



JUÍZOS E PRÁTICAS PROFESSORAIS NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ABANDONO DO TRABALHO DOCENTE E O IMPACTO SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO

JUDGMENTS AND PROFESSORIAL PRACTICES IN THE CONSTRUCTION OF THE PROCESS OF ABANDONMENT OF THE TEACHING WORK AND ITS IMPACT ON THE PEDAGOGICAL WORK

José Carlos Galvão Lemos

Luiz Carlos Novaes

Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Resumo

O artigo discute as questões relacionadas à construção do processo de abandono do trabalho pedagógico, por docentes em exercício em escolas públicas, onde desenvolvem e acumulam, ao longo de sua trajetória profissional, *táticas* para permanecerem na profissão, a despeito de ambivalências como encanto e desencanto ou permanência e abandono, que vão marcando o exercício profissional. Foram realizadas entrevistas com os professores em exercício em escolas públicas, além de encontros semanais com o intuito de trabalhar com a técnica do *Grupo Focal*, que permitiu, mediante uma dinâmica interacional, coletar dados com certo detalhamento e profundidade. Os dados permitiram identificar a construção de um “abandono em serviço” no âmbito da construção da identidade e do desenvolvimento profissional docente, o que exerce forte impacto sobre o currículo e organização do trabalho pedagógico.

Palavras-Chave: Trabalho docente. Abandono em serviço. Juízos e Práticas professorais.

Abstract

The article discusses the issues related to the construction of the process of abandonment of the pedagogical work, by teachers working in public schools, where they develop and accumulate, over the course of their professional career, tactics to remain in the profession, despite ambivalence as enchantment and disenchantment or permanence and abandonment, which will mark the professional exercise. Interviews were conducted with the teachers in public schools, in addition to weekly meetings with the aim of working with the Focus Group technique, which allowed, through a dynamic interactional, collect data with some detail and depth. The data have identified the construction of an "abandonment in service" in the context of the construction of identity and the teacher's professional development, which exerts a strong impact on the curriculum and organization of the pedagogical work.

Keywords: Teacher work. Abandonment in service. Judgments and professorial practices.



Introdução

Em pesquisa recente, discutimos a constituição da identidade profissional docente a partir de dois grupos de professores: o primeiro, composto por professores que desistiram da docência e, o segundo, por professores que nela permaneceram, mas afastados da sala de aula e designados para outras funções. Ficamos convencidos de que nesses grupos havia um processo de “abandono em serviço”, lentamente engendrado, e que acabava culminando, como constatado entre os professores do primeiro grupo, no abandono definitivo. Essa construção do processo de abandono da docência, esse “abandono em serviço” não aprofundado naquele momento é que nos interessa agora. Tal questão será retomada adiante, mas, para tanto, precisamos fazer uma breve discussão da pesquisa já realizada e que apontou a necessidade de aprofundar essa questão.

A construção da identidade profissional docente está profundamente relacionada, mas não exclusivamente, às condições objetivas e subjetivas que envolvem o trabalho do professor e a maneira como este as percebe e, por isso, tal construção está em profunda e constante rearticulação, permanentemente em movimento. Sentidos e significados atribuídos ao exercício da profissão, construídos a partir da percepção das condições objetivas e subjetivas, agem de maneira profunda na forma de ser e estar na profissão. Para Dubar (1997b), às vezes, é menos importante o trabalho efetuado que o **sentido do trabalho** vivido e expresso pelas pessoas estruturadas por uma dada identidade profissional, daí, discutir a articulação entre condições subjetivas e objetivas, a partir dos relatos docentes, expressas nas categorias significado e sentido, pode contribuir para a compreensão acerca da construção da identidade profissional docente, principalmente quando acreditamos que uma possível ruptura entre essas duas categorias pode levar o professor ao desencanto e abandono da profissão. Segundo Basso (1998, p.1)



O trabalho docente, concebido como uma unidade, é considerado em sua totalidade que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. - até a remuneração do professor.

Ao tratarmos da relação sentidos e significados atribuídos à docência e à própria prática profissional, e como tais conceitos se relacionam à construção do processo de abandono, não podemos perder de vista que, além dos aportes da Sociologia, também a Psicologia, em sua perspectiva histórico-cultural, tem importantes contribuições para a compreensão dessa questão. Como bem lembrou Basso (1998, p. 5), “o homem acumula e fixa formas de realizar determinadas atividades, de entender a realidade, de se comunicar e expressar seus sentimentos, criando e fixando, pois, modos de agir, pensar, falar, escrever e sentir que se transformam com o desenvolvimento das relações sociais”. Diante disso, o significado é, então, a generalização e a fixação da prática social humana e, como afirma Leontiev (1978, p. 96), “[...] é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele, tal como se apropria de um instrumento. ”

Assim, não estamos propondo que a construção da identidade profissional docente esteja centrada exclusivamente no professor, nas suas formas de agir e pensar. Isso abstrairia por completo o peso das determinações sociais e retiraria de tal construção a relação de complementaridade, como nos lembra Dubar (1997a), entre processos relacionais, caracterizados pela relação do professor com seus pares, com a instituição e com os demais sujeitos envolvidos, bem como o processo biográfico, em que a docência é concebida a partir de sua trajetória pessoal. A construção identitária não é linear,



permanente ou imutável, pelo contrário, está sempre em construção e é marcada por reformulações e ambivalências.

