto a partir da vivência dos próprios professores. A primeira parte da pesquisa incluiu, assim, um levantamento realizado na Secretaria de Estado da Educação sobre a exoneração de professores efetivos nos cinco anos precedentes ao início da investigação (1990-1995). A segunda parte envolveu a aplicação de um questionário a um grupo de 158 ex-professores da Delegacia de Ensino (DE) que apresentou o maior índice de evasão e, a seguir, a realização de entrevistas com 16 deles com vistas a colher narrativas sobre histórias de vida profissional<sup>1</sup>.

---

1 Os dados aqui apresentados constam da dissertação de mestrado de Flavinês Rebolo Lapo (1999).

## PANORAMA DA EVASÃO DOCENTE NO ESTADO DE SÃO PAULO

A rede estadual de ensino de São Paulo contava, em 1995, com 230 mil professores, dos quais 78.135 eram professores efetivos. Este número representava apenas 34% do total de professores da rede, uma vez que os 66% restantes eram docentes contratados a título precário, por tempo determinado. Por esse motivo, optou-se por trabalhar apenas com os professores efetivos, por serem eles docentes habilitados e terem ingressado por concurso público, o que de certa forma é indicativo de seu interesse e determinação em se tornarem professores da rede estadual. Em relação aos professores não efetivos (admitidos em caráter temporário – ACTs), por terem um contrato de trabalho por tempo determinado, fica difícil saber se não estão mais na rede estadual por vontade própria ou porque não conseguiram aulas. Outro aspecto considerado ao se optar pelo trabalho com os efetivos foi a estabilidade no emprego, conferida pelo concurso de ingresso, por supor-se que a garantia de não ser demitido, senão por processo administrativo, em um país onde o índice de desemprego é muito grande, poderia ser considerada fator decisivo para que o professor não deixasse o emprego. Entretanto, como será visto, não é o que sempre acontece.

Os dados obtidos permitiram constatar que de 1990 a 1995 houve um aumento da ordem de 300% nos pedidos de exoneração no magistério público, em São Paulo, com um crescimento médio anual de 43%, portanto. Quando esses dados foram agrupados por região (Interior, Grande São Paulo e São Paulo-Capital) ou por categoria docente (professor I, II ou III)<sup>2</sup> os dados apresentaram índices bastante discrepantes, tal como pode-se observar nos quadros abaixo.

O que fica flagrante nesses dados é que São Paulo (capital) foi a região que apresentou os índices mais elevados de exoneração, com uma média anual de 88 pedidos por delegacia de ensino – DE – e um total de 1.850 nos cinco anos em estudo. Isto representa quase o dobro da média das exonerações nas delegacias da região metropolitana de São Paulo (que inclui 38 municípios) e mais que o triplo da média dos pedidos que ocorreram nas delegacias do interior do estado. Consta-

---

2 Essa nomenclatura foi alterada a partir de 1996 no Estado de São Paulo. *Professor I (P I)* designava o docente habilitado para ensinar apenas nas quatro primeiras séries do ensino de 1º grau; *Professor II (P II)*, o docente habilitado para ensinar nas quatro últimas séries do ensino de 1º grau; e *Professor III (P III)*, aquele que podia ensinar das quatro últimas séries do 1º grau até o 2º grau. Mantivemos no texto estas denominações pelo fato de serem as vigentes à época do estudo.

tou-se ainda que, na capital, a 14ª DE foi a que teve o maior número de pedidos, com um total de 158 exonerações entre 1990 e 1995. Esse número representa quase o dobro da média de exonerações por DE da capital no mesmo período, que foi de 88, como visto.

**QUADRO 1**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES EFETIVOS POR CATEGORIA**  
**REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO (1990-1995)**

	Professor I	Professor II	Professor III
<b>Efetivos</b>	47.466*	63*	33.370*
<b>Exonerados</b>	2.308	—	3.082

\* Número médio ao longo do período.

**QUADRO 2**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES EFETIVOS POR REGIÃO**  
**REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO (1990-1995)**

	N. de docentes efetivos*	N. de escolas*	N. de DEs	Média de exonerações por DE*	Total de exonerações no período
<b>Interior</b>	46.245	4.378	102	24	2.467
<b>Grande São Paulo</b>	14.260	1.324	22	48	1.073
<b>Capital</b>	19.494	980	21	88	1.850
<b>Total</b>	79.999	6.682	145	—	5.390

\* Números médios ao longo do período, pois o número de escolas e de docentes efetivos às vezes aumentou, outras vezes decresceu de um ano para outro.

O quadro 1 mostra os dados reagrupados de acordo com o nível funcional dos professores. O número de P II efetivos, nesse período, era muito pequeno quando comparado ao dos P I e P III. Em 1990 havia apenas 126 P II efetivos em toda a rede estadual e, em 1995, apenas 20; respectivamente, menos de 0,2% e menos de 0,03% do total de professores nesses anos. Por essa razão, e pelo fato de a Secretaria da Educação ter anunciado que não realizará mais concursos públicos para efetivação desses professores, decidiu-se por não considerá-los neste estudo.

Em relação aos P I, os dados evidenciaram que esta categoria foi a que apresentou o maior número de professores efetivos na rede estadual de ensino, chegando a 64% do total de professores em 1993. Curiosamente, nesta categoria é

que foram encontrados os mais baixos índices de exoneração. Considerando-se que o professor primário (como ainda é freqüentemente chamado o P I) ocupa o nível mais baixo na hierarquia do sistema educacional, por ser a categoria que percebe os menores salários, esse dado conduz a uma indagação inevitável: o que mantém estes professores trabalhando na rede estadual de ensino? Seria pelo fato de trabalharem com uma única classe, ou no máximo com duas, geralmente em uma mesma escola, e, assim, criarem vínculos mais fortes com os alunos, portanto mais difíceis de serem rompidos? Ou seria pela falta de um diploma de nível superior e, por isso, terem menos chances profissionais no mercado de trabalho? Essas questões, embora instigantes e mesmo que indicativas de um lado reverso do abandono, não foram enfrentadas neste trabalho por duas razões: primeiro porque isso nos distanciaria de nosso objeto; segundo, porque, em vista do próprio objeto, foram colhidos depoimentos apenas de professores que abandonaram o magistério público e que pertenciam à categoria que apresentou o maior índice de exonerações, ou seja, os Professores III. Desse modo, na segunda etapa, a pesquisa trabalhou com este grupo de professores e com a 14ª Delegacia de Ensino da capital.

