

# EVASÃO DOCENTE E ABANDONO DA PROFISSÃO: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO<sup>1</sup>

Flavinês Rebolo Lopo<sup>2</sup>  
Belmira Oliveira Bueno<sup>3</sup>

## Resumo

*O presente estudo objetiva delimitar e caracterizar os vários determinantes do fenômeno da evasão de professores da rede estadual de ensino de São Paulo. Identifica, para além dos baixos salários e da desvalorização do professor, outros fatores presentes nessa rede de conexões que chamamos de processo de abandono e que é formada durante a vida profissional do professor. Ao centralizar-se na análise das histórias de vida profissional de ex-professores, busca-se, para além dos motivos – que podem estar determinados tanto pelas condições externas quanto pelas disposições internas do indivíduo ou, ainda, e mais provavelmente, por uma combinação de ambos – as formas como fatos e acontecimentos são percebidos e vivenciados por cada indivíduo e como se combinam dos mais diferentes modos para constituir o processo de abandono.*

**Palavras-chave:** trabalho docente, insatisfação no trabalho, evasão de professores.

<sup>1</sup> Este trabalho é uma síntese das principais análises desenvolvidas na dissertação de mestrado que tem por título: *Professores Retirantes: um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do estado de São Paulo (1990-1995)* (LAPO, 1999). A pesquisa foi orientada por Belmira Oliveira Bueno e contou com o financiamento da FAPESP.

<sup>2</sup> Professora da Universidade de Sorocaba e doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. e-mail: lapos@uol.com.br

<sup>3</sup> Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Av. da Universidade, 308. São Paulo, SP. 05508-900. e-mail: bbueno@usp.br

**Abstract:** Quitting School: A Study on Public School Teachers Desertion

*This study is an effort to delimit and characterize various aspects of the phenomenon of teachers leaving the State schools of São Paulo, Brazil. It concludes that besides the low salaries and the little appreciation given to the teachers there are other factors that compose what the authors call the "process of abandonment." Based on an analysis of life histories of former teachers the authors discovered that, besides immediate motives, teachers leave school because of the way they perceive the happenings of their professional lives. Thus, the factors which characterize the desertion process are related to work conditions offered by the educational system and school community to teachers, as well as teachers' dispositions, their experiences, expectations and their life projects. In the end, the study presents the steps that constitute the process that leads teachers to leave State schools and even their careers.*

**Key-words:** Teaching, job dissatisfaction, teachers desertion.

## Introdução

O estudo aqui relatado, acerca da evasão de professores da rede estadual de ensino de São Paulo, constitui uma tentativa de delimitar e caracterizar esse fenômeno que vem se acentuando nos últimos anos e, também, de compreender sob um ângulo específico as relações entre os vários determinantes desse fenômeno. Procura-se identificar, para além dos baixos salários e da desvalorização do professor, outros fatores presentes nessa rede de conexões que chamamos de *processo de abandono* e que é formada durante a *vida profissional do professor*. Ao centralizar-se na análise das histórias de vida profissional de ex-professores, buscam-se, para além dos motivos – que podem estar

determinados tanto pelas condições externas quanto pelas disposições internas do indivíduo ou, ainda, e mais provavelmente, por uma combinação de ambos – as formas como fatos e acontecimentos são percebidos e vivenciados por cada indivíduo e como se combinam dos mais diferentes modos para constituir o processo de abandono.

Quando este trabalho teve início, existia a suspeita de que a cada ano um número cada vez maior de professores estaria deixando a rede estadual de ensino de São Paulo. Esta suspeita se baseava em informações veiculadas pela mídia e na observação não sistemática das escolas em que trabalhávamos (uma de nós como pesquisadora e a outra como docente) e que, no entanto precisava ser melhor investigada. Assim, embora o objetivo do trabalho não fosse o de chegar a um diagnóstico baseado em dados quantitativos, realizou-se junto ao Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Educação um levantamento sobre a saída de professores efetivos da rede de ensino de São Paulo, nos cinco anos precedentes ao início desta investigação (1990-1995). Esse levantamento pareceu ser necessário não só para nos dizer da ausência ou presença desse fenômeno – evasão de professores – na rede pública estadual mas, também, para dar a dimensão desse movimento; e, ainda, para auxiliar na delimitação do universo para o trabalho de campo, delimitação essa necessária tendo em vista a proposta desta pesquisa que foi a de realizar um estudo local em profundidade, através de histórias de vida profissional de ex-professores.