A maneira como os professores constroem sua identidade profissional está associada a processos de continuidade e rupturas. Quando falamos no abandono como um processo estamos admitindo que o professor não deixa a docência instantaneamente, de uma hora para outra, mas, que isso se dá como um processo, tal abandono vai sendo construído, ao longo da trajetória profissional, culminando na saída definitiva da profissão somente após abandonos sucessivos, micro-abandonos, para utilizar a expressão cunhada por Bueno e Lapo (2003). É justamente esta a questão que ganha centralidade nesta investigação: o abandono da docência como um processo que vai se construindo, a partir de micro-abandonos, como bem apontaram Bueno e Lapo (2003, p.74-75):

Do mesmo modo que o se tornar professor é um processo contínuo, pelo qual o indivíduo se constrói como professor, também o deixar de ser professor mostrou-se, com base nas histórias de ex-professores, como um processo que é tecido ao longo do percurso profissional. No entanto, difícil é saber em que momento esse processo se inicia [...] O abandono, neste caso, não significa apenas renúncia ou desistência de algo, mas o desfecho de um processo para o qual concorrem insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com o objeto abandonado.

Segundo Bueno e Lapo (2003) não é fácil identificar com precisão o momento em que o processo de abandono começa a ser tecido já que a ruptura não é imediata, pelo contrário, ela vai acontecendo lentamente e muitas vezes não chega a ser percebida pelos professores, que vão experimentando o desencanto com o exercício profissional. Em relação ao processo de continuidade, muitos professores permanecem exercendo a docência e, nessa condição, se aposentam, o que não significa que não vão desenvolvendo ao longo da trajetória profissional estratégias de abandono das atividades inerentes ao trabalho, revelando, ao fim da carreira, um desencanto e frustração com a profissão. Uma pesquisa realizada com professores com mais de vinte anos de magistério (LEMOS, 2006), matriculados em um curso de complementação pedagógica, apontou para tal



situação que, mesmo não sendo objeto de estudo naquele momento, já sinalizava uma questão potencial de pesquisa para investigações posteriores, qual seja, a construção de um processo de abandono em serviço.

Como o professor constrói sua identidade profissional, num contexto de desencanto e frustração com a profissão, ao mesmo tempo em que tem uma visão romântica e idealizada, ainda preservada, da profissão e do sentido de ser professor? O que leva professores a permanecerem ou abandonarem a profissão? Como as dimensões permanência e abandono, marcadas por processos de rupturas e continuidades, se articulam na construção da identidade profissional docente? O que devem prever políticas que visem à fixação dos professores nas unidades escolares? Essas foram algumas das questões que a pesquisa que realizamos procurou responder. Contudo, nesse momento, julgamos oportuno retomar uma questão que a pesquisa anterior deixou aberta, qual seja, a gênese do processo de abandono do trabalho docente, dito de outra forma, como se inicia a construção do processo de abandono da docência entre os professores. Não consideramos aqui a ruptura total, a perda de vínculos, mas o abandono em serviço, marcado pelo desprezo às ações inerentes àquilo que define e justifica o trabalho docente.

As escolas e os professores: apresentando os procedimentos de pesquisa

De maneira geral, as escolas estaduais paulistas apresentam níveis diferenciados de organização. Algumas oferecem apenas os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), outras oferecem apenas os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), e um terceiro grupo oferece os anos finais do ensino fundamental e também o ensino médio. Excetuando escolas localizadas em pequenos municípios do estado, poucas unidades oferecem, no mesmo estabelecimento, todo o ensino fundamental e médio¹. Em relação

¹ Tal situação é resultado do processo de reorganização das escolas estaduais de ensino fundamental, no final de 1995. De acordo com o documento elaborado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (São Paulo, 1995), para garantir a qualidade do ensino, era preciso organizar uma escola para crianças e outra para adolescentes. Neste trabalho, serão consideradas escolas de baixa complexidade as



aos diferentes níveis de organização do sistema escolar, de maneira geral e, mais particularmente, das escolas públicas de educação básica, ao discutir as variáveis intraescolares no rendimento escolar dos alunos e a ideia de qualidade presente em diferentes discursos sobre a escola pública, Gomes (2005, p. 283), afirma que

[...] a estrutura da escola e do sistema educacional foi, por muito tempo, comparada a uma caixa preta, que processava insumos e oferecia resultados à sociedade. Este modelo mais simples parece hoje incapaz de refletir a complexidade do real. Eles estão muito distantes de uma empresa, com estrutura piramidal, onde as ordens passam de escalão a escalão. Ao contrário, os fatos se sucedem diferentemente, de tal modo que uma metáfora útil seria a da cebola. De fato, o sistema educacional está dividido em camadas: primeiro, abrem-se as das diversas redes, depois de órgãos gestores regionais e locais; em seguida, as diferentes escolas e, nestas, as diversas turmas, com os seus variados professores e, por fim, os grupos de alunos, com adesão maior ou menor aos objetivos da escola. Desta forma, orientações e normas não passam com facilidade de uma para outra camada

