

O ABANDONO DO MAGISTÉRIO: VÍNCULOS E RUPTURAS COM O TRABALHO DOCENTE

Flavinês Rebolo Lapo¹ e Belmira Oliveira Bueno²
Faculdade de Educação - USP

Este estudo, acerca do abandono do trabalho docente por professores da rede estadual de ensino de São Paulo, se constitui em uma tentativa de delimitar e caracterizar um fenômeno – a evasão de professores - 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, 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.

Descritores: Professores. Trabalho docente. Abandono. Magistério público.

Este trabalho apresenta uma caracterização do processo de abandono do trabalho docente a partir de um estudo que focalizou a escola pública no

-
- 1 Professora da Universidade de Sorocaba e doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Endereço eletrônico: lapos@uol.com.br
 - 2 Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Endereço para correspondência: Av. da Universidade, 308. São Paulo, SP. 05508-040. Endereço eletrônico: bbueno@usp.br

estado de São Paulo no período de 1990 a 1995. Com base em dados obtidos junto à Secretaria de Estado da Educação, pôde-se constatar um significativo e progressivo aumento dos pedidos de exoneração nesse período, que corresponde aos cinco anos imediatamente anteriores ao início da pesquisa.³

A rede pública de ensino do estado de São Paulo contava, em 1995, com 230 mil professores, dos quais 78.135 eram professores efetivos. Mesmo representando apenas 34% do total de professores da rede, optou-se 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 permaneceram por não terem conseguido aulas, ou seja, pela escassez 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.

Os dados obtidos permitiram constatar que de 1990 a 1995 houve um aumento da ordem de 300% nos pedidos de exoneração. A média anual no aumento de exonerações desse período foi de 43%, ou seja, de um ano para o outro o número de professores que deixavam a rede aumentava, em média, nessa proporção. Assim, pode-se afirmar que um número cada vez maior de

3 Esses dados foram apresentados na dissertação *Professores retirantes: Um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do estado de São Paulo (1990-1995)*, realizada por Flavinês Rebolo Lapo (1999) sob orientação de Belmira Oliveira Bueno, com financiamento da FAPESP.

professores estava deixando a rede estadual de ensino.⁴ 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.⁵

O município de São Paulo foi o que apresentou o maior número de exonerações no período em questão (1850) e, dentre as delegacias de ensino da capital, a 14^a foi a que teve o maior número de pedidos, com um total de 158. Esse número representa quase o dobro da média de exonerações por delegacia de ensino da capital nesse período, que foi de 88. Dentre as categorias docentes em vigência na época, foi entre os professores III que se identificou o maior número de exonerações (3082). Por isto, a partir destes dados, optou-se pelo prosseguimento da investigação com os ex-professores III da 14^a DE-capital (115), por meio da aplicação de um questionário que foi enviado por correio a todos os professores desse grupo e, depois, com entrevistas que focalizaram a história de vida profissional de dezesseis deles.

A seguir são apresentadas algumas das considerações teóricas que deram suporte às análises, sobretudo as que se referem à questão do trabalho e sua importância para o equilíbrio individual e social dos indivíduos, bem como outras pertinentes ao modo como os vínculos com o trabalho são estabelecidos, mantidos, fortalecidos ou enfraquecidos.

4 Embora seja muito provável que esse fenômeno continue existindo, optou-se aqui por usar os verbos no passado para enfatizar que as análises referem-se ao período de 1990-1995. Em 1996, houve uma reestruturação da rede de ensino que, dadas suas características próprias, certamente introduziu outros fatores na dinâmica das relações dos professores com o magistério público, como, por exemplo, a redistribuição dos diferentes graus de ensino na rede física, a realocação dos professores nas escolas e a demissão de um grande contingente de professores não efetivos. Considera-se que a inclusão desses fatores pode trazer novos elementos para a interpretação do fenômeno do abandono docente.

5 Por razões de ordem prática foi mantida a nomenclatura utilizada na época em que a pesquisa foi realizada.

Vida e trabalho: a pessoa em busca de equilíbrio

A vida se constitui em uma trama de ações e relações que visam, prioritariamente, satisfazer necessidades, desejos, propiciar equilíbrio e bem-estar à pessoa. É uma trama complexa, onde se entrelaçam a origem social, os valores, interesses e opiniões, os relacionamentos interpessoais, enfim, tudo o quê, de uma forma ou de outra, contribui para a constituição do indivíduo e o seu modo singular de agir.

Segundo Ortiz (1994) “a interiorização, pelos atores, dos valores, normas e princípios sociais assegura a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo” (p. 15). Essa adequação tem dois aspectos que devem ser considerados, por serem os responsáveis pelo resultado equilibrador das ações e pela obtenção do bem-estar. O primeiro diz respeito ao fato dessas ações exigirem pouco esforço para serem empreendidas, na medida que, ao serem interiorizadas, constituem um “sistema de disposições duráveis”⁶ que gera e estrutura as ações sem a necessidade de esforços conscientes, ou de força e vontade para executá-las. Não requerem, assim, um dispêndio de energia física ou psicológica que esteja acima da capacidade do indivíduo; o que as tornam, em certa medida, não geradoras de desequilíbrio e, portanto, não geradoras de conflitos do indivíduo para consigo mesmo. O segundo sentido diz respeito ao fato dessas ações estarem alocadas dentro de padrões pré-estabelecidos e, portanto, aceitas pelo grupo social. Não são, assim, geradoras de conflitos entre ele e os outros membros do grupo. Desta forma, esse repertório não apenas assegura a adequação entre as ações do indivíduo e a realidade objetiva, mas, princi-

6 Esta expressão é utilizada por Bourdieu (1994) em sua definição de *habitus*: “sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio exposto das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente” (p. 61).

palmente assegura, que essa adequação se realize com um mínimo de esforço e de conflitos.