## PERFIL DE UM GRUPO DE EX-PROFESSORES

O primeiro contato com os 158 ex-professores desse grupo foi feito mediante um questionário enviado por correio, com o qual se buscava obter alguns dados preliminares: idade, tempo de serviço na rede estadual de ensino, motivo(s) para a exoneração e a atual profissão. Com esse questionário foi enviada uma carta que, de maneira breve, explicava os objetivos da pesquisa. Desse total, retornaram 29 questionários preenchidos, cujos dados permitiram traçar um perfil desses ex-professores.

Primeiramente, confirmaram que o magistério é um espaço de trabalho predominantemente feminino, de vez que dentre esses 29 ex-professores, 22 são mulheres. Além disto, indicam que uma parcela das mulheres está deixando a profissão docente ou, pelo menos, o ensino médio público, com a ambição de trabalhar no ensino superior ou, quiçá, em outras profissões, já que, no tocante à escolaridade, a maioria do grupo (22) continuou os estudos em nível de pós-graduação. Ao pedirem exoneração, 11 possuíam curso de especialização; 7, o mestrado; e 4, o doutorado. O que se percebe, comparando a data em que esses professores saíram da rede pública com a data de término dos cursos de pós-graduação, é que o pedido de exoneração acontece próximo do final desses cursos ou logo após a sua conclusão. Nesses casos, os motivos dos pedidos de exoneração são dois: o

diploma de pós-graduação abre novas perspectivas e amplia as oportunidades no mercado de trabalho; a pequena valorização, na carreira do magistério público, dos professores que possuem a pós-graduação. Ser portador do título de mestre, por exemplo, dava direito à mesma promoção recebida pelo professor que, num período de 10 anos, teve, no máximo, 20 faltas, mesmo que não tivesse realizado nenhum curso de aperfeiçoamento ou especialização.

Para a maioria dos professores desse grupo – 20, dentre os 29 – o início na profissão se deu quando ainda eram estudantes, sendo que 14 iniciaram em escolas da rede pública estadual e 6 em escolas da rede privada. Apenas 9 dos 29 professores que responderam ao questionário se iniciaram na profissão quando já estavam formados em nível superior. Esse fato pode ser visto como um dos aspectos que auxiliam na desvalorização do professor como profissional. Segundo Eliot Freidson (1998), uma das condições para o estabelecimento e reconhecimento social de uma ocupação como profissão é “a exposição à educação superior e ao conhecimento formal abstrato que ela transmite” e, ainda, que essa educação seja pré-requisito para a obtenção de “posições específicas no mercado de trabalho, excluindo aqueles que não possuem tal qualificação.”

O ingresso na rede estadual, para 25 desses 29 ex-professores foi como ACT, alguns permanecendo até dez anos na rede pública dentro desse regime de trabalho, para só depois serem efetivados por meio de concurso público de provas e títulos. O professor ACT, como a própria expressão sugere, é admitido, geralmente, para substituir um professor efetivo que se encontra afastado do serviço, o que leva a supor que deveriam ser em número inferior aos efetivos. No entanto, não é o que se verifica e esse fato talvez seja, entre outros, um dos responsáveis pela alta rotatividade de professores nas escolas da rede pública, pois todo final de ano letivo tais professores são desligados do quadro e só voltam no ano seguinte se ainda houver a vaga. Essa rotatividade gera uma falta de vínculo do professor com a escola, o que pode trazer graves conseqüências para um tão necessário e almejado ensino de qualidade. Essa rotatividade fica clara no grupo estudado, para o qual o tempo médio de serviço na rede pública foi de oito anos. Dentre os ex-professores, nove dizem ter “perdido a conta” do número de escolas em que trabalharam; dez passaram por mais de oito escolas; e os demais (dez) passaram por uma média de quatro escolas.

Outro aspecto evidenciado nos questionários é o tempo que esses professores permaneceram na rede pública. A quase totalidade do 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 pública. Estes dados diferem bastante das conclusões a que chegou Saul Neves de Jesus em sua tese de doutorado:

Relativamente à etapa de 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 (Sweeney, 1991). Por exemplo, Mark e Anderson (1985) verificaram que pelo menos um terço dos professores abandonam a profissão docente nos primeiros quatro 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. (1995, p.51)

Assim, para guardar as devidas proporções, é importante considerar o tamanho reduzido do grupo de ex-professores efetivos com o qual se trabalhou, se comparado aos ACTs que compunham, à época, a maior parte do quadro de docentes da rede estadual de ensino, e sobre os quais é difícil saber se deixaram ou não a rede pública ou o magistério, por que o fizeram e após quanto tempo de atividade profissional. Além disso, há falta de outros estudos sobre esta questão que, a propósito do Estado de São Paulo, pudessem oferecer mais elementos e dar maior coesão aos dados aqui apresentados.

A esse grupo de professores foi perguntado, também, por que deixaram a rede estadual de ensino. Os motivos alegados para o pedido de exoneração foram os seguintes:

**QUADRO 3**  
**MOTIVOS ALEGADOS PARA A EXONERAÇÃO**

<b>Motivos</b>	<b>N. de professores</b>
Baixa remuneração + péssimas condições de trabalho	5
Baixa remuneração + oportunidade de emprego mais rentável	4
Baixa remuneração	3
Necessidade de tempo livre para concluir a pós-graduação	3
Baixa remuneração + falta de perspectiva de crescimento profissional	2
Falta de perspectiva quanto a mudanças na rede estadual	2
Nascimento de filhos	2
Baixa remuneração + desencanto com a profissão	2
Baixa remuneração + mudança de cidade	1
Mudança de cidade	1
Falta de condições dignas de trabalho	1
Insatisfação com a estrutura do sistema educacional	1
Problemas de saúde	1
Trabalhar em negócio próprio	1

Pelo quadro 13 percebe-se que a baixa remuneração é citada por 17 dos 29 professores que responderam ao questionário como motivo para a exoneração, porém, apenas sete restringiram-se a esse aspecto, três mencionando somente a baixa remuneração e outros quatro acrescentando que deixaram a rede pela “oportunidade de um emprego mais rentável”. O que fica bastante evidente é que a questão salarial, embora tenha aparecido como o motivo mais referido, veio, na maioria dos casos, acompanhada de outros motivos, relacionados sobretudo à falta de perspectivas de crescimento profissional e às péssimas condições de trabalho, aspectos claramente decorrentes do modo como o estado gere a educação e o ensino público. Além disso, cabe observar que quatro professores alegaram apenas motivos ligados à estrutura do sistema de ensino, enquanto os demais, em número de oito, referiram-se unicamente a razões de foro pessoal. Estes que não mencionam a questão salarial totalizam, portanto, 12 docentes de um total de 29. Com isto, o que é possível depreender do quadro é que a questão salarial, ainda que se mostre como preponderante, não é um fator que, isolado, tenha desencadeado a saída da rede pública, pelo menos na maioria dos casos.

