

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

José Carlos Galvão Lemos

**Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono:
o trabalho docente e a construção da identidade profissional**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, sob orientação da Prof^a. Dr.^a Branca Jurema Ponce.

**São Paulo
2009**

À minha mãe, Angelita
Ao meu pai, José (in memoriam)
À minha amiga, Dilza Maria.
Com carinho

Agradecimentos

*Nenhum dever é mais importante do
que a gratidão. (Cícero)*

- À Professora Dra. Branca Jurema Ponce, orientadora competente e dedicada, mas, sobretudo, amiga e parceira na construção desta tese.
- Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação (Currículo), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), pelas inestimáveis contribuições durante o Curso de Doutorado, permitindo-me reflexões e análises cuidadosas ao longo do meu percurso de pesquisador.
- Aos professores doutores Luiz Carlos Novaes, Marina Graziela Feldmann e Terezinha Azerêdo Rios, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.
- Aos professores da rede pública estadual de São Paulo, pessoas generosas que me permitiram a realização dessa pesquisa, falando sem reservas sobre suas vidas, desejos e frustrações.
- À minha família pelo apoio e incentivo constantes nesta trajetória.
- A todos os meus amigos e amigas, presentes em todos os momentos importantes de minha trajetória profissional e acadêmica;
- À CAPES, pelo apoio financeiro.

As esperanças estão impregnadas de contingência, mas o que experimentamos são os difíceis fatos da vida, a limitação factual de nossas possibilidades. A discrepância entre esperança e experiência é motivo de constante insatisfação e descontentamento. (Heller & Fehér, 1998, p. 35)

A instituição de uma identidade, que tanto pode ser um título de nobreza ou um estigma (“você não passa de um...”), é a imposição de um nome, isto é, de uma essência social. Instituir, atribuir uma essência, uma competência, é o mesmo que impor um direito de ser que é também um dever ser (ou um dever de ser). É *fazer ver* a alguém o que ele é e, ao mesmo tempo, *lhe fazer ver* que tem de se comportar em função de tal identidade. Neste caso, o indicativo é um imperativo. (Bourdieu : 1998a, p. 100)

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.

Resumo

Esta investigação teve como objetivo discutir a constituição da identidade profissional docente, em um contexto de frustração e desencanto com o exercício profissional, entre abandonos e permanência, compreendendo identidade profissional tal qual apresentada por Claude Dubar e Antônio Nóvoa. Foram selecionados para essa pesquisa dois grupos com trinta e quatro professores cada. O primeiro, formado por docentes que abandonaram o magistério na rede estadual paulista e, o segundo, por docentes que deixaram a sala de aula para exercerem a função de diretores de escola, também em escolas da rede estadual de ensino, no ano de 2006. Utilizando entrevistas semi-estruturadas, os depoimentos dos professores foram analisados com a intenção de se conhecer as razões que os levaram a abandonar a docência e, como tal abandono, associado a sensações de desencanto e frustração, age no processo de constituição da identidade profissional. A análise dos depoimentos nos possibilitou identificar a existência de um processo que denominamos *táticas* de abandono, compreendendo *táticas* na perspectiva apontada por Michel de Certeau. Tais *táticas*, utilizadas por muitos professores como uma maneira de permanecer na profissão, convertem-se em formas eufemizadas de abandono, um *abandono em serviço*, que gradativamente evolui para um abandono definitivo. Compreendemos que a trajetória profissional docente não é linear, mas marcada por rupturas e continuidades que dão origem a *meandros*, elemento decisivo no intrincado e complexo processo de construção da identidade profissional, em que desencanto e frustração convivem com uma visão idealizada da profissão, gerando um conflito permanente entre o trabalho real e o trabalho idealizado, favorecendo, assim, a formulação por parte do professor de juízos variados acerca da escola, do aluno e do próprio trabalho, na perspectiva apontada por Pierre Bourdieu ao discutir as categorias do juízo professoral. Por fim, defendemos a necessidade de que os professores sejam sujeitos ativos na formulação de políticas públicas que visem a fixação do docente à escola. Tais políticas devem contemplar, inevitavelmente, a melhoria das condições de trabalho e a valorização profissional, diminuindo, assim, elevados índices de abandonos e de itinerância.

Palavras-Chave: Identidade profissional, Abandono, Professores, Escola pública, Política educacional.

LEMOS, José Carlos Galvão. **From the enchantment to the disenchantment, from the permanence to the abandonment: the teaching work and the construction of the professional identity.** 2009. 315 f. Thesis (Doctoral). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

Abstract

This research aimed to discuss the formation of professional identity in a context of frustration and disenchantment with the professional practice, between abandonment and permanence, including professional identity according to Claude Dubar and Antonio Nóvoa's view. Two groups of thirty-four teachers each had been selected for this research. The first, consisting of teachers who quit teaching in São Paulo state network and the second, of teachers who left the classroom to be school principals, also in the schools of state educational network, in 2006. Using semi-structured interviews, the testimony of teachers were analyzed with the intention to know the reasons that led them to leave teaching, and as such abandonment, associated with feelings of disenchantment and frustration, acts in the process of construction of the professional identity. The analysis of testimonies allowed us to identify the existence of a process that we call abandonment *tactics*, including tactics in the perspective reported by Michel de Certeau. Such tactics, used by many teachers as a way to stay in the profession, become euphemized forms of abandonment, an abandonment in service, which gradually develops into a permanent abandonment. We understand that the teaching professional trajectory is not linear, but marked by ruptures and continuities that give rise to *meanders*, decisive element in the intricate and complex process of building a professional identity, where disenchantment and frustration coexist with an idealized vision of the profession, generating a permanent conflict between the real work and the idealized one, favoring, thus, the formulation by the teacher of varying judgments about the school, the students and his own work, in the perspective identified by Pierre Bourdieu when discussing the categories of the teaching judgment. Finally, we defend the necessity of the teachers to be active subjects in the formulation of public policies that aim at the setting of the teacher to the school. Such policies must contemplate, inevitably, the improvement of working conditions and vocational development, reducing, thus, high rates of abandonment and roaming.

Keywords: Professional identity, Abandonment, Teachers, Public School, Educational policy.

Sumário

Introdução.....	10
Capítulo 1: A construção da identidade profissional docente como problema da pesquisa	25
1. A utilização do conceito de identidade profissional na produção acadêmica no período de 1987 a 2006.....	31
2. A identidade profissional docente como problema de pesquisa	38
3. As implicações da pesquisa no campo do currículo	56
Capítulo 2: Conhecendo os sujeitos da pesquisa: da coleta de dados aos procedimentos de análise	65
1. A entrevista como procedimento de coleta de dados.....	65
2. Os sujeitos da pesquisa e os critérios de escolha	68
3. Perfis dos sujeitos da pesquisa	78
3.1. O perfil dos diretores de escola	87
3.2. Perfil dos professores que abandonaram a docência	102
4. Procedimentos de análise	113
Capítulo 3: Entre encanto e desencanto: a percepção dos professores sobre as condições de trabalho e os motivos para o abandono da profissão.....	118
1. Os professores e os motivos do abandono da profissão.....	119
1.1. Os professores e os problemas intra-escolares	122
1.2. Os professores e os problemas extra-escolares	148
Capítulo 4: De professor a diretor ou como abandonar sem sair da escola.....	174
1. Ficar, mas sem lecionar	174
1.1. A busca pela valorização profissional.....	185
1.2. O distanciamento das atividades docentes	189
1.3. A preferência pelo trabalho burocrático	200
1.4. A colaboração com o trabalho pedagógico	204
2. As dificuldades enfrentadas na docência e na direção de escola: faces da mesma moeda	207
3. Discursos cruzados: os eufemismos do abandono	212

Considerações Finais: Os meandros na construção do processo de abandono e da identidade profissional docente: por uma política de fixação do professor	223
Referências	252
Apêndices	263
Anexos	312

Introdução

Ao ingressar no mestrado minha proposta inicial de pesquisa era o aprofundamento da reflexão acerca da educação popular nos movimentos populares e a relação da Igreja Católica com tal processo. Por meio das leituras e discussões provocadas pelas disciplinas e atividades realizadas fui gradualmente refinando e delimitando melhor meu objeto de pesquisa e percebi, então, a necessidade da discussão acerca do que estava proposto nos documentos da Igreja para a educação, de uma forma mais ampla.

Durante o curso do mestrado envolvi-me com a leitura de obras que abordassem temas sobre educação popular, educação libertadora, educação e doutrina social da igreja, compreendendo aí questões relativas ao discurso da igreja em relação à educação e ao ensino. Dessa forma, no mestrado, por meio de uma análise documental, ocupei-me do discurso da Igreja Católica acerca da educação, a partir da leitura de três documentos: Medellín, Puebla e Santo Domingo, todos para a América Latina. No ano de 2001 defendi no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, da PUC/SP, sob orientação do Prof. Dr. Sérgio Haddad, a dissertação de mestrado intitulada *A igreja Católica e a educação: o discurso da Libertação*.

Além da análise dos documentos relativos à Doutrina Social da Igreja, também realizei ao longo do mestrado, em caráter experimental, várias entrevistas com professores acerca de sua compreensão sobre educação popular e pedagogia

libertadora, pois neste momento já atuava no ensino superior, lecionando Filosofia da Educação, no Curso de Pedagogia. Nessas entrevistas era possível perceber uma variedade de discursos acerca da docência, do trabalho do professor e da profissão propriamente dita, revelando um pouco de amargura e tristeza com a rotina de trabalho, ao mesmo tempo em que demonstravam um entusiasmo com o ideal da profissão. Embora tais reflexões não tenham sido incorporadas à pesquisa no mestrado, permaneceu a inquietação e a certeza da necessidade de retomá-las, de maneira mais rigorosa, em pesquisas futuras.

Após a conclusão do mestrado, dando continuidade às minhas atividades profissionais, passei a observar de forma mais atenta o trabalho docente, particularmente o discurso do professor relacionado às diferentes questões do cotidiano escolar. Essa observação foi facilitada pelo fato de estar trabalhando como docente na rede pública estadual e, também, como professor do ensino superior, com professores em exercício na rede pública, que freqüentavam o Curso de Complementação Pedagógica. Indo apenas um dia por semana, as aulas assumidas na rede estadual eram apenas um pretexto para voltar à escola e vivenciar a rotina do trabalho escolar, além da possibilidade de compreender melhor aquele universo no qual já havia trabalhado tempos atrás, quando conclui o Curso de Filosofia.

Percebia em diferentes momentos de observação, na própria escola ou nas atividades do curso de complementação pedagógica, uma grande distância entre o discurso e as ações dos professores, já que o discurso empregado pelo professor nas reuniões pedagógicas, nos horários coletivos de estudos, nos seus planos e projetos de trabalho, nas discussões em sala de aula, não coincidia – muitas vezes – com as atividades cotidianamente desenvolvidas com os alunos.

O descompasso entre o discurso docente e as ações desenvolvidas no exercício profissional nos faz recordar as palavras de Lahire (2004) que, discutindo as disposições e variações individuais, a partir de uma série de entrevistas que realizou com pessoas em situações variadas, alertava-nos para a necessidade de compreender que nem sempre as crenças determinam os modos de ação, no nosso caso, o agir docente. Por isso, nem sempre os desejos manifestados pelos professores acerca do aluno, da escola e do próprio trabalho podem ser realizados, pois entre o que se deseja e o que pode ser efetivamente feito estão as condições objetivas de *ser e estar* na profissão. Também não ignoramos que nem sempre o que é dito pelos professores seja, de fato, expressão de suas crenças, afinal, como nos lembra Bourdieu (1988, p. 236), muitas vezes as pessoas tendem a dizer o que julgam adequado e legítimo, aquilo que delas se espera em virtude da posição que ocupam no campo educacional e da legitimidade que tal posição confere ao que dizem. Para Lahire (2004),

É igualmente proveitoso distinguir as disposições de agir das disposições de crer, às quais se pode reservar o nome de 'crenças'. Essas crenças são mais ou menos fortemente incorporadas pelo atores individuais, mas não podem ser sistematicamente assimiladas às disposições para agir [...] Porém, é importante não pressupor, de início, que uma crença é uma disposição a agir, porque não se poderia compreender fenômenos como a *ilusão*, a *frustração* ou a *culpa* (ou 'consciência pesada'), produtos do descompasso entre as crenças e as disposições a agir, ou entre as crenças e as possibilidades reais de ação. Por outro lado, vivemos em sociedades em que os atores podem incorporar crenças (normas, modelos, valores, ideais...) sem ter os meios (materiais e/ou disposicionais) para respeitá-las, para concretizá-las, para atingi-las ou realizá-las. (Lahire : 2004, p.332-333)

Em relação às atitudes e crenças, Pacheco (1995) afirma que tais dimensões se distinguem, em que “atitude é uma totalidade delimitada do comportamento em relação a alguma coisa e uma crença é o componente cognitivo da atitude” (p.53).

Para o autor, o conceito de crença tem sido utilizado mais freqüentemente como sinônimo de *perspectiva* e, nesse sentido, para Gimeno Sacristán (1998), as crenças “representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, mas que não são simples reflexos da realidade e sim algo construído no curso da interação com outros, com essa realidade, na experiência.” (p. 183)¹.

Em relação ao que vinha observando na escola e no Curso de Pedagogia, nos relatos dos professores, era bastante claro para mim que se abria uma possibilidade fecunda de pesquisa, pois parecia-me evidente a existência do descompasso apontado por Lahire entre disposições para agir e crenças, mas, também, como aponta Gimeno Sacristán (1998), um contínuo processo em que as crenças, entendidas como uma “matriz de pressupostos”, tanto alimentam como são alimentadas pela prática. Assim, fui interessando-me, cada vez mais, por leituras que aprofundassem a reflexão acerca do discurso pedagógico, bem como a apropriação por parte do professor de diferentes discursos (da psicologia ou da sociologia, por exemplo) na discussão de questões relacionadas ao seu trabalho.

Trabalhando como docente no Curso de Pedagogia, fui percebendo a entrada crescente de alunos que já haviam concluído outro curso de graduação, geralmente uma licenciatura; outros, embora não tivessem realizado outro curso superior, eram professores formados em nível médio, para o exercício nos anos iniciais do ensino fundamental. O fato é que, dentre os alunos matriculados no Curso de Pedagogia na

1 Segundo Sadalla (1998) existem numerosos estudos sobre teorias e crenças que fundamentam o pensamento do professor e suas implicações para a ação docente. Além da variedade de interpretações que marcam a utilização do termo *crença*, seja como determinante de comportamento, como proposições descritivas ou prescritivas ou, ainda, como perspectivas do professor, tal termo também é tratado como sinônimo para uma série de palavras largamente utilizadas nas pesquisas acadêmicas, de diferentes áreas, como atitudes, valores, concepções, disposições, julgamentos, sistemas conceituais, etc. Nessa investigação o termo *crença* assume o significado de *perspectivas do professor*, apontado tanto por Pacheco (1995) como por Gimeno Sacristán (1998).

instituição em que trabalho, a maioria eram professores na rede pública e, muitos deles, já com outro curso de graduação concluído.

Diante disso, e tendo em vista minhas inquietações de pesquisa, percebi a importância de investigar entre os alunos e alunas presentes no Curso de Pedagogia, com licenciatura obtida em outros cursos de graduação, o que os motivou a retornar para um curso de formação de professores, se já exerciam a docência. Por tratar-se de um curso de Pedagogia, duas possibilidades eram aventadas: a primeira, que tais professores procuraram o curso com o intuito de melhorarem sua formação pedagógica e, a segunda, que a procura pelo curso se justificava pela necessidade imposta pela legislação vigente² para a atuação na área da gestão escolar (direção de escola, coordenação pedagógica e supervisão escolar). O relato que segue, de uma professora matriculada no Curso de Pedagogia, expressa bem essas intenções³:

A minha intenção principal com este curso é ser gestora. Por isso acho o curso proveitoso. Toda profissão tem um plano de carreira, possibilidade da gente ocupar cargos melhores, ter melhores salários. Na educação também é assim. Não vejo mal nenhum nisso, de querer subir, ter uma ocupação mais valorizada, sem contar que estamos investindo na nossa formação, estamos aprendendo coisas novas, ampliando nossos conhecimentos. Acho que falta um pouco de tudo isso na escola, das pessoas falarem mais o que estão fazendo, de trocarem experiências, sei lá, acho que o ambiente escolar emburrece a gente! (A.B.A.S., 34 anos, licenciada em Geografia, 08 anos de experiência na rede privada. Trabalha em todos os períodos e não exerce outra atividade remunerada).

²- A pesquisa foi realizada com alunos que concluíram o Curso de Pedagogia no ano de 2006, antes, portanto, dos efeitos Pareceres CNE/CP n. 5/2005 e 3/2006 que estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. De acordo com tais pareceres a formação de profissionais da educação para as funções previstas no artigo 64 da Lei 9394/96 (administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional) será garantida pela Licenciatura em Pedagogia, ficando extintas todas as habilitações até então existentes. Ainda de acordo com os Pareceres CNE/CP 05/2005 e 3/2006, tal formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

³ - Todos os depoimentos apresentados nesse trabalho, tanto dos alunos e alunas o Curso de Pedagogia, colhidos na fase exploratória da pesquisa, bem como dos professores e diretores ao longo da investigação, tiveram suas transcrições autorizadas, mediante a condição de que as identidades seriam preservadas. Assim, as iniciais dos nomes utilizadas ao longo da tese são fictícias, servindo, apenas, para o investigador localizar a entrevista, quando necessário.

As possibilidades consideradas, já enunciadas anteriormente, foram amplamente discutidas por diferentes pesquisadores (Huberman, 1992; Cavaco, 1995; Marcelo Garcia, 1999), que destacam a importância dos cursos de formação no desenvolvimento profissional docente, tanto no sentido de melhorar a formação inicial como na ampliação de espaços de atuação docente no ambiente escolar, além das salas de aula. Em relação ao investimento na formação, no sentido de melhorá-la, de suprir possíveis lacunas deixadas no processo de formação inicial, ou, ainda, agregar novos conhecimentos de modo a enriquecer a prática pedagógica, como afirma Marcelo Garcia (1999, p.178), ao tratar dos modelos de desenvolvimento profissional dos professores, os cursos de formação superior ainda gozam de imenso prestígio entre os professores e fundamentam-se, entre outros aspectos, na transmissão de condutas técnicas didáticas inovadoras, embora o autor não ignore os inconvenientes inerentes a esse modelo de formação de professores, bem como a existência de diferentes formatos de modelos de desenvolvimento profissional.

Ainda de acordo com Marcelo Garcia (1999), o ciclo de desenvolvimento profissional docente se inicia, dentre outras ocorrências, com um diagnóstico de necessidades, no qual necessidade é compreendida como a distância entre a prática habitual e a prática desejada. Assim, ansiosos por novos métodos e técnicas, muitos professores procuram cursos de formação; para o autor, tais necessidades de formação estão relacionadas com a etapa de desenvolvimento cognitivo, moral e pessoal em que se encontra cada professor (p.196).

O investimento na formação também é preocupação de Huberman (1992). Trabalhando com o ciclo de vida profissional dos professores, o autor defende a existência de diferentes fases na trajetória profissional docente, da entrada ao

término da carreira. Para ele, existem cinco fases distintas na carreira docente: a entrada, marcada pelo “tateamento”, a fase de estabilização, marcada pela consolidação de um repertório pedagógico, a fase de diversificação, marcada pelo ativismo e questionamento acerca da educação, a fase de serenidade, marcada por um distanciamento e conservacionismo e, por fim, a fase de desinvestimento, típica do fim de carreira. Para Huberman (1992), é na fase de diversificação, identificada em sua pesquisa como a que engloba professores com sete a vinte e cinco anos de carreira, que ocorre maior investimento do professor, inclusive, com a própria formação.

A possibilidade de investir na formação com vistas a ocupar outros cargos dentro da estrutura educacional, fora da sala de aula, é, segundo Cavaco (1995), uma característica de professores já afetados pelo cansaço profissional, o que geralmente ocorre após os quarenta anos, na pesquisa por ela realizada. Para a autora, esse cansaço pode conduzir a duas atitudes opostas: a de o professor render-se ao desânimo e resignação ou, no sentido oposto, procurar novos caminhos através de um processo de revalorização pessoal (p.183). Cavaco afirma que

O conhecimento dos contextos em que a escola se insere pode explicar que se saia da atividade direta no espaço escolar para procurar intervir de fora, ou de cima, nas dinâmicas que aí se cruzam. Por efeitos multiplicadores a saída de um elemento pode propiciar o abandono por outros da atividade docente, esvaziar as escolas dos seus protagonistas mais imaginativos e empenhados na inovação, tornando-a para os que ficam mais pobre e limitativa. (Cavaco : 1995, p. 184)

Também Marcelo Garcia (1999) reconhece a existência de diferentes fatores que influenciam os processos de desenvolvimento profissional dos professores. Para Marcelo Garcia, “o desenvolvimento profissional dos professores é um componente do sistema educativo, sujeita a influências e pressões por parte das várias instâncias

oficiais e extra-oficiais, profissionais e extraprofissionais” (p.193). Para o autor, é a política educativa que acaba ditando as prioridades de formação dos professores, entendendo por política educativa também as questões ligadas a salários, incentivos, autonomia, enfim, tudo que pode funcionar como fatores motivantes ou alienantes dos professores em relação ao seu compromisso profissional. Assim, para Marcelo Garcia:

A escolha política de incentivos extrínsecos (aumentos salariais por horas de formação), por oposição a incentivos intrínsecos (mudanças de papéis profissionais, tempo, autonomia, etc.) influencia os professores quanto à sua implicação ou não implicação em atividades de formação. É preciso também referir aquilo que denominamos de **condições de formação**, as quais se referem fundamentalmente ao momento em que esta se realiza, se é voluntária, obrigatória, etc. (Marcelo Garcia : 1999, p.194 – grifos do autor)

Diante dessas possibilidades de explicar a frequência de professores já licenciados em diferentes áreas a um curso de Pedagogia – investimento na formação ou desejo de ampliar a atuação para outros espaços que não a sala de aula – foi perguntado a esses alunos e alunas os motivos que os trouxeram de volta a um curso de graduação. Ainda que alguns justificassem o retorno pela vontade de melhorar sua formação pedagógica, todos manifestaram o desejo de deixar a sala de aula para atuarem na direção de escola, na coordenação pedagógica ou na supervisão escolar. Os relatos abaixo demonstram isso:

Procurei o curso de Pedagogia para poder dirigir uma escola. Depois de 11 anos na sala de aula, quero me distanciar um pouco disso. É muito desgastante o trabalho do professor, mesmo reconhecendo a importância desse profissional. O professor já esteve em alta, hoje, não tem muito prestígio. Um pouco disso tudo é nossa mesmo. Muitas vezes a gente vai para a escola de qualquer jeito, sem preparar a aula, doido para os alunos faltarem [...] Depois de mais de dez anos, parece que a gente sente o cansaço, a decepção de não ver bons resultados. (W.M., 47 anos, licenciado em Matemática, 11 anos de docência na rede pública. Não exerce outra atividade remunerada).

Quero trabalhar como diretora de escola. Está muito difícil ficar na sala de aula. As salas estão cada vez mais cheias, pais e alunos não entendem a progressão continuada, assim como os professores. Vejo que falta compromisso por parte de alguns alunos em relação aos estudos. Professores também não se esforçam muito – falta compromisso, não conhecem bem a matéria que ensinam e não se envolvem com pesquisas. (A.S.B., 33 anos, licenciada em Biologia, 13 anos de docência na rede pública, atua no EJA e também é PCP. Não exerce outra atividade remunerada).

Acho que a Pedagogia vai ampliar meus conhecimentos pedagógicos, as novas teorias, mas também vai me dar oportunidade de trabalhar na parte administrativa da escola. Já trabalho há 20 anos na sala de aula e confesso que já ando esgotado. Talvez um cargo administrativo dê uma aliviada no desgaste que a sala de aula provoca. Hoje as salas de aula estão com excesso de alunos e, com a história da inclusão, tem ficado tudo mais difícil. Aliás, para lidar com situações tão diferentes, o professor precisa ter um excelente preparo – coisa que a faculdade não dá – ter flexibilidade, porque não adianta ficar insistindo em algumas coisas que a lei não permite (a reprovação, por exemplo) e ser criativo para enfrentar tanta coisa ruim. (C.Y.R., 40 anos, 20 anos de docência na rede pública, Formação de Magistério em Nível Médio e Licenciado em História. Atua nas séries iniciais e no ensino médio. Não exerce outra atividade remunerada)

É importante salientar que a escolha do curso de Pedagogia como campo de investigação se deu, inicialmente, por ser o local de trabalho do pesquisador, que aí desempenhava o papel de professor, e por ter sido feita aí a identificação desse grupo de professores já licenciados e, mais tarde, pela constatação de que tal grupo de alunos e alunas não era expressivo nas demais licenciaturas. Assim, a preocupação não é com o curso de Pedagogia, mas com as razões que levaram professores já licenciados, em exercício na rede pública, a retornarem a um curso de graduação que confere formação específica a professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como a habilitação em administração escolar para escolas de ensino fundamental e médio.

Até esse momento, o problema da pesquisa ainda não estava claramente delineado. Tinha um grande número de alunos, todos eles professores com formação superior, matriculados em um curso de Pedagogia, com vistas, segundo suas declarações, a obter o título de pedagogo para o fim exclusivo de atuar na área

da gestão escolar, deixar a sala de aula e, conseqüentemente, abandonar a docência. Não se tratava de um grupo homogêneo, já que tinham trajetórias profissionais diferentes, com idades e tempos de magistério distintos e, diante desse quadro, surgiu a dúvida acerca do que faz esses professores desejarem abandonar a docência, mas, ao mesmo tempo, permanecerem na escola, exercendo funções de diretor ou coordenador pedagógico. Restava fazer a eles mais essa pergunta.

Diante da pergunta acerca do que pensavam dos diferentes trabalhos que realizavam nas escolas em que atuavam, com destaque para o da docência, os professores responderam de forma bastante positiva sobre este último e negativamente em relação aos outros. Mostraram-se otimistas com o papel idealizado do professor e com a importância do trabalho que realizavam, mas, ao mesmo tempo, amargos em relação à escola, aos alunos e à própria profissão, expressando, contraditoriamente, o desencanto ou a desilusão com a própria docência. É como se vivessem uma dualidade marcada pelo encanto com a missão, pensada por Comenius em a *Didática Magna* de “ensinar tudo a todos” ou, ainda, por Rousseau, em *O Emílio*, de “formar o cidadão” e, ao mesmo tempo, o desencanto com a profissão.

As respostas dos professores revelam, de um lado, um otimismo em relação ao conceito de docência, expressão do ideal, do dever ser, e, por outro, o desencanto com a própria experiência de docência, expressão do real. Tal constatação me motivou, no âmbito da linha de pesquisa *Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares*, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), a investigar o processo de constituição da identidade profissional docente e que

contribuições tal investigação poderia oferecer para o adensamento das reflexões acerca do trabalho e da profissão docente.

Enfim, o problema

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?

É preciso considerar que, muitas vezes, o abandono da docência não ocorre de forma radical, abrupta, mas mediante micro-abandonos: as constantes faltas dos professores ao trabalho, as inúmeras licenças, a desistência em concentrar esforços em relação aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, a recusa em participar de ações de formação continuada no âmbito da unidade escolar, a desistência de investir na aprendizagem, os afastamentos para cargos burocráticos, etc., como demonstram dados coletados em entrevistas realizadas para nessa investigação, bem como os apresentados há mais de uma década em pesquisa realizada por Bueno & Lapo (2003)

São muitos os mecanismos de abandono. Dessa forma, a construção da identidade profissional docente parece sofrer efeitos dessa ambivalência, marcada por processos de rupturas e continuidades ao longo da trajetória profissional, processos estes que se concretizam na permanência e no abandono, não só em

relação ao local de trabalho, a escola, mas em relação ao núcleo da própria profissão, que são o ensino e a aprendizagem.

Assim, arriscamos afirmar que algumas questões aqui tratadas, como a progressiva incompreensão e ausência de reconhecimento social da função docente, a crise de legitimidade da escola, a falta de clareza dos professores acerca da profissão, a intensificação quantitativa do trabalho docente e, também, a ruptura entre sentido e significado da profissão, são elementos preponderantes na constituição da identidade profissional docente e podem ser responsáveis pela permanência ou por uma sucessão de abandonos que marcam a profissão.

Dessa forma, são objetivos dessa investigação:

- Contribuir para a compreensão do intrincado processo de construção da identidade profissional docente entre professores da rede pública estadual de São Paulo, forjado entre o encanto e o desencanto com a profissão e com os elementos que a caracterizam.
- Compreender como o processo de construção da identidade profissional entre os professores da rede pública paulista se relaciona com a permanência ou abandono da profissão.
- Discutir como a relação permanência-abandono, bem como encanto-desencanto afeta diretamente o campo do currículo
- Contribuir para a reflexão acerca da formulação de políticas de permanência dos professores nas escolas públicas de educação básica.

Para finalizar, foram considerados para a realização desta investigação dois grupos de professores⁴: o primeiro, composto por professores que desistiram do trabalho docente e abandonaram a escola, embora tivessem relativa estabilidade na profissão e, o segundo grupo, por professores que optaram por sair da sala de aula, mas permaneceram na escola, designados diretores de escola⁵. É importante salientar que foram realizadas entrevistas de caráter exploratório com alguns professores, na fase inicial da investigação. Embora alguns relatos tenham sido incorporados ao texto, no primeiro capítulo, no recorte e delimitação do problema, tais professores não se constituíram propriamente em sujeitos da investigação, já que não atendem aos dois requisitos básicos utilizados na escolha dos sujeitos, quais sejam, o abandono do trabalho docente, com a saída definitiva da escola, ou a saída da sala de aula para ocupar a função de diretor de escola.

O primeiro capítulo, organizado em três blocos, discute a construção da identidade como um problema de pesquisa. No primeiro bloco é apresentada uma breve revisão de como a produção acadêmica vem trabalhando com este conceito, especificamente no que diz respeito à identidade profissional docente. No segundo bloco, são apresentadas diferentes contribuições para a discussão acerca da

⁴ - Os critérios relacionados à seleção de professores, das escolas e dos diretores, bem como esclarecimentos acerca do estatuto profissional dos docentes envolvidos (efetivos, contratados, designados), serão apresentados no capítulo 2, no detalhamento dos procedimentos de coleta e tratamento de dados.

⁵ - É preciso destacar que segundo a Lei Complementar 836/97, que institui o *Plano de Carreira, Vencimentos e Salários dos Integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação de São Paulo*, o quadro do magistério é composto por duas classes: a classe de docentes (formada por professores do ensino fundamental e médio) e a classe de suporte pedagógico (formada por diretor de escola, supervisor de ensino e dirigente regional de ensino). Como todos os cargos e funções que compõem tais classes constituem a carreira do magistério, os diretores de escola, sejam titulares de cargo ou professores designados, integram o quadro e a carreira do magistério paulista; por essa razão, ao longo desse trabalho, a referência “carreira do magistério” aplicar-se-á, igualmente, tanto aos professores com atividades em sala de aula como a professores fora da sala de aula e designados diretores de escola. Como essa investigação teve como sujeitos diretores de escola designados, ou seja, não-efetivos, é importante lembrar que mesmo fora da sala de aula tais diretores continuam sendo professores, já que podem retornar às atividades de sala de aula quando assim desejarem.

constituição da identidade profissional docente como um problema de pesquisa, de maneira geral, e como se relaciona com o problema apontado nesta investigação e, no terceiro bloco, as implicações da investigação no campo do currículo.

O segundo capítulo, organizado em quatro blocos, discute o perfil dos sujeitos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e os procedimentos de análise. No primeiro bloco discutimos o uso das entrevistas como procedimento de coleta de dados, bem como o tipo de entrevista adotada e o modo como foi realizada, desde o contato com os professores até a realização dos encontros. No segundo bloco apresentamos os sujeitos da pesquisa, com ênfase nos critérios que foram utilizados para sua escolha e, no terceiro bloco, apresentamos o perfil dos diretores de escola e dos professores que abandonaram a docência, a partir de um conjunto de variáveis que acreditamos ser úteis na delimitação dos perfis. Para finalizar, o quarto bloco discute os procedimentos adotados para a análise das entrevistas, com ênfase para os procedimentos de análise de conteúdo.

No terceiro capítulo são apresentados os depoimentos dos professores e, a partir deles, são discutidos os motivos apontados para o abandono da profissão, organizados em dois grupos: os motivos intra-escolares e os extra-escolares. Os depoimentos dos professores revelaram a percepção desses sujeitos acerca do próprio trabalho, as dificuldades que enfrentaram no exercício da docência e as tentativas de permanecerem na profissão até o abandono definitivo.

No quarto e último capítulo são apresentados e discutidos os depoimentos dos professores que foram designados diretores de escola, verificando quais razões os levaram deixar a sala de aula para assumirem a direção da escola, os problemas que enfrentaram quando estavam em sala de aula e os desafios que agora

enfrentam na condição de diretores de escola. Também são discutidas se as razões que levaram tais professores a exercerem a função de diretores de escola – ainda que o acréscimo salarial não seja significativo – não representam uma fuga da sala de aula, configurando um estranho processo de ser professor sem lecionar, ambigüidade essa que estará presente na constituição de sua identidade profissional.

Nas considerações finais, dando continuidade ao trabalho com os relatos de professores e diretores de escola, discutiremos o processo de constituição da identidade profissional docente ao longo da trajetória profissional dos sujeitos entrevistados, entre situações de encanto e desencanto com o exercício profissional, Discutimos como tal processo de construção da identidade profissional docente nada tem de linear, pelo contrário, é repleto de meandros por onde o jeito de ser professor vai se constituindo, fortalecendo ou enfraquecendo sua ligação com aquilo que é próprio do trabalho. São retomadas as questões centrais da pesquisa acerca da construção da identidade profissional docente, mediada por situações de encanto e desencanto, de permanência e abandono do magistério, com ênfase em como tal processo age na maneira do professor conceber a profissão e as próprias práticas, levando-o, diante das condições objetivas do trabalho, a tomar decisões práticas em campos prefigurados, como ocorre, por exemplo, com o currículo

Capítulo 1

A construção da identidade profissional docente como problema da pesquisa

“A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira de cada um se sente e se diz professor” (Antonio Nóvoa : 2000, p.16).

Nos cursos de formação de professores é comum notarmos que muitos optam pela docência com uma compreensão bastante variada do sentido de *ser professor*, ou seja, quando inquiridos acerca das razões que os levaram a freqüentar um curso destinado à formação de professores, são evocadas razões das mais diferentes ordens, muitas delas sem quaisquer vínculos com o núcleo da função docente – aprender e ensinar.

Não desconhecemos o tratamento que é dado às categorias “significado” e “sentido”, na perspectiva histórico-social, quando trata do trabalho e da ação docente, pelo contrário, o adotamos na perspectiva apontada por Basso (1998) quando discute o sentido e o significado do trabalho docente. Segundo Basso (1998, p.3), no caso dos professores, a idéia de *significado* está relacionada à finalidade da atividade fixada socialmente, pois o significado do trabalho docente é formado pela “finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor,

considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno”. Quanto à idéia de *sentido*, Basso (1998) a vincula ao trabalho realizado pelo professor, àquilo que o incita e o motiva a fazer o que faz.

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)

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. (Basso : 1998, p.1)

São muitos os fatores que determinam a entrada no magistério, revelando, na maioria das vezes, uma visão idealizada da profissão docente, forjada em diferentes situações e contextos de suas trajetórias pessoais. Pesquisas têm se dedicado à compreensão das razões que levam à docência e, embora fuja ao escopo deste trabalho uma revisão de tal temática, vale destacar as reflexões de Tardif & Raymond (2000), ao discutir as relações entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem dos saberes profissionais dos professores:

Diversos trabalhos biográficos, na maioria das vezes realizados por formadores no âmbito das disciplinas de formação inicial, permitem identificar experiências familiares, escolares ou sociais, citadas pelos alunos-professores, como

fonte de suas convicções, crenças ou representações, freqüentemente defendidas como certas, em relação com diversos aspectos do ofício de professor: papel do professor, aprendizagem, características dos alunos, estratégias pedagógicas, gestão da classe etc. [...] Vários professores falaram da origem infantil de sua paixão e de sua opção pelo ofício de professor. Muitos professores, particularmente as mulheres, falaram da origem familiar da escolha de sua carreira, seja porque provinham de uma família de professores, seja porque essa profissão era valorizada no meio em que viviam. Outros falaram da influência de seus amigos professores na escolha de sua carreira e em sua maneira de ensinar. Outros, ainda, falaram de experiências escolares importantes e positivas. (Tardif & Raymond : 2000, p. 221-222)

Em relação ao ingresso no magistério, assim relata uma professora, matriculada em um curso de Pedagogia:

Ingressei no magistério por influência de minha mãe, que também é professora. Meu pai só cursou até o ensino médio e trabalha em um banco. A gente escolhe a profissão muito cedo, sabe? Minha mãe ficou insistindo para eu fazer um curso para ser professora, pois era fácil conseguir trabalho e, além de tudo, era um curso barato. Provavelmente hoje não escolheria esta profissão. A gente é muito desvalorizado: ganha mal, tem péssimas condições de trabalho e, o mais importante, parece que é uma profissão que ninguém acha importante. O que mais gosto desta profissão é dar aulas no supletivo, para os adultos, já os alunos do ensino fundamental me entristece, pois nunca estão a fim de nada, não entendem o trabalho que realizamos. (C.R.F., 27 anos, 04 anos de docência na rede pública, licenciado em Letras. Não exerce outra atividade remunerada)

Uma das questões exaustivamente abordada pela produção voltada para o processo de formação inicial docente refere-se, justamente, ao que foi afirmado por essa professora e que se encontra presente em grande parte de outros relatos: a influência familiar na escolha profissional. Entretanto, o fato de a mãe ou o pai, por exemplo, serem professores, não significa, necessariamente, que desejem aos filhos a mesma carreira profissional. Segundo Nogueira e Nogueira (2002), pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais tendem a construir um conhecimento prático, nem sempre consciente, relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo. Assim, a opção pela docência, muitas vezes, tende a ser a opção possível diante das

condições objetivas de vida, e não necessariamente a desejável. Além disso, outros fatores agem de forma bastante significativa na escolha pela docência, como, por exemplo, a possibilidade de conciliar o trabalho com as atividades do lar ou cuidar dos filhos, ou, ainda, manter um segundo emprego fora do âmbito escolar.

Quando entrei no magistério foi mais por pressão familiar. Meus pais me convenceram que, como professora, eu teria mais tempo para me dedicar à minha família, que a profissão não atrapalharia minha vida, ainda mais que já tinha feito o curso de magistério. Fiz Biologia, mas nunca atuei nesta área, sempre lecionei na pré-escola e nas séries iniciais do ensino fundamental, ficando com o resto do tempo livre para fazer outras coisas. Com o passar do tempo, fui diminuindo minha carga horária na escola, afinal, com o salário da educação não dá para fazer muita coisa. Dou aula só no período da manhã e, no resto do dia, trabalho com vendas. O bom de trabalhar no Estado é a estabilidade. Melhor pingar do que faltar, não é? Sem contar com a possibilidade da gente tirar licença médica quando as coisas não andam bem. Numa empresa privada você é colocado na rua se adoecer, no Estado não. (E.C.B.C., 36 anos, 18 anos de docência nas redes pública e privada na educação pré-escolar, licenciada em biologia e também com formação no Magistério de nível médio. Exerce outra atividade além da docência).

Embora a escolha profissional, tampouco a formação inicial, constitua objeto desta investigação, a discussão sobre as razões que levam os professores entrevistados à docência tem importância diante da reflexão sobre a constituição da identidade profissional. Trabalhando com dois grupos de professoras do ensino fundamental – as que queriam e as que não queriam ser professoras - Marin (2003) identificou um conjunto de razões, apontadas por tais professoras, que coincidem com muitos dos relatos obtidos na pesquisa exploratória. Dentre as professoras que ingressaram na carreira sem o desejar, os motivos apontados para tal ingresso foram:

A família não possuía condições financeiras para custear os estudos de interesse, quer na cidade, quer fora da cidade onde moravam; curso de magistério disponível na cidade; vivência com pessoa da profissão, na família; necessidade de começar a ajudar a manter a família; estudar para poder sobreviver a partir de experiência anterior como professor leigo; ‘aconteceu’ pela criação do curso na escola onde já estudava; casamento. (Marin : 2003, p.59)

Em relação àquelas que declaram ter ingressado na carreira docente por razões diversas, mas com a intenção de exercê-la, Marin detectou os seguintes motivos:

Gostar de crianças, de estar com elas, de cuidar delas; gostar e querer trabalhar com pessoas carentes; 'sempre quis', simplesmente, ou até mesmo sem saber por que queria, transmitir conhecimentos, de conseguir fazer que com que a criança tenha uma visão diferente das coisas; achava legal o professor estar ali ensinando os alunos; não sabia como, mas sabia que ia ensinar. (Marin : 2003, p.64)

Segundo Marin (2003), é importante compreender essa multiplicidade de motivos para o ingresso na profissão, pois a produção de significados para os sujeitos e a produção de identidades estão estreitamente vinculadas. É claro que os significados atribuídos inicialmente à docência não permanecem intocados, pelo contrário, são constantemente reatualizados, seja no âmbito dos cursos de formação inicial, de formação continuada ou no exercício profissional. As categorias sentido e significado, apontadas por Basso (1998), parecem articular-se perfeitamente ao que discute Marin (2003), na perspectiva de compreender que sentidos e significados acerca de ser professor e do trabalho docente vão se amalgamando na formação de novas identidades profissionais, permanentemente reconstruídas nos processos de socialização.

Muitas são as maneiras pelas quais os professores e professoras são retratados. Como sacerdotes, que têm um dom ou uma missão a cumprir; como a segunda mãe, que divide com a primeira a educação das crianças, no segundo lar que é a escola; como trabalhadores, indivíduos assalariados que realizam um trabalho não-manual num local de trabalho, nem sempre reconhecido como tal, chamado escola; como profissionais ou proletários, conforme a compreensão acerca da natureza do trabalho docente, marcada pela ambivalência de uma categoria que

“compartilha traços próprios dos grupos profissionais com outras características da classe operária” (Fernandéz Enguita : 1991, p. 49)⁶.

Para Zattera (2002), que trabalhou com professoras alfabetizadoras, aspectos como esperança na educação e no trabalho que realizam em sala de aula estão permanentemente presentes nos relatos docentes. Para a autora, se, por um lado, a visão acerca do magistério está historicamente associada à vocação e cuidado, por outro, a intensa politização das mulheres professoras e o questionamento da representação construída socialmente dos papéis masculinos e femininos têm levado à percepção do magistério como profissão, mesmo que estejam envolvidas relações subjetivas no trabalho pedagógico. Diante desse quadro, alguns professores vêem a profissão docente como uma missão e, o professor, como alguém que tem um dom ou uma vocação; outros, alegando combater correntes que operam no sentido da despolitização da prática docente, defendem a profissionalização do trabalho docente, bem como o reconhecimento social da profissão.

Segundo Valle (2006), apesar dessas condições geralmente utilizadas para justificar a opção pela carreira do magistério, tal escolha é circunscrita, definida, muitas vezes, por elementos estruturais precisos como a questão econômica, política, educacional, entre outros. Para Valle, a opção pelo magistério repousa sobre algumas lógicas, relacionadas com as representações que o professor tem de

⁶ - Vários pesquisadores (Fernández Enguita 1991; Apple 1987; Pucci, Oliveira e Sguissardi 1991) têm discutido a questão da "proletarização" do trabalho do professor, fundamentando suas argumentações no processo de transferência direta do *modus operandi* de trabalho fabril para o sistema educacional ou o processo de trabalho escolar. É preciso assinalar que outros pesquisadores (Cabrera e Jiménez, 1991; Basso, 1998), no entanto, questionam a tese de proletarização ao apontarem a especificidade do trabalho docente e a dificuldade de controle de tal trabalho em virtude desta especificidade, ainda que reconheçam a intensa depreciação das condições de trabalho dos professores.

si mesmo, de sua inserção no mundo do trabalho e de sua função social. Na mesma direção, Pimenta (2002) destaca que, ao chegar aos cursos de formação de professores, os alunos já possuem saberes acerca do que significa ser professor, possuem os saberes da experiência de alunos que foram e, muitas vezes, de experiências precoces de docência; assim, a mobilização de tais saberes oriundos da experiência age no sentido de mediar o processo da construção da identidade dos futuros professores.

Reafirmamos a importância da discussão acerca das razões que levam à docência, bem como as maneiras com que são retratadas a docência e o trabalho do professor, na construção da identidade profissional. Como afirmam Reali & Mizukami (1996), as trajetórias profissionais entrelaçam-se com situações específicas da vida pessoal, a tal ponto que não fica difícil perceber a existência de um espectro diversificado de fatores intervenientes à construção da prática e da profissão docente, só nos fazendo crer na urgência de uma reflexão mais rigorosa sobre as concepções desses profissionais que vivem hoje numa situação de grande ambivalência acerca do próprio trabalho, seja no interior da profissão, entre seus pares, seja nas formas dominantes de representações já instaladas no senso comum.

1. A utilização do conceito de identidade profissional docente na produção acadêmica no período de 1987 a 2006

Com o objetivo de identificar como o conceito de identidade profissional docente vem sendo utilizado nas pesquisas em educação, fizemos um levantamento das dissertações e teses, produzidas no período de 1987 a 2006, disponíveis no

banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A primeira seleção foi realizada utilizando a estratégia de busca pré-definida, envolvendo palavra-chave, nesse caso *identidade profissional*, em base eletrônica de dados, já que a CAPES torna disponível em seu sítio na internet os resumos das dissertações e teses defendidas no período de 1987 a 2006 nos programas de pós-graduação com cursos credenciados. Foram identificados trezentos e sessenta trabalhos e, em uma segunda seleção, noventa e dois⁷. Na segunda seleção foram considerados apenas os trabalhos que se referiam à identidade profissional docente no âmbito da educação básica; dessa forma, foram desprezados aqueles que, mesmo tratando da identidade profissional docente, não se relacionavam com a educação básica, como, por exemplo, trabalhos preocupados com a prática pedagógica de professores universitários, seja na formação de futuros professores, seja na formação de profissionais de outras áreas, como, por exemplo, enfermagem, engenharia, medicina, entre outros.

A leitura dos resumos desses trabalhos nos forneceu elementos para a análise pretendida, exigindo, para poucos casos, a necessidade de se recorrer ao texto completo. Foi possível constatar que, para o período considerado, principalmente a partir da segunda metade dos anos 90, houve um considerável aumento da utilização do conceito de identidade profissional no universo analisado, o que nos pareceu significativo.

A utilização do conceito de identidade profissional docente em meados dos anos 90 coincide com o crescimento de pesquisas sobre formação docente voltadas às questões relacionadas com histórias de vida, memória, representações, ciclos de vida e trabalho com autobiografia e narrativas docentes. Uma relação curiosa a ser

⁷ A relação completa dos trabalhos selecionados para análise encontra-se no Apêndice A.

investigada é que o início dos anos 90 é o ponto de partida no Brasil, e em muitos outros países, para uma série de reformas educacionais de caráter neoliberal, envolvendo gestão, financiamento, currículo, avaliação e formação de professores, enfatizando de forma exacerbada a competitividade e valorizando sobremaneira a informação e o conhecimento necessários e valorizados pelo setor produtivo, como importantes moedas de troca de uma sociedade global, submetendo, assim, a educação a critérios de eficácia econômica, segundo a lógica do mercado.

Nesse contexto, a escola passa a ser alvo de constantes investidas, a fim de garantir uma configuração mais próxima ao reordenamento exigido por essa perspectiva globalizante: as escolas adotam o modelo empresarial como referência de organização, alunos e pais perdem o status de cidadãos e convertem-se em clientes, propaga-se um discurso de subordinação da escola aos ditames econômicos, intensifica-se o controle externo da escola por políticas de avaliação que geram mecanismos de classificação, o fracasso escolar passa a ser encarado como uma questão meramente administrativa, entre outros.

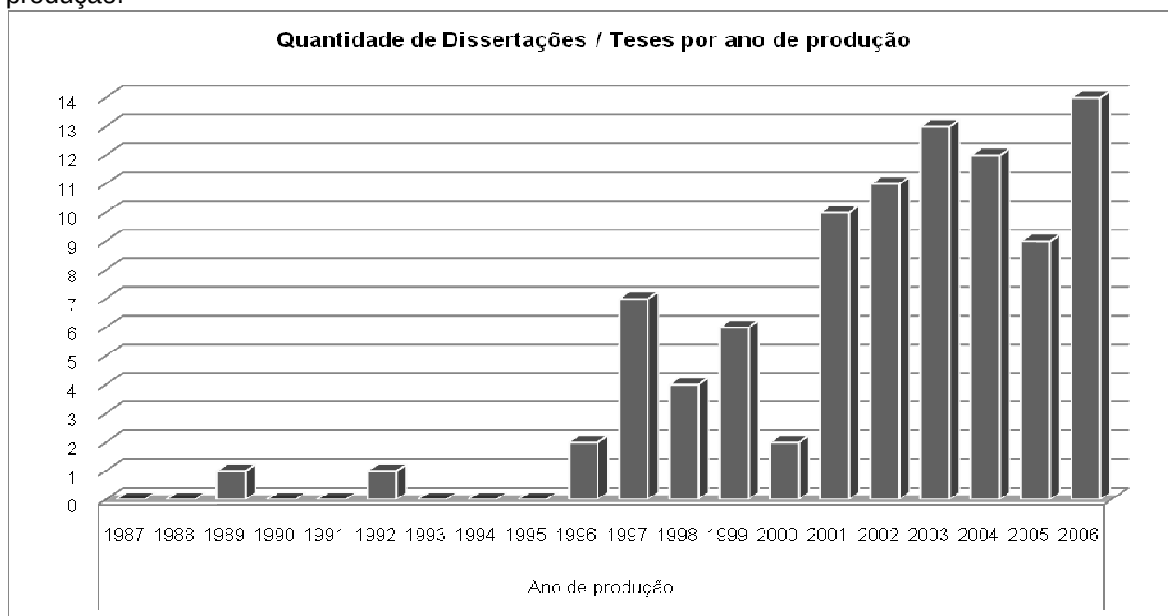
Diante desse quadro de mudanças e reformas iniciadas nos anos 90, Law (2000) afirma que a construção da identidade profissional docente é fortemente influenciada pelo projeto educacional do Estado, performatizada por um discurso legal, expresso por meio de parâmetros, regulamentos, manuais, portarias, discursos públicos, projetos e programas de formação. Dessa forma, as mudanças e as reformas educativas reestruturam o trabalho docente e imprimem suas marcas no trabalho e na profissão docente. Segundo Law (2000):

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. É então que a sua identidade aparece como inadequada e é sujeita a alteração, abruptamente, por vezes, no sentido da modernização, sempre. (Law : 2000, p. 69)

Certamente, questões derivadas dessas reformas como a flexibilização do trabalho e da formação docente, ressignificação da concepção de formação em serviço, criação de mecanismos de controle e avaliação do trabalho docente, entre outras, podem ter motivado o aumento de pesquisas acerca dos professores no tocante à identidade profissional. O gráfico abaixo demonstra a evolução na utilização do conceito de identidade profissional docente:

Gráfico 1: O conceito de identidade profissional docente em dissertações e teses, por ano de produção.



Fonte: Dados organizados a partir das informações constantes no banco de teses do sítio da CAPES.

A leitura dos resumos das dissertações e teses, ou do texto integral, em alguns casos, permitiu classificar os trabalhos de acordo com o objeto ou foco da

pesquisa, nos permitindo encontrar uma variedade de temas a partir dos quais o conceito de identidade profissional docente foi tratado. A variedade temática presente nos trabalhos analisados também revela a utilização de diferentes referenciais teóricos nas discussões sobre identidade profissional docente, abrangendo alguns estudos que discutem a questão a partir das contribuições da Psicologia Social, como a teoria das representações sociais formulada por Moscovici, e outros que se apóiam nas contribuições da Psicologia, em especial na perspectiva histórico-social proposta por Vigotsky, bem como aqueles que se utilizam das contribuições de teóricos da Sociologia, com mais frequência Pierre Bourdieu, para discutir história de vida, memória autobiográfica ou, ainda, as relações entre origem social e expectativas profissionais de professores.

Mesmo não sendo a intenção deste trabalho mapear as matrizes teóricas que sustentam as diferentes reflexões sobre identidade profissional docente, não se pode deixar de ressaltar o caráter dinâmico e plural que envolve a reflexão sobre a construção das identidades profissionais, sobretudo da docente. Todos os trabalhos selecionados tratam da identidade profissional docente, contudo tal discussão é feita a partir de uma ampla variedade de temas, o que possibilita a discussão sobre a constituição da identidade profissional docente a partir de diferentes situações e contextos.

Algumas pesquisas dedicam-se à discussão da construção da identidade profissional docente a partir da prática docente, das condições de trabalho e do cotidiano escolar, dando prioridade às questões diretamente relacionadas ao exercício da profissão; outras se preocupam com a construção da identidade profissional docente a partir da discussão de questões relacionadas à trajetória profissional, bem como aos processos de formação e socialização profissional; mais

preocupadas, portanto, com a constituição do indivíduo chamado *professor*. Há, ainda, trabalhos dedicados a discutir a construção da identidade profissional docente a partir de situações específicas, como o uso de novas tecnologias, no âmbito da educação especial e, ainda, da educação profissional. A tabela abaixo, organizada com os temas tratados pelas dissertações e teses analisadas, apenas nos anos em que foram localizados trabalhos, reflete tal variedade temática:

Tabela 01: Distribuição dos temas abordados por dissertações/teses conforme ano de produção

Temas tratados	Ano de produção													Total
	1989	1992	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	
Prática docente			01	01	01	01		02	02	01	02	01	02	14
Formação continuada				02		01	01	02	01	02	02		01	12
Trajetória profissional					02	01		01	03		01	01	02	11
Socialização profissional				01		01		02	01	03		01	01	10
Formação inicial			01	01		01	01	01	01	03	01			10
Condições de trabalho				01					01	01		03	01	07
Prof. educação infantil				01					01	01	01		02	06
Profissionalização docente		01				01					01	01	01	05
Cotidiano escolar								01	01			02	01	05
Relações de gênero					01						01		01	03
Alfabetizadoras										01	01		01	03
Política Educacional											01		01	02
Uso de tecnologias								01		01				02
Educação especial	01													01
Educação profissional											01			01
Total	01	01	02	07	04	06	02	10	11	13	12	09	14	92

Fonte: Levantamento organizado a partir das informações constantes no banco de teses do sítio da CAPES.

Os dados obtidos com a leitura dos trabalhos selecionados demonstram como a preocupação com a construção da identidade profissional docente foi tratada no período considerado de forma bastante variada. Mesmo adotando o critério de selecionar apenas os trabalhos que dizem respeito à identidade profissional dos professores que atuam ou atuaram na educação básica, as questões apresentadas pelas pesquisas discutem a construção da identidade profissional docente em contextos variados, não se restringindo apenas ao trabalho exercido pelos docentes nas escolas. Dessa forma, a construção da identidade profissional docente é tratada

no exercício profissional, nas relações com o sindicato ou associações de classe, na frequência a cursos de formação no campo de atuação, nas relações com a família dos alunos, nas relações com órgãos intermediários de Secretarias de Educação de estados e municípios (Diretorias, Departamentos, Delegacias, Núcleos, etc.), no seio de movimentos populares, no ensino de uma determinada disciplina escolar, enfim, uma variedade de situações que demonstra a preocupação com a construção da identidade profissional do professor em diferentes momentos e situações de sua trajetória profissional.

Entre os temas tratados com maior frequência pelas dissertações e teses que trataram da construção da identidade profissional docente, detectamos maior preocupação dos pesquisadores com a prática docente e com a formação continuada dos professores. Também foram significativos os trabalhos dedicados às discussões sobre trajetória profissional, socialização profissional e formação inicial.

A prática docente revelou-se preocupação dos pesquisadores ao enfrentarem a questão da identidade profissional, geralmente associada à construção e reconstrução do fazer docente. As pesquisas demonstram a preocupação com a articulação do fazer docente com o conhecimento resultante da formação teórica e da formação prática, bem como a interpretação dos fundamentos do ensino adquiridos nos domínios acadêmicos. Em relação à formação dos professores, inicial ou continuada, as pesquisas preocuparam-se em discutir o significado de “ser professor” entre os docentes pesquisados, bem como as contribuições dos cursos de formação na construção da identidade profissional, explorando os limites e as possibilidades oferecidas por tais cursos diante das múltiplas relações estabelecidas no exercício profissional, em diferentes espaços e tempos escolares.

2. A identidade profissional docente como problema da pesquisa

A discussão acerca da identidade profissional docente não é tão antiga no campo educacional. Segundo Valle (2002), a idéia de *identidade* remete à intenção de constituir um corpo docente unificado, objetivo aspirado tanto pelos sistemas educativos como pelas esferas representativas do pessoal da educação (sindicatos, associações, por exemplo). Valle destaca que não se trata, obviamente, de uma unificação em termos de carreira profissional, mas a de “engendrar uma unidade de espírito em termos ideológicos, capaz de orientar uma prática docente suficientemente homogênea (p.210).” Trata-se, segundo a autora, de se construir uma nova identidade, ou ainda, da passagem de uma identidade vocacional, herdada das Escolas Normais, para uma identidade profissional, que aparece nos discursos e nas políticas educacionais atuais. Para Valle (2002):

Tentando primeiramente construir uma ‘identidade vocacional’ e, sobretudo após os anos 70, transformá-la em ‘identidade profissional’, as esferas administrativas, que nesse sentido contam com a concordância das esferas profissionais, investem na formação considerada como espaço privilegiado de socialização profissional. As diversas modalidades de formação (inicial, continuada, à distância) não aparecem somente como espaços de transmissão de saberes disciplinares e didáticos, mas tornam também possível o desenvolvimento de novas competências abrangendo às múltiplas particularidades da carreira docente. (Valle : 2002, p. 210)

Em relação à identidade vocacional, Valle (2002) destaca os parâmetros básicos de formação adotados pelas Escolas Normais desde o início do século XX, consolidando um tipo específico de identidade fundamentada em uma concepção de dom e vocação, com a valorização de um perfil construído a partir de virtudes espirituais e morais. Existe na literatura pedagógica, inclusive em muitos dos relatos aqui apresentados, vários registros de professores e professoras que atribuem ao

dom e à vocação, sua entrada no magistério. Em relação ao processo de construção da identidade profissional, segundo Valle (2002), no sistema de ensino brasileiro

[...] observa-se que a construção de uma 'identidade profissional' está ligada ao fenômeno de profissionalização, implementado pelas reformas educacionais do regime autoritário. Este fenômeno abrange fundamentalmente duas dimensões: a organização burocrática (e hierárquica) da administração educacional e a elevação dos níveis de formação do corpo docente. A profissionalização conjuga, portanto, interesses comuns e contraditórios das esferas administrativas, das esferas representativas do pessoal da educação e dos próprios professores. Para integrar o corpo docente os professores devem comprovar o domínio de certos saberes através de diplomas legalmente reconhecidos e obter aprovação nas diversas modalidades de recrutamento aplicadas pelos sistemas de ensino. Cada professor conquista, assim, uma posição profissional que o distancia do exercício de uma ocupação qualquer e passa a exercer uma atividade que traz consigo um certo prestígio social. Esta nova posição profissional torna-se indispensável à realização pessoal e à construção de espaços de identificação prioritários que valorizam e legitimam novas competências, pouco reconhecidas na relação missionária com o magistério. (Valle : 2002, p. 215)

É preciso salientar que a autora defende, e nós concordamos, que não ocorre uma simples substituição da identidade vocacional pela profissional, pelo contrário, trata-se de um processo permanente, contínuo e tenso, em que não existe uma relação de independência entre as categorias “vocacional” e “profissional”, pois encontram-se fortemente imbricadas, forjadas em processos de rupturas e continuidades.