Esse repertório que determina modos de agir possui, também, um caráter prospectivo, que decorre do fato das ações realizadas no presente visarem a satisfação de uma ou mais necessidades, o que importa dizer que há uma expectativa, um resultado futuro que está sendo considerado, mesmo que, muitas vezes, de forma inconsciente. A este respeito Bourdieu (1994) é esclarecedor ao afirmar que

As práticas que o *habitus* produz (enquanto princípio gerador de estratégias que permitem fazer face a situações imprevisíveis e sem cessar renovadas) são determinadas pela antecipação implícita de suas conseqüências, isto é, pelas condições passadas da produção de seu princípio de produção de modo que elas tendem a reproduzir as estruturas objetivas das quais elas são, em última análise, o produto. (p. 61)

Essa antecipação de resultados parece facilitar a adequação das ações, pois, nem sempre, o resultado precisa ser considerado conscientemente, posto ser uma antecipação de um resultado da ação que é considerado natural, tido como certo, tido como inerente à ação, a partir da própria vivência do indivíduo ou pela observação das experiências do grupo no qual está inserido. Mas o caráter prospectivo não diz respeito apenas à antecipação de resultados. Ele pode indicar, em certos casos, também, a existência de um projeto de futuro. Segundo Sartre (1987), o homem “supera perpetuamente a condição que lhe é dada” (p. 177) através de um projeto de futuro que se concretiza por meio de ações dirigidas ao campo dos possíveis, que é duplamente determinado: por um lado, encontram-se as carências individuais e a necessidade de satisfazer as aspirações, os desejos, etc., e, por outro lado, as carências coletivas e sociais. Assim, segundo ele, a “sociedade se apresenta para cada um como *perspectiva de futuro* e este futuro penetra no coração de cada um como uma motivação real de suas condutas” (p. 154).

Todavia, se é certo que a dimensão social (dada *a priori* pelo local e data de nascimento, ou seja, a sociedade na qual o indivíduo está inserido), atua juntamente com as dimensões biológica e psicológica, oferecendo possibilidades de adaptação ao indivíduo, é certo também que essas dimensões

impõem limites. Mas, nem sempre as possibilidades e os limites são plenamente explícitos, o que dificulta que sejam totalmente considerados. Moran (1994), em seu livro *Adaptabilidade Humana*, destaca que “toda ação pode ser considerada uma ‘resposta’ reguladora que serve para manter uma relação estável com o meio ambiente ou que permite um ajuste a mudanças ocorridas no meio” (p. 27). No entanto, como os ambientes estão em constante transformação, “os resultados raramente são os melhores”. Assim, em uma sociedade em constante e muito rápida transformação, as ações geradas a partir desse repertório passam a ser insuficientes ou inadequadas para propiciar a economia necessária de esforços que permita o equilíbrio e a adaptação satisfatória com um mínimo de esforço. Além disto, essas transformações acabam por tornar os resultados obtidos a partir dessas ações incoerentes ou incompatíveis com a expectativa dos indivíduos. Bourdieu (1998) afirma que

O ajustamento às condições objetivas é, com efeito, perfeita e imediatamente bem-sucedido e a ilusão da finalidade ou, o que vem a dar no mesmo, do mecanicismo auto-regulado, é total no caso e somente no caso em que as condições de produção e as condições de efetuação coincidam perfeitamente. (p. 84)

Sartre (1987) afirma, no mesmo sentido, que o “campo dos possíveis”, que se apresenta “como possibilidade esquemática e sempre aberta” aos indivíduos, mobilizando-os em direção ao futuro, é apenas parcialmente verdadeiro, pois “ele supõe o *status quo* e um mínimo de ordem (exclusão dos acasos)” para que o projeto se concretize e satisfaça o indivíduo e, essa suposição de regularidade “contradiz justamente a historialização constante de nossa sociedade” (p. 153). Nesse sentido, pode-se dizer que as possibilidades que se apresentam aos indivíduos são, na verdade, frutos de uma ilusão de poder fazer, de poder *via-a-ser*, que muitas vezes não pode ser realizada. Essas possibilidades não exequíveis geram, então, frustração e desencantamento.

Assim, quando as condições presentes, por não serem iguais ou semelhantes às anteriormente conhecidas, não possibilitam a utilização das ações interiorizadas, há um desequilíbrio provocado pela necessidade de produção

de um grande esforço e de vontade para a criação de novas e diferentes ações que se adequem à situação presente. Do mesmo modo, quando o projeto de futuro de cada indivíduo, as suas aspirações e desejos estão em descompasso com as condições objetivas da realidade, quando não se concretizam, geram conflitos e frustrações e, conseqüentemente, desequilíbrio.