A metáfora utilizada pelo autor, ao comparar o sistema educacional a uma cebola, se mostra bastante útil para o tipo de classificação que fizemos em relação às escolas, separando-as em pequena, média e grande complexidade. Quanto maior a escola, mais “camadas” ela apresenta e, assim, maiores também serão as variáveis que atuarão sobre o professor, na perspectiva de fazê-lo ficar ou abandonar a profissão e na constituição de sua identidade profissional. Gomes (2005, p. 286) considera o tamanho da escola uma variável importante nas investigações acerca da escola, do trabalho docente e do rendimento escolar, pois, segundo ele,

[...] nas unidades escolares menores é mais fácil fazer face às culturas da juventude e ao comportamento desviante, tornar alunos e professores mais responsáveis, assim como reduzir a burocratização, os altos custos de coordenação e problemas de informação. Entretanto, parece que não se tenha concluído que o tamanho influencia o rendimento discente direta e

que oferecem, exclusivamente, as séries iniciais do ensino fundamental; de média complexidade as que oferecem exclusivamente todo o ensino fundamental e, de alta complexidade, as que oferecem os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio ou, ainda, todo o ensino fundamental e médio.



indiretamente por meio das atitudes dos professores em relação aos seus alunos, no sentido de maior responsabilidade coletiva.

Não desconhecemos que, do ponto de vista pedagógico, escolas menores, com poucas classes e turnos reduzidos, podem apresentar organização mais complexa quando comparadas às escolas de grande porte, afinal, existem diversos fatores que interferem na dinâmica da escola, facilitando ou dificultando o trabalho realizado pela escola e fazendo com que questões relacionadas à dimensão da escola ou à infraestrutura, embora importantes, não sejam determinantes nas discussões acerca do sucesso ou fracasso escolar. Como bem aponta Casassus (2007, p. 135), a organização das escolas agrega diferentes fatores, além da dimensão da escola e das turmas, impossibilitando uma compreensão unidimensional acerca do que ocorre nas unidades escolares e fazendo do desempenho escolar, por exemplo, o resultado de uma combinação complexa de fatores que exercem influência sobre os alunos e que tal desempenho, muitas vezes, depende muito mais do que ocorre dentro das escolas, sendo superior, na maioria das vezes, ao impacto dos fatores extraescolares.

Nesse sentido, pesquisa realizada por Waiselfisz (2000, p. 39) demonstrou que, no nordeste brasileiro, por exemplo, existe “uma estreita relação entre o tamanho da unidade escolar e a existência da maior parte das facilidades ou serviços analisados, de forma tal que só as unidades de maior porte oferecem um leque mínimo de serviços educacionais”, pois se concentram em áreas urbanas e centrais, ao passo que escolas menores, geralmente situadas na periferia de grandes centros ou em cidades pequenas, oferecem poucas oportunidades educacionais; apesar disso, o autor pondera que não se pode deixar de destacar as vantagens de uma escola de pequeno porte quanto à organização pedagógica e administrativa.

Estudo realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 1992, p. 136) também destaca a dimensão da escola como uma



importante variável na organização das unidades escolares, ressaltando o caráter acolhedor das escolas de menor porte, bem como as amplas possibilidades de escolha, tanto de ensino como de atividades extracurriculares, propiciadas por escolas maiores, recomendando o desenvolvimento de estratégias que busquem o que os dois tipos de escolas têm a oferecer no processo de ensino-aprendizagem.

Como vemos, trata-se de uma discussão que exige maior reflexão e sugere mais investigação, mas que apresentamos aqui para justificar a opção pela classificação “pequena, média e alta complexidade”, sem pretendemos, com isso, enveredar pela discussão sobre o conceito de qualidade ou de rendimento escolar, ou, ainda, sobre fatores que interferem na aprendizagem e no acesso à educação, tampouco adotar uma lógica gerencial de classificação de unidades escolares. Salientamos que a expressão complexidade adotada aqui se refere à organização técnico-administrativa da escola, como número de turnos e classes em funcionamento, quantidade de professores e funcionários que trabalham na unidade escolar, bem como níveis e modalidades de ensino oferecidos. Também não desconhecemos que as escolas qualificadas como de alta complexidade são, na maioria das vezes, aquelas presentes em áreas e regiões marcadas por vulnerabilidades sociais.

Nesse sentido, a investigação foi realizada com 25 (vinte e cinco) docentes em exercício em escolas da rede estadual paulista, em diferentes fases da carreira, na região metropolitana de São Paulo, consideradas de alta complexidade e localizadas em áreas de vulnerabilidade social. Foram realizadas *entrevistas* com todos os docentes a fim de identificar os objetivos aqui delineados, submetidas à *análise de conteúdo*, na direção apontada por Bardin (1977), além da realização de encontros quinzenais com um grupo composto por 12 (doze) professores em exercícios nessas escolas, utilizando, para tanto, a técnica do *grupo focal*. A utilização da técnica do grupo focal tem por objetivo, de acordo com Morgan e Krueger (1993), captar, a partir das trocas realizadas no grupo,



conceitos, atitudes, crenças e experiências, fazendo emergir uma multiplicidade de pontos de vista. Também para Kitzinger (1994), a utilização de grupo focal facilita a expressão de ideias e de experiências que podem ficar pouco desenvolvidas em entrevista individual. Os encontros do grupo focal foram, inicialmente, semanais e, posteriormente, ao longo do trabalho, quinzenal.