Diferentes pesquisadores têm se dedicado ao estudo da constituição da identidade profissional docente, sob diferentes perspectivas. Numa perspectiva sociológica, Dubar (1997a) faz uma ampla discussão do processo de socialização profissional e construção da identidade, fazendo uma apresentação sucinta de algumas teorias centradas, parcial ou totalmente, na análise dos processos de socialização. Para o autor, a noção de identidade social é extremamente ambígua, já que nas sociedades modernas os indivíduos estão inseridos em variadas categorias

de classificação, não existindo nenhum sistema de hierarquização que defina, nesse universo, qual categoria de classificação deve impor-se como mais importante. Assim, para Dubar (1997a), a identidade de alguém é

[...] aquilo que ele tem de mais precioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações [...] Entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Porque se tornou um bem raro, o **emprego** condiciona a construção das identidades sociais; porque sofreu importantes mudanças, o trabalho apela a sutis transformações identitárias; porque acompanha intimamente todas as mudanças do trabalho e do emprego, a **formação** intervém nas dinâmicas identitárias muito além do período escolar. (Dubar : 1997a, p. 13-14 – negrito no original)

Dubar (1997a) explora o papel da socialização na construção da identidade, discute as abordagens da socialização profissional e analisa as dinâmicas das identidades profissionais e sociais. Para o autor, a construção das identidades profissionais envolve dois processos que coexistem e são complementares entre si: de um lado, temos o processo relacional, marcado pela relação com o outro ou com instituições, por outro lado, temos o processo biográfico, a identidade para si. Para o autor, a construção da identidade social e, por extensão, da profissional, é marcada por este caráter dual; dessa forma, investigar a construção da identidade profissional do professor implica investigar essas duas dimensões: o contexto da situação de trabalho como elemento que interfere nas concepções do professor acerca da profissão e de sua formação e, também, como concebe a docência a partir de sua trajetória pessoal, de sua biografia.

Para Dubar (1997b, p.46), a noção de identidade constitui preocupação bastante recente no âmbito da sociologia, em que a primeira teorização data de

1977, com a obra intitulada *A identidade no trabalho*, de Renaud Sainsaulieu, cuja preocupação estava centrada nas diversas formas de viver as relações de trabalho concebidas como relação de poder. A partir das reflexões acerca da socialização na construção das identidades profissionais, Dubar procura ampliar a discussão sobre a relação formação, trabalho e identidade profissional chamando a atenção para a importância em se considerar o sentido do trabalho vivido e a forma como é relatado e descrito pelas pessoas, bem mais do que o próprio trabalho realizado. Segundo Dubar:

É menos importante o trabalho efetuado que o **sentido do trabalho** vivido e expresso pelas pessoas estruturadas por uma dada identidade profissional. Foi através da análise de discurso, proferido sobre situações de trabalho em entrevistas de investigação, que os sociólogos puderam identificar ‘mundos vividos’ que representam, simultaneamente, dispositivos de categorização (quer dizer, formas de designar as realidades correntes do trabalho: os superiores, os colegas, o grupo de trabalho, a organização, os tempos livres...) e juízos sobre os ‘modelos de gestão’ (formas de traduzir a ‘mobilização para a empresa’, a ‘polivalência’ ou os ‘grupos de qualidade’...). Esta análise permite induzir dos discursos dos entrevistados, obtidos em situação, lógicas que articulam a descrição ‘do’ seu trabalho, a narração das suas trajetórias e as suas convicções à formação. (Dubar : 1997b, p. 47 – negrito no original)

Para Dubar (1997b), a construção, destruição e reconstrução de formas identitárias têm, no trabalho, o centro do processo, pois é no trabalho e pelo trabalho que, nas sociedades capitalistas, os indivíduos adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico das atividades que realizam.

A preocupação com a construção da identidade profissional, especificamente docente, também é compartilhada por Carrolo (1997) ao afirmar que as identidades sociais como “mundos vividos” não podem se reduzir a sistemas de trabalho, já que o “ajustamento individual do candidato à profissão é um confronto desigual e complexo entre os seus desejos e o reconhecimento pelos outros” (p.29). Segundo Carrolo (1997):

Num mundo em mutação, face a instituições e a referenciais que perderam a sua significação e deixaram de ser securizantes, a 'crise de identidade' instalou-se na consciência do cidadão contemporâneo e generalizou-se a todos os níveis. Mais do que um sintoma de mal-estar do indivíduo, a busca da identidade é antes um comportamento novo, extensivo a novas e velhas profissões, a grupos sociais, a regiões e etnias. Por experiência própria enquanto professor e desde há muito ligado à formação de professores, conhecemos o jogo interior de máscaras e espelhos com que os docentes se confrontam consigo próprios, no interior da sala de aula. E por experiência própria sabemos como estas duas dimensões – a pessoal e a profissional – se interpenetram e interferem, produzindo uma ambivalência onde a paixão e a dedicação se confundem com o mal-estar. (Carrolo : 1997, p. 23)

Segundo Carrolo (1997), a importância da discussão acerca da identidade profissional docente é justificada por tratar-se de um grupo profissional exposto a constantes riscos de descaracterização, provenientes, em parte, da progressiva incompreensão e ausência de reconhecimento da função docente, da indefinição institucional da escola em nível organizativo e pedagógico, em virtude da proliferação de papéis exigidos dos professores e, por último, da deficiente percepção por parte dos professores do que é sua profissão. Os fatores apontados por Carrolo, que levam à descaracterização da profissão, são facilmente identificáveis em relatos de professores e professoras, obtidos na fase inicial da investigação⁸:

Sabe, fico tão feliz quando vejo que meus alunos gostaram da aula e passaram o conhecimento para outros, mas fico muito chateada quando percebo que os alunos não entenderam a matéria e o descaso de alguns alunos da sala. Aliás, descaso é que mais me entristece – descaso de pais e de alunos, de governo, de diretor de escola, descaso com a escola. Ninguém mais valoriza o professor, quando alguém fala que quer ser professora, nós mesmos, professores, já tratamos de desestimular o aluno. Em relação à escola não é muito diferente, os prédios estão caindo aos pedaços, só tem verba para tapar buraco, nunca tem dinheiro para comprar material decente. Onde vai acabar tudo? Na sala de aula, é lógico. Tá muito difícil a sala de aula, os alunos já sabem que passam, estudando ou não, sabendo ou não, basta não faltar... Onde vai dar isso? Que futuro tem essa educação? (R.C.C.C., 41 anos, licenciada em Ciências Biológicas, 16 anos de experiência de docência nas redes pública e privada. Não exerce outra atividade remunerada).

⁸ - Alguns relatos apresentados neste capítulo resultaram de uma pesquisa exploratória, realizada na fase inicial da pesquisa, na delimitação do problema, com alunos e alunas, todos docentes, matriculados no Curso de Pedagogia na instituição onde trabalho, como já apontado na introdução. Mais detalhes acerca da pesquisa exploratória serão dados no capítulo seguinte, ao tratar da coleta de dados e dos procedimentos de análise.

O descaso é a grande queixa dessa professora. Na verdade o que é evidente neste relato é o ressentimento pelo não reconhecimento, pelo desprestígio que acredita marcar a profissão docente. Outras questões estão presentes no relato, mas não com a mesma intensidade, como, por exemplo, a alusão à progressão continuada, ao afirmar “os alunos já sabem que passam, estudando ou não”, a ausência de recursos para a compra de materiais e reforma do prédio escolar. Na verdade, todas as questões convergem para a sensação de descaso, de desrespeito.

A gente trabalha muito, leva serviço pra casa, agüenta desaforo de aluno, de pai, não é mole não! Em relação à escola são várias as dificuldades que enfrentamos como professores: a falta de material, excesso de burocracia como ficar entregando projeto, planejamento, fazendo diário, fechando notas... Uma porção de coisas é cobrada do professor, sabe? Mas acredito que a maior delas está na grande quantidade de alunos em sala de aula e a falta de projetos bem estruturados. São tantos os problemas que quem acaba mal visto são os professores, tudo é culpa nossa, acontece coisas em casa e a culpa é nossa, o pai ou a mãe fica desempregado e a culpa é nossa, a escola tem que fazer tudo, tudo mesmo! Vai ver o que os pais falam da gente, como eles se referem aos professores! (K.S.M., 26 anos, licenciada em matemática e no magistério de nível médio, atuando na rede municipal na educação infantil há sete anos. Exerce outra atividade remunerada além do magistério)

Além do desprestígio e da ausência de reconhecimento social da profissão, também explicitada por essa professora, duas questões nos chamam a atenção. A primeira refere-se à queixa da professora em relação ao cumprimento de atividades inerentes à docência, como a elaboração de projetos de trabalho e planejamentos de aula, registro de atividades e frequência dos alunos, avaliação, etc. Tudo isso aparece, no relato, como um “excesso de burocracia”, o que evidencia uma dificuldade em perceber o que, de fato, compõe as atividades da profissão. Ao mesmo tempo em que a professora reclama da necessidade de elaborar projetos,

também aponta como problema a “falta de projetos bem estruturados”, sem explicitar que projetos são esses e a quem caberia elaborá-los.

Ao reclamar das tarefas que deve realizar e da ausência de projetos bem estruturados, sem que necessariamente tenha que responder por tais tarefas e projetos, o relato da professora deixa entrever a polarização entre dimensões inseparáveis do trabalho docente, que envolve concepção e execução das atividades inerentes ao exercício profissional. Nesse caso, caberia à professora apenas as funções ligadas à execução de tarefas e projetos pensados e elaborados por outrem. A cisão entre conceber e executar, com a valorização de um pólo em detrimento do outro, caracteriza, na verdade, uma dicotomia presente, há muito tempo, no debate pedagógico: a separação entre o trabalho intelectual e manual, na raiz do problema, a clássica separação entre o pensar e o executar.

Em relação ao trabalho pedagógico e, particularmente, à ação docente, a dicotomia planejamento-execução, em que na maioria das vezes o professor acaba se firmando na posição de executor, preocupado apenas com a dimensão técnica, caracteriza um modelo de profissionalidade docente denominado por Morgado (2005) como racional-tecnológico. Para o autor:

Trata-se de um modelo que repousa no perfil do profissional como técnico, que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico, para se atingirem determinados fins predefinidos. De acordo com o modelo de racionalidade técnica, a prática profissional consiste na re(solução) instrumental de problemas, mediante a aplicação rigorosa de um determinado conhecimento teórico e técnico previamente produzido [...] Em termos educativos, parte-se do pressuposto de que as regras técnicas devem orientar a acção do sujeito. Ensinar resume-se à mera aplicação de normas e de técnicas derivadas de um conhecimento especializado, isto é, a prática profissional concebe-se sob a perspectiva de uma racionalidade técnica. O profissional é tanto mais reconhecido quanto melhor domínio técnico demonstrar na aplicação do conhecimento pré-fabricado e na solução de problemas [...] Em termos de docência, prevalecem as funções de execução em detrimento das de planejamento e concepção. Enquanto profissionais técnicos, os docentes admitem que sua acção se resume à aplicação de decisões tomadas por outros

especialistas. Vivem numa situação de dependência quer em relação a um conhecimento prévio que não elaboram, quer no que se refere às finalidades a que este se dirige. (Morgado : 2005, p. 34-37)

É preciso destacar que apesar da importância que muitos professores conferem à perspectiva técnica, o trabalho de tais docentes fica restrito à aplicação de técnicas e não à elaboração delas. Como bem assinala Pérez Gómez (1998, p.356), na perspectiva técnica a ação docente é concebida como a aplicação rigorosa técnicas científicas na solução de problemas, reduzindo, muitas vezes, a ação docente a uma mera atividade instrumental. Segundo Pérez Gómez (1998):

Os problemas da prática social não podem reduzir-se a questões meramente instrumentais, nas quais a tarefa profissional é definida na escolha acertada de meios e procedimentos e na competente e rigorosa aplicação dos mesmos. De modo geral não existem problemas, mas situações problemáticas gerais. Neste sentido, na própria prática profissional e frente à consciência do profissional aparece com certa clareza que, ainda que a identificação do problema seja uma condição necessária para a solução técnica do mesmo, não é em si um problema técnico, mas um processo reflexivo [...] A definição de metas e objetivos é um problema ético-político, nunca meramente técnico. Na prática da aula, a seleção dos conteúdos, a definição dos métodos, os modos de organização do espaço, do tempo e dos alunos/as, bem como a decisão sobre as formas de avaliação, são sempre, em alguma medida, decisões ético-políticas, e não meramente técnicas. (Pérez Gómez : 1998, p. 361)

Separar concepção de execução evidencia uma fragilidade marcada pela perda dos fundamentos teóricos que alimentam a prática e que, por sua vez, se retroalimenta. De acordo com Pérez Gómez (1998, p.362), não se trata de uma recusa generalizada da racionalidade técnica em qualquer situação da prática educativa, mas a negação da possibilidade de considerar a ação docente como uma atividade exclusiva e prioritariamente técnica.

Segundo Domingo (2003), quando o docente compreende a importância do trabalho que realiza, não o reduz “à mera consecução de metas estabelecidas à margem da prática” (p.76), limitando sua ação à aplicação de decisões técnicas,

mas, pelo contrário, adota uma postura de permanente reflexão sobre as ações que desenvolve, concebendo sua prática não somente como meio de resolver problemas imediatos, mas, também, como uma forma de refletir sobre os fins e significados concretos da ação educativa. Muitos professores acabam não reconhecendo que suas ações só têm sentido e só podem ser explicadas conforme os significados atribuídos a tais fazeres.

A segunda questão diz respeito ao que Carrolo (1997) apresentou como indefinição institucional da escola. A professora se mostra insatisfeita com o excesso de tarefas que são destinadas aos docentes e à própria escola. Como afirma Carrolo, com um estatuto de primeira importância, no passado, o perfil da escola parecia corresponder claramente às exigências da sociedade, contudo, nos dias atuais, “a escola é questionada por todos, não só quanto à sua existência, mas também quanto às formas e funções que eventualmente assume” (p.24). Também para Canário (2006) houve uma mudança bastante significativa na forma escolar, bem como nas funções desempenhadas pela escola, desde a primeira metade do século XX. Para o autor:

A escola que temos hoje não corresponde à mesma instituição que marcou a primeira metade do século XX. Durante esse século fomos conhecendo três escolas. A instituição escolar sofreu mutações que podemos sintetizar em uma fórmula breve: a escola passou de um contexto de *certezas*, para um contexto de *promessas*, inserindo-se, atualmente, em um contexto de *incertezas*. A escola das *certezas* corresponde à escola da primeira metade do século que, a partir de um conjunto de valores intrínsecos e estáveis, funcionava como “fábrica de cidadãos”, fornecendo as bases para uma inserção na divisão social do trabalho [...] O período posterior à segunda guerra mundial marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a correspondente transição de uma *escola de certezas* para uma de *promessas*: de desenvolvimento, mobilidade social e igualdade. [...] A *escola das incertezas* emerge no contexto dos efeitos cruzados do acréscimo de qualificações, acréscimo de desigualdades, desemprego estrutural de massas, precariedade do trabalho e desvalorização dos diplomas escolares. A conjugação da crescente raridade dos empregos com a desvalorização dos diplomas escolares torna estes últimos, simultaneamente, imprescindíveis e cada vez menos rentáveis. (Canário : 2006, p.17)

As queixas de muitos professores e professoras se relacionam, muitas vezes, às mudanças pelas quais passou a escola. O excesso de tarefas e funções atribuídas à escola e aos professores, demandadas geralmente pelas reformas educacionais, leva à criação de relações peculiares entre os docentes, o trabalho realizado e sua identidade profissional. Alguns pesquisadores (Hargreaves, 1998; Ball, 2002) têm destacado o crescimento de um modelo regulatório que leva a uma intensificação e auto-intensificação do trabalho docente a tal ponto que os professores acabam sentindo-se totalmente, e individualmente, responsáveis por seu trabalho, pelo desempenho profissional, pela formação, pelo sucesso e pelo fracasso dos alunos. Também Apple (1987) alerta para os processos de intensificação do trabalho docente:

A intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter nenhum tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação operando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo. (Apple : 1987, p.9)

A discussão acerca do processo de intensificação do trabalho docente é de extrema importância para a reflexão sobre a constituição da identidade profissional docente. Ao discutir as contradições e ambigüidades vividas no interior da profissão, Apple (1995) afirma que tal situação é condicionada, historicamente, por dois processos: o primeiro, de desqualificação do trabalhador e, o segundo, da separação entre concepção e execução no trabalho. Segundo Apple (1995), a exigência constante para que os docentes aprendam cada vez mais, adquirindo diferentes habilidades, cria um estranho paradoxo, qual seja o tempo investido na

aprendizagem de novas habilidades, para atender as demandas impostas pela diversidade de tarefas, impede que os professores invistam mais na própria formação e consigam se manter atualizados em suas áreas específicas.

A questão do tempo investido pelo professor na própria aprendizagem, bem como a separação dos processos de concepção e execução do trabalho do qual muitas vezes é vítima, são tratados por Ponce (1997, p.104) quando discute o conceito de *tempo* na construção da docência e na formação de professores. Para a autora, o predomínio da dimensão técnica no trabalho docente, que denominou *tendência tecnicizante*, leva o professor a executar projetos alheios, de cuja elaboração não participou, valorizando, assim, apenas um tempo quantitativo, escasso, estressante e esvaziado de sentido. Diferentemente do predomínio dessa dimensão técnica, em que o tempo marca o professor, a realização de atividades pensadas e organizadas coletivamente, preocupadas com o sentido e o significado daquilo que é proposto, torna a vivência do tempo qualitativamente melhor; invertendo a lógica tecnicista, será o professor que marcará o tempo, a história. Ao justificar a necessidade de abordar o conceito de *tempo* na construção da docência, Ponce (1997) chama atenção para

[...] a *vivência do tempo* como uma das razões de angústia e de abafamento da criatividade dos profissionais, acentuada pela tendência tecnicizante de formação de professores, que enfatiza o aspecto *técnico* da docência, entendendo o docente como mero executor de projetos alheios. Sem autonomia, o professor deve prestar contas de seu trabalho-execução, por meios burocratizados, que abafam as suas possibilidades criadoras, provocam constantes situações de estresse e não o promovem como profissional, seja pelos próprios meios – relatórios pessoais e extensos, avaliações padronizadas impostas por sistemas/escolas, etc. – que não se revelam *construtivos*, seja pelo próprio *tempo* despendido, que, muitas vezes, se caracteriza por um *tempo quantitativamente estressante e improdutivo* do ponto de vista da construção de seu trabalho. (Ponce : 1997, p.27-28. Itálico no original)

A consequência imediata de tal processo é a desqualificação do professor que, sendo tratado como um profissional mal formado acaba vendo-se alijado do processo de concepção e execução do próprio trabalho, proliferando, assim, mecanismos variados de controle sobre o que ensina e como ensina. O relato abaixo é, nesse sentido, exemplar:

Sei que não dá para reclamar, afinal, quando entrei no magistério há 20 anos as coisas já não eram fáceis, mas a sala de aula está muito difícil. Superlotação, violência, condições precárias de trabalho, tudo isso acaba com a gente. Do salário não reclamo, quando comecei dar aulas já sabia que o salário não era bom, mas, em relação à profissão, acho que a coisa piorou muito. Todo mundo acha que pode cobrar as coisas da gente: pai, mãe, aluno, coordenador, diretor. Tem dia que nem sei o que fazer... Preparar aula é coisa do passado, agora, apelo para o livro didático, que já tá pronto. Não adianta querer inovar... A coordenadora vive falando que a gente tem que trabalhar com os PCNs, com os projetos da Secretaria da Educação, com isso, com aquilo. A gente vive indo fazer curso na Diretoria de Ensino e, depois, tem que aplicar as coisas na sala de aula, fazer relatório, uma loucura. Professor já não é mais nada. Até para comprar alguma coisa, quando você fala que é professor, parece que o tratamento já muda. Penso que o magistério não é para qualquer um, é preciso ter dom, ter ambição para estar sempre aprendendo, entusiasmo em lidar com as pessoas, pra ser sincera nem sei bem o que é preciso mais... Resolvi ser professora por causa da pobreza absoluta que vivia, queria mesmo fazer um curso de Publicidade. Hoje minhas condições não mudaram muito, mas já não vivo na mesma precariedade que vivia antes. Desisti da Publicidade e, agora, quero dar aulas em faculdades. Trabalhar em escolas não quero mais, nem mesmo no setor administrativo. Todo dia quando chego para trabalhar tem uma novidade, e é sempre ruim. Sempre é mais trabalho, e não é trabalho de professor não. Até ajudar selecionar funcionários para a APM contratar cheguei fazer, sem contar os serviços extras, fora da sala de aula. Sabe, tenho comigo a sensação de que entristeci no magistério e entristeço os outros também. (J.M.S., 38 anos, 20 anos de docência nas séries iniciais e no EF e EM. Formada no magistério de nível médio e licenciada em Geografia. Atua nas redes pública e privada Não exerce outra atividade remunerada).

No relato acima é possível identificar as três dimensões apontadas por Carrolo (1997): a progressiva incompreensão e ausência do reconhecimento da função docente, a indefinição institucional da escola e a deficiente percepção das atividades inerentes à profissão, como, por exemplo, preparar as aulas que serão ministradas, atividade considerada pela professora como “coisa do passado”, justificada pela utilização do livro didático, que traz as aulas prontas. Em relação à

exigência, por parte da coordenadora, na utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dos projetos da Secretaria da Educação e das atividades propostas pela Diretoria de Ensino, a queixa da professora pode indicar uma reação positiva, nem sempre consciente, da polarização concepção-execução do trabalho, já que reclama do excesso de “novidades” que sempre acarreta mais trabalho, bem como a obrigatoriedade em aplicar em sala de aula o que foi transmitido nos cursos oferecidos pela Diretoria de Ensino, mediante elaboração de relatórios.

Também é possível apreender no relato o que foi apontado por Apple (1995) no que diz respeito ao acúmulo de tarefas atribuídas aos professores e o impacto disso sobre a formação e o exercício profissional. Como bem destaca Oliveira (2003):

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de desempenhar papéis que estão para além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar as funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (Oliveira : 2003, p. 33).

Outro dado a considerar é que o magistério representa para essa professora a impossibilidade de ter sido outra coisa. Foi a escolha possível, não a desejável, pois, como ela afirma, “resolvi ser professora por causa da pobreza absoluta que vivia, queria mesmo fazer um curso de Publicidade”.

Em muitos relatos de professores podemos constatar um alto grau de insatisfação com a escola e com o trabalho que realizam. As discussões acerca da satisfação e insatisfação profissional são bem conhecidas no campo da Psicologia desde a década de 30, contudo, no campo educacional, trata-se de uma discussão recente, ainda com pesquisas escassas, destacando, sobretudo, a contribuição de

pesquisadores portugueses. De maneira geral, a satisfação profissional é definida por Cordeiro Alves (1994, 1997) como um sentimento e uma *forma de estar* positivos dos docentes diante da profissão e do próprio trabalho, originados por fatores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo entusiasmo face à mesma.

Em recente trabalho de investigação com professores portugueses do ensino básico e secundário, Cordeiro Alves (1997) verificou que os docentes apresentam uma percepção positiva da profissão, manifestando o desejo de não abandoná-la, contudo, ao se depararem com os determinantes econômicos e institucionais, fica visível o sentimento de insatisfação de tais professores. O autor constatou que a falta de apoio institucional e o excesso de trabalho atuam no sentido de aumentar o grau de insatisfação docente entre os professores pesquisados e, quando comparada a outras profissões, professores se mostram insatisfeitos com a profissão docente, ressaltando questões relacionadas ao prestígio social que a profissão possibilita, bem como as desvantagens financeiras, sendo lembrada a todo instante as extenuantes condições de trabalho que impedem uma maior dedicação para si e para a família.

Cordeiro Alves (1997) nos chama a atenção para um conjunto de fatores associados ao sentimento de insatisfação que acreditamos exercer forte influência sobre a constituição da identidade profissional. Para o autor, as principais manifestações de insatisfações do professores são a fadiga-exaustão ou desgaste docente, o mal-estar, o estresse, o absenteísmo e o desejo de abandono. A situação de fadiga-exaustão – que no Brasil ficou consagrada pela expressão *burnout*, utilizada pela literatura norte-americana – caracteriza-se pelo visível desgaste físico e psíquico que provoca nos professores um sentimento de debilidade, de abatimento

e desamparo que, num nível mais elevado, o estresse, pode afetar também a vida das pessoas que os rodeiam. A ausência ao trabalho – o absenteísmo – e o desejo de abandono da profissão são, geralmente, justificados pelos professores portugueses como resultado da dificuldade de permanecer na profissão, geralmente evocando motivos como a remuneração, a degradação da carreira e a falta de estímulos.

Particularmente em relação mal-estar docente, Esteve (1999) agrupa nesse conceito todas as manifestações apontadas por Cordeiro Alves (1997) e o compreende como uma doença social produzida pela falta de apoio aos professores por parte da sociedade, tanto no campo dos objetivos do ensino como no das retribuições materiais e reconhecimento e valorização das atividades por eles realizadas. Para Esteve, a chave do mal-estar docente está na desvalorização do trabalho do professor, que os obriga a atuações medíocres, pelas quais são sempre responsabilizados e, diante das profundas mudanças pelas quais vem passando a sociedade, afirma:

As transformações apontadas supõem um profundo e exigente desafio pessoal para os professores que se propõem a responder às novas expectativas projetadas sobre eles. Já não existe o amparo do consenso social. Qualquer atitude do professor pode ser contestada, e haverá grupos e forças sociais dispostos a apoiar a contestação ao professor. Qualquer valor que se defenda em classe pode ser rebatido, não somente da perspectiva individual de um aluno, mas com o apoio de diferentes correntes de opinião, que têm suas origens nos meios de comunicação de massa [...] Algumas vezes se propõe que o professor atenda, prioritariamente, às necessidades individuais de seus alunos, e outras, é-lhe imposta uma política educacional na qual as necessidades sociais o movem, a ele e a seus alunos, como piões, a serviço das necessidades políticas e econômicas do momento. Muitas vezes o professor vive uma profunda ruptura com a sociedade ou com a instituição educacional em que trabalha; enquanto, pessoalmente, pode discordar da forma com que funciona ou dos valores que promove; mas, ao mesmo tempo, o professor aparece aos olhos dos alunos como um representante da sociedade e da instituição. (Esteve : 1999, p.31-32)

A expressão *mal-estar*, utilizada por Esteve (1995), intencionalmente ambígua, já que mal-estar pode ser compreendido como um “incômodo indefinível” enquanto dor tem sintomas manifestos, procurou demonstrar que algo não ia bem com os professores e, mais do que isso, que existia uma relação direta entre o trabalho docente e a saúde do professor. Embora complexa, a análise realizada por Esteve, a partir dos diagnósticos mais freqüentes apontados nas licenças médicas oficiais dos professores, aponta a existência de um “processo de deterioração da saúde dos professores, particularmente significativo no que respeita a problemas otorrinolaringológicos e psiquiátricos” (p.115). Dentre as mudanças recentes que têm atingido o campo educacional e que, segundo o autor, exercem forte influência nesse quadro mais amplo do mal-estar docente, estão as mudanças ocorridas no campo do currículo, que nos interessam particularmente. Segundo Esteve:

Não se trata apenas, como sempre se disse, de o professor estar em dia nas matérias que lecciona, para não transmitir conhecimentos desactualizados; mas, muito para além disso, no momento actual, o domínio de qualquer matéria torna-se muitíssimo difícil, ao ponto de afectar a confiança do professor. Quem pode estar seguro, hoje, de ensinar aquilo que é mais recente em matéria de conhecimento? Ou, pior ainda, quem pode estar seguro de que aquilo que ensina não será substituído por conhecimentos mais úteis aos alunos que estamos a tentar preparar para uma sociedade que ainda não existe? O desejo de incluir novos conteúdos, que se apresentam como imprescindíveis para a sociedade do futuro, tem como limite a necessidade de seleccionar e de abandonar alguns dos conteúdos tradicionalmente transmitidos pelas instituições escolares. (Esteve : 1995, p. 106)

Em relação às questões apontadas por Esteve, a construção da identidade profissional e a utilização de novas tecnologias é a preocupação de Santos (2001) e Abreu (2003). Para estes pesquisadores, as inovações tecnológicas não foram suficientes para a superação do mal-estar docente, já que as condições de operacionalização de tais inovações continuam precárias, embora não seja possível desconsiderar a ressignificação do trabalho docente que tais inovações permitem.

A difusão de novas tecnologias resultou em fortes pressões no cotidiano escolar e, nesse cenário, o professor emerge como o principal responsável pela introdução do aparato tecnológico no ambiente escolar, bem como pelas transformações na prática pedagógica que essas tecnologias tornam necessárias. Esse desafio, por sua vez, parece ser uma fonte de conflitos pessoais, tensão e sofrimento para esses profissionais, causadas, entre outras razões, pelo questionamento do papel do professor diante da inovação e a tentativa de reconstruir sua identidade profissional perante uma realidade que subverte as expectativas e hierarquias tradicionais da profissão e do trabalho docente.

Acho que fiquei doente dando aula. É muito desgaste, e sem nenhum reconhecimento. Olha que eu me esforço! Procuro diversificar: uso vídeo, preparo apresentações em *PowerPoint*, levo os alunos para a sala de informática, mesmo não tendo computadores para todos, sem papel, nem tinta, uso transparências... Procuro, ao máximo, usar recursos diversificados, modernos, não ficar só na lousa e giz. Olha, faço tudo o que é possível! Trabalho em casa, preparando esses materiais porque na escola não dá tempo, não existe tempo pra isso. Esses dias comprei vários jornais diferentes, para mostrar aos alunos como uma mesma notícia sobre meio ambiente aparece de forma diferente na mídia. Recortei, fiz montagem, tirei Xerox... Tudo com o meu dinheiro. Cheguei à sala, toda animada, e foi só desinteresse. Um aluno me disse: "Ah, professora! Podia ser pelo menos o jornal de hoje!". Mesmo assim, fico feliz quando vejo que os alunos estão preocupados com a aprendizagem, estão interessados e satisfeitos, com prazer em estudar. É importante que pais e alunos reconheçam a importância da escola, reconheçam que sem estudo eles não vão conseguir nada, vão continuar sendo explorados... Por outro lado, é muito triste ver professores desmotivados, como vem acontecendo comigo e tantos outros colegas, diretores injustos e incapazes administrando escolas. É muito triste ver a mídia falando mal da gente, dizendo que não sabemos mais ensinar, mas ninguém fala que os alunos também não querem aprender, que já descobriram que não precisa mais estudar para passar de ano. (E.C.B.C., 36 anos, 18 anos de docência nas redes pública e privada na educação pré-escolar, licenciada em biologia e também com formação no Magistério de nível médio. Não exerce outra atividade além da docência).

Entre os indicadores básicos apontados por Esteve, em parte responsáveis pelo mal-estar docente, estão as mudanças ocorridas no campo do currículo. Segundo Esteve, as transformações das exigências sociais requerem mudanças

profundas dos conteúdos curriculares, para as quais, muitas vezes, os professores se sentem despreparados. No relato acima, a professora se mostra ressentida pela falta de reconhecimento do trabalho que realiza, apesar do esforço em trabalhar com inovações tecnológicas, em condições nem sempre propícias, o que já demonstra um avanço se tomarmos, por exemplo, os inúmeros relatos de docentes que olham com desconfiança a utilização de tais recursos, geralmente por não saberem utilizá-los de forma adequada ou, ainda, por sentirem-se ameaçados diante da possibilidade de serem substituídos pelas máquinas.

A professora deixa evidente, também, que o seu período de trabalho estende-se, inclusive, para o âmbito familiar, fazendo de sua casa a extensão de seu local de trabalho. Questões como escassez de recursos materiais, mudanças na relação professor-aluno, ruptura do consenso sobre educação e fragmentação do trabalho escolar, todas apontadas por Esteve como fontes do mal-estar docente, estão presentes no relato da professora. De acordo com Canário (2006), a expressão mal-estar docente generalizou-se para designar, justamente, a existência de um fenômeno, cada vez mais preocupante, que é a crise que envolve a identidade profissional docente, em virtude de vários fatores convergentes. Para Canário (2006):

Em primeiro lugar, assistimos, hoje, à queda de algumas das crenças fundadoras dos sistemas escolares e, nos últimos 30 anos, o desencanto em relação à escola teve uma repercussão negativa no modo como é socialmente vista a profissão do professor. Em segundo, a escolarização massiva e o conseqüente crescimento exponencial do número de professores conduziram à desvalorização do seu estatuto profissional. Em terceiro, a convergência de novas formas de regulação, aos diferentes níveis dos sistemas escolares, e de divisão do trabalho, os estabelecimentos de ensino, traduziu-se em uma 'proletarização' tendencial do ofício do professor, de quem escapa o controle sobre o exercício do seu próprio trabalho. Finalmente, a escola passou (com a democratização do acesso e a conseqüente heterogeneidade dos públicos escolares) a ser 'invadida' pelos problemas sociais que antes lhe eram exteriores, apresentando aos professores novos problemas cuja solução não é fácil. (Canário : 2006, p.21)

Isso posto, entendemos, portanto, identidade profissional como a forma com que o “ser professor” vai se configurando, de maneira singular e diferenciada, nas relações que estabelece com o fazer profissional, com as tarefas e rotinas cotidianas, com os alunos, com os pais, com os demais professores. O conceito de identidade profissional aqui utilizado remete à idéia de construção, que se opõe à concepção de uma identidade estática, em que a simples designação “professor” possa traçar-lhe o perfil. Assim, a percepção do próprio trabalho, bem como o sentido e significado que confere ao trabalho que realiza, são elementos fundamentais na construção da identidade profissional docente e muito tem a colaborar para a compreensão dos motivos que os levam a permanecerem na profissão, com ou sem investimento em sua formação, ou, ainda, abandoná-la definitivamente. Como afirmam Tardif & Raymond (2000):

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional, como também sua trajetória profissional estará marcada pela sua identidade e vida social, ou seja, *com o passar do tempo*, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *éthos*, suas idéias, suas funções, seus interesses etc. (Tardif & Raymond : 2000, p.2 – itálico no original)

3. As implicações da pesquisa no campo do currículo

O termo currículo é, sem dúvida, um termo multifacetado, de muitos significados. Seu emprego constante em documentos oficiais, textos didáticos, normas legais, cursos de formação, parece ignorar, muitas vezes, a complexidade conceitual que o envolve, bem como a evolução histórica que marca sua utilização.

O termo currículo, segundo Hamilton (1992), esteve associado à idéia de ordem e seqüência de um curso, com ênfase para as questões relacionadas com formalização e controle e, talvez por isso, a utilização deste termo guarde uma estreita relação com a idéia de escolarização, emergindo daí um forte vínculo entre currículo e prescrição. A associação do significado de currículo ao de prescrição, ainda forte nos dias de hoje, coloca como questões centrais ao estudo do currículo aspectos relacionados tanto à seleção e organização do conteúdo quanto às atividades de aprendizagem. Nesta perspectiva, a seleção e o tratamento adequado do conteúdo passam a ocupar centralidade nas reflexões acerca do currículo, privilegiando aspectos como racionalidade e eficiência. Esta tendência que se expressa a partir dos anos 60, aprofunda-se nesta primeira década do século XXI, apresentando-se na forma de currículos standardizados, ou, em outras palavras, de currículos padrão.

A partir da década de 70, como assinala Forquin (1995), a concepção de currículo como prescrição foi cedendo espaço à idéia de currículo como construção social, concepção esta influenciada por estudos no campo da Sociologia da Educação, por uma corrente que ficou conhecida por Nova Sociologia da Educação (NSE). Segundo Forquin (1995, p. 162), com a emergência dessa nova corrente, questões relacionadas à seleção, organização, legitimação e transmissão dos saberes incorporados aos currículos escolares, à relação entre conhecimento e estratificação social, aos critérios utilizados na seleção e organização do conhecimento, bem como às formas de controle e de poder presentes na sociedade passaram a integrar discussões no campo do currículo. Dentre as contribuições originais da NSE o autor destaca a aceitação da teoria do currículo como forma de organização e legitimação do saber, a análise das representações e perspectivas

subjetivas dos professores, como profissionais da transmissão do saber e, por fim, o estudo dos processos de interação pedagógica.

Os anos 70 também marcam nos Estados Unidos um movimento de reconceituação do campo do currículo, caracterizado pela inquietude de pesquisadores com a predominância da abordagem tecnicista no campo pedagógico. Influenciados pelos teóricos da NSE, e também pelo pensamento de Paulo Freire, pesquisadores como Henry Giroux e Michael Apple inauguraram uma linha de investigação crítica, numa perspectiva marcadamente sociológica, destacando como os mecanismos de seleção, organização e distribuição de conhecimento podem agir no sentido de favorecer a opressão e subordinação de classes menos favorecidas, ressaltando as contradições existentes no processo escolar, com vistas à construção de uma sociedade igualitária e emancipadora.

Nas décadas de 80 e 90 a atenção dos estudiosos de currículo voltou-se para a escola, com propostas de análise de aspectos da cultura escolar. A escola passa a ser vista como uma organização complexa, multifacetada, como um local de cruzamento de culturas que, para Pérez Gómez (2001, p.12), representa “uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações”. Nos anos recentes, ganharam relevância questões até então omitidas na área de currículo. Questões relacionadas à raça e gênero, por exemplo, têm tido presença marcante nas reflexões na área do currículo, bem como a incorporação de questões que passam a ser tratadas pelo campo, entre elas, a concepção de identidades profissionais e diversidade cultural.

A questão da identidade profissional docente, entendida como construção social, também constitui preocupação do campo do currículo à medida que antigas e novas demandas passam a exigir do professor atitudes e comportamentos distintos, diante de uma variedade de situações presentes no cotidiano escolar. Como lembra Moreira (2001), muitas discussões no campo do currículo no Brasil têm colocado em pauta reflexões marcantes para o exercício da docência, entre elas está a ampliação do conceito de *intelectual transformador*, cunhada por Giroux nos anos 80, para *intelectual público*, com o intuito de fazer com que os professores não percam de vista a existência de situações opressivas e, cientes disso, entendam a relação conhecimento-aprendizagem-poder para a ampliação dos espaços públicos na perspectiva de se empreenderem práticas transformadoras.

De acordo com Vieira (2002), existe uma sólida relação entre a produção do currículo e controle disciplinar do trabalho educativo e a identidade docente. Para o autor, muitas políticas educacionais estabelecem controles rígidos sobre a ação docente, restringindo, quase sempre, o trabalho docente a uma dimensão prática, servindo-se de um discurso que combina, invariavelmente, crenças e valores, como vocação e compromisso, com concepções pragmáticas de qualidade, eficiência profissionalismo.

O atual modelo de controle imposto pelas reformas educacionais, atingindo o currículo escolar, busca um crescente controle sobre a educação e seus agentes. Um controle que desenvolve sofisticadas estratégias de disciplinarização do professorado segundo as exigências do mercado. Trata-se de um controle disciplinar que desenvolve estratégias de vigilância dissimuladas [...] A invisibilidade do controle dá maior visibilidade ao trabalho docente, agora transformado em processo produtivo que pode ser medido e avaliado por gráficos e estatísticas. A responsabilidade pelos “erros” da educação pode, então, ser facilmente identificada e “saneada” [...] Identificar essa forma de controle nada mais é do que identificar dispositivos de poder que, incorporados pelos professores, padronizam o processo de trabalho na direção que interessa ao mercado capitalista. Neste modelo, o controle torna-se um dispositivo de vigilância panóptica do capital sobre a força de trabalho e sobre a

conduta dos professores e das professoras. Este é o princípio das novas formas de organização do currículo e do trabalho docente, que envolve os agentes escolares num permanente jogo de vigiado-vigilante (Vieira : 2002, p. 130).

Ao discutir o controle do trabalho docente e a consequência de tal controle sobre o currículo, 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. Apple ressalta que, embora tais tentativas denotem o papel ativo dos professores, por outro lado, os resultados nem sempre são eficazes, pois, inúmeras vezes, atividades inerentes à profissão acabam sendo prejudicadas. Assim, em virtude do acúmulo de tarefas e, muitas vezes descontentes com os rumos da política educacional, muitos professores afirmam que já não se preocupam mais em preparar aulas, selecionar materiais adequados, corrigir atividades, ler trabalhos escolares, etc. O relato abaixo expressa o que afirma Apple (1997):

A falta de reconhecimento do trabalho da gente é um desalento. Basta ver o que acontece no final do ano: um monte de aluno passa sem saber absolutamente nada. É uma desmoralização total. Um desrespeito. A promoção automática acabou com o ensino, não tem mais provas, ninguém cobra mais nada... Daqui a pouco nem vai mais precisar ir à escola. Me esforcei muito tempo para ser um bom professor: gostava do que fazia, procurava fazer um bom trabalho ao longo do ano preparando as minhas aulas e acreditava sempre que as coisas iam melhorar. Dez anos passaram e nada melhorou, pelo contrário, foi ficando cada vez pior. Não preparo mais aulas. Larguei mão. Preparar para que? Para passar raiva? Para o aluno ficar olhando para você sem fazer nada? Também não dou mais provas. Se o aluno não estudar, não se esforçar, vai acontecer o que? Nada. Quando reclamo para a coordenadora pedagógica ela diz que tenho que mudar meu jeito de dar aula! Eu tenho que mudar? Dar uma aula diferente para cada aluno? Razão a gente nunca tem mesmo... (L.A.S., 38 anos, 08 anos de docência no EF e EM, licenciado em Biologia. Não exerce outra atividade remunerada).

As condições que levam os professores a se sentirem desmotivados, desencantados com a profissão, a ponto de abandoná-la, ainda que mantenham

uma imagem positiva do fazer docente, parecem exercer fortes impactos no campo do currículo e no currículo escolar, já que, como construção social, a configuração do campo é permeada de escolhas, ênfases e omissões, elementos estes também presentes no processo de construção da identidade profissional docente. Como no relato da professora que considerou o preparo de aulas como coisa do passado e, por isso, usa o livro didático como único material de trabalho, ou da professora que considerou um excesso de trabalho ter que corrigir provas e trabalhos, além de elaborar projetos, reivindicando para seu trabalho “projetos bem estruturados”, os professores fazem escolhas a todo tempo, relacionadas à maneira como percebem a profissão, bem como o sentido e significado que atribuem às suas ações.

Segundo Lelis (2001, p. 40), existe um discurso construído a partir dos anos 80, no interior da burocracia educacional, que ainda hoje tem uso corrente e que é responsável pela desqualificação dos saberes e das práticas docentes. Trata os professores como tecnicamente incompetentes e politicamente descompromissados em relação à educação das camadas populares, o que demonstra a necessidade de avançar na discussão acerca do trabalho docente, principalmente quando se constata a existência de uma pluralidade de significados que são conferidos à profissão, seja pelos próprios professores, por aqueles que falam desses profissionais, como é o caso de pais e alunos ou, ainda, pelas políticas educacionais.

Trata-se, na verdade, de discutir a imagem social e pública da profissão, pois, se de um lado, sobre o professor repousam grandes expectativas no que diz respeito à possibilidade de um futuro melhor pela via da escolarização, por outro, tem-se a associação desse profissional a uma escola de massas, socialmente desvalorizada e desprestigiada. Segundo Vicentini (2006):

Indagar-se sobre as imagens públicas da profissão docente não constitui tarefa fácil, pois implica discutir os mecanismos pelos quais determinadas imagens são forjadas, difundidas e acabam por consolidarem-se como formas de identificar socialmente a categoria. Tal processo remete a diferentes dimensões da vida social, e envolve tanto o movimento por meio do qual o magistério se afirma como profissão quanto às diversas instâncias de produção e circulação de saberes existentes no campo educacional e fora dele. Ao se voltar para essa questão, não se pode desconsiderar, também, a diversidade que caracteriza o professorado e o fato de que os modos pelos quais eles são vistos variam entre as diferentes camadas sociais. (Vicentini : 2006, p.516)

Não se pode negligenciar o que dizem os professores acerca da escola, dos alunos e de si mesmos, pois, como afirma Gimeno Sacristán (1998), as concepções dos professores sobre a educação, sobre o valor dos conteúdos e processos ou habilidades propostos pelo currículo, percepção de necessidades de alunos, de suas condições de trabalho, etc. motivam e orientam as escolhas que fazem no campo educativo. Da mesma forma, deve-se dar atenção ao que é dito acerca dos professores e do trabalho docente, pois a imagem pública que é construída da profissão e do trabalho docente age no sentido de orientar as escolhas que os professores fazem no campo do currículo:

A imagem pública da profissão docente constitui um grande desafio tanto para profissionais quanto para as organizações que os formam ou os empregam. Essa imagem torna-a visível, situa-a em relação a outros: identifica tendências, pontos fortes, pontos fracos. Nenhuma corporação profissional pode ser indiferente à sua imagem pública na medida em que sua reputação depende disso; logo, também o prestígio, o rendimento, o poder de seus membros dependem disso. A imagem tende, naturalmente, a defender e a ilustrar a profissão; logo, fala do professor *digno deste nome*, da profissão tal como deveria ser. O Estado e os outros poderes organizadores da escola definem e controlam, por sua parte, excessivamente as competências, as condições de recrutamento, a formação inicial ou contínua dos professores que formam ou empregam. Então, a imagem pública do professor igualmente importa porque se confunde, em parte, com a *defesa e ilustração* da profissão docente, a pedido de outros interessados, que se queixam tradicionalmente de não serem apoiados suficientemente pelos responsáveis do sistema educativo. Nos momentos em que a imagem pública dos professores não é adúladora, os atores da escola fazem calar suas querelas internas e reconstituem a união sagrada contra seus detratores, aqueles que denigrem ao mesmo tempo a profissão assim como as organizações que a mantêm. (Perrenoud : 1999, p. 116)

A ação de ensinar e aprender, núcleo da atividade docente, também constitui preocupação central do campo do currículo, principalmente quando referenciado ao conhecimento escolar e, por isso, a construção do currículo e a constituição da identidade profissional parecem ser dois processos em constante diálogo. Segundo Silva (1996):

Mesmo quando pensamos o currículo como uma coisa, como uma lista de conteúdos, por exemplo, ele acaba sendo, fundamentalmente, aquilo que fazemos com essa coisa. Mesmo uma coisa como uma lista de conteúdos não teria propriamente existência se não se fizesse nada com ela. Como tal, o currículo não diz respeito tampouco apenas a idéias e abstrações que passam de mente em mente, mas a experiências, a práticas. O que isso implica não é uma teoria sensualista, pragmatista, do currículo, mas, em vez disso, uma concepção de currículo que destaca seu aspecto político de contestação, de possibilidade de diferentes e divergentes construções e produções. Por isso, é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de 'fazer coisas' mas também vê-lo como 'fazendo coisas às pessoas'. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. (Silva : 1996, p. 164)

Ao conceber o currículo como uma atividade produtiva, e não simplesmente como uma lista de conteúdos, por exemplo, Silva (1996) defende o currículo como uma relação social, já que a produção de conhecimento envolve, obrigatoriamente, a relação entre as pessoas, relações sociais, de tal forma que, segundo o autor, ao produzir o currículo somos também produzidos. Se tomarmos a expressão empregada por Silva (1996) de que currículo não é somente aquilo que "fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós", no caso dos professores, as relações que estabelecem com o cotidiano escolar e as demandas que surgem a partir de tais relações, bem como seus percursos, são, também, inerentes ao currículo.

Como parte da seleção da cultura, diante de imensas possibilidades, o currículo deve ser encarado, como afirmam Canen & Moreira (2001), uma prática de

significação que, se desenvolvendo em meio a relações de poder, contribui para a produção de identidades sociais, ou seja, trata-se de um território com conflitos intensos e permanentes em que diferentes vozes são constantemente prestigiadas ou ignoradas. Toda essa dinâmica, no interior da área de conhecimento denominada currículo, chega à escola pelas formas mais variadas, mas quase sempre pela via de prescrições, como propostas e orientações curriculares, atingindo diretamente o professor, com exigências cada vez maiores no que diz respeito à atuação deste profissional.

Dessa forma, a compreensão de currículo, como defende Gimeno Sacristán, para além da simples seleção de conteúdos ou de uma declaração de áreas e temas e, sobretudo, como a soma de todas as ações que produzem as aprendizagens e ausências que os alunos obtêm no processo de escolarização, nos conduz à necessidade, entre outras, de melhor compreender os professores – a linguagem que utilizam, os exemplos e opiniões que emitem, o que pensam, o que explicitam e o que omitem. Assim, investigar as razões que empolgam ou desanimam os professores, que os fazem permanecer ou abandonar o trabalho, tendo como referência além de sua biografia ou trajetória de vida também suas percepções acerca das possibilidades que lhes são oferecidas (ou negadas) diante das condições objetivas de trabalho, significa empreender uma reflexão no campo do currículo, pois, como afirma Gimeno Sacristán (1998), os professores tomam decisões práticas em campos prefigurados, de tal forma que diferentes fatores de tipo institucional condicionam e determinam práticas docentes.

Capítulo 2

Conhecendo os sujeitos da pesquisa: da coleta de dados aos procedimentos de análise

Ao andar num campo, uma pessoa vê um pássaro amarelo no momento em que este retira uma amora de um arbusto, mas vai a outro arbusto, deixa cair a primeira amora e apanha uma segunda. Caso o observador fosse um ornitologista a estudar os hábitos alimentares, podia ser que estivesse a tomar notas detalhadas – a recolher dados. Se se tratasse de um investigador educacional a passear num dia de folga, os detalhes podiam passar despercebidos e não serem registrados [...] Tal como um mineiro apanha uma pedra, perscrutando-a na busca de ouro, também o investigador procura identificar a informação importante por entre o material encontrado durante o processo de investigação. Num certo sentido, os acontecimentos vulgares tornam-se dados quando vistos de um ponto de vista particular – o do investigador. (Bogdan & Biklen : 1994, p. 149)

1. A entrevista como procedimento de coleta de dados

Dentre as diferentes técnicas empregadas nas pesquisas em ciências humanas, a entrevista é um procedimento amplamente utilizado para a coleta de dados e, por isso, sua utilização deve cercar-se de cuidados e rigor que garantam a confiabilidade e veracidade dos dados coletados. Como nos alerta Bourdieu (2003), a entrevista é uma espécie de intrusão arbitrária (p.695) e, como tal, é preciso cuidar da qualidade da interação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado, pois, muitas vezes, o entrevistado pode sentir-se desejoso por falar, à vontade com o pesquisador ou, em direção oposta, sentir-se acuado e ameaçado nas perguntas que lhe são dirigidas. As entrevistas têm, na verdade, muitas facetas; contudo, uma

boa entrevista deve estar atenta às ambigüidades e enganos, à capacidade de desenvolver meios hábeis para a coleta de informações. Por essa razão, um dos cuidados que foram tomados no decorrer desta investigação foi o de respeitar o que Bourdieu designou por “princípio da troca”, ou seja, para obter os dados com a máxima fidedignidade é preciso apresentar aos sujeitos envolvidos a finalidade da pesquisa, pois:

É efetivamente sob a condição de medir a amplitude e a natureza da distância entre a finalidade da pesquisa tal como ela é percebida e interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente, que este pode tentar reduzir as distorções que dela resultam, ou, pelo menos, de compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras. (Bourdieu : 2003, p. 695)

Apresentar a pesquisa aos sujeitos envolvidos não significa “educar” o entrevistado para responder às questões, pois, como afirmam Goode & Hatt (1977), deve-se evitar alertar o informante acerca do que pensa o pesquisador, pois, a partir daí, o entrevistado tende a modificar suas respostas na expectativa de aproximar-se das concepções do pesquisador, tidas como corretas ou aceitáveis. Diante das recomendações de Bourdieu e da advertência de Goode & Hatt, informamos aos sujeitos envolvidos a intenção da pesquisa de discutir os motivos que levam os professores a permanecerem ou abandonarem a profissão e, por isso, a importância de sua colaboração, sem, contudo, explicitar questões relacionadas à construção da identidade profissional docente em situações de encanto ou desencanto com a profissão.

A busca de informações significativas exige também que o pesquisador fique atento a se o entrevistado compreende suas formulações, adaptando-as e tornando-as compreensíveis; evitando, assim, respostas vagas, imprecisas ou permeadas de

clichês, pois muitas vezes é comum ao pesquisador desatento introduzir questionamento com pouca ou nenhuma pertinência ao universo de valores e preocupações do entrevistado, obtendo respostas que apenas confirmem suas expectativas. Para evitar tal problema, e seguindo as recomendações de Bogdan & Biklen (1994, p. 136), no início da investigação foi aplicado um questionário a professores em exercício na rede pública e que foram fazer o curso de Pedagogia. As respostas obtidas por meio desse questionário, além de ajudar na delimitação do problema de pesquisa, também serviu como parâmetro para elaboração do roteiro de entrevistas que foi utilizado posteriormente com os sujeitos da investigação.

Em relação à coleta de dados optamos pela entrevista e não desconhecemos os diferentes tipos que podem ser utilizados na busca por informações (abertas, estruturadas ou semi-estruturadas), em variadas técnicas de investigação, como as entrevistas projetivas, os grupos focais, as histórias de vida, entre outras, daí a importância de discutirmos como tal procedimento de coleta foi utilizado durante o processo de investigação.

Na fase exploratória, ainda na tentativa de melhor delimitar o problema da investigação, trabalhando com docentes da rede pública, já licenciados em áreas diversas e matriculados em um curso de Pedagogia, optamos pela utilização da entrevista semi-estruturada, facilitada tanto pela presença do pesquisador como dos pesquisados. Diferentemente de um questionário totalmente estruturado, com perguntas fechadas, que exige respostas rápidas e precisas, a combinação de perguntas abertas e fechadas permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto, garantindo, ao mesmo tempo, um maior volume de informações e vinculação aos objetivos da pesquisa, mediante intervenção do entrevistador, sempre que necessário, seja para esclarecer enganos em relação à questão, seja

para aprofundar um assunto considerado importante no momento da entrevista⁹. As respostas obtidas na fase exploratória, além de ajudar na delimitação do problema, serviram como um piloto para a elaboração dos roteiros seguintes, utilizados com os professores que abandonaram o trabalho docente, bem como com aqueles designados diretores de escola.

Durante a realização da investigação propriamente dita optamos por manter a utilização das entrevistas semi-estruturadas. Em que pesem as dificuldades para o pesquisador como limitações de tempo, disponibilidade do entrevistado, local de entrevista, entre outros, ou, para o entrevistado, a insegurança em relação ao anonimato, o receio de expor-se diante do pesquisador, as entrevistas semi-estruturadas garantem respostas mais abrangentes, além da possibilidade de incorporar elementos antes não previstos no roteiro original, mas considerados importantes pelo entrevistado.¹⁰

2. Os sujeitos da pesquisa e os critérios de escolha

A investigação foi realizada com dois grupos de docentes: o primeiro, composto por professores que, em caráter temporário, trabalham como diretores de escola e, o segundo grupo, por professores que abandonaram a docência.

⁹ - O roteiro utilizado na entrevista exploratória encontra-se no Apêndice B.

¹⁰ - Os roteiros utilizados para a realização das entrevistas com os sujeitos da pesquisa encontram-se detalhados nos Apêndices C e D.

Em relação aos diretores de escola, uma Diretoria de Ensino¹¹ localizada na região metropolitana da grande São Paulo forneceu uma relação dos diretores das escolas sob sua jurisdição. A partir de tal relação, separamos os diretores de escola em dois grupos, conforme o estatuto de contratação: dos oitenta e sete diretores de escola, trinta e quatro eram designados e cinquenta e três titulares de cargo¹². Foi assumido o compromisso com a Diretoria de Ensino de não divulgar sua região de abrangência e os nomes das escolas sob sua jurisdição, bem como de seus diretores. Desconsideramos os titulares de cargo e ficamos, apenas, com os diretores designados, já que estes são professores e têm a opção de retornar à sala de aula, quando desejarem, situação inexistente para os diretores titulares de cargo.

De maneira geral, as escolas estaduais apresentam níveis diferenciados de organização. Algumas oferecem apenas as séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries), outras oferecem apenas as séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries), e um terceiro grupo oferece as séries 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 médio¹³.

¹¹ - As Diretorias de Ensino são órgãos intermediários entre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e as unidades escolares. O estado de São Paulo encontra-se dividido em duas grandes regiões: Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP) que abrange os municípios da Grande São Paulo, com 2170 unidades escolares jurisdicionadas às vinte e oito diretorias de ensino e a Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) que abrange os municípios do interior paulista, com 3577 escolas jurisdicionadas às sessenta e duas diretorias de ensino.

¹² - Os diretores de escola, na rede estadual paulista, podem ser titulares de cargo ou designados. Os diretores titulares de cargo são nomeados, mediante aprovação em concurso público, enquanto os designados são professores integrantes da carreira do magistério que, na ausência de diretor titular, são designados para o cargo, podendo, a qualquer momento, retornar às funções docentes, por vontade própria ou por interesse da administração, nos termos da legislação específica que regulamenta o assunto.

¹³ - 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. Nesse trabalho serão consideradas escolas de

Em relação aos diferentes níveis de organização do sistema escolar, de maneira geral e, mais particularmente, das escolas públicas de educação básica, ao discutir as variáveis intra-escolares no rendimento escolar dos alunos e a idéia de qualidade presente em diferentes discursos sobre a escola pública, Gomes (2005), 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. (Gomes : 2005, p. 283)

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 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) 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 sabe precisamente como funciona o efeito desta variável, embora uma pesquisa tenha concluído que o

baixa complexidade as 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.

tamanho influencia o rendimento discente direta e indiretamente por meio das atitudes dos professores em relação aos seus alunos, no sentido de maior responsabilidade coletiva. (Gomes : 2005, p. 286)

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 a infra-estrutura, embora importantes, não sejam determinantes nas discussões acerca do sucesso ou fracasso escolar. Como bem aponta Casassus (2007), 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” (p.135) 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 extra-escola (p.141).

Nesse sentido, pesquisa realizada por Waiselfisz (2000) 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” (p.39), 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) 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 (p.136), 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, mas que apresentamos aqui para justificar a opção pela classificação “pequena, média e alta complexidade”, sem pretender, 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, tão somente, 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 oferecido.

Na rede estadual de ensino paulista o módulo de pessoal¹⁴ das unidades escolares é definido em função do tamanho das escolas (número de classes e turnos), determinando, assim, o número de funcionários como secretário, vice-

¹⁴ - O Decreto 52.630/2008 e a Resolução SE Nº 27/2008 dispõem sobre o módulo de pessoal das unidades escolares da rede estadual de ensino de São Paulo, determinado, entre outros, como critérios de fixação do módulo de pessoal a quantidade de classes da unidade escolar, o número de servidores em exercício, o número de servidores afastados e o número de servidores readaptados. É importante destacar que o número de alunos matriculados e o número de turnos de funcionamento são fundamentais na determinação tanto do número de funcionários como, também, na destinação de verbas públicas para a escola.

diretores, professores coordenadores pedagógicos, agentes de organização escolar (antigos inspetores de alunos ou funcionários da secretaria) e agentes de serviços escolares (antigos serventes). As escolas maiores, aqui consideradas de “alta complexidade”, têm mais turnos de funcionamento, em virtude do maior número de alunos matriculados, além de enfrentar problemas com a falta de funcionários e de infra-estrutura, em virtude da intensa utilização e precária manutenção dos prédios públicos em que funcionam as escolas, não desprezando, ainda, o alto índice de absenteísmo docente. Todos esses fatores, quando combinados, afetam o trabalho dos professores, como demonstram depoimentos de professores e diretores de escola coletados durante a investigação.

Diante disso, consideramos mais interessante trabalhar com os diretores das escolas pertencentes ao terceiro grupo, já que são unidades escolares de organização mais complexa, com maior número de alunos, professores e funcionários; dessa forma, o grupo escolhido para a realização da pesquisa, o de diretores designados e em exercício nas escolas de ensino fundamental e médio, é composto por trinta e quatro diretores que, depois de contatados, aceitaram colaborar com a investigação.