Esse desequilíbrio é uma força propulsora, constantemente alimentada pela sociedade e pelo próprio indivíduo, e é, até certo ponto, saudável e necessário por ser o desencadeador de ações que propiciarão uma existência harmoniosa. As pessoas têm ânimo para cometimentos arrojados ou difíceis, são ousadas no sentido de buscarem se adaptar, de sobreviverem e de melhor viverem. Para Sartre (1987), o homem “supera perpetuamente a condição que lhe é dada; revela e determina sua situação, transcendendo-a para objetivar-se, pelo trabalho, pela ação ou pelo gesto” (p. 177). O trabalho é, quiçá, a ação equilibradora mais importante empreendida pelo homem. Como afirmam Pichon-Rivière e Quiroga (1998), o trabalho “apareceu até agora num primeiro plano como o centro de gravidade e de equilíbrio do homem” (p. 14). E, por se constituir no cerne deste estudo, será aqui analisado mais detalhadamente, pois o objeto abandonado pelo professor é o trabalho, ainda que seja um trabalho com certas especificidades, que serão consideradas mais adiante.

O trabalho é o resultado de esforço, de dispêndio de energia física e mental, que produz bens e serviços e que, para além de satisfazer as necessidades individuais e o bem-estar pessoal, contribui ainda para a manutenção e desenvolvimento da sociedade como um todo. Nesse sentido, pode ser considerado, além de um mecanismo de equilíbrio que garante e facilita a integração harmoniosa das dimensões bio-psico-social que compõem o homem em sua totalidade, também como um conjunto de ações que “garante uma firme articulação [do indivíduo] com a realidade e com o grupo humano a que pertence” (Pichón-Rivière et al., 1998, p. 14), possibilitando o auto-desenvolvimento e a auto-realização. Em *O Mal-estar da Civilização*, Freud (1930/1978) já havia observado que

Nenhuma outra técnica para a conduta da vida prende o indivíduo tão firmemente à realidade quanto a ênfase concedida ao trabalho (...). A possibilidade que essa técnica oferece de deslocar uma grande quantidade de componentes libidinais, sejam eles narcísicos, agressivos ou mesmo eróticos, para o trabalho profissional e para os relacionamentos humanos a ele vinculados, empresta-lhe um valor que de maneira alguma está em segundo plano quanto ao de que goza como algo indispensável à preservação e justificação da existência em sociedade. (p. 144)

O significado que o trabalho tem para a pessoa parece assim ser incontestável, já que, tradicionalmente, se constitui em um dos meios utilizados pelo homem para manter o equilíbrio e adaptar-se satisfatoriamente ao ambiente e à sociedade, e que, ao longo do tempo ocupou um lugar central no âmbito das atividades humanas. No entanto, o trabalho vem perdendo essa centralidade.

Atualmente, o trabalho é colocado pela maioria das pessoas em segundo plano, isto é, mesmo não sendo descartado totalmente, principalmente pelas vantagens materiais que propicia, ele “não corresponde mais a um desejo unânime, (...) não é mais uma fonte de satisfações e menos ainda uma componente importante da qualidade de vida” (Lévy-Leboyer, 1994, p. 20). Assim, pode-se perguntar por que o trabalho tem deixado de ocupar um papel central na vida do homem e por que, mesmo sendo uma ação imanente ao homem e indispensável ao seu equilíbrio, passa a provocar sofrimento e desequilíbrio.

As respostas e as razões encontradas pelos autores são várias. Pode-se pensar inicialmente que o trabalho é uma das instituições sociais afetadas pela deserção social. Lipovetsky (1989) observa que “as taxas de absenteísmo e de *turn over*, o frenesim das férias e dos tempos livres” (p. 34) não param de crescer, e fazem pensar que poucos ainda acreditam no trabalho. Se este fenômeno de forma massiva pode ser considerado típico da contemporaneidade, a relação conflituosa do homem com o trabalho certamente é mais antiga, pois, Freud (1978), já em 1930, afirmava que “como caminho para a felicidade, o trabalho não é altamente prezado pelos homens. Não se esforçam em relação a ele como o fazem em relação a outras possibilidades de satisfação”(p. 144).

No entanto, Lévy-Leboyer (1994) enfatiza que a idéia de um fenômeno massivo e genérico de desmotivação para o trabalho não resiste à uma análise mais profunda. Para ela, seria “mais justo dizer que a motivação mudou de alvo” (p. 47). De fato, se é notória a luta das pessoas que estão fora do mercado de trabalho para nele ingressar e que nem todos que estão trabalhando deixem de fazê-lo (pois ele garante, ainda que em muitos casos minimamente, a satisfação das necessidades básicas de alimentação, vestuário, moradia), também é notório que o trabalho vem perdendo espaço para o lazer, para outras atividades que são passíveis de oferecerem a sensação de equilíbrio, ainda que às vezes através de simulacros. Mas o quê o trabalho deixa de oferecer que essas outras atividades oferecem, visto que muitas delas exigem tanto ou mais esforço e dispêndio de energia do que o trabalho, a atividade profissional?

Novamente, vale recorrer às argutas análises de Freud (1930/1978), de vez que muito esclarecedoras do fenômeno aqui examinado. Segundo ele,

A atividade profissional constitui fonte de satisfação especial, se for livremente escolhida, isto é, se, por meio de sublimação, tornar possível o uso de inclinações existentes, de impulsos instintivos persistentes ou constitucionalmente reforçados. (...) A grande maioria das pessoas só trabalha sob a pressão da necessidade, e essa natural aversão humana ao trabalho suscita problemas sociais extremamente difíceis. (p. 144)

Assim, essa aversão humana ao trabalho, descrita por Freud nos anos 30, que gera graves problemas à sociedade, é criada pela própria sociedade, pelos próprios homens que, ao imporem limites para a ação presente - a escolha de uma profissão, o modo de realizar o trabalho e o resultado obtido com esse trabalho - impõem, também, limites para a concretização do projeto de futuro de cada indivíduo.