A identidade profissional docente entre encantos e desencanto, permanência e abandono

Foram muitas as evidências de micro abandonos entre os professores que deixaram a docência. Conseguimos identificar nesse grupo a utilização de alguns artifícios para se ver livre do trabalho escolar, sem, contudo, arcar com perdas financeiras. Alguns relataram que quando não aguentavam mais as salas de aula, por estarem cansados e desmotivados, recorriam às licenças médicas, ainda que não se considerassem doentes ou incapacitados para o trabalho.

É até feio dizer isso. Pra falar a verdade tenho vergonha em admitir que, algumas vezes, tirei licenças médicas sem estar doente. Se você chega com um atestado de um médico particular no posto de saúde você tira licença fácil. A gente não ganha bem, não dá pra ficar faltando. Dou todas as abonadas do ano, mas, mesmo assim, não agüento a pressão. Chega num ponto que recorro à licença, atestados médicos, de dentista, o que der. Algumas pessoas podem julgar que o professor que faz isso é preguiçoso, faz corpo mole, não quer trabalhar. Muitos colegas e até funcionários da escola zombavam quando me encontravam na rua. Para eles, a gente tinha que estar morrendo para tirar licença médica. (T.C.M.S., feminino, 48 anos, 10 anos de magistério)

Durante a investigação, vários docentes afirmaram que, em algum momento, tinham obtido licença médica, embora não estivessem de fato doentes, para se afastarem da sala de aula. Como afirma Cordeiro Alves (1997), esse sentimento de *fadiga-exaustão*, que provoca nos professores um sentimento de debilidade, de abatimento e desamparo, pode levar os professores a desejarem abandonar a profissão; do mesmo modo, Esteve



(1999), a chave do mal-estar docente está na desvalorização do trabalho do professor, que os obriga a atuações medíocres, pelas quais são sempre responsabilizados. O que realmente nos interessava era o fato de o professor admitir que havia procurado um afastamento junto ao serviço de saúde por não “aguentar mais a sala de aula” ou que “tiravam licença, mesmo não estando doentes”, o que revela uma situação alarmante, pois, se por um lado é grave o fato de estarem doentes e não se darem conta disso, por outro, e admitindo que a segunda afirmação seja verdadeira, também é digno de reflexão o fato de o professor preferir admitir diante de seus pares, alunos, pais e instituição que se encontra incapacitado para o trabalho, ainda que não esteja de fato, revelando que o exercício da profissão é ainda mais penoso do que a exposição pública e ser visto, segundo um dos entrevistados, como “preguiçoso, que faz corpo mole e não quer trabalhar”. Além da licença médica, os professores revelaram algumas possibilidades institucionalmente estabelecidas que facilitavam a ausência da sala de aula por períodos relativamente longos. O depoimento abaixo da professora sintetiza a adoção de tais possibilidades:

No último ano quase não trabalhei. Tirei licença médica. Meu médico disse que ia colocar um motivo psiquiátrico no atestado, mas, no futuro, se eu ingressasse como efetiva isso poderia me dar problema, me dar mais trabalho pra passar em uma perícia médica. Não liguei. Sabe, nos últimos dois anos já fazia de tudo pra não dar aula: comprava folga, acompanhava alunos nas excursões da escola, vendia rifa, trabalhava nas festinhas de sábados, vinha fora dos meus dias de trabalho para reunião de APM e conselho, quando tinha que votar coisas urgentes, vinha nas reuniões de pais e de conselho classe nos dia em que não tinha aula na escola, ia às convocações da diretoria de ensino quando a diretora não podia – ou não queria ir – enfim, tudo que pudesse me garantir alguns dias de folga ao longo do ano. Até levar a diretora, que não tinha carro, às reuniões, eu fazia. Também ajudei várias vezes nas compras da escola e outros eventos. Pra tudo isso a escola negociava – e acredito que ainda negocia – folgas com os professores. É ilegal, mas ninguém controla isso; afinal, nada do que o professor faz além da sala de aula é remunerado e, os diretores, ficam enlouquecidos sem saber o que fazer para administrar a escola. Muito ou pouco todas as escolas fazem isso. Depois, eu juntava tudo isso com a possibilidade de abono de faltas e folgas e conseguia ficar um pouco mais tranquila e



aguentar o tranco do ano. (S.O.F.S., feminino, 54 anos, 17 anos de magistério)