Em relação ao segundo grupo de pesquisados, o de professores que durante o ano de 2006 desistiram da docência, em um levantamento inicial, a partir das portarias de dispensa¹⁵ de professores, na mesma Diretoria de Ensino que forneceu os dados sobre os diretores, foram identificados 78 (sessenta e oito) professores que

¹⁵ - Trata-se de documento enviado à Diretoria de Ensino pela unidade escolar para o desligamento e suspensão de pagamento do professor admitido em caráter temporário (OFA). O envio de tal documento é obrigatório e deve ser feito com urgência para fins de desligamento, com o intuito de evitar pagamentos salariais indevidos. Vide modelo no Anexo A.

abandonaram a sala de aula no ano letivo de 2006¹⁶. Para a seleção dos professores foram utilizados os seguintes critérios: situação funcional, campo de atuação, unidade escolar de origem e motivo da dispensa.

Em relação à situação funcional foram considerados apenas os professores que não eram titulares de cargo, os denominados OFAs (ocupantes de função-atividade), já que o índice de desistência entre os titulares é muito baixo, em função da estabilidade garantida pelo cargo¹⁷. Além de numericamente maior, quando comparados aos professores titulares, também é grande a rotatividade desses professores na rede estadual paulista, apresentando características bem particulares, que os distinguem dos professores titulares: encontram maiores dificuldades de permanecerem na carreira, já que, anualmente, podem mudar de unidades de lotação, transitando por várias escolas; sofrem variações no número de aulas atribuídas e, conseqüentemente, do salário, dependendo do tipo de aulas assumidas (livres, sem docente titular, ou em substituição à docente afastado); perdem aulas com freqüência (quando assumem aulas em substituição à docente afastado); trabalham, muitas vezes, com diferentes disciplinas escolares, dependendo das habilitações que possuem ou, ainda, cobrindo a carência de docentes para disciplinas específicas.

Em relação ao campo de atuação, os professores na rede estadual paulista são enquadrados em duas classes de docentes designadas Professor de Educação

¹⁶ - A relação de todos os docentes dispensados no ano letivo de 2006, de acordo com o sexo, situação funcional, tipo de escola e motivo da dispensa encontra-se no Apêndice E.

¹⁷ - Na rede estadual paulista os professores podem ser titulares de cargo, se aprovados em concurso público de provas e títulos para disciplina para qual são habilitados, ou ocupantes de função atividade (OFA), quando contratados por caráter temporário, nos termos da Lei 500/74. No último caso, o professor permanece vinculado à rede estadual enquanto houver aula a ser atribuída, respeitada uma classificação prévia e nos termos da legislação específica que regulamenta o assunto.

Básica I (PEB I) e Professor de Educação Básica II (PEB II)¹⁸. Os PEB I atuam nas séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) e, os PEB II, atuam nas séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e ensino médio. Optamos para a realização da pesquisa pelos PEB II e, tal opção, se deu em virtude de esses docentes apresentarem um número bem maior de portarias de dispensa do que o PEB I. No levantamento que fizemos acerca das dispensas de professores no ano letivo de 2006 foram raros os pedidos de dispensa de professores que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental e os poucos que ocorreram referiam-se à ascensão na própria carreira¹⁹ e não propriamente o abandono da docência ou da carreira docente.

Em relação às unidades escolares de origem, excluídas as escolas que ofereciam exclusivamente o ensino de 1ª a 4ª séries, local de trabalho basicamente dos PEB I, e com registro de poucas desistências, demos prioridade, tal qual com os diretores de escola, e pelas mesmas razões, à seleção de professores oriundos de escolas de maior complexidade (com três turnos ou mais de funcionamento, com maior número de alunos e professores, com a oferta de ensino fundamental e médio, regular e EJA, etc.).

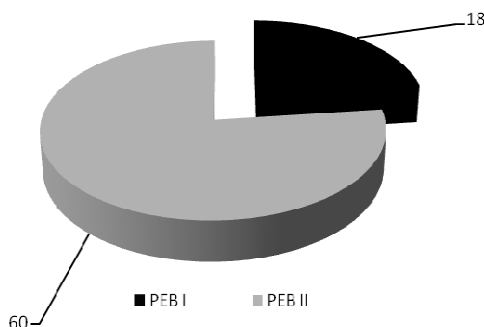
A análise das portarias revelou que o maior número de dispensas foi de professores denominados PEB II, como demonstra gráfico abaixo:

Gráfico 02

¹⁸-Designação conferida pela Lei Complementar 836/97, que instituiu o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP)

¹⁹ - As poucas portarias de dispensa para PEB I ocorreram em virtude da nomeação destes professores, mediante concurso público, para outros cargos da carreira do magistério, como PEB II ou Diretor de Escola. Para maiores detalhes ver Apêndice E.

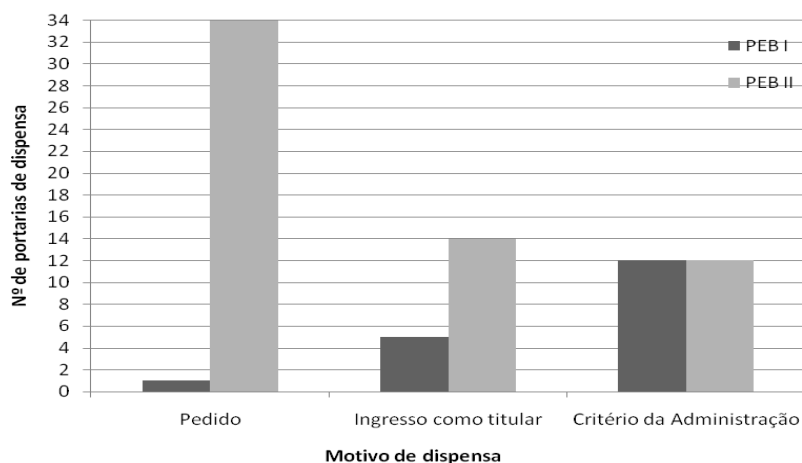
Número de portarias de dispensa, por campo de atuação dos professores



As dispensas dos professores, PEB I e PEB II, no ano letivo de 2006, foram agrupadas, conforme informações constantes nas portarias de dispensa, em três grupos: dispensa a pedido, dispensa motivada pelo ingresso do professor em cargo público como titular e, por último, dispensa realizada a critério da administração, geralmente ocasionadas pelo término de substituição decorrente do afastamento de outro docente.

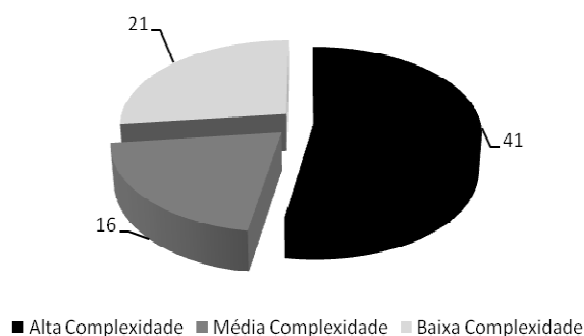
Gráfico 03

Motivo de dispensa por campo de atuação



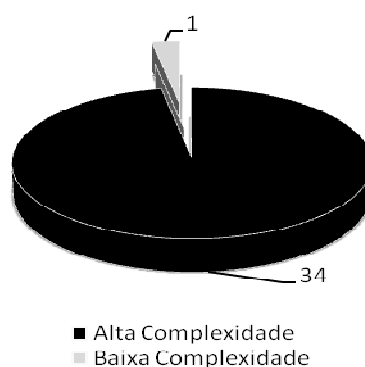
Como podemos perceber, o maior número de dispensas ocorre por iniciativa dos próprios professores, maioria PEB II, já que a única dispensa a pedido de PEB I se deu em virtude da mudança da professora para outro Estado e, como demonstra o gráfico abaixo, nas escolas consideradas de maior complexidade.

Gráfico 04
Número de portarias de dispensa por tipo de escola



As escolas consideradas de alta complexidade tiveram, no ano letivo de 2006, quarenta e uma portarias de dispensa de professores, enquanto as consideradas de média e baixa complexidade tiveram, respectivamente, dezesseis e vinte e uma portarias de dispensa. Das setenta e oito portarias de dispensa, como vimos no gráfico 03, trinta e cinco foram motivadas por iniciativa dos professores. Em relação ao tipo de organização da escola, tais dispensas a pedido podem ser assim representadas:

Gráfico 05
Número de portarias de dispensa a pedido por tipo de escola



O último critério utilizado para a seleção dos professores foi o motivo do desligamento constante nas portarias de dispensa. Muitas portarias de dispensa são enviadas à Diretoria de Ensino em virtude do término do período de substituição

assumido pelo professor, de aulas de outro docente afastado por qualquer impedimento legal. Tais dispensas não foram consideradas. Consideramos, apenas, as dispensas realizadas a pedido e que não caracterizassem avanço na carreira, como, por exemplo, deixar as aulas como PEB II – OFA para assumir cargo docente, diretor de escola ou, ainda, supervisor de ensino.

Observados esses quatro critérios foram selecionados 34 (trinta e quatro) professores dos 78 (setenta e oito) identificados, coincidentemente, o mesmo número de diretores de escola. Após a seleção dos professores iniciamos a difícil tarefa de localizá-los, para, em seguida, iniciarmos as entrevistas. Entramos em contato com as escolas de origem, a partir dos dados fornecidos pela portaria de dispensa, na tentativa de conseguir um meio de encontrar tais professores. Algumas (poucas) escolas, embora essa não seja uma ação usual, forneceram o número de telefone de alguns professores ou endereço eletrônico; a maioria, contudo, preferiu entrar em contato com o professor, informando nosso interesse, bem como nosso número de telefone e endereço eletrônico para correspondência. Gradativamente os professores foram entrando em contato (alguns após muita insistência) e as entrevistas foram marcadas. Neste processo foi fundamental o apoio da maioria dos diretores de escola, que ajudaram tanto na localização desses professores como no trabalho de convencimento para participarem da pesquisa, além de cederem espaço na escola para a realização das entrevistas quando não havia outro espaço disponível.

3. Perfis dos sujeitos da pesquisa

Como já foi apresentado anteriormente, a investigação foi realizada com dois grupos de docentes: professores designados diretores de escola e professores não-titulares (OFAs) que abandonaram a docência. As entrevistas com os diretores aconteceram no segundo semestre de 2006 e, com os professores, no primeiro semestre de 2007, num total de aproximadamente 52 (cinquenta e duas) horas de gravação. Aos dois grupos de entrevistados ficou assegurado o anonimato a fim de preservar suas identidades.

Em relação aos diretores de escola, as entrevistas foram realizadas nas unidades escolares, em horário previamente combinado, gravadas, com anuência do entrevistado e, posteriormente, transcritas. Em alguns casos as entrevistas foram remarcadas mais de uma vez, em virtude de solicitações da Diretoria de Ensino, às quais os diretores tinham que atender²⁰.

As entrevistas com os professores foram realizadas na residência do professor ou na escola em que atuou; nesse caso, permitimos aos professores que escolhessem o local em que se sentissem mais a vontade ou, ainda, que fosse mais fácil em virtude de sua rotina, já que algumas escolas ficavam distantes de suas residências. Tal escolha só foi possível em virtude da colaboração dos diretores das escolas em que esses professores trabalharam, permitindo a utilização do espaço escolar para a realização das entrevistas, geralmente salas destinadas à coordenação pedagógica, biblioteca ou sala de vídeo. Dos trinta e quatro

²⁰ - Uma questão a ser explorada em pesquisas futuras diz respeito a um possível processo de intensificação do trabalho dos diretores de escola. O nível de solicitação dirigida aos diretores de escola pelas diretorias de ensino é altíssimo, com tarefas a cumprir em prazos sempre curtos e, muitas vezes, sem que o diretor saiba exatamente o motivo da solicitação, além dos constantes pedidos de informações em duplicidade feitos por diferentes setores das diretorias de ensino.

professores entrevistados, 27 (vinte e sete) optaram pela entrevista nas unidades escolares em que trabalharam.

Das entrevistas realizadas com os dois grupos de professores elaboramos tabelas com informações que consideramos importantes para conhecermos o perfil da amostra pesquisada e facilitar a análise dos dados. Assim, no caso dos diretores, nos interessou informações como sexo, idade, tempo de magistério, tempo de docência ao deixar a sala de aula para assumir direção de escola, curso de graduação e, por último, a existência de outro vínculo profissional além da direção de escola. Em relação aos professores, além de dados comuns aos diretores (sexo, idade, curso de graduação, tempo de magistério), também nos interessou informações relativas aos níveis da educação básica em que atuaram, o tempo em que permaneceram em sala de aula antes de abandoná-la e, também, a existência de vínculo profissionais com a docência ou com outro tipo de ocupação.

Tais dados são de grande importância na caracterização dos grupos investigados, pois, como afirma Bourdieu (2004, p. 79) “o conjunto de propriedades (nacionalidade, sexo, idade, etc.) vinculadas a uma pessoa e às quais a lei civil associa efeitos jurídicos marcam o acesso à existência social”, configurando, ainda segundo o autor, “todos os ritos de instituição ou de nomeação sucessivos pelos quais se constrói a identidade social”. No entanto, Bourdieu também alerta para o fato de que ao nos aproximarmos dos chamados dados oficiais percebemos como os entrevistados, ao falar da própria vida, o fazem mediante a imposição de censuras e limitações, na tentativa de descrever a vida “como uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos” (p.81). Nesse sentido, os dados oficiais nos permitem uma localização social dos entrevistados e só têm sentido se inscritos e compreendidos num quadro mais amplo de construção de trajetórias,

definidas por Bourdieu (2004, p.81) como uma “série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes”.

Os dados relativos à idade e tempo na carreira, coletados com os professores e diretores de escola, foram analisados a partir das contribuições de Sikes (1985), cujos estudos estão voltados para as conexões entre as idades e ciclos de vitais de pessoas adultas, particularmente dos professores. De acordo com Sikes (1985), “diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, frustrações, preocupações, satisfações, etc. parecem estar relacionadas com diferentes fases da vida dos professores e de sua carreira” (p.29). Sikes elaborou uma teoria denominada *teoria sobre os ciclos vitais dos professores*, cujas principais características encontram-se apresentadas no quadro abaixo

Quadro 01 – Teoria sobre o ciclo vital dos professores

Idade (anos)	Fase	Características
21 a 28	Exploração	“... é uma fase de exploração das possibilidades da vida adulta, e de início de uma estrutura estável de vida. Os problemas de disciplina são os que mais preocupam os professores, devido á ausência de autoridade. Além disso, preocupa-os o domínio dos conteúdos. É também uma fase de socialização profissional”.
28 a 33	Transição	“... é a fase de estabilidade no posto de trabalho para uns e a procura de um novo emprego para outros. Nesta fase, os professores começam a estar mais interessados no ensino do que no domínio do conteúdo”.
30 a 40	Estabilização	“... período de grande capacidade física, e intelectual, o que significa energia, implicação, ambição e confiança em si mesmos. É uma fase de estabilização, normalização, na qual os professores tentam ser mais competentes no seu trabalho e às vezes procuram a promoção”.
41 a 50/55	Maturidade	“...fase em que os professores já se adaptaram à sua maturidade, adotando novos papéis na escola e no sistema educativo. Podem ser professores que mantêm os princípios e os costumes da escola, aqueles sobre quem recaem muitas das responsabilidades, e fazem-no porque acreditam que é o que devem fazer. Contudo, essa reação não é igual para todos. Alguns professores não se adaptam às mudanças e ficam amargurados, críticos e cínicos”.
> 50/55	Aposentadoria	“... fase de preparação da jubilação, em que os professores afrouxam a disciplina, assim como as suas exigências face aos alunos.

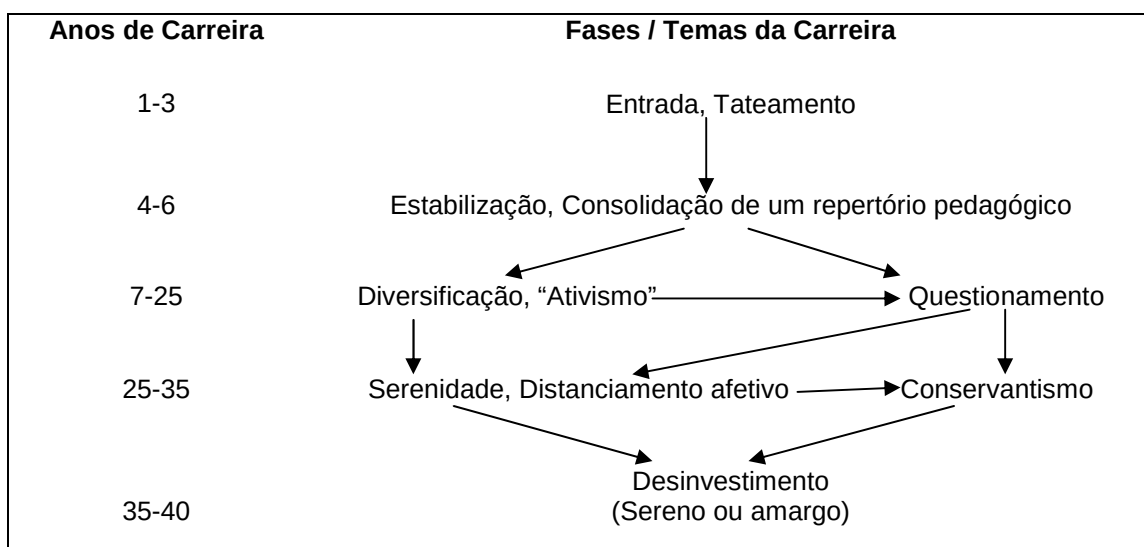
Fonte: Sikes (1985 *apud* Marcelo Garcia, 1999, p. 63-64)

Em relação às faixas etárias indicadas no quadro acima e a sua relação com as diferentes fases da carreira o autor alerta que não se trata de fases que serão

obrigatoriamente cumpridas durante o desenvolvimento profissional, como se fosse uma “passagem obrigatória”, já que os professores estão sujeitos a influências diversas, sejam pessoais, sejam profissionais ou contextuais; contudo, não descarta a forte correlação entre idades e ciclos vitais dos professores e as suas características pessoais e profissionais, correlação essa que exerce um forte impacto sobre as escolhas docentes, bem como na trajetória e desenvolvimento profissional.

Na tentativa de superar uma possível linearidade do modelo proposto por Sikes (1985), ainda que o autor tenha alertado para tal impossibilidade, em pesquisa realizada com 160 professores do ensino secundário, Huberman (1992) propõe um modelo para explicar o ciclo de vida profissional dos professores, identificando fases específicas, como Sikes(1985), mas associando-as ao tempo de carreira e não à idade cronológica. O quadro abaixo resume a associação entre tempo de carreira e características de cada fase, tal como apresentado por Huberman (1992):

Quadro 02 – Classificação de Huberman (1992)



Fonte: Huberman (1992, p. 47)

As fases identificadas por Huberman (1992) com base no tempo de docência têm grandes semelhanças ao modelo proposto por Sikes (1985) e ambos identificam cinco fases distintas. Para Huberman, a entrada na carreira, primeira etapa do ciclo de desenvolvimento profissional, é marcada pelo choque com a realidade, com as diferenças entre os ideais e a realidade, marcada por muitas ambigüidades como o entusiasmo do começo, o orgulho de fazer parte de um corpo profissional e, muitas vezes, a ansiedade, as dificuldades em lidar com os alunos, ao uso do tempo e ao sentimento de isolamento.

A segunda fase, a de estabilização, é marcada por um maior domínio do repertório pedagógico, das regras institucionais e da maior facilidade em preparar materiais e selecionar métodos mais apropriados de ensino. Segundo Huberman, os professores atuam de forma mais autônoma nessa fase, estão mais integrados aos colegas e aventam possibilidades de promoção.

A terceira fase, a da diversificação, é considerada por Huberman (1992) como a mais complexa, já que os professores não a vivenciam da mesma forma, pelo contrário, é possível identificar, pelo menos, três grupos distintos: o primeiro que investe nas atividades docentes, procurando diversificá-las e construir novas práticas; o segundo, que está preocupado com a promoção profissional e, para tanto, busca abrigo no desempenho de funções administrativas e, o terceiro grupo, que busca a diminuição gradativa de seus compromissos profissionais, abandonando a docência ou se dedicando a atividades diferentes dela.

A busca da estabilidade, de uma situação mais confortável e sem muito investimento é, segundo Huberman (1992), a marca da quarta etapa, vivenciada por professores situados na faixa etária dos 40 a 50 anos. Também aqui o autor

identifica dois grupos distintos: o primeiro, formado por professores que deixam de se preocupar com promoção pessoal e se preocupam em ter mais prazer com o ensino e, o segundo, formado por professores que se imobilizam, sentem-se amargurados e se queixam sistematicamente de tudo.

A quinta e última etapa identificada por Huberman (1992) está relacionada à preparação para a saída da carreira em virtude da aposentadoria. Essa fase compreende reações diferentes dos professores que vai desde ao interesse de especializar-se mais, preocupando-se com a aprendizagem dos alunos, passando pelo grupo mais defensivo, que não se preocupa em partilhar com colegas experiências acumuladas, até um terceiro grupo em que é possível encontrar os *desencantados* que, segundo Marcelo Garcia (1998), “adotam padrões de desencanto com respeito às experiências passadas, que estão cansados e podem ser uma frustração para os professores mais moços” (p.66).

Na análise das diferentes fases que estão associadas ao tempo de carreira, Huberman (1992) também alerta para a inconsistência na assunção de que uma seqüência de fases possa balizar uma carreira docente, como se as seqüências de vida fossem predeterminadas e invariáveis. A esse respeito, alerta:

A ordenação de uma vida profissional em seqüências, pontuadas de uma série de fases, pressupõe uma continuidade. Ora, como acabamos de ver, cada fase constitui essencialmente um novo estado, uma descontinuidade [...]. É verdade, entretanto, que uma fase prepara a etapa seguinte e limita a gama de possibilidades que nela podem desenvolver-se, mas não pode determinar a sua seqüência. Ao mesmo tempo, várias seqüências não são simplesmente vividas, fenomenologicamente, em termos de continuidade, como, por exemplo, a fase da “diversificação que se segue à etapa de “estabilização”, para um grande número de professores, ou a fase de “questionamento”, que é quase sempre inesperada, ou mesmo a “serenidade”, para uns quantos, que surge no momento em que menos se esperava. Bem entendido, aos distanciarmo-nos, poderemos ver a “inevitabilidade” desta saída, colocando lado a lado os indicadores que para ela apontam, mas é preciso, nessa conformidade, rendermo-nos à evidência de que se trata de uma inevitabilidade construída *a posteriori*, de que outras saídas seriam igualmente “inevitáveis”, de que o vizinho, que apresenta as mesmas características, não passou

por isso, e, finalmente, de que a etapa seguinte parecerá, do mesmo modo, uma surpresa, no momento de a abordamos, e uma evidência a partir do momento em que a apreendemos e apreciamos a trajetória percorrida até então. (Huberman : 1992, p. 54)

Nessa longa citação, observa-se que o autor pretende defender-se de críticas relativas a um possível caráter determinista do modelo que propõe. As críticas geralmente feitas ao modelo de Huberman (1992) estão associadas às relações que estabelece entre fases da carreira profissional e os modos como os docentes se comportam no interior de tais fases, dando a crer que somente a idade cronológica determina o estado ou a progressão de um estágio a outro. No trecho acima o autor defende que as pessoas não passam igualmente, e da mesma forma, pelas fases que identificou, por isso, propõe uma “estatuto flexível, temático a todas as ‘fases’ perceptíveis na progressão de uma vida profissional” (p.53). É nessa perspectiva que pretendemos nos apropriar das contribuições de Huberman (1992): compreendendo-as como um estatuto flexível que permite organizar o perfil dos entrevistados em que nem todas as características previstas para cada fase serão comuns a todos os indivíduos entrevistados. Além disso, como adverte o autor, não se pode esquecer que os indivíduos não são passivos e, por isso, observam, estudam e planificam as seqüências que percorrem e, posteriormente, podem vir a alterar ou determinar as características da fase seguinte.

A partir do modelo proposto por Huberman (1992), Lüdke (1996) realizou uma pesquisa com professores em diferentes fases da carreira e, nessa pesquisa, embora preservasse as diferentes etapas apontadas por Huberman (entrada, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento), a pesquisadora elaborou uma nova divisão para o tempo de magistério, adaptando-a para a realidade brasileira no que diz respeito a tempo de carreira, já que, no Brasil, a saída

da carreira acontece antes do que previsto por Huberman (1992)²¹. Tal adaptação realizada por Lüdke (1996) ratifica a afirmação de Huberman (1992) ao responder às críticas sobre determinismos e linearidade do modelo que propôs, ao afirmar que se tratava de um estatuto flexível e, portanto, sujeito a diferentes influências, sejam isoladas, sejam combinadas. Em estudo recente, Novaes (2005, p.39) ao trabalhar com um grande número de professores, também utilizou como critério de análise a combinação das proposições de Huberman (1992), quanto às características das diferentes fases de carreira e, a escala adotada por Lüdke, em relação ao tempo de carreira, mais apropriada à situação brasileira no que tange estatuto profissional, mecanismos de entrada e saída da profissão.

Tabela 02 – Ciclo de vida profissional docente proposto por Lüdke (1996)

Tempo de magistério (anos)	Fases da carreira
01-06	Inicial
07-12	Estabilização
13-24	Diversificação
25 ou mais	Final

Em relação à diferença de fases propostas pelo modelo de Lüdke (1996), quando comparadas ao modelo original, proposto por Huberman (1992), notamos a supressão de uma das fases. Na verdade, Lüdke abriga na mesma fase, a fase final (25 anos ou mais de carreira), as que Huberman (1992) denominou de “serenidade” (dos 25 aos 35 anos de carreira) e “desinvestimento” (dos 35 aos 40 anos de

²¹ - No Brasil, como regra geral, para todos os servidores públicos, a aposentadoria passa a ser possível quando se atinge uma idade mínima e de tempo de contribuição, a saber: o homem aos 60 anos de idade e 35 anos de tempo de contribuição e, a mulher, com 55 anos de idade e 30 anos de contribuição. No caso dos professores, o docente que comprove tempo exclusivamente prestado em funções do magistério da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, há a redução de cinco anos na idade e no tempo de contribuição; nesse caso, os professores passam a se aposentar com 55 anos de idade e 30 anos de contribuição e, as professoras, com 50 anos de idade e 25 anos de contribuição.

carreira). Tal estratégia em nada altera as proposições de Huberman (1992), pois, além da flexibilidade do modelo, também admite zonas de intersecção entre as diferentes fases da carreira, propiciadas, entre outros fatores, pelo fato de os professores vivenciarem estruturas institucionais diferentes.

3.1. O perfil dos diretores de escola

Após a determinação dos critérios para a seleção dos entrevistados, julgamos necessário traçar um perfil de cada grupo, com informações que possam colaborar na análise dos dados coletados. Em relação ao gênero, muitas pesquisas apontam a predominância da presença feminina nas atividades docentes, a chamada *feminização* do magistério, assim, a inclusão dessa variável busca verificar se, na investigação realizada, tal predominância também se confirma no campo da gestão escolar e mantém a tendência informada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP, 2002) que aponta um índice de 78,1% de presença feminina no campo da gestão escolar²².

Critérios como idade, tempo de magistério e tempo de docência ao assumir a direção da escola nos serviram para análises referentes ao ciclo de desenvolvimento profissional dos professores, como sugerido por Sikes (1985), Huberman (1992, p. 47) e Lüdke (1996). Tais dados também foram tratados no relatório acima citado:

²² - Trata-se do relatório produzido pela SEE/SP denominado "Perfis do diretor e do professor coordenador da rede estadual Paulista", por meio das informações do levantamento realizado pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), abrangendo 4.029 diretores de escola e 5.804 professores coordenadores para um total de 4.048 escolas.

A apuração do número de anos trabalhados na área da educação revelou que a quase totalidade dos diretores tem ampla experiência nesse campo. Verificou-se que mais da metade deles – 59,8% - está há mais de 20 anos exercendo alguma atividade docente, 18,0% têm até 20 anos, 19,2% têm até 15 anos, 2,0% têm até 10 anos e apenas 1,1% tem menos de 5 anos de experiência. Considerando que os diretores não iniciam sua carreira diretamente na função, mas exerceram a docência anteriormente, estes foram questionados quanto ao número de anos que dedicaram a essa atividade. Verificou-se a seguinte distribuição: poucos – 3,4% - lecionaram por um período inferior a 5 anos, 28,8%, de 5 até 10 anos, 34,6% atuaram por mais de 10 até 15 anos, 16,3%, de 15 a 20 anos, e 17,0% lecionaram por mais de 20 anos. (SEE/SP : 2002, p. 13)

Duas questões, entretanto, chamam a atenção na análise feita pela SEE/SP.

A primeira, quando afirma que a “quase totalidade” de diretores tem experiência no campo docente. A experiência no campo docente é pré-requisito para o exercício do cargo ou função de direção de escola na rede estadual paulista²³, aliás, é uma imposição da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que afirma, no parágrafo único do artigo 67 que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino”, não permitindo, assim, que diretores de escola iniciem sua carreira ocupando cargo de direção de escola. Causa estranheza, também, a existência de diretores de escola com menos de cinco anos de experiência docente, situação incompatível com as atuais e antigas normas da rede estadual paulista. Tal situação só pode ser explicada no caso de o relatório ter considerado a experiência docente exclusivamente na rede estadual; nesse caso, poderíamos encontrar professores com menos de cinco anos de experiência docente, mas que tenha tempo adicional em outras redes de ensino (municipal ou privada, por exemplo), já que a Lei Complementar 836/97 não exige que o tempo de

²³ - De acordo com a Lei Complementar 836/97, que institui o plano de carreira, vencimentos e salários para os integrantes do quadro do magistério da Secretaria da Educação de São Paulo, são requisitos para provimento do cargo de diretor de escola a licenciatura plena em Pedagogia ou pós graduação na área de Educação e, ter no mínimo 8 (oito) anos de efetivo exercício de Magistério. Antes da Lei Complementar 836/97 o tempo mínimo de experiência docente era 5 (cinco) anos.

experiência docente seja prestado exclusivamente na rede estadual. De qualquer forma, houve uma inconsistência na apresentação dos dados, já que tais condições não foram elucidadas.

A segunda questão diz respeito à saída da sala de aula e entrada na direção de escola. Os dados apresentados pela SEE/SP não esclarecem o estatuto profissional desses diretores, ou seja, nos percentuais apresentados não é possível distinguir os titulares de cargo dos professores designados diretores de escola. Assim, os dados também não refletem o que nos interessa diretamente, qual seja, as razões que levaram professores a deixarem a sala de aula e assumirem a direção de escola, tampouco a percepção dos diretores de escola, titulares ou não, sobre a escola e o trabalho nela desenvolvido.

Ainda em relação ao perfil dos diretores entrevistados, julgamos relevante perguntar sobre o curso de graduação freqüentado pelos entrevistados, bem como a existência de outro vínculo profissional. Tais variáveis nos forneceram elementos para avaliar as possibilidades de os entrevistados abandonarem, ou não, a sala de aula, tendo outras possibilidades de inserção profissional no mercado de trabalho, além das atividades docentes. Situações de acumulação de cargos de diretor de escola com outro cargo docente ou outra atividade profissional diferente da docência nos pareceram importantes para as análises que faremos sobre a permanência e o abandono da sala de aula.

A seguir, apresentamos uma tabela com as informações relativas ao perfil dos diretores entrevistados, destacando o tempo de trabalho na carreira do magistério, incluindo aí tanto o tempo trabalhado em sala de aula como o dedicado à direção de escola, bem como o tempo trabalhado exclusivamente em sala de aula, antes de

deixá-la e assumir a direção de escola. Como já destacamos na introdução, é importante esclarecer que na rede estadual paulista a carreira do magistério é definida como o conjunto de cargos do quadro do magistério que, por sua vez, é constituído por duas classes: a classe docente, composta pelos Professores da Educação Básica I e II (PEB I e PEB II) e a classe designada suporte pedagógico, composta pelo diretor de escola, supervisor de ensino e dirigente regional de ensino. Dessa forma, nesse trabalho, chamaremos de *tempo de magistério* aquele exercido no interior da carreira, seja na docência, na direção de escola, ou em ambos e, como *tempo de docência*, o dedicado ao trabalho realizado em sala de aula. Como estamos trabalhando com professores designados diretores de escola, tal distinção é importante para destacar a diferença entre o tempo trabalhado efetivamente em sala de aula (docência) do tempo exercido na direção de escola, embora saibamos que do ponto de vista legal tanto os professores como os diretores de escola integram a mesma carreira.

Tabela 03 – Perfil dos diretores entrevistados

Dados de identificação				Tempo (em anos)	
Nº	Idade	Sexo	Graduação	No magistério	Em sala de aula antes de assumir a direção
1	36	M	Geografia	12	5
2	42	M	Ed. Física	14	9
3	39	M	Geografia	15	7
4	43	M	Matemática	17	13
5	41	M	História	18	11
6	46	M	Letras	20	8
7	47	M	Biologia	22	14
8	48	M	Artes	22	16
9	48	M	Artes	25	20
10	30	F	Ed. Física	6	5
11	29	F	Matemática	7	5
12	29	F	História	9	6
13	32	F	Letras	10	7
14	31	F	Geografia	12	8

15	36	F	Artes	15	6
16	36	F	Letras	16	10
17	43	F	Geografia	16	6
18	46	F	Psicologia	16	5
19	39	F	Filosofia	18	14
20	42	F	Matemática	18	12
21	46	F	Biologia	20	16
22	42	F	Artes	20	14

Continua

Continuação

Dados de identificação				Tempo (em anos)	
Nº	Idade	Sexo	Graduação	No magistério	Em sala de aula antes de assumir a direção
23	42	F	Artes	20	10
24	46	F	Letras	21	12
25	43	F	Matemática	21	11
26	47	F	Biologia	22	15
27	42	F	Ed. Física	22	12
28	41	F	História	22	9
29	58	F	Geografia	23	15
30	49	F	Sociologia	24	20
31	47	F	Química	25	19
32	46	F	Letras	27	13
33	49	F	Química	31	5
34	50	F	Artes	32	15

Em relação à idade dos entrevistados, tendo como referência a classificação proposta por Sikes (1985), notamos o predomínio de professores designados diretores de escola na faixa dos 40 aos 50/55 anos, fase essa marcada, segundo o autor, pela maturidade e pela assunção de novos papéis no campo educacional, o que é comprovado pelos dados acima. Segundo o autor, as novas tarefas e atribuições não são percebidas pelos docentes da mesma forma, pois, enquanto alguns as vêem como uma consequência natural decorrente da experiência acumulada, outros as concebem com amargura e desânimo.

A tabela abaixo mostra a distribuição dos diretores de escola, de acordo com a faixa etária e as fases da carreira propostos por Sikes (1985)²⁴:

Tabela 04 – Distribuição dos diretores de escola segundo classificação de Sikes (1985)

Idade (anos)	Fase	Número de professores
21 a 27	Exploração	0
28 a 33	Transição	5
34 a 40	Estabilização	5
41 a 50/55	Maturidade	22
Acima de 50/55	Aposentadoria	2

Como a idade informada pelos entrevistados refere-se à situação atual, julgamos pertinente para melhor determinar o perfil dos entrevistados verificarmos a idade que tinham os professores quando deixaram a sala de aula para assumirem a direção da escola. Perguntados sobre isso, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 05 – Distribuição dos diretores de escola ao assumirem a direção da escola segundo classificação de Sikes (1985)

Idade (anos)	Fase	Número de professores
21 a 27	Exploração	2
28 a 33	Transição	14
34 a 40	Estabilização	12
41 a 50/55	Maturidade	6
Acima de 50/55	Aposentadoria	0

A saída da sala de aula para assumir a direção da escola ocorre de forma mais acentuada em duas fases da carreira desses professores: a fase de transição, e a fase de estabilização, com 14 e 12 diretores, respectivamente. De acordo com

²⁴ - Para evitar sobreposição das faixas etárias e melhor quantificar os dados, o pesquisador optou por fazer pequenos ajustes nos intervalos propostos por Sikes (1985), sem, com isso, comprometer as análises. Assim, o primeiro intervalo (21-28) passou para 21 a 27 anos, o segundo intervalo (28-33) ficou mantido, o terceiro intervalo (30 a 40) passou para 33-40, o quarto intervalo (40 a 50/55) passou para 41 a 50/55 e, o último intervalo, acima de 50/55, permaneceu inalterado.

Sikes (1985), é na fase de transição que os professores se mostram mais interessados no ensino do que propriamente no domínio do conteúdo, embora nessa fase também ocorra a busca por novos empregos. Na chamada “fase de estabilização”, típica dos professores situado na faixa de 34 a 40 anos, é considerado que os professores busquem meios de promoção.

A classificação proposta por Sikes (1985), relacionando idade à fase de desenvolvimento profissional pareceu-nos adequada para os dados coletados e revela que os professores designados diretores de escola deixaram a sala de aula rumo aos cargos administrativos em um momento de transição e de estabilização na carreira, neles permanecendo ao longo da trajetória profissional. É importante salientar que em relação à situação atual, a maior parte dos diretores entrevistados estão situados na faixa que Sikes (1985) nomeou como “fase de maturidade” e, segundo a autora, a permanência em tal fase também pode ser motivada por resistência às mudanças, o que os torna amargurados e tristes.

Como já discutimos anteriormente, a classificação proposta por Sikes (1985) foi aperfeiçoada por Huberman (1992), substituindo a idade cronológica dos professores pelo tempo de carreira; nesse sentido, a autora se preocupa em discutir as fases da carreira a partir do tempo de experiência e não da idade do docente. Se considerarmos as fases propostas por Huberman (1992), teremos a seguinte distribuição entre os diretores entrevistados:

Tabela 06 – Tempo de magistério dos diretores de escola segundo classificação de Huberman (1992)

Anos de carreira	Fase	Número de diretores
1-3	Entrada	0
4-6	Estabilização	1
7-25	Diversificação	30
25-35	Serenidade	3

35-40	desinvestimento	0
-------	-----------------	---

Se partirmos do tempo de carreira, os diretores entrevistados situam-se predominantemente na fase de diversificação. É nessa fase, segundo Huberman (1992), que os professores são mais motivados e dinâmicos e mais empenhados nas equipes pedagógicas. Contudo, é preciso considerar, para pretensões de nossa pesquisa, a fase da carreira em que o professor deixou a sala de aula para assumir um cargo administrativo, já que tal informação é fundamental para nossas análises futuras. Perguntados sobre o momento que deixaram a sala de aula rumo à direção, temos a seguinte distribuição segundo a classificação proposta por Huberman (1992):

Tabela 07 – Fase da carreira do magistério em que se encontravam os diretores de escola quando assumiram a direção de escola

Anos de carreira	Fase	Número de diretores
1-3	Entrada	0
4-6	Estabilização	8
7-25	Diversificação	26
25-35	Serenidade	0
35-40	desinvestimento	0

Os dados apresentados sobre a fase da carreira em que se encontravam os professores no momento em que deixavam a sala de aula e optavam por um cargo administrativo nos parece bastante significativos, já que nos permite discutir os motivos que os levaram a deixarem a sala de aula, bem como a fase da carreira em que se encontravam nesse momento.

A tabela acima nos mostra que a saída da sala de aula se inicia numa fase de estabilização, entre o quarto e sexto anos de docência e se intensifica na fase de diversificação, que se estende do sétimo ao vigésimo quinto ano de docência, da

mesma maneira que revelou a tabela 06. A fase de estabilização não é representativa, tanto na tabela 06 como na tabela 07, pois, como já discutimos, o tempo mínimo de experiência docente exigido para assumir a direção de escola na rede estadual é de oito anos, podendo, inclusive, juntar tempo prestado na rede privada quando o tempo exercício na rede estadual não for suficiente, o que exclui, automaticamente, as duas primeiras fases.

Em virtude dessas limitações do modelo de Huberman (1992), tendo em vista a maneira como está estruturada a carreira docente no Brasil que não permite a existência da fase desinvestimento entre 35 a 40 anos de carreira, momento em que o professor já está aposentado, optamos por combinar as fases descritas por Huberman (1992) às faixas de tempo de carreira elaboradas por Lüdke (1996). Como não encontramos diretores nas fases de entrada e desinvestimento, na classificação de Huberman (1992), a diferença ficará mesmo entre as fases intermediárias, nomeadas por Lüdke como estabilização e diversificação. Assim, segundo tal classificação, podemos encontrar diretores distribuídos por todas as fases da carreira, embora a fase de diversificação seja predominante.

Tabela 08 – Fase da carreira do magistério em que se encontram atualmente os diretores de escola segundo classificação de Lüdke (1996)

Tempo de magistério (anos)	Fases da carreira	Nº de Diretores
01-06	Inicial	01
07-12	Estabilização	05
13-24	Diversificação	23
25 ou mais	Final	05

Como vemos, em relação às fases de carreira em que se encontram os diretores de escola entrevistados, tanto a classificação proposta por Huberman (1992) como a de Lüdke (1996), colocam os entrevistados na mesma fase da carreira. Segundo Marcelo Garcia (1998), a fase denominada diversificação

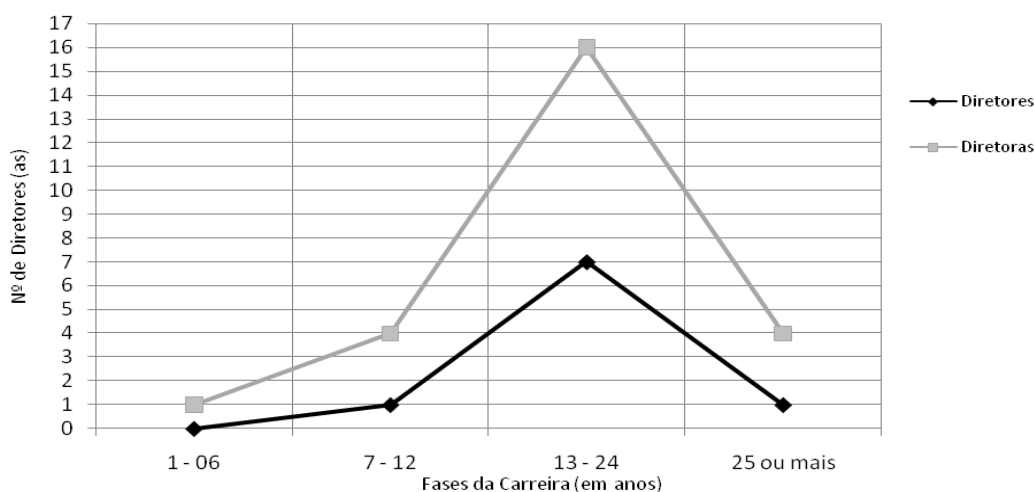
[...] não é igual para todos os professores. Para alguns deles, suas energias canalizam principalmente na melhoria de sua capacidade como docente: diversificam métodos de ensino, experimentam novas práticas e freqüentemente buscam fora da classe um estímulo profissional pelo desempenho de funções administrativas. Um terceiro grupo de professores caracteriza-se por ir, pouco a pouco, diminuindo seus compromissos profissionais, abandonando alguns a docência ou dedicando-se paralelamente a alguma outra coisa. Para esses professores, esta fase supõe uma reformulação, cujas características podem ir de um ligeiro sentimento de rotina a uma crise existencial real em relação à continuação da carreira. (Marcelo Garcia : 1998, p. 66)

Em relação ao gênero, encontramos semelhanças entre as trajetórias de diretoras e diretores nas fases da carreira, em que o número de diretoras de escola é superior ao de diretores, confirmando diversas pesquisas que apontam o processo de feminização do magistério. A participação feminina na categoria docente vem sendo objeto de discussão de diferentes pesquisas, cujo levantamento envolveria um trabalho à parte, contudo, merece destaque, uma importante pesquisa realizada por Luiz Pereira em 1959 e publicado dez anos depois, em 1969, em que aponta, no campo da educação, a “predominância feminina nas posições de ‘execução’ e masculina nas de ‘direção’” (Pereira : 1969, p. 31).

Embora se tenha discutido com freqüência a presença feminina no magistério, uma questão que já vem chamando atenção há certo tempo é a presença feminina também nas funções administrativas, diferente do que foi detectado por Pereira (1969), distantes dos estereótipos de “segunda mãe”, “tia” ou equivalente. Já no início dos anos 70, Meneses (1972) apontava que as mulheres já representam mais de 50% dos diretores de escola no município de São Paulo, expandindo de forma significativa para outras funções administrativas da carreira do magistério paulista, como coordenadoras pedagógicas e supervisoras de ensino. Também Vianna (2002) discutiu a expansão da presença feminina em cargos administrativos, apontando que as mulheres ocupam hoje 90,1% dos cargos administrativos da

carreira do magistério na educação básica. O gráfico abaixo demonstra a evolução da trajetória profissional dos diretores e diretoras de escola entrevistados, nas fases da carreira:

Gráfico 06 – Distribuição de diretores e diretoras de escola pelas fases da carreira



Em relação à fase da carreira em que os professores se encontravam ao assumirem a direção, também nos interessa verificar se o modelo de Lüdke (1996) confirmam os obtidos com a utilização da classificação de Huberman (1992):

Tabela 09 – Fase da carreira em que encontravam os professores quando foram designados e assumiram a direção de escola segundo classificação de Lüdke (1996)

Tempo de magistério (anos)	Fases da carreira	Nº de Professores
01-06	Inicial	8
07-12	Estabilização	13
13-24	Diversificação	13
25 ou mais	Final	0

De acordo com os dados da tabela acima, ao deixarem a sala de aula e assumirem uma função administrativa, os diretores de escola, então professores em exercício na sala de aula, situavam-se, predominantemente, nas fases que Huberman denominou por estabilização e diversificação. Em relação aos dados da tabela 07 é importante notar que Lüdke amplia o intervalo de tempo de carreira para

a fase de estabilização, quando comparado ao esquema de Huberman (1992), o que faz aumentar o número de diretores nessa faixa. Como já vimos, tal reorganização dos intervalos de tempo de docência se mostra mais adequado à realidade brasileira, e, por isso, nas próximas análises, utilizaremos apenas o modelo que Lüdke adaptou do originalmente proposto por Huberman. Em relação à chamada fase de estabilização, afirma Huberman (1992):

No caso do ensino, a estabilização tem outros significados, como, por exemplo, a pertença a um corpo profissional e a independência. Um grande número de professores fala mesmo de 'libertação' ou de 'emancipação'. Uma vez colocadas, em termos de efetivação, as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades. Neste sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento [...] Resumindo: no seu conjunto, a fase de estabilização, acompanhando a par e passo a consolidação pedagógica, é percebida em termos positivos, se não mesmo em termos de pleno agrado, por aqueles que a vivem. (Huberman : 1992, p. 41)

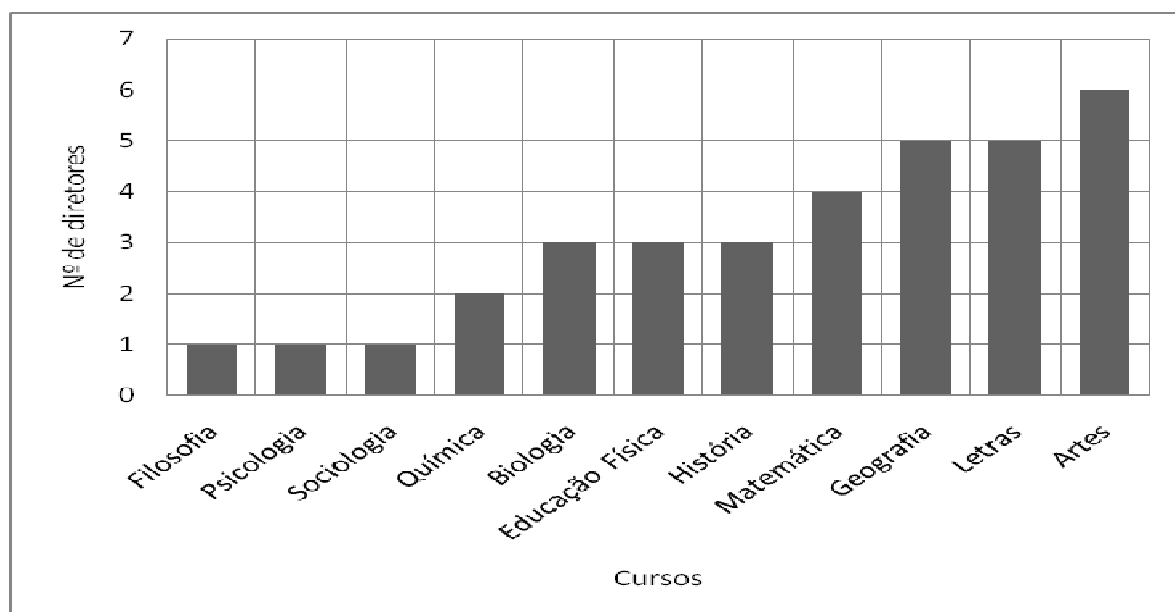
É importante notar que o número de professores que foi deixando a sala de aula rumo à direção da escola foi crescendo ao longo das fases da carreira. No caso da fase inicial, dos oito professores relacionados, cinco deles tinham cinco anos de carreira e, dois, seis anos. No momento em que analisarmos as entrevistas dos diretores tal questão será retomada, para compreendermos as razões que levam jovens professores, ainda em uma fase de "tateamento", como definida por Huberman (1992), a deixar a sala de aula.

Em relação à formação superior é importante destacar que todos entrevistados, além de seu curso de graduação, como indicado no gráfico abaixo, cursaram Pedagogia, na modalidade complementação pedagógica. O curso de complementação pedagógica, já extinto em virtude das novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, visava preparar gestores para a educação básica

(diretores de escola, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino e orientadores educacionais), em um tempo abreviado, aproveitando, para tanto, carga horária dos cursos de graduação de origem. Tais cursos sempre foram severamente criticados pela formação aligeirada que ofereciam, bem como a maneira como eram estruturados.

Entre os entrevistados todos consideraram o curso regular, reconhecendo a fragilidade da formação que receberam, e alegam que só o procuraram para obter um diploma que os possibilitassem progredir na carreira. O gráfico abaixo mostra os cursos freqüentados pelos entrevistados:

Gráfico 07 – Cursos de graduação freqüentados pelos diretores e diretoras entrevistados.



Segundo os entrevistados, os cursos de graduação que freqüentaram pouco colaboraram com discussões relativas à gestão escolar e, como afirmaram, o curso de complementação pedagógica, organizado aos finais de semana e em períodos de férias, também pouco propiciou um aprendizado sobre gestão escolar, restando,

portanto, aprender com o próprio exercício. Além de informações sobre os cursos de origem, também nos interessou mapear a existência, ou não, de outro vínculo empregatício.

A tabela abaixo ilustra se os entrevistados possuem outro vínculo empregatício no campo do magistério²⁵, além da direção de escola, bem como outro vínculo empregatício em setor diferente da educação. Do número 01 ao número 09 os entrevistados são do sexo masculino.

Tabela 10 – Outras atividades profissionais dos diretores(as) entrevistados(as), além da direção de escola

Nº	Atividade no campo do magistério	Outra atividade profissional
1	Aulas na rede privada	Não exerce
2	Aulas na rede municipal	Não exerce
3	Aulas na rede municipal	Administrador de lojas
4	Não exerce	Contador
5	Aulas na rede municipal	Cursos preparatórios para concursos
6	Aulas na rede municipal	Não exerce
7	Aulas na rede municipal	Não exerce
8	Aulas no ensino superior	Não exerce
9	Aulas na rede privada	Não exerce
10	Aulas na rede privada	Não exerce
11	Não exerce	Não exerce
12	Aulas na rede municipal	Não exerce
13	Não exerce	Não exerce
14	Não exerce	Não exerce
15	Não exerce	Não exerce
16	Aulas na rede municipal	Não exerce
17	Não exerce	Não exerce
18	Não exerce	Psicóloga
19	Não exerce	Proprietário escola privada
20	Não exerce	Não exerce
21	Não exerce	Não exerce

²⁵ - A acumulação remunerada de cargos, funções e empregos públicos é vedada pela Constituição Federal de 1988, no seu artigo 37, inciso XVI, com redação alterada pelas Emendas Constitucionais 19/1998 e 34/2001, abrindo exceção apenas para as situações de dois cargos de professor, um cargo de professor e outro técnico científico e dois cargos privativos de profissionais da saúde. Nesse caso, interessa-nos saber se os diretores de escola exercem outras atividades profissionais no campo do magistério, sejam elas resultantes de uma eventual acumulação de cargos ou funções docentes, como permitido pela constituição federal, ou, ainda, em escolas da rede privada, da educação básica ou do ensino superior.

22	Aulas no ensino superior	Não exerce
23	Não exerce	Não exerce
24	Coordenadora pedagógica na rede privada	Não exerce
25	Não exerce	Proprietário escola privada

Continua
Continuação

Nº	Atividade no campo do magistério	Outra atividade profissional
26	Coordenadora pedagógica na rede privada	Não exerce
27	Não exerce	Não exerce
28	Não exerce	Não exerce
29	Aulas na rede municipal	Não exerce
30	Aulas na rede municipal	Não exerce
31	Não exerce	Não exerce
32	Aulas na rede municipal	Não exerce
33	Aulas na rede municipal	Não exerce
34	Não exerce	Não exerce

Mais da metade dos entrevistados, além da direção de escola, exerce outra atividade no campo do magistério (oito homens e dez mulheres), caracterizando, assim uma dupla ocupação no campo educacional. Em relação à outra ocupação profissional, seis, dos trinta e quatro entrevistados, declararam exercer outra atividade profissional (três homens e três mulheres) e, desses, dois estão entre aqueles que declaram exercer outra atividade no campo do magistério, caracterizando, assim, uma tripla função. Dentre os entrevistados, doze mulheres declararam não exercer qualquer outra atividade além da direção de escola. Dessa forma, aproximadamente dois terços dos entrevistados estendem sua jornada de trabalho para além das quarenta horas semanais exigidas no cargo de diretor de escola. O perfil dos professores designados diretores de escola pode ser assim sintetizado:

Tabela 11 – Resumo das características dos diretores entrevistados

Crítérios	Descrição
Sexo	Predominantemente feminino

Idade	Acima dos quarenta anos
Tipo de contratação	Professores titulares de cargo designados diretores de escola
Idade em que assumiram a direção	Faixa compreendida entre os 28 a 40 anos (Sikes, 1985)
Tipo de escola que administra	Escolas que oferecem ensino fundamental e médio, com mais de 45 turmas em funcionamento

Continua

Continuação

Crítérios	Descrição
Fases da carreira em que se encontram	Diversificação (Huberman, 1992) Diversificação (Lüdke, 1996)
Fase da carreira ao deixar a sala de aula	Diversificação (Huberman, 1992), Estabilização/Diversificação (Lüdke, 1996)
Curso de graduação	Maior número para Artes, seguido de Geografia e Letras Todos cursaram complementação pedagógica
Acumulação com outra atividade no campo do magistério	Dezoito, dos trinta e quatro entrevistados
Acumulação com outra atividade profissional	Seis, dos trinta e quatro entrevistados
Jornada de trabalho	Superior a 40 horas semanais para mais de dois terços dos entrevistados

3.2. Perfil dos professores que abandonaram a docência

Em relação ao perfil dos professores que abandonaram a docência, os procedimentos adotados foram semelhantes aos utilizados na determinação do perfil dos diretores de escola. Os dados coletados nas entrevistas para traçar o perfil do professor foram idade, idade em que iniciou as atividades docentes, sexo, formação, tempo de magistério, níveis e atuação na educação básica e ocupação atual.

Para os critérios relativos à idade adotamos a classificação proposta por Sikes (1985) e, para determinação da fase da carreira no momento da saída do magistério utilizamos a classificação de Huberman (1992) modificada por Lüdke (1996). A tabela abaixo apresenta as características dos professores que

abandonaram a docência e selecionados para as entrevistas conforme critérios já explicitados.

Tabela 12 – Perfil dos professores entrevistados

Docente	Idade	Sexo	Curso(s) de Graduação	Tempo de magistério (em anos)	Nível de atuação	Ocupação atual
1	36	M	Matemática	2	EF / EM	Bancário
2	28	M	Letras	2	EF/EM	Recursos Humanos
3	30	M	Geografia	8	EF/EM	Assistente Administrativo
4	31	M	História e Pedagogia	12	EI/EF/EM	Vendas (carros)
5	29	F	Letras	2	EF/EM	Vendas (cosméticos)
6	24	F	Letras	2	EF/EM	Bancária
7	32	F	Artes e Pedagogia	2	EI/EF/EM	Relações Públicas
8	32	F	Psicologia e Pedagogia	1	EM	Psicóloga
9	30	F	História e Pedagogia	3	EI/EF/EM	Do Lar
10	28	F	Matemática e Pedagogia	4	EI/EF/EM	Representante Comercial
11	24	F	Ed. Física	5	EF/EM	Agente de Turismo
12	31	F	Biologia	5	EF/EM	Téc. de Laboratório
13	48	F	Biologia	5	EF/EM	Auxiliar de Enfermagem
14	27	F	Letras	2	EF/EM	Assistente Administrativo
15	24	F	Artes	6	EF/EM	Aulas de pintura
16	35	F	Letras	6	EF/EM	Vendedora de jóias
17	45	F	Letras e Pedagogia	6	EF/EM	Revisora de textos
18	45	F	Química	6	EF/EM	Químico
19	46	F	Artes e Pedagogia	7	EF/EM	Do lar
20	43	F	Geografia	7	EF/EM	Vendas (seguros)
21	27	F	Psicologia	7	EI/EF/EM	Psicóloga
22	40	F	Letras	8	EF/EM	Tradutora
23	31	F	Letras e Pedagogia	10	EI/EF/EM	Desempregada
24	48	F	Matemática	10	EF/EM	Do Lar
25	39	F	História e Adm. Empresas	10	EF/EM	Gerente comercial
26	29	F	Ed. Física	8	EF/EM	Academia de Ginástica
27	38	F	Biologia	10	EF/EM	Técnica de informática
28	52	F	Letras e Pedagogia	15	EF/EM	Do Lar
29	46	F	Geografia	12	EF/EM	Do lar
30	37	F	Matemática	12	EF/EM	Vendas (roupas)
31	54	F	Letras e Pedagogia	17	EF/EM	Do Lar
32	33	F	Matemática	13	EF/EM	Recursos Humanos
33	48	F	Física	20	EM	Setor Administrativo
34	35	F	Artes	12	EF/EM	Desempregada

Legenda: Sexo: M (Masculino) F (Feminino) – Níveis de atuação: EI (Educação Infantil) EF (Ensino Fundamental) EM (Ensino Médio)

Em relação ao gênero, apenas quatro, dos trinta e quatro entrevistados eram do sexo masculino, mantendo, assim, o predomínio da presença feminina. Quanto à idade dos entrevistados, o maior número de professores está situado na faixa denominada por Sikes (1985) como faixa de transição, ainda que existam professores presentes em todas as fases da carreira. Segundo Sikes (1985), a fase de transição é a fase de estabilidade para uns e a procura de novos empregos para outros. As fases designadas estabilização e maturidade também reúnem um número significativo de professores.

Tabela 13 – Distribuição dos professores que abandonaram a docência nas fases da carreira segundo classificação de Sikes (1985)

Idade (anos)	Fase	Número de professores
21 a 27	Exploração	05
28 a 33	Transição	12
34 a 40	Estabilização	07
41 a 50/55	Maturidade	08
Acima de 50/55	Aposentadoria	02

Se levarmos em conta a classificação proposta por Lüdke (1996) veremos que há uma concentração de professores nas duas primeiras fases (inicial e estabilização), diferentemente da classificação por faixa etária, o que é compreensível. Não é a idade do professor ao desistir da docência que nos interessa diretamente, mas, o tempo de carreira, de experiência docente que ele possuía no ato do desligamento, já que as condições de trabalho e de permanência na profissão são constantemente lembradas ao enumerar as razões do abandono, como veremos no capítulo seguinte.