A rede estadual de ensino de São Paulo contava, em 1995, com 230 mil professores, dos quais 78.135 eram efetivos. Mesmo representando apenas 34% do total de professores da rede, optamos por trabalhar nesta pesquisa apenas com os efetivos, por serem professores habilitados e que passaram por concurso público, o que de certa forma indica empenho e determinação por parte do sujeito em tornar-se professor da rede. Por outro lado, os professores não efetivos, chamados de

ACTs (admitidos em caráter temporário) têm um contrato de trabalho por tempo determinado, o que torna muito difícil distinguir aqueles que não estão mais na rede estadual por "vontade própria" daqueles que não estão por não terem conseguido aulas, ou seja, pela ausência de vagas nessa rede. Um outro aspecto que foi considerado ao se tomar a opção de trabalhar com os efetivos foi a sua 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 considerado fator decisivo para que o professor não deixasse o emprego. Porém, não é o que acontece.

Através dos dados obtidos constata-se que de 1990 a 1995 houve um aumento de 299% nos pedidos de exoneração. A média anual no aumento de exonerações desse período é de 43%, ou seja, de um ano para o outro o número de professores que tem deixado a rede aumenta, em média, 43%. Assim, pode-se afirmar que um número cada vez maior de professores está deixando a rede estadual de ensino. Confirmada a existência de uma crescente evasão de professores na rede estadual de ensino, deu-se prosseguimento à análise dos dados com o objetivo de delimitar o universo para o trabalho de campo. Procurou-se, então, verificar em qual categoria ou nível profissional (professor I, II, III) e também em qual região do Estado o índice de exonerações era maior.

Os dados foram agrupados em três regiões: Interior do Estado, Grande São Paulo e São Paulo – Capital. O interior do Estado, com uma média de 46.245 professores efetivos/ano no período de 1990 a 1995, tinha 4.378 escolas agregadas em 102 delegacias de ensino que atendiam 586 municípios. Essa região teve em média 24 exonerações por delegacia de ensino.

A Grande São Paulo, região que inclui 38 municípios, e que possuía à época 1.324 escolas agregadas em 22 delegacias de ensino, teve em média 14.260 professores efetivos/ano, com uma

média de 48 exonerações por delegacia de ensino<sup>4</sup>. O Município de São Paulo, com 1850 exonerações no período de 1990 a 1995, foi o que se mostrou mais fértil para o prosseguimento do estudo. São Paulo – Capital, que possuía, no ano de 1992, 980 escolas agregadas em 21 delegacias de ensino, teve em média 19.494 professores efetivos/ano no período de 1990-1995, com uma média de 88 exonerações por delegacia de ensino nesse período, o que representa quase o dobro da média de exonerações nas delegacias da Grande São Paulo, e mais que o triplo da média de exonerações nas delegacias do Interior.

Passamos, então, a analisar com maior atenção o Município de São Paulo, constatando que dentre as delegacias de ensino da Capital, a que teve o maior índice de exonerações, no período de 1991 a 1995, foi a 14<sup>a</sup>, com um total de 158 pedidos. Esse número representa quase o dobro da média de exonerações por delegacia de ensino da Capital nesse período, que foi de 88.