Os depoimentos e as histórias de vida colhidas irão elucidar melhor como tais processos foram tecidos.

## **COLHENDO HISTÓRIAS DE VIDA PROFISSIONAL**

A questão da evasão docente, tal como proposta e formulada neste trabalho, indicou desde o início da investigação que um estudo com histórias de vida seria uma forma de apreender melhor os processos que levam determinados indivíduos a deixarem o magistério ou a rede pública de ensino. As histórias de vida se constituem em relatos complexos, nos quais se entrelaçam a origem social, os valores, interesses e opiniões, os relacionamentos interpessoais, enfim, tudo o que, de uma forma ou de outra, contribui para a constituição do indivíduo e o seu modo singular de agir. Admitiu-se que, ao narrarem seus percursos de formação e de vida profissional, os ex-professores estariam fornecendo elementos importantes e fundamentais para se compreender de que modo determinados fatos, situações, experiências e sentimentos se enredaram nas tramas de suas vidas e se combinaram a ponto de produzirem um tal desfecho, qual seja, a retirada da profissão ou da escola pública<sup>3</sup>.

---

3 Por motivos de espaço, foram suprimidas aqui maiores considerações a respeito do professor e suas relações com o trabalho docente, bem como sobre a pesquisa com histórias de vida de professores. Remetemos o leitor a outros trabalhos, nos quais esses temas foram tratados: Lapo (1999, parte I), e Bueno (1996; 2002).

Assim, os dados que se buscavam prioritariamente, quais sejam, os percursos profissionais desses professores, foram coletados por meio de entrevistas. Por ter como objetivo colher os relatos de história de vida profissional, o tipo de entrevista que se mostrou mais adequada foi a entrevista aberta, situação em que o professor poderia discorrer mais livremente sobre sua vida profissional, construindo, reconstruindo ou desconstruindo suas narrativas. Mesmo tendo sido elaborado um roteiro com alguns pontos considerados importantes, para o caso de se fazer necessário arguir ou instigar o professor a falar mais sobre determinados fatos ou acontecimentos e, mesmo considerando que a questão central da entrevista já tivesse sido informada, os professores puderam direcionar livremente o relato, determinando o fio condutor, as relações entre os acontecimentos da vida profissional e privada etc., bem como o tempo que dispensaram às suas narrativas.

Como já dito, foram entrevistados 16 ex-professores, cujas histórias permitem o desvelamento do processo de abandono. Examinando, a partir dos relatos, desde os determinantes que atuaram na escolha profissional desse grupo de professores, as dificuldades enfrentadas nos primeiros tempos de profissão, a busca de estabilidade por meio da realização do concurso público e os fatores de satisfação e insatisfação com o magistério durante o percurso profissional; e, ainda, examinando de que forma esses fatores se combinam com as representações sobre o trabalho docente e as aspirações, necessidades e interesses dos professores, constatou-se que o abandono da rede estadual de ensino e/ou da profissão docente não se constitui em um ato isolado, apenas dependente da situação profissional vivida no momento da exoneração. Também não se configura como um ato sem relação com a vida pessoal, com a história passada e com o projeto de futuro de cada professor. Na verdade, trata-se de um conjunto de experiências e expectativas não satisfeitas que, ao longo dos anos, vão se amalgamando até chegarem ao desfecho, nem sempre desejado, do abandono da rede pública ou da profissão docente.

## **A CONSTITUIÇÃO DO PROCESSO DE ABANDONO**

Do mesmo modo que o se tornar professor é um processo contínuo, pelo qual o indivíduo se constrói como professor, também o deixar de ser professor mostrou-se, com base nas histórias dos ex-professores, como um processo que é tecido ao longo do percurso profissional. No entanto, difícil é saber em que momento esse processo se inicia. Alguns autores, ao investigarem temas relacionados às representações de professores sobre a profissão docente e à escolha do magis-

tério, argumentam que o percurso que conduz certos indivíduos a esta profissão tem raízes em suas histórias mais remotas de escolarização e, até mesmo, no período que antecede a entrada na escola (Bueno, 1996; Catani, Bueno, Sousa, 2000).

O abandono, neste caso, não significa apenas simples renúncia ou desistência de algo, mas o desfecho de um processo para o qual concorrem insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com o objeto abandonado; significa o cancelamento das obrigações assumidas com a instituição escolar, quando o professor pede exoneração do cargo ou, de maneira mais abrangente, o cancelamento das obrigações profissionais, quando deixa de ser professor. Esse cancelamento, visto como a ruptura total dos vínculos necessários ao desempenho do trabalho, pode ser decorrente da ausência parcial e/ou do enfraquecimento anterior desses vínculos.

O trabalho, para que seja realizado satisfatoriamente e para que cumpra seu papel equilibrador, requer o estabelecimento de vínculos específicos com determinadas classes de objetos: instituições, pessoas, instrumentos, organizações. Esses vínculos, no caso deste estudo, são entendidos como o conjunto de relações que o professor estabelece com a escola e com o trabalho docente, e que depende da combinação das características pessoais do professor, das formas de organização e funcionamento da escola, do grupo e do contexto social em que ambos (professor e escola) estão inseridos. Quando a organização do trabalho docente e a qualidade das relações estabelecidas dentro do grupo (incluindo-se aí o resultado obtido com o trabalho em sala de aula) não correspondem aos valores e às expectativas do professor, este se vê diante da dificuldade de estabelecer ou manter a totalidade de vínculos necessários ao desempenho de suas atividades no magistério. Assim, pode-se dizer que o abandono é consequência da ausência parcial ou do relaxamento dos vínculos, quando o confronto da realidade vivida com a realidade idealizada não condiz com as expectativas do professor, quando as diferenças entre essas duas realidades não são passíveis de serem conciliadas, impedindo as adaptações necessárias e provocando frustrações e desencantos que levam à rejeição da instituição e/ou da profissão.