Tabela 14 – Fase da carreira em que estavam os professores que abandonaram a docência segundo classificação de Lüdke (1996)

Tempo de magistério (anos)	Fases da carreira	Nº de Professores
01-06	Inicial	16
07-12	Estabilização	14

13-24	Diversificação	04
25 ou mais	Final	0

A fase inicial, marcada pela entrada na profissão é, para muitos autores (Huberman, 1992; Cavaco, 1995; Esteve, 1999), um momento bastante difícil para o professor. Cabe a tais professores, na maioria das vezes, trabalhar com as turmas consideradas mais difíceis, cumprir os horários menos atrativos, se deslocar aos lugares mais distantes; conforme afirma Cavaco (1995, p. 114), “os primeiros anos parecem efetivamente deixar marcas profundas na maneira como se pratica a profissão”. Segundo Jesus & Santos (2004), trata-se de uma fase em que o professor

[...] vivencia papéis e avalia a sua competência profissional, podendo daí resultar três configurações motivacionais: **sobrevivência**, se o confronto com a realidade escolar tiver sido problemático, nomeadamente pela ocorrência de fracassos na dinâmica estabelecida no processo de ensino-aprendizagem; **descoberta**, se for experienciado sucesso, entusiasmo e satisfação com as novas experiências; **indiferença**, se o professor escolheu a profissão **docente** por falta de outras alternativas profissionais. (Jesus & Santos : 2004, p. 42 – negrito no original)

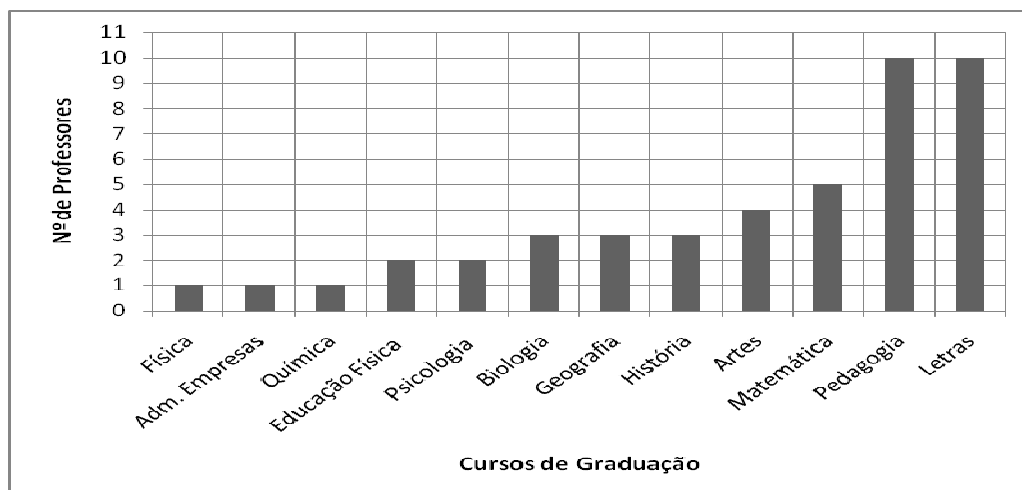
O abandono da docência, ainda na fase inicial, de entrada na carreira, pode estar relacionado, portanto, a duas das categorias apontadas por Jesus & Santos: a questão da sobrevivência e a indiferença, já que, de um lado, o professor enfrenta desafios para os quais, muitas vezes, não se sente preparado e, por outro, não se trata do trabalho que gostaria de executar e a profissão docente foi a possibilidade, não o desejo, que se realizou. Ao tratar do mal-estar docente, Esteve (1999) também propôs três grupos distintos de professores que, segundo ele, são típicos do início da carreira: os denominados insatisfeitos com conduta flutuante, que vão trabalhando e se desviando dos problemas na tentativa de protegerem-se; os que se realizam na profissão docente e aqueles que procuram se envolver minimamente

com as tarefas inerentes à profissão. Nesse caso, parece que os sobreviventes e os insatisfeitos de conduta flutuante, bem como os indiferentes e os que pouco se envolvem com as tarefas inerentes ao trabalho, são os mais propensos a abandonarem a docência, ainda na fase inicial, como demonstram nossos dados.

Em relação ao curso de graduação, como nos mostra a tabela 12, percebemos que em alguns casos, o mesmo curso que credenciou o docente para o exercício do magistério também o recolocou no mercado de trabalho, em atividades não ligadas ao ensino, mas inerentes à sua formação, como é o caso de Biologia, Educação Física, Psicologia e Química, por exemplo, que oferecem outras possibilidades além da docência. Os graduados em cursos como Artes, Geografia, Letras, Matemática e Pedagogia, por exemplo, voltaram ao mercado de trabalho sem que, necessariamente, as novas atividades profissionais se relacionassem à formação obtida, o que causou a esses professores bastante frustração, como tratará o próximo capítulo.

O gráfico abaixo apresenta os cursos de graduação freqüentados pelos professores que abandonaram a carreira. Dos trinta e quatro professores selecionados, onze freqüentaram mais de um curso de graduação, dos quais dez cursaram Pedagogia e um Administração de Empresas. Em virtude disso, a soma do número total de professores distribuídos nos diferentes cursos de graduação (quarenta e cinco) indicados no gráfico é superior ao número de professores selecionados (trinta e quatro):

Gráfico 08 – Cursos de graduação freqüentados pelos professores que abandonaram a docência



A saída da sala de aula e a ocupação de novas atividades profissionais não se fazem sem tristeza e sofrimento, em alguns casos, os professores mostram-se ressentidos e magoados com a instituição escolar, com os alunos, com os pais; sentem-se, na verdade, injustiçados, forçados a abandonar. Segundo uma das entrevistadas:

Pensa que é fácil começar de novo? É muito difícil desistir, ainda mais no meu caso, que fiquei dando aulas por mais de dez anos. Também tem a questão da idade. Pra ser professor, tudo bem, isso não importa muito, mas no mercado de trabalho passou dos quarenta anos, como eu, já está velho. Mas teve um dia que olhei pra minha volta e vi que não dava mais, que aquilo tudo não era para mim. Cheguei na escola e não tinha coragem de sair da sala dos professores. Vi que não tinha estrutura para ser xingada por alunos, desrespeitada pelos pais, pelos colegas, pela direção da escola. A gente vai suportando, mas tem uma hora que é preciso tomar uma atitude. Tomei. Desisti. Procurei investir na minha formação, fiz dois cursos na área da educação: Artes e Pedagogia. Hoje, vendo seguros. Não tem nada a ver com aquilo que estudei, com o que eu li. De vez em quando bate uma saudade, mas não tenho mais coragem de enfrentar isso de novo. Ficou para trás. Também não é fácil sair por aí vendendo seguros, nem acho que ganho tão bem com isso, mas, pelo menos, sou respeitada. (M.C.M., 43 anos, 10 anos de experiência docente)

Mesmo após deixarem a carreira do magistério e se envolverem com outros tipos de atividades profissionais, alguns professores tentaram retornar à docência. Alguns tentaram na rede privada e, outros, na rede municipal de ensino. Dos onze entrevistados que tentaram o retorno, apenas dois voltaram a trabalhar como

professores na rede privada, ainda assim, assumindo esporadicamente as aulas na ausência dos professores ou cobrindo eventuais licenças. Para os nove professores restantes, a tentativa frustrada de voltar a lecionar foi tão ou mais amarga que o primeiro abandono, pois, segundo uma das entrevistadas, que permaneceu apenas vinte dias em uma escola particular, a curta experiência somente “reforçou uma sensação de incompetência, já que o diretor da escola achou que eu não tinha condições de manter a disciplina na sala de aula, além de reclamações de pais sobre a falta de atividades para casa” (R.S, 30 anos, 3 anos de experiência docente).

Além dos dados já apresentados como idade, sexo, formação profissional, tempo de experiência docente e ocupação atual, também procuramos caracterizar os professores quanto ao estado civil e à renda atual, obtida com a nova ocupação após o abandono do magistério profissional. Em relação às condições de trabalho, além dos aspectos já abordados, como regime de trabalho e tempo de serviço, também investigamos a carga horária semanal de trabalho que cumpriam antes do abandono, bem como a existência de possíveis afastamentos decorrentes de licenças médicas ou de outra natureza.

Em relação à renda, é importante compararmos a renda atual dos professores que abandonaram a docência, obtida com a nova ocupação profissional, àquela que tinham ao deixarem a profissão docente. A tabela abaixo demonstra que os professores que abandonaram a docência e procuraram uma nova ocupação profissional não o fizeram em virtude de melhores condições salariais, já que a renda atual, salvo poucas exceções, é bastante próxima ao que recebia quando trabalhava como professor.

Tabela 15 – Idade, sexo, estado civil e renda dos professores entrevistados

Docente	Idade	Sexo	Estado Civil	Renda ao deixar a docência (em salários mínimos) *	Renda atual (em salários mínimos) *
1	36	M	Solteiro	3,5	4
2	28	M	Solteiro	3,5	3,5
3	30	M	Casado	3,5	4
4	31	M	Solteiro	3	6
5	29	F	Solteira	4	4,5
6	24	F	Solteira	3,5	4
7	32	F	Casada	4	4
8	32	F	Solteira	2	5

Continua
Continuação

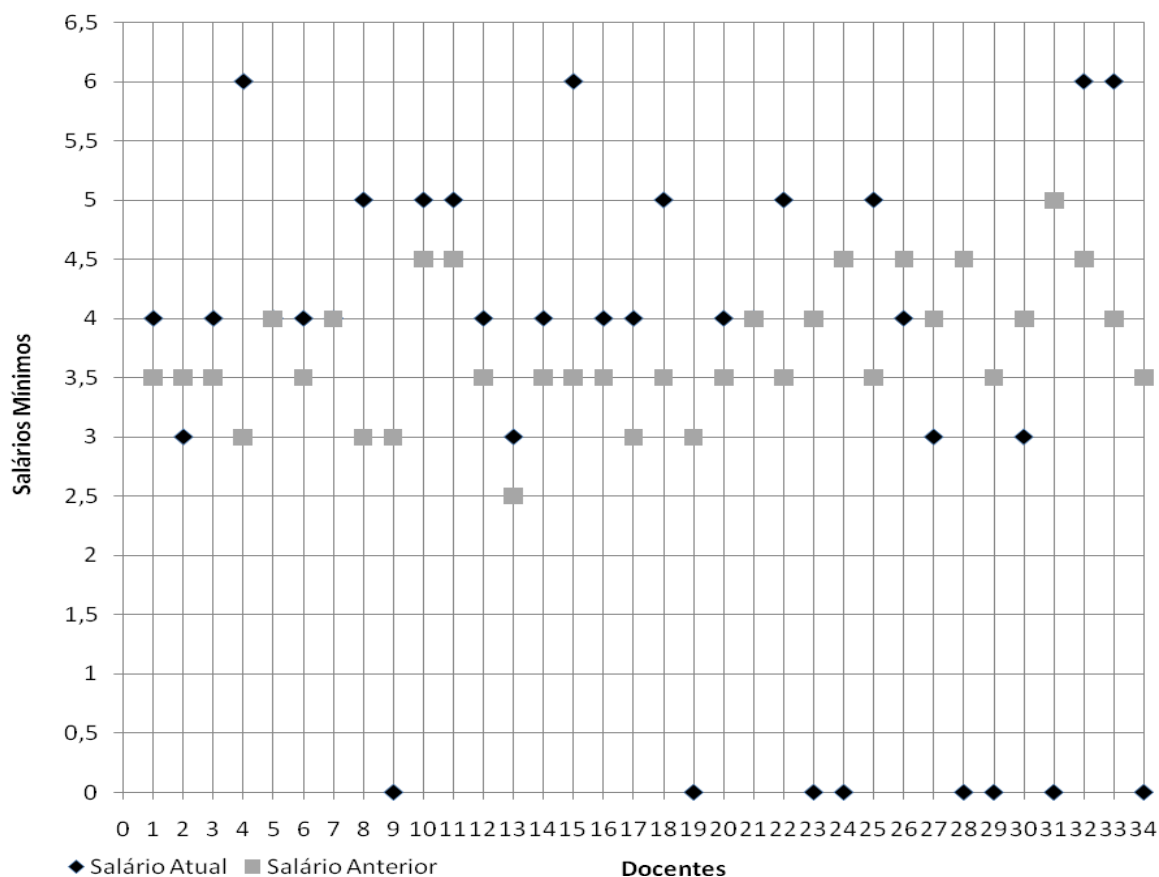
Docente	Idade	Sexo	Estado Civil	Renda ao deixar a docência (em salários mínimos) *	Renda atual (em salários mínimos) *
9	30	F	Casada	3	sem renda
10	28	F	Solteira	4,5	5,5
11	24	F	Solteira	4,5	5
12	31	F	Solteira	4	4,5
13	48	F	Casada	2,5	2,5
14	27	F	Solteira	3,5	4
15	24	F	Solteira	3,5	5,5
16	35	F	Solteira	3,5	4,5
17	45	F	Solteira	3	4
18	45	F	Casada	3,5	5,5
19	46	F	Casada	3	sem renda
20	43	F	Casada	3,5	4
21	27	F	Solteira	4	4,5
22	40	F	Solteira	3,5	5
23	31	F	Casada	4	sem renda
24	48	F	Casada	4,5	sem renda
25	39	F	Casada	3,5	5
26	29	F	Solteira	4	4,5
27	38	F	Solteira	4	3
28	52	F	Casada	4,5	sem renda
29	46	F	Casada	3,5	sem renda
30	37	F	Solteira	4	3,5
31	54	F	Casada	5	sem renda
32	30	F	Solteira	4,5	6
33	48	F	Casada	4	6,5
34	35	F	Casada	3,5	sem renda

(*) – Salário declarado pelos entrevistados, convertido em salário mínimo. O valor de referência do salário mínimo aqui utilizado é de R\$ 380, 00, nos termos da Lei nº 11.498, de 28 de junho de 2007

Em relação à renda dos professores, o gráfico abaixo demonstra como a média da renda atual do grupo está concentrada entre três a cinco salários mínimos. Poucos estão situados na faixa de seis salários mínimos e oito docentes não têm renda, informando desemprego (duas professoras) ou responsável pelo lar (seis professoras). É importante notar que o salário de um professor na rede estadual, com o tempo médio de carreira dos nossos entrevistados, com uma jornada de trinta aulas semanais e com gratificações incorporadas ao salário, tinha, à época da entrevista, um valor aproximado de quatro a cinco salários mínimos (segundo valor utilizado como referência para a tabela 15) ²⁶, o que nos permite perceber que, embora o salário atual seja um pouco maior do que aquele recebido como docente, ambos situam-se na faixa média de três a cinco salários mínimos.

Gráfico 09 – Renda dos professores entrevistados, antes e depois de abandonarem a docência (em salários mínimos)

²⁶ - Os salários dos professores na rede estadual paulista variam conforme a formação do professor (nível superior ou nível médio), bem como o nível da carreira que se encontra. A evolução funcional pelos níveis da carreira, detalhada na lei Complementar 836/1997, pode ocorrer pela via acadêmica e pela via não-acadêmica. Além do salário base, fixado para cada nível, são incorporados aos salários dos professores gratificações diversas, como: adicional noturno, adicional de local de exercício, quinquênio, prêmio de valorização, entre outras que podem ser fixadas pela administração a qualquer momento. Para maiores detalhes ver Anexos B e C.



Em relação ao gênero, da mesma forma que ocorreu com os diretores de escola, predomina o sexo feminino entre os docentes que abandonaram a carreira. Em relação ao estado civil, quase pouco menos da metade dos entrevistados são solteiros, revelando certo equilíbrio entre solteiros e casados.

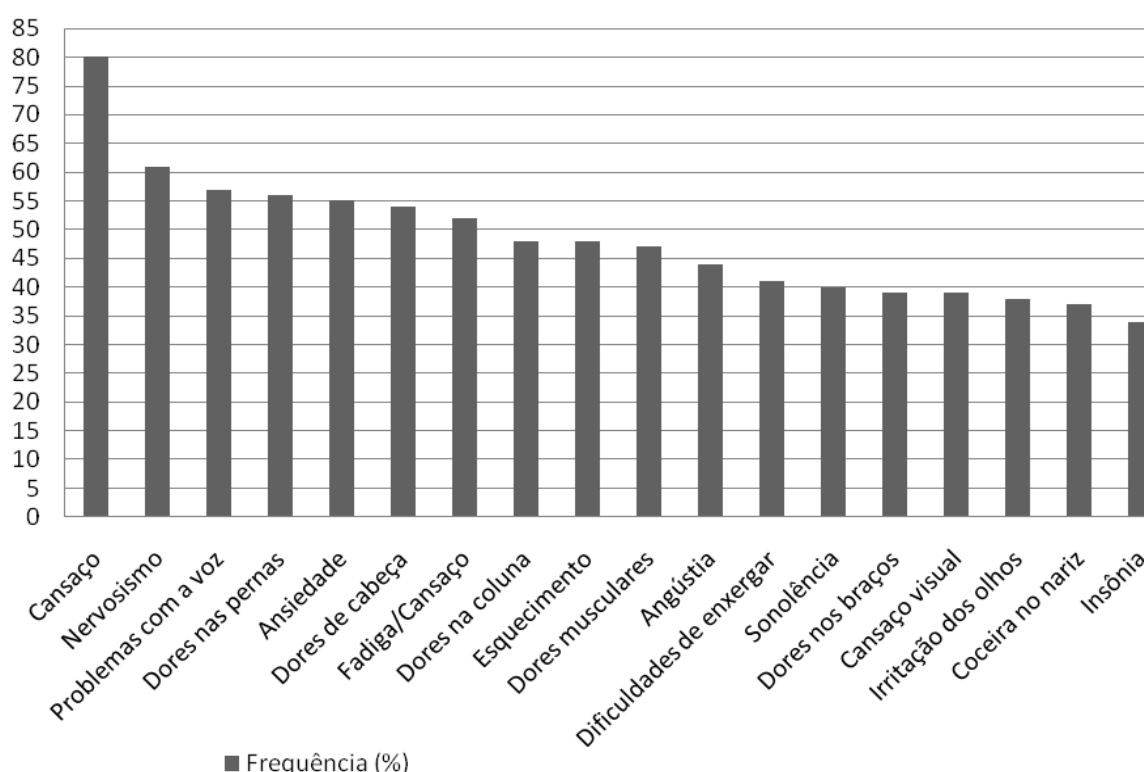
Em relação a afastamentos da sala de aula, sem prejuízo de remuneração, dezoito, dos trinta e quatro entrevistados, alegaram ter se afastado em algum momento. Excetuando um caso de licença-paternidade, um de licença-maternidade e um de licença nojo, quinze professores afirmaram ter tirado licença médica em virtude de mal estar decorrente das atividades docentes. A tabela abaixo retrata os afastamentos dos docentes, com o motivo informado pelo docente e o número de dias concedido pela autoridade competente:

Tabela 16 – Afastamentos do trabalho durante o ano letivo de 2006

Docente	Tipo de licença	Nº dias
3	Licença paternidade	5
4	licença nojo	8
6	Licença saúde	30
11	Licença saúde	30
13	Licença saúde	30
15	Licença saúde	45
17	Licença saúde	45
18	Licença saúde	45
19	Licença saúde	60
20	Licença saúde	60
23	Licença saúde	60
24	Licença saúde	60
26	Licença saúde	60
28	Licença saúde	80
31	Licença saúde	90
32	Licença saúde	90
33	Licença saúde	90
34	Licença maternidade	120

Em relação aos afastamentos docentes por meio de licenças médicas, o sindicato dos professores do estado de São Paulo (APEOESP), em pesquisa sobre a saúde dos professores, apresenta os seguintes dados:

Gráfico 10 – Problemas que afetam a saúde dos professores



Fonte: Saúde dos professores. APEOESP, 2003.

Os dados apresentados pela APEOESP na pesquisa sobre a saúde dos professores corroboram outras pesquisas feitas no Brasil. Pesquisa realizada por Araújo & Silvany-Neto (1998), com professores da rede particular da Bahia, identificaram muitos casos de problemas de saúde entre professores jovens, em que a queixa predominante era cansaço e nervosismo. No estado de Minas Gerais, Noronha (2001) fez um levantamento sobre a saúde de professoras do ensino fundamental da rede pública da cidade de Montes Claros (MG) e, segundo a autora, os sentimentos de frustração e insatisfação, aliados às queixas de grande esforço físico e mental, eram as principais causas de adoecimento dos professores. Siqueira e Ferreira (2003) identificaram nas licenças médicas concedidas às professoras do ensino fundamental da rede pública de Florianópolis (SC) doenças relacionadas a problemas respiratórios e, também, psiquiátricos. Gasparini (2005), a

partir de dados oficiais do serviço de saúde ligado à Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (MG), constataram que a maioria dos afastamentos docentes ocorre por problemas psíquicos.

Além do levantamento dos afastamentos docentes, bem como as razões que as motivaram, que discutiremos no capítulo seguinte, acreditamos que é importante também aprofundarmos as reflexões acerca das condições de trabalho a que tais docentes estavam sujeitos ao deixarem a docência, como o número de aulas ministradas, relacionamento com os alunos, pais e demais professores, acumulação com outra atividade profissional, etc. Essas e outras informações serão conhecidas nas análises dos relatos, já que no decorrer das entrevistas os professores falaram sobre a escola em que trabalhavam, sobre os alunos, sobre o próprio trabalho e as razões que os levaram a desistir.

4. Procedimentos de análise

O processo discursivo estabelecido no momento da entrevista, entre pesquisador e entrevistado, constitui uma fonte de produção de sentidos para ambos, uma vez que o pesquisador organiza as questões que lhes são mais relevantes e, da mesma forma, tenta apreender o que é relevante para o entrevistado; nesta perspectiva, a linguagem acaba sendo o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido, justificando, assim, o cuidado que se deve ter com a organização de um roteiro de entrevistas.

Em uma entrevista é importante, como bem ressalta Bakhtin (1990), compreender que a palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o

produto da interação viva das forças sociais e que, cada coisa dita, se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam valores sociais e orientações contraditórias; nessa perspectiva, a linguagem nos permite objetivar as experiências, tipificando-as e agrupando-as em categorias amplas e significativas para o indivíduo. Como afirmam Berger e Luckmann (2002), “a linguagem é capaz de não somente construir símbolos altamente abstraídos da experiência diária, mas também de ‘fazer voltar’ estes símbolos, apresentando-os como elementos objetivamente reais da vida cotidiana” (p.61).

Segundo Giroux (1988), um discurso pode ser entendido como meio e como produto de poder e está intimamente ligado às forças materiais e ideológicas pelas quais os indivíduos forjam sua expressão, e recorrendo à Bakhtin (1990), afirma que a linguagem não é neutra, sendo marcada pela indissociabilidade com a experiência vivida, de tal forma que o discurso do professor pode ser entendido não só como uma representação da linguagem, mas também por um conjunto de experiências, ao mesmo tempo integrado e fracionado. Dessa forma, segundo Giroux (1988), os discursos dos professores representam um embate entre diferentes grupos que buscam determinar os significados legítimos, o capital cultural que deve prevalecer, legitimando, dentro da escola, configurações de tempo, de espaço e de narrativas que posicionam professores e alunos de modo a privilegiar representações da vida diária.

Em relação à transcrição, submetemos todas as entrevistas a uma *conferência de fidedignidade*, como denomina Duarte (2004, p. 220), ao procedimento de ouvir a gravação tendo o texto já transcrito em mãos, possibilitando, assim, ao acompanhar e conferir cada frase, a correção de erros, tanto de transcrição como de análise. A transcrição das entrevistas com professores

e diretores contou, também, com o suporte de um diário de campo, pois, segundo Bourdieu (2003), a transcrição, muitas vezes, já constitui, em si, uma tradução ou uma interpretação daquilo que foi dito. Assim o autor recomenda

[...] a utilização de “notas necessárias para restituir tudo o que foi perdido na passagem do oral para o escrito, isto é, a voz, a pronúncia (principalmente em suas variações socialmente significativas), a entonação, o ritmo (cada entrevista tem seu tempo particular que não é o da leitura), a linguagem dos gestos, da mímica e de toda a postura corporal [...] Existem as demoras, as repetições, as frases interrompidas e prolongadas por gestos, olhares, suspiros ou exclamações, há as digressões laboriosas, as ambigüidades que a transcrição desfaz inevitavelmente, as referências a situações concretas, acontecimentos ligados à história singular de uma cidade, de uma fábrica ou de uma família, etc. (Bourdieu : 2003, p. 710)

Em relação à análise das entrevistas, nem sempre o sistema de categorização previamente estabelecido se mostra auto-evidente, como afirmam Bogdan & Biklen (1994); assim, à medida que os dados forem sendo analisados, identificaremos as palavras, expressões, termos, acontecimentos, que se repetem nos relatos e confirmam a tais elementos um caráter de regularidade. Assim, além das categorias previamente pensadas (encanto, desencanto, missão, profissão, etc.), emergirão também outras *categorias de classificação*, que servirão para organizar os dados coletados. De qualquer forma, na análise das entrevistas, retomaremos, *a priori*, as questões anunciadas no primeiro capítulo, como o professor diante do reconhecimento da função docente, da indefinição institucional da escola em nível organizativo e pedagógico, da proliferação de papéis e funções no ambiente escolar, da percepção acerca da profissão, do desencanto com o trabalho que realiza.

É importante atentarmos para as considerações de Michelat (1987, p.195), que recomenda prudência com as análises interpretativas de entrevistas, no sentido de valorizar a lógica do entrevistado, bem como as relações por ele estabelecidas, pois, caso contrário, teremos apenas citações sem nenhum potencial de análise. Diante de tal recomendação, no processo de análise das entrevistas, procuramos

identificar as questões que nos pareceram mais significativas aos professores, geralmente pela insistência e persistência como apareceram nos depoimentos, bem como as relações que o entrevistado estabelecia entre tais questões e o exercício, a permanência e o abandono da profissão.

Segundo Michelat (1987, p. 209), a análise de entrevista exige, por parte do pesquisador, uma verdadeira imersão sobre o material coletado, com repetidas leituras das entrevistas, alcançando o que o autor denominou por *impregnação*. Para Michelat (1987), esse processo de impregnação possibilita ao pesquisador estabelecer relações entre diferentes elementos dispersos no material coletado, além de facilitar a identificação, inclusive, de posições divergentes. A leitura do material, por diversas vezes, no intuito de estabelecer e refinar critérios de análises, também é recomendada por Deusdará & Rocha (2005):

[...] o pesquisador deve realizar uma primeira leitura dos textos produzidos pelos informantes, chamada de *leitura flutuante*. A partir dessa primeira leitura, o pesquisador pode transformar suas intuições em hipóteses a serem validadas ou não pelas etapas consecutivas. Das hipóteses formuladas é possível extrair critérios de classificação dos resultados obtidos em categorias de significação. (Deusdará : 2005, p. 313)

A *leitura flutuante*, que leva à definição de critérios e indicadores que fundamentam a interpretação, apresentada e discutida por Bardin (1977), constitui a primeira fase de análise das entrevistas realizadas com os professores e diretores de escola, seguida de uma fase de exploração do material, em que identificamos os temas, ou as categorias, que emergem do texto, permitindo agrupamentos a partir de suas similaridades e, uma terceira fase, caracterizada pela discussão e interpretação dos resultados. Trata-se, como afirma Duarte (2004), de fragmentar o todo e reorganizar os fragmentos a partir de novos pressupostos e, a esse respeito, afirma a autora:

Nessa perspectiva, a interpretação exige que as unidades de significação (oriundas da fragmentação das entrevistas) sejam articuladas umas às outras a partir de categorias de análise: lembranças de escola, por exemplo, pode ser uma categoria de análise, assim como formação inicial, socialização profissional, gosto etc. Nesse caso, todas as unidades de texto retiradas das falas dos informantes que tiverem relação, por exemplo, com o indexador “lembranças de escola”, deverão ser agrupadas sob esse indexador; (Duarte : 2004, p. 221).

Na análise das entrevistas serão identificadas as formas como os diretores e professores referem-se à profissão docente e ao trabalho docente, no intuito de apreender os significados que constroem sobre a docência, como profissão, e ao fazer docente, como trabalho, revelando os mecanismos de abandono da profissão que, ao que nos parece, de acordo com os dados coletados, trata-se de uma sucessão de abandonos temporários, de micro-abandonos que leva ao abandono total da escola, do aluno, do currículo, até chegar no próprio trabalho. Arrisco dizer que o abandono da profissão não é um processo brusco, uma decisão rápida do professor, pelo contrário, trata-se de um processo que vai sendo forjado ao longo da experiência profissional. A análise dos relatos dos diretores (professores designados) e professores que abandonaram a profissão poderá desnudar tais mecanismos ou processos de abandono, nos fazendo compreender melhor como se constitui a identidade profissional docente meio a tantas ambigüidades.

Capítulo 3

Entre encanto e desencanto: a percepção dos professores sobre as condições de trabalho e os motivos para o abandono da profissão

Pensa que é fácil começar de novo? É muito difícil desistir, ainda mais no meu caso, que fiquei dando aulas por mais de dez anos. Mas teve um dia que olhei pra minha volta e vi que não dava mais, que aquilo tudo não era para mim. Cheguei à escola e não tinha coragem de sair da sala dos professores. Vi que não tinha estrutura para ser maltratada por alunos, desrespeitada pelos pais, pelos colegas, pela direção da escola. A gente vai suportando, mas tem uma hora que é preciso tomar uma atitude. Tomei. Desisti. (M.C.M., 43 anos, 10 anos de experiência docente)

Os professores, por sua vez, se forem afáveis e carinhosos, e não afastarem de si os espíritos com qualquer ato de aspereza, mas os atraírem a si afetuosamente, com atitudes e palavras paternas; se exaltarem os estudos empreendidos pelas crianças, mostrando a sua importância, o seu encanto e a sua facilidade [...] numa palavra, tratem os alunos com afabilidade, facilmente conseguirão tornar-se senhores dos seus corações, de modo que eles sintam até mais prazer em estar na escola que em casa. (Comenius, 1985, p.234)

Nesse capítulo discutiremos o processo de construção do abandono da docência entre os professores que deixaram a carreira do magistério. Trata-se de um abandono definitivo, marcado pelo rompimento de todos os vínculos com a profissão docente. É disso que trataremos nesse capítulo: o abandono da docência como um processo que vai se construindo, a partir de micro-abandonos, como bem apontaram Bueno & Lapo (2003):

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. (Bueno & Lapo: 2003, p.74-75)

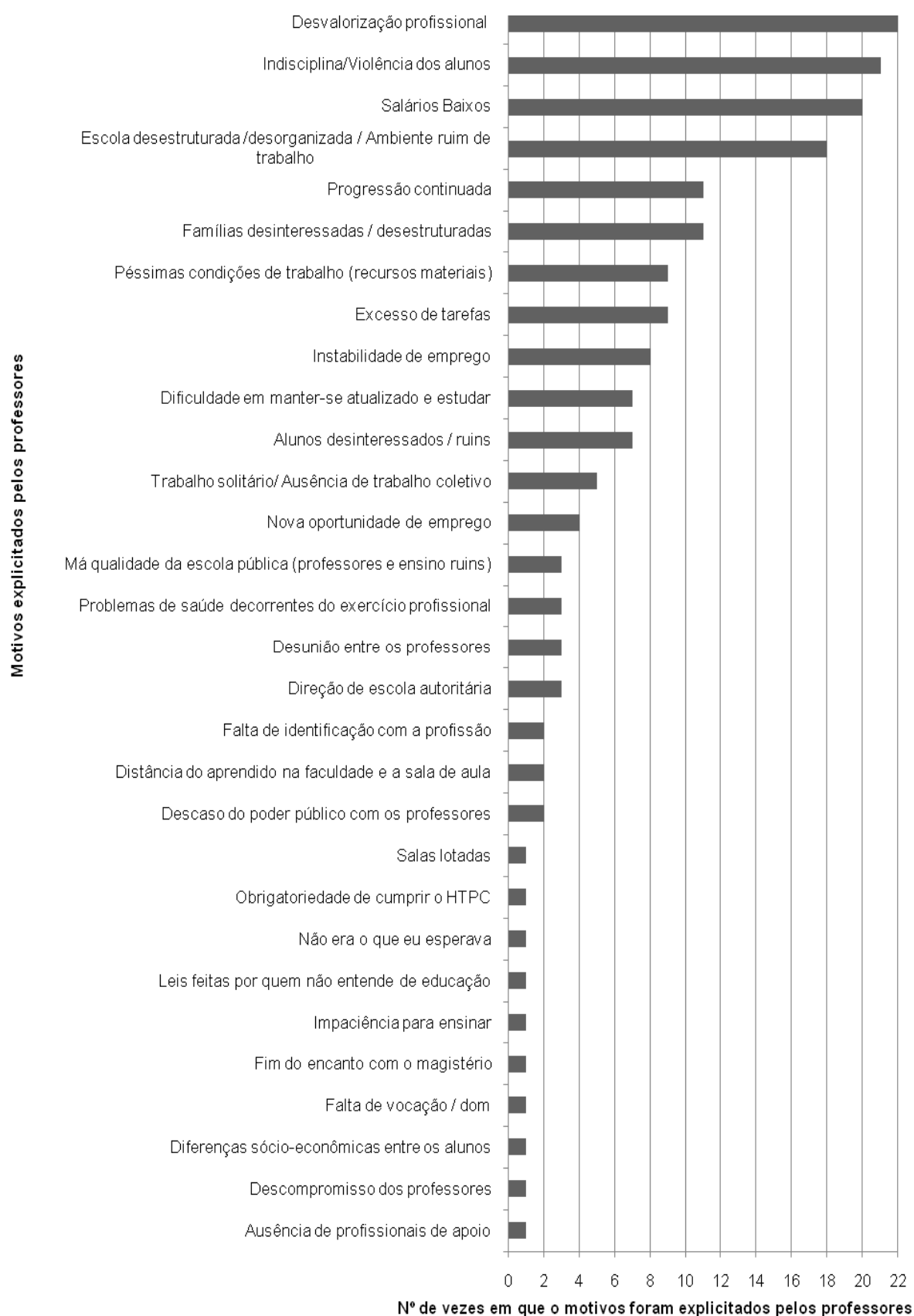
Segundo Bueno & Lapo (2003) não é fácil identificar com precisão o momento em que o processo de abandono começa a ser tecido. Na tentativa de melhor compreender esse processo incentivamos os professores a falarem de suas trajetórias profissionais, das escolhas que fizeram e dos problemas que vivenciaram, bem como o que os alegravam quando exerciam a docência. De acordo com orientação de Franco (2007, p.70) organizamos, para todas as questões, quadros com as respostas obtidas, a fim de possibilitar e facilitar os procedimentos de agrupamento e de classificações posteriores.

1. Os professores e os motivos do abandono da profissão

Com o intuito de compreender como o processo de abandono foi se construindo entre os professores, pedimos a eles que apontassem os principais motivos que os levaram a deixar o magistério. Os motivos alegados por todos os docentes foram organizados em um quadro²⁷ que, após agrupados de acordo com o número de vezes em que foram citados, foram assim sintetizados:

Gráfico11 – Motivos explicitados pelos professores para justificar o abandono da profissão.

²⁷ - Ver apêndice F que reúne as respostas dos professores acerca dos motivos que os levaram a deixar o magistério, bem como a possibilidade de retorno à profissão.



Foi solicitado aos professores que identificassem, dentre os motivos apresentados para o abandono, aqueles que eram percebidos no interior da escola (intra-escolares) e aqueles externos à escola (extra-escolares). A intenção dessa solicitação era identificar quais os motivos apontados pelos professores para o abandono estavam relacionados diretamente às condições internas da escola, que diziam respeito especificamente às condições de trabalho e aos problemas enfrentados rotineiramente no exercício da profissão. Pela mesma razão, também foi solicitado aos professores que identificassem, dentre os problemas apontados, aqueles de caráter extra-escolar, fora do ambiente escolar, externos à dinâmica da escola e do trabalho propriamente dito que, segundo eles, também foram responsáveis pelo abandono da profissão.

Em alguns casos o limite entre um grupo e outro é tão tênue que alguns professores manifestaram a dificuldade em classificar os motivos apresentados inicialmente como extra ou intra-escolar; de qualquer forma, sabemos que os motivos apresentados pelos professores se cruzam e se influenciam mutuamente. Um exemplo disso é o do caso do professor que afirma que o “fim do encanto com o magistério” foi o responsável pelo abandono da profissão e, em outros momentos da entrevista, justifica que “não agüentava mais tanto descaso e falta de respeito dos alunos e de seus pais”. A tabela abaixo mostra os motivos apontados pelos professores para o abandono. Eles estão categorizados – pelos próprios professores – em *extra-escolares* e *intra-escolares*, e está apresentado do mais ao menos citado. Quando um dado motivo aparecia nos dois grupos, evento que foi raro, agrupamos na categoria em que foi citado mais vezes:

Tabela 17 – Motivos intra e extra-escolares apresentados como justificativa pra o abandono da profissão

Motivos intra-escolares	Motivos extra-escolares
Indisciplina/Violência dos alunos	Desvalorização profissional
Escola desestruturada/desorganizada/Ambiente ruim de trabalho	Salários Baixos
Progressão continuada	Famílias desinteressadas / desestruturadas
Péssimas condições de trabalho	Instabilidade de emprego
Excesso de tarefas	Dificuldade em manter-se atualizado e estudar
Alunos desinteressados / ruins	Nova oportunidade de emprego
Trabalho solitário / Ausência de trabalho coletivo	Má qualidade da escola pública (professores e ensino ruins) na mídia
Direção de escola autoritária	Falta de identificação com a profissão
Problemas de saúde decorrentes do exercício profissional	Distância entre o aprendizado na faculdade e a realidade da sala de aula
Desunião entre os professores	Descaso do poder público com os professores
Salas lotadas	Não era o que eu esperava
Obrigatoriedade de cumprir o HTPC	Leis de educação feitas por quem não entende de educação
Falta de compromisso dos colegas professores	Fim do encanto com o magistério
Ausência de profissionais de apoio	Falta de vocação / dom
Diferenças sócio-econômicas entre os alunos	Impaciência para ensinar

Em relação aos motivos intra-escolares, as principais queixas dos professores estão relacionadas à indisciplina dos alunos, seguida da desorganização/desestruturação da escola, do ambiente ruim de trabalho, da progressão continuada, das péssimas condições de trabalho, do excesso de tarefas e da ausência de trabalho coletivo. É interessante notar que a referência aos alunos repete-se, também, como desinteressados e ruins, além dos indisciplinados e violentos. Em relação aos motivos extra-escolares, ou seja, externos à rotina da escola, os professores destacaram a desvalorização profissional, os baixos salários, o desinteresse das famílias, a dificuldade em manter-se atualizado.

1.1. Os professores e os problemas intra-escolares

A indisciplina e a violência dos alunos são, segundo os professores, os maiores problemas que enfrentam dentro da escola. Também se referem aos alunos

como desinteressados e ruins. Trata-se, portanto, para os professores, de alunos *indisciplinados, violentos, desinteressados e ruins*.

A questão da indisciplina na escola não é uma discussão recente no campo educacional e há muito tempo se revela uma preocupação e objeto de estudo sociológico, como já destacava Durkheim (1984) no final do século XIX ao propor uma reflexão sobre a relação entre sociologia, educação e moral. Existe uma vasta produção acadêmica sobre indisciplina escolar e muitos pesquisadores brasileiros e estrangeiros (Estrela, 1992; Domingues, 1995; Aquino, 1996,1998; Amado, 1998; Curto, 1998) discutem questão da indisciplina escolar e seus impactos sobre o cotidiano escolar e sobre o trabalho docente. Foge ao escopo dessa investigação fazer uma revisão acerca de como a indisciplina escolar vem sendo tratada pelas pesquisas no campo da educação, tampouco fazer uma revisão das discussões realizadas nesse sentido. Nos limites dessa investigação interessa-nos a maneira como os entrevistados falam da indisciplina escolar, como a compreendem e porque tal questão é, para muitos, determinante para o abandono da profissão.

Em primeiro lugar é necessário discutir o que está sendo nomeando por indisciplina. Segundo Carvalho (2005), o conceito de indisciplina é muito vago e amplo, abrangendo tanto o descumprimento de regras escolares especificadas em regimentos ao que acontece no pátio, durante o recreio escolar, quanto a situações variadas, que ocorrem no cotidiano das salas de aula, cabendo aos professores, cada um a seu modo e estilo, delimitarem o que consideram como indisciplina. Até mesmo entre os professores de uma mesma escola a idéia de indisciplina é muito variada e difusa, dependendo, na maioria das vezes, da maneira como o professor identifica a possível indisciplina, que vai desde usar um boné em sala de aula à

recusa em realizar alguma atividade escolar, passando, inclusive, pela agressão física.

Segundo Amado (1998, p.37), existem diferentes maneiras de conceber e enxergar a indisciplina escolar. O autor identifica três níveis básicos de percepção da indisciplina escolar: o primeiro, nomeado por *desvios às regras de produção*, comporta os incidentes que perturbam o andamento da aula, um segundo nível nomeado por *conflitos interpares* traduz a dificuldade de relacionamento entre alunos e, um terceiro nível, designado *conflitos da relação professor-aluno*, é marcado por atitudes que colocam em evidência comportamentos discentes que confrontam o poder e o estatuto do professor, abrangendo, inclusive, ações de vandalismo e depredação do patrimônio escolar. Os depoimentos dos professores revelaram, basicamente, que as questões ligadas à indisciplina escolar estão situadas, na classificação de Amado (1998), no primeiro e terceiro níveis.

Quando terminei a faculdade hesitei um pouco em começar a dar aulas. Ainda tentei fazer outras coisas, ter outros empregos. Enquanto fazia faculdade ficava ouvindo meus colegas dizendo de como era legal ser professor, outros se queixando das escolas que trabalhavam. Bom, perdi o emprego que tinha e resolvi ver como era. No começo tudo é bom, depois a gente vai conhecendo melhor, vendo que não dá pra fazer tudo que acha certo. As condições de trabalho são precárias, os salários baixos, as famílias não estão nem aí com os filhos, mas o pior mesmo é a indisciplina, o desrespeito. A gente se mata de falar com os alunos, de cobrar as atividades, e eles nem ligam, parece que não tem ninguém falando com eles. Pra quem você vai recorrer? Falar com a coordenação? Com a direção? Bobagem! Eles passam a mão na cabeça do aluno e mandam de volta pra sala de aula. E aí? Fazer o que? Eles fazem o que querem, o que bem entendem. Só resta ao professor não ligar, ou, então, desistir. (H.P., masculino, 31 anos, 12 anos de magistério)

Fica evidente que esse professor está se queixando da perda de autoridade. Reclama de falta de atitude da direção da escola e da coordenação pedagógica diante da recusa dos alunos em cumprirem com suas obrigações escolares. Em outro trecho da entrevista, ainda falando de como os alunos tratam os professores, diz

É muito pouco caso, muito! Na semana passada um aluno de sétima série me disse uma coisa que não tenho coragem de repetir, de deixar gravado. Eu mesmo tenho vergonha de repetir o que ele me disse, tudo porque pedi o caderno dele pra ver se tinha feito as atividades de casa. Palavão, daqueles que você nunca imagina que vai ouvir em seu ambiente de trabalho, ainda mais dentro de uma escola. Ah! E pensa que foi a primeira vez? Só procurei a coordenadora depois que já tinha tentado tudo: falei com o aluno, com uma irmã mais velha que estuda na escola, chamei a mãe, que nunca apareceu. Sabe o que a coordenadora me disse? Que essa era a cultura dele, que na casa dele era comum falar daquele jeito. Esse dia foi, pra mim, a gota d'água: cheguei em casa, pensei muito, nem dormi direito. Considerei que aos 30 anos ainda posso conseguir um emprego onde não seja tão desrespeitado, humilhado. Acordei, pedi demissão e não me arrependo. Posso suportar tudo, menos a falta de respeito e, ainda por cima, ouvir de quem deve cuidar da parte pedagógica que isso é normal. (H.P., masculino, 31 anos, 12 anos de magistério)

Os relatos de professores sobre a indisciplina dos alunos são freqüentes. Queixam-se da perda de autoridade diante dos alunos, da falta de apreço por parte da coordenação e da direção por suas reclamações, da perda de controle sobre os alunos. A maioria dos professores entrevistados queixa-se da falta de clareza das normas das escolas em que atuaram e apontam que isso dificultava a adoção de medidas de controle da indisciplina escolar, já que nunca sabiam o que era passível de punição. Essa indefinição normativa, muitas vezes marcada por um distanciamento entre o que está estabelecido no plano formal por meio de acordos, documentos e regimentos ao que ocorre cotidianamente, de maneira informal, como apontada tanto por Domingues (1995) quanto por Curto (1998), acaba favorecendo o agravamento de fenômenos de indisciplina escolar, tanto no plano organizacional, quando se leva em conta os aspectos normativos propriamente ditos, como no relacional, quando se dá prioridade às relações entre os diferentes sujeitos do processo educativo. Em relação aos efeitos da indisciplina, Estrela (1992) afirma que se a indisciplina produz efeitos negativos no aproveitamento escolar dos alunos também o faz entre os professores:

(...) ela produz igualmente efeitos negativos em relação aos docentes. Embora menos evidentes e imediatos, esses efeitos não são menos nocivos, pelo

que a indisciplina constitui hoje, juntamente com o insucesso escolar, o problema mais grave que a escola de hoje enfrenta em países industrializados [...] O tempo que o docente gasta na manutenção da disciplina, o desgaste provocado pelo trabalho num clima de desordem, a tensão provocada pela atitude defensiva, a perda do sentido da eficácia e a diminuição da auto-estima pessoal levam a sentimentos de frustração e desânimo e ao desejo de abandono da profissão. (Estrela : 1992, p. 107)

Embora a indisciplina escolar incomode muito os professores entrevistados, os depoimentos destes revelam uma fluidez naquilo que denominam indisciplina. A indisciplina escolar é percebida pelos professores de maneira variada e compreende uma série de situações como: faltar com os respeito com colegas e professores, descumprir regras pré-estabelecidas, ter mal comportamento, ser malcriado, perturbar o trabalho dos colegas, fazer barulho, provocar desordens, falar o tempo todo, atrapalhar o funcionamento das aulas, não ser pontual, rebeldia à autoridade e boicote às aulas. Situações idênticas às relatadas pelos professores foram apontadas por Oliveira (2002, p. 90) ao discutir a indisciplina em sala de aula na perspectiva de alunos e professores.

Os professores entrevistados destacam muitas situações que, segundo eles, são exemplares de indisciplina escolar. Na maioria das vezes tais situações estão relacionadas ao uso do boné em sala de aula sem sua autorização, à utilização de aparelho de *walkman* durante a aula, ao não cumprimento das atividades escolares, aos atos de violência física ou verbal, aos problemas afetivos, a questões sócio-econômicas, entre outras. De maneira geral os professores entrevistados situam a indisciplina escolar no campo comportamental, dissociada da dinâmica institucional, concebendo-a como uma desobediência às regras e justificando-a, na maioria das vezes, com expressões como:

Sabe, essas crianças não têm afeto em casa, não reconhecem a autoridade de ninguém. Como elas vão respeitar professor, diretor, se não respeitam nem aos seus pais? Muitos alunos não tem formação em casa, de valores, de bons costumes, de bons hábitos. ((T.M., feminino, 46 anos, 7 anos de magistério).

O que falta para esses alunos é limite, noção de certo e errado, o que pode e o que não pode. Mas isso é de berço. Também, com essas famílias desestruturadas só podia dar nisso. Vai ver com quem esses alunos vivem? Ficam sozinhos, se viram por conta própria. E tem também as dificuldades econômicas. Não estou falando que pobre é indisciplinado. De jeito nenhum. Estou dizendo que a carência, as dificuldades obrigam esses alunos a se tornarem adultos cedo demais. Acho que ficam revoltados por causa disso. (N.R.F., feminino, 35 anos, 12 anos de magistério).

Quando eu dava aula era uma dificuldade para os alunos seguirem as regras, as normas da escola. Eu fazia cartaz, colava em sala de aula, os lembrava diariamente de suas obrigações, de seus deveres. Direitos eles são bons pra reclamar, mas em relação aos deveres... Hoje em dia os alunos têm dificuldades de se relacionarem com as regras. A gente tem que medir as palavras para falar com os alunos, caso contrário, lá vem ameaças disso e daquilo. No meu tempo era diferente. (T.C.M.S., feminino, 48 anos, 10 anos de magistério).

Predomina nas justificativas dos professores aquilo que Aquino (1998) denomina por *abordagem psicologizante*, onde a indisciplina decorre de falhas dos indivíduos, prevalecendo, assim, uma perspectiva moralista em detrimento de uma perspectiva institucional. Nesse sentido, as questões relacionadas à dinâmica institucional, como a produção de regras e normas, ficam fora das análises dos professores sobre indisciplina escolar. Dessa forma, para os professores entrevistados, a indisciplina dos alunos, principal motivo intra-escolar apontado para o abandono da profissão, está associada às condutas dos alunos não legitimadas pelos professores no contexto regulador de sua prática pedagógica, prática essa marcada por relações de poder e controle.

O ambiente de trabalho também é apontado pelos professores como um dos motivos para o abandono da profissão. É interessante observar que todos professores que reclamaram do ambiente em que trabalhavam passaram por escolas variadas, identificando nessas escolas características comuns de *bons* e *maus* ambientes de trabalho. Para a maioria dos entrevistados a escola em que atuavam antes de deixar a profissão era desestruturada e desorganizada, caracterizando, assim, um ambiente ruim para o exercício profissional. Sempre que

falavam de suas antigas escolas, os professores o faziam comparativamente às escolas em que tinham trabalhado anteriormente ou, ainda, em relação às que freqüentaram quando eram alunos.

Já tinha trabalhado em duas outras escolas nos seis anos que fiquei no magistério. No começo, a gente muda muito de escola. Passei por uma excelente, com alunos mais interessados, uma direção mais atuante, uma coordenadora envolvida com o trabalho. Depois, as três seguintes foi um verdadeiro desastre. Vi que a primeira era uma exceção. Escola sem horário definido para o trabalho, coordenadora muito fraca, diários de classe entregues quase no final do semestre, diretora que deixava os alunos fazerem tudo. Nunca tinha aula direito, cada dia tinha uma coisa diferente pra fazer, coisa que a gente descobria na hora. Acredita que nessa última escola eu nunca participei de uma reunião de conselho de classe? Quando ficava sabendo já tinha acontecido. (R.G.P., feminino, 45 anos, 6 anos de magistério)

Quando eu estudava tinha vontade de ficar dentro da escola. Minha escola era um prédio bonito, imponente, limpo, com jardim. Dava gosto ir mais cedo, fazer trabalhos em grupo. A escola era um lugar agradável. Pensava que quando me tornasse professora sentiria o mesmo prazer em estar dentro da escola [...] Sempre que chegava pra trabalhar encontrava a escola suja, depredada, feia. Aquelas construções rápidas, mal acabadas. Quando reclamava à diretora ela dizia que não tinha funcionário, que não dava tempo de limpar a escola toda. Tinha dó dos alunos por estarem ali, no meio daquela sujeira, daquele mobiliário carcomido, daquele abandono. Muitos colegas mandavam os alunos varrerem a sala, dizendo que isso também era educativo. Não acho. Educativo era estimulá-los a manterem a sala limpa, não a limparem a sala. Quando sai, chegou uma tal verba para embelezamento. Vê se pode! Embelezamento! Diz, é possível ensinar e aprender em um lugar assim? (V.S.L., feminino, 27 anos, 7 anos de magistério)

Podemos perceber nos depoimentos selecionados dois aspectos distintos apontados pelos professores entrevistados. O primeiro está relacionado à dinâmica organizacional da escola, como a organização do horário de aulas, a utilização dos impressos escolares, a organização dos conselhos de classe; o segundo destaca aspectos físicos do prédio como pintura, limpeza, mobiliário, jardinagem, etc. O dois relatos selecionados representam a opinião de muitos entrevistados que destacaram tanto a desorganização pedagógica e administrativa da escola como as precárias condições de conservação e manutenção dos prédios escolares.

O desejo manifestado pela professora V.S.L de trabalhar em uma escola parecida àquela que freqüentou, um “prédio bonito, imponente, limpo, com jardim “ é compartilhada por outros professores, que também apontam como um problema para o exercício profissional a existência de prédios e equipamentos inadequados. Acerca das questões relacionadas aos prédios escolares, sua arquitetura e conservação e, principalmente, sua relação com a aprendizagem, Escolano (1998) afirma que:

(...) a arquitetura escolar é um elemento, invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. (Escolano : 1998, p. 45)

Em relação à organização pedagógica e administrativa da escola os professores apontaram diversas situações que afetavam diretamente o trabalho pedagógico. Muitos entrevistados reclamaram dos horários indefinidos de aula, que mudavam toda semana e, quando finalmente ficavam prontos, às vezes já no final do semestre, traziam um número excessivo de intervalos entre as aulas, fazendo-os esperar várias horas para ministrar duas aulas. Outras vezes, a queixa sobre a organização do horário estava relacionada aos critérios utilizados pela escola para atender às solicitações dos professores, cuja prioridade não era a organização do trabalho pedagógico, mas interesses particulares, como, por exemplo, a existência de dias de folga.

Uma das coisas que me fez desistir de ir da aula foi a injustiça. Saia de casa cedo e pegava dois ônibus pra chegar à escola. Dava a primeira, terceira e quinta aulas. Depois ficava pra fazer uma hora de HTPC. Isso acontecia três vezes na semana. No quarto dia eu dava a primeira e a última aula e somente em um dia da semana tinha as cinco aulas. Pedi várias vezes pra diretora arrumar meu horário, mas ela nunca arrumou. Dizia que a prioridade para a organização do horário era a da escala: primeiro os efetivos e, depois, os contratados com mais pontos. Muitos tinham o horário impecável, sem nenhuma janela e, ainda, com dia de folga. Isso não

aconteciam só comigo. Tinha colegas que precisavam se deslocar para outras escolas e, por conta disso, nem conseguiam se alimentar direito. O horário da escola era tão bagunçado que eu passava até um mês sem entrar em algumas salas, pois toda semana tinha horário novo, mesmo sem atender as necessidades como as minhas. Isso durava quase todo o semestre. (J.S.T., feminino, 29 anos, 2 anos de magistério).

A organização do horário de aulas não foi a única reclamação dos professores. Falaram também da ausência de momentos destinados à discussão do aproveitamento escolar dos alunos, da falta de reuniões pedagógicas, da ausência da coordenação pedagógica nos momentos de trabalho coletivo, já que estava freqüentemente ocupada com o serviço da secretaria da escola ou cuidando de questões disciplinares, da demora na entrega de listas de alunos e diários de classe aos professores, dos comunicados e avisos que não chegam a todos, dos erros constantes e freqüentes no pagamento dos professores, ocasionados por erros da unidade escolar no envio de informações à Secretaria da Educação.

A precária conservação e manutenção das unidades escolares também foi apontada pelos professores como uma das causas motivadoras para o abandono da profissão, embora não tenha aparecido com a mesma intensidade quando comparada à organização pedagógica e administrativa. Muitos entrevistados afirmaram que as condições de conservação das escolas impediam ou dificultavam seu trabalho, pois não encontravam condições satisfatórias para o exercício profissional. Reclamaram das condições de higiene e limpeza das escolas, conseqüência da falta de funcionários, da depredação e má conservação do prédio, do mobiliário insuficiente ou inadequado, das adaptações desordenadas do prédio para conter a demanda. Segundo alguns professores:

Tinha dia que a gente não conseguia trabalhar. Como a escola era dessas construções modernas, que eles fazem de um dia para o outro, toda a estrutura era de metal. Qualquer barulho fica enorme, o calor era insuportável, até choque eu levei

quando peguei na maçaneta da porta! (W.B.S., feminino, 39 anos, 10 anos de magistério)

Apareciam buracos por todos os cantos e a gente não conseguia se concentrar na aula. Limpeza? A escola que eu trabalhava não sabia o que era isso. Eu mesma nem bebia água na escola e nem comia daquela merenda. A gente olhava em volta da escola e era só mato. Todo dia aparecia vidro quebrado, nenhuma porta tinha fechadura e as lousas todas esburacadas. (T.C.M.S., feminino, 48 anos, 10 anos de magistério)

Teve um dia que fiquei observando: vi alguns funcionários sentados, em plena hora de trabalho, conversando e falando de novela. Enquanto isso os alunos da sexta série varriam a sala e recolhiam o lixo, antes de entrarem em aula. Uma funcionária ainda levou um vidro de álcool pra eles limparem as carteiras e deu uma bronca porque eles não tinham recolhido os papéis entre a tela de proteção e os vidros das janelas. (E.P., feminino, 32 anos, 13 anos de magistério)

Tanto os aspectos ligados à organização do trabalho pedagógico e administrativo, bem como, em menor escala, os problemas relacionados à estrutura física, levam os professores a apontarem suas ex-escolas como desestruturadas, bagunçadas e desorganizadas. No relato de E.P., por exemplo, fica evidente a troca de papéis sociais no interior da escola: os papéis dos alunos, dos funcionários e dos educadores – professores e gestores – se confundem, afetando a natureza do trabalho que ser desenvolvido pela escola e pelo professor. Contudo, um terceiro grupo de professores fala das suas ex-escolas agregando parte dos discursos dos grupos anteriores:

Larguei quando vi que não tinha mais paciência para ensinar. Acho mesmo que não tinha vocação. Mas o que me estimulou a largar depois de oito anos de trabalho, além da indisciplina dos alunos, foi a tristeza que era o ambiente de trabalho, um clima ruim, pesado, desmotivante, com muita briga e fofoca. Não sei explicar, o fato é que eu não me sentia bem na escola, não era um ambiente leve, desses que a gente nem percebe a hora passar; pelo contrário, contava cada minuto pra ir embora. Parecia que nada era pensado antes, programado. As coisas aconteciam meio que no improviso. Sem contar na feiúra da escola, cinzenta, apagada, suja. Não sei se teria largado se a situação fosse outra. (R.C.G., feminino, 40 anos, 8 anos de magistério)

Essa professora, ao falar do ambiente de trabalho, e a exemplo de outros entrevistados, faz referência a um “clima ruim”, um ambiente pesado, com muita “briga e fofoca”. De uso corrente na psicologia do trabalho, a idéia de *clima* não é

recente no campo da educação, pelo contrário, vem sendo apropriada por pesquisadores no campo educacional e motivando diferentes pesquisas²⁸. Segundo Brunet (1992), a simples percepção dos atributos organizacionais, como o tamanho da escola, número de funcionários ou qualquer outro dado meramente descritivo, bem como a medida perceptiva dos atributos individuais, como a idéia de satisfação, por exemplo, deram lugar a uma concepção mais abrangente de clima pautada na percepção dos atributos organizacionais, ou seja, a percepção que o indivíduo, no nosso caso o professor, tem de seu ambiente de trabalho, de tal maneira que essa percepção serve como “filtro para interpretar a realidade e os componentes da organização”(p.126). Segundo o autor, a idéia de *clima* centra-se principalmente na percepção dos atributos organizacionais e cada escola apresenta um clima específico, resultantes de características relativamente permanentes que

(...) a) diferenciam uma dada organização, podendo considerar-se que cada escola é susceptível de possuir uma personalidade própria, um clima específico; b) resultam dos comportamentos e das políticas dos membros da organização, especialmente da direção, uma vez que o clima é causado pelas variáveis físicas (estrutura) e humanas (processo); c) são percebidas pelos membros da organização; d) servem de referência para interpretar uma situação, pois os indivíduos respondem às solicitações do meio ambiente de acordo com a sua percepção do clima; e) funcionam como um campo de força destinado a dirigir as atividades, na medida em que o clima determina os comportamentos organizacionais (Brunet, 1992, p. 126).