Em um segundo momento, os dados foram reagrupados conforme com o nível funcional dos professores, de acordo com as denominações vigentes àquela época. Os professores da rede estadual de ensino, em São Paulo, dividem-se em três categorias ou níveis funcionais, conforme os seus graus de escolarização. Segundo o Estatuto do Magistério essas categorias, até aquela época, eram as seguintes: a) P I (professor um) – o professor com a habilitação específica para o magistério, em nível de 2º grau, cujo diploma o credencia para lecionar nas 4 primeiras séries do 1º grau; b) P II (professor dois) – o professor com licenciatura curta, habilitado a lecionar nas 4 últimas séries do 1º grau; c) P III (professor três) – o professor que tem licenciatura plena e pode lecionar nas 4 últimas séries do 1º grau e no 2º grau.

O número de professores II efetivos, nesse período, é muito pequeno, se comparado às outras

duas categorias. Em 1990 havia apenas 126 professores efetivos dessa categoria na rede estadual de ensino, o que representa menos de 0,2% do total de professores desse ano, chegando a apenas 20, de um total de 78.135, em 1995, o que representa menos de 0,03%. Nesse sentido, optou-se por não considerar o professor-II em nosso estudo. Um outro motivo para não considerarmos esta categoria de professores é que a própria Secretaria de Estado da Educação não realizará mais concursos públicos para a efetivação de professores com licenciatura curta.

O professor I é a categoria com maior número de professores efetivos na rede estadual de ensino, chegando a 64% do total de professores da rede em 1993. Apesar de ser a categoria com maior número de professores é nela que (excluindo-se o professor-II pelas razões já citadas) se concentram os menores índices de exoneração. Tendo em conta que o professor primário (como ainda é freqüentemente chamado, apesar da reforma que extinguiu o curso primário e criou o 1º grau) ocupa o nível mais baixo dentro da hierarquia do sistema educacional e também é a categoria que tem os menores salários, este dado parece ser muito instigante, e nos leva a perguntar o que mantém o professor I trabalhando na rede estadual de ensino. Seria o fato de que, por trabalhar com classe única, ou no máximo duas, geralmente em uma mesma escola, esse professor cria com os alunos e colegas vínculos mais fortes e, portanto, mais difíceis de serem rompidos? Seria pela falta de um diploma de nível superior, o que lhe abriria um maior espaço no mercado de trabalho? Estas questões, embora bastante relevantes, não serão investigadas aqui, na medida em que nos afastariam muito do tema desta investigação.

Prosseguindo a análise, percebe-se que o professor III foi o que apresentou maior índice de exonerações no período estudado. Assim, a partir dos resultados obtidos nesse levantamento decidiu-se que o prosseguimento da investigação se daria com os ex-professores III da 14ª D.E. – Capital.

<sup>4</sup> Estes dados foram retirados do *Anuário Estatístico do Estado de São Paulo – 1992* – vol. 1, 1993.

## Perfil de um grupo de ex-professores

O primeiro contato com esses ex-professores deu-se através de um questionário, enviado por correio, onde se buscavam alguns dados iniciais como, por exemplo, a idade, o tempo de serviço na rede estadual de ensino, o(s) motivo(s) para a exoneração e a atual profissão. Junto a esse questionário foi enviada uma carta, na qual, de maneira breve, se explicavam os objetivos da pesquisa.

Através dos dados fornecidos nos 29 questionários que retornaram preenchidos, foi possível traçar um perfil que mostrou quem são esses ex-professores com os quais o estudo teria continuidade. Esses dados 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%). Esses dados são também fortes indicadores de que as mulheres estão deixando a profissão docente ou, no mínimo, deixando de lecionar no ensino médio da rede estadual de ensino.

Quanto à escolaridade, considerando serem professores III, dos quais se exige para o concurso e a efetivação na rede estadual de ensino a licenciatura plena, todos possuem, no mínimo, um curso de nível superior. No entanto, a maior parte (22) continuou os estudos em nível de pós-graduação, e ao pedirem exoneração, 11 possuem 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. Esse fato talvez possa ser explicado de duas perspectivas: primeiro, pela ampliação de oportunidades no mercado de trabalho educacional que esses cursos propiciam; segundo, pelo pouco reconhecimento ou valorização que é dado aos professores que possuem pós-graduação, na carreira do magistério público, pois possuir um título

de mestre, por exemplo, implica a mesma promoção que é dada àquele professor que, num período de dez anos, teve no máximo vinte faltas, mesmo que não tenha realizado nenhum curso de aperfeiçoamento ou especialização.