O trabalho docente e a vida profissional dos professores: uma trama de vínculos

A vida profissional pode ser definida, de maneira ampla, como os vínculos estabelecidos entre a pessoa e o trabalho. Segundo Bühler (citado por Bohoslavsky, 1977), a vinculação dos indivíduos às ocupações passa, evolutivamente, por cinco etapas.

A primeira, chamada de *crescimento*, estende-se desde a infância até a adolescência e nesta fase os vínculos são determinados, inicialmente, pelas *fantasias* e expressam as necessidades básicas das crianças. Logo a seguir, esses vínculos passam a ser determinados pelos *interesses*, e expressam os gostos e a busca de estímulos e objetos coerentes a eles. E, depois, na última fase desta primeira etapa, os interesses cedem lugar às *capacidades*, ou seja, as habilidades que o indivíduo reconhece em si mesmo, reconhecimento este realizado a partir, principalmente, do contexto escolar, e que se assenta sobre a base das identificações. A segunda etapa é a *exploração*. Os vínculos estabelecidos passam a ser determinados principalmente pelo *desempenho de papéis* e, inicialmente, como na etapa anterior, a fantasia prevalecerá em uma fase denominada *tentativas*, onde serão considerados os estereótipos das ocupações e as identificações realizadas anteriormente para o estabelecimento de vínculos. A seguir, em uma fase denominada de *transição*, “há uma maior consideração da realidade, que permite cotejar as necessidades, os gostos e os interesses com as oportunidades que a realidade oferece” e os vínculos estabelecidos com algumas profissões poderão ser rompidos. Na fase seguinte, a de *ensaio*, os vínculos são direcionados a uma área específica da realidade, “discriminada entre todas as demais”. O indivíduo “escolhe-a como própria (sobre a qual pode agir) e se relaciona mais diretamente com ela”. A terceira etapa é a do *estabelecimento*. Estende-se dos 25 aos 44 anos e tem dois momentos. O primeiro, de “*ensaio*, supõe uma mudança de áreas e implica todas as vicissitudes relacionadas à escolha de campos de trabalho, dentro de uma mesma profissão: em quê, onde, como trabalhar, com quem trabalhar, em que tarefa, em que especialização etc. O segundo momento, de *estabilidade*, é puramente criativo do ponto de vista pessoal e mais clara-

mente reparatório”. Seguem-se duas outras etapas, uma de *manutenção* e outra de *declínio*, na qual surge uma desaceleração, ligada a atividades menores, uma preparação para a aposentadoria e, logo, um período final de *aposentadoria*. (pp. 44-45).

Huberman (1992) ao investigar o ciclo de vida profissional de professores, detecta sete fases - a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, o pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações e o desinvestimento (pp. 37-47) - que coincidem, a grosso modo, com as cinco etapas descritas por Bühler, citadas acima, e também com as fases descritas por Super e Bohn (1980, pp. 160-163). Mesmo que essas fases não possam ser generalizadas, posto que, como afirma Huberman (1992), poderão ou não ser vivenciadas em sua totalidade ou na mesma seqüência por todos os professores, em cada uma delas ocorre uma forma específica de vinculação com o trabalho docente e com a profissão. Assim, embora essa vinculação não permita que se trace perfis-tipo ou um modo seqüencial e linear de desenvolver uma carreira, que seja extensível a todas as pessoas, ela reflete o estabelecimento e a ruptura de vínculos que são, segundo Huberman (1992, p. 54), “o fruto de uma criação ou de uma modificação voluntária ou de adaptação, da parte da pessoa implicada” frente às exigências e transformações, tanto do meio externo como do mundo interno do indivíduo, e que determinarão o desenrolar do percurso profissional.

Nesse sentido, permanecer ou não realizando um determinado trabalho, que visa prioritariamente manter ou restabelecer o equilíbrio necessário a uma existência harmoniosa, dependerá do estabelecimento e manutenção de vínculos com esse trabalho. Mas, como já se disse anteriormente, esses vínculos estão dependentes de vínculos passados e potenciais, que por sua vez, dependem do contexto social mais amplo, da instituição onde é realizado e do modo como está organizado o trabalho. Assim, convém examinar mais detalhadamente o trabalho docente, para que se possa compreender a ação de abandoná-lo empreendida pelos professores deste estudo.

O trabalho docente se constitui em um conjunto de ações específicas que são empreendidas pela pessoa do professor durante sua vida profissio-

nal. Essa vida não está, no entanto, desprendida da vida privada, nem da instituição onde se desenvolve e nem de um contexto mais global. A Educação, instituição na qual o professor trabalha, está inserida em um contexto mais amplo, já descrito anteriormente, muito complexo e que está passando por profundas transformações. Esse contexto exerce influência sobre a Educação, desencadeando uma crise que, embora venha se desenvolvendo já há algum tempo, tem se agravado nos dias de hoje. Segundo Nóvoa (1991a), essa crise provoca um mal-estar nos professores cujas conseqüências “estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevado índice de absentéismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante” (p. 20). De modo geral pode-se dizer que essa crise é resultado, principalmente, das transformações que ocorrem na sociedade e que alteram o sentido e o significado do trabalho docente (Esteve, 1991, 1992); e também do processo através do qual a profissão se desenvolveu (Hypólito, 1997; Nóvoa, 1991a, 1991b) e do modo como está organizada (Dejours, 1991, 1994). Aspectos esses que no seu conjunto interferem no envolvimento e na auto-realização do professor com o trabalho.