O estabelecimento desse conjunto de relações exige a mobilização, por parte da pessoa do professor, de todas as suas forças. Quando há a percepção de que essa mobilização não será compensadora, não haverá empenho em realizá-la, isto é, o professor não reconhece como válida a relação entre o dispêndio de energia necessário e o resultado que será obtido. Essa percepção, ou a avaliação que o indivíduo faz da situação e que determinará o estabelecimento ou não desses vínculos, é dependente dos vínculos passados e dos vínculos potenciais, bem como das condições presentes.

Nesse sentido, um primeiro aspecto a ser considerado é o modo pelo qual a profissão docente foi escolhida. No caso deste estudo, há que se ressaltar que nenhum dos docentes cujos percursos foram analisados queria realmente ser professor. Ser professor era a escolha possível no início da vida profissional. Tornar-se professor aparece, na maioria dos relatos, como a alternativa possível e exequível do sonhar-se médico(a), advogada(a), arquiteto(a), veterinário(a) etc.

No entanto, mesmo não sendo a ocupação sonhada pelos professores, após o início na profissão, principalmente durante os primeiros anos, a maior parte esforçou-se e empenhou-se em estabelecer esses vínculos. Ou seja, houve um empenho em realizar o trabalho da melhor forma possível, em adaptar-se ao novo papel e em encontrar satisfação e auto-realização no trabalho docente. Segundo Christophe Dejourn (1991), “executar uma tarefa sem investimento material ou afetivo exige a produção de esforço e de vontade, em outras circunstâncias suportadas pelo jogo da motivação e do desejo”. A motivação e o desejo, nesse caso, são representados pelos aspectos positivos encontrados pelos professores no início da carreira. Parece ter havido um encantamento quando da entrada na profissão, com os aspectos sociais e econômicos que esse início representou; é uma conquista, e o seu sabor pareceu ter colocado à sombra os problemas e as dificuldades. Mesmo no caso de um professor que afirma que “não esperava acabar na profissão [...], que acreditava que aquilo era uma coisa passageira”, houve o estabelecimento de vínculos suficientes para mantê-lo exercendo a profissão por 13 anos em escolas da rede estadual. Os vínculos existiram, e mesmo que não representem a totalidade dos vínculos necessários, parece que foram suficientes para evitar o abandono nos primeiros tempos da carreira. Porém, a manutenção e o fortalecimento desses vínculos existentes dependem do tipo de respostas que o professor recebe da escola e da sociedade e que, se não são satisfatórias, se não correspondem às suas expectativas, acabam por enfraquecê-los até a ruptura definitiva.

Segundo Bohoslavsky (1977), quando o indivíduo pensa em uma profissão, ele pensa em “*algo* que se relaciona com a realização pessoal, a felicidade, a alegria de viver, etc., como quer que isto seja entendido”, e quando o envolvimento com esse “*algo*” deixa de resultar na realização pessoal, a tendência será, certamente, diminuir o envolvimento, diminuir os esforços. Assim, pode-se afirmar, com base nos depoimentos obtidos, que o processo de abandono ocorreu, principalmente para os professores em estudo, por meio do enfraquecimento ou relaxamento dos vínculos existentes.

Esse enfraquecimento ou relaxamento dos vínculos é consequência da combinação de vários fatores geradores de dificuldades e insatisfações que se foram

acumulando durante o percurso profissional. Analisando em particular os professores deste estudo, percebe-se pelos seus depoimentos que há um mal-estar<sup>4</sup> rondando esses profissionais. Por se encontrarem inseridos em uma sociedade que se transforma muito rapidamente e que exige constantes mudanças e adaptações, eles se sentem insatisfeitos ao não conseguirem dar conta das exigências que lhes são feitas no campo profissional. As exigências nem sempre são claramente explicitadas e entendidas pelos professores, mas são sentidas mediante a percepção de que as coisas na escola não estão indo bem, de que por mais que se esforcem não conseguem atingir um nível de excelência exigido pela sociedade a ponto de reverter a situação de precariedade profissional em que se encontram.

O conteúdo dos depoimentos permitiu constatar a presença de alguns aspectos relacionados ao contexto social que se mostraram relevantes para a insatisfação com o trabalho docente. Primeiramente, por gerarem uma sobrecarga de trabalho; depois, a falta de apoio dos pais dos alunos, um sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam, a concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura e, também, é claro, os baixos salários.

Outro aspecto enfatizado pelos professores como fonte de insatisfação com o magistério é o modo pelo qual está organizado o sistema educacional e, mais especificamente, a escola como instituição pública de prestação de serviços e como local de trabalho. Esta organização influi diretamente no desempenho e no grau de satisfação do professor com o trabalho docente. Alguns referem-se à impossibilidade de participar das decisões sobre o rumo do ensino, ao excesso de burocracia e à falta de apoio e de reconhecimento do trabalho por parte das instâncias superiores do sistema educacional, como fatores geradores de desmotivação e insatisfação com o trabalho. Nos depoimentos evidenciam-se, ainda, vários aspectos provocadores de insatisfação no trabalho, que podem ser identificados como decorrentes da atual organização do sistema de ensino. São eles: a burocracia institucional e o controle do trabalho do professor, a escassez de recursos materiais, a falta de apoio técnico-pedagógico e a falta de incentivo ao aprimoramento profissional.

Há também um outro fator ao qual os professores deram ênfase: a qualidade das relações interpessoais no ambiente de trabalho. O trabalho docente se constitui em uma atividade centrada nas relações interpessoais e nas dinâmicas relacionais

---

4 Esta expressão tem sido usada largamente na literatura dos últimos anos que versa sobre os professores e o magistério, especialmente após a publicação, em 1986, da obra de José Manuel Esteve, *O mal-estar docente*, e de sua tradução para o português, em 1992. A pesquisa que deu origem a este texto baseia-se em grande parte nas análises desenvolvidas por esse autor.

estabelecidas no ambiente escolar, que são determinantes do sucesso do ensino e da qualidade de vida do professor. Nesse sentido, pode-se dizer que o relacionamento com diretores, com os demais professores e com os alunos é um dos principais fatores de satisfação ou insatisfação no trabalho e, também, o grande responsável pelo envolvimento nas atividades profissionais.