Para a maioria (20) dos professores desse grupo 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. 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" (p.24).

O ingresso na rede estadual, para 25 desses 29 ex-professores foi como ACT (admitido em caráter temporário), permanecendo, alguns, até dez anos na rede pública dentro desse regime de trabalho, para só depois serem efetivados através de concurso público de provas e títulos. O professor ACT, como a própria expressão sugere, é admitido por um período temporário, 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 esses professores são desligados do quadro e só voltam no ano seguinte se ainda houver a vaga. Essa rotatividade produz uma falta de vínculo do professor com a escola que pode trazer graves conseqüências para um tão necessário e almejado ensino de qualidade. Essa rotatividade fica evidente no grupo estudado, para o qual o tempo

médio de serviço na rede pública foi oito anos. Dentre esses ex-professores, 9 dizem ter “perdido a conta” do número de escolas em que trabalharam, o que leva a supor que foram muitas; 10 passaram por mais de oito escolas; e os demais (10) passaram por uma média de quatro escolas.

Outro aspecto relevante que se verifica com os dados do questionário é o tempo que esses professores permaneceram na rede pública. 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 pública. Estes dados diferem das conclusões de alguns estudos mencionados por Saul Neves de Jesus (1995) em sua tese *A Motivação para a Profissão Docente*, defendida na Universidade de Coimbra. Com base em tais estudos ele diz:

*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 (p.51).*

Assim, é importante destacar que aqui estamos nos referindo a um pequeno grupo de ex-professores efetivos, sendo que a maioria dos professores da rede estadual de ensino é ACT (admitido em caráter temporário), sobre os quais é difícil afirmar o porquê e após quanto tempo de atividade profissional deixaram de lecionar. Cabe destacar, ainda, a inexistência de outros estudos sobre esta questão no Estado de

São Paulo, que poderiam dar maior sustentação aos dados e análises 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:

Motivos alegados para a exoneração .....	Nº de prof.
Baixa remuneração + péssimas condições de trabalho .....	05
Baixa remuneração + oportunidade de emprego mais rentável .....	04
Baixa remuneração .....	03
Necessidade de tempo livre para concluir a pós-graduação .....	03
Baixa remuneração + falta de perspectiva de crescimento profissional	02
Falta de perspectiva quanto a mudanças na rede estadual .....	02
Nascimento de filhos .....	02
Baixa remuneração + desencanto com a profissão .....	01
Baixa remuneração + mudança de cidade .....	01
Mudança de cidade .....	01
Falta de condições dignas de trabalho .....	01
Insatisfação com a estrutura do sistema educacional .....	01
Problemas de saúde .....	01
Trabalhar em negócio próprio .....	01

Pelo quadro acima se percebe que a baixa remuneração é citada por 16 dos 29 professores que responderam ao questionário, mas apenas três colocam-na como único motivo. É evidente a importância dos baixos salários, porém, se somada ainda a outros aspectos como, por exemplo, as péssimas condições de trabalho e a falta de perspectivas de crescimento profissional, aspectos esses também provenientes do tipo de gerência que é dada pelo Estado ao sistema educacional, a questão salarial se avoluma. Mas, por outro lado, nos permite perguntar: esses professores teriam deixado a rede estadual de ensino se, com o mesmo baixo salário, existissem condições de trabalho satisfatórias e perspectivas de crescimento profissional? Observando as respostas dos 13 professores que não citaram a baixa remuneração como motivo para a exoneração, percebe-se que outros fatores de foro privado, como por exemplo, o nascimento de filhos (motivo citado por 3 professoras), problemas de saúde, mudança de cidade e

necessidade de tempo para concluir os estudos de pós-graduação, que não sugerem, a princípio, enraizamento na questão salarial ou estrutural do sistema de ensino, são apontados como o motivo para a saída da rede pública.