No relato acima, a professora relaciona uma série de mecanismos utilizados para não dar aula. Indagada sobre o significado de “comprar folga”, a professora explicou que, em todos os bimestres, a escola faz rifas variadas ou bingos para arrecadar fundos para a Associação de Pais e Mestres (APM) e, quem vender um determinado número de rifas ou cartelas ganha um dia de folga, além dela ter comprado algumas também. Em relação às excursões, a professora afirmou que era habitual a visita a parques e zoológicos, ou a outros lugares que os alunos apreciassem. Para a visita a esses lugares era cobrado um determinado valor que cobrisse os custos com ônibus e ingressos, além de uma porcentagem para a APM; tais passeios exigiam a presença de professores acompanhando os alunos, e aqueles, em troca, ganhavam um dia de folga. Aula não ministrada no dia do evento e, depois, em um outro dia à escolha do professor. Participações em reuniões – administrativas (substituindo a diretora), conselho de classe, conselho de escola, APM – associadas a outras possibilidades de afastamentos, como faltas abonadas ou convocações do Tribunal Regional Eleitoral (TRE) na época das eleições, aumentavam a possibilidade de absenteísmo docente, com o agravante de não figurarem nos levantamentos oficiais como tal.

O desenvolvimento destes mecanismos de burla, ratificados e consentidos por um grande número de escolas, associado a afastamentos legalmente admitidos, como a possibilidade de ter faltas abonadas durante o ano ou, ainda, as licenças médicas, possibilitou a muitos entrevistados afastamentos temporários da sala de aula e das atividades docentes. Precisamos destacar que não estamos fazendo um julgamento moral acerca das formas utilizadas pelo professores para se afastarem da sala de aula, já que nossa intenção é discutir a existência de um processo de construção do abandono e, por isso, a identificação destes mecanismos assume grande importância.



A existência desses artifícios utilizados pelos professores para se distanciarem da sala de aula e do trabalho docente, tal como relatado aqui, nos aproxima das concepções de estratégias e táticas, tal qual defendida por Certeau (1994, p.99), em que *estratégia* é “o cálculo (ou manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado” ao passo que *tática* pode ser entendida como uma

[...] ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha [...] Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas [...] Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. Em suma, a tática é a arte do fraco.[...] O poder se acha amarrado à sua visibilidade. Ao contrário, a astúcia é possível ao fraco, e muitas vezes apenas ela, como “último recurso”: Quanto mais fracas as forças submetidas à direção estratégica, tanto mais esta estará sujeita à astúcia. Traduzindo: tanto mais se torna tática [...] Sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se fica no corpo a corpo sem distância, comandada pelos acasos do tempo, a tática é determinada pela ausência de poder assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder. (CERTEAU, 1994, p. 100-101)

Consideramos bastante apropriada a essa investigação a utilização do conceito de tática elaborado por Certeau (1994). Quando afirmamos que o abandono, a ruptura com a docência não ocorre de forma abrupta, instantânea, é porque identificamos ao longo da investigação a existência de mecanismos de que alguns professores, já frustrados e desanimados com a profissão, lançavam mão para permanecer no exercício da docência, deixando, entretanto, de realizarem atividades e tarefas fruto da experiência acumulada ao longo da docência. Recorrendo a Certeau (1994), podemos compreender essa e outras situações narradas pelos professores como *táticas* utilizadas na tentativa de fugir ou burlar *estratégias*, estabelecidas por um poder responsável, para a maioria, por sua



desvalorização profissional e social. Tais táticas criam nos ambientes escolares práticas nem sempre explícitas, em que novas formas de relações com os alunos, com a escola e com o próprio trabalho vão ganhando vida, dando origem a diferentes modos de ser e estar na profissão. Também Apple (1997) afirma que os professores, de maneira geral, não se mostram passivos diante das tentativas de controle, geralmente reagem, burlando e alterando de forma sutil tarefas pré-determinadas, tentando, dessa forma, resistir a processos de intensificação e controle, sobre si e sobre o próprio trabalho.

Não temos dúvida de que esses micro-abandonos causam um profundo mal-estar aos professores, pois só se abandona aquilo que não tem mais sentido ou que não corresponde às expectativas que se tem. Os trabalhos idealizado e realizado, a todo instante, são confrontados como um indicativo da insatisfação diante do que era efetivamente percebido e sentido. Assim, os professores reclamaram do trabalho que realizavam, do seu trabalho propriamente dito, mas reconheciam a sua importância que, longe de ser o *seu*, era o trabalho que *deveria ser*. O distanciamento entre as dimensões real e ideal quando referenciadas ao trabalho docente, materializado em inúmeras imagens e metáforas sobre o professor e a docência, nos ajuda a compreender como é intrincado o processo de constituição da identidade profissional docente e de permanência na profissão. Acostumados a serem comparados (e, muitas vezes, se compararem) a sacerdotes, que têm dom e missão para a docência, os professores acabam se responsabilizando – e sendo responsabilizados – pela formação moral dos alunos, como um serviço abnegado de quem divide com a família e com outras agências socializadoras muito mais do que pressupõem as tarefas inerentes à educação formal, tendo, muitas vezes, de dar conta de demandas afetivas.

Por existirem muitas imagens construídas sobre os professores - sacerdotes, condutores do futuro, agentes de transformação etc. –, não podemos perder de vista a importância de nos preocuparmos com o que os professores pensam de si mesmos, de sua



inserção no mundo do trabalho e de sua função social. É preocupante a maneira pela qual os professores falaram de sua experiência profissional, dos sentimentos de insatisfação, do cansaço e da fadiga com o exercício profissional, carregados, muitas vezes, de amargura e descrença e, não é menos preocupante, a forma como tais sentimentos se conjugam, de maneira poderosa, para o desenvolvimento de mecanismos de abandono, em que sentidos e significados da profissão ficam embotados, enfraquecendo os vínculos com tudo aquilo que é próprio e inerente ao trabalho.