Em grande medida, essas relações são determinadas pelo tipo da estrutura organizacional e também pelas representações e expectativas das pessoas envolvidas. Se essas relações não condizem com as expectativas e representações dos professores, elas podem afetar o grau de envolvimento com o trabalho e a própria realização profissional. Relações que não priorizam a sinceridade, que não propiciam a expressão de pontos de vista divergentes, que não estimulam a solidariedade e o apoio mútuo, que não valorizam o trabalho realizado, que são baseadas em estruturas hierárquicas rígidas etc., geram sentimentos de raiva e medo, de competitividade exacerbada, de baixa auto-estima, de frustração etc., resultando em um grande mal-estar. Tentando livrar-se desse mal-estar, os professores assumem posturas defensivas que podem ir desde comportamentos agressivos, queixas constantes, críticas excessivas etc., até o distanciamento do ambiente, restringindo o convívio com os alunos, colegas e diretores ao mínimo possível.

Todos esses fatores levam à percepção de que o trabalho que está sendo realizado não tem relação com as suas necessidades, expectativas e interesses, ou seja, o trabalho docente não corresponde às representações que o professor tem e nem está sendo suficiente para concretizar o seu projeto de futuro. A não correspondência entre o real e o idealizado e entre o real e o projetado dificultam a produção de vontade e esforço para manter os vínculos existentes. À medida que a percepção dessa não correspondência se amplia, o enfraquecimento dos vínculos com a instituição e com o trabalho aumenta. É um processo cumulativo que, ao desenvolver-se, gera diferentes tipos de abandono antes do abandono definitivo.

## **AS DIFERENTES FORMAS DE ABANDONAR**

A ruptura total e definitiva dos vínculos estabelecidos com a escola e com o trabalho docente, mesmo quando estes já estão enfraquecidos pelas dificuldades e insatisfações, é muito difícil de ser realizada, como se pôde depreender das narrativas dos professores. A dificuldade de abandonar definitivamente o trabalho se deve a vários fatores. Um deles é o fato de que o estabelecimento desses vínculos custou esforços por parte da pessoa, e ter de afastar-se provocará, além da frustração, a sensação de fracasso, de ter sido malsucedida em seus esforços. Outro fator são as

perdas que o abandono implica. Tudo o que foi conquistado será perdido: o cargo, o trabalho, as pessoas. Serão perdidos também os sonhos e ideais relacionados ao ser professor, uma parte da identidade e uma parte da vida, tal como se nota no depoimento de dois dos professores, um homem e uma mulher:

Apesar de tudo eu pedi exoneração com tristeza, porque parece que eu deixei vinte anos da minha vida para trás... como se eu não tivesse feito nada... (Sílvia, 50a, 13rp)<sup>5</sup>

Eu senti muito.... foi doloroso. Afinal de contas, é um concurso público, foi uma conquista minha. Poucas pessoas conseguem passar na classificação que eu passei... Foi uma conquista, e abrir mão assim... é frustrante... (Ana, 32a, 1rp)

Renunciar a essas coisas não é fácil, mesmo quando elas não se apresentam exatamente como se esperava. Toda perda é difícil e se torna ainda mais difícil e dolorosa quando está associada ao confronto com as limitações e a sensação de impotência para reverter a situação e manter o que foi conquistado. Nesse sentido, o abandono definitivo será adiado pelo maior tempo possível, para que a sensação de fracasso e de perda também seja adiada.

Outro fator a ser considerado por também dificultar a ruptura definitiva é a importância que o dinheiro recebido pelo trabalho tem para a pessoa. Se o professor não consegue outra atividade rentável, que garanta a sua sobrevivência e a de sua família, ele dificilmente deixará definitivamente o trabalho, por mais insatisfeito que possa estar. A esse propósito, José Manuel Esteve (1992) afirma que “a atitude mais freqüente, 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”.

Esse adiamento do abandono definitivo de um trabalho que não é mais fonte de prazer e equilíbrio, seja por qual motivo for – as atuais expectativas de emprego, o medo de se sentir fracassado, o medo das perdas, ou outros – acaba por gerar diferentes mecanismos de evasão, que servirão de “válvulas de escape” para as pressões a que a pessoa está exposta, uma vez que essas não podem ser eliminadas definitivamente no momento. Nos depoimentos dos professores foi possível identificar a utilização, antes da exoneração da rede estadual de ensino e/ou do abandono definitivo da profissão docente, de diversos desses mecanismos de evasão, os

---

5 Todos os nomes de professores, neste texto, são pseudônimos. Os números que se seguem a eles referem-se, respectivamente, à idade do professor na data da entrevista e ao total de anos em que trabalhou na rede pública estadual.

quais contribuíram para que a frustração e o sofrimento provocados pelos conflitos e insatisfações a que estavam submetidos fossem minimizados. Tais mecanismos, que se caracterizam por um distanciamento físico ou psicológico do trabalho e indicam o enfraquecimento e até mesmo a ruptura de alguns vínculos, são nomeados neste estudo como *abandonos temporários* e *abandonos especiais*. A utilização de um ou mais desses tipos de abandono vai depender do modo como o indivíduo tende a reagir ou ajustar-se aos estados de insatisfação com o trabalho.

## ABANDONOS TEMPORÁRIOS

Esse tipo de abandono concretiza-se por meio de faltas, licenças curtas e licenças sem vencimentos. O afastamento físico do ambiente de trabalho permite ao professor equilibrar-se pelo distanciamento das dificuldades geradoras dos conflitos que está vivenciando. Há, ainda, a possibilidade de se dedicar a outras atividades (não só de trabalho, mas também, em alguns casos, de lazer) que propiciam um ajustamento harmonioso para os conflitos e uma aproximação com seus ideais e projetos.