E para Amado (2002):

O conceito de *clima escolar (ambiente de trabalho ou ethos)* é, precisamente, a tradução do modo como se vive a cultura ou o cruzamento de culturas no interior de uma organização complexa como é a escola. Neste conceito se traduzem o tom, o carácter, o humor, a qualidade de vida de um grupo e nele se reflectem as mais

²⁸ O *Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo*, realizado entre 2004 e 2008 pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), com apoio do Escritório Regional da Educação da UNESCO para América Latina e o Caribe (OREALC), com a participação de 100.752 estudantes de 3ª série e 95.288 de 6ª série, distribuídos em 8.500 aulas de 3.000 escolas, avaliou o desempenho dos estudantes da América Latina e Caribe e constatou que o *clima escolar* exerce importante impacto sobre a aprendizagem dos alunos, destacando a influência das condições dentro da escola sobre o desempenho dos estudantes e trabalho dos professores.

diversas circunstâncias *organizacionais*: filosofia, acompanhamento dos alunos, divisão das turmas; *relacionais*: atitudes dos professores em relação uns aos outros e em relação às necessidades académicas, sociais e emocionais dos alunos, atitudes e expectativas dos alunos sobre a escola e sobre os professores; e *normativas*: sistema de punições e de prémios. (Amado : 2002, p. 73)

Embora a discussão sobre clima escolar não seja objeto dessa investigação, não podemos deixar de apontar a utilização crescente do conceito em pesquisas nacionais com ampla utilização no campo educacional, principalmente na discussão sobre eficácia e rendimento escolar. De igual modo, não podemos ignorar a referência de vários entrevistados à idéia de clima escolar, na maioria das vezes conjugando aspectos estruturais da escola aos processos internos ligados à organização do trabalho pedagógico, levando-os a falar da escola e do trabalho que lá realizaram. Segundo Brunet (1992), a utilização do conceito de clima escolar pode ser fecunda nos estudos das organizações escolares, em especial na forma como os diferentes sujeitos o percebem, possibilitando a elaboração de planos e projetos de intervenção e inovação no ambiente escolar.

Em relação à percepção dos professores sobre o ambiente escolar, responsável pela qualificação da escola como desestruturada e desorganizada, podemos perceber nos três depoimentos a presença das três grandes áreas identificadas por Nóvoa (1992, p.25) e presentes nos estudos sobre as características organizacionais das escolas: a estrutura física, que leva em conta a dimensão da escola, o edifício escolar e a organização dos espaços; a estrutura administrativa da escola, que considera aspectos ligados à gestão, direção, controle, pessoal docente, relação com a autoridade e, por fim, a estrutura social da escola, caracterizada pela relação entre alunos, professores, funcionários, responsabilização e participação dos pais, etc. Percebemos que os professores entrevistados, ao se

referirem às escolas em que trabalharam, valorizaram as questões relacionadas à estrutura social da escola, seguida das relacionadas à estrutura administrativa e, por último, algumas referências à estrutura física.

Além de referências à indisciplina dos alunos e ao ambiente escolar, os professores apontaram como motivo para o abandono a progressão continuada, adotada na rede estadual paulista para o ensino fundamental. Implantada na rede estadual desde 1998²⁹, a discussão acerca dos ciclos e progressão continuada no Brasil acumula uma vasta produção teórica, inclusive com excelentes revisões sobre essa temática (Sousa et al., 2003; Gomes, 2004; Barretto & Sousa, 2004; Mainardes, 2006). Interessa-nos, portanto, compreender porque a existência dos ciclos de aprendizagem e da progressão continuada tanto incomodou os professores a ponto de serem indicados como um dos motivos para o abandono da profissão.

A referência à progressão continuada entre os professores que abandonaram o magistério foi bastante significativa. Para esses professores a implantação da progressão continuada aumentou a indisciplina dos alunos e acabou com a autoridade do professor, dificultando, ainda mais, o desenvolvimento das atividades docentes:

Enquanto eu estava trabalhando tinha uma coisa que me incomodava bastante: era uma porção de leis que a gente tinha que seguir, sem entender muito a razão de elas existirem. Tem muita gente fazendo leis, mas que nunca entraram em uma sala de aula, não sabe o que é lidar diariamente com duzentos, trezentos alunos. Uma dessas leis é a da progressão continuada. Só quem não conhece

²⁹ O Conselho Estadual de Educação, por meio da Deliberação CEE nº 9/97, instituiu no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o regime de progressão continuada no ensino fundamental e recomendou que sua organização se desse em ciclos de 1ª a 4ª (Ciclo I) e de 5ª a 8ª séries (Ciclo II). Seguindo as orientações do CEE a progressão continuada foi implantada na rede estadual paulista através da Resolução nº 4/98, de 15/01/98, organizando o ensino fundamental em dois ciclos: Ciclo I e Ciclo II. Com essa medida, a possibilidade de reprovação dos alunos no ensino fundamental restringiu-se ao término de cada ciclo e à frequência inferior a 75%, em qualquer ano dos ciclos. Tal implantação estava prevista nas diretrizes educacionais da gestão 1995-1998 e divulgadas no Comunicado da SEE de 22/03/95.

escola pode inventar um negócio assim, que acaba com a autoridade do professor, que estimula os alunos a não estudarem. (R.R., masculino, 30 anos, 8 anos de magistério)

Não suportei esse negócio de ciclos, de promoção automática. Se estudar, passa, se não estudar, passa também. Pra que escola? Pra que professor? Pra que tanto trabalho de ficar preparando material diferenciado? Tinha dó dos bons alunos, sempre prejudicados. O que vai ser desses alunos quando perceberem que ficaram na escola e não aprenderam nada? Com o tempo, até os bons alunos percebem que estudar ou não estudar dá na mesma. (J.M.S., feminino, 30 anos, 3 anos de magistério)

Os alunos eram muito desinteressados. Tentava de tudo pra deixar a aula mais dinâmica, participativa. Nada! Um ou outro tinha a matéria em ordem, estudavam, mas a maioria só queria ficar na moleza. Também não adiantava ameaçar porque eles sabiam que nada ia acontecer. Sabiam que passariam de ano. Com o passar do tempo aboli as provas e parei de olhar e corrigir as lições. Pra quê esse trabalho todo? (K.R., feminino, 24 anos, 5 anos de magistério)

Essa história de promoção automática só piorou a qualidade da educação. Se isso fosse bom as escolas particulares também teriam implantado. Com os ciclos o trabalho do professor ficou redobrado. Os alunos perceberam que está tudo nas mãos deles. Quando vi que a coisa estava frouxa, que aluno não respeitava mais a gente porque sabia que o professor não podia fazer mais nada resolvi tirar meu time de campo. Os pais não estavam nem aí com isso, nem ligavam. Se a idéia era passar todo mundo sem saber nada eu é que não ia colaborar com isso. (L.F., feminino, 24 anos, 5 anos de magistério)

As referências à progressão continuada entre os professores que abandonaram o magistério estão relacionadas, predominantemente, ao processo de avaliação com vistas à promoção ou retenção do aluno. Os professores reclamaram durante as entrevistas da falta de apoio e de recursos materiais e humanos que pudessem auxiliá-los no trabalho com os alunos desinteressados ou com aqueles com maiores dificuldades de aprendizagem. Segundo os professores, a progressão continuada fez com que o comportamento dos alunos piorasse, aumentando a indisciplina e incentivando o não cumprimento das atividades escolares e, dessa forma, houve uma perda significativa por parte dos alunos sobre as questões relacionadas com o saber e o aprender.

Ao atribuir à progressão continuada parte da responsabilidade por sua saída do magistério, os professores destacaram as principais dificuldades que enfrentaram

com essa forma de organização curricular, como a redução da cobrança sobre o aluno contrastando com a crescente cobrança sobre as ações do professor, tornando seu trabalho mais árduo e desgastante, a aparente perda de importância do trabalho docente, além da dificuldade em reconhecer a própria importância dentro da escola. Segundo C.M.S.L. (feminino, 48 anos e 5 anos de magistério) a progressão continuada “inverteu os papéis e o professor passou a se preocupar com coisas que antes era obrigação do aluno, como, por exemplo, ficar atrás dele para fazer provas, entregar trabalho, enfim, ter uma nota pra poder justificar a aprovação”. Para outra professora, J.K.C (24 anos e 6 anos de magistério) a progressão continuada representou “uma luta inglória, uma luta que não valia a pena lutar” e, para agüentar seis anos, afirmou a professora, “resolvi deixar de lado aqueles que não estavam querendo aprender ou que não conseguiam aprender e, como faziam muitos colegas, a única forma de ficar no magistério era deixar esses casos para lá”. No caso dessa professora parece que o abandono ou a desistência em relação a alguns alunos foi a estratégia encontrada para ainda permanecer por algum tempo na profissão. Trata-se de um micro-abandono da docência, que se dá na própria docência.

Um outro grupo de professores, que pode ser representado pelo depoimento abaixo, e que também aponta a progressão continuada como uma das causas de seu abandono do magistério, parece perceber um outro problema ligado à progressão continuada, que está para além da indisciplina ou da dicotomia promoção-retenção:

Sabe, eu fiquei muito, mas muito desanimada com a falta de perspectiva no Estado. Percebia que essa falta de perspectiva não era só minha, mas dos meus alunos também. Não conseguia me organizar para estudar, com aqueles horários feitos de qualquer jeito, o horário de trabalho pedagógico mais era uma sessão de recados da direção ou, então, pra falar mal de aluno; nunca tinha certeza se estaria

naquela escola no próximo ano, já que não era efetiva, um salário que não permitia maiores investimentos na minha formação. Em relação ao aluno, ele também não gostava da progressão continuada, tanto quanto eu. Não estou falando que o aluno queria, desejava ser reprovado. Não é isso. Estou dizendo que também ele desejava boas aulas, professores dedicados, bom material didático, uma escola bonita. A progressão continuada não trouxe nada disso, ela foi, para mim, a gota d'água, foi a expressão do descaso do Estado com os professores, com os pais e com os alunos. Hoje foi progressão continuada jogada em cima do professor e amanhã, será o que? Diante de tanto descaso comecei a sentir vergonha de ser professora. (A.J., feminino, 35 anos, 6 anos de magistério).

Diante dos depoimentos apresentados até agora não podemos negar que as queixas dos professores em relação à progressão continuada têm uma forte relação com uma possível perda da autoridade, do controle, garantidos pela possibilidade de retenção do aluno. É preciso apontar, contudo, que os depoimentos nos revelam algumas questões interessantes levantadas pelos professores quando falam da progressão continuada, além das relacionadas ao aumento da indisciplina ou da eliminação da reprovação escolar. Nenhum dos entrevistados se colocou contra a redução da evasão e da repetência, no entanto, não pouparam críticas à organização escolar, nos seus aspectos administrativos e pedagógicos, que não garantem a consolidação da progressão continuada. Segundo os professores, e o último depoimento revela isso, a progressão continuada agravou uma situação de precariedade presente nas escolas públicas estaduais e, de certo modo, apenas reafirma e ratifica uma situação de desigualdade social por não garantir aos alunos melhores condições de permanência e de aprendizagem nos ambientes escolares.

Outra questão que emerge dos depoimentos dos professores é a indiferenciação presente entre progressão continuada e promoção automática, tratadas como sinônimos pela maioria dos professores, ignorando-se, assim, o acúmulo histórico dessa discussão³⁰ que, embora interessante, foge ao escopo

³⁰ - A esse respeito recomendamos a leitura de:

dessa investigação. Neste trabalho apenas buscamos a compreensão de como o professor que abandonou o magistério concebia a progressão continuada, a qual denominava em sua maioria de promoção automática, ligava-a à desobrigação do aluno em estudar e realizar as atividades escolares com vistas à sua promoção.

Igualmente interessante é que muitos professores, durante as entrevistas, tratavam ciclos e progressão continuada como sinônimos. É recente a discussão sobre a diferenciação entre as concepções de ciclos e progressão continuada e, segundo Freitas (2004, p.7), a progressão continuada “já estava na agenda liberal desde que ela se apropriou do lema “Educação para Todos” no início da década de 90 [e que], os ciclos foram inseridos em nossa realidade mais freqüentemente a partir de uma perspectiva crítico-social”. Para o autor,

A progressão continuada representa um esforço de concretização da utopia educacional liberal. Mantidas as finalidades educativas correntes da escola, luta-se pela inclusão e pelo ensino para todos. Os problemas ocorrem por conta desta contradição: as finalidades correntes da escola atual não se destinam à inclusão e ensino para todos. Ao contrário, nossa escola foi configurada ao longo da história moderna para dar uma base de conhecimentos e habilidades mínima a todos, mas separar os mais “competentes” e ensinar de fato a estes. (Freitas : 2004, p. 10)

Segundo Freitas (2004), a progressão continuada não se opõe à seriação, apenas limita a reprovação e, o dilema entre progressão continuada e seriação está restrito, na verdade, ao papel da avaliação, já que as finalidades educativas estão preservadas nos dois casos. Para o autor:

Ideologicamente a questão é entre conservadores e liberais: os primeiros optando pela seriação formal e avaliação com poder de reprovação e os segundos

ALMEIDA JÚNIOR, Antonio Ferreira de. Repetência ou promoção automática? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 27, n. 65, p. 3-15, jan./mar. 1957.

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Pesquisa e Planejamento*. São Paulo, Centro Regional de Pesquisas Educacionais, v. 3, n. 3, p. 15-34, jun. 1959.

PEREIRA, Luís. Promoção automática na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 30, n. 72, p. 105-107, out./dez. 1958.

pela progressão continuada que preserva as características da seriação, mas faz uso somente de avaliação de cunho formativo. Os dois concordam, entretanto, com a responsabilização do professor e da escola (daí a ênfase destas políticas nos treinamentos e processos de formação rápidos dos professores e na avaliação de sistema com ranqueamento de escolas). Nesta visão, os fatores internos à escola devem suplantar as limitações dos fatores externos, gerando equidade, a partir de controle externo da escola. (Freitas : 2004, p. 10)

Em relação ao ciclo, assim se manifesta Freitas (2004):

Diferentemente da progressão continuada, os ciclos propõem alterar os tempos e os espaços da escola de maneira mais global, procurando ter uma visão crítica das finalidades educacionais da escola. Está em jogo mais do que simplesmente liberar fluxos, ou sair-se bem em avaliações de sistema ou, ainda, tirar a avaliação formal juntando séries em planejamentos plurianuais. Eles são mais que uma modernização conservadora. (Freitas : 2004, p. 11)

Julgamos importante trazer à tona essa discussão por conta do que dizem os professores entrevistados acerca da progressão continuada. A maioria dos professores entrevistados tratou promoção automática e progressão continuada como sinônimos, estendendo tal indiferenciação à idéia de ciclos, e, muitas de suas queixas, ao falarem da aprendizagem dos alunos no âmbito da progressão continuada, estão relacionadas ao que Freitas (2004) denominou de modernização conservadora, marcada pela tentativa de corrigir questões quantitativas, como a evasão, repetências e reprovações, melhorando, com isso, o fluxo de alunos no sistema, e desconsiderando as questões qualitativas, como, por exemplo, o que os alunos estão de fato aprendendo na escola e os mínimos requeridos para cada ano escolar. Nesse sentido, ainda que não avancem sob o ponto de vista discursivo, as argumentações dos professores deixam transparecer que eles percebem as limitações da progressão continuada em relação ao processo de ensino-aprendizagem, embora concentrem suas análises em torno da indisciplina e da relação promoção-retenção.

Ainda segundo Freitas (2007, p. 980), essa modernização conservadora, que não se preocupa com a aprendizagem dos alunos no interior da escola, mas simplesmente com a melhoria de dados quantitativos, acaba provocando uma exclusão por dentro, já que “a liberação do fluxo para reduzir a reprovação, regularizando o tempo de permanência do aluno na escola” e a “mera passagem do tempo não ensina ninguém”. Trata-se, segundo o autor, de políticas de *eliminação adiada*, pois mesmo “incluídos” no sistema educacional esses alunos, a maioria das camadas populares, conseguem terminar a educação obrigatória sem os mínimos requeridos para sua idade e série.

A implantação dos ciclos de aprendizagem e da progressão continuada na rede estadual paulista parece ter trazido novos padrões de organização e exigências ao trabalho pedagógico e à atuação dos professores, marcados essencialmente por processos de intensificação do trabalho realizado pelo professor. A percepção de tal intensificação e da alteração das condições de trabalho foi apontada pelos professores ao se queixarem do excesso de tarefas, do trabalho solitário, da ausência de trabalho coletivo, do acúmulo de projetos, da elaboração de relatórios, do preenchimento de planilhas, entre outras atribuições, que também estimularam o abandono do magistério.

Ao tratarem do excesso de tarefas, os professores afirmaram que não conseguiam colocar em prática projetos pessoais de trabalho em virtude do excesso de projetos e ações que tinham que cumprir, além de planilhas e relatórios que tinham que preencher, oriundos da Secretaria de Educação. A intensificação do trabalho, expresso pelo excesso de tarefas e atividades, além do controle sobre o próprio trabalho foi assim apontados por diferentes professores:

Sou professora de geografia. Acho importante a gente trabalhar com projetos, com ações variadas, mas acho que também é importante desenvolver o conteúdo da disciplina. Muitas vezes tive que desenvolver projetos que vinham prontos da secretaria. Era projeto de meio ambiente, de reciclagem, de nota fiscal... Não havia tempo pra gente colocar os nossos projetos em prática. E era só cobrança e ameaça quando a gente dizia que não ia participar. (J.A.M.C., feminino, 43 anos, 7 anos de magistério)

Antes de desistir, juro que resisti. Enfrentei a indisciplina de alunos, agüentei as piadinhas que fazem com os professores, procurei ignorar a falta de entrosamento entre direção e professor. Mas chegou num ponto que não suportei. Dava aulas de ciências e biologia, no fundamental e no médio, em duas escolas. Todo dia tinha um monte de trabalho pra ler, de diários de classe pra preencher, de provas pra corrigir. Na escola não era permitido fazer isso no horário de HTPC, pois diziam que nós já ganhávamos hora atividade pra essas tarefas. E os projetos que a gente tinha que participar? Era projeto de água, de meio ambiente, de lixo, o terra paulista, fotografia, sei lá quantos! (P.C.S., feminino, 38 anos, 10 anos de magistério)

Os dois depoimentos acima fazem referência ao excessivo número de projetos e ações propostos pela Secretaria da Educação. Durante as entrevistas essas professoras afirmaram que tinham muita dificuldade em organizar projetos de trabalho, já que quase sempre eram obrigadas a assumirem projetos que chegavam às escolas por meio da diretoria de ensino. As ameaças a que se refere a professora J.A.M.C. diz respeito à concessão de uma gratificação pela Secretaria da Educação aos professores, denominada pelos professores como *bônus*, tendo em vista alguns critérios estabelecidos anualmente pela própria secretaria. Segundo os entrevistados, muitos diretores de escola os ameaçavam de não conseguir o referido *bônus* ou de tê-lo diminuído, caso não aderissem aos projetos e programas da pasta. Como tais professores também não eram efetivos, alguns afirmaram que tinham medo de não conseguirem aulas no próximo ano caso não participassem de tais projetos, ainda que tal possibilidade nunca tenha sido considerada na legislação vigente que regula a contratação desse professor.

O excessivo número de projetos oficiais destinados às escolas não foi o único problema apontado pelos professores ao falarem do excesso de tarefas dos quais

eram vítimas. Também reclamaram de um número exagerado de relatórios e planilhas que eram obrigados a dar conta, além do trabalho levado para casa, os impedindo de se dedicarem às atividades relacionadas ao preparo das próprias aulas e ao próprio aperfeiçoamento profissional:

Comecei no magistério praticamente junto com a progressão continuada, na verdade, uns dois anos antes. Com os ciclos a gente passou a ter muito mais trabalho, mais coisas pra corrigir, afinal, tinha que dar um monte de trabalho pra poder justificar a nota do aluno. Na minha casa já não conseguia dar atenção à minha família, pois sempre tinha coisas da escola pra fazer. Me lembro quando ficaram alguns alunos reprovados na oitava série e tivemos que preencher planilhas longas, de aluno por aluno, explicando o motivo da retenção. Também me lembro quando teve uma prova do SARESP e tivemos que explicar porque os alunos que foram mal no SARESP tinham sido aprovados na escola. E eram mais planilhas, mais discussões no HTPC, mais brigas, mais insatisfação. Com o passar do tempo resolvi sair porque percebi que tudo aquilo me deixava muito triste. (M.F.T., feminino, 31 anos, 10 anos de magistério).

No depoimento acima a professora faz referência ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), aplicado anualmente, desde 1996, que consiste em uma avaliação externa de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo, aberta, inclusive, às redes municipais e escolas particulares. O intuito dessa avaliação é obter, segundo a SEE/SP, um retrato das escolas paulistas a fim de orientar a tomada de decisões quanto às políticas públicas na educação paulista, subsidiar a gestão educacional e os programas de formação continuada.

Até o momento, a Secretaria de Estado de São Paulo realizou dez edições do SARESP, conforme quadro abaixo, sendo que do ano de 1996 até o ano de 1998 a avaliação foi aplicada no início de cada ano, avaliando as séries anteriores; nos demais anos, a avaliação foi aplicada ao final de cada ano.

O quadro abaixo apresenta as edições do SARESP no período em que foi realizado, destacando as séries, do ensino fundamental e médio, escolhidas para a aplicação das provas.

Quadro 03 – edições do SARESP no período de 1996-2007

Ano	Séries										
	Ensino Fundamental								Ensino Médio		
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a
1996											
1997											
1998											
2000											
2001											
2002											
2003											
2004											
2005											
2007											

A edição do SARESP a qual se refere a professora é a realizada em 2001, quando, pela primeira vez, a SEE/SP anunciou que os alunos que não atingissem a nota mínima na prova do SARESP seriam reprovados, o que foi visto pelos professores como uma intervenção no seu trabalho, causando um profundo incômodo e uma reação de repúdio aos resultados divulgados. Assim, aqueles alunos que não conseguissem um desempenho satisfatório no SARESP seriam reprovados, contudo, caso o professor discordasse do resultado, teria que justificar cada caso, por meio de uma planilha extensa e minuciosa enviada pela Secretaria de Educação, atestando que o aluno tinha condições de prosseguir nas séries seguintes, apesar da nota obtida na prova. Nas edições seguintes essa prática foi abandonada.

Também foi nesse período que a Secretaria de Educação de São Paulo, mediante os resultados do SARESP, classificou as escolas em cores (verde, azul,

laranja e vermelho), estabelecendo um ranking entre as escolas estaduais. É preciso destacar que algumas escolas mantêm o registro em fichas individuais de avaliação, elaboradas pela própria unidade escolar. Além do preenchimento de fichas e planilhas, a professora destaca, tal como os depoimentos anteriores, a sobrecarga de trabalho e o acúmulo de atividades levadas para casa, bem como o sentimento de tristeza com o próprio trabalho.

O excesso de tarefas também foi apontado pelos professores como um dos fatores que os impediam estudar e investir na formação. A maioria dos entrevistados não considerava o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) como adequado ou de qualidade para a formação continuada, em serviço. Segundo os entrevistados o HTPC era desarticulado e mal planejado, servindo, na maioria das vezes, para a transmissão de recados da direção da escola, para a apresentação de projetos da pasta e, em alguns casos, para a discussão sobre problemas disciplinares ou administrativos, além de ser um tempo insuficiente para discussões e reflexões mais consistentes, tendo em vista que o número de horas obrigatórias de HTPC variava conforme a carga horária de trabalho do professor, atingindo, no máximo, três horas semanais para jornadas com carga horária superior a 28 aulas semanais.

Uma coisa que me levou a deixar a escola foi quando percebi que estava emburrecendo. Já não conseguia estudar, não tinha tempo de fazer um curso, de ler, de ver coisas diferentes na minha área. Sou professora de educação física e, de repente, vi que tudo o que eu tinha era uma quadra caindo aos pedaços, meia dúzia de bola e um monte de alunos que adoravam educação física, o que piorava minha angústia. Com apenas duas aulas por turma, preciso pegar dezesseis turmas para ter uma jornada completa, o que não dava nem para preparar a aula direito. Dei cartão vermelho pra escola e me mandei. (F.S.B., feminino, 29 anos, 8 anos de magistério)

Os professores não reconheciam as suas escolas como ambientes de formação, pelo contrário, enxergavam nelas a impossibilidade de formação

continuada, seja pelo acúmulo de tarefas ou pelos baixos salários, que os obrigava a uma carga horária alta de trabalho, acumulando, muitas vezes, com a rede pública municipal ou na iniciativa privada. No relato acima a professora queixa-se da falta de tempo para estudar, para investir na própria formação, já que era obrigada a trabalhar com dezesseis turmas diferentes para conseguir compor sua jornada de trabalho, além de afirmar sua angústia diante da impossibilidade de ministrar uma boa aula, por causa da carência material e pela falta de tempo. As referências à falta de tempo para a formação continuada, à ausência do trabalho coletivo e à falta de sentido do próprio trabalho podem ser identificadas no depoimento abaixo:

Trabalhei por quinze anos em escola estadual. Larguei pra ficar em casa, não foi por emprego melhor, pra ganhar mais. Fiquei cansada com as mudanças constantes, a cada governo, com tarefas, propostas, coisas novas, dando a impressão de que a gente está sempre começando de novo, com a falta de trabalho coletivo, com cada um fazendo ao seu modo, quer dizer, quando podia fazer ao seu modo. Dava aulas de português e sempre tinha coisas pra ler dos alunos. Só coisas dos alunos, porque não tinha tempo e nem disposição física de sair, ir ao teatro, ao cinema, ler outras coisas, de estudar. Um dia preparei uma aula diferente: com o meu dinheiro comprei vários jornais diferentes, selecionei uma notícia polêmica que toda a imprensa estava tratando em diferentes jornais. Depois recortei e fiz uma montagem, com a mesma notícia, retirada de fontes diferentes. Tirei cópias para todos os alunos. Queria discutir com eles como o mesmo fato admite várias interpretações e como a linguagem não era neutra. Sabe o que aconteceu? Uns alunos rasgaram as folhas e disseram: “poxa, professora, nem é jornal do dia” e, outros, disseram: “se ainda fosse sobre esportes”... Tinha ficado até tarde acordada preparando aquilo: recortando, colando, tirando cópias. Sai da sala e chorei. Não tinha mais forças. O magistério me esgotou, me cansou. Salas lotadas, falta de materiais, colegas desmotivados, coordenação pedagógica fraca, ausência de regras claras. Não sei, mas tinha a impressão que trabalhava mais a cada dia e, o pior, não conseguia identificar o que de produtivo havia feito, pelo menos, não tinha ninguém pra me dizer. (Z.S.T., feminino, 52 anos, 15 anos de magistério).

O depoimento da professora Z.S.T. é um dos mais densos, pois retrata o esforço de uma professora em ministrar uma boa aula. Consegue apontar uma série de questões relacionadas às dificuldades enfrentadas no exercício do magistério. A professora trata, inicialmente, da descontinuidade administrativa responsável pela interrupção de projetos e ações no campo educacional, dando a sensação, segundo

ela, de que “está sempre começando de novo”. A descontinuidade administrativa, segundo Azanha (1993), pode afetar significativamente o trabalho do professor e o funcionamento da escola, contudo, pondera ao afirmar que

(...) a atribuição do malogro de planos [de educação] à descontinuidade administrativa não pode ser aceita como verdade geral a assentada. É preciso que isso seja provado em cada caso e não abstratamente admitido. Às vezes, o insucesso de um plano deve-se a defeitos que lhe são próprios e não a condições externas. De outra parte, não devemos simplificar excessivamente as coisas e considerar, invariavelmente, a descontinuidade administrativa como um mal a ser eliminado. Eventualmente, o prejuízo maior poderia estar na continuidade. (Azanha : 1993, p. 174)

Embora Azanha (1993) esteja se referindo aos planos nacionais de educação, alerta para a necessidade de avaliar cada caso de modo particular, já que muitas ações seriam muito mais prejudiciais no campo educacional se fossem continuadas; para o autor, a descontinuidade administrativa é uma decorrência inevitável das vicissitudes da prática democrática. Mais próximo do que diz a professora, e se referindo especificamente às mudanças do cotidiano escolar e da vida dos professores.

Ao examinar a política educacional fluminense na década de 80, Cunha (1994) se refere à descontinuidade administrativa como *administração zig-zag*, marcada, na maioria das vezes, por intenções eleitoreiras, por experimentalismo pedagógico ou, ainda, pelo voluntarismo pedagógico, com a adoção de medidas de impacto, sem contudo, bases científicas que as justifiquem. Segundo o autor, é comum no Brasil, a cada mudança de governo, a proposição de novos planos de carreira, novas propostas curriculares, novas medidas de avaliação, enfim, de um novo padrão de administração que causa sérios danos ao trabalho do professor,

cada vez mais arredo ao que Cunha (1994, p. 25) denomina como *mundacismo*, mesmo quando as propostas são sadias e apropriadas.

A falta do trabalho coletivo, o excesso de tarefas que impede o investimento na própria formação e a percepção de que exerce cada vez mais atividades cuja importância não consegue identificar também são apontadas pela professora Z.S.T. em seu depoimento. O mais curioso do depoimento é a referência da professora à ausência de alguém que pudesse lhe dizer, lhe apontar, o que ela havia feito de produtivo. Na verdade, essa professora reclama da ausência de reconhecimento do seu trabalho, da valorização do que havia gastado tanto tempo e recursos para produzir. Segundo Pérez Gómez (2001):

Um dos sentimentos mais constantes do professorado na atualidade é sua sensação de sufocação, de saturação de tarefas e responsabilidades, para fazer frente às novas exigências curriculares e sociais que pressionam a vida diária da escola. A integração de crianças com necessidades educativas especiais no desenvolvimento normal da aula; a introdução de novas áreas e orientações curriculares; educação sexual, novas tecnologias, educação moral, que atravessam horizontalmente a estrutura disciplinar do currículo; os contínuos projetos de reforma e mudança impostos pela administração, nos quais se modificam não apenas os conteúdos do currículo, como também os métodos didáticos e os papéis profissionais dos docentes, que agora são pressionados a assumir a responsabilidade de uma certa autonomia na configuração de seu trabalho; as exigências sociais do mercado; os projetos de avaliação do rendimento das escolas e dos docentes para facilitar o controle social do serviço educativo e facilitar a escolha de escola por parte das famílias etc. (Pérez Gómez : 2001, p.175)

A questão do trabalho solitário ou isolado também aparece quando os professores se queixam da “desunião e da falta de compromisso entre os professores”. Embora em número reduzido, tais queixas se somam às relacionadas à precariedade do trabalho coletivo, essa sim com uma ocorrência significativa.

(...) e o que falta mesmo é união entre os professores, mais cordialidade, mais união na hora de colocar em prática tudo aquilo que era discutido no HTPC. Na hora de por a mão na massa cada um faz é do seu jeito mesmo. Não sei porque a gente é obrigada a cumprir esse HTPC. (P.M.S., feminino, 32 anos, 2 anos de magistério)

Tempo perdido. É um horário de tempo perdido, não tem nada de horário pedagógico. No HTPC a gente discutia, discutia e, depois, nada. Tinha professores que achavam que não precisavam dos outros colegas. A falta de entrosamento entre os professores era enorme, principalmente entre os efetivos e os professores mais jovens. (S.O.F.S., feminino, 54 anos, 17 anos de magistério)

Alguns motivos apresentados pelos professores para o abandono da profissão, identificados por eles como problemas intra-escolares, apareceram poucas vezes, não representando a opinião da maioria de entrevistados; contudo, como se trata de questões geralmente presentes em outros trabalhos de investigação sobre trabalho docente, em que os sujeitos da pesquisa são professores, julgamos pertinente apontar tais questões.

Em proporção reduzida, com três citações cada, os professores identificam como problemas intra-escolares motivadores do abandono da profissão a existência de diretores autoritários, bem como problemas de saúde decorrentes do exercício profissional. De maneira ainda mais reduzida, com apenas uma citação cada, também aparece a referência às salas lotadas e à ausência de profissionais de apoio como fonoaudiólogos e psicólogos. Em pesquisa realizada com o abandono do magistério entre professores efetivos no período de 1990 a 1995, Bueno & Lapo (2003) também constataram a existência de um pequeno número de professores que alegavam problemas de saúde para o abandono de magistério, não existindo nenhuma referência ao tipo de gestão da escola, democrática ou autoritária, como motivadora do abandono.

1.2. Os professores e os problemas extra- escolares

Além daqueles problemas enfrentados diariamente no exercício profissional, os professores apontaram outros problemas, considerados por eles como externos à

escola, que os motivaram a abandonar o magistério. A desvalorização profissional foi a razão mais citada entre os professores para o abandono da profissão. Podemos perceber que ao se referirem à desvalorização profissional os professores reclamam do reconhecimento do seu trabalho por parte dos pais, alunos, direção da escola e dos próprios colegas e, só depois disso, associam tal desvalorização aos baixos salários. Ao queixarem-se da desvalorização profissional, os professores reclamam de um prestígio social perdido, mostram-se insatisfeitos com o próprio trabalho e com a condução da política educacional. Segundo Loureiro (2001)

(...) a docência vive, por um lado, o mito de uma idade de ouro passada, onde detinha um prestígio e reconhecimento social inquestionável; por outro lado, vive o mito da construção de um novo futuro para a profissão, que se vem traduzindo numa crise de identidade profissional. Esta, por sua vez, caracteriza-se pela sua ambivalência, sendo favorável a novas reflexões e à revisão de tudo o que parecia estabelecido, mas é igualmente propícia ao retorno de diagnósticos mágicos ou fórmulas míticas de salvação em referência à tradição. Esta situação de crise (que só começa realmente a perpetuar-se quando já não há um modelo de substituição) conduziu à reflexão sobre a necessidade de transformar a docência numa 'verdadeira profissão', que se baseia, por um lado, na premissa de que esta aspiração permita o acesso a um estatuto social e ocupacional elevado e que, por outro lado, conduza a melhores escolas. (Loureiro : 2001, p. 11)

A discussão acerca do estatuto sócio-econômico e da desvalorização profissional ganhou força no Brasil no início da década de 90, com o avanço das reformas de caráter neoliberal, embora estivesse presente no cenário internacional desde o início dos anos 80, com discussões acerca de proletarização e desprofissionalização docente. Ao discutirmos o processo de desvalorização do professor e do trabalho docente, como apontados pelos entrevistados, preferimos não entrar na discussão acerca da proletarização e desprofissionalização docente por compreendermos que a utilização de proletarização, como um conceito para designar ou explicar as dificuldades enfrentadas pela categoria docente em relação às condições de vida e de trabalho, exigiria a discussão e compreensão de conceitos caros à teoria marxista como o de classe social, consciência de classe,

trabalho, alienação, capacidade de estranhamento, entre outros, que, embora importantes, fogem à intenção e alcance dessa investigação, o que não nos impede de aceitar as teses de que os professores estão sofrendo, segundo Domingo (2003, p.17), profundas transformações tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, levando-os a uma perda crescente do controle e sentido sobre o próprio trabalho.

De igual modo, não adentraremos na clássica discussão da sociologia das profissões, aprofundando a reflexão acerca da constituição das profissões ou de metodologias de classificação, tampouco sobre o reconhecimento de uma atividade ou ocupação do mundo do trabalho como profissão, ou ainda, na determinação ou indeterminação da docência como profissão³¹. Nessa investigação, optamos por tratar a docência como profissão e os professores como profissionais. Concordamos com Nóvoa (1991) quando afirma que tal profissionalização ocorreu em etapas distintas, marcadas pelo exercício das atividades por tempo inteiro, ou como atividade principal, constituindo o modo de vida de um grupo; pela criação de um suporte legal para o exercício da atividade, como, por exemplo, a posse de um diploma; pela existência de instituições específicas para a formação especializada dos professores por longo período, com a finalidade de transmitir um *corpus* de saberes e de saberes-fazer próprios da profissão e, por último, pela constituição de associações profissionais representativas do grupo, normalmente de características sindicais.

³¹ - Não ignoramos a existência de uma ampla discussão no campo da sociologia das profissões acerca dos problemas que envolvem o reconhecimento da docência como uma atividade profissional e, por conseguinte, dos professores como profissionais, a tal ponto destes serem considerados, por alguns grupos, como semi-profissionais, já que não controlam as decisões tomadas no âmbito do ensino e são destituídos de autonomia em relação ao Estado que estabelece sua prática.

Em relação à desvalorização profissional e social podemos perceber que os professores que abandonaram o magistério, ao se referirem à desvalorização profissional, o fazem sob diferentes perspectivas. Sentem-se desvalorizados em virtude de uma suposta perda de autoridade diante dos alunos, da frustração decorrente da falta de reconhecimento do trabalho, da perda da retribuição simbólica decorrente do exercício profissional, do uso do tempo ou da falta dele para atividades que consideram importantes, das recompensas individuais como, por exemplo, melhores salários e progressão funcional, da perda gradativa de uma autonomia profissional. O depoimento abaixo traz alguns elementos para essa discussão:

Falta tudo pra gente. Não temos, como nos outros empregos, garantias trabalhistas, fundo de garantia, por exemplo. Nós, não-efetivos, também não temos estabilidade no emprego: hoje estamos aqui, amanhã sabe Deus onde. E temos que agradecer, porque ainda conseguimos aulas. Os salários, nem se fala. Mas sabe, tudo isso é suportável, não estou dizendo que acho normal, que o salário não é uma coisa importante, mas é suportável. O insuportável pra mim é essa desvalorização do professor, esse pouco caso com a gente. Antigamente o professor era respeitado, mas hoje... Basta abrir o jornal e ver as notícias. Basta ficar uns dias na escola observando e ver como o professor é tratado por alunos cada vez mais violentos, pelos pais que não nem estão aí, pelos funcionários que tratam os professores como inimigos, pela própria direção que não dá a mínima pra o seu trabalho. É um descaso geral, uma falta de consideração. O professor é mesmo um nada na escola. Aproveitei que estava começando, que ainda tinha chances no mercado e sai, fui fazer outra coisa que não me degradasse tanto. (V.F.C., feminino, 24 anos, 2 anos de magistério).

O depoimento de V.F.C. fala da instabilidade de emprego, comum entre os professores não-efetivos, além dos baixos salários. Contudo, é interessante como após identificar alguns problemas a professora os separa da idéia de desvalorização profissional. Para a professora V.F.C., a desvalorização profissional diz respeito muito mais à forma de como era tratada por pais e alunos, por exemplo, do que às condições objetivas de trabalho, como salário e estabilidade de emprego, a tal ponto de considerar que “antigamente o professor era bem tratado”, ainda que essa

referência a *antigamente* seja bastante curiosa, dada sua idade e seu tempo de magistério. A professora também considerou como indicativo da desvalorização profissional a forma pela qual era tratada por pais, alunos e funcionários, além da falta de reconhecimento do trabalho que realizava por parte da direção da escola.

Em recente pesquisa com professores portugueses, Seco (2002) afirma que a desvalorização sentida pelos professores está associada a um fenômeno mundial de diminuição do prestígio e da falta de reconhecimento social da profissão docente. Para a autora, mesmo a escolha pelo magistério tendo colocado muitos professores numa posição social superior àquela ocupada por seus pais e, ainda que tais professores admitam a função inequívoca de ascensão social da profissão, não a encaram da mesma forma quando o assunto é prestígio social. A idéia de prestígio está associada ao reconhecimento do trabalho realizado pelo professor, pois, segundo a autora, o professor espera pelo elogio ao seu trabalho e o respectivo reconhecimento, sobretudo quando parte dos quadros de chefia e dos colegas que respeita.

O reconhecimento, por parte dos quadros de chefia, é um factor de recompensa utilizado, freqüentemente, pelo indivíduo, na sua avaliação do trabalho. Sabendo nós que as pressões sociais desenvolvem no indivíduo a necessidade de se mostrar de acordo com aquilo que os outros pensam e esperam de si, também os professores apreciam a obtenção de atenção, aprovação e prestígio, por parte, sobretudo, daqueles com interação mais directamente. A necessidade que os professores sentem de algum reconhecimento por parte dos órgãos de gestão, colegas, alunos, pais e de toda comunidade educativa tem sido objecto de numerosas investigações, a nível internacional, que têm chegado a conclusões semelhantes às encontradas com professores portugueses: o baixo estatuto e o pouco prestígio atribuídos à profissão docente reflectem-se em sentimentos de insatisfação profissional. (Seco : 2002, p. 64)

As relações que os professores estabelecem com os colegas, em situação de trabalho, formal e informal, com a direção da escola e demais funcionários, com os alunos e seus familiares, podem contribuir para o aumento da satisfação profissional

desses docentes, mas, quando ocorre o contrário, quando o professor se sente abandonado e sozinho diante das responsabilidades inerentes à profissão, passa a apontar a ausência do trabalho coletivo ou a falta de apoio dos colegas como fatores que dificultam o trabalho, optando, muitas vezes, pelo isolamento. Alguns professores, principalmente em início de carreira, alegaram que não foi fácil permanecerem no magistério porque tinham medo que os demais professores os achassem incompetentes caso pedissem ajuda. Para a professora E.C.M (27 anos e dois anos de magistério) os “professores eram muito isolados, pouco cooperativos, parece que não gostavam de ajudar os professores mais novos” e, para a professora S.T.O.S. (32 anos e um ano de magistério) “não existe nenhum tipo de ajuda para quem está começando e, por isso, a gente fica até com medo de perguntar e ser visto como burro.”

Se, para um grupo de professores, a desvalorização profissional é sentida na fragilidade das relações entre colegas, direção, funcionários, pais e alunos, no não-reconhecimento por parte destes da importância do professor, tendo em vista o trabalho que realiza, para outro grupo, cujo depoimento abaixo é representativo, a desvalorização profissional está associada às condições objetivas de trabalho, bem como ao constante processo de responsabilização dos professores pela aprendizagem dos alunos.

Sabe, o que me fez deixar a escola não foi o emprego que tenho hoje. Foi justamente o contrário: só procurei outro emprego porque já não suportava mais o que estava fazendo. O professor é muito desvalorizado. Todo mundo esquece que sem o professor a escola não funciona, a educação não anda. Acho que tem um monte de coisa errada, mas, principalmente é o descaso do governo com os professores. Ninguém ouve o professor, quer saber o que sente, do que ele precisa, o que lhe faz falta. Acho que eles têm medo de ouvir que é o salário. Mas isso todo mundo já sabe. Tem outras coisas mais urgentes, como, por exemplo, o aluno ficar um tempão na escola e não aprender. Pode ver, a culpa é sempre do professor quando começam a dizer que a educação vai mal. E quando sai aqueles resultados

de provas: SARESP, SAEB, ENEM, provão... Nota baixa é sempre sinal que os alunos são fracos, ruins... E de quem é a culpa do aluno ficar um tempão dentro da escola e não aprender? Lá vem o discurso de professores mal formados, descompromissados, irresponsáveis, isso e aquilo. Ninguém fala da falta de valorização real do trabalho do professor, com incentivos salariais, com possibilidade de formação em serviço, ascensão na carreira, a estabilidade no emprego, pois a gente nunca sabia se ia continuar empregada ou não. (S.C.X., feminino, 45 anos, 6 anos de magistério)

A desatenção do poder público em relação aos professores também é abordada pela professora S.C.X., que ressalta a importância do professor no funcionamento da escola e na condução do processo educacional. Refere-se à desvalorização profissional como “falta de valorização real”, deixando claro que está se referindo às condições de trabalho, bem como às recompensas pessoais como salário, progressão funcional, estabilidade de emprego e formação em serviço. Além disso, fala da responsabilização do professor por tudo o que acontece no campo educacional, de maneira geral ou, de maneira particular, ao aluno, quando a questão é o fracasso escolar ou o resultado negativo das avaliações externas.

Em relação à questão salarial, muitos professores entrevistados associam o baixo desempenho escolar aos baixos salários recebidos pelos professores. Não discordamos da necessidade dos professores serem mais bem remunerados, tampouco a influência disso sobre a qualidade do trabalho por eles realizado. No entanto, não podemos deixar de apontar que a discussão acerca da relação salário docente e desempenho discente não é tão linear e direta. De acordo com Machado (2007):

Reconhecidamente, a questão salarial é bastante complexa e não pode ser considerada desvinculadamente de outros elementos constitutivos da condição de trabalho do professor. O regime de trabalho mais freqüente, por exemplo, baseia-se quase que exclusivamente no número de aulas dadas, em geral excessivamente alto. O trabalho em mais de uma escola, em dois ou mais sistemas de ensino, é outro complicador importante. E é especialmente dissonante a parca participação dos docentes na construção do projeto da escola, na prefiguração de seu rumo, na consolidação de seus valores [...] Também parece equivocada a busca de uma

correlação imediata entre os eventos *melhoria da qualidade de ensino e melhoria dos níveis salariais* em experiências típicas. De fato, se um professor é remunerado proporcionalmente ao número de horas de aula que leciona, e é levado a ministrar trinta ou quarenta aulas por semana, por mais que seu salário-aula seja elevado, sua condição de trabalho não é boa. Uma efetiva melhoria nas condições de trabalho deve incluir os níveis de remuneração, mas não pode esgotar-se neles. (Machado : 2007, p. 288. Grifo no original)

Quando os professores falaram em seus depoimentos acerca da desvalorização profissional decorrente dos baixos salários, associando-a, algumas vezes, ao sucesso dos alunos, o que a maioria parecia ignorar é a existência de um intenso debate no campo da economia da educação, em nada consensual, que coloca em suspeição a relação direta entre salários docentes e desempenhos discentes. Segundo Casassus (2007), o impacto dos salários dos professores sobre o resultado dos estudantes exige uma discussão mais cuidadosa, no entanto, avalia que seria um erro discutir essa questão sob o ponto de vista do montante de dinheiro, tratando-a como se fosse um assunto meramente quantitativo. Para o autor, o impacto do salário tem a ver com a valorização e desvalorização do professor, aumentando ou diminuindo seu grau de satisfação e, uma vez satisfeitos, podem se dedicar a um único trabalho e, com isso, dedicar-se mais à aprendizagem dos alunos e à própria formação. Ao trabalhar com docentes de diferentes estados, investigando suas condições de trabalho, Gouveia et al. (2006) afirma:

Os baixos salários e a falta de plano de carreira adequado, concomitantemente, trazem um certo desencanto com a profissão docente. Tal desencanto leva a uma naturalização da desvalorização profissional, como se não houvesse outro jeito, posto que 'em outros lugares também é assim'[...] Entre os professores, é generalizada a constatação de que os baixos salários são um fator determinante da qualidade do ensino, pois desestimula a atuação docente, prejudicando a qualidade da escola e que, além da necessidade dos salários serem compatíveis com as necessidades de vida do trabalhador, dever-se-ia valorizar mais o próprio conteúdo do trabalho docente, ou seja, considerar a importância de sua função social e a complexidade de tratamento com seres humanos. A necessidade de manter vários empregos ou atividades para a geração de recursos complementares, devido aos baixos salários, também foi indicada como fator de desmotivação, pois sequer podem [os professores] se atualizarem para oferecer melhores níveis de qualidade. (Gouveia et. al : 2006, p. 267)

A progressão funcional é outra questão apontada pelos professores associada à desvalorização profissional. A maioria dos professores reclama dos critérios adotados pela SEE/SP e como tais critérios não estimulam o investimento na formação continuada nem na permanência dos professores na rede pública. Na rede pública estadual de ensino de São Paulo a evolução funcional, entendida como a passagem do integrante do quadro do magistério para um nível retributivo superior da respectiva classe, pode ocorrer pela via acadêmica, quando são consideradas as habilitações acadêmicas obtidas em grau superior de ensino, como pela via não acadêmica, quando são considerados os fatores relacionados à atualização, aperfeiçoamento profissional e produção de trabalhos na respectiva área de atuação.

Em relação aos professores entrevistados, a evolução funcional pode ocorrer pela via acadêmica somente com a conclusão de cursos de mestrado ou doutorado, já que todos são portadores de curso de licenciatura plena e, pela via não acadêmica, mediante frequência a cursos de formação ou atividades de atualização e aperfeiçoamento profissional ou, ainda, produção cultural³². É importante salientar que o processo de evolução funcional pela via não acadêmica é demorado, pois a legislação impõe uma série de restrições às atividades e cursos freqüentados pelos professores, como, por exemplo, a necessidade dos cursos serem autorizados e homologados pelo Conselho Estadual de Educação e, quando oferecidos pela própria Secretaria, e em horário de trabalho, que seja autorizado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, invalidando, assim, muitos cursos oferecidos no

³² - A evolução funcional pelas vias acadêmica e não-acadêmica está prevista na Lei Complementar 836/97 e regulamentada pela Resolução SE - 21, de 22-3-2005 e Instrução Conjunta CENP/DRHU, de 25-4-2005

âmbito das diretorias de ensino ou promovidos pela própria equipe escolar. Outra questão refere-se à pontuação concedida aos cursos freqüentados pelos professores que, por ser baixa, demora muito para acumular a pontuação necessária para a referida evolução funcional que, depois de concedida, só pode ser pleiteada após quatro anos (do Nível II para o Nível III), cinco anos (do Nível III para o Nível IV) e mais cinco anos (Nível IV para o Nível V).

Se a dificuldade de evolução funcional é apontada pelos professores como uma demonstração da desvalorização profissional a que estão sujeitos, não é diferente com a questão da estabilidade no emprego. Como já discutimos, os professores entrevistados eram todos ocupantes de função-atividade (OFAs) antes de deixarem o magistério. Os OFAS representam uma categoria numerosa de professores, constituindo a maioria do corpo docente nas escolas estaduais. São raras as escolas que apresentam um número superior de professores efetivos se comparado ao número de professores contratados nessa condição diferenciada.

A instabilidade dos OFAs é decorrente do próprio estatuto de contratação e a alteração disso só se dará mediante concurso público, já que a constituição brasileira e a lei de diretrizes e bases da educação nacional determinam que o ingresso e provimento de cargo público dar-se-ão exclusivamente mediante a realização de concurso público de provas e /ou títulos. Anualmente a SEE/SP edita uma resolução disciplinando o processo de atribuição de aulas, com os procedimentos que o sistema de ensino deve adotar para atender aos professores efetivos e OFAs. A grande queixa dos professores entrevistados é da lentidão e do desgaste que tal processo provoca no professor, além da insegurança motivada pelo desconhecimento se terá emprego no ano seguinte, já que tal processo só ocorre às vésperas do início do ano letivo.

A formação em serviço, outra questão apontada pelos entrevistados no tocante à desvalorização profissional, está profundamente relacionada às questões anteriores relacionadas à evolução funcional e instabilidade no emprego. Os professores se queixaram da pouca oferta de cursos de formação em serviço aos professores OFAS, já que, segundo eles, “o Estado sempre prioriza os efetivos, só temos chances quando eles desistem ou não querem, como foi o caso do programa *teia do saber*” (A.M. masculino, 28 anos, 2 anos de magistério) ou, para outros, “não adianta nada fazer uns cursos dados pela diretoria de ensino, pois, além de não valerem nada para evolução funcional são dados pelos ATPs e não por especialistas” (R.G.P., feminino, 45 anos, 8 anos de magistério).

A escola não é vista pelos professores entrevistados como um lugar de formação. O HTPC, como já apontamos, não era considerado pelo professor que deixou o magistério como um espaço de formação, pelo contrário, era encarado, por alguns, como mais uma obrigação a cumprir e, para outros, como um horário em que a direção ou a coordenação pedagógica dava informações gerais. Há que se ressaltar que a maneira como o HTPC se encontra organizado pouco favorece momentos de formação, já que a carga horária a ele destinado não ultrapassa a três horas semanais e depende do número de aulas atribuídas ao professor; além disso, os horários destinados ao HTPC são fragmentados em função ao horário de trabalho dos professores, muitas vezes em mais de uma escola, sendo realizados em intervalos de turnos de trabalho.

Em relação aos cursos e encontros de formação propiciados pela diretoria de ensino, outra questão levantada pelos entrevistados é a qualificação de quem coordena e oferece tais cursos. Embora raros, como foi apontado pelos entrevistados, tais cursos são ministrados pelos Assistentes Técnicos Pedagógicos

(ATPs), que são professores da rede estadual, efetivos ou não, com mais de três anos de experiência docente, que são convidados a integrarem a equipe técnico-pedagógica da diretoria de ensino³³, abrangendo as diferentes disciplinas que compõem o currículo da educação básica. Para os professores entrevistados os ATPs se encarregam apenas de colocar em práticas os projetos da Secretaria, não exercendo grande importância no seu processo de formação.

Outra faceta da desvalorização profissional apontada pelos professores diz respeito à permanente atribuição de culpa, da qual se consideram vítimas, por tudo o que acontece na escola, de maneira particular, e na educação, de maneira geral. Para os professores, o processo de desvalorização profissional docente, motivado inclusive pelos baixos salários pagos à categoria, foi reforçado pela constante responsabilização do professor por tudo aquilo que é considerado ruim ou prejudicial no campo da educação:

Esses dias eu estava no ônibus e fiquei ouvindo duas mães falando da escola. Elas diziam que os filhos não aprendiam por culpa dos professores, que eram muito fracos, não se esforçavam pra ensinar e faltavam demais. Falavam, também, que a culpa dos alunos serem assim, indisciplinados e sem vontade de estudar era dos professores, que eram moles, que não tinham pulso firme como antigamente. (R.S., feminino, 48 anos, 20 anos de magistério)

³³ - Os ATPs são nomeados pelo Dirigente Regional de Ensino e não existe a obrigatoriedade de nenhum processo seletivo para isso. São professores em exercício nas escolas estaduais que são escolhidos em virtude do reconhecimento do trabalho que realizam em suas unidades escolares. Até 2007 a regulamentação da nomeação de ATPs, bem como de suas funções na diretoria de ensino, estavam definidas na Resolução SE 35, de 30/05/2007, com as alterações introduzidas pela Resolução SE - 81, de 30/11/2007. A partir de 2008, por meio da Resolução SE - 91, de 19/12/2007, os ATPs passaram a ser denominados professores coordenadores, distribuídos em três grandes áreas: *Linguagens e Códigos*, compreendendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física; *Ciências da Natureza e Matemática*, compreendendo as disciplinas de Ciências Físicas e Biológicas, Física, Química, Biologia e Matemática; *Ciências Humanas*, compreendendo as disciplinas de História, Geografia e Filosofia. Na distribuição de professores coordenadores nessas áreas somente as disciplinas Língua Portuguesa, Alfabetização e Matemática podem contar com mais de um Professor Coordenador. O número de professores coordenadores por diretoria de ensino varia de 1 a 16, dependendo do número de escolas jurisdicionadas à diretoria de ensino.

Perto de deixar o magistério um pai de aluno me procurou querendo saber o que eu ia fazer com o filho dele, de sétima série, que não sabia ler e escrever direito, já que era eu a professora de português. Tentei explicar para ele que eu estava fazendo o possível, mas que não era fácil, que eram dúvidas e problemas de aprendizagem acumulados por muito tempo. Não tenho nem coragem de dizer o que ele me disse, o tanto que me ofendeu, a coisa mais leve de que me chamou foi de preguiçosa. (V.F.C., feminino, 24 anos, 2 anos de magistério)

Pra mim foi a gota d'água a última reunião pedagógica que participei na escola. O diretor, junto com a supervisora, tiveram a coragem de dizer que os alunos tinham ido mal no SARESP por causa dos professores, que não tinham compromisso com a educação, que não se preocupavam com a aprendizagem dos alunos e que não tinham interesse em melhorar a formação. Veja que absurdo! Os problemas do mundo são culpa do professor. (M.P.C.M., feminino, 46 anos, 12 anos de magistério)

Estava assistindo um programa de televisão e parei num canal em que um desses intelectuais estava falando sobre rendimento escolar e avaliação internacional. Meu Deus, como esse povo tá distante da escola! Precisava ver o que ele falou sobre escola, ensino, avaliação! No frigir dos ovos, tudo estava na mão do professor, tudo dependia dele, toda a culpa, toda a responsabilidade. Me lembrei de quando dava aula e não tive saudades. Só senti pena de quem continua por lá. (S.O.F.S, feminino, 54 anos, 17 anos de magistério)

Os quatro depoimentos acima são representativos do grupo entrevistado e refletem a percepção dos professores acerca da desvalorização profissional. Algumas expressões apontadas pelos professores nos depoimentos acima, que expressaram julgamentos dos quais foram vítimas, como fracos, incompetentes, “moles”, descompromissados, preguiçosos, estão diretamente relacionados a uma dignidade profissional que, para eles, foi sendo aviltada e afrontada. A dignificação da profissão docente foi dando lugar à frustração e, segundo Correia & Matos (2001, p. 93), os professores encontram-se fragilizados nos contextos sócio-institucional da profissão, pois, embora caiba a eles a digna missão de “preparar o futuro”, não se sentem igualmente dignificados e

(...) se a dignidade profissional não é valorizada nas relações que os professores mantêm com a instituição empregadora, a verdade é que ela não

representa também uma 'proteção simbólica' suficientemente sólida para permitir estabelecer uma relação subjectivamente securizante que seja capaz de contrariar a sua freqüente fragilização no exercício quotidiano do trabalho. Por vezes, a 'dignidade profissional' constrói-se em torno de 'valores' que, não sendo partilhados por todos os intervenientes nos colectivos de trabalho, conduzem a uma frustração profissional, a um 'defasamento' entre o ideal da profissão e seu exercício. (Correia & Matos : 2001, p. 93)

O sentimento de desvalorização profissional também foi apontado pelos entrevistados na relação com o Estado, nesse caso, com a secretaria de educação. Para a maioria dos professores a secretaria de educação pouco investe nos professores OFAs, dificultam sua permanência na escola a cada ano, por conta de um processo desgastante de atribuição de aulas e não os valoriza da mesma forma que faz com os professores efetivos; além disso, se mostraram desconfiados com medidas tomadas pela SEE/SP ao longo dos anos como a adoção de ciclos, progressão continuada, turmas de reforço, classes de aceleração, escola nas férias, alteração de jornadas de trabalho docente, entre outras, caracterizando uma aversão institucional que, segundo Novaes (2005), é

(...) compreensível numa relação em que os professores, agentes do campo simbólico e vinculados ao Estado, vêm-se desvalorizados e desprestigiados, presenciando a banalização das credenciais simbólicas que, segundo crêem, diferentemente do passado, lhes conferiam uma melhor posição no campo educacional. Sentindo-se despojados da importância que outrora tiveram e abandonados pelo poder público, reivindicam, como forma de distinção, maior reconhecimento de pais e alunos, ao mesmo tempo em que criticam o poder público, materializado na figura da Secretaria de Educação, pelo desprestígio e miséria de posição a que foram submetidos. (Novaes : 2005, p. 200)

Esse sentimento de perda de prestígio do qual reclama o professor, que o faz se sentir desvalorizado diante da constante responsabilização pelo baixo rendimento escolar dos alunos, aferidos por avaliações internas e externas, e pela decantada má qualidade da escola pública, além de se sentir controlado e, muitas vezes

ignorado pelas políticas educacionais, é, segundo Ball (2005), consequência da aplicação de duas importantes tecnologias da política de reforma educacional: a *performatividade* e o *gerencialismo*. Para o autor, tais tecnologias utilizam técnicas e artefatos para controlar o professor, aumentar sua produtividade e estabelecer parâmetros de comparação entre eles. Assim, segundo Ball (2005), a *performatividade*

(...) é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento, tornando os “silêncios audíveis”. A questão de quem controla a área a ser julgada é crucial e um dos aspectos importantes do movimento da reforma educacional global são as disputas localizadas para se obter o controle e introduzir mudanças na área a ser julgada e em seus valores.[...] A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. (Ball : 2005, p. 543)

De acordo com Ball (2005), a performatividade atinge profundamente o professor, sua percepção de si mesmo, dos outros e do próprio trabalho, o que induz, muitas vezes, a sentimentos de culpa, fracasso e vergonha. A utilização de instrumentos com o intuito apenas de classificar e estabelecer *rankings* de desempenho acaba exigindo dos professores o atendimento a imperativos de competição, inconciliáveis com os valores e compromissos humanísticos defendidos para o exercício da docência; assim, nesses casos, segundo Ball (2005, p.544), tais compromissos são “substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente – em que a eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência”. Em relação ao *gerencialismo*, Ball (2005) afirma que tal técnica:

(...) representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva, uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. Isso envolve processos de institucionalização e desinstitucionalização, em vez de ser uma mudança “de uma vez por todas”, é um atrito constante, feito de mudanças incrementais maiores e menores, mudanças essas que são em grande número e discrepantes. O trabalho do gerente envolve incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização [...] O gerenciamento busca incutir performatividade na alma do trabalhador. (Ball : 2005, p. 544)

O gerencialismo tem sido, segundo Ball (2005), o principal mecanismo utilizado nas reformas educacionais em todo o mundo, responsável pela criação de uma estrutura empresarial competitiva que acaba expondo a vida emocional e o comportamento dos professores, além de fazê-los se sentirem responsáveis pelo sucesso ou fracasso do aluno. *Performatividade e gerencialismo* são, para o autor, duas formas gerenciais amplamente em curso nas redes públicas de ensino em todo o mundo que atingem profundamente o professor, controlando sua prática, bem como os currículos, na tentativa de atender às demandas externas; assim, afirma Ball (2005, p. 548), “o professor, o pesquisador e o acadêmico estão sujeitos a uma miríade de julgamentos, mensurações, comparações e metas; informações que são coletadas continuamente, registradas e publicadas com frequência na forma de *rankings*.”