Toffler (citado por Esteve, 1991, p. 96) define “o choque do futuro” como “um efeito da mudança social acelerada, cuja principal conseqüência é o desajustamento do indivíduo, quando perde as referências culturais conhecidas”. A capacidade das pessoas em se desvencilharem de valores e conceitos enraizados e que determinam ações e comportamentos é também limitada pelo medo e pela incerteza que o novo, de um modo geral, traz. Assim, torna-se difícil para os professores ensinar algo que não seja o que foi aprendido e da forma como foi aprendido. As mudanças ocorrem, sem dúvida, mas em um ritmo muito mais lento do que seria necessário para acompanhar as mudanças que ocorrem fora da escola. A percepção de que as coisas não estão funcionando bem, juntamente com a falta de meios e condições para alterar essa situação, leva os professores a um estado de insatisfação com o trabalho docente.

Nesse sentido, uma frase muito pertinente, dita por um dos professores entrevistados, nos chamou a atenção - “*Além de tudo, temos de agüentar esses alunos sem educação e desinteressados*”. É possível que por trás desta

fala haja muito mais do que uma simples reclamação da falta de polidez e do desinteresse dos alunos. É provável que a satisfação/insatisfação com o trabalho docente esteja intimamente relacionada com o “resultado - positivo ou negativo - de sua mediação no processo ensino-aprendizagem. O professor ‘espera’ que seus alunos, (...) demonstrem comportamentos que evidenciem a consecução dos objetivos propostos ou a assimilação do conteúdo trabalhado” (Penin, 1985, p. 165). Porém, a pertinência desses objetivos e conteúdos talvez não seja considerada, pelo professor, com relação às rápidas e profundas transformações da cultura contemporânea. Assim, podemos perguntar se os professores não perderam ou não estariam perdendo referências culturais que estariam gerando desajustamentos, a tal ponto de provocar a evasão da profissão docente.

Um outro aspecto a ser considerado é que, historicamente, o homem incrementa o trabalho através da criação de ferramentas, máquinas, etc. que facilitarão a ação trabalho, aumentarão a produtividade, etc. Com o decorrer do tempo, e com o aprimoramento das ferramentas e das máquinas, as tarefas passam a ser subdivididas, o que aumenta ainda mais a produção e diminui o tempo para se produzir uma quantidade cada vez maior de bens e produtos. Para a sociedade, isto pode ser visto como uma vitória, mas as conseqüências para o indivíduo não são tão alentadoras como se poderia supor. A subdivisão das tarefas passa a exigir uma organização do processo de trabalho que foge ou extrapola a condição individual, isto é, o planejamento e a execução passam a ser separados, tirando do indivíduo o controle de sua ação. Dessa organização que passa a ser necessária, nasce a hierarquia, a burocratização, as normas e regras com caráter disciplinatório, que acabam, via de regra, por opor as aspirações do indivíduo à realidade do trabalho. Dejours et al. (1994), na obra *Psicodinâmica do Trabalho*, dizem a este respeito que “Parece que o conflito que opõe o desejo do trabalhador à realidade coloca, face a face, o projeto espontâneo do trabalhador e a organização do trabalho, que limita a realização desse projeto e prescreve um modo operativo preciso” (p. 26). Segundo eles, é importante

sublinhar que a organização do trabalho é, de certa forma, a vontade de outro. Ela é, primeiramente, a divisão do trabalho e sua repartição entre os trabalhadores, isto é, a divisão de homens: a organização do trabalho recorta assim, de uma só vez, o conteúdo da tarefa e as relações humanas de trabalho. (p. 27)

Dentro de tais relações, o trabalho passa a provocar sofrimento e desequilíbrio mais do que satisfação e equilíbrio, na medida em que passa ser obrigatório, em que passa a atender mais as expectativas dos outros, que nem sempre são as mesmas do indivíduo e muitas vezes são, inclusive, contraditórias. Da mesma forma que o trabalho em geral, também o trabalho docente sofreu transformações no decorrer da história. Examinar a atual organização do trabalho docente, enquanto fator que atua na dinâmica que tem levado certo grupo de professores a deixar o magistério parece, pois, ser indispensável.

Dejours (1991) analisa a ação específica que a organização do trabalho exerce sobre o homem e que esta, em certas condições, faz “emergir um sofrimento que pode ser atribuído ao choque entre uma história individual, portadora de projetos, de esperanças e de desejos e uma organização do trabalho que os ignora” (p. 133). Uma das características da organização do trabalho docente é a dicotomia autônomo/dirigido, principalmente se considerarmos os professores deste estudo que, além de professores são funcionários do Estado. Essa dicotomia pode levar o professor a enfrentar um conflito entre ter autonomia e ser dirigido, entre ter poder e ser subordinado, gerando uma angústia que, entre outras conseqüências, contribui também para o abandono da profissão.

Mas é preciso ponderar essa dicotomia, pois a autonomia do professor e o controle exercido pelo Estado não são vivenciados como pontos extremos e opostos de uma linha. Conforme afirma Dole (citado por Apple, 1995), “os/as professores/as não são meramente funcionários/as do estado, eles/elas têm algum grau de autonomia, e esta autonomia não será necessariamente usada para reforçar os fins proclamados do aparato do estado” (p. 37). Vista por este ângulo, a questão da autonomia no trabalho docente nos leva a pensar em um jogo de “poderes” e “resistências”. Se por um lado, há tentativas de racionalizar o trabalho do professor através de reformas educa-

cionais, implantação de propostas curriculares, testes padronizados etc., que objetivam um ensino eficiente e de qualidade, por outro, os resultados obtidos com essas ações nos levam a perceber a resistência exercida pelos professores às mudanças propostas. Nesse jogo, onde as regras nem sempre são totalmente explicitadas, parece não haver ganhadores nem perdedores, porém, o insucesso ou o sucesso apenas parcial das reformas é sempre atribuído ao professor. O professor não se cala perante esta situação, mas ao tentar se livrar da “culpa” normalmente a devolve para o Estado, que a “dilui” facilmente através de mecanismos os mais diversos. No final do jogo, parece ficar para o professor a sensação nada agradável de incompetência ou de fracasso.