Os motivos para esses abandonos temporários são vários, e um deles é a não satisfação da necessidade de realização profissional. Quando o magistério não promove as condições necessárias para alcançá-la, os professores, decididos a procurarem outras formas de satisfazer tal necessidade, afastam-se temporariamente com o objetivo de encontrar outras atividades, ou ter mais tempo para se dedicar a elas, de modo a compensar ou propiciar essa realização. Um outro emprego, ou cursar uma pós-graduação, pelo fato de melhor corresponder às necessidades e expectativas, torna-se prioridade, como afirmaram alguns professores:

...nesse meio tempo eu pedi afastamento por dois anos e falei assim: "Bom, eu vou ficar na escola particular..." que me pagava um pouco mais e peguei só rede particular. (Fernanda, 36a, 10rp)

Eu não tinha quase licenças... Ah! Para me dedicar mais lá na escola particular houve uma época em que eu me afastei daqui, sem vencimentos, pela 220... ou 202... eu nunca sei, aquela lei... que você tem direito a afastamentos sem vencimentos e sem prejuízo do cargo... (Regina, 55a, 23rp)

...eu pedi licença sem vencimentos, paguei o Inamps, todas as coisas que devia... porque eu tinha intenção de voltar para a rede... Por isso, eu pagava todas as coisas... E ia retomar, mas a pesquisa aumentou, se estendeu muito e não daria tempo... eu fiquei com medo de voltar e não conseguir dar conta de tudo... Ai eu pedi exoneração... (Ângela, 45a, 4rp)

Bom... em paralelo às aulas eu tenho uma atividade, eu faço traduções de russo. Então teve uma época em que eu estava assim com muito trabalho... e eu pedi um afastamento por dois anos... uma época que nós fizemos cinco livros... (Fabiana, 38a, 11rp)

Outro motivo para os abandonos temporários é a impotência para resolver os problemas cotidianos encontrados no magistério, o que leva a um afastamento para esperar que as coisas se resolvam por meio de outras instâncias. No entanto, com esses afastamentos temporários, a tensão e os conflitos provocados pelas dificuldades e pela insatisfação com o trabalho são adiados; não há solução para os problemas, apenas a fuga deles. Muitas vezes, ao retornar, o professor, que saiu esperando que as coisas melhorassem, encontra a mesma situação, o que acaba por gerar insatisfação ainda maior.

Esse tipo de abandono pode se constituir na primeira etapa do processo que leva ao abandono definitivo, pois, além de oferecer uma solução apenas temporária para os conflitos, também pode provocar, como ocorreu em alguns casos, uma sensação de mal-estar gerada pela percepção de que esses mecanismos são uma forma de prejudicar os outros, principalmente os alunos.

Me especializei na Unicamp, fiz o mestrado... e fui perdendo o tesão mesmo... de ver o descaso com que a educação é tratada... Eu falei: "Puxa, para eu fazer isso..." Então eu tirei mais uma licença, tirei duas licenças de dois anos, sem vencimentos, daí na minha volta eu falei: Olha, eu quero me exonerar... Eu não poderia continuar do jeito que eu estava, por causa da minha própria formação profissional... Eu tive uma formação muito boa, eu não aceitava estar prejudicando, inclusive, os alunos... (Eduardo, 50a, 17rp)

Quando a pessoa não consegue adaptar-se a essa situação que vai contra os seus princípios e valores, que contraria o modo pelo qual concebe a sua profissão e a atividade que exerce, a solução encontrada é o abandono definitivo. Mas isto ainda custa a chegar. Nos casos em estudo, antes de tomar a decisão de abandonar de modo definitivo o ensino público e/ou a profissão do magistério, os professores passaram por outras experiências que configuram formas temporárias de abandono.

## **DOIS TIPOS ESPECIAIS DE ABANDONO: REMOÇÃO E ACOMODAÇÃO**

O termo remoção está sendo aqui empregado por ser o que é utilizado pelos professores e pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Essa se-

cretaria, ao promover o concurso de remoção, oferece aos professores efetivos a possibilidade de se transferirem de escola sem perderem o vínculo de emprego com o estado. José Manuel Esteve (1992) também analisou o mecanismo de evasão e concluiu que, mediante essa estratégia, "os professores tentam escapar de situações conflitantes ou de más relações com os colegas". Importante assinalar que todos os professores deste estudo utilizaram-se do mecanismo, ainda que por diferentes razões.

Foram mais ou menos sete... oito escolas e na nona escola, essa última onde eu estava, eu me exonerei para ocupar esse cargo técnico que eu tenho aqui no instituto. [...] O professor, às vezes, muda porque não se sente bem trabalhando naquela escola, não se sente bem integrado, então ele muda para uma outra escola. Essa é uma conveniência, digamos, política, mas que eu reconheço como um direito dele de mudar... Se você não se sente bem em uma escola, você tem direito de mudar. (Sílvia, 50a, 13rp)

Há ainda um outro motivo que justificou as remoções realizadas por esses professores, que é a comodidade e a segurança de trabalhar em local próximo à residência. Mudar de escola para fugir de situações e ambientes desagradáveis ou para obter maior facilidade de locomoção ou, ainda, para diminuir a distância entre a casa e o trabalho, acaba por provocar uma grande rotatividade dos professores. Além disso, nem sempre a remoção é um recurso eficiente, pois a mesma situação conflitiva pode ser encontrada nas outras escolas. A remoção, ou transferência é, então, um mecanismo que, ao mesmo tempo que oferece a possibilidade ao professor de afastar-se das situações que provocam insatisfação e desequilíbrio, oferece-lhe, também, a possibilidade de encontrar outros tipos de dificuldades, talvez até maiores do que as que vinha enfrentando.

...procurando mais conforto no sentido de estar mais próximo de minha casa, eu tinha os filhos pequenos, então eu procurava sempre vir um pouquinho mais perto... A primeira remoção foi da zona norte pra zona oeste, que eu já morava aqui na zona oeste e depois, quando eu mudei, quando construímos essa casa aqui eu já fiquei de olho na vaga dessa escola aqui, que foi a minha última escola... Mas eu sempre me removi tendo em vista uma escola boa, com bastante aulas de inglês... (Regina, 55a, 23rp)

Eu fui assaltado duas vezes ao voltar de Osasco... tinha esses inconvenientes. Eu morava lá no Jardim Arpoador, na Raposo Tavares, e era meio ermo onde o ônibus de Osasco parava. Nessa altura eu não tinha carro, nunca chegava antes de meia-noite no ponto final e ainda tinha que pegar um outro ônibus para ir para casa... Ai, por essa razão, eu pedi remoção para São Paulo... (Hilton, 55a, 7rp)