A desvalorização profissional sentida pelos professores em virtude das constantes cobranças relacionadas aos índices de desempenho dos alunos, obtidos nas provas do SARESP, aparece explicitamente nos depoimentos dos professores também sob a forma de perda de autonomia. Os professores entrevistados reclamaram da pouca margem de autonomia que podiam usufruir na elaboração dos próprios projetos de trabalho, já que em função das avaliações promovidas pelo

SARESP e as notas obtidas pelos alunos, eram obrigados a colocar em prática projetos de correção da aprendizagem propostos pela SEE/SP, não conseguindo preparar as próprias atividades. A perda de autonomia reclamada pelos professores ao falarem da desvalorização profissional, além de referida à impossibilidade de, muitas vezes, decidir, sobre os próprios projetos de trabalho, também estava vinculada à dificuldade de serem ouvidos no âmbito do sistema educacional:

Quando é para lidar com os professores os governantes se fazem de cegos e ouvidos moucos. Professor não é visto, não é ouvido. Professor é invisível para o governo. Todo mundo fala e é ouvido: jornalistas, economistas, políticos, religiosos, pesquisadores. Todo mundo, menos professor, que está ali, no dia-a-dia, na sala de aula, com os alunos reais, problemas reais, ganhando o que ganha, passando o que passa. Como se não bastasse o constante desrespeito de pais e alunos, o excesso de serviço que a gente leva pra casa, a violência, ainda tinha que conviver com a total falta de reconhecimento do trabalho da gente. Olha, enquanto dei aula de matemática organizei gincanas, oficinas, campeonatos, tudo para estimular o aprendizado de matemática, que é uma coisa tão complicada. Ninguém, mas ninguém mesmo veio me dizer que o que eu estava fazendo era legal, interessante. Pelo contrário, recebi até críticas que aquilo que eu estava fazendo não ajudava melhorar as notas do SARESP, que os alunos daquela escola eram ruins em matemática, etc, etc. O professor faz um trabalho de formiguinha, solitário, abandonado. Se faz, não era pra fazer assim, se não faz lá vem o discurso de que é descompromissado. Ouvir, ninguém te ouve. Resolvi que não queria isso pra mim. (J.F., feminino, 37 anos, 12 anos de magistério)

No âmbito das políticas de *accountability*³⁴, expressão traduzida entre nós por políticas de responsabilização, alguns pesquisadores vêm chamando a atenção para a questão da autonomia do trabalho docente. Para Tenti Fanfani (2006), tais políticas

(...) tendem a sugerir doses mais elevadas de "autonomia" e *accountability* dos professores (apelando à sua criatividade, empenho, liderança, trabalho em equipe, por projeto, etc.) e, ao mesmo tempo, mobilizam um conjunto de dispositivos de medição da qualidade dos resultados da aprendizagem (avaliação de desempenho através de testes padronizados), definição de padrões mínimos curriculares e de aprendizagem, avaliação da qualidade profissional dos professores (mediante a identificação das "competências" pedagógicas), o pagamento por

³⁴ - O termo *accountability* é de origem inglesa e sem tradução em língua portuguesa. No Brasil vem sendo traduzido como *responsabilização*, *responsabilidade*, *responder pelas ações*, *prestação de contas*, etc. No campo da educação o termo *accountability* é geralmente compreendido como a responsabilização da escola e de seus dirigentes pelos resultados dos alunos em avaliações internas e externas, como uma prestação de contas centrada nos resultados.

desempenho, entre outros. Esses dispositivos foram, na realidade, reforçando mecanismos de controles externos sobre o trabalho dos professores. (Tenti Fanfani, 2006, p. 136-137).

Para a autora, existe nas políticas educacionais em curso, desde os anos 90, um discurso de autonomia que tende confundir os professores, pois, ao mesmo tempo em que trata do fortalecimento do trabalho do professor, propondo-lhe inovação, criatividade, trabalho por projetos, por outro, exerce um forte poder de controle sobre as práticas escolares e docentes ao propor currículos nacionais e a vinculação do trabalho escolar ao desempenho aferido nas avaliações de larga escala.

O depoimento da professora J.F. ao se referir à forma como seu trabalho era percebido dentro da escola ilustra bem esse descompasso do discurso de autonomia docente, pois, ao mesmo tempo em que a professora procurava adotar práticas inovadoras relativas ao seu campo de atuação profissional, tais práticas não eram aceitas pela equipe escolar como adequadas diante das notas obtidas em matemática no SARESP. Segundo Domingo (2003), situações como a descrita pode:

(...) dar lugar à *perda da autonomia* dos professores da realização da sua actividade profissional. O exercício de controlo sobre as tarefas da classe docente é mais eficaz na medida em que esta assume como inevitável a sua dependência relativamente a decisões externas que estão relacionadas, por um lado, com o reconhecimento de autoridades legítimas que exercem o controlo burocrático e hierárquico e, por outro, com o reconhecimento de um saber legitimado que não lhes corresponde, mas que pertence ao campo do saber científico e académico. Ao renunciar à sua autonomia como docente, aceita a perda de controlo sobre o seu trabalho e a respectiva supervisão externa. (Domingo : 2003, p. 20)

Segundo Domingo (2003, p. 137), ao permitir ou ao ser forçado a permitir o controle sobre as atividades que realiza, o professor acaba perdendo, também, o controle sobre a execução do próprio trabalho e, com isso, abre a possibilidade para a consolidação de um trabalho regulado externamente e cheio de tarefas. Para o

autor, a autonomia docente deve ser encarada como uma necessidade educativa profundamente relacionada às três dimensões básicas que, segundo ele, caracterizam o ato educativo: a obrigação moral, o compromisso para com a comunidade e a competência profissional.

O trabalho da professora J.F. foi avaliado pelos pares fora dos limites pedagógicos, como, por exemplo, adequação da atividade à série, conteúdos trabalhados na atividade, nível de envolvimento dos alunos com a atividade, para ser avaliado em função das notas de desempenho dos alunos em um processo de avaliação externa. Diante disso, parece claro que a autonomia do professor para decidir sobre as melhores atividades ou forma de ensinar está profundamente vinculada a essa *política de responsabilização*. Segundo Torres Santomé (2004):

É importantíssimo que as estratégias que se utilizam ou se promovem para a melhoria da qualidade dos sistemas educativos respeitem a necessidade da autonomia docente, assim como a liberdade da cátedra e com a liberdade de pensamento dos alunos. Em essência, os indicadores acabam por culpabilizar os docentes ao atirar para estes todas as responsabilidades das deficiências que se possam detectar no rendimento dos alunos; desta forma, os indicadores servem também como um hábil mecanismo disciplinador dos docentes, obrigando-os a adoptar um determinado tipo de papel nas aulas, empregando estratégias didácticas mais autoritárias e concentrando exclusivamente nos conteúdos curriculares que o Estado se encarregava de supervisionar, coerentes com aquilo que denominamos por 'conhecimento oficial'. (Torres Santomé : 2004, p. 29)

A referência à falta de autonomia nos depoimentos dos professores esteve, todo o tempo, associada à idéia de desvalorização profissional. Não faremos aqui uma revisão acerca do conceito de autonomia quando referido ao trabalho docente, tampouco a trajetória do conceito no campo da educação, afinal, essa discussão está presente há muito tempo no cenário educacional brasileiro, já no documento “A reconstrução educacional no Brasil”, conhecido por todos como *manifesto dos*

pioneiros, cujo relator foi Fernando de Azevedo, o termo *autonomia* aparece lá por três vezes e defende a necessidade de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica para a educação. Contudo, não podemos deixar de registrar a pesquisa de Martins (2001) que tratou da trajetória do conceito de autonomia e a forma como tal conceito foi sendo construído no âmbito de diferentes culturas, economias e políticas que configuraram as sociedades em seu processo de construção para, em seguida, avançar sobre o uso instrumental desse conceito no campo da educação e, particularmente, na rede estadual de ensino de São Paulo. Para a autora:

De meados dos anos 1990 em diante, efetivamente, o discurso político predominante no cenário nacional e paulista – ainda apontando como horizonte a necessidade de descentralizar o poder do Estado e desconcentrar seus mecanismos de atuação e gestão – ganha concretude através de medidas de governo centradas na reforma de suas estruturas e aparato de funcionamento, defendendo como bandeiras de lutas *slogans* que se assemelhavam, em certo sentido, àqueles reivindicados no período político imediatamente anterior [...] Trata-se, agora, de efetivar a descentralização dos mecanismos de atuação do Estado, de modernizar sua gestão, de racionalizar recursos, de diminuir o tamanho da burocracia delegando autonomia às instâncias regionais e locais, e finalmente, de privatizar setores onde a participação estatal era significativa. (Martins : 2001, p. 178).

Para Martins (2001) o conceito de autonomia presente na política educacional paulista está profundamente relacionado às concepções de descentralização e desconcentração, em que a primeira é efetivada quando o Estado transfere, mediante contrato ou por ato unilateral, a execução de serviços, para que o ente delegado, nesse caso a escola, preste o serviço em seu nome, por conta e risco, mas sob fiscalização do primeiro; já a desconcentração é uma mera técnica administrativa utilizada pela administração, que pode ser, nesse caso, representada pela direção da escola ou pela diretoria de ensino, por exemplo, para a distribuição de tarefas e competências no âmbito da própria estrutura, tornando mais ágil a prestação de um dado serviço ou cumprimento de tarefas.

É preciso salientar que a autonomia, tão reclamada pelos professores, e cuja falta os fazem se sentir desvalorizados no exercício da docência, está profundamente relacionada ao cumprimento de metas, tarefas e serviços decorrentes desse processo de reorganização administrativa das escolas da rede estadual, iniciado nos anos 90. Na verdade, parece que a descentralização apregoada pela SEE/SP não contempla o nível decisório, delegando à escola apenas mais tarefas e atribuições antes desempenhadas pelos órgãos centrais, da mesma forma, tal estratégia se repete no âmbito escolar, em que pela desconcentração tais tarefas são redistribuídas a todos aqueles que trabalham na escola, inclusive aos professores.

A referência ao desinteresse das famílias pela educação dos filhos, geralmente rotuladas por *famílias desestruturadas*, também foi recorrente nos depoimentos dos professores e apontada como uma das razões para o abandono do magistério. Já nos referimos a esse argumento dos professores quando falamos da indisciplina escolar que, segundo a maioria dos entrevistados, decorre da existência desse tipo de família, que pouco se ocupa da educação dos filhos e que não valoriza a educação escolar. Quando os professores falaram de um possível abandono das famílias em relação à educação dos seus filhos, caracterizado pela ausência nas reuniões de pais ou na falta de atendimento às convocações da escola, entre outros, sempre o fizeram argumentando que essas famílias eram, na sua maioria, desestruturada. O depoimento abaixo ilustra bem a concepção de *desestruturada* presente entre os professores:

Os alunos não estavam motivados para aprender. É claro que a gente sabe que existem problemas, que alguns precisam parar de estudar para trabalhar, para ajudar em casa. Mas mesmo assim, isso não explica tudo. Existe curso noturno, supletivo, uma porção de alternativas. Para mim, o grande problema mesmo são essas famílias desestruturadas. Pode ver: a maioria dos alunos não vive com pai e

mãe. Às vezes é só com o pai, outras, só com a mãe e, em muitos casos, com tia, tio, avô, avó, primo, conhecido. Como não são famílias de verdade, não se tem muita preocupação com a educação deles. Esses dias uma mãe me disse que o aluno não era seu filho, que ela apenas criava. Tá vendo? Quando a coisa aperta nunca são “seus filhos”. (E.C.M., feminino, 32 anos, 1 ano de magistério)

Nem é preciso reunir muitos depoimentos docentes que tratam sobre as famílias dos alunos para percebermos que a idéia de família desestruturada ou, ainda, desorganizada, predomina entre os entrevistados como explicação para o suposto desinteresse pela escolarização dos alunos. Para os entrevistados o modelo de *família* admitido como legítimo e desejável é o tradicional, constituído por um imaginário que inclui pai, mãe, irmãos, unidos e felizes. Não consideram como família as pessoas com quem os alunos vivem, pois foge ao modelo de organização familiar imaginado.

A negação da existência de um modelo familiar diferente significa ignorar a existência de novas configurações familiares, em que, muitas vezes, o vínculo biológico dá lugar à dimensão cultural e no qual a *família vivida* passa a ser mais importante do que uma configuração de família considerada “normal”. Mesmo não sendo essa a intenção dessa investigação, a referência reiterada dos professores às famílias desestruturadas como uma das causas de abandono da profissão sugere a necessidade de refletirmos de maneira mais apurada acerca da relação família-escola, bem como a discussão sobre a participação das famílias das camadas populares no sucesso escolar dos filhos.

Outras questões apareceram de maneira pouco significativa acerca da percepção de problemas extra-escolares que motivaram o abandono da profissão, com apenas uma referência cada. Do total de professores entrevistados, quatro alegaram ter conseguido novos empregos, com melhores salários, três se referiram

à má qualidade da escola pública e dos professores e alunos presentes nela, dois alegaram falta de identificação com a profissão, bem como a distância entre o que necessitavam para o exercício da profissão e aquilo que foi oferecido no curso de formação inicial e, com apenas uma citação cada, apareceram justificativas como “não era o que eu esperava”, “fim do encanto com o magistério”, “falta de vocação”, “impaciência para ensinar” e “leis de educação feitas por quem não entende de educação”.

Ao longo da discussão dos motivos apresentados pelos professores para o abandono, percebemos que a separação entre motivos escolares e intra-escolares tem eficiência bastante limitada, tendo em vista que muitas razões têm uma forte relação de complementaridade, além, de se retroalimentarem. A intenção com tal divisão era, apenas, identificar como os professores percebiam os problemas por eles apontados e os localizavam como muito próximos ou mais distantes da rotina diária de trabalho. Não ignoramos, portanto, a impossibilidade de separar algumas questões mais amplas e enquadrá-las nessas duas categorias, como, por exemplo, a questão da indisciplina escolar, amplamente apontada pelos professores como um motivo intra-escolar, e a sensação de falta de prestígio profissional, também muito citada como motivo extra-escolar ou, ainda, as péssimas condições de trabalho, compreendidas pelos entrevistados como um motivo intra-escolar e a dificuldade de manter-se atualizado e estudar, apontado como um motivo extra-escolar.

Perguntamos também aos professores sobre os principais problemas que percebem no ambiente escolar, ainda que não tenha sido eles os motivos que os levaram abandonar a profissão, mas que na sua avaliação continuam dificultando o

trabalho dos professores na escola pública³⁵. Para tal questionamento, os professores enumeraram motivos que se aproximaram daqueles que apontaram como motivadores de sua saída do magistério, conforme expresso no gráfico abaixo:

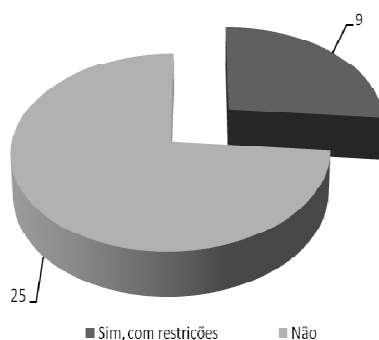
Gráfico12 – Principais problemas enfrentados pelos professores na escola e no exercício da profissão.



³⁵ - Para maiores detalhes ver Apêndice G.

Mesmo não mais exercendo a docência e estando fora da escola pública, os professores continuam apontando como problemas basicamente os mesmos que afirmaram terem sido os responsáveis por deixarem a profissão, com pequenas variações segundo a importância conferida individualmente a cada motivo apresentado. Perguntados acerca da possibilidade de retornarem ao magistério assim se manifestaram:

Gráfico13 – Possibilidade de retorno à profissão.



A maioria dos professores entrevistados afirmou que não desejava retornar ao magistério, seja na rede pública ou privada e, um grupo de nove professores afirmou que voltaria, mas com algumas restrições. Dentre essas restrições esses professores apontaram como condição de retorno: três só voltariam ao magistério em escolas particulares, por acreditarem que lá estariam livres da indisciplina dos alunos e seriam mais valorizados profissionalmente, tanto do ponto de vista salarial como de reconhecimento público; um só voltaria para lecionar no ensino superior, pois acredita que se trata de uma posição de maior prestígio do que a ocupada na escola pública e, os demais, afirmam que voltariam, mas não nas condições em que saíram, afirmando, ainda, que, embora desejem, falta coragem para o retorno e que têm medo de não serem bem sucedidos numa nova tentativa.

Nesse capítulo apresentamos as razões apontadas pelos professores para a saída do magistério, importantes para a discussão sobre o processo de construção do abandono da docência. Defendemos que o abandono é um processo que vai sendo construído lentamente, agindo, também, na constituição da identidade profissional docente. No capítulo seguinte discutiremos como os professores designados diretores de escola percebem os problemas do cotidiano escolar e quais justificativas apresentaram para a saída da sala de aula para assumirem a direção da escola, ainda que reconheçam as dificuldades inerentes a essa nova função.

Capítulo 4

De professor a diretor ou como abandonar sem sair da escola

Quando fui convidada para ser vice-diretora bateu uma dúvida, não sabia se aceitava, afinal, fiz faculdade para ser professora, sempre desejei isso, dar aulas, ter contato com os alunos. Poder ensinar era meu sonho! Mas as coisas mudaram: os alunos ficaram mais difíceis de lidar, os professores menos comprometidos, os pais mais ausentes e, a escola, um ambiente ruim de trabalhar. Aceitei ao convite pra ser vice e, mais tarde, assumi a direção, em virtude da remoção da diretora. Não me arrependo. A direção da escola dá muito trabalho, muito mesmo, mas nada se compara ao desgaste e ao esgotamento de uma sala de aula. Quando estava na sala de aula eu vivia angustiada e triste, ficava deprimida com tudo que eu fazia, com a falta de resultados. Agora, continuo trabalhando com educação, mas não me preocupo mais com o ensino. (S.R., Feminino, 41 anos, 22 anos de magistério).

Não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica emocional e moral. Mas podemos facilmente ensinar sem educar e podemos continuar a aprender até ao fim dos nossos dias sem que, por essa razão, nos tornemos mais educados. Tudo isto são detalhes que devem ser deixados à atenção dos especialistas e dos pedagogos. (Hannah Arendt, 2000, p. 52)

1. Ficar, mas sem lecionar

Como já tratamos anteriormente, a direção das escolas estaduais paulistas é de responsabilidade de professores aprovados em concurso público, de provas e títulos, para provimento do cargo de diretor de escola. Na ausência de diretores concursados a direção da escola fica a cargo de professores em exercício na rede estadual, designados para esse fim, até que o cargo venha a ser ocupado, desde que preencham todas as exigências legais, como o tempo de magistério e a

formação específica³⁶. Neste capítulo discutiremos como o processo de abandono do magistério vai sendo construído entre professores designados diretores de escola; professores que permanecem na escola, mas não exercem a docência.

Em recente pesquisa acerca do perfil do professor brasileiro realizada pela UNESCO (2004), foi perguntado a cinco mil professores, em todos os estados da federação, qual era a sua principal aspiração profissional para os próximos cinco anos. Muitos professores manifestaram o desejo em continuar na carreira docente, porém, em situação diferente da vivida no momento da entrevista. Metade dos entrevistados afirmou o desejo de permanecer na situação em que se encontrava e, a outra metade, dividiu-se entre ocupar outros cargos, realizar outras atividades na área educacional, mudar de instituição ou, ainda, dedicar-se a outra profissão. A tabela abaixo detalha tais situações:

Tabela 18 - Proporção de professores, por região geográfica, segundo a aspiração profissional para os próximos cinco anos

Aspiração profissional para os próximos cinco anos	Região geográfica					Total
	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	
Permanecer na função atual, na mesma instituição	42,8	50,1	41,1	50,7	56,5	50,2
Ocupar cargos de direção e administração escolar	6,2	4,3	4,6	9,4	6,2	7,1
Permanecer na função atual, mas em outra escola	5,9	7,3	9,3	6,3	4,8	6,5
Realizar outra atividade profissional na área educacional	32,4	27,2	28,9	24,0	23	25,5
Dedicar-se a outra profissão	12,8	11,1	16,1	9,5	9,5	10,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2004.

Nota: Os dados acima foram coletados em pesquisas realizadas no ano de 2002 e publicados no relatório final em 2004.

³⁶ - Para maiores detalhes acerca de tais condições consultar a Lei Complementar Nº 836/97.

Permanecer na sala de aula, na mesma ou em outra instituição, foi o desejo manifestado por 56,7% dos entrevistados; 32,6% desejam permanecer na carreira do magistério, mas fora da sala de aula e, o restante, representado por 10,7%, aspirou dedicar-se a outra profissão.

Também foi solicitado aos professores que apontassem, dentre algumas possibilidades previamente oferecidas, o que fariam com um acréscimo de dez horas semanais em sua jornada de trabalho, caso lhe fosse permitido escolher. A tabela abaixo expressa as respostas dos professores:

Tabela 19 - Proporção de professores, por região geográfica, segundo atividades escolhidas para ocupar o tempo extra de dez horas de trabalho remunerado a mais por semana na escola em que trabalha

Atividades para ocupar o tempo extra	Região geográfica					Total
	Norte	Nordeste	Centro-oeste	Sudeste	Sul	
Ensino em sala de aula	5,6	10,5	5,6	6,0	6,1	7,1
Formação continuada	15,6	17,3	25,3	20,5	19,8	19,7
Auto-aperfeiçoamento (ler, buscar novos materiais)	46,7	48,8	50,3	49,7	54,6	50,1
Projetos de serviços à comunidade	10,3	6,9	4,6	6,6	4,3	6,4
Trabalhar com os colegas	2,3	2,9	2,0	2,9	1,9	2,6
Contato e atividades com os pais de alunos	7,3	4,9	3,6	3,9	3,1	4,2
Trabalho com os alunos sobre temas que lhes interessem	5,0	3,0	3,6	4,3	4,0	3,9
Atividades ligadas aos grêmios	0,3	0,4	0,0	0,3	0,1	0,3
Correção de provas, cadernos, trabalhos etc.	3,0	2,9	4,1	3,2	3,5	3,2
Preparação de aulas	3,6	2,0	0,8	2,3	2,4	2,2
Trabalhos de pesquisa	0,0	0,3	0,0	0,2	0,1	0,2
Produção de materiais pedagógicos	0,3	0,1	0,3	0,1	0,0	0,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2004.

Nota: Os dados acima foram coletados em pesquisas realizadas no ano de 2002 e publicados no relatório final em 2004.

É importante destacar, a partir dos dados apresentados nas tabelas 18 e 19, duas questões muito importantes: a primeira está relacionada ao fato de quase a metade dos professores entrevistados não desejar permanecer na sala de aula e, a segunda, como bem reforça o relatório produzido pela UNESCO (2004),

(...) a predominância, em todas as regiões, da opção auto-aperfeiçoamento (ler, buscar novos materiais), escolhida, no geral, 50,1% dos docentes, seguida da que se refere à formação continuada (19,7%), revelando a necessidade que sentem os docentes de investimento em sua formação, face às novas exigências da educação, e uma possível insatisfação com o que tiveram até então. Também chama a atenção o desinteresse por opções ligadas ao trabalho escolar cotidiano e à vida da escola, como produção de materiais pedagógicos (0,1%), trabalhos de pesquisa (0,2%) e atividades ligadas aos grêmios (0,3%). (UNESCO : 2004, p. 137)

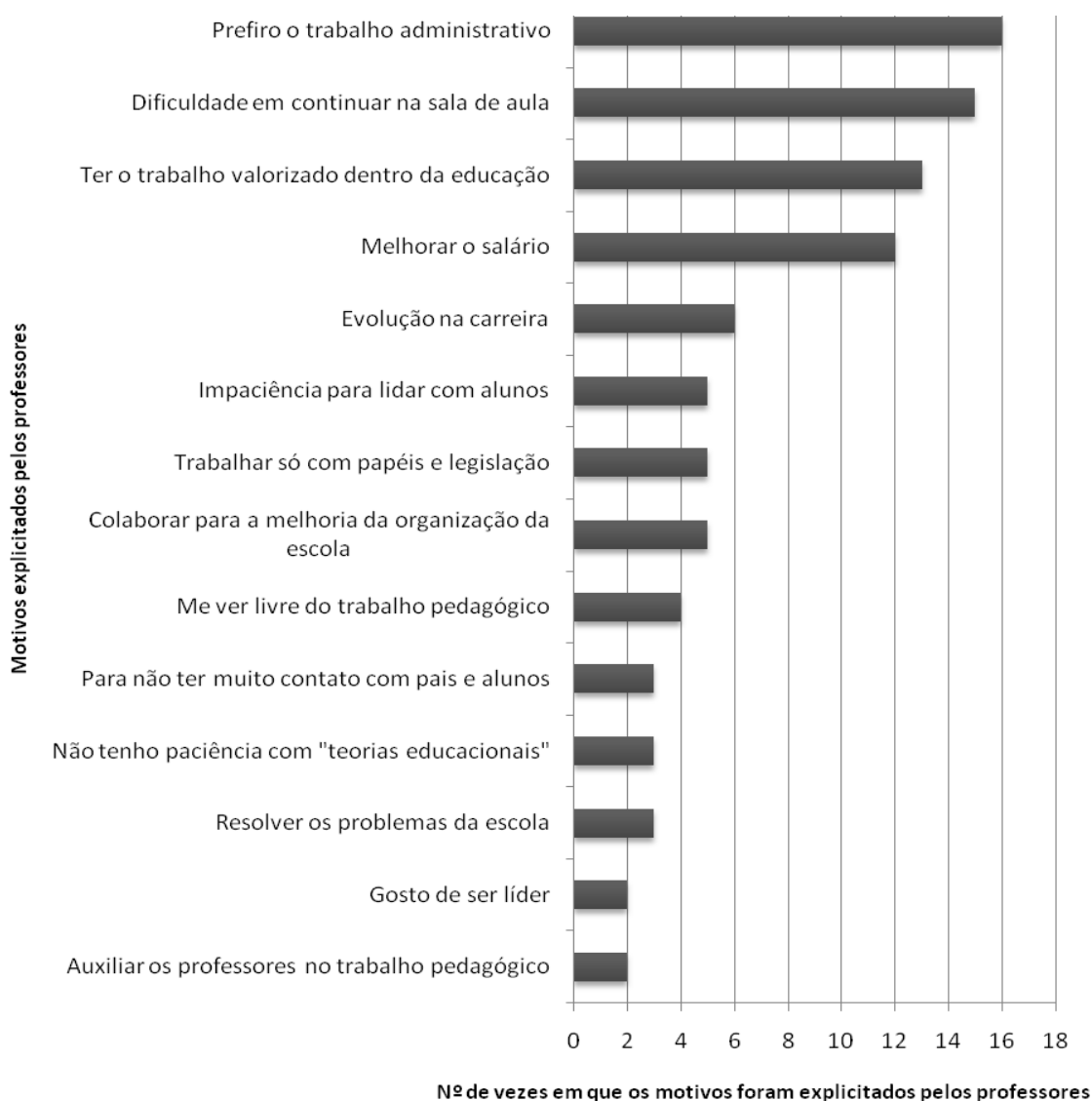
Embora a amostra de professores e diretores entrevistados nessa pesquisa não permita o mesmo grau de generalização da produzida pela UNESCO, as entrevistas com os diretores de escola também demonstraram que a saída da sala de aula rumo à direção da escola se deu mais em virtude da percepção dos professores acerca do cotidiano escolar do que, propriamente, por um possível aumento salarial. Em alguns casos, alguns professores tiveram uma diminuição de salário, com a perda de algumas gratificações:

Financeiramente não tive grandes vantagens, pelo contrário, perdi gratificação de trabalho noturno, adicional de local de exercício, deixei de receber os tíquetes alimentação, mas, em compensação, ganhei mais tranquilidade; além disso, é bom aprender um pouco dessas coisas do administrativo, afinal, quero tentar, no futuro, ser supervisora de ensino. O trabalho é intenso, mas, quando saio da escola, tenho vida normal. Antes, parecia que tinha na cabeça aquele burburinho de sala de aula, além dos incontáveis trabalhos de alunos que levava pra casa, correção de provas, diários de classe por fazer. Pra mim, o dinheirinho a mais que ganhava não paga a minha tranquilidade agora. (R.M.C.S., feminino, 42 anos, 18 anos de magistério, dos quais, 12 em sala de aula)

Foram entrevistados trinta e quatro diretores de escola e a todos foi solicitado que apontassem os motivos que os levaram a se interessar pela função de diretor de

escola, destacando, em primeiro lugar, o que julgou mais significativo, e assim por diante. Todas as respostas foram agrupadas em um quadro, com a identificação de cada entrevistado, para, em seguida, serem organizadas de acordo com o número de vezes em que foram citadas³⁷, como ilustra o gráfico abaixo:

Gráfico14 – Motivos que levaram a sair da sala de aula e ir para a direção



Se observarmos atentamente o gráfico acima, notaremos que os motivos apresentados pelos diretores entrevistados para a saída da sala de aula não podem

³⁷ - Ver Apêndice J.

ser tratados isoladamente, como se gozassem de uma autonomia e independência em relação aos demais; pelo contrário, são facilmente reunidos em quatro grandes grupos que guardam estreitas relações entre si. São eles: busca pela valorização profissional, distanciamento das atividades docentes, preferência pelo trabalho burocrático e, o último, colaboração com o trabalho pedagógico.

Os quatro grupos que nomeamos a partir dos motivos explicitados pelos professores não são autônomos, pelo contrário, guardam estreitas e profundas relações entre si. Ao organizar tais grupos levamos em conta o motivo apontado pelo diretor de escola como principal, determinante para sua saída, sem, contudo, desprezar os demais motivos apontados, seja no momento em que respondeu tal questão, seja nos depoimentos e respostas a outras questões, devidamente registradas ao final deste trabalho³⁸.

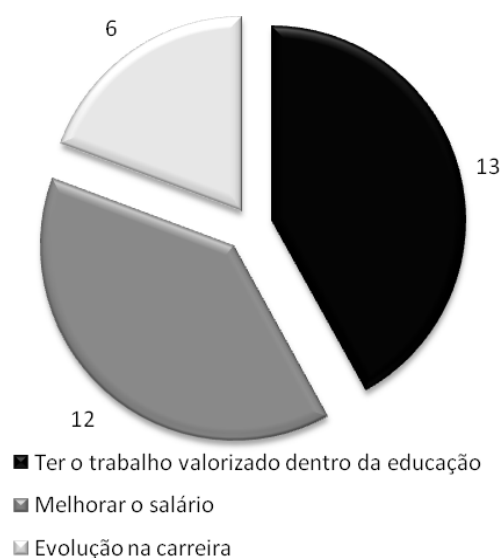
Não se trata, evidentemente, de dividir os entrevistados em quatro grupos, já que cada entrevistado enumerou vários motivos para a saída da sala de aula. Após a tabulação dos dados, os motivos apresentados foram reorganizados em grupos que não foram pensados anteriormente, mas sinalizados pelo próprio material coletado, dando origem a categorias que nos ajudaram a compreender os motivos que levaram professores a deixarem a sala de aula rumo à direção, mesmo quando destacam as dificuldades que enfrentam nessa função, associada à pouca diferença salarial que tal troca resulta.

O primeiro grupo, definido como *busca pela valorização profissional*, reuniu os depoimentos de professores que justificaram sua saída da sala de aula em nome de um maior reconhecimento profissional e social. Nesse grupo estão reunidos os

³⁸ - Para mais detalhes, ver apêndices J, K e L.

depoimentos dos docentes que justificaram a opção pela função de diretor da escola, em detrimento da função docente, por verem na nova função a possibilidade de obterem maior valorização dentro do campo educacional, melhoria de salário e evolução na carreira, três fatores que expressam, para os entrevistados, um maior reconhecimento e valorização social e profissional. O gráfico abaixo reúne os motivos apresentados pelos diretores para a saída da sala de aula em nome de uma maior valorização profissional:

Gráfico15 – A saída da sala de aula rumo à direção da escola: a busca pela valorização profissional



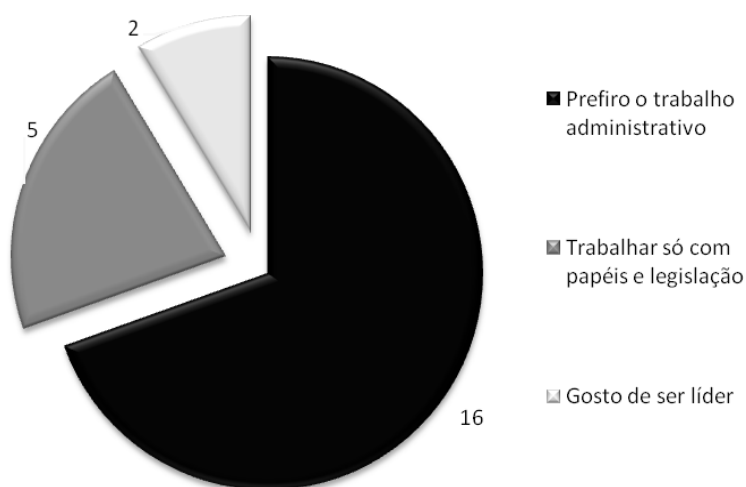
O segundo grupo, *distanciamento das atividades docentes*, reuniu os depoimentos de professores que justificaram sua saída da sala de aula tendo em vista o desejo de não mais se envolver com atividades relacionadas ao trabalho do professor propriamente dito. Esse grupo reúne depoimentos que trazem as seguintes justificativas para a saída da sala de aula: dificuldade em continuar na sala de aula, impaciência para lidar com alunos, libertar-se do trabalho pedagógico, não ter contato com pais e alunos e, por fim, impaciência com “teorias educacionais”. O gráfico abaixo ilustra esse segundo grupo de motivos apresentados pelos diretores:

Gráfico16 – A saída da sala de aula rumo à direção da escola: distanciamento das atividades docentes



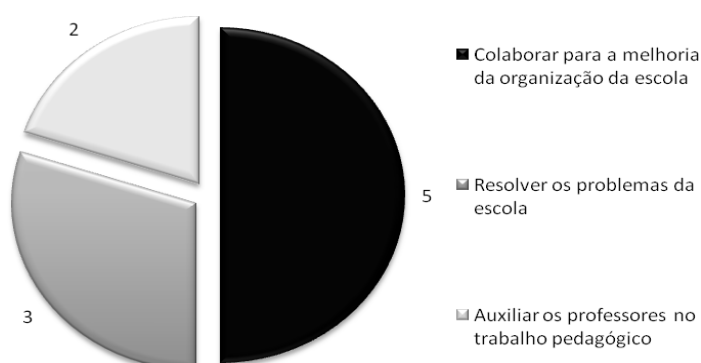
O terceiro grupo, *preferência pelo trabalho burocrático*, menor que os anteriores, mas bastante significativo – até porque se analisássemos separadamente o principal motivo desse grupo seria, na classificação geral, o mais citado – justifica a opção pela direção da escola em virtude da preferência pelo trabalho burocrático, compreendido pelos diretores como um conjunto de tarefas administrativas, desvinculadas do trabalho realizado em sala de aula. Nesse grupo estão reunidos os depoimentos em que as principais justificativas para a saída da sala de aula foram: preferência pelo trabalho administrativo, possibilidade de trabalhar só com papeis e legislação e, por último, o gosto pela liderança. Para o diretor L.G.M, 47 anos e 22 anos de magistério, dos quais 14 anos em sala de aula antes de assumir a direção da escola, a diferença entre a sala de aula e a direção é que “o trabalho burocrático, essência do trabalho administrativo, é independente de qualquer coisa, depende só de você, de sua eficiência, do jeito para lidar com papéis, da distribuição de tarefas e da liderança”. O gráfico abaixo apresenta os principais motivos reunidos nesse terceiro grupo:

Gráfico17 – A saída da sala de aula rumo à direção da escola: a preferência pelo trabalho burocrático



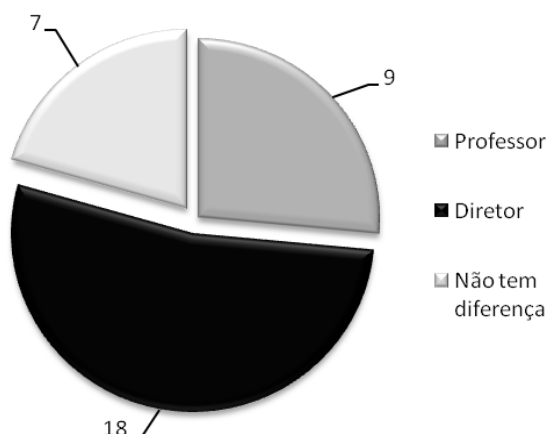
O quarto grupo, *busca pela valorização profissional*, o de menor expressão quando comparado aos anteriores, está relacionado ao desejo manifestado pelos entrevistados de colaborarem com a organização da escola e com o trabalho pedagógico. Nesse grupo estão reunidos os poucos depoimentos de diretores que justificaram sua saída da sala de aula para: colaborar com a organização da escola, resolver os problemas da escola e auxiliar os professores no trabalho pedagógico. Para A.C.T, 29 anos, dez anos de magistério, dos quais 6 dedicados à sala de aula, trabalhar como diretora de escola dá a possibilidade de “solucionar os problemas que, como simples professora, não conseguia fazer”. O gráfico abaixo apresenta o motivos explicitados pelos entrevistados e reunidos nesse grupo:

Gráfico18 – A saída da sala de aula rumo à direção da escola: colaborar com o trabalho pedagógico



É interesse ressaltar que embora poucos diretores tenham manifestado o desejo de se envolver com o trabalho pedagógico e, ainda que a maioria tenha afirmado que a busca pela direção da escola tenha ocorrido em virtude da dificuldade em permanecer na sala de aula ou pelo gosto pelas atividades administrativas, quando perguntados sobre qual atividade consideram mais difícil, a de professor ou a de diretor de escola, afirmaram:

Gráfico19 – Atividade (professor ou diretor de escola) considerada pelos diretores como a mais difícil de exercer



Um dos diretores entrevistados explica a aparente contradição em se optar por uma atividade considerada mais difícil do que a anteriormente exercida:

Eu fiquei muito mais tempo em sala de aula do que tenho na direção de escola. Sou um daqueles que sempre desejou ser professor. Fiz minha graduação em Artes e sempre trabalhei com isso, mesmo antes de ser professor. Quando resolvi me inscrever e tentar uma designação de diretor de escola eu procurava, na verdade, uma atividade que julgava mais fácil, menos estressante, e que pudesse conciliar com outra atividade profissional. Hoje vejo que não é bem assim, que ser diretor de escola também não é fácil, que a gente vive em conflito permanente, afinal, mesmo sendo responsável pela direção de uma escola, sei que sou professor e, muitas vezes, não acho que estou fazendo a coisa certa; além disso, acho que a gente tem uma tendência em avaliar sempre como mais difícil aquilo que estamos fazendo. De qualquer forma, embora seja um trabalho que cansa, a gente acaba trabalhando somente com as questões administrativas, objetivas, o que acaba sendo um trabalho mais racional, sem tanto envolvimento emocional, como é o caso do

colega que está em sala de aula. Ficar na direção foi muito bom para mim, pois aprendi lidar com a parte burocrática, com leis, entender melhor o funcionamento de uma escola, além de ter um horário mais flexível e poder conciliar com o horário das aulas na faculdade em que trabalho. (C.R.M., masculino, 48 anos, 22 anos de magistério dos quais 16 em sala de aula)

O depoimento do diretor C.R.M. retoma, mais uma vez, a separação que a maioria dos entrevistados faz entre trabalho pedagógico e trabalho administrativo. Para a maioria dos diretores que aceitaram deixar a sala de aula para se ocuparem da direção da escola, o trabalho realizado pelo diretor, embora cansativo, tem características diferentes das atividades docentes propriamente ditas e, segundo C.R.M., a principal diferença está no envolvimento emocional, ou melhor, na ausência dele ao lidar com as questões administrativas, entendidas pelo entrevistado como mais “objetivas” e “racionais”. Tal afirmação nos faz recorrer a Adorno (1995), quando diz:

Os professores têm tanta dificuldade em acertar justamente porque sua profissão lhe nega a separação entre seu trabalho objetivo – e seu trabalho com seres humanos vivo é tão objetivo quanto o do médico, nisto inteiramente análogo – e o plano afetivo pessoal, separação possível na maioria das outras profissões. Pois seu trabalho realiza-se sob a forma de uma relação imediata, um dar e receber, para a qual, porém, este trabalho nunca pode ser inteiramente apropriado sob o jugo de seus objetivos mais imediatos. Por princípio, o que acontece na escola permanece muito aquém do passionalmente esperado. (Adorno : 1995 , p. 112)

As principais questões levantadas pelos entrevistados ao justificarem sua saída da sala de aula para exercerem a direção da escola, como, por exemplo, as apontadas acima sobre o trabalho burocrático, objetivo e racional, ou, ainda, a separação entre trabalho administrativo e trabalho pedagógico, serão retomadas a seguir, a partir dos grupos anteriormente identificados, de acordo com a natureza dos motivos explicitados para a saída da sala de aula.

1.1. A busca pela valorização profissional

Entre os entrevistados, a queixa pela desvalorização profissional não é exclusiva dos professores que abandonaram a docência. Também os professores que aceitaram sair da sala de aula para exercer a função de diretor de escola se queixam do desprestígio social e econômico da profissão docente. Para a maioria dos entrevistados “ser diretor” confere um prestígio que “ser professor” não confere, sentem-se mais valorizados, mais respeitados, com uma ligeira melhoria de salário e possibilidade de evoluir no interior da carreira. Trechos de três depoimentos expressam tais concepções entre os diretores entrevistados:

Em primeiro lugar, resolvi vir para a direção por motivos financeiros. Achei que tinha capacidade e resolvi arriscar, afinal, a gente tem que buscar melhorias dentro da carreira. Meu salário melhorou um pouco, perdi umas coisas, ganhei outras. Às vezes acho que é muito trabalho pelo salário que ganho, que como professora estaria ganhando um pouco mais, com uma jornada de trabalho menor; mas, por outro lado, considero que como diretora não levo serviço pra casa, meu trabalho acaba quando deixo a escola. Estou gostando muito dessa experiência e, logo, pretendo realizar outro sonho: administrar minha própria escolinha, se Deus quiser. (R.P.M.T., feminino. 46 anos, 21 anos de magistério).

A diretora R.P.M.T. é formada em Letras e passou 12 anos em sala de aula antes de assumir a direção da escola. Já assumiu a direção de três diferentes escolas desde que foi designada pela primeira vez e, além de dirigir uma escola estadual, também trabalha como coordenadora pedagógica em uma escola particular. Para R.P.M.T., além do salário, outra vantagem em ser diretora de escola reside no fato de “não levar serviço pra casa”.

A questão salarial, o primeiro aspecto que R.P.M.T. apontou como motivador para a escolha pela direção de escola, e mesmo sendo lembrado por outros onze

entrevistados, não pode ser encarado como um motivo forte para a saída da sala de aula. Todos os professores que assumiram a direção de escola, nas circunstâncias dos entrevistados, tinham mais que cinco anos de magistério – tempo mínimo exigido legalmente – o que já garantia à maioria alguns acréscimos e gratificações decorrentes do tempo de magistério, além de gratificações salariais específicas, como a gratificação de trabalho noturno e, em alguns casos, um adicional de local de exercício, comumente designado pelos docentes como ALE³⁹, vantagens que poderia, em alguns casos, cobrir a diferença de salário entre o cargo que ocupavam e a função que passariam a exercer⁴⁰.

A busca pela valorização profissional não está restrita somente à possibilidade de obtenção de um melhor salário. Para alguns diretores entrevistados essa valorização profissional está associada à visibilidade que a nova função confere, ao respeito e a deferência com que são tratados pelos pais e alunos, além dos colegas de profissão e dos funcionários da escola, como revela o depoimento abaixo:

Não tenho dúvida que ser diretor é mais valorizado que ser professor. Se a gente pensar somente no salário, isso é muito relativo. Pra quem está perto de se aposentar, por exemplo, é bobagem vir para a direção, se a questão for só financeira. No meu caso, por exemplo, tive uma pequena mudança, pouca coisa a mais, algo que poderia compensar com uma carga suplementar ou concentrando minhas aulas no período noturno, pra receber a gratificação de trabalho noturno. Eu sinto que sou mais respeitado como diretor de escola do que era quando era só professor. As mesmas pessoas com quem trabalhava me tratam, agora, de forma

39 - A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) concede aos docentes uma gratificação denominada Adicional de Local de Exercício (ALE). Até o final de 2007 o ALE foi concedido aos docentes de algumas escolas com base em critérios pouco objetivos como distância da escola em relação à sede da diretoria, dificuldades de acesso, áreas consideradas de risco (como rotas de avião, por exemplo), etc. A partir de 2008, por meio do decreto nº 52.674/08, a SEE/SP alterou a sistemática de concessão do Adicional de Local de Exercício (ALE), estabelecendo novos critérios com base em dados da própria secretaria, além dos fornecidos pelo IBGE, adotando, para a concessão da gratificação, o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS), criado em 2000 pela Fundação Seade e, a partir de 2008, com atualizações anuais. O ALE corresponde a 20% do salário-base, sem gratificações.

40 - A tabela salarial e os valores pagos por hora-aula, adotados no período em que a pesquisa foi realizada, encontram-se, respectivamente, nos Anexos B e C.

diferente, os alunos e os pais também. Não dá pra negar a existência de uma hierarquia, da existência de uma pessoa que é responsável pelo funcionamento, pelo controle. Quando acontece alguma coisa errada, quando tem algum problema, é do diretor que é cobrado, ninguém vai cobrar nada dos pais, dos funcionários ou dos professores. Eu passei a olhar a escola de maneira diferente: eu também me valorizei mais depois que passei a ser diretora de escola e não vejo problema nenhum em admitir nisso. Se eu tiver que voltar pra sala de aula eu volto, e saberei o meu lugar. (D.O.P.C., feminino. 42 anos, 22 anos de magistério).

A diretora D.O.P.C. é licenciada em Educação Física e permaneceu em sala de aula por 12 anos antes de assumir a direção de escola. Nesse depoimento, a entrevistada relativiza a questão salarial como motivo da escolha pela direção de escola e deixa claro que tal opção decorre da possibilidade de um maior reconhecimento e valorização pessoal que a assunção de tal função possibilita. A afirmação da diretora D.O.P.C nos remete ao que defendeu o sociólogo liberal Ralf Dahrendorf (1969), ao admitir que os indivíduos desempenham papéis definidos e funcionais com vistas ao equilíbrio social e, por isso, não existe lugar para o conflito. Ao lembrar que não é uma diretora concursada, e considerando a possibilidade de retornar à sala de aula, D.O.P.C afirmou que, se for necessário retornar à sala de aula o faria e, ao voltar, saberá o seu lugar que, pelo que afirmou, trata-se de um lugar, obviamente, de menor prestígio. Segundo Dahrendorf (1969):

A cada posição que uma pessoa ocupa, correspondem determinadas formas de comportamento, que se esperam do portador dessa posição; a tudo que ele é, correspondem coisas que ele tem ou faz; a cada posição social corresponde um papel social. Ocupando posições sociais, o indivíduo torna-se uma pessoa do drama escrito pela sociedade em que vive. Através de cada posição, a sociedade lhe atribui um papel que precisa desempenhar. (Dahrendorf : 1969, p. 54)

Embora estejamos trabalhando apenas com os relatos do diretores a fim de discutir as razões que os levaram a sair da sala de aula rumo à direção da escola, sem a intenção de aprofundar a reflexão acerca das diferentes concepções de gestão, tampouco as formas como o poder se organiza no âmbito escolar, não

podemos nos furtar de afirmar que compartilhamos com o que defende Hannah Arendt (1994) que, numa posição diferente de Dahrendorf (1969), afirma que

(...) o poder corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido. Quando dizemos que alguém está 'no poder', na realidade nos referimos ao fato de que ele foi empossado por um certo número de pessoas para agir em seu nome. (p.36).

Para D.O.P.C ser diretora de escola a valoriza porque a distingue dos demais professores e funcionários; a faz sentir-se mais valorizada e respeitada. O que está em jogo, muitas vezes, não é a questão financeira, mas, como afirmam Bourdieu & Boltanski (1998):

Um certo grupo pode obter um cargo sem obter a remuneração material ou simbólica dos que tem direito a tal ("o que desempenha o papel de") ou obter todas as vantagens materiais com exceção do nome (subdiretor). Pode, ao contrário, ser pago com o nome, sem ter as vantagens correspondentes a seus diplomas [...] De todos os estudos que têm sido feitos para determinar o prestígio relativo das profissões ou os meios de tornar mais atraente tal ou qual profissão abandonada, não há nada a reter além das inúmeras formas que reveste a luta pela definição da imagem das profissões, sendo que a afirmação de respeitabilidade e da honorabilidade é a resposta ao estereótipo redutor e à difamação. (Bourdieu & Boltanski : 1998, p. 142).

Salário e maior distinção não são os únicos fatores associados à busca da valorização profissional. A possibilidade de avanço na carreira foi considerada por alguns entrevistados como a razão que os motivou a sair da sala de aula em busca da maior valorização profissional. Para alguns diretores, exercer a função de direção de escola é o caminho natural para o acesso a outros cargos na estrutura administrativa da SEE/SP, como, por exemplo, supervisor de ensino e dirigente regional de ensino. De qualquer forma, mesmo nesses casos, fica evidente que a valorização profissional tão perseguida não se realizará no âmbito escolar:

Não posso dizer que minha paixão é a direção de escola. Prefiro, inclusive, trabalhar com as questões pedagógicas, do dia-a-dia da sala de aula. Na rede privada sou coordenadora pedagógica, trabalho com os professores, atendo pais e alunos. Não me envolvo com questões administrativas, problemas de disciplina, pra isso existe diretor administrativo, tesouraria, enfim, cada um faz sua parte. No Estado as coisas não funcionam assim. O professor na sala de aula não tem apoio, tem que ser artista, se virar sozinho, sem ajuda. Não agüentava mais isso e resolvi me inscrever para tentar a direção de escola. Na direção percebi que passei a ser mais valorizada, mais bem tratada mesmo! Tive uma melhora no salário e, além disso, já vou aprendendo a lidar melhor com a burocracia. Estou me preparando para o concurso de supervisor de ensino do Estado, pois não quero me aposentar dentro de uma escola. (R.Y., feminino, 47 anos, 22 anos de magistério)

Para a diretora R.Y, licenciada em Biologia e com 15 anos dedicados à sala de aula antes de assumir a direção da escola, a permanência na função de diretora de escola é provisória. Embora afirme gostar do trabalho pedagógico, revelou durante as entrevistas que gostaria de se envolver com o trabalho pedagógico fora da escola, ocupando um outro lugar dentro da carreira, preferencialmente como supervisora de ensino, já que, na sua avaliação, nada pode fazer dentro da escola.

Os três depoimentos retratam a busca pela valorização profissional fora da sala de aula, seja com o pretexto de obter melhores salários, galgar postos mais elevados no interior da carreira ou conseguir uma distinção que a diferenciação do cargo confere, pois, como bem afirma Bourdieu (1998b, p. 142), muitas vezes a “distância semântica é uma expressão transformada da distância social”.

1.2. O distanciamento das atividades docentes

Nem salário, evolução na carreira ou a busca por maior reconhecimento profissional. Para um grupo tão expressivo como o primeiro a direção de escola é a possibilidade de distanciar-se das atividades docentes propriamente ditas. É a crença de que o trabalho realizado pela direção de escola nada tem em comum com aquele

realizado pelo professor em sala de aula. Dessa forma, para alguns entrevistados, a direção da escola possibilita deixar para trás algumas dificuldades enfrentadas no exercício da docência como, por exemplo, lidar com pais e alunos, ou, ainda, envolver-se com “teorias educacionais”.

Tentei até onde pude, mas, ao final, resolvi que meus últimos anos no magistério seriam mais tranquilos, sem tantos sobressaltos. Do meu tempo de magistério passei a metade em sala de aula. Comecei o magistério cedo, assim que entrei na faculdade, já que faltava na rede professor de educação artística. Nunca fiz outra coisa, não trabalhei na rede privada ou em outra área. Sempre gostei do magistério, do ambiente escolar, de ensinar. Mas as coisas foram ficando cada vez piores, a escola foi virando terra de ninguém, um laboratório onde a secretaria foi testando, a cada administração, o que achava bom, sem ouvir ninguém. Olha no que deu! Não tive dúvida: fiz um curso de complementação pedagógica e tentei a designação pra a direção de escola. Era minha chance de deixar para trás os problemas que enfrentava todo dia, era a oportunidade de não sofrer mais com as dificuldades da sala de aula. (A.L.M., feminino, 50 anos)

A diretora A.L.M. é licenciada em Artes e já está na carreira do magistério por mais de 32 anos. Próxima da aposentadoria, não exerce nenhuma outra atividade profissional além do magistério e permaneceu em sala de aula por 15 anos antes de assumir a direção de escola. Nesse tempo em que vem exercendo a função de diretora de escola já trabalhou em quatro escolas diferentes e confessa a falta de ânimo para retornar à sala de aula. Para A.L.M. a direção representa a chance de “não sofrer mais com as dificuldades da sala de aula”. Questionada acerca das dificuldades da sala de aula que lhe causava sofrimento a ponto de preferir a direção da escola, A.L.M. afirmou que ao optar pela direção não sentia mais vontade de preparar aulas, ler os trabalhos dos alunos, se envolver com as atividades extra-classe que os colegas propunham, que “estava cansada de ficar insistindo com alunos que não queriam saber de nada, que não valorizavam sua matéria” e, também, com “a falta de boas condições de trabalho, do apoio da direção da escola e do envolvimento dos pais”. Se a direção, para alguns, significou o distanciamento

das atividades docentes propriamente ditas, para outros, significou o distanciamento de sujeitos bem específicos: os alunos e seus familiares. Os depoimentos abaixo são exemplares:

Quando comecei a dar aulas fui incentivado pela minha irmã a fazer um curso de Pedagogia, ou melhor, esses cursos rápidos de complementação pedagógica, que a gente vai só de sábado durante um ano e meio. Hesitei um pouco, pois achava que nunca deixaria a sala de aula, mas acabei fazendo. Embora tenha sido um curso muito ruim, só pra pegar o diploma, foi ele que me salvou, que me deu a oportunidade de ser diretor de escola. Sempre tive poucas aulas, já que a disciplina que ministro, Geografia, sempre teve poucas aulas distribuídas ao longo das séries. Duas coisas me encorajaram a buscar a direção de escola: a primeira, que isso podia significar um aumento de salário, já que tinha poucas aulas e, a segunda, o meu cansaço com a indisciplina dos alunos do Estado, cada vez mais rebeldes e difíceis de controlar. Com o tempo vi que o salário não era tão significativo assim e, além do mais, podia ampliar a minha jornada, pegar carga suplementar, ampliar na rede privada, sei lá, tinha várias opções. O que me afastava mesmo da sala de aula eram os alunos complicados que a escola pública tem, a maioria ruim e sem compromisso com a educação, muito diferentes da escola privada em que trabalho. Foram eles que me empurraram para a direção. (E.A.L., masculino, 36 anos)

Trabalhar na escola pública não tem sido uma tarefa muito fácil. Trabalho também na rede municipal e não é muito diferente. Pra falar a verdade, acho que existem problemas que são típicos da escola pública, seja mantida pelo Estado, seja mantida pela prefeitura. Os professores da escola pública ganham mal e são mal vistos pela população. Os alunos andam cada vez mais indisciplinados e, os pais, acham que a escola tem que dar conta de tudo, até da parte deles. Não tenho mais paciência com aluno ruim, folgado. Também não quero saber de ficar falando aos pais como devem educar seus filhos. Não estudei pra isso. Dias desses chamei uma mãe pra falar do comportamento inadequado do filho e sabe o que ela me disse? Me falou que não podia fazer mais nada e, se eu quisesse resolver o problema, que encaminhasse o filho ao conselho tutelar. Se, na direção, eu ouço isso, imagine o que os professores ouvem na sala de aula? Não, não quero mais isso, quero distância de alunos e pais. Deixo esse contato para a coordenação pedagógica. (E.A., feminino, 46 anos)

A direção de escola como salvação. É assim que E.A.L. define sua entrada na direção de escola. Licenciado em Geografia e há 12 anos no magistério paulista, e em exercício há 6 anos na rede privada, E.A.L. permaneceu exatamente 5 anos em sala de aula antes de assumir a direção, o tempo mínimo exigido pela SEE/SP. Para o entrevistado o grande problema enfrentado na escola pública que o “empurrou” para a direção foram os alunos ruins da escola pública. Para a diretora E.A.,

licenciada em Letras, com 27 anos de magistério, tendo passado 13 anos em sala de aula antes de assumir a direção, o contato com alunos e pais é trabalho dos professores e da coordenação pedagógica.

Em relação ao que dizem os professores acerca dos alunos alguns pesquisadores (Perrenoud, 1995; Bourdieu & Saint Martin, 1998; Gimeno Sacristán, 2005) têm se dedicado a discutir as diferentes concepções da idéia de aluno, bem como as diferentes maneiras como tais sujeitos são vistos. Quando o professor fala em “bom aluno” ou “mau aluno” não podemos perder de vista o quão contingente é esse conceito, já que depende daquilo que o professor considera aceitável e desejável. Segundo Perrenoud (1995, p. 105) a escola está constantemente avaliando, de diferentes formas, os seus alunos de tal forma que tais juízos “não comprometem apenas o professor que os enuncia, mas a própria instituição em nome da qual ele julga” e, continua o autor, “longe de ser uma simples opinião, o juízo da escola tem ‘força de lei’ e comanda decisões que se impõem aos alunos e aos pais. Segundo Perrenoud (1995), existe um *ofício de aluno*, um jeito de aprender a viver na escola, que depende de uma série de fatores como as relações família-escola, as atividades de sala de aula, o currículo desenvolvido, a relação professor-aluno, entre outros. Para Gimeno Sacristán (2005, p.13) o aluno é uma construção social inventada e, como “é tão natural vê-lo em nossa experiência cotidiana, não questionamos o que significa ter essa condição social que é contingente e transitória” (p.13), nos levando, dessa forma, a discursos cada vez mais genéricos e abstratos sobre os alunos da escola pública.