Nesse sentido, frustração e desencanto parecem andar de mãos dadas, antecipando o estágio de desinvestimento na profissão, típico do final de carreira, como bem apontou Huberman (1992), acompanhado por lamentações e sensações de desamparo. Essa sensação de desamparo, traduzida de diferentes formas, foi, na verdade, a grande queixa presente nos depoimentos dos vários professores com quem conversamos e, para a maioria deles, o motivo para que deixassem, gradativamente, de investir naquilo que era próprio da docência, marcando, assim, a construção de um processo de abandono que vai exercer forte impacto sobre vários aspectos que caracterizam o trabalho docente, como as escolhas metodológicas, o processo de avaliação, a escolha e seleção de materiais, o atendimento aos alunos com necessidades especiais, as concepções de ensino-aprendizagem, ou seja, sobre todo o currículo, entendido de maneira ampla. Esses abandonos parciais são, na verdade, para muitos professores, táticas de se manterem na profissão, de enfrentar conflitos e de preservar alguns vínculos com o que existe de idealizado sobre a profissão docente. Ainda que bastante citada na pesquisa que realizamos e na literatura corrente, a questão salarial – seguramente importante – aparece depois da reivindicação por um maior reconhecimento e prestígio social da profissão, demonstrando que os professores precisam sentir que seu trabalho é valorizado para conseguirem permanecer na profissão.



A docência não é uma trajetória linear. Uma das metáforas que julgamos mais adequadas para falarmos dessa trajetória nos é oferecida pela Geografia, quando define os meandros como caminhos sinuosos de um rio, responsáveis pelos volteios das águas, e que mudam de forma e posição com as variações de energia e cargas fluviais ao longo das estações do ano. Os meandros são maiores e mais acentuados em rios mais velhos e, neles, ficam depositados detritos carregados pelas águas, mas também, em alguns ecossistemas, são locais ricos que acumulam nutrientes e, por isso, são considerados importantes para a proteção e reprodução de diferentes espécies. Os meandros diminuem a velocidade das águas e rompem com a possibilidade de uma trajetória linear do rio, mas preservam sua continuidade, convertendo-se, ao mesmo tempo, em causa e efeito da mudança de rota. O exercício da docência também tem seus meandros que, a exemplo dos rios, são resultados de alteração da rota, ao mesmo tempo em que servem como reorganizadores do caminho; nesses meandros podemos encontrar coisas valiosas que foram aí depositadas e que nos ajudam a compreender a docência e o intrincado caminho da construção da profissionalidade docente. Esse caminho *meandroso* da trajetória docente – e pensamos, da trajetória profissional de qualquer pessoa – está repleto de escolhas, hesitações, permanências e abandonos.

Constatamos que a ruptura profissional vivida por nossos entrevistados, marcada tanto pelos micro-abandonos, se deu em virtude de várias dificuldades apontadas pelos professores, como o acúmulo de tarefas, as condições de trabalho incompatíveis com as exigências de qualidade, a falta de autonomia caracterizada pelo controle do trabalho e sua subordinação ao alcance de índices nem sempre compreensíveis, a falta de tempo livre, os baixos salários, entre outros. As dificuldades apontadas pelos professores não é novidade nos inúmeros trabalhos acerca da profissão docente, principalmente nos debates acerca de profissionalização e proletarianização, o que não significa que não devamos estar atentos a isso, sob o risco de reduzirmos o que dizem os professores a lamúrias sem importância.



Considerações finais

Os dados que coletamos apontaram para um complexo quadro de constituição da identidade profissional docente no âmbito da construção de um processo de abandono do trabalho docente. O primeiro aspecto diz respeito à função social do professor. Nossos entrevistados se mostraram insatisfeitos com a forma pela qual a profissão docente é relegada a um plano secundário na estrutura social, reclamando de um prestígio perdido que, para a maioria, existiu outrora. Os baixos salários e as inadequadas condições de trabalho são, para a maioria dos entrevistados, a evidência de que a profissão docente encontra-se desprestigiada e desvalorizada socialmente. Segundo Apple (1995, 1997), a intensificação do trabalho docente, aliada à separação entre concepção e execução no trabalho, tem levado muitos docentes a se sentirem desprestigiados e desqualificados, o que aumenta o sentimento de frustração e desânimo. Esse desprestígio é visto como uma injustiça, diante da importância e do valor do trabalho realizado pelo professor, afinal, como afirmou uma das entrevistas, “*todos esses que hoje decidem nossas vidas, dependeu de um professor, em algum momento*” (Z.S.T., 52 anos). Temos aqui um conflito evidente da visão romântica preservada da profissão docente, apesar da frustração. A frustração é com o *seu* trabalho, com o *trabalho realizado*, não com o trabalho do professor de uma forma geral.