### 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 são relatos complexos, onde 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. Admitimos 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>5</sup>

Assim, os dados que se buscavam prioritariamente, quais sejam, os percursos profissionais desses professores, foram coletados através 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 narrar mais livremente a sua vida profissional. Mesmo tendo sido elaborado um roteiro, com alguns pontos considerados importantes, para o caso de se fazer necessário

argüir ou instigar o professor a falar mais sobre determinados fatos e, mesmo considerando que a questão central da entrevista – seu percurso profissional e os motivos que o levaram a abandonar o magistério público – 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.

Foram entrevistados dezesseis ex-professores, cujas histórias permitiram a descoberta do abandono. Examinando, a partir dos relatos, desde os determinantes que atuaram na escolha da profissão para esse grupo de professores, bem como as dificuldades enfrentadas nos primeiros tempos da profissão, a busca de estabilidade através da realização do concurso público e os fatores de satisfação e insatisfação com o magistério durante o percurso profissional; e, ainda, de que forma esses fatores, combinados com as representações sobre o trabalho docente e as aspirações, necessidades e interesses dos professores, constatamos que o abandono da rede estadual de ensino e/ou da profissão docente não constitui um ato isolado, apenas dependente da situação profissional vivida no momento da exoneração, ou, ainda, um ato sem relação com a vida pessoal, com a história e com o projeto de futuro de cada professor. Na verdade constituem 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.

### Tornar-se professor e deixar de ser: a constituição do processo de abandono

Do mesmo modo que o tornar-se professor é um processo através do qual o indivíduo se constrói como professor, também o deixar de ser professor se mostrou, a partir das histórias dos ex-professores, como um processo que vai se concretizando ao lon-

<sup>5</sup> Para maiores informações a respeito das argumentações teóricas que fundamentam este trabalho, ver LAPO (1999), especialmente parte I: O professor e o trabalho docente na "era do vazio" e parte III: As histórias de vida no trabalho de pesquisa.

go do percurso profissional. No entanto, difícil é saber em que momento esse processo se inicia. Alguns autores (Bueno, 1996; Catani et alii, 1998; Catani et alii, 1999, entre outros), ao investigarem temas relacionados às representações de professores sobre a profissão docente e à escolha do magistério, 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.

O abandono, entendido aqui não apenas como a simples renúncia ou desistência de algo, mas como o desfecho de um processo para o qual concorrem insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com o objeto abandonado, significa o cancelamento das obrigações assumidas com a instituição escolar, quando o professor pede exoneração do cargo ou, de maneira mais abrangente, no cancelamento das obrigações profissionais, quando deixa de ser professor. Esse cancelamento, visto como a ruptura total dos vínculos necessários ao desempenho do trabalho, pode ser decorrente da ausência parcial e/ou do enfraquecimento 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 dependem 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 ser 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 dessa 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 como 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 nos primeiros tempos, a maior parte se esforça e se empenha em estabelecer esses vínculos. Ou seja, há 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 Dejours (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" (p.49). A motivação e o desejo, aqui, são representados pelos aspectos positivos encontrados pelos professores no início da carreira. Parece haver um

encantamento com a entrada na profissão, com os aspectos sociais e econômicos que esse início representa; é uma conquista, e o sabor dessa conquista coloca à sombra os problemas e as dificuldades. E, 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 treze anos em escolas da rede estadual. Os vínculos existem, 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 vão depender do tipo de respostas que o professor recebe da escola e da sociedade e, 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, pensa em *"algo que se relaciona com a realização pessoal, a felicidade, a alegria de viver, etc., como quer que isto seja entendido"* (p.23), 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 a partir dos depoimentos obtidos que o abandono se constituiu, para os professores em estudo, através, principalmente, do enfraquecimento ou relaxamento dos vínculos existentes.