Mesmo considerando que exista uma certa resistência às mudanças, ela não é total, o que nos leva a supor que as reformas educacionais provocam, em alguma medida, modificações no trabalho e na vida do professor. Essas modificações, que podem ir desde a troca de um livro didático até a mudança de escola, podem provocar um certo desconforto e algumas alterações na vida dos professores, a ponto de levá-los a reconsiderarem sua profissão.

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

Esses conflitos, frustrações e desencantamentos com o trabalho docente que são desencadeados, principalmente, pelas dificuldades citadas acima, podem ainda ser agravados por um outro fator, qual seja, o modo como esse trabalho foi escolhido. As análises de Pichon-Rivière & Quiroga (1998), destacam a importância da escolha livre como forma de assegurar maior

equilíbrio ao indivíduo. Segundo eles, “toda personalidade está comprometida na situação, e a operação de equilíbrio se realiza por meio de mecanismos de descarga e sublimação” (p. 14). Assim, quando não há a escolha livre, não haverá o total comprometimento, e é nesse ponto que suscitará, como afirma Freud, graves problemas sociais. O não envolvimento com a tarefa provocará um rebaixamento da produtividade e da qualidade do resultado obtido com a tarefa. Se por um lado isto é, sem dúvida, prejudicial à sociedade, o é também para o indivíduo. Bohoslavsky (1977) afirma que ao escolher uma profissão a pessoa está escolhendo “com o quê’ trabalhar, está definindo ‘para quê fazê-lo’, está pensando num sentido para a sua vida, está escolhendo um ‘como’, delimitando um ‘quando’ e ‘onde’, isto é, está escolhendo o inserir-se numa área específica da realidade ocupacional” (p. 56); e, ao ser obrigado a desviar-se para outro campo ocupacional, ao ter de deixar a profissão escolhida por outra possível, seja por qual razão for, muito provavelmente nem todas aquelas escolhas e expectativas serão atendidas, frustrando, mesmo que parcialmente, o projeto do indivíduo.

Em nossa sociedade, a idéia de que a pessoa escolhe livremente a sua profissão é muito difundida. Se compararmos a situação atual com o período anterior ao capitalismo, no qual a definição profissional era feita por laços de sangue, pode-se dizer que hoje há um espaço maior de opção; porém, não tão amplo quanto se supõe. Por isto, convém examinar com mais acuidade essa questão. A cultura na qual o indivíduo se desenvolve, as condições sócio-econômicas, as influências e pressões sociais e familiares são fatores que determinam todo o seu percurso de vida, incluindo aí a profissão. Assim, nem sempre a profissão escolhida é conhecida em suas especificidades; a escolha pode ser resultado de aspirações alheias e de representações que não condizem com a realidade, ou com as expectativas de quem escolhe.

No caso específico da profissão docente, uma das representações muito arraigadas e que certamente interfere na escolha dessa profissão, é a de que o magistério é profissão feminina. Os estudos de Louro (1989); Demartini & Antunes (1993); Pessanha (1994); Nunes (1999), entre outros, mostram como se deu a construção dessa representação historicamente, apontando vários de seus determinantes políticos e econômicos. Hoje, pode-se

afirmar que essa representação auxiliou a criar um imaginário sobre a profissão docente que a fez, e talvez ainda a faça, muito desejada pelos pais para as filhas, em muitos casos. De fato, essa idéia ainda é muito difundida em nossa sociedade, tal como pudemos depreender de entrevistas-piloto realizadas no segundo semestre de 1995, com professoras que deixaram a profissão docente, em que o sonho dos pais era “...*ter uma filha professora*”, ou ainda “... *porque naquela época era assim: homem tinha que se formar e as mulheres tinham que ser professoras*”. A esse respeito Bueno (1996) ressalta o caráter acentuado de “inevitabilidade do magistério para certos grupos de mulheres” que, mesmo sem perceberem, têm suas escolhas

determinadas por imposições mais fortes e mais eficazes [do que o “sonho”, o “ideal”, a “vocação”], decorrentes das representações e hábitos de classe e grupo aos quais elas pertencem (a família, amigos, parentes, bairro, igreja, etc.) e outras de ordem mais ampla: necessidade de escolarização, os apelos do consumo, ascensão social, etc. (p. 103)

Ora, se a escolha da profissão em determinado período se dá em decorrência de tais representações, pode-se supor que, após realizar o “desejo” dos pais, ou os seus próprios criados a partir da interiorização de valores e necessidades criadas socialmente, fator este que somado à crescente ocupação do espaço público pelas mulheres e à abertura de novos campos para o trabalho feminino, muitas deixem de ser professoras para exercerem outras atividades, nas quais as suas expectativas de realização pessoal e profissional sejam satisfeitas.