O segundo aspecto a destacarmos do conjunto de depoimentos diz respeito à *indefinição institucional* da escola, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo. Para os professores, a escola tem sido chamada a exercer um grande número de tarefas e atividades que deveriam ser executados por outras agências. Essa proliferação de papéis e tarefas acaba subtraindo da escola aquilo que lhe é específico: ensinar. Os entrevistados se queixaram do excesso de cobranças e solicitações dos órgãos intermediários e centrais, que os impedem de realizar suas atribuições de forma esmerada.



Essa indefinição institucional da escola parece não estar restrita à percepção dos professores e diretores, pois, como defende Carrolo (1997, p. 24), “o falhanço educativo e institucional da escola pode conduzir os seus personagens a sentirem-se perdidos, ‘alienados em si’, sem saberem o que são, para onde vão, o que fazem e o próprio sentido do que fazem”.

O terceiro aspecto, que, conjugado aos dois primeiros, atua na constituição da identidade profissional docente, diz respeito à deficiente percepção que os professores têm da própria profissão. Quando solicitamos aos professores que falassem acerca da importância da profissão docente, o que tivemos foi um conjunto de respostas que demonstravam de forma ainda mais aguda a distância marcada entre *o que é* e *o que deveria ser* a profissão docente, o que representa uma tensão permanente entre um modelo real e outro ideal de docência. Essa dualidade é marcante no processo de construção da identidade profissional docente, pois, segundo Loureiro (2001, p.117), no exercício profissional intervém um “conjunto de interações que tende a reduzir esta dualidade” permitindo “passagens constantes entre os dois modelos”, criando expectativas cujo atendimento será responsável pelo maior ou menor grau de satisfação do professor. Na verdade, a constituição da identidade profissional docente vive da gestão desta dualidade, que lhe confere sempre um caráter provisório e temporário, em permanente mudança, atuando, diretamente, sobre esse processo de abandono.

O que fazer diante da constatação do abandono da profissão por parte do professor? Como evitar que desencanto e frustração levem docentes a abandonarem, aos poucos, tudo aquilo que caracteriza e define o fazer docente? Ao longo da trajetória profissional, os professores constroem saberes sobre aquilo que fazem diariamente, sobre sua prática, mas também o fazem em relação à política educacional, aos programas de governo e às proposições da secretaria de educação. Não podemos ignorar o que dizem os professores, caso contrário, eles sempre serão vistos e considerados como



protagonistas e obstáculos quando o assunto for a qualidade da escola pública. Segundo Law (2000, p. 69):

Os professores podem aparecer invisíveis em descrições dos sistemas educativos, ou surgirem apenas como “elementos neutros”, uma massa imutável e indiferenciada que permanece constante ao longo do tempo e do espaço. Esta descrição de senso comum dos professores pode tornar-se mais acadêmica, especialmente quando se exprime noutros fenómenos educativos, como a avaliação, aprendizagem, conhecimentos específicos da disciplina, etc. Frequentemente, os professores agem como uma parte necessária de uma proposta educativa, embora surjam, nessa mesma proposta, como sombras, representantes ou sujeitos. Aparecem em destaque quando existe, de alguma forma, um pânico moral acerca da sociedade e das suas crianças; nesses momentos, os professores estão em primeiro plano, escrutinados e reprovados.

Os professores precisam ser considerados. Só eles podem falar sobre o que sentem, sobre a sobrecarga de trabalho da qual tanto reclamam e das dificuldades que afirmam enfrentar no exercício profissional. O silenciamento sobre os problemas enfrentados, muitas vezes considerados menores, faz com que o professor se afaste cada vez mais do trabalho coletivo, adote práticas cada vez mais isoladas e, aos poucos, comece a desenvolver táticas de abandono. Os usos das táticas de abandono – que também podem ser interpretadas como de silenciamento e resistência –, a assunção de que a trajetória profissional docente está permeada de meandros, nos quais ficam depositados elementos importantes na organização – ou reorganização – da trajetória docente e, por fim, a gestão da dualidade entre ideal e real, que participa desse processo complexo de constituição identitária em meio ao não menos complicado processo de permanência e abandono, constituem-se em elementos de reflexão que, esperamos, possam lançar luz sobre a constituição do que chamamos de *abandono em serviço*. Além disso, não podemos desconsiderar que os professores trabalham num ambiente com características singulares denominado escola, vivenciam conflitos e participam da tessitura de uma mesma trama, pois, como afirmam Ezpeleta e Rockwell (1986), a escola, como espaço sociocultural, é constituída por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que



incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos.

Os professores são sujeitos envolvidos nessa trama de relações que constitui a escola. Os problemas que enfrentam, na sala de aula, no pátio, nos corredores, na secretaria, na sala da coordenação ou na sala da direção, são resultantes, na maioria das vezes, de modelos organizacionais plurais e diversificados, cuja construção social é complexa e dinâmica. Como nos lembra Lima (2003, p.112), as realidades escolares são resultantes de múltiplas determinações, produzidas em diferentes planos e instâncias, influenciadas pelas mudanças ocorridas ao nível das decisões políticas, mas, também, como desvios a elas.