Esse enfraquecimento ou relaxamento dos vínculos é conseqüência da combinação de vários fatores geradores de dificuldades e insatisfações que foram se acumulando durante o percurso profissional desses professores. Analisando em particular os professores deste estudo, percebe-se através de seus depoimentos que há um mal-estar<sup>6</sup> rondando esses profissionais. Por se encon-

<sup>6</sup> Esta expressão tem sido usada largamente na literatura dos últimos anos, que versam 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 investigação que deu origem a este trabalho se baseia em boa parte nas análises desenvolvidas por esse autor.

trarem 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. Essas exigências nem sempre são claramente explicitadas e entendidas pelos professores, mas são sentidas através da 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 a ser considerado, que foi bastante enfatizado por esses professores como fonte de insatisfação com o magistério, é o modo como 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 professores 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 destacados como conseqüência 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 outro fator ao qual os professores entrevistados 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 estabelecidas no ambiente escolar, essas relações sendo determinantes fundamentais 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., produzem sentimentos de raiva e medo, de competitividade exacerbada, de baixa auto-estima, de frustração, etc., que resultam em um grande mal-estar. Tentando se livrar 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 vai se ampliando, o enfraquecimento dos vínculos com a instituição e com o trabalho vai aumentando. É um processo cumulativo que, ao se desenvolver, ocasiona 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 dos relatos dos professores deste estudo. Essa dificuldade em 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 que se afastar provocará, além da frustração, também a sensação de fracasso, de ter sido malsucedida em seus esforços. Um 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. Renunciar a essas coisas não é fácil, mesmo quando elas não se apresentem 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 as sensações de fracasso e de perda também sejam adiadas.

Há ainda um outro fator a ser considerado, que também dificulta a ruptura definitiva, que 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. Nesse sentido, 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 (p.81-82).*

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 sentir-se fracassado, o medo das perdas, e outros – acaba produzindo “diferentes mecanismos de evasão” que servirão de “válvulas de escape” para as pressões a que a pessoa está exposta; pressões essas que não podem ser eliminadas definitivamente nesse 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 “mecanismos de evasão” que permitem diminuir a frustração e o sofrimento provocados pelos conflitos e insatisfações a que estavam submetidos.

Esses mecanismos de evasão, que se caracterizam por um distanciamento físico ou psicológico do trabalho, e que indicam o enfraquecimento e até mesmo a ruptura de alguns vínculos, são aqui nomeados de 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

Os abandonos temporários se concretizam através de faltas, licenças curtas e licenças sem

vencimentos. O afastamento físico do ambiente de trabalho permite ao professor equilibrar-se através do 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 essa realização, os professores, decididos a procurarem outras formas de satisfazerem suas necessidades de realização, se afastam temporariamente com o objetivo de procurar ou ter mais tempo para se dedicar a outras atividades que compensem ou propiciem essa realização. Um outro emprego, ou o estudo de pós-graduação, tornam-se prioridade pelo fato de corresponderem de melhor forma às necessidades e expectativas.

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 através 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 produzindo 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, 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. Quando a pessoa não consegue se adaptar a essa situação que vai contra os seus princípios e

valores, que contraria o modo como concebe a sua profissão e a atividade que exerce, a solução é, então, 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 Secretaria, ao promover o concurso de remoção, oferece aos professores efetivos a possibilidade de se transferirem de escola sem perder o vínculo de emprego com o Estado. Essa transferência, segundo Esteve (1992), é um outro mecanismo de evasão, mediante o qual "os professores tentam escapar de situações conflituais ou de má relações com os colegas" (p.78). Todos os professores deste estudo se utilizaram deste mecanismo, ainda que por diferentes razões.

Há ainda outro motivo que justificou as remoções realizadas pelos professores deste estudo, que é a comodidade e a segurança de trabalhar em local próximo ao que reside. Mudar de escola para fugir de situações e ambientes desagradáveis ou para obter uma maior facilidade de locomoção, ou ainda para diminuir a distância entre a casa e o trabalho, acaba por provocar uma grande rotatividade dos professores. E, 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.