Uma outra representação que pode direcionar a opção profissional para o magistério diz respeito à grande valorização do trabalho intelectual em nossa sociedade. A profissão docente num determinado período de nossa história gozava de maior *status*, pois era privilégio de uma elite, por ser um trabalho intelectual em oposição ao trabalho físico, manual. Essa idéia, porém, parece estar ainda presente nos dias de hoje, como foi possível constatar no depoimento de um dos professores entrevistados, que afirmou: “...*não tinha o que fazer aqui* (uma pequena cidade do interior paulista). *Ou ia ser balconista... não menosprezando ninguém, mas... então eu comecei a dar*

aulas”; o que evidencia a opção pelo magistério como forma de ascensão social. Porém, tal como observa Pessanha (1994), quando a ascensão pode ser realizada de outro modo - magistério no ensino superior, por exemplo - o trabalho de professor e a atividade em sala de aula no primeiro ou segundo graus pode ser preterida.

O percurso realizado para se escolher a profissão, ou seja, como e porque os ex-professores se tornaram professores, analisado em relação ao contexto social e histórico no qual esse profissional encontra-se referenciado, podem fornecer dados para que se obtenha uma melhor compreensão sobre o processo de abandono; pois, segundo Bühler (citado por Bohoslavsky, 1977, p. 44), a vinculação dos indivíduos às ocupações passa, evolutivamente, por cinco etapas, que abrangem desde as “fantasias” infantis até a aposentadoria, e não é necessariamente verdadeiro que após ter escolhido uma profissão o indivíduo permanecerá exercendo-a durante toda a sua vida. Mesmo que a escolha realizada a partir dessas representações possa resultar, para o indivíduo, em satisfação com o trabalho, para que isso ocorra é necessário que as condições objetivas da realidade não tenham sofrido grandes alterações; e, mais ainda, segundo Bohoslavsky (1977), é necessário, também, supor que não haverá a revisão de outras escolhas, de outros projetos abandonados (p. 67).

Finalmente, é preciso considerar que nem todas as pessoas se frustram e se desequilibram a partir dos mesmos estímulos. Da mesma forma que um mesmo vírus pode ou não desencadear uma doença em indivíduos diferentes, os fatores apontados acima, como geradores de conflitos e mal-estar dos professores, não têm a mesma significância e nem atingem a todos os professores do mesmo modo. A reação de cada professor, o modo de enfrentar as dificuldades, dependerá da avaliação - tanto retrospectiva como prospectiva - que ele faça da situação. A partir dessa avaliação é que a pessoa determinará o significado e a intensidade dos acontecimentos, bem como os modos de enfrentá-los.

Sabemos de antemão que a avaliação realizada pelos professores deste estudo, sobre a sua vida profissional e o trabalho que estavam realizando, re-

sultou no abandono da rede estadual de ensino e/ou da profissão docente. Foi o modo encontrado para enfrentar o mal-estar que estavam sentindo. O que se procura examinar, então, mais detalhadamente, a partir dos relatos dos professores entrevistados, é quais as situações que foram avaliadas por esses docentes como excessivas, por exigirem mais força e energia do que aquela que eles tinham e podiam, ou queriam, dispor; isto é, quais as situações que estavam acima de suas possibilidades de ação e, por isso, se tornaram geradoras de conflitos, frustrações e desequilíbrios. Examina-se, também, de que forma os valores e as normas interiorizadas e o futuro perspectivado se apresentam no conjunto de critérios adotados para realizar essas avaliações. E, ainda, quais os mecanismos utilizados pelo grupo de professores para enfrentarem essas dificuldades desequilibradoras.

Tornar-se professor e deixar de sê-lo: a constituição do processo de abandono.

Do mesmo modo que o tornar-se professor é um processo contínuo, 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 longo do percurso profissional. No entanto, difícil é saber em que momento esse processo se inicia. Alguns autores (Bueno et al, 1993; Bueno 1996; Sousa et al, 1996; Catani et al, 2000) 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 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 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 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 existentes vai depender 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 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 pes-

soal, a tendência será, certamente, diminuir o envolvimento, diminuir os esforços. Assim, pode-se afirmar a partir dos depoimentos obtidos que o processo de abandono se constituiu, para os professores em estudo, através, principalmente, 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 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-estar⁷ 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. 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 obtidos 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.

Um 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 es-

7 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.

cola enquanto 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 consequência 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 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 são 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., geram 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, 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 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 mal sucedida 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 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 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, 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. (pp. 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, ou outros – acaba por gerar “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 procurarem ou terem 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 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, 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 prin-

cípios 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 perderem 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 um 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 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 equilibrado 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, p. 36). Esses abandonos temporários e especiais são modos de enfrentar os conflitos gerados pelo trabalho e, conforme afirma Dejours (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 terem feito uso desses abandonos temporários e especiais para concluírem a pós-graduação, para se dedicarem 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.

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 vai 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 o fizeram os demais professores entrevistados.

Esteve (1992) coloca 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 estudados, 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.

O Abandono o Magistério: Vínculos e Rupturas Com o Trabalho Docente

Lapo, F. R. & Bueno, B. O. (2002). Abandoning Teaching: Bounds and Ruptures Regarding the Teacher's Work. *Psicologia USP*, 13 (2), 243-276.

Abstract: This study deals with the teacher's abandoning of their jobs in the public educational system in São Paulo, Brazil. It is an attempt to describe and characterize this evasion of teachers which has been increasing over the last years. It aims at understanding the relationship of various determinants involved in this phenomena from a particular perspective. We try to identify factors beyond low salaries and the social devaluation of the teacher's work. The factors we are after would compose what we call the *abandoning process* which we see as formed through-out the *teacher's professional life*. The actual reasons for the abandonment can be seen as external to the individuals or internal, or most likely, as a combination of the two. Nevertheless, by focusing on the analysis of ex-teacher's professional life stories, we seek something beyond these reasons, we seek the way in which the facts and events are perceived and experienced by each individual and how they are combined into a particular form to constitute the abandoning process.