Eu tive uma sorte, porque teve concurso de remoção em 89 e em 90 eu me removi aqui, para o bairro onde eu moro. Uma escola linda, maravilhosa, era um colégio maravilhoso. Só que igualzinho da periferia, igualzinho, igualzinho, igualzinho... Uma estrutura péssima, sem direção, alunos marginais, biblioteca fechada por falta de pessoas, laboratório destruído, destruído... Eu acabei pedindo exoneração nessa escola. (Estela, 45a, 9rp)

Quando, por quaisquer razões, o professor não quer ou não pode fazer uso dos abandonos temporários ou da remoção, ou, mesmo quando faz uso desses abandonos e os conflitos não são eliminados, sua frustração e insatisfação com o trabalho aumentam ainda mais. Nessa situação, se o professor não pode abandonar definitivamente o trabalho, as tensões a que ficará exposto serão intensas. Esse estado de tensão, se levado ao extremo, leva os professores a manifestarem um tal esgotamento de suas energias que eles não conseguem, de fato, continuar trabalhando. Não podendo deixar o trabalho, recorrerão a outro mecanismo de evasão, aqui denominado acomodação. É quando se pode perceber com maior clareza a manifestação do *burnout*, expressão utilizada por autores estrangeiros para designar o fenômeno de estresse acentuado dos professores, que vem sendo observado em vários países e que, por isso, tem sido objeto de estudo nos últimos anos.

Margaret LeCompte e Anthony Dworkin (1991), ao realizarem uma revisão sobre o tema, observaram que o *burnout* é um constructo que permanece nebuloso, pelo fato de ser utilizado muitas vezes como uma *trait definition*. Ou seja, uma definição "que enumera características que tipificam os indivíduos que possuem o constructo". Não é o caso de reproduzir aqui as extensas análises apresentadas por esses autores em *Giving up on school: students dropouts and teacher burnouts [O abandono da escola: estudantes reprovados, professores "acomodados"]*, mas, sim, de ressaltar alguns traços que, enumerados por eles, também foram encontrados na pesquisa que deu origem a este trabalho. Por exemplo, LeCompte e Dworkin afirmam que quando fatores estruturais não permitem a realização de metas pessoais, os indivíduos perdem a fé nas instituições que estruturam suas vidas cotidianas, como as escolas. Embora a perda de fé por parte dos indivíduos, segundo eles, não crie automaticamente meios alternativos para a satisfação das metas pessoais, eles argumentam que um considerável conjunto de evidências sugere que, sob tais condições, o que acaba por acontecer é que as pessoas passam a desacreditar na possibilidade de atingirem seus objetivos naquele local de trabalho, de vez que se sentem enfraquecidas e tomadas por sentimentos de impotência, de falta de sentido naquilo que fazem, isoladas pessoalmente, sentindo-se estranhas em seu próprio meio e estranhas em relação a si próprias. Estes sentimentos, conforme os

autores, definem claramente aquilo que é expresso por alunos e professores que dizem estar abandonando a escola. Curioso é que entre as pesquisas analisadas por LeCompte e Dworkin, esses mesmos sentimentos foram entendidos por alguns autores como parte de um processo de alienação. Assim, o aspecto de maior convergência entre as várias definições encontradas por eles foi a grande similaridade entre alienação e *burnout*. Com base nisso, eles adotam a seguinte definição, como sendo a que melhor expressa e sintetiza esse constructo:

*Burnout* é uma forma extrema de alienação específica de papel caracterizada por um sentimento de que o trabalho de alguém é destituído de sentido e que essa pessoa está impotente para realizar mudanças que podem tornar o trabalho mais significativo. Além disto, esse sentimento de falta de sentido e impotência é reforçado por uma crença de que as normas associadas ao papel e à situação são ausentes, conflitantes ou inoperantes, e que essa pessoa está só e isolada entre os colegas e clientes. (LeCompte, Dworkin, 1991, p.94)

A acomodação, entendida como o distanciamento da atividade docente mediante condutas de indiferença a tudo que ocorre no ambiente escolar, ou de um tipo de inércia, no sentido de buscar inovações e melhorias no ensino, e um não envolvimento com o trabalho e com os problemas cotidianos da escola, tal como observado nesta pesquisa, certamente corresponde a várias das características do *burnout*. No entanto, optou-se aqui pelo uso do termo "acomodação" por duas razões: primeiro para assegurar maior fidelidade aos sentimentos vivenciados pelos professores que participaram do estudo, uma vez que muitos deles usaram essa palavra durante as entrevistas. Segundo, porque o *burnout*, conforme esclarecido por LeCompte e Dworkin (1991), não envolve unicamente o desejo de abandonar ou o abandono efetivo, pois muitos que vivem o *burnout* nunca deixarão seus empregos, enquanto muitos que o deixam não passaram por esse processo. Deste modo, no tipo de abandono caracterizado por acomodação pode haver a presença do *burnout*, mas não necessariamente. Nesse caso, não há o distanciamento físico, uma vez que o professor comparece à escola, ministra as aulas, cumpre as obrigações burocráticas, porém executa essas atividades dentro de um limite que representa o mínimo necessário para manter-se no emprego.

Embora esse tipo de abandono tenha sido citado por todos os professores deste estudo, nem todos o utilizaram como mecanismo de evasão. No entanto, ele se torna, mesmo quando não utilizado, um elemento de frustração e insatisfação a mais com o trabalho. A dedicação e o envolvimento com as atividades docentes, para serem percebidos como úteis e prazerosos pelos professores, precisam

ser compartilhados e reconhecidos pelos colegas e superiores; quando isto não acontece há uma sensação de que todo o esforço despendido é inútil. Alguns manifestaram claramente esse sentimento:

Enquanto eu trabalhava eu via colegas que davam uma bola para a molecada e sentava lendo jornal. O descaso com que a educação é tratada... Não quero ser melhor que ninguém não, mas eu sempre trabalhei sério... (Eduardo, 50a, 17rp)

...você acaba sozinho, chateado, falando assim: "Puxa, porque que eu quero ser diferente? Deixa eu entrar no esquema...". Mas eu não gostava disso, eu adorava ser professor! (Eduardo, 50a, 17rp)

...porque você não vê o professor se preparando para a aula, se empenhando em melhorar a qualidade da aula... E sabe o que eu acho mais terrível nisso tudo? É a visão que o aluno passa a ter do professor e da profissão... Ele associa o professor a um fracassado... (Fabiana, 38a, 11rp)