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, a sua frustração e a sua 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 de acomodação. É o *burnout*, expressão utilizada por autores estrangeiros para designar esse fenômeno de estresse acentuado dos professores, que vem atingindo vários países e que por isto, tem sido objeto de estudos nos últimos anos.

O distanciamento da atividade docente através de condutas de indiferença a tudo o 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, é o que chamamos aqui de acomodação, tomando o mesmo termo que foi utilizado por alguns dos professores entrevistados em seus depoimentos. Neste tipo de abandono não há o distanciamento físico, ou seja, o professor comparece à escola, ministra as aulas, cumpre as obrigações burocráticas, mas 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 o trabalho, para serem percebidos como úteis e prazerosos por quem se dedica e se envolve, precisam ser compartilhados e reconhecidos pelos colegas e superiores; quando isto não acontece há uma sensação de que todo o esforço

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

A utilização dessa estratégia não parece ser, entretanto, consciente e planejada. No caso dos professores que a utilizaram, os depoimentos obtidos indicam que essa estratégia parece um último recurso de que eles 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 e Rodrigues, 1996, p.36).

Esses abandonos temporários e especiais são modos de enfrentar os conflitos gerados pelo trabalho e, conforme afirma Christophe Dejourn (1991), 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 (p.62).*

Muitos dos professores afirmam ter feito uso desses abandonos temporários e especiais para concluir a pós-graduação, para se dedicar a um outro trabalho mais prazeroso, ou, apenas para pensar melhor na decisão que estavam prestes a tomar. No entanto, há um limite para esses abandonos, e quando esse limite é atingido, ocorre o abandono definitivo.

## Concluindo: o abandono definitivo

Todas essas formas de abandonar, os abandonos temporários e especiais citados anteriormente, conforme se pôde depreender dos relatos analisados, se tornam 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.

De modo geral, é quando esses abandonos temporários e especiais se tornam ineficientes ou insuficientes que ocorre o abandono definitivo. Essa não-suficiência que esses 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 limita o tempo para os distanciamentos físicos mas, também, e principalmente, pelas características do próprio professor, o modo de enfrentar as situações conflitantes e a sua posição existencial frente à vida e ao 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 ter a oportunidade de se realizar 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) diz 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" (p.80). 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 que foi se constituindo lentamente durante seus percursos profissionais. De qualquer modo, foi o desfecho inevitável de um processo que há muito vinha se desenvolvendo.

#### Referências Bibliográficas<sup>7</sup>

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. *Orientação Vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BUENO, Belmira O. *Autobiografias e Formação de Professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério*. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Tese de Livre Docência, 1996.

CATANI, Denice B.; BUENO, Belmira O. e SOUSA, Cynthia P. "O amor dos começos": por um estudo

das relações entre a escola e o conhecimento. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, 1999 (submetido).

CATANI, Denice; BUENO, Belmira e SOUSA, Cynthia. Os Homens e o Magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação. In: BUENO, B. et alii (org.). *A Vida e o Ofício dos Professores*. São Paulo: Escrituras, 1998.

DEJOURS, Christophe. *A Loucura do Trabalho*. São Paulo: Cortez / Oboré, 1991.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991, p.93-124.

ESTEVE, José Manuel. *O Mal-Estar Docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições, 1992.

FREIDSON, Eliot. *Renascimento do Profissionalismo: Teoria, Profecia e Política*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

JESUS, Saul Neves 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.

LAPO, Flavinês Rebolo. *Professores Retirantes. Um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do estado de São Paulo (1990-1995)*. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Dissertação de Mestrado, 1999.

LIMONGI FRANÇA, Ana Cristina e RODRIGUES, Avelino Luiz. *Stress e Trabalho*. São Paulo: Atlas, 1996.

<sup>7</sup> Aqui estão referenciados apenas os autores e obras citadas neste texto. A bibliografia completa se encontra em LAPO (1999), p. 229-233.