Index terms: Teachers. Teaching. Abandonment. Quitting. Public Educational System.

Lapo, F. R. & Bueno, B. O. (2002). L'abandon du Magistère : Liens et Ruptures Concernant le Travail de L'enseignant. *Psicologia USP*, 13 (2), 243-276.

Résumé : Cette étude, concernant l'abandon de travail d'enseignement par des professeurs de l'enseignement public de Sao Paulo, est une tentative pour délimiter et caractériser le phénomène de l'évasion des professeurs qui s'accroît ces dernières années et, aussi, de comprendre sous un angle spécifique les relations entre les différents déterminants de ce phénomène. Nous cherchons à identifier au-delà des bas salaires et de la dévalorisation du professeur, d'autres facteurs présents dans cette chaîne de connexion que nous appelons processus d'abandon et qui se forme durant la vie professionnelle du professeur. Les raisons réelles de l'abandon peuvent être vues comme externes aux individus ou internes et plus probablement comme une combinaison des deux. Cependant, en focalisant l'analyse sur la vie professionnelle d'ex-enseignants, nous cherchons quelque chose au-delà de ces raisons, nous cherchons de quelle manière les faits et les événements

sont perçus et expérimentés par chaque individu et comment ils sont combinés d'une certaine manière pour constituer un processus d'abandon.

Mots-clés : Enseignants. Enseignement. Abandon. Professorat public.

Referências

- Apple, M. W. (1995). Trabalho docente e textos: Economia política das relações de classe e gênero em educação. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Bohoslavsky, R. (1977). *Orientação vocacional: A estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bourdieu, P. (1994). Esboço de uma teoria da prática. In R. Ortiz (Org.), *Pierre Bourdieu* (pp.46-81). São Paulo: Ática.
- Bourdieu, P. (Coord.). (1997). *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. (1998a). Classificação, desclassificação, reclassificação. In M. A. Nogueira & A. Catani (Orgs.), *Escritos de educação* (pp. 145-183). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. (1998b). Futuro de classe e causalidade do provável. In M. A. Nogueira & A. Catani (Orgs.), *Escritos de educação* (pp. 81-126). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bueno, B. O. (1996). *Autobiografias e formação de professores: Um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério*. Tese de Livre Docência, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bueno, B. O. et al. (1993). Docência, memória e gênero: Estudos alternativos sobre a formação de professores. *Psicologia USP*, 4 (1-2), 299-318.
- Catani, D. B. et alii. (2000). O amor dos começos: Por um estudo das relações entre a escola e o conhecimento. *Cadernos de Pesquisa* (111), 151-171.
- Dejours, C. (1991). *A Loucura do trabalho*. São Paulo: Cortez / Oboré.
- Dejours, C., Abdoucheli, E., & Jayet, C. (1994). *Psicodinâmica do trabalho*. São Paulo: Atlas.
- Demartini, Z. B. F., & Antunes, F. F. (1993). Magistério primário, profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa* (86), 5-14.
- Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp.93-124). Porto: Porto.

O Abandono o Magistério: Vínculos e Rupturas Com o Trabalho Docente

- Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições.
- Freidson, E. (1998). *Renascimento do profissionalismo: Teoria, profecia e política*. São Paulo: EDUSP.
- Freud, S. (1978). O mal-estar na civilização. In J. Salomão (Org.), *Freud* (pp. 129-194, Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural. (Originalmente publicado em 1930)
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp.31-62). Porto: Porto, 1992.
- Hypólito, A. L. M. (1997). *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, SP: Papyrus.
- Lapo, F. R. (1999). *Professores retirantes: Um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do estado de São Paulo (1990-1995)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Lévy-Leboyer, C. (1994). *A crise das motivações*. São Paulo: Atlas.
- Limongi França, A. C., & Rodrigues, A. L. (1996). *Stress e trabalho*. São Paulo: Atlas.
- Lipovetsky, G. (1989). *A era do vazio*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Louro, G. L. (1989, julho/dezembro). Magistério de 1º Grau: Um trabalho de mulher. *Educação e Realidade*, (14), 31-39.
- Moran, E. F. *Adaptabilidade humana*. São Paulo: Edusp, 1994.
- Nóvoa, A. (1991a). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 9-32). Porto: Porto.
- Nóvoa, A. (1991b). Os professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão? In S. P. Stoer (Org.), *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa*. Porto: Afrontamento.
- Nunes, M. (1999). *Trabalho docente e sofrimento psíquico: proletarização e gênero*. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Ortiz, R. (Org.). (1994). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática.
- Penin, S. T. S. (1985). A questão pública da satisfação/insatisfação do professor no trabalho. *Revista da Faculdade de Educação* 11 (1/2), 149-172.
- Pessanha, E. C. (1994). *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez.
- Pichon-Rivière, E. (1998). *Teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes.

Belmira Oliveira Bueno e Flavinês Rebolo Lapo

Sartre, J. P. (1987). Questão de método. In J. A. M. Pessanha, *Sartre* (pp. 109-191, Coleção Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural.

Super, D. E., & Bohn Jr., M. J. (1980). *Psicologia ocupacional*. São Paulo: Atlas.

Recebido em: 28.10.2001

Aceito em: 19.06.2002