Nesta investigação nos ocupamos da discussão relativa à existência de um *processo de abandono* do trabalho docente. Insatisfeitos com várias questões, como a progressão continuada, a organização do ensino fundamental em ciclos, a indisciplina escolar (decorrente, para a maioria, da progressão continuada), os salários e as políticas de bonificação, por exemplo, os professores declararam que “*deixaram de fazer ou investir em coisas que acreditavam e que hoje não valem mais a pena*”. As entrevistas realizadas com esses docentes e os encontros no grupo focal revelaram três preocupantes tipos de abandono, além da altíssima taxa de absenteísmo docente: do planejamento e preparo da aula, do processo de avaliação e da própria formação.

Em relação ao preparo da aula muitos entrevistados afirmaram que não mais *perdiam tempo* preparando aulas, pois, caso os alunos não realizassem as atividades propostas, nada poderiam fazer, além de se sentirem desmoralizados pela impossibilidade de reprovar alunos que não cumpriam deveres escolares; em relação às provas, tinham optado por provas curtas e menos trabalhosas para corrigir, já que elas “tinham perdido o valor” e, em relação à formação, não viam mais sentido em se preocupar com a realização de cursos de aperfeiçoamento, especialização ou formação em serviço, já que o que



contava mesmo era o índice de desempenho dos alunos obtidos nas avaliações externas e o que isso significa em relação à política de bonificação por resultados. Deixar de preparar as aulas, de selecionar um texto adequado ou elaborar uma prova, por exemplo, foram atividades consideradas importantes durante os encontros do grupo focal, contudo, para mais a maioria dos entrevistados, essas atividades já não eram mais realizadas da mesma forma como faziam ao terem começado a docência.

Narrativas como as apresentadas até aqui, marcadas pelo abandono daquilo que é próprio da profissão, não acontecem de uma só vez. Verificamos que tais atitudes não se dão da mesma forma entre os professores entrevistados e podem estar reacionadas a vários mecanismos, que precisam ser melhor investigados. Precisamos compreender como a produção das *táticas de abandono em serviço* são engendradas e a quais *estratégias* elas respondem, se quisermos construir, de fato, um ensino público de boa qualidade.

Referências

APPLE, Michael W. Controlando o trabalho dos professores. In: APPLE, Michael W. **Os Professores e o Currículo**: abordagens sociológicas. Lisboa: Educa, 1997.

_____. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.19, n.44, abril/1998.

BUENO, Belmira Oliveira & LAPO, Flavinês Rebolo. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar./ 2003.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação)

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. 2ª ed., Brasília, DF: Líber Livro Editora, UNESCO, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 6ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CORDEIRO-ALVES, Francisco. (In) satisfação docente: estudo das opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança. In: ESTRELA, Maria Teresa. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação)

DUBAR, Claude. **A socialização: construções das identidades sociais e profissionais**. Porto : Porto Editora, 1997a. (Coleção Ciências da Educação)

_____. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, Rui. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997b. (Coleção Ciências da Educação)

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

GOMES, Cândido Alberto. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação: revista da Fundação Cesgranrio**, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 281-306, jul./set. 2005.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônino. (Org.) **Vida de professores**. 2ª Ed., Porto: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação)

LAW, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, Antonio & SCHRIEWER, Jürgen. (orgs.) **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIMA, Licínio Carlos. **A escola como organização educativa**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2003.

KITZINGER, Jenny. The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. **Sociology of Health and Illness**, v. 16, nº 1, 1994.



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

_____. **Investir na formação para deixar a sala de aula: a volta de professores licenciados ao ensino superior no Curso de Pedagogia**. Relatório de Pesquisa. PUC/SP, 2006. (mimeo)

LOUREIRO, Carlos. **A docência como profissão: culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional**. Porto: Edições Asa, 2001.

MORGAN, David L.; KRUEGER, R.A. When to use focus groups and why. In: MORGAN, D.L. (Ed.). **Successful focus groups: advancing the state of the art**. Newsbury Park, CA: Sage Publications, 1993.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO (OCDE). **Escolas de qualidade**. Porto: Edições Asa, 1992.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Mudar para melhorar: uma escola para a criança, outra para o adolescente**. Conheça mais. São Paulo: SEE: Centro de Criação de Imagem Popular, 1995.

WASELISZ, Júlio Jacob. **Tamanho da escola, ambientes escolares e qualidade do ensino**. Brasília, DF: MEC, Fundescola, 2000. (Série estudos, n.11)

Sobre os autores

José Carlos Galvão Lemos é doutor em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e pós-doutor em Educação e Saúde pela Universidade Federal de São Paulo. É pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Cotidiano Escolar da Universidade Federal de São Paulo (GEPPECE/UNIFESP). Endereço eletrônico para contato: jgalvaolemos@uol.com.br.

Luiz Carlos Novaes é doutor em Educação (Educação e Ciências Sociais) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e pós-doutor em Educação Comparada (FE-USP). Atualmente é professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Cotidiano Escolar da Universidade Federal de São Paulo (GEPPECE/UNIFESP). Endereço eletrônico para contato: luiz.novaes@unifesp.br.

Recebido em: 25/08/2015

Aceito para publicação em: 20/09/2015