Também para Bourdieu & Saint Martin (1998) muitos julgamentos e juízos emitidos pelos professores acerca dos alunos, dos pais e da própria escola agem no sentido de transformar uma classificação social em classificação escolar, uma

“alquimia social que confere às palavras uma eficiência simbólica” (p. 199); assim, no depoimento de E.A.L., não são todos os alunos que são ruins – já que o professor também trabalha na rede privada e, daqueles alunos, não tece os mesmos comentários - , mas, especificamente, os da escola pública, com o que também concorda E.A., que trabalha na rede municipal, critério suficiente para classificarem os alunos como bons ou ruins. Investigando as representações sociais de professores do ensino fundamental da rede estadual paulista no município de Ribeirão Preto, município localizado no interior do Estado de São Paulo, Luciano & Andrade (2005) concluíram que:

O bom aluno é apresentado como aquele com bons atributos pessoais e familiares, com bons relacionamentos, que não dá problema na classe, enfim, “é tudo que o professor deseja”. O suporte familiar aparece como boa alimentação, afeto, educação “de berço”, cuidado com os cadernos e os princípios e valores passados pela família. Em nenhum momento em seus discursos as professoras mencionam a possibilidade de que ser bom aluno tenha alguma relação com o professor ou com a escola. O sucesso escolar, do ponto de vista destas professoras, depende do próprio aluno e de seu meio familiar. Já *o aluno com dificuldades de aprendizagem*, aparece na fala das professoras como o oposto do “Bom aluno”: indisciplinado, insuportável, desatento, baixa estima, preguiçoso, briguento, rebelde, desinteressado, inquieto e sem suporte familiar. A falta de um suporte familiar ao aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem também é citada e entendida como boa alimentação, afeto, orientação, transmissão de valores e princípios. (Luciano & Andrade : 2005, p. 169)

Apesar dos problemas vivenciados em sala de aula, relatados por A.L.M., a indisciplina dos alunos, relatados por E.A.L., ou a indisposição de lidar com alunos e pais narrada por E.A., terem sido os motivos responsáveis pela saída de ambos da sala de aula, os dois entrevistados afirmaram que gostavam de lecionar. Contudo, um terceiro motivo apontado pelos entrevistados dentro desse quadro de distanciamento do trabalho docente, está associado diretamente ao desejo de não se envolver com o trabalho pedagógico. Diferentemente dos dois depoimentos anteriores, três entrevistados afirmaram que a saída da sala de aula rumo à direção foi motivada pelo desejo de se verem “livres do trabalho pedagógico”:

Deixar a sala de aula e me ver livre, de uma vez por todas, do trabalho pedagógico. Eu sei que isso pode chocar as pessoas, que não é politicamente correto falar isso, mas é a pura verdade. Não quero mais ficar naquelas discussões intermináveis sobre alunos, aprendizagem, avaliação. Não quero mais. Vejo colegas, em fim de carreira, cansados, deprimidos e esgotados com o trabalho de sala de aula. Além da direção de escola ainda estou dando aulas na rede municipal, mas logo deixo a sala de aula e vou tentar um afastamento na secretaria Municipal de Educação e, se não der, tiro licença médica, exonero, faço qualquer coisa, mas na sala de aula não fico mais. Minha entrada no magistério foi um acidente de percurso, não era exatamente o que eu queria. O tempo foi passando e não consegui coisa melhor. Quando vi que não suportaria essa rotina de sala de aula por muito tempo fiz um desses cursos de Pedagogia à distância, desses que a gente vai de vez em quando. Na verdade, ser diretor não é complicado, a gente aprende no dia-a-dia, sem precisar ficar com todo aquele discurso pedagógico. Me julgo um bom diretor, estou sempre presente, cuido da escola. Só não quero me envolver com sala de aula. (R.S., masculino, 46 anos)

O diretor R.S. é licenciado em Letras e já está na carreira do magistério há 20 anos. Assumiu a direção depois de 8 anos de magistério, num momento em que se sentia “saturado com as discussões sobre alunos e avaliação”, afirmou ele. Durante as entrevistas, e falando dos principais problemas enfrentados pelos diretores de escola na relação com os órgãos centrais da SEE/SP, lembrou que sua saída da sala de aula para exercer a função de diretor de escola ocorreu bem no início da reforma que o governo do estado de São Paulo começou a fazer em sua rede de ensino, pois pressentia que tal reforma traria muito desgaste a quem estivesse em sala de aula. A reforma⁴¹ a que se refere R.S. exerceu, de fato, um grande impacto na rede estadual Paulista. Segundo Adrião (2006), a reforma engendrada nesse período provocou, entre outras coisas,

⁴¹ - A reforma na rede estadual paulista para o quadriênio 1995-1998 encontra-se delineada no Comunicado s/nº da SEE/SP, de 22 de março de 1995. Embora o comunicado estabeleça medidas apenas para o ano de 1995, pode-se perceber que tiveram um alcance muito maior daquele que foi anunciado, gerando, no período de 1995-1998, a edição de vários atos normativos para atender as diretrizes estabelecidas no comunicado, entre elas, a racionalização e a reforma administrativa da rede de ensino.

(...) o aumento da responsabilização das unidades escolares sobre seus resultados, expressos nos índices de evasão e retenção, no desempenho do SARESP e, indiretamente, no 'sucesso' na captação de novos recursos e parcerias. Apesar do discurso, observa-se um aprofundamento da intervenção governamental na organização do trabalho escolar dificilmente encontrado nas políticas educacionais anteriores, para o que concorre a aliança entre introdução de tecnologias informacionais – adotadas no gerenciamento dos procedimentos administrativos e organizativos – e o controle dos resultados escolares pelos mecanismos já citados, tornando possível aos órgãos centrais do sistema monitorar e determinar processos e produtos escolares. (Adrião : 2006, p. 179)

É interessante observar que a reforma citada pelo entrevistado, embora tenha provocado muitas alterações na rede pública paulista, afetou, profundamente, o modelo de gestão e o padrão de organização das escolas estaduais. Dito de outra forma, naquele momento em que foi anunciada, a reforma aumentava muito mais o trabalho do diretor de escola do que dos professores propriamente; assim, parece que não era o acúmulo de trabalho que motivava R.S. a deixar a sala de aula, justamente num período em que muito foi cobrado dos diretores, supervisores escolares e dirigentes regionais de ensino na consolidação da reforma, além disso, tal justificativa não foi apresentada pelo entrevistado quando lhe foi perguntado, diretamente, o que o motivara a deixar a sala de aula e optar pela direção de escola.

O depoimento de R.S, a exemplo de outras três entrevistados, reforçam o desejo de não se envolverem com o trabalho pedagógico. Perguntados sobre o que compreendiam por “trabalho pedagógico”, responderam:

Para mim, trabalho pedagógico é aquilo que fazemos em sala de aula: preparar textos, corrigir trabalhos e provas, enfim, lidar diretamente com o aluno. Mas também tem tarefas fora da sala de aula, como elaborar projetos, preencher papéis ou participar de reuniões (R.S., masculino, 46 anos, 20 anos de magistério, sendo 8 em sala de aula)

É o trabalho desgastante, que suga as energias da gente: cuidar de aluno, manter a disciplina, preparar aulas, dar provas, preencher diários, corrigir cadernos, fechar nota, participar das reuniões pedagógicas. (Y.M.S., 29 anos, 9 anos de magistério, sendo 6 em sala de aula)

Trabalho pedagógico é a rotina do professor, é o que ele faz todo dia, dentro da sala de aula. Ele passa lição, corrige exercícios, dá provas, lê trabalhos, preenche

diário de classe, faz reunião de pais. (A.C.M., 31 anos, 12 anos de magistério, sendo 8 em sala de aula)

O trabalho pedagógico é muita coisa. É preparar uma aula, que envolve escolher o melhor texto, preparar exercícios, avaliar o que foi dado. Acho que a gente pode resumir trabalho pedagógico como tudo aquilo que a gente tem que fazer para ensinar, com tarefas, inclusive, fora da sala de aula e, muitas vezes, até em casa. (M.D.F., feminino, 43 anos, 16 anos de magistério, sendo 6 em sala de aula).

Os quatro depoimentos acima são de diretores de escola que viram nessa função a possibilidade de “livrarem-se” do trabalho pedagógico. Os relatos acima evidenciam que para os entrevistados o trabalho pedagógico está restrito ao trabalho escolar e docente, não existindo nenhuma referência acerca do trabalho pedagógico para além dessas dimensões. Acerca disso, é interessante atentarmos ao que defende Libâneo & Pimenta (2002):

O pedagógico e o docente são termos inter-relacionados mas conceitualmente distintos. Portanto, reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de Pedagogia. A não ser que os defensores da identificação pedagogia-docência entendam o termo Pedagogia como metodologia, isto é, como procedimentos de ensino, prática do ensino, que é o entendimento vulgarizado de Pedagogia. Mas pensar assim significa desconhecer os conceitos mais elementares da teoria educacional. A Pedagogia é mais ampla que a docência, educação abrange outras instâncias além da sala de aula, profissional da educação é uma expressão mais ampla que profissional da docência, sem pretender com isso diminuir a importância da docência. (Libâneo & Pimenta : 2002, p. 30)

E, em outro momento, Pimenta (2006) afirma:

O trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho escolar e docente, embora todo trabalho docente seja um trabalho pedagógico. Vai daí que a base comum de formação do educador deva ser expressa num corpo de conhecimentos ligados à Pedagogia e não à docência, uma vez que a natureza e os conteúdos da educação nos remetem primeiro a conhecimentos pedagógicos e só depois ao ensino, como modalidade peculiar de prática educativa. [...] A base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente. Com efeito, a Pedagogia corresponde aos objetivos e processos do educativo. (Pimenta : 2006, p. 120)

Fica evidente que os entrevistados acima não reconhecem a existência de uma dimensão pedagógica no trabalho que executam como diretores de escola, uma vez que, para eles, tal dimensão é exclusiva do trabalho docente. Compreendendo o trabalho pedagógico como categoria estrutural da ação docente, e apenas dela, os depoimentos são coerentes com os claros propósitos dos entrevistados de se afastarem de tudo o que remete à docência, buscando na direção de escola um lugar de não envolvimento com o trabalho pedagógico e reforçando, assim, suas crenças na existência de uma natureza anti-pedagógica do trabalho que conceituam como “meramente administrativo”.

Embora poucos, três entrevistados alegam que a ida para a direção de escola se deu em virtude do cansaço e da impaciência com as teorias educacionais. Estranhando a afirmação, incentivamos que falassem um pouco mais dessa “impaciência” com as teorias educacionais. O depoimento abaixo, da diretora R.J.A.S., sintetiza o que os três entrevistados afirmaram:

Vi muitas coisas nesses 25 anos de magistério! A cada governo, mudanças. Cada um que entra quer deixar sua marca, ser lembrado por alguma coisa. Veja, já passamos por seriação e agora temos ciclos e progressão continuada. Já tivemos sala de reforço, de apoio pedagógico, de aceleração, de correção de fluxo, disso, daquilo... Colocaram sala especial, tiraram sala especial. Agora falam em inclusão. Uns gostam, outros atacam, e a gente não sabe direito pra onde ir. E sabe onde tudo isso acaba? Na sala de aula. A cada mudança, a cada proposta, nos sufocam com uma porção de coisas pra ler, pra discutir, e nada muda! Eu sei que a gente não se livra disso na direção de escola, mas é diferente, não é você que tem que por a mão na massa, sem, muitas vezes, acreditar no que está fazendo. Não tenho mais paciência com essas teorias todas, com essas discussões idênticas às aquelas do meu início de carreira. Não quero saber de ficar lendo essas coisas, prefiro trabalhar com as coisas do dia-a-dia, as coisas práticas. E não ligo se me chamarem de tarefeira. (R.J.A.S., feminino, 47 anos)

A diretora R.J.A.S. é licenciada em Química e, dos 25 anos de magistério, passou 19 em sala de aula antes de assumir a direção. Ainda que tenha alegado, durante as entrevistas, o desejo de se distanciar dos problemas da sala de aula e

buscar uma melhoria de salário – o que efetivamente não ocorreu no exercício da nova função, segundo suas informações – a diretora, a exemplo de dois outros entrevistados, se diz cansada das constantes mudanças que afirma ter vivido aos longos dos vinte e cinco anos de carreira. A maneira que encontrou para manifestar esse cansaço e o ceticismo com as diferentes ações propostas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e, também, pelas mudanças causadas pela descontinuidade administrativa, foi afirmar não ter “mais paciência com essas teorias todas”.

No depoimento acima duas expressões nos chamaram a atenção: a primeira, quando a entrevistada diz “não tenho paciência com essas teorias todas” e, ainda se referindo a essa impaciência, completa dizendo “não quero saber de ficar lendo essas coisas”. Cabe destacar que a entrevistada não está se referindo à teoria no sentido estrito, mas utilizando-a no nível do senso comum. Nomeia como “teorias educacionais” os direcionamentos das políticas educacionais expressos em documentos oficiais, como, por exemplo, propostas curriculares ou propostas de implantação de projetos vinculados à política educacional adotada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Também merece destaque a referência que a entrevistada faz à descontinuidade administrativa quando afirma que “a cada mudança, a cada proposta, nos sufocam com uma porção de coisas pra ler, pra discutir, e nada muda”. Nesse sentido, não podemos perder de vista que as políticas públicas devem ser entendidas, como defende Höfling (2001, p.31), como o “Estado em ação”, implantando um projeto de governo, através de programas e de ações voltadas para setores específicos da sociedade, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um

determinado período. Também não podemos deixar de mencionar as ponderações de Cury (2002) ao se referir à descontinuidade administrativa:

O primeiro elemento a se considerar, já fartamente denunciado, é a descontinuidade administrativa, expressa nas falas de ocupantes dos órgãos executivos da educação escolar, quando da rotatividade de ocupantes de cargos públicos. Não é de hoje que o passado é tido como a causa de todos os males, especialmente o passado próximo. O presente, idealizado como ponto inicial de uma nova realidade, torna-se o patamar decisivo da construção do futuro. O futuro, presentificado no presente, é o momento da superação e com isso se começa o absolutamente novo. Estes discursos necessitam ser repensados a fim de não cairmos na noite em que *todos os gatos são pardos*. É necessário saber distinguir entre o que deve ser aperfeiçoado do que deve ser extinto, o que deve ou pode ser mantido do que deve ser transformado (Cury : 2002, p. 197)

Ao optar pela dimensão prática, pelas “coisas do dia-a-dia”, a diretora faz uma cisão entre teoria e prática, como se a teoria fosse uma prerrogativa apenas do trabalho docente e, a prática, do trabalho administrativo. A esse respeito, vale lembrar o que afirma Sánchez Vázquez (1977):

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (Sánchez Vázquez : 1977, p. 206)

Em primeiro lugar, não podemos nos esquecer do sentido atribuído à teoria pela diretora. Ainda que a idéia de teoria esteja, nesse caso, condicionada às orientações e direcionamentos da política educacional, ao se recusar discutir e refletir acerca de tais direcionamentos a diretora pode perder a oportunidade de contribuir com o envolvimento dos professores e demais profissionais da escola nas reflexões acerca da política educacional em curso, colocando em questão a própria

prática diante dos objetivos compartilhados por toda a equipe escolar e daqueles definidos pela administração. Sánchez Vázquez (1977) nos estimula a pensar na natureza indissociável da relação teoria-prática, da unidade entre os dois pólos, pois, segundo o autor, a separação entre teoria e prática só é possível de maneira artificial, abstrata, ou, ainda, pelo desconhecimento de um indivíduo dos fundamentos que norteia uma ação ou intervenção.

1.3. A preferência pelo trabalho burocrático

Um terceiro grupo de motivos para justificar a opção pela direção da escola em detrimento da permanência em sala de aula diz respeito à preferência pelo trabalho burocrático, expresso nas respostas “prefiro o trabalho administrativo”, “desejava trabalhar só com papéis e legislação” e, por último, “gosto de ser líder”. A expressão “trabalho burocrático” apareceu em todos os depoimentos desse grupo, por isso foi escolhido para nomear esse terceiro grupo de motivos; mais adiante, retomaremos melhor essa questão. Trechos de dois depoimentos ilustram as justificativas apontadas pelos entrevistados para justificar a preferência pelo trabalho administrativo:

Fiquei bastante tempo dando aula antes de vir para a direção, mas não foi uma escolha difícil de fazer, pois sempre me dei bem com a parte administrativa. Quando entrei na faculdade já trabalhava num escritório, cuidando de balancetes, prestação de contas de clientes, etc. Quando terminei a faculdade ainda demorei um pouco pra começar a dar aula e, só comecei, quando o escritório fechou. Não estranho o trabalho de direção de escola. Tenho jeito com a parte administrativa, com essas coisas mais burocráticas, ainda mais conhecendo a escola como conheço. Além de ser uma atividade mais valorizada por todos, gosto mais de trabalhar com legislação do que com teorias educacionais. Penso que (S.J.C., feminino, 46 anos)

Vim para a direção para trabalhar apenas com coisas da administração. Parece estranho um professor de Artes falar isso, mas no Estado vi que não dá

mesmo pra dar aula de Artes: falta material, alunos não trazem, pais não cooperam, enfim, não tem jeito. Dou aulas na rede privada e também enfrento problemas, mas não como esse. Tenho pouco tempo de direção de escola. Meu maior tempo de magistério passei na sala de aula, por isso, acho que tenho condições de administrar bem, pois sei o que a escola precisa, além do mais, gosto muito do trabalho administrativo também. Acho que já contribuí demais com o pedagógico, agora, deixo isso para os mais jovens. Daqui pra frente vou trabalhar com as coisas burocráticas, que tomam muito tempo também, e vou tentar tornar a escola menos burocrática e mais dinâmica. (P.C.X., masculino, 48 anos)

O primeiro depoimento é da diretora S.J.C, licenciada em Biologia, com 20 anos de magistério, sendo 16 em sala de aula. No ensino médio fez o curso técnico em contabilidade e trabalhou em um escritório enquanto fazia o curso superior, permanecendo nesse trabalho mesmo depois de formada, onde teve contato com diretores de várias escolas que eram clientes do escritório. O segundo depoimento é do diretor P.C.X, licenciado em Artes e com 25 anos de magistério, dos quais 20 foram dedicados à sala de aula. O diretor P.C.X. trabalha, também, como professor de Artes na rede privada.

Os dois depoimentos são bastante parecidos. Os dois entrevistados já estão a bastante tempo no magistério e dedicaram a maior parte do tempo da carreira para o trabalho em sala de aula. Ambos manifestaram o gosto pelo trabalho administrativo e a diferença desse tipo de trabalho em relação ao pedagógico, expressa no relato de S..J.C. quando afirma.que gosta “mais de trabalhar com legislação do que com teorias educacionais” ou, no relato de P.C.X. quando afirma que já ter contribuído “demais com o pedagógico” e que, a partir do momento que assumiu a direção, deixaria “isso para os mais jovens”. Ambos também consideram que o fato de terem passado bastante tempo em sala de aula os ajude no exercício da nova função.

Com menor frequência, alguns entrevistados que manifestaram a preferência pelo trabalho de natureza burocrática o fizeram associando tal trabalho à lida exclusiva com “papéis e legislação” :

Acho que comecei o magistério um pouco tarde. Trabalhei bastante tempo em indústria, no departamento de pessoal e, também, no setor de compras. Quando sai da empresa tentei o magistério, prestei concurso no Estado e na prefeitura e ingressei nos dois. No começo tudo é legal, é novidade, mas com o passar do tempo não conseguia mais ficar em sala de aula, não era o tipo de trabalho que gostava de fazer. Gosto do trabalho administrativo, lidar com papelada, mas prefiro mesmo são as questões relacionadas com a legislação educacional. Na diretoria de ensino sempre me chamam para ajudar no processo de atribuição de aulas, e eu gosto de participar. Acho que não tem nada de errado nisso, afinal, alguém tem que fazer esse trabalho; assim, enquanto cuido disso, a coordenadora pedagógica cuida das coisas dela – falar com pais, acompanhar o rendimento dos alunos, lidar com os professores, enfim, tudo aquilo que é da esfera do pedagógico. Quando dá tempo eu procuro acompanhar o que está acontecendo, mas tem semana que eu entro e saio da escola sem conseguir passar pelos corredores das salas de aula ou entrar na sala dos professores. (L.G., feminino, 58 anos)

A diretora L.G. tem 23 anos de magistério, 15 deles dedicados à sala de aula, antes de assumir a função de diretora de escola. Licenciada em Geografia, iniciou a carreira do magistério aos 35 anos, na rede estadual e municipal, após ter trabalhado por 16 anos em uma empresa privada. Em seu depoimento manifesta a sua preferência por atividades da área administrativa, especialmente as relacionadas ao campo da legislação educacional, e separa o que é de sua competência e o que é de responsabilidade da coordenadora pedagógica.

Tenho jeito para leis, coisas de contabilidade, de prestação de contas. Na época da faculdade queria fazer Direito ou Ciências Contábeis, mas meus pais não deixaram, queriam que eu fizesse Pedagogia para administrar uma escola de educação infantil que eles montaram. Não tinha paciência para um curso de Pedagogia, então, resolvi fazer Matemática e, depois, aquela complementação pedagógica. Entrei no Estado num concurso para professor de matemática e, depois de um tempo, vi que não era minha praia. Gosto mesmo é de trabalho administrativo, principalmente aquelas coisas de prestação de contas e de legislação. As pessoas que trabalham na educação tem horror a tudo isso, mas eu não. Hoje trabalho como diretora de escola, no Estado e na escola que herdei de meus pais. (K.X.S., 43 anos)

A diretora K.X.S tem 21 anos de magistério, sendo 11 anos em sala de aula. Licenciada em Matemática e proprietária de uma escola de educação infantil foi a

única entrevistada que afirmou explicitamente não gostar da docência e só ter feito um curso de licenciatura por imposição dos pais. Diferentemente daqueles que justificaram a saída da sala de aula pela busca de maior valorização profissional ou em virtude de problemas enfrentados no exercício da docência, a diretora K.X.S. não esconde que a docência nunca foi seu objetivo e que se realiza profissionalmente em atividades de caráter administrativo.

Enquanto nos depoimentos acima os entrevistados manifestam sua preferência pelo trabalho administrativo, dois diretores, dos trinta e quatro entrevistados, afirmaram que o que os estimulou a exercer a função de diretor de escola foi a posição de liderança de quem ocupa essa função. Segundo a diretora L.M.M., 49 anos, licenciada em Química, com 31 anos de magistério, dos quais 5 dedicados à sala de aula:

Desde que entrei no magistério já sabia que ocuparia um cargo de liderança. Gosto de fazer coisas, coordenar, organizar, sei lá, sempre tive esse espírito de liderança, nunca fui de ficar parada, sempre desejei ser valorizada profissionalmente, ter mais autonomia, sem ter que ficar recebendo ordens. Na direção e sinto uma líder, me sinto responsável pelo bom funcionamento da escola, pela organização. Se a escola estiver bem organizada tudo anda, tudo funciona melhor. (L.M.M., feminino, 49 anos)

A idéia de liderança declarada no fragmento acima está implícita, também, entre aqueles entrevistados que afirmaram buscar no exercício de direção de escola uma maior visibilidade e reconhecimento social e profissional. Historicamente, o diretor sempre teve a função de organizar, coordenar, fiscalizar e dirigir o ensino, o que já se encontrava explicitado no anuário de ensino do estado de São Paulo, período de 1907-1908, onde se lê:

Nos novos grupos instalados no ano passado, verificou-se mais uma vez a importância decisiva que tem os destinos da instituição a escolha do diretor. Esta escolha é para o grupo uma questão de vida ou de morte. Pode-se dizer, em geral,

que tanto vale o diretor, tanto vale o grupo. (Anuário do Estado de São Paulo 1907-1908, p. 26 *apud* Souza : 1998, p. 21)

É preciso ressaltar que na rede estadual paulista ocorreu uma profunda alteração do perfil desejável de diretor de escola no contexto da reforma empreendida na segunda metade da década de 90. Não é de se estranhar que meio às reformas em curso desde 1996, em documentos oficiais, a SEE/SP passa a chamar os diretores de escola de gestores, apelando para o espírito de liderança e empreendedorismo que deve marcar uma gestão moderna. A mudança de *administração escolar* para *gestão escolar* e, conseqüentemente, de *diretor de escola* para *gestor escolar* pode significar muito mais que uma simples questão semântica. Para Silva Júnior (2002, p. 202), a prevalência do conceito de gestão escolar sobre administração escolar denota a forte influência da administração empresarial sobre a escola e, mais do que uma mudança terminológica, significa uma mudança de paradigma e, ao se permitir a importação de práticas desenvolvidas na esfera privada, acaba se possibilitando a “circulação no espaço público dos critérios, valores e interesses a que essas práticas se reportam e, com isso, diluem-se fronteiras entre o sentido do público e o sentido do privado, em favor deste e em detrimento daquele.”

1.4. A colaboração com o trabalho pedagógico

O quarto e último grupo de motivos apresentados pelos diretores de escola para a saída da sala de aula, com o menor número de citações, diz respeito ao desejo dos entrevistados em colaborar com o trabalho pedagógico. Para esses poucos entrevistados, a colaboração com o trabalho pedagógico seria garantido com os esforços para a “melhoria da organização da escola”, para “resolver os problemas

da escola” e, por último, para “auxiliar os professores” em suas tarefas.

Selecionamos alguns trechos das entrevistas que expressam tais desejos:

Eu vim para a direção para colaborar com a organização da escola. Quando estamos na sala de aula, mergulhados em nosso trabalho, não temos a visão do todo. Aqui, na direção, ouço os funcionários, atendo os pais, converso com os alunos, participo dos encontros semanais com os professores. Quero colaborar, melhorar a organização da escola, acabar com a indisciplina, fazer a secretaria funcionar direito, acabar com os erros de pagamento, enfim, quero trabalhar para que a escola seja um lugar agradável para todos, como sempre foi para mim. (A.N.V., feminino, 30 anos)

Quando assumi a direção dessa escola tinha um montão de problemas. Dívidas com fornecedores, pagamento de funcionários contratados pela cooperativa atrasados, falta de funcionários, prédio com problemas estruturais, uso irregular de verbas, enfim, tinha problema que não acabava mais. Gosto de desafios, arregacei as mangas e comecei a trabalhar. Ficava mais de 12 horas dentro da escola nos primeiros meses, mas, mesmo assim, o trabalho em sala de aula ainda é mais desgastante, pois não cansa o físico, cansa a mente, a alma. Estou me esforçando pra acabar com as briguinhas, fofocas, tudo isso que faz o ambiente ficar pesado, ruim pra trabalhar. Alguns colegas dizem que esse meu ânimo todo é porque estou com pouco tempo de carreira! Tenho medo de ficar contaminada com tanta amargura. Não sei se é ingenuidade, mas muitas vezes a escola é ruim porque as pessoas não se envolvem, ficam reclamando o tempo todo! Apesar das dificuldades, é preciso gostar do que se faz. (G.L.V., feminino, 29 anos)

Sempre tive uma queda pelo lado administrativo. Acho que sou muito metódica, organizada demais. Mas também não me queixo do trabalho em sala de aula, gostava do que fazia, aliás, gosto ainda, pois também leciono em escola municipal. Concordo com meus colegas que os alunos estão cada vez mais difíceis, mais indisciplinados, mas o que eles não entendem é que as coisas mudaram, o mundo mudou... Até pouco tempo não tínhamos internet, por exemplo, e hoje esses alunos conversam com as pessoas mais diferentes do mundo! A gente tem que aprender a usar essas coisas a nosso favor. Bom, eu espero conseguir fazer uma boa gestão, poder ajudar meus colegas no trabalho pedagógico, trabalhando pra que a escola cumpra seu papel que é ensinar e, pra isso, sei que preciso trabalhar para a escola ser um ambiente agradável, com espaços e materiais disponíveis aos professores e alunos. Quando estava na sala de aula reclamava desse pouco envolvimento dos diretores, por isso, quero fazer exatamente o contrário (J.S., feminino, 36 anos)

Os três depoimentos são de jovens diretores, característica comum entre os entrevistados que afirmaram que a saída de sala de aula se deu com a intenção de colaborar com o trabalho pedagógico. O primeiro depoimento é da diretora A.N.V., licenciada em Educação Física e com 6 anos de magistério, tendo permanecido em sala de aula por 5 anos, exatamente o tempo exigido para a designação, embora

ainda permanece ministrando aulas na rede privada. O segundo depoimento é da diretora G.L.V., licenciada em Matemática e com 7 anos de magistério e, tal como A.N.V, permaneceu exatamente 5 anos em sala de aula antes de assumir a direção de escola. O último depoimento é da diretora J.S., licenciada em Letras, com 16 anos de magistério, tendo permanecido 10 anos em sala de aula antes de optar pela direção de escola, embora ainda continue a ministrar aulas na rede municipal.

Os três entrevistados reforçam, cada um a seu modo, a maneira como concebem a participação de um diretor de escola engajado com o trabalho pedagógico: cuidando do ambiente escolar, providenciando materiais e espaços adequados, participando das reuniões pedagógicas, etc. É abundante na literatura especializada a referência à necessidade do diretor de escola agir como um articulador do trabalho pedagógico e, ainda que não seja a nossa intenção fazer uma revisão sobre o tema, não podemos deixar de concordar com Rios (1992) quando afirma:

Os diretores são articuladores dos projetos; o que significa que não o fazem isolados ou por uma determinação pessoal, mas que devem estar mesmo procurando ligar ações, coordenar atividades, promover relações, no sentido de compor a teia curricular das unidades escolares. Trabalho coletivo, voltamos a afirmar. Trabalho de tessitura de um artefato que possa mesmo ser chamado de uma rede -rede de ensino tecida por nós. (Rios : 1992, p.77)

Também é oportuno destacar o que afirma Ricci (1999) acerca do papel que foi atribuído ao diretor de escola entre os anos 50 e 70, ainda persistente na forma de ver a escola e os alunos por muitos profissionais que ocupam esse cargo:

O diretor da escola e toda a sua equipe de apoio assumiram funções de controle sobre o trabalho do professor, fiscalizando horário, respeito às normas de preenchimento de diários e outros documentos de controle de desempenho, atrasos na execução do programa curricular e, em alguns casos, até mesmo o desempenho extra-sala. Na verdade, tal procedimento traduz-se numa evidente subversão política e funcional; as atividades meio, de apoio à prática pedagógica, passando a dirigir a atividade fim, o exercício de educar. (Ricci : 1999, p. 148)

Com esse grupo apresentamos as principais justificativas dos diretores de escola para a saída da sala de aula. Cabe-nos lembrar que não está em julgamento aspectos morais acerca das escolhas destes diretores para deixarem a sala de aula rumo à direção da escola. Tanto quanto os professores em exercício em sala de aula, também muitos diretores estão trabalhando em condições adversas e na mira da vigilância estatal, com quem estabelece contratos legais e institucionais. Para não perdermos o foco, salientamos e reforçamos nossa intenção em nos aprofundar na construção do processo de abandono das atividades docentes, que, no nosso julgamento, parece ser um dos caminhos possíveis entre os docentes que buscam a direção de escola. Não se trata de defender uma falsa neutralidade, pois as posições do investigador são definidas no momento mesmo em que define seu problema, seu objeto ou formula suas questões, mas de não se esquecer que o diretor de escola, como bem lembra Paro (2000, p. 89), “embora aos olhos de muitos apareça como detentor de um poder ilimitado, a autoridade que exerce lhe é concedida pelo Estado, a quem ele deve prestar conta das atividades pelas quais é responsável”. O autor conclui que é preciso examinar o que fazem os diretores tendo em vista as determinações dos órgãos superiores do sistema.

2. As dificuldades enfrentadas na docência e na direção de escola: faces da mesma moeda

A maioria dos diretores entrevistados justificou, diretamente ou indiretamente, sua saída da sala de aula em virtude dos problemas que afirmavam enfrentar no exercício da docência. Diante disso, perguntamos aos diretores quais eram os principais problemas que enfrentavam na atual função⁴², ao que apontaram:

⁴² - Para maiores detalhes ver Apêndice K.

Gráfico 20 – Principais problemas enfrentados no exercício da função de diretor de escola



É bem interessante retormarmos o que disseram os professores que abandonaram a carreira ao apontarem os problemas enfrentados na docência e os motivos elencados pelos diretores para a saída da sala de aula, constantes, respectivamente, nos gráficos 12 e 14. Se compararmos essas informações ao que os diretores apontam agora em relação às dificuldades que encontram no exercício

da função, encontraremos muitas similaridades. A tabela abaixo demonstra como muitos motivos apontados pelos professores para desistirem da docência estão presentes nas queixas dos diretores acerca das dificuldades que enfrentam:

Tabela 20 – Problemas comuns apontados por professores e diretores de escola

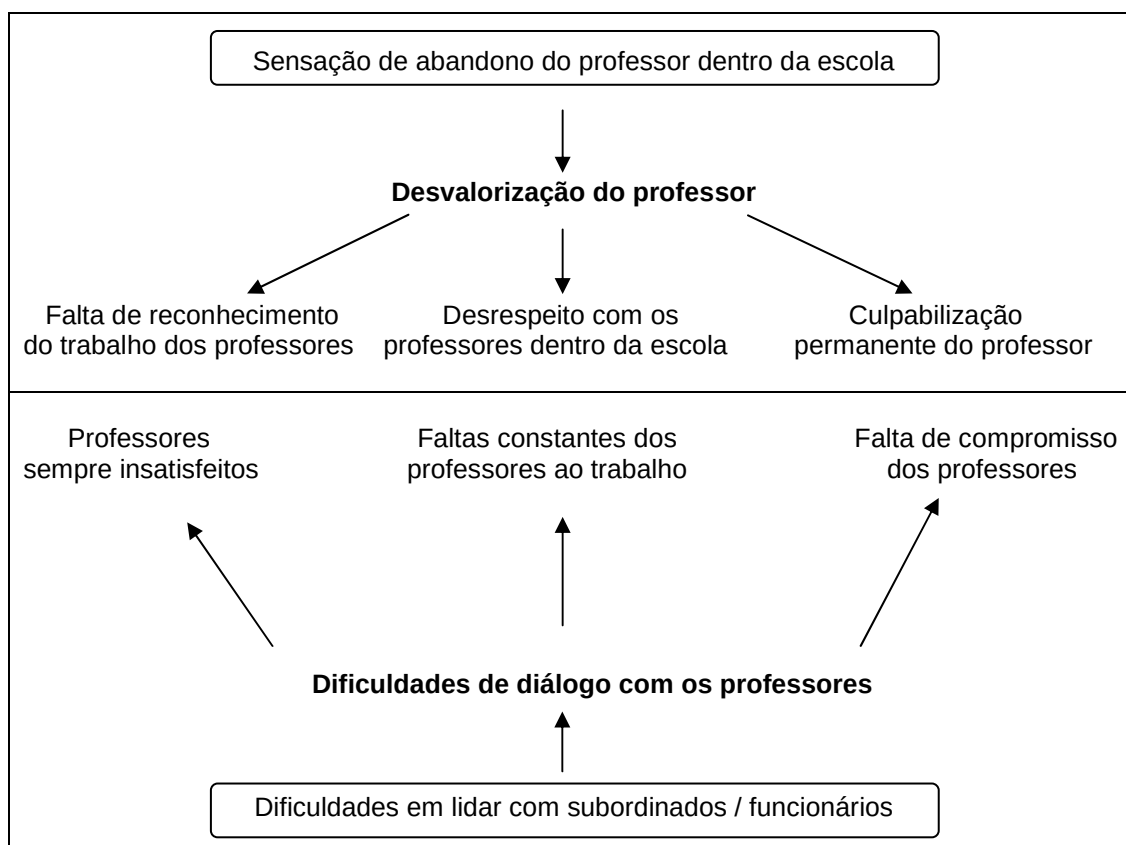
Principais problemas enfrentados pelos professores que abandonaram a docência, na escola e no exercício profissional	Principais problemas enfrentados no exercício da função de diretor de escola
Alunos desinteressados	Alunos desinteressados Baixo nível sócio-econômico dos alunos
Famílias desinteressadas	Famílias desinteressadas
Indisciplina / violência dos alunos	Indisciplina dos alunos
Escola desestruturada / desorganizada / ambiente ruim	Estrutura física (prédio) ruim
Péssimas condições de trabalho Ausência de recursos materiais	Péssimas condições de trabalho Poucas verbas para administrar a escola
Progressão continuada	Progressão continuada
Professores mal formados	Má formação dos professores
Violência dentro da escola	Violência dentro da escola
Ausência de profissionais de apoio	Falta de funcionários
Instabilidade no emprego	Rotatividade do corpo docente
Excesso de cobranças/tarefas/novidades	Excesso de tarefas por parte da SEE/SP
Falta de tempo para estudar/formação continuada	Ausência de formação continuada Falta de tempo para o trabalho pedagógico
Desorganização do sistema educacional	Mudanças constantes da política educacional
Falta de apoio da direção / coordenação pedagógica / governo	Falta de apoio dos supervisores de ensino / Dirigente Regional / Secretaria da Educação

À primeira vista podemos perceber que tanto os professores que abandonaram o magistério, como aqueles que nele permaneceram, mas fora da sala de aula, exercendo a função de diretor de escola, apontam os mesmos problemas no exercício profissional. Contudo, também é interessante observar a existência de alguns antagonismos na relação entre diretores de escola e professores.

O quadro abaixo, em sua parte superior, ilustra o que falaram os professores que abandonaram o magistério ao se queixarem da forma como se diziam tratados dentro do ambiente escolar, pelos diretores de escola e pela coordenação pedagógica. A parte inferior do quadro ilustra a percepção de alguns diretores

entrevistados acerca dos professores, quando inquiridos sobre os problemas que enfrentam na unidade escolar no exercício de sua função.

Quadro 04 – Dificuldades enfrentadas por professores e diretores de escola



O que está expresso na tabela e no quadro acima refletem as dificuldades apontadas por professores e diretores no que diz respeito às formas com que enxergam a dinâmica escolar, de maneira especial, a forma como são marcadas as relações entre ambos. Em que pesem as especificidades das funções de cada um, trata-se, na verdade, de “faces da mesma moeda”, a escola, embora sejam de natureza diferenciada.

Se compararmos, ainda, o que dizem os professores e os diretores acerca das dificuldades enfrentadas no exercício profissional aos motivos alegados pelos diretores para deixarem a sala de aula e assumirem a direção da escola, as

similaridades aumentam, aproximando-se, bastante, às razões apontadas pelos professores para o abandono da carreira, como a dificuldade em continuar em sala de aula, ter o trabalho mais valorizado dentro da escola ou, ainda, em virtude do desinteresse das famílias e a impaciência para lidar com alunos indisciplinados.

A culpabilização recíproca, muitas vezes, impede a ambos a percepção do que ocorre na escola e não permite uma divisão radical entre “administrativo” e “pedagógico”, tampouco depende exclusivamente das vontades individuais, pois, como nos alerta Cândido (1976)⁴³:

A estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo poder público. A estrutura total de uma escola é, todavia, algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social. Isso vale dizer que, ao lado das realizações previstas (que o legislador toma em consideração para estabelecer as normas administrativas), há outras que escapam à sua previsão, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar [...] Por outras palavras, a escola constitui um ambiente social peculiar, caracterizados pelas formas de tensão e acomodação entre administradores e professores – representando os padrões cristalizados da sociedade – e os imaturos, que deverão equacionar na sua conduta, as exigências desta com as da sua própria sociabilidade (Cândido : 1976, p.107-111)

Assim, os problemas enfrentados por professores e diretores são faces de uma mesma moeda. Específicos ou não, os problemas existentes dentro das unidades escolares são compartilhados e percebidos tanto pelos professores como pelos diretores. Como a docência é pré-requisito para o exercício da função ou cargo de diretor de escola e, nesse caso, todos os diretores entrevistados ainda preservam seu estatuto profissional docente, não é estranho que olhem e percebam a escola de maneira bastante parecida em relação aos professores entrevistados, agregando, obviamente, outros elementos que passam a integrar a rotina da nova função desempenhada. Além disso, não podemos desconsiderar que tanto os professores

⁴³ - Texto publicado pela primeira vez como separata de *Educação e Ciências* (Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais), Rio de Janeiro, 1956.

como os diretores trabalham, nas suas especificidades, num ambiente com características singulares denominado escola, vivenciam conflitos semelhantes e participam da tessitura de uma mesma trama, pois, como afirmam Ezpeleta & Rockwell (1986), a escola, como espaço sócio-cultural, é entendida

(...) como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, 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. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais (Ezpeleta & Rockwell, 1986).

Professores e diretores são sujeitos envolvidos nessa trama de relações que constitui a escola. Os problemas que ambos 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.

3. Discursos cruzados: os eufemismos do abandono

Ao apresentarmos os principais motivos apontados pelos diretores para a saída da sala de aula, ressaltamos que o número de vezes em que tais motivos

foram apresentados não indicava, necessariamente, o número de entrevistados, já que um diretor podia apontar mais do que um motivo para sua saída de sala de aula e, sem a preocupação de enquadrá-los nesse ou naquele grupo, procedimento que adotamos apenas depois dos dados tabulados.

O procedimento descrito acima nos permitiu olhar para os dados sem tentar aprisioná-los numa classificação dada *a priori*, pelo contrário, foram os dados que nos possibilitaram a classificação dos motivos, como fomos apontando ao longo desse capítulo. Dessa forma, é pertinente a recomendação de Bloch (1965, p. 59) quando nos alerta acerca da importância de atentarmos àquilo que “o texto nos dá a entender sem ter tido a intenção de dizê-lo”, pois, ao deixar os dados “falarem”, também estaremos permitindo análises relacionais e explicativas mais consistentes.

Na maioria dos caso, ao analisarmos os depoimentos dos diretores de escola, encontramos referência a mais de um grupo de motivos, evidenciando que o entrevistado combina, na verdade, diferentes razões para justificar sua saída da sala de aula, como fica retratado abaixo:

Sempre gostei da área administrativa. Me considero um bom administrador toco a escola sem problemas e acho que mantenho um bom relacionamento com os professores e funcionários. Com os alunos é um pouco mais difícil, estão muito indisciplinados e acham que podem tudo, só pensam em direitos e, na sala de aula, a situação está muito desgastante. Na direção consegui me afastar disso e melhorar um pouco meu salário. (R.J.D., masculino, 41 anos)

O diretor R.J.D. é licenciado em História e está na carreira do magistério há 18 anos, dos quais passou 11 em sala de aula, antes de assumir a direção. Além de exercer a função de diretor de escola, também é professor na rede municipal e ministra aulas em uma escola preparatória para concursos públicos na área da educação. Embora afirme que sua saída da sala de aula tenha ocorrido

principalmente em virtude de sua preferência pelo trabalho administrativo, continua a lecionar na rede privada e também em cursinhos preparatórios. Em seu depoimento destaca a dificuldade em lidar com alunos e a situação desgastante do trabalho em sala de aula, do que conseguiu se afastar ao assumir a direção de escola. O desejo de ser diretora de escola para colaborar com o trabalho pedagógico também está associado a outras expectativas, como relatado abaixo:

Acho que as escolas precisam de diretores envolvidos, comprometidos com o pedagógico. Quando sai da sala de aula era esse meu propósito, quer dizer, sempre foi esse meu objetivo: ajudar, colaborar, orientar os professores. Como diretora pensei na possibilidade de fazer tudo aquilo que sempre critiquei: usar melhor as verbas, tratar das coisas burocráticas com mais transparência, acabar com a falta de respeito dos alunos, por ordem na casa e, porque não, ser mais valorizada profissionalmente, ter um salário melhor e ser mais respeitada. (R.A., feminino, 42 anos)

A diretora R.A., licenciada em Artes, já trabalha no magistério há 20 anos, tendo permanecido em sala de aula por 14 anos antes de aceitar a designação para ser diretora de escola. Além de exercer a função de diretora de escola também trabalha em uma faculdade privada, ministrando aulas de metodologia do ensino de artes, em um curso de Pedagogia. Para R.A. a direção de escola lhe possibilita ter um melhor salário, além de maior valorização profissional e respeito. A busca pela valorização profissional, principal motivo para alguns entrevistados terem deixado a sala de aula, também aparece, em muitos relatos, como a possibilidade de maior distanciamento da sala de aula e das atividades docentes:

A profissão docente está em baixa, ninguém respeita mais o professor. Fiz Ciências Sociais e consegui me efetivar num concurso que teve para professor de Sociologia, mas, com a diminuição da grade, sempre tenho que completar com história, minha outra habilitação, o que não é muito sacrifício já que dou aulas de história na rede municipal também. A direção foi uma alternativa que encontrei para me sentir mais valorizada, na verdade, respeitada. Na direção me liberei desse inconveniente de ficar completando com outra disciplina e ficando, quase sempre, em mais de uma escola, enfrentando situações cada vez mais extenuantes, como ficar em mais do que uma escola ou, ainda, agüentar salas lotadas e alunos cada

vez mais desestimulados. O salário melhorou um pouco também, não muita coisa, mas melhorou. (L.M.C.V., feminino, 49 anos)

A diretora L.M.C.V. trabalha na rede pública há mais de 24 anos, dos quais, 20 em sala de aula. Há pouco tempo na direção de escola, se diz cansada do desrespeito e da desvalorização profissional e vê, na nova função, a possibilidade de ser mais respeitada e valorizada, além de afastar-se de situações difíceis, como ter que deslocar entre duas ou mais escolas ou lidar com alunos desestimulados.

O que observamos nos três depoimentos acima se repetem praticamente em todos os outros, por isso, consideramos desnecessário transcrevê-los⁴⁴. O fato é que os depoimentos dos diretores de escola se cruzam, em diferentes momentos das entrevistas, fazendo várias referências às razões que os afastaram da sala de aula e do envolvimento com as atividades docentes. Assim, “buscar maior valorização profissional” ou “preferência pelo trabalho administrativo”, por exemplo, são, para nós, eufemismos para o abandono de tudo aquilo que caracteriza o trabalho docente: lidar com alunos e pais, preparar aulas, corrigir atividades, aplicar provas, atribuir notas, preencher diários de classe, propor projetos, participar do HTPC, participar de reuniões pedagógicas, enfim a possibilidade de não se envolver com um trabalho considerado difícil, ingrato e desgastante. É, na verdade, a busca da valorização pelo distanciamento. O distanciamento das atividades relacionadas à docência fica evidente quando solicitamos aos diretores que relacionassem o que de mais importante fizeram durante a semana. A relação abaixo, em ordem alfabética, apresenta as atividades apontadas pelos diretores como as mais importantes realizadas no período em que as entrevistas foram feitas:

⁴⁴ - Ver detalhes no Apêndice J.

- Assinatura de declarações de conclusão e conferência de históricos escolares;
- Atendimento de alunos encaminhados pelos professores;
- Atendimento de pais de alunos;
- Atendimento do engenheiro para tratar da reforma/manutenção das instalações escolares;
- Atribuição de aula;
- Baixa de livros didáticos no sistema;
- Conferência de folha de pagamento;
- Digitação das listas de alunos no sistema informatizado;
- Digitação do Quadro Escolar (Q.E.);
- Discussão junto aos professores sobre a progressão continuada e a exigência dos registros de avaliação por conta dos recursos;
- Discussão sobre avaliação diagnóstica para identificar alunos com deficiência (visual, mental, auditiva, motora) com encaminhamento de planilha para a diretoria de ensino;
- Elaboração da prestação de contas da merenda escolar;
- Elaboração de horário. Organização do trabalho escolar;
- Elaboração do quadro de aulas da escola para atribuição;

- Elaboração e estratégias para a semana de planejamento;
- Encaminhamento de aluno acidentado ao hospital
- Entrega das planilhas de saldo de aula na Diretoria de Ensino para a atribuição dos OFAs ;
- Entrevista de candidatos para a função de professor coordenador;
- Fechamento do livro de ponto;
- Levantamento das licenças médicas dos professores para controle de faltas;
- Organização da feira de ciências;
- Organização do primeiro dia de aula;
- Palestra do Conselho Tutelar;
- Participação na semana cultural;
- Prestação de Contas – reunião com a contadora para aprovar o balancete da escola;
- Prestação de contas;
- Recebimento e conferência da merenda;
- Reunião com o pessoal da secretaria para acertar a digitação das laudas dos concluintes

- Reunião com os professores para inscrição e opção de jornada no processo de atribuição de aulas;
- Reunião na Diretoria de Ensino com o setor de planejamento e com o setor de finanças;
- Saída para serviços externos (compra de material de limpeza e frutas para a merenda escolar) e
- Visita da supervisora.

Na relação acima só consideramos as atividades citadas pelo, no mínimo, dois entrevistados. Houve poucas respostas não relacionadas, com apenas uma indicação, ainda assim, a maioria relacionada à rotina administrativa.

Como vimos anteriormente, uma das queixas dos diretores de escola foi o acúmulo de serviços e tarefas, além de tarefas sobrepostas, muitas vezes solicitadas em duplicidade por um setor ou órgão da SEE/SP. O excesso de tarefas e solicitações parece ter cristalizado entre os entrevistados a concepção de trabalho burocrático como aquele meramente técnico, cujas ações não se articulam às estruturas econômicas ou sociais, conferindo a essas ações uma falsa autonomia em relação às determinações econômicas, sociais e políticas mais amplas. A consequência de tudo isso é um inevitável esvaziamento do caráter político do trabalho realizado no âmbito escolar, já que a rotinização, muitas vezes típicas dos modelos de gerência da administração capitalista, acaba fazendo com que o diretor, de acordo com Paro (1990, p. 133) seja “tolhido em sua função de educador, já que pouco tempo lhe resta para dedicar-se às atividades mais diretamente ligadas ao problemas pedagógicos no interior de sua escola”.

Se, para a maioria dos entrevistados, a saída da sala de aula para a direção da escola representou um desejo de afastar-se dos problemas enfrentados no exercício da docência, a compreensão de “trabalho burocrático” como “trabalho meramente técnico” pode constituir uma armadilha para esses diretores, aumentando, ainda mais, mesmo que não o percebam, sua responsabilização individual pelo destino da escola. Segundo Paro (1990):

Em virtude de sua posição de comando, o diretor é visto, em geral, como detendo poder e autonomia muito maiores do que na realidade possui. Por isso, problemas cujas soluções escapam parcial ou completamente ao seu alcance, quer porque dependem de decisões superiores, quer porque os recursos necessários não estão disponíveis, são encarados como se dependessem exclusivamente da vontade do diretor para serem resolvidos. Assim, na medida em que as circunstâncias e o esforço pessoal permitem ao diretor resolver problemas no interior da escola, não é incomum associar-se sua imagem à de uma pessoa democrática; de modo análogo, quando os recursos disponíveis e seu poder de decisão são insuficientes para atender às justas reivindicações de melhoria do ensino e das condições de trabalho na escola, a tendência é considerá-lo autoritário e articulado com os interesses dominantes. (Paro : 1990, p. 134)

Os depoimentos dos diretores evidenciaram o predomínio da concepção de trabalho burocrático como trabalho técnico entre os entrevistados, sendo, inclusive, aprovado por aqueles que manifestaram “terem jeito e gostarem desse tipo de trabalho”. Escapa aos propósitos dessa investigação o aprofundamento da reflexão acerca do conceito de burocracia e de suas manifestações, pois, como apropriadamente afirmou Hall (1966, p. 29), “tem havido uma infeliz ausência de refinamento no uso do conceito de burocracia e, com excessiva frequência, organizações têm sido rotuladas de burocráticas”. Recorrendo aos postulados de Weber, também Blau (1976, p. 161) admite o crescente e errôneo uso do conceito e o define como “a organização que eleva ao máximo a eficiência em administração, quaisquer que sejam suas características formais”.

Segundo Formosinho & Machado (2007), não podemos perder de vista que, no campo educacional, a ação burocrática tem como principais componentes a impessoalidade, a uniformidade, a formalidade e a rigidez e, por isso, se consolida por meio de categorizações prévias de situações possíveis que ocorrem na vida das escolas que, por sua vez, ensejam pré-decisões. Para os autores,

É esta pré-decisão, baseada numa pré-categorização, que, dando as mesmas soluções para todas as situações, garante a uniformidade dos processos decisórios em todo o território. Ela garante, de igual modo, a impessoalidade da decisão, na medida em que a pré-categorização dificulta a consideração, na tomada de decisão, dos factores pessoais, de amizade, políticos e outros. A pré-categorização é feita tanto através dos grandes normativos (leis, decretos-leis, portarias) como através dos micro-normativos (despachos normativos, despachos, circulares), que, de um modo geral, introduzem sub-pré-categorias em categorias já previamente definidas em documentos legislativos de maior importância. É evidente que um dos objectivos e uma das consequências deste modelo é diminuir bastante a margem de poder discricionário das escolas e dos professores, visto que a sua acção só pode ser accionada dentro dos limites dessas pré-categorizações ou, na versão adaptativa do modelo nas escolas, manipulando estas categorizações através de combinações de categorizações, diferenciação do grau de rigor de implementação, exploração de conflitos entre categorizações, etc. (Formosinho & Machado : 2007, p.3)

Dessa forma, a ideia de trabalho burocrático é muito mais complexa do que o cumprimento de um emaranhado de tarefas administrativas, muitas vezes não planejadas e distantes das reais funções da escola. A lógica do trabalho burocrático é a existência de um poder central, cujo objetivo é a subordinação, em que o desempenho de um cargo, nesse caso o de direção, segue, de acordo com Weber (1971, p. 231), regras gerais mais ou menos estáveis e exaustivas, que são aprendidas e às quais se submetem esses funcionários. Para Weber (1971, p. 232), o ingresso em um determinado cargo é considerado pelo ingressante como a aceitação de uma obrigação específica de administração fiel, em troca de uma existência segura, lhe possibilitando desfrutar de uma estima social específica, de uma vantagem pecuniária e, ainda, prossegue Weber (1971, p. 239), a certeza de uma “carreira dentro da ordem hierárquica do serviço público”.

Em que pesem todas essas considerações acerca do conceito de burocracia, bem como a inadequação de seus uso, fica evidente que para a maioria dos diretores entrevistados o trabalho burocrático opõe-se ao trabalho pedagógico, consagrando a clássica divisão social do trabalho, onde alguns pensam para que outros executem, conferindo, aos primeiros, maior prestígio e valorização profissional, além de uma possível distinção dentro do campo escolar em detrimento aos demais agentes, como defende Bourdieu.

Não duvidamos, obviamente, da existência de diretores de escola profundamente comprometidos com a construção de uma escola democrática em que a direção seja concebida, como afirma Bordignon & Gracindo (2000), “como a coordenação das alteridades, das diferenças entre iguais”, diferenças e oposições que existem para colaborar com a pluralidade de saberes e com a construção de escolas comprometidas radicalmente com o ideal de emancipação.

A persistência de modelos de administração escolar organizados sob a lógica empresarial acaba atraindo professores cansados e desanimados em seu exercício profissional, pois, acreditando que a nova função lhe reserva compensações que a anterior não conseguiu prover, acabam vivendo, como adverte Paro (1990, p.133), funções, em princípio, inconciliáveis, pois, “como educador ele precisa cuidar da busca dos objetos educacionais da escola e, como gerente e responsável último pela instituição escolar, tem de fazer cumprir as determinações emanadas dos órgãos superiores do sistema” que, nem sempre, se articulam aos objetivos da instituição escolar. Acreditamos que o grande desafio é preservar, na direção escolar, as marcas da docência, de tal forma que não seja a última um refúgio para

primeira, mas sim uma metáfora de participação ativa, alargada, que possibilita o desenvolvimento de uma cultura de participação e de colaboração.

Considerações Finais

Os meandros na construção do processo de abandono e da identidade profissional docente: por uma política de fixação do professor

O explorador sabe, antecipadamente, que o itinerário que traçou ao partir não será seguido ponto por ponto. Mas, sem o traçar, arrisca-se a andar eternamente à aventura.

(March Bloch)

Ao iniciarmos essa investigação, no âmbito da linha de pesquisa *Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares*, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), levantamos algumas questões acerca da constituição da identidade profissional docente, entre elas, como o professor constrói sua identidade profissional num contexto de desencanto e frustração com a profissão, preservando, muitas vezes, uma visão romântica e idealizada da profissão e do sentido de ser professor, bem como a maneira pela qual as dimensões *permanência* e *abandono*, marcadas por processos de rupturas e continuidades, se articulam nesse processo de constituição identitária.

Compreender como o processo de construção da identidade profissional entre os professores da rede pública paulista se relaciona com a permanência ou abandono da profissão, um dos objetivos dessa investigação, nos levou a aprofundar a reflexão sobre o conceito de identidade profissional, considerando, para tanto, além da produção acadêmica na área, a contribuição de diferentes pesquisadores que, em perspectivas distintas, discutiram tal temática.

Diante de tantas - e nem sempre convergentes - contribuições, defendemos que 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 estes as percebem 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.

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, caracterizado 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.

As reflexões empreendidas ao longo deste trabalho nos permitiram compreender a construção da identidade profissional docente como um processo de constantes e permanentes socializações, em que processos relacionais e

autobiográficos se cruzam a todo tempo, permeados pela construção de sentidos e significados que tais cruzamentos permitem, entre eles, desejos de valorização profissional e de reconhecimento social. A construção identitária não é linear, permanente ou imutável, pelo contrário, está sempre em construção e é marcada por reformulações e ambivalências.

Em se tratando da identidade profissional docente, tanto o trabalho do professor, propriamente dito, como o local em que ele é exercido, a escola, tem grande importância em tal construção, daí a necessidade em ouvir o que dizem os docentes sobre a escola, os sujeitos envolvidos com o trabalho escolar, o trabalho docente, de forma geral, e o próprio trabalho, de maneira particular, além de seus desejos e aspirações com o exercício profissional. Nesse sentido, também integra o complexo e multifacetado processo de construção da identidade profissional docente a percepção de muitos entrevistados, e destacada ao longo das entrevistas, de que se encontra em curso um processo de descaracterização da profissão docente.

Segundo Carrolo (1997), o processo de descaracterização da profissão docente é motivado pela ausência ou insignificante reconhecimento da função docente, indefinição da escola frente às questões pedagógicas e administrativas, não as compreendendo como imbricadas, e porque não, implicadas no trabalho realizado *na* e *pela* escola, além das inúmeras tarefas atribuídas ao professor, conduzindo-os, muitas vezes, a uma visão equivocada acerca da natureza da própria profissão.

Retomando a questão anunciada no início destas considerações, afirmamos que a maneira como os professores entrevistados 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. Os depoimentos demonstraram que, como processo, tal abandono vai sendo construído, ao longo da trajetória profissional dos entrevistados, culminando na saída definitiva da profissão somente após abandonos temporários, micro-abandonos, para utilizar a expressão cunhada por Bueno & Lapo (2003). A ruptura não é, então, imediata, ela vai acontecendo lentamente e muitas vezes não 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. A pesquisa exploratória realizada no início desta investigação, com professores com mais de vinte anos de magistério, matriculados em um curso de complementação pedagógica, apontou para tal situação que, mesmo não sendo nosso objeto de estudo, merece atenção em pesquisas posteriores. Uma das maneiras utilizadas por docentes não-efetivos para permanecerem na profissão, mas fora da sala de aula, considerada aqui como um processo de continuidade, já que não houve uma ruptura com a profissão docente, é a situação do grupo composto por professores designados diretores de escola.

A saída da sala de aula rumo à direção da escola, para a maioria dos entrevistados, foi uma maneira de deixar para traz as dificuldades da docência. Essa ambigüidade, caracterizada pela existência de um professor que não leciona – já que todos continuam pertencendo ao quadro do magistério e a ele podem retornar

quando assim o desejarem – também pode ser compreendida como um abandono das atividades docentes propriamente ditas, sem, contudo, abandonar a escola.

Foram muitas as evidências desses micro-abandonos entre os professores entrevistados que deixaram a docência. Conseguimos identificar durante as entrevistas com os docentes que deixaram o magistério a utilização de alguns artifícios para se verem livres do trabalho escolar, sem, contudo, arcar com perdas financeiras. Alguns relataram que quando não agüentavam 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 a 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 tiram o sarro 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)

Embora tal relato nos despertasse o desejo de aprofundar tal questão, não era nossa intenção discutir os diagnósticos que justificavam a concessão das licenças médicas. O que realmente nos interessava era o fato do professor admitir que havia procurado um afastamento junto ao serviço de saúde por não “agüentar mais a sala de aula”. No segundo capítulo, apresentamos na tabela 16, a relação de professores que tiveram afastamentos mediante licenças médicas e, na seqüência, o gráfico 10 ilustrou os principais problemas que afetam a saúde dos professores, segundo o sindicato da categoria. Excetuando as licenças paternidade e nojo, mais da metade dos demais entrevistados alegaram motivos semelhantes a do professor R.S., ou seja, que são vítimas de estresse, cansaço e fadiga. O que nos chamou a

atenção foi o fato de muitos professores afirmarem 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 tal afirmação seja verdadeira, também é digno de reflexão o fato do 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 R.S., como “preguiçoso, que faz corpo mole e não quer trabalhar”.

A licença médica não foi a única forma de afastamento relatada pelos professores. 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 ano que deixei a escola 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, já sabia que não voltaria mais mesmo. 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 tranqüila e agüentar 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 APM e, quem vender um determinado número de rifas ou cartelas, ganha um dia de folga. A professora S.O.F.S. afirmou que sempre vendeu muitas rifas e cartelas entre os amigos não-professores, além de ter comprado algumas também. Em relação às excursões, a professora afirmou que era habitual a visita a parques de diversão, zoológico ou 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 que, 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, associados 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. É preciso 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 constituição da

identidade profissional docente nesse contexto de abandono e frustração e, por isso, a identificação destes mecanismos assume grande importância.