Este tipo de abandono parece ser mais prejudicial, tanto para os próprios professores quanto para a escola e a profissão, do que o abandono definitivo, pois, os professores que se utilizam desse mecanismo acabam se frustrando e se sentindo ainda mais insatisfeitos, na medida em que sentem que com suas atitudes de acomodação deixam os outros infelizes e desmotivados, além de colaborarem para a desvalorização da profissão. A utilização dessa estratégia não parece ser, entretanto, consciente e planejada. No caso dos professores que a utilizaram, os depoimentos obtidos indicam que esse parece ser um último recurso de que lançam mão para manter-se minimamente equilibrados e para poder lidar com os conflitos gerados pelas "solicitações externas ou internas, que são avaliadas [...] como excessivas ou acima de suas possibilidades" (Limongi-França, Rodrigues, 1996). Os abandonos temporários e especiais são modos de enfrentar os conflitos gerados pelo trabalho e, conforme afirma Christophe Dejourns, esse enfrentamento decorre de uma "economia psicossomática", em que

O aparelho psíquico seria, de alguma maneira encarregado de representar e de fazer triunfar as aspirações do sujeito, num arranjo da realidade susceptível de produzir, simultaneamente, satisfações concretas e simbólicas... [subtraindo] o corpo à nocividade do trabalho e [permitindo] ao corpo entregar-se à atividade capaz de oferecer as vias melhor adaptadas à descarga de energia. (1991, p.62)

Muitos dos professores afirmam terem feito uso dos abandonos temporários e especiais para concluir a pós-graduação, para se dedicarem a um outro trabalho mais prazeroso ou, apenas, para pensarem melhor na decisão que esta-

vam prestes a tomar. No entanto, há um limite para tais abandonos, e quando ele é atingido, ocorre o abandono definitivo.

## O ABANDONO DEFINITIVO

Todas as formas de abandonar, os abandonos temporários e especiais referidos anteriormente, conforme se pôde depreender dos relatos, tornam-se mais freqüentes no período imediatamente anterior ao pedido de exoneração, ou seja, ao abandono definitivo. Parece haver um momento em que eles não são mais suficientes para minimizar as tensões e as frustrações do professor. Dois professores retratam esse período do seguinte modo:

O último ano que eu dei aula eu fiz coisas absurdas... Pelo menos uma vez por mês eu abandonava a classe... Eu estava dando aula à noite, com um pessoal da pesada... (Estela, 45a, 9rp)

Depois de cinco anos de escola, de ter sido professor da rede lá em Osasco, é que eu comecei a ver mesmo como aquilo mina... Vai minando você, você vai ficando um cara infeliz por dentro, você vai ficando rancoroso com uma porção de coisas... e daí vira um caos... é terrível... (Hilton, 55a, 7rp)

De modo geral, é quando esses abandonos temporários e especiais se tornam ineficientes ou insuficientes que ocorre o abandono definitivo. Essa não-suficiência que os mecanismos de evasão passam a ter com o decorrer do tempo, provavelmente esteja relacionada ao fato de que, ao retornarem, os professores encontrem a mesma situação, sem que tenha havido alterações significativas para a melhoria da vida no trabalho e, com isso, o desânimo e o desencanto do professor vão aumentando. Mas é preciso considerar, também, que há um limite para a utilização desses mecanismos de evasão. Eles não podem ser utilizados indefinidamente. Eles são restringidos não só pelas normas que regem o sistema educacional, que limitam o tempo para os distanciamentos físicos, mas, também, e principalmente, pelas características do próprio professor, o modo pelo qual ele enfrenta as situações conflitantes, por sua posição existencial diante da vida e do trabalho que determina o tipo e o tempo dos distanciamentos psicológicos.

Assim, deixar de ser professor, deixar definitivamente a profissão docente e a rede estadual de ensino foi o modo que os professores deste estudo encontraram para restabelecer o seu equilíbrio, para terem a oportunidade de realizar-se pessoal e profissionalmente. Embora nem todos os professores do grupo estudado tenham abandonado o trabalho docente, aqueles que ainda permanecem exercendo a

docência no ensino médio – seja na rede municipal de ensino de São Paulo, seja na rede particular – 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.

José Manuel Esteve (1992) afirma que o absenteísmo, aqui discutido de forma ampliada sob o nome de abandonos temporários e especiais, “tem como última opção um gesto de sinceridade: o abandono real da profissão docente”. Um último gesto, uma última ação que exige força e vontade, que exige a superação de medos e inseguranças. Uma última ação que representou, para os professores deste estudo, a solução encontrada para um processo de conflitos e insatisfações constituído lentamente durante seus percursos profissionais; o desfecho inevitável de um processo que há muito vinha se desenvolvendo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOHOSLAVSKY, R. *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BUENO, B. *Autobiografias e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério*. São Paulo, 1996. Tese (Livre Doc.) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. O Método (auto)biográfico e os estudos com histórias de vida. *Educação e Pesquisa*, v.28, n.1, p.11-30, 2002.

CATANI, D.; BUENO B.; SOUSA, C. P. “O Amor dos começos”: por um estudo das relações com a escola. *Cadernos de Pesquisa*, n.111, p.151-171, dez.2000.

\_\_\_\_\_. Os Homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (orgs.). *A Vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 45-54.

DEJOURS, C. *A Loucura do trabalho*. São Paulo: Cortez, Oboré, 1991.

ESTEVE, J. M. *O Mal-Estar docente*. Lisboa: Escher, Fim de Século, 1992.

\_\_\_\_\_. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora. p.93-124.

FREIDSON, E. *Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política*. São Paulo: Edusp, 1998.

JESUS, S. N. *A Motivação para a profissão docente*. Coimbra, 1995. Tese (Dout.) Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

LAPO, F. R. *Professores retirantes: um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do Estado de São Paulo (1990-1995)*. São Paulo, 1999. Dissert. (Mestr.) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

LECOMPTE, M.; DWORKIN, A. *Giving up on school: students dropouts and teacher burnouts*. Newbury Park: Corwin Press, 1991.

LIMONGI-FRANÇA A.; RODRIGUES, A. *Stress e trabalho*. São Paulo: Atlas, 1996.

NÓVOA, A. *Notas sobre formação (contínua) de professores*. São Paulo, 1994. [Conferência pronunciada na Faculdade de Educação da USP]

Recebido em: dezembro 2002

Aprovado para publicação em: dezembro 2002