A existência desses artifícios utilizados pelos professores para distanciarem-se 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 por 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. 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 que alguns professores, já frustrados e desanimados com a profissão, lançavam mão para

permanecer no exercício da docência, antes de abandoná-la de maneira definitiva. Os relatos acima são exemplares nesse sentido. Esses mecanismos podem ser bem caracterizados, conforme Certeau (1994), como *táticas* utilizadas pelos docentes na tentativa de fugir ou burlar estratégias, estabelecidas por um poder responsável, para a maioria, à sua desvalorização profissional e social. As táticas utilizadas pelos professores insatisfeitos para continuarem na profissão, bem como daqueles que permaneceram na direção da escola, 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.

As diferentes táticas de distanciamento da sala de aula e das atividades docentes, narradas pelos professores que abandonaram a docência, desenvolvidas ao longo de sua permanência em sala de aula, não são muito diferentes das narradas pelos diretores de escola. A diferença é que os diretores vivem uma situação de extrema ambigüidade: pelos professores são vistos como aqueles que colocam em ação as determinações de um poder central, nesse caso, da SEE/SP, ao mesmo tempo em que também desenvolvem táticas em relação a esse mesmo poder central que, mesmo o tendo investido de uma linguagem e uma posição autorizada diante dos professores, lhe atribui tarefas e obrigações com as quais não concorda ou não consegue realizar e, por isso, tenta se desvencilhar delas:

Vim para a direção com vontade de me envolver com o trabalho administrativo. Já faço isso em uma escola de educação infantil que montei quando terminei a pedagogia. Mas no Estado a gente quase enlouquece com o excesso de projetos da SEE/SP, projetos que se você for querer dar conta de tudo acaba enlouquecendo. Alguns eu faço e mando relatório, outros, não dá tempo, digo que fizemos e, quando cobram relatórios, faço qualquer coisa e mando. Ninguém lê mesmo. Todo dia chega email cobrando serviços, tudo era para ontem: lista de alunos, prestação de contas da merenda, da verba MEC, da verba FDE, da APM, uma coisa sem sentido No começo, ficava fazendo levantamento de aulas não dadas

para reposição, agora, não faço mais. Professores faltam em todas as escolas e ninguém nunca tem aula para repor. Quando perguntam digo que tenho eventuais todos os dias, para todas as salas. Se eu marcar reposição de aula todo mundo vai torcer o nariz para mim: professores, pais e alunos. Pra que, então, fazer isso? E verba? As verbas são enviadas para gastos específicos e, nem sempre, é o que você precisa. Temos um fornecedor que nos vende o que precisamos e nos dá a nota também que precisamos. Todo mundo faz isso. É claro que isso nos obriga a comprar com os mesmos fornecedores e a gente nunca consegue preço bom. O dinheiro que mandam nunca dá pra nada, então, a gente tem que ser criativo e inventar um jeito de conseguir dinheiro para consertar um banheiro, uma torneira, trocar vidro, tirar o mato, comprar coisas que os professores pedem, manter uma laboratório de informática funcionando, uma sala de leitura atualizada... jeito esse nem sempre admitido pelo Estado. Mas você acha que o Estado não sabe disso? Quando os supervisores de ensino chegam à escola já sabemos que é só cobrança, fiscalização. A gente vai aprendendo a lidar com tudo isso: aquilo que dá, eu faço, o que não dá, digo que ainda não fiz, mas farei logo... e assim a gente vai levando, até eles esquecerem, mudar de supervisor, de secretário. O que pode fazer a gente mostra, comunica, o que não pode, assumimos os riscos sozinhos. (S.P., feminino, 39 anos, 18 anos de magistério e 4 anos na direção de escola)

Esse longo depoimento de uma das diretoras entrevistadas, a exemplo da professora S.O.F.S., demonstra que também os diretores desenvolvem táticas de permanecerem na profissão, já que a maioria deles acredita que da sala de aula já conseguiram se distanciar quando foram designados para a função de diretor de escola, não necessitando, por isso, de mecanismos que os afastem da escola. Dos diretores entrevistados, apenas um tinha se afastado por licença médica, em virtude de uma conjuntivite e, nenhum, apresentava qualquer tipo de falta ao trabalho.

As ambigüidades vividas pelo exercício da função de diretor de escola ficam evidentes quando a entrevista se refere à reposição de aulas. Cumprir uma disposição legal de garantir dias e horas letivas pode não ser bem visto por professores, alunos e pais, já que tal reposição ocorrerá aos sábados ou nas férias escolares; assim, é preferível burlar tal determinação e admitir que todas as aulas previstas foram efetivamente dadas. Ao se referir às formas alternativas de conseguir dinheiro para as tarefas da escola, o depoimento da diretora nos remete ao da professora S.O.F.S, acerca das rifas e compras de folgas, embora a diretora

não esclareça de que forma sua criatividade é utilizada para resolver problemas financeiros, afirmando, apenas, que são formas nem sempre admitidas pelo Estado.

As táticas desenvolvidas tanto pelos professores como pelos diretores para se manterem nos seus postos de trabalho e exercerem as suas funções, tal como acreditam que devam fazer, levam, inevitavelmente, a uma sucessão de abandonos. Insistimos, por isso, que a saída da profissão representa, muitas vezes, o coroamento de um processo que foi sendo construído ao longo da trajetória docente e, o desafio que se impõe, é identificar tal processo e levantar possibilidades de combatê-lo.

Muitos depoimentos revelam formas de abandonos e, talvez aqui, seja interessante falarmos novamente em rupturas e continuidades. A docência não é uma trajetória linear e uma das metáforas que julgamos mais adequada 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, acumulam nutrientes e são considerados locais de proteção e de reprodução de diferentes espécies. Os meandros diminuem a velocidade das águas e rompem com a possibilidade de uma trajetória linear do rio, mas preserva 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 identidade profissional docente. É nesse caminho *meandroso* da trajetória docente que fomos identificando, ao longo da investigação, uma sucessão de abandonos relatados pelos entrevistados.

Ao se queixarem da progressão continuada e dos ciclos, por exemplo, os professores associaram, imediatamente, a impossibilidade de retenção do aluno ao aumento da indisciplina, além do desinteresse dos alunos que, de antemão, já sabiam que “passariam de ano”, ainda que não estudassem ou tirassem boas notas. Mais do que o questionamento sobre o arcabouço teórico que fundamenta a existência da progressão continuada e do regime de ciclos na rede estadual paulista, ou os argumentos utilizados pela administração para sua implantação, os professores se mostraram inconformados com o fato dos alunos não sofrerem a sanção da reprovação escolar. Dessa situação decorrem, pelo menos, duas formas de abandono: a do preparo da aula e do processo de avaliação.

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. Para esses professores, essa “perda de tempo” também estava vinculada às práticas relacionadas à correção de trabalhos, atividades e provas; assim, a maioria dos professores entrevistados afirmou que não já levavam tanto trabalho para ler em casa como faziam antes da instituição da progressão continuada e que, em relação às provas, tinham optado por provas curtas e menos trabalhosas para corrigir, afinal, afirmou uma entrevistada, “a gente tem que ficar inventando trabalhinhos, atividades,

qualquer coisa para poder justificar as notas que a gente tem que dar, por isso, fico distribuindo pontinhos para as coisinhas que eles fazem em sala de aula mesmo” (K.R, feminino, 24 anos, 5 anos de magistério). O inverso também foi apontado por alguns professores que afirmaram terem sofrido um aumento de trabalho já que eram obrigados a corrigirem várias atividades para justificarem a nota que tinham que atribuir aos alunos. Em que pesem as justificativas apresentadas por esses dois grupos de professores, o que os aproxima é o fato de afirmarem que precisam “dar notas” aos alunos, pois, caso contrário, se sentirão ainda mais desvalorizados em terem que aprovar alunos que não cumpriram seus deveres escolares, preferindo, assim, como disse uma das entrevistadas, “tirar uma nota da cartola e fazer esses alunos passarem de ano do que dar nota baixa e eles passarem do mesmo jeito” (F.S.B., feminino, 29 anos, 8 anos de magistério).

Deixar de preparar as aulas, de procurar um texto adequado ou elaborar questões a partir do texto discutido, por exemplo, foram atividades consideradas importantes por todos os entrevistados, contudo, para mais da metade dos professores entrevistados, essas atividades já não eram mais realizadas da mesma forma como faziam ao terem começado a docência; para a maioria, o excesso de tarefas atribuídas aos professores, associadas à progressão continuada e ciclos, tornavam o livro didático, quando tinha para todos, o único material utilizado na sala de aula.

Em relação à avaliação não foi diferente. Os entrevistados afirmaram que aproveitavam a aula para ir “dando pontos positivos” aos alunos e, ao final do bimestre, considerava os pontos acumulados na atribuição de uma nota, geralmente igual ou superior à exigida para aprovação segundo o regimento da escola. Dessa forma, fica evidente que a avaliação acaba assumindo um caráter meramente

burocrático, perdendo sua função de acompanhar a aprendizagem dos alunos e reorientar a ação do professor.

Além das faltas às aulas, ocultadas sob o artifício das folgas e agravadas por licenças médicas, somadas ao abandono do preparo das aulas ou do processo de avaliação da aprendizagem, alguns docentes também relataram um outro tipo de abandono: o da própria formação. Indagados acerca dos investimentos que fizeram tendo em vista a própria formação, muitos docentes reclamaram das poucas iniciativas da SEE/SP em relação à formação continuada em serviço dos professores da rede pública. Os professores não concebem o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) como um espaço de formação, compreendendo-o, na maioria das vezes, como uma imposição ou uma maneira de justificar um pequeno acréscimo salarial. Reclamam, também, sobre o fato de os cursos oferecidos pela SEE/SP ocorrerem fora do horário de trabalho e, mesmo assim, destinados preferencialmente aos professores efetivos. Vinte e nove, dos trinta e quatro entrevistados, não tinham participado, nos últimos três anos antes de deixarem o magistério, de nenhum curso, encontro, congresso ou momentos de formação de qualquer natureza relacionados à área de atuação. Afirmaram, também, que os cursos ministrados pelas equipes das diretorias de ensino, destinados aos professores da rede, eram de baixa qualidade e pouco os ajudavam no trabalho diário.

Dados coletados junto à diretoria de ensino revelaram que no ano letivo em que as entrevistas foram realizadas foram oferecidos encontros mensais para professores de todas as disciplinas do ensino fundamental, sob responsabilidade da oficina pedagógica da diretoria de ensino. Os cursos, de caráter não obrigatório, registraram uma frequência extremamente baixa, chegando, inclusive, a ocorrer

cancelamento de encontros em virtude da falta de inscrições. Todos os encontros foram marcados durante a semana, com a possibilidade de dispensa do horário de trabalho de um docente por escola, a ser indicado pelo diretor; os demais deveriam fazer a inscrição para a frequência ao curso fora do horário de trabalho. Para os entrevistados, esses encontros mensais eram pouco divulgados nas escolas e, alguns deles, ministrados por colegas com quem já tinham trabalhado, colocando em dúvida a qualidade da atividade oferecida.

Algumas atividades apontadas pelos professores como uma sobrecarga de trabalho foram sendo postas de lado e, gradativamente, abandonadas. Indagados sobre as atividades que julgavam desnecessárias, mas que ainda eram exigidas dos professores, vinte e seis entrevistados apontaram a obrigatoriedade de “entregar planejamento” e, dezoito, de ter que ficar preenchendo diários e tarjetas de notas. Em relação ao planejamento, os entrevistados afirmaram que costumavam entregar o mesmo planejamento todo ano, já que nem sempre estavam na mesma escola, mudando, somente, o nome da escola, quando era necessário. A respeito dos diários e das tarjetas de nota, uma professora chegou a afirmar que tais documentos não tinham nenhuma utilidade, pois, independentemente do que estava escrito nos diários ou registrado nas tarjetas, os alunos seriam mesmo aprovados e, por isso, deixava para “fazer o diário” apenas ao final do ano, caso alguém solicitasse. Mais uma vez o trabalho docente, o registro e acompanhamento de todo o processo, fica condicionado à possibilidade de retenção e ao cumprimento de determinações burocráticas.

Não temos dúvida 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. Esses abandonos parciais são, na

verdade, 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, a questão salarial aparece depois da reivindicação por um maior reconhecimento e prestígio social da profissão, demonstrando que os professores precisam sentir que seu trabalho é valorizado, que o que fazem é importante, para conseguirem permanecer na profissão.

Narrativas como as apresentadas até aqui, marcadas pelo abandono de tudo aquilo que é próprio da profissão, como a frequência à escola, a elaboração de um planejamento de trabalho, a preparação de uma aula, a realização e a correção de atividades, o desenvolvimento de um processo de avaliação, entre outros, não acontece de uma só vez. Verificamos que tais atitudes não se dão da mesma forma entre os professores entrevistados e estão relacionadas tanto a questões pessoais, como aos motivos de entrada no magistério, por exemplo, como às questões relacionadas ao exercício profissional e condições de trabalho.

Dos trinta e quatro professores entrevistados, nove afirmaram que ser professor não era seu desejo, mas o magistério acabou sendo a única opção possível de profissionalização; desses, apenas um afirmou que voltaria à docência após ter abandonado o magistério, caso tal retorno se desse exclusivamente na rede privada. Para esses professores que estavam no magistério sem desejar estar, o exercício profissional era a lembrança permanente do que não foi possível ser, de um desejo de profissionalização não realizado. O fato é que esse grupo não demorou muito para deixar o magistério e, seis desses nove professores, ainda contavam com apenas dois anos de magistério quando resolveram desistir e, dos três restantes, apenas um tinha mais de dez anos de magistério.

Se nove, dentre trinta e quatro entrevistados, não desejam a carreira do magistério, vinte e cinco afirmaram que a profissão docente era a opção de trabalho que tinham quando iniciaram seus cursos de graduação, portanto, não podemos creditar o abandono do magistério a uma escolha e permanência indesejada na profissão. Pelo contrário, essas pessoas estavam onde queriam, de fato, estar: na escola. Apesar disso, vinte entrevistados afirmaram que não mais voltariam à docência, dois que voltariam se tivessem novas oportunidades, dois que voltariam apenas para trabalhar em escolas privadas e um voltaria apenas para atuar no ensino superior. Também nesse grupo a maioria não retornaria ao magistério, caso tivessem a possibilidade de fazê-lo.

A distinção entre os que tinham e os que não tinham o magistério como opção profissional, embora sirva para justificar a saída de um grupo de professores, já que não era, de fato, o que desejam profissionalmente, parece não ser tão significativa quando nos deparamos com os motivos levantados pelos dois grupos acerca das razões que os fizeram deixar o magistério, bem como os problemas enfrentados pelos professores na escola e no exercício da profissão que identificam como sendo os mais graves e urgentes. Ao abandonar o magistério a maioria dos professores se encontrava dividida, como já demonstramos, nas fases que Lüdke (1996) denominou como inicial e estabilização, com apenas quatro representantes da fase denominada diversificação e nenhum na fase final da carreira. O curioso disso é o fato de os professores apresentarem como justificativas para a saída da profissão motivos bastante parecidos, independentemente da fase em que se encontravam, do tempo de carreira ou da opção inicial pela docência.

Acreditamos que uma explicação razoável para isso, embora careça de dados mais precisos, esteja relacionada ao fato de que, segundo Huberman (1992), os

professores consolidam um repertório pedagógico numa fase compreendida entre quatro a seis anos de carreira, assumindo mais compromissos deliberados com a profissão e fortalecendo um sentido de pertença a um corpo profissional, incorporando, muitas vezes, discursos da categoria e, não propriamente, do indivíduo isolado. Isso explica, ainda que provisoriamente, e como também identificou Novaes (2005), o fato de professores com pouco tempo de magistério afirmarem que antigamente a escola era melhor ou, ainda, que os alunos eram mais dedicados, mesmo que esse “antigamente” se refira a dois ou três anos de docência.

Esses discursos tão parecidos presentes tanto no grupo dos professores como no dos diretores de escola, acerca dos problemas enfrentados rotineiramente no exercício profissional, bem como os juízos acerca da escola, dos alunos, das famílias e do próprio trabalho, revelou ao longo da investigação a existência de uma forte tensão entre duas dimensões distintas: o ideal e o real. Os trabalhos idealizado e realizado, a todo instante, eram confrontados como um indicativo da insatisfação diante do que era efetivamente percebido e sentido. Assim, os professores reclamavam 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*.

Muitos diretores também se mostraram insatisfeitos com o trabalho que realizavam, reclamando do acúmulo de tarefas e das dificuldades em resolver os problemas administrativos da escola. Também aqui, diretores com mais ou menos tempo de experiência na função, reclamavam de coisas bastante parecidas. Da mesma forma que ocorreu com os professores, também os diretores preservavam uma visão idealizada do que era ser diretor de escola. Foi por conta dessa visão que deixaram a sala de aula. Para a maioria desses professores designados diretores de

escola, a direção só deveria se ocupar da dimensão administrativa, do trabalho burocrático, deixando as tarefas e atribuições inerentes ao campo pedagógico aos professores e coordenadores pedagógicos.

Alguns diretores podem ter conseguido o distanciamento das atividades docentes propriamente ditas, mas não conseguiram evitar a armadilha que tal situação os submetia. Ao se distanciarem das questões pedagógicas, notadamente as relacionadas a ensino e aprendizagem, núcleo do trabalho realizado pela escola, e também de seus pares – os demais professores - os diretores se tornaram presas fáceis de uma lógica gerencialista que, em nome da produtividade e eficiência, os levaram a se preocupar apenas com ações e tarefas tidas como mais valorizadas ou consideradas importantes dentro de uma lógica de mensuração e responsabilização a que estão submetidos. Cria-se, assim, um simulacro de boa administração e de bom diretor que nem sempre coincide com a visão idealizada desses “professores diretores” sobre a natureza do trabalho que realizam.

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. Acostumados a serem comparados (e, muitas vezes, se compararem) a sacerdotes, que tem 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 pressupõe 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 preocupar com o que os professores pensam de si mesmos, de sua inserção no mundo do trabalho e de sua função social. Acreditamos que a maneira do professor conceber tudo isso se desenvolve e se altera ao longo de sua trajetória, cheia de meandros, e influencia a forma como ele se relaciona com o trabalho, com o aluno e com a escola.

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. 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 parece andar de mãos dadas, antecipando o estágio de desinvestimento na profissão, típico do final de carreira, 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 professores.

A ruptura profissional vivida por nossos entrevistados, marcada tanto pelos micro-abandonos como pelo abandono definitivo, 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 ao professor, a falta de tempo livre, os baixos salários, entre outros, conforme apresentamos ao longo do texto. As dificuldades apontadas

pelos professores não é novidade nos inúmeros trabalhos acerca da profissão docente, principalmente, como já apontamos, nos debates acerca de profissionalização e proletarização, o que não significa que não devamos estar atentos a isso, sob o risco de reduzir o que dizem os professores a lamúrias sem importância.

Os depoimentos de professores e diretores apontaram para um complexo quadro de constituição da identidade profissional 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 existiu outrora. Os baixos salários e as inadequadas condições de trabalho são, para a maioria os entrevistados, a evidência de que a profissão docente encontra-se desprestigiada e desvalorizada socialmente. 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 preservada da profissão docente, apesar da frustração. A frustração é com o seu trabalho, o trabalho realizado, não com o trabalho do professor de uma forma geral.

O segundo aspecto a destacar do conjunto de depoimentos diz respeito à indefinição institucional da escola, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo. Para os professores e diretores, 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 dois grupos de entrevistados se queixaram do

excesso de cobranças e solicitações dos órgãos intermediários e centrais da SEE/SP, 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. Por várias vezes, professores e diretores reclamaram do desinteresse das famílias e dos alunos com a escola, reclamando do pouco investimento que as famílias fazem na educação dos filhos.

Esse parece ser um campo fértil para futuras pesquisas, pois, certamente, não se pode aceitar que as famílias não se interessem pela educação dos filhos, até porque existem maneiras variadas de demonstrar tal investimento, como, por exemplo, a confiança de pais e mães analfabetos que, não tendo tido acesso à educação, não medem esforços para garantir aos filhos um pretendo futuro melhor que acreditam ser possível por meio da escolarização. Não temos dúvidas de que existem muitas questões imbricadas nessa relação família-escola e, talvez, pesquisas futuras nos ajudarão compreender o nível de confiança que as famílias depositam na instituição escolar e o que pensam e esperam dela. Em relação ao que dizem os professores e diretores, acreditamos que não se trata de apatia ou desinteresse dos pais com a educação dos filhos, mas, 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 no mundo atual, 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 docente⁴⁵ que, como já destacamos, representa a tensão permanente entre um modelo real e outro ideal de docência. Essa dualidade entre um modelo ideal e real de docência 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.

Por uma política de fixação do professor

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 se pode ignorar o que dizem os professores se o desejo for, de fato, o sucesso de políticas educacionais que visem sua fixação à escola.

Nos depoimentos dos professores aparecem, muitas vezes, referências a uma invisibilidade dos professores diante da formulação e implantação de políticas públicas. Essa invisibilidade só faz aumentar entre os docentes uma sensação de

⁴⁵ - Todas as respostas encontram-se no Apêndice I.

desconfiança e aversão ao que é institucionalmente proposto, ainda que, eventualmente, sejam proposições que atendam às suas reivindicações, como foi, na rede, estadual, a implantação do horário de trabalho pedagógico (HTP), conquista desconhecida por professores com pouco tempo de carreira, que encara tal horário, muitas vezes, como perda de tempo e como uma imposição da SEE/SP. Na verdade, os professores se queixam de terem suas atividades profissionais, e porque não, sua própria identidade profissional, regulada por decretos, leis, parâmetros, projetos, programas, para os quais não são chamados a opinar.

Mudanças no currículo, nos critérios de avaliação, nos métodos e tecnologias de ensino, na gestão e na formação de professores tornaram-se mais acirradas no Brasil a partir dos anos 90. Passou-se a exigir mais dos professores, a responsabilizá-los pelos índices e metas não atingidas, ao mesmo tempo em que foram se deteriorando suas condições de vida e de trabalho. Apela-se para a dedicação, entusiasmo e compromisso do professor, ao mesmo tempo em que se intensifica o trabalho; lhe é exigida uma melhor formação, ao mesmo tempo em que tal formação não representa, em termos efetivos, uma maior valorização profissional expressa em melhores salários; lhe é solicitado mais iniciativa e participação na escola, enquanto são adotados padrões de gestão mais próximos da empresa capitalista, com a super valorização dos conceitos de eficiência e eficácia.

Muito se tem dito sobre os professores, sua formação e seu necessário compromisso com as atividades escolares, gerando, às vezes, discursos variados sobre o professor e o trabalho por ele realizado. Se tomarmos, por exemplo, o Parecer CP/CNE nº 09/01 e a Resolução CP/CNE nº 01/02, que instituíram as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em cursos de nível superior, veremos em tais documentos a defesa de um

projeto de formação que agrega atributos como flexibilidade, produtividade e eficiência no fazer pedagógico, pois, de acordo com tais dispositivos legais, além da formação inicial e continuada, o professor deve estar preparado, como qualquer profissional, para lidar

[...] com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto, precisa permanentemente fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes tem que ser feitos em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas na maioria dos casos – dias ou semanas, na hipótese mais otimista – sob o risco de passar a oportunidade de intervenção no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os resultados do ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetuam é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação dos resultados do trabalho pedagógico. (Brasil : 2002, p. 35).

O texto legal avança no sentido de estabelecer o que é desejável para formar e ter um bom professor em sala de aula. Não é suficiente que o professor se qualifique “unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescentes e jovens e adultos” (Brasil, 2001, p. 29), mas que tenha, também, uma formação de nível elevado, em que a aprendizagem por competência, a vinculação teoria e prática e a articulação entre saberes pessoais e profissionais sejam capazes de responder às exigências que são impostas pelo tipo de trabalho que realizam.

Não discordamos da necessária articulação teoria e prática, ou, ainda, com a exigência de um elevado nível de formação. Mas é preciso que os formuladores destes discursos também garantam condições institucionais para que tais prerrogativas possam se efetivar, condições materiais que garantam a aquisição de bens e serviços indispensáveis a esse processo de formação e de exercício profissional, espaços e tempos adequados para que o professor possa se dedicar ao atendimento dos alunos, bem como às atividades individuais e coletivas. Falar em

melhor professor ou em melhor atuação profissional sem garantias mínimas é um discurso irresponsável. A título de exemplo, encontra-se em curso, desde 2007, o debate sobre um Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que trata de questões importantes ao professor; contudo, a pouca participação dos professores em exercício nas redes públicas de todo o país tem sido percebida neste debate. Naturalizou-se a ausência dos professores como aqueles que não têm condições de falar sobre um assunto tão difícil, cabendo, então, aos técnicos, especialistas e pesquisadores, reconhecidos como portadores de uma linguagem autorizada, a se pronunciarem em nome dos professores e da educação, de uma maneira geral.

Os professores têm muito a dizer sobre a escola, o ensino, a aprendizagem, o currículo de uma forma geral. Ao longo da investigação trouxeram à tona realidades reiteradamente ignoradas. Falaram:

- da evolução funcional, que pouco valoriza cursos de formação continuada realizados fora do âmbito da SEE/SP ou por ela autorizados, bem como da insignificante vantagem salarial depois de que cumprida a maratona pela almejada evolução;
- da rotatividade e itinerância dos professores não concursados que, além da insegurança e instabilidade, em virtude de um processo de atribuição de aulas confuso e desarticulado, não garante a esses professores permanecerem na mesma escola e dar continuidade ao trabalho, dando-lhes a sensação de estarem sempre começando;
- da dificuldade de investirem na própria formação, seja pela falta de tempo, pois a maioria precisa se dividir em duas ou três escolas para completar a carga de trabalho, seja pelos baixos salários recebidos;

- dos horários de aulas, que os obrigam a ir para a escola para dar apenas uma aula, já que a prioridade pelos “melhores horários” tem como critério a antiguidade do professor na unidade escolar e não o trabalho pedagógico;
- das aulas atribuídas a professores eventuais, em virtude da falta de professores, pelos inspetores de alunos, e não pelo coordenador pedagógico ou diretor, evidenciando que tais aulas não têm nenhuma importância na organização do trabalho pedagógico e
- dos mecanismos adotados pelos diretores para conseguirem dinheiro para administrar a escola, mecanismos esses que se convertem em táticas eficientes para os abandonos temporários.

É preciso reverter esse quadro. Ficaríamos aqui reproduzindo, por longas páginas, o que disseram os professores sobre o dia-a-dia na escola, sobre aquelas ações mais mezinhas, que minam qualquer tentativa de permanência do professor ou a realização de um trabalho bem sucedido. São necessárias medidas urgentes, amplamente discutidas pelos professores, pelo sindicato, pelas unidades escolares. É tão importante discutir salários, evolução na carreira e programas de formação continuada como também é importante discutir coisas como a elaboração do horário de aula do professor, os critérios de avaliação, ou o uso do tempo e dos espaços escolares – como uma sala de vídeo ou de informática, por exemplo.

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. É urgente pensarmos políticas educacionais que visem a fixação do professor no magistério e na docência, atacando questões intra e extra-escolares que, de alguma forma, são responsáveis por essa sensação de frustração e desencanto, tão deletéria na constituição da identidade profissional docente e prejudicial a um país que necessita de uma educação de boa qualidade.

Há mais de uma década, Bueno & Lapo (2003) chamaram os professores da rede estadual paulista de *retirantes*, que deixavam a profissão, por não encontrarem nela condições adequadas de trabalho. Trabalhavam, naquele momento, com uma pequena amostra de professores efetivos. Nessa investigação percebemos que a situação de agravou. Além de termos trabalhado com uma amostra maior, os professores selecionados foram todos não-efetivos, ou seja, mesmo sem a garantia de trabalho usufruída pelos efetivos, resolveram deixar a docência, para receberem salários menores ou equivalentes ao que recebiam em profissões para as quais não tinham qualificação.

Para finalizar, é preciso destacar que não temos um modelo de como é constituída a identidade profissional docente, e não poderíamos tê-lo, pelo caráter extremamente dinâmico que tal constituição envolve, com tantas dualidades, conflitos e tensões. Conseguimos perceber a multiplicidade de possibilidades de investigações em torno da idéia de identidade profissional docente, bem como a variedade e complexidade de discursos que tal reflexão agrega, nos dando, sempre, explicações provisórias e parciais, como é da natureza do próprio conhecimento.

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 da identidade profissional docente.

Referências

ABREU, Rosane de Albuquerque dos Santos. **A Internet na prática docente: novos desafios e conflitos para os educadores**. Rio de Janeiro. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo : Paz e Terra, 1995.

ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado**. São Paulo : Xamã, 2006.

AMADO, João da Silva. Pedagogia e actuação disciplinar na aula. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 11, n.º 2, p. 35-55, 1998.

_____. **Interacção pedagógica e indisciplina na aula**. Porto : Edições Asa, 2002.

APEOESP. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. **A saúde dos professores**. São Paulo, 2003.

APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 60, p. 3-14, fev./1987.

_____. Controlando o trabalho dos professores. In: APPLE, Michael W. **Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas**. Lisboa: Educa, 1997, p.65-82.

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

AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

_____. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XIX, nº 47, dez./98.

ARAÚJO, Tânia M. de & SILVANY-NETO, Annibal Muniz et al. **Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino**. Sindicato dos Professores no Estado da Bahia : Universidade Federal da Bahia : Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino, Salvador, set.1998, p. 5-42.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro : Relume Dumará, 1994

_____. A crise na educação. In: POMBO, O. (org.) **Quatro textos excêntricos: filosofia da educação**. Lisboa : Relógio D' Água Editores, 2000.

AZANHA, José Mário Pires. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 85, p. 70-78, mai./ 1993.

BAHKTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5ª ed., São Paulo ; Hucitec, 1990.

BALL, Stephen J. Reformar escolar / reformar professores e os territórios da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.15, n.2, p. 3-23, 2002.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Caderno de Pesquisa**, v.35, n.126, São Paulo, p. 539-564, set./dez. 2005.

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

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá & SOUZA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2004.

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

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 21ª ed., Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

BLAU, Peter M. Componentes burocráticos dos sistemas escolares. In: PEREIRA, Luiz & FORACCHI, Marialice Mencarini. **Educação e sociedade**. 7ª ed., São Paulo : Companhia editora Nacional, 1976.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. 4ª ed., Lisboa : Europa América, 1965.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto : Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Lições de aula**. São Paulo : Ática, 1988.

_____. **Economia das trocas lingüísticas**. São Paulo : Edusp, 1998a.

_____. **Escritos de educação**. 5ª ed., Petrópolis, RJ : Vozes, 1998b.

_____. (Coord.). **A miséria do mundo**. 5ª Ed., Petrópolis, RJ : Vozes, 2003.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 5ª Ed., Campinas, SP : Papyrus, 2004.

BOURDIEU, Pierre & BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 5ª ed., Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20.12.96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF : Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n.248, 23.12.96, p.27.833-27.841.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE Nº 009/01**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em

cursos de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF : Diário Oficial da União, de 18 de janeiro de 2002 , Seção 1, p. 31.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1/2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF : Diário Oficial da União, de 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, Antônio. **As organizações escolares em análise.** Lisboa : Publicações Dom Quixote, 1992.

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.

CABRERA, Blas & JIMÉNEZ, Marta. Quem são e que fazem os docentes? Sobre o "conhecimento" sociológico do professorado. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº 4, p. 190-214, 1991.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas.** Porto Alegre : Artmed, 2006.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz & FORACCHI, Marialice Mencarini. **Educação e sociedade.** 7ª ed., São Paulo : Companhia editora Nacional, 1976.

CANEN, Ana & MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (Orgs.) **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas, SP : Papirus, 2001.

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)

CARVALHO, Marília Pinto de. **Violências nas escolas:** o "bullying" e a indisciplina. Programa Salto Para o Futuro, 2005. Disponível em: <http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2005/vmc/index.htm>. Acessado em 27/10/2008

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

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antônio. (Org.) **Profissão professor.** Porto : Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação)

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. 6ª ed., Petrópolis, RJ : Vozes, 2001.

COMENIUS, Johann Amos. **Didática magna.** 3ª. ed., Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CORDEIRO-ALVES, Francisco (In) satisfação docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Lisboa, n.27, 29-60, 1994.

_____. (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)

CORREIA, José Alberto & MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto : Edições Asa, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. Zig-zag no 1º grau: o Rio de Janeiro nos anos 80. **Revista do Rio de Janeiro**, ano II, n. 3, p. 21-26, 1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 168-200, setembro/2002.

CURTO, Pedro Mota. **A Escola e a Indisciplina**. Porto : Porto Editora, 1998.

DAHRENDORF, Ralf. **Homo Sociologicus**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1969.

DEUSDARÁ, Bruno & ROCHA, Décio. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. Rio de Janeiro, **Alea**, v.7, n. 2, p. 305-322, julho/dezembro 2005.

DOMINGO, José Contreras. **A autonomia da classe docente**. Porto : Porto Editora, 2003. (Coleção Ciências da Educação).

DOMINGUES, Ivo. **Controlo Disciplinar na Escola**: Processos e Práticas. Porto : Texto Editora, 1995.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

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)

DURKHEIM, Emile. **Sociologia, educação e moral**. Porto : Rés, 1984.

ESCOLANO, Augustin. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio & ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa**. Rio de Janeiro : DP&A Editora, 1998.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Profissão professor**. Porto : Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

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

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula.** 3ª ed., Porto : Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação).

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

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim. Modernidade, burocracia e pedagogia. In: SOUSA, Jesus Maria & FINO, Carlos Nogueira (orgs). **Escola sob suspeita.** Porto : ASA, 2007

FORQUIN, Jean-Claude. (Org.) **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa.** Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** 2ª ed., Brasília : Líber Livro, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclo ou Séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola?** Trabalho produzido para o GT 13 Educação Fundamental. 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu (MG), de 21 a 24 de novembro de 2004.

_____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.100, p. 965-987, out. 2007.

GASPARINI, Sandra Maria et al. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª ed., Porto Alegre : Artmed, 1998.

_____. **O aluno como invenção.** Porto Alegre : Artmed, 2005

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural.** 2ª ed., São Paulo : Cortez, 1988.

GOMES, Cândido Alberto. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: uma análise dos percursos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 39-52, jan./abr. 2004.

_____. 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.

GOODE, William J. & HATT, Paul K. **Método em pesquisa social**. 6ª ed., São Paulo : Editora Nacional, 1977.

GOUVEIA, Andrea Barbosa et. al. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.22, n. 2, p. 253-276, jul../dez. 2006.

HALL, Richard H. O conceito de burocracia: uma contribuição empírica. In: CAMPOS, Edmundo (Org.). **Sociologia da burocracia**. Rio de janeiro : Zahar, 1966

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e *curriculum*. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.6, p. 33-52, 1992.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempo de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Alfragide, Pt : McGraw-Hill, 1998.

HELLER, Agnes e FEHÉR, Ferenc. **A condição política pós-moderna**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1998.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. Campinas, **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 30-41, Nov./2001

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)

JESUS, Saul Neves de & SANTOS, Joana Conduto Vieira. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Educação**, Porto Alegre, n. 1, vol. 52, p. 39-58, Jan./Abr. 2004.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre : Artmed, 2004.

LAW, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, Antonio & SCHRIEWER, Jürgen. (orgs.) **A difusão mundial da escola**. Lisboa : Educa, p. 69-84, 2000.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede histórias. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 40-49, Maio/Agosto 2001.

LIBÂNEO, José Carlos & PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais de educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma. Garrido. (Org.) **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo : Cortez, 2002.

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

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

LUCIANO, Eliana Aparecida de Souza & ANDRADE, Antônio dos Sanros. **Representações de professores do ensino fundamental sobre o aluno**. Ribeirão Preto : Universidade de São Paulo. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Tomo II, livro de artigos, p. 169. Acessado em 17/01/2008. Disponível em: http://stoa.usp.br/antandras/files/318/1473/Repres_prof_sobre_aluno.pdf.

LÜDKE, Menga. Sobre a socialização profissional dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 99, p 5-15, 1996.

MACHADO, Nilson José. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 227-294, 2007.

MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2006.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto : Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação Século XXI)

_____. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.9, p.51-75. Set/Out/Nov/Dez./ 1998.

MARIN, Alda Junqueira Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, Eliandra F. Arantes & CHAVES, Sandramara Matias (orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro : DP&A, 2003.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia e gestão da escola pública**: entre a teoria e a prática. 306 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. **Direção de grupos escolares**: análise de atividades de diretores. São Paulo : Centro Regional de Pesquisas Educacionais "Professor Queiroz Filho", 1972.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLLENT, Michel. (org.). **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5ª. ed., São Paulo : Polis, 1987.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto : Porto Editora, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n.17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins & NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.23, n.78, p.15-35. Abr./ 2002.

NORONHA, Maria Márcia Bicalho. **Condições do exercício profissional da professora e dos possíveis efeitos sobre a saúde**: estudo de caso das

professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

NOVAES, Luiz Carlos. **A escola perdida**: a boa escola e o bom aluno no discurso de pais e professores. 243 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

_____. Para uma análise das instituições escolares In: NÓVOA, Antônio. (org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa : Publicações Dom Quixote., 1992.

_____. Os professores e suas histórias de vida In: NÓVOA, Antônio. (org.) **Vidas de professores**. Porto : Porto Editora., 2000.

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

OLIVEIRA, José Henrique Barros de. (In)disciplina na sala de aula: perspectiva de alunos e professores. **Psicologia, Educação e Cultura**, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 69-99, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PACHECO, José Augusto. **O pensamento e a acção do professor**. Lisboa : Porto Editora, 1995.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 4ª ed., São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1990.

_____. **Por dentro da escola pública**. 3ª ed., São Paulo : Xamã, 2000.

PEREIRA, Luiz. **O magistério primário numa sociedade de classes**: estudo de uma ocupação em São Paulo. São Paulo: Pioneira, 1969.

PÉREZ GÓMEZ, Angel .I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, José. & PÉREZ GÓMEZ, Angel .I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed., Porto Alegre : Artmed, 1998.

_____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre : Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto : Porto Editora., 1995.

_____. Os dez não-ditos ou a face escondida da profissão docente. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, vol. 6, nº2, p. 105-121, dez./1999.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3ª ed., São Paulo : Cortez, 2002.

_____. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática In: PIMENTA, Selma Garrido. (Coord.) **Pedagogia, ciência da educação?** 5ª ed., São Paulo : Cortez, 2006.

PONCE, Branca Jurema. **O tempo na construção da docência**. 239 p. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de & SGUISSARDI, Valdemar. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº. 4, p. 91-108, 1991.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues & MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores**. São Carlos, SP : EDUFSCar, 1996.

RICCI, Rudá. O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.20, nº 66, p. 143-178, abr./1999

RIOS, Terezinha Azerêdo. Significado e pressupostos do projeto pedagógico. **Idéias**, São Paulo, nº 15, p.73-77, 1992.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Araújo. **Com a palavra a professora**: suas crenças, suas ações. Campinas, SP : Editora Alínea, 1998.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da praxis**. 2ª ed., Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1977.

SANTOS, Elzanir dos. **Identidade profissional docente**: os ditos e os feitos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2001.

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.

_____. **Lei Complementar 836/97**. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os Integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. SEE/SP : São Paulo, 1997.

_____. **Deliberação CEE n. 9/97**: institui, no sistema de ensino do estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Seção I, p. 10, 01/08/1997.

_____. **Perfis do diretor e do coordenador pedagógico da rede estadual paulista**. São Paulo : SEE : Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), 2002.

SECO, Graça Maria dos Santos Batista. **A satisfação dos professores**: teorias, modelos e evidências. Porto : Edições Asa, 2002.

SIKES, Patricia. The life cycle of the teacher. In: BALL, Stephen J. & GOODSON, Ivor F. (orgs.). **Teachers' lives and careers**. Londres : The Falmer Press, 1985.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, Lourdes Marcelino & FERREIRA, Naura Syria Carapeto (orgs.). **Política e gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ : Vozes, 1996.

SIQUEIRA, Maria Juracy Toneli & FERREIRA, Edirê dos Santos. Saúde das professoras das séries iniciais: o que o gênero tem a ver com isso? **Psicologia, Ciência e Profissão**, v.23, n.3, p. 76-83, 2003.

SOUSA, Sandra Zákia et al. Ciclos e progressão escolar: indicações bibliográficas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação: revista da Fundação Cesgranrio**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 38, p. 99-114, jan./mar. 2003.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo : FUNDUNESP, 1998.

TARDIF, Maurice. & RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.21, nº 73, p.209-244, dez./2000.

TENTI FANFANI, Emílio. Profesionalización docente: consideraciones sociológica. In: _____. (org.) **El oficio de docente**: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires : Siglo Veintiuno, 2006.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Novas políticas de vigilância e recentralização do poder e controle em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.4, n.1, pp. 22-34, Jan/Jun 2004.

UNESCO. **Perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo : Moderna, 2004

VALLE, Ione Ribeiro. Da "identidade vocacional" à "identidade profissional": a construção de um corpo docente unificado. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n. Especial, p.209-230, jul./dez.2002.

_____. Carreira do magistério: uma escola profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.87, nº 216, p.178-187, mai./ago.2006.

VIANNA, Cláudia. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza & SILVA, Vera Lucia Gaspar da. (orgs.). **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista, SP : EDUSF, 2002, p. 39-67.

VICENTINI, Paula Perin. Imagens públicas da profissão docente: uma análise sobre as formas de distinção da categoria. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.) **Formação de educadores**: arte e técnicas, ciências e políticas. São Paulo : Editora UNESP, 2006.

VIEIRA, Jarbas Santos. Política educacional, currículo e controle disciplinar: implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado. **Currículo sem fronteiras**, v.2, n.2, p. 111-136, Jul./Dez. 2002.

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

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. 2ª ed, Rio de Janeiro : Zahar, 1971.

ZATTERA, Mara Neves. **(Re)significando a profissão docente**: motivos que levam os professores e as professoras permanecerem no magistério e suas implicações na constituição da identidade profissional. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Vale do Rio dos Sinos (RS), 2002.

Apêndices

Apêndice A

Levantamento de dissertações e teses no período de 1987-2004 sobre identidade profissional docente

Nº	Referência
01	ABREU, ROSANE DE ALBUQUERQUE DOS SANTOS. A Internet na prática docente: novos desafios e conflitos para os educadores. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 01/11/2003.
02	ALLAIN, LUCIANA RESENDE. Dilemas, conscientização e construção da identidade profissional entre professores em especialização. Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. 01/12/2000.
03	ALMARCHA, MARIA TEREZA BALLESTEROS. Raízes da identidade da profissão docente em Confúcio. Mestrado. Universidade Federal do Paraná. 01/12/1992.
04	ALVES, NANCY NONATO DE LIMA. Elementos mediadores e significados da docência em educação infantil na rede municipal de ensino de Goiânia. Mestrado. Universidade Federal de Goiás. 01/08/2002.
05	ÁVILA, SELMA CRISTINA MOISSA. Fatores que condicionam professores de sucesso. Mestrado. Universidade do Oeste Paulista. 01/08/2005.
06	AVIZ, DENISE STOLLMEIER. Política de formação para professores de

	alfabetização: implicações para a prática e a identidade profissional. Mestrado. Universidade Regional de Blumenau. 01/05/2004.
07	BECK, DINAH QUESADA. Implicações da organização curricular na construção da identidade profissional: um estudo sobre o currículo do curso de pedagogia da FURG. Mestrado. Universidade Federal de Pelotas. 01/03/2003
08	BORGES, ANGELA SCARPA FERNANDES. Na tessitura do papel político do professor. Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 01/09/1996
09	CANCIAN, VIVIANE ACHE O Processo de aprendizagem do professor à luz da racionalidade comunicativa. Mestrado. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. 01/08/1997.
10	CARDOSO, LILIAN AUXILIADORA MACIEL. Conhecimento: limites e possibilidades na formação do professor. Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 01/12/1999.
11	CARDOSO, TEREZINHA MARIA. Cultura da escola e profissão docente: inter-relações. Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. 01/06/2001.
12	CARVALHO, MARILIA PINTO. Professor, Professora: um olhar sobre as práticas docentes nas séries iniciais do ensino fundamental. Doutorado. Universidade de São Paulo. 01/11/1998.
13	CAVALCANTE, ELIANI DOMBRONSKI. Uma escola, três identidades: um

	estudo sobre a influência da identidade da escola no processo de formação continuada de seus professores. Mestrado. Universidade Federal do Amazonas. 01/12/2006.
14	CAVALCANTE, MARIA MARINA DIAS. Identidade profissional do pedagogo: o habitus escolar como espaço de re(construção). Doutorado. Universidade Federal do Ceará. 01/11/2005.
15	CERRI, YARA LYGIA NOGUEIRA SAES. Da formação continuada de professores de ciências: ações, razões e emoções. Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. 01/02/1997.
16	CORONA, CÍNTIA RENATA. Trajetórias dos Professores de Psicologia do Espírito Santo: Atuação e Identidade Profissional. Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. 01/06/2004.
17	CÓSSIO, MARIA DE FÁTIMA. Construção da identidade profissional: o papel dos cursos de formação de professores. Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 01/10/1999.
18	COSTA E SILVA, LÚCIA DOS REIS. Identidade profissional docente: as representações sociais dos alunos da faculdade de educação da UFG. Mestrado. Universidade Federal de Goiás. 01/12/2004.
19	COSTA, PATRÍCIA LÚCIA GALVÃO. As representações sociais do ingresso na formação continuada e da ressignificação da prática docente. Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 01/09/2004.
20	COTA, MARIA CÉLIA. Formação de professores: construção e

	reconstrução de referências do fazer docente. Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. 01/03/1997.
21	DAUDT, SÔNIA ISABEL DONDONIS. As representações dos professores municipais que atuam no ensino fundamental da cidade de Esteio (RS). Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 01/01/1997.
22	DIAS, CLEUZA MARIA SOBRAL. Processo identitário da professora-alfabetizadora: Mitos, Ritos, Espaços e Tempos. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 01/01/2003.
23	DOTTA, LEANETE TEREZINHA THOMAS Representação social do ser professor. Mestrado. Universidade Tuiuti do Paraná. 01/12/2003.
24	ECKEL, ANTÔNIO. As narrativas da experiência pessoal na construção da identidade profissional de uma professora de língua inglesa: uma análise crítica do discurso. Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. 01/12/2002.
25	FABRÍCIO, BRANCA FALABELLA. Implementação de mudanças no contexto educacional: discursos, identidades e narrativas em ação. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 01/04/2002.
26	FAISTEL, ANA LUIZA KLEIN. A construção da identidade nos discursos de professoras. Mestrado. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. 01/07/2006.
27	FARIAS, BEATRIZ BASTOS. Supervisoras Escolares: Identidades Forjadas no Cotidiano da Escola. Mestrado. Universidade Luterana do Brasil.

	01/01/2005
28	FERREIRA, MARÍLIA DE ABREU. Ser-professor: construção de identidade em processo auto-formativo. Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo. 01/09/2006.
29	FLORES, JOSE FRANCISCO. Professor: autor de sua profissão. Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 01/08/2001.
30	FREITAS, FERNANDA DE LOURDES. A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação. Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. 01/02/2006.
31	GATTI, ROSELI TEREZINHA. Formação do Professor de Matemática como Profissional Crítico-Reflexivo. Mestrado. Centro Universitário Nove de Julho. 01/06/2003.
32	GIESTA, NÁGILA CAPORLINGUA. Formação, concepções e ações profissionais do docente bem-sucedido: análise de representações e práticas no ensino médio. Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 01/03/1998.
33	GOMES, MARINEIDE DE OLIVEIRA. As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do 'eu' ao 'nós'. Doutorado. Universidade de São Paulo. 01/12/2003.
34	GUIMARÃES, EDITE DA GLÓRIA AMORIM. Histórias de alfabetizadores: vida, memória e profissão. Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. 01/07/2006.

35	GUIMARAES, MARCIA RAMOS DE SA. A identidade do educador em educação especial como função de sua formação permanente: um estudo nas escolas especiais de Curitiba. Mestrado. Universidade Federal do Paraná. 01/03/1989.
36	GUIMARÃES, VALTER SOARES. Saberes docentes e identidade profissional – a formação de professores na Universidade Federal de Goiás. 01/05/2001.
37	HOBOLD, MÁRCIA DE SOUZA. A Constituição da profissionalidade docente: um estudo com professores de educação profissional. Mestrado. Universidade do vale do Itajaí. 01/09/2004.
38	JESUS, CLÁUDIO CASTRO. Visões das práticas e do profissional de Educação Física escolar. Mestrado. Universidade Católica de Petrópolis. 01/07/2005.
39	JESUS, LOUISE EYER DE. Criando espaço para a construção da identidade profissional por alunos-professores de língua francesa. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 01/12/2002.
40	JESUS, REGINA DE FÁTIMA DE. Professoras da escola pública, por que ficam? uma história a contar. Mestrado. Universidade Federal Fluminense. 01/10/1998.
41	LIMA, ELIZABETH MIRANDA DE. De aprendiz a mestre: trajetórias de construção do trabalho docente e da identidade profissional. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Educação: História, Política,

	Sociedade). 01/02/2002.
42	LOBO, JOSE TANCREDO. O currículo de pedagogia e a identidade do pedagogo. Mestrado. Universidade Federal do Ceará. 01/05/2003.
43	LOPES, MARCELI RIBEIRO CASTANHEIRA. Ser ou não ser: a identidade do professor de educação infantil. Mestrado. Universidade Estácio de Sá. 01/06/2004.
44	LUGLI, ROSÁRIO SILVANA GENTA. Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): e o movimento de organização dos professores (1964-1990). Mestrado. Universidade de São Paulo. 01/11/1997.
45	MARGATO, ADELAIDE FERREIRA. Identidades em construção: um processo sem fim (uma investigação 'com' e 'por' professores). Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 01/11/2002.
46	MARQUES, MARILAINE DE CASTRO PEREIRA. Representações dos professores de ciências das últimas séries do ensino fundamental das escolas estaduais urbanas do município de Alta Floresta-MT, sobre aspectos inerentes à formação docente. Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso. 01/10/2003.
47	MATTIOLI, OLGA CECILIATO. Profissionais de educação infantil: em busca de uma identidade. Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília. 01/12/1997.
48	MENDES, MARIA DE LOURDES CRUNFLI. A transformação das identidades do professor: algo possível e necessário. Mestrado.

	Universidade São Marcos. 01/03/2004.
49	MICARELLO, HILDA APARECIDA LINHARES DA SILVA. Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro (Educação). 01/03/2006.
50	MOGONE, JACY AMANTÉA. De alunas a professoras: analisando o processo da construção inicial da docência. Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara. 01/08/2001.
51	MORAES, REGINA HELENA. Nos meandros do processo de formação da identidade profissional do professor negro. Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. 01/01/2006.
52	NASCIMENTO, DALVA RACHEL COELHO. A profissionalização docente em questão. Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba. 01/06/2005.
53	NOGUEIRA, VANIA TIMOTHEO. Trajetória de vida e docência: construindo identidades. Mestrado. Universidade de São Paulo. 01/07/2006.
54	OLIVEIRA, ADRIANA ESCANHO. A construção da identidade do professor e seu compromisso ético com o ato de educar. Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo. 01/02/2006.
55	OLIVEIRA, CAMILA ALBERTO VICENTE. Formação de professores: identidade e "mal-estar docente". Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Presidente Prudente. 01/08/2005.

56	ORLANDELLI, SÍLVIA HELENA. A representação identitária no professor de história: um estudo com depoimentos orais. Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. 01/08/1998.
57	PADILHA, DARLEI DÁRIO Formação continuada: a percepção dos professores participantes do programa PCN em ação em Goiás. Mestrado. Universidade Federal de Goiás. 01/09/2003.
58	PAIVA, MAGDA ABADIA DE FREITAS. Processos de construção da identidade profissional do professor. Mestrado. Universidade De Brasília. 01/09/2002.
59	PEREIRA FILHO, EDNALDO DA SILVA. Identidade profissional: marcas de um currículo. Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 01/06/2000.
60	PEREZ, CARMEN LUCIA VIDAL Vozes, palavras, textos. As narrativas autobiográficas na formação de professores-alfabetizadores. Doutorado. Universidade de São Paulo. 01/04/2002.
61	PIMENTEL, NAIDA LENA. Acompanhamento da prática pedagógica: uma perspectiva para a educação continuada de professores de ciências do ensino fundamental. Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. 01/01/2001.
62	ROLIM, DULCINA GUIMARÃES. O discurso silencioso: um estudo sobre práticas docentes em um curso de formação de professores. Mestrado. Universidade de São Paulo. 01/10/1999.

63	ROLLEMBERG, ANA TEREZA VIEIRA MACHADO. Histórias de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 01/12/2001.
64	ROSA, SANDRA VALÉRIA LIMONTA. As representações sociais de professores em formação sobre o trabalho docente. Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília. 01/10/2001.
65	ROSSI, ELIANE CAVALHER SOLANO. A construção do conhecimento e da identidade profissional do professor de inglês. Mestrado. Universidade Estadual de Londrina. 01/12/2004.
66	RUBIATO, ADRIANA GUIMARÃES DIAS. A construção da imagem docente e a função do professor de educação infantil: elementos para reflexão. Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara (Educação Escolar). 01/03/2006.
67	SALES, ARLETE GALHARDI Estou formada: quem sou eu agora? Um estudo de caso de identidade profissional. Mestrado. Universidade São Marcos. 01/06/2003.
68	SANA, JOÃO JOSÉ BARBOSA. A formação e a identidade profissional das/os pedagogas/os formadas/os na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre, na década de 1990. Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. 01/04/2002.
69	SANTOS, ELZANIR. Identidade profissional docente: os ditos e os feitos.

	Mestrado. Universidade Federal do Ceará. 01/06/2001.
70	SANTOS, MARISA OLIVEIRA VICENTE. Contribuições da Formação Contínua em serviço para a construção da identidade do profissional de educação infantil. Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Presidente Prudente. 01/07/2004.
71	SANTOS, ROSIANE MARIA BARROS. Vivência docente na escola pública: trajetória de uma identidade profissional. Mestrado. Universidade Federal de Alagoas. 01/12/2006.
72	SANTOS, SELMA FERRO. Redes de constituição das identidades de professoras / professores: tecendo fazeres e saberes pedagógicos. Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 01/12/2001.
73	SÃO JUSTO, VERA LUCIA SUCUPIRA SANTOS. Perfil do professor no limiar do século XXI. Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 01/02/2004.
74	SCHAFFEL, SARITA LEA. O Instituto de Educação do Rio de Janeiro e a construção de uma identidade profissional (1930/1960). Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 29/11/1999.
75	SILVA, ANTONIA FRANCIMAR. Representações de dirigentes do sindicato dos trabalhadores federais da educação básica e profissional sobre profissão e profissionalização docente. Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 01/07/2004.
76	SILVA, ELIANE PAGANINI. A profissionalidade docente: identidade e crise.

	Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara. 01/09/2006.
77	SILVA, ILIADA PIRES. A Associação Beneficente do Professorado Público do Estado de São Paulo e a construção de uma identidade sócio profissional docente 1901-1910. Doutorado. Universidade de São Paulo. 01/03/2004.
78	SILVA, ISABEL DE OLIVEIRA E. Identidade profissional e escolarização de educadoras de creche comunitária: histórias de vida e produção de sentidos. 01/12/1999.
79	SILVIA ELENA JERONYMO VIAN. Papel do professor e identidade docente - um estudo em relação ao contexto do século XXI. Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo 01/02/2005.
80	SIMONI, ROSA FRANCA LEONE. A construção da identidade docente: memórias em movimento. Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba. 01/02/2006.
81	SOUSA, VERA LUÍSA DE. A trajetória de docentes no novo mundo do trabalho: resgatando algumas identidades. Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Presidente Prudente. 01/09/2003.
82	SOUZA, BEATRIZ BENTO. Tocando os dias pela longa estrada e olhando pelo retrovisor: memórias da formação e profissionalização de professores. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Psicologia da Educação) 01/06/2005.

83	SOUZA, CELESTE APARECIDA DIAS E. Como tornar-se professor? um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores a partir de suas experiências iniciais na docência. Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. 01/09/1999.
84	SPERONI, SUSANA MARGARITA A construção da identidade profissional em cursos de magistério. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 01/12/1996.
85	STANO, RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES TRINDADE. Ser professor no tempo do envelhecimento: professoralidade em cena. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Educação: Currículo). 01/03/2001
86	TIEZZI, MÁRCIA ELIZABETH PLESSMANN. Professor, ser e não ser: uma questão de identidade. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Educação: Currículo). 01/10/1997.
87	VIEIRA, ANDREA AMORIM. A feminização do magistério de séries iniciais da Rede Pública do Distrito Federal. Mestrado. Universidade de Brasília. 01/03/2003.
88	WANNER, MARIA NICOLINA FIALHO. Itinerário profissional e a construção da identidade docente: um estudo a partir de professores de Geografia em Belo Horizonte, MG, 1950-2005. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 01/08/2005.
89	WILSON, TÂNIA CRISTINA PEREIRA. Relação entre representações sociais de "fracasso escolar" de professores do ensino fundamental e sua

	prática docente. Mestrado. Universidade Estácio de Sá. 01/12/2003.
90	ZANINI, RENATO. A identidade profissional do professor de matemática frente ao trabalho docente no ensino fundamental em ciclos. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Educação Matemática). 01/09/2006.
91	ZATTERA, MARA NEVES. (Re)significando a profissão docente: motivos que levam os professores e as professoras permanecerem no magistério e suas implicações na constituição da identidade profissional. Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 01/08/2002.
92	ZEGGIO, MARIA TEREZA. A Formação continuada do professor: um estudo sobre os cursos oferecidos aos professores do município de São Paulo. Mestrado. Centro Universitário Nove de Julho. 01/12/2002.

Apêndice B

Roteiro da entrevista realizada na fase exploratória com professores da rede estadual que concluíram o Curso de Pedagogia

Identificação

Nome (OPCIONAL): **Idade:**

Tempo de magistério:anos / **Curso de Licenciatura:**

Disciplina (s) que está ministrando atualmente

Atuação: rede pública () rede privada () ambas ()

Carga Horária de trabalho.....

Período (s) que leciona: () Manhã () Tarde () Noite

Seu campo de atuação: () 1ª a 4ª () 5ª a 8ª () ens. médio () outros _____

Exerce outra atividade além da docência? () Sim () Não

1. Qual a razão que o/a levou a procurar este curso? O curso atendeu às suas expectativas?
2. Além deste curso, o que tem feito nos últimos anos em relação à sua formação como docente?
3. Em relação à formação em serviço, o que você acha do HTPC? Colabora com seu desenvolvimento profissional?
4. Como você avalia os cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação? Eles colaboram na melhoria de suas atividades profissionais?
5. Para você, quais devem ser as principais características de um bom professor? Enumere três, segundo sua ordem de prioridade.

6. Qual atividade sente prazer em realizar na escola que trabalha? Qual tarefa não gosta de realizar quando lhe é solicitada?
7. Em relação ao trabalho em sala de aula, quais as principais dificuldades que enfrenta no exercício de sua profissão? No início de sua carreira já vivenciava tais dificuldades?
8. Quanto tempo dedica semanalmente no preparo de suas aulas? Que tipo de matérias utiliza com mais frequência neste preparo?
9. Se pudesse, o que mudaria na escola que trabalha a fim de torná-la mais adequada ao trabalho docente?
- 10- Quais razões que o (a) motivou para ingresso no magistério? Tais razões continuam as mesmas ainda hoje? **Hoje** você ingressaria no magistério como sua principal ocupação?
- 11- Na sua rotina profissional, o que mais o (a) alegria e o (a) entristece no ambiente de trabalho?
12. Você já teve algum afastamento temporário de suas atividades docentes? Em caso afirmativo, qual foi a razão para tal afastamento?
13. Como você avalia a qualidade da escola pública?

Apêndice C

Roteiro da entrevista com os diretores de escola

Nome (opcional).....

Idade.....Sexo..... Tempo de magistério.....

Tempo de magistério que tinha antes de assumir a direção

Idade que tinha quando assumiu a direção da escola:

01. Qual (is) seu(s) curso(s) de graduação/formação de professor?

02. Além da direção, ministra aulas ou exerce qualquer outra atividade docente?

Onde (rede pública ou privada)?

03. Exerce outra atividade profissional, além de atuar no campo educacional?Onde?

Qual?

04. Por quanto tempo ministrou aulas antes de trabalhar como diretor (a) de escola?

05. Por que resolveu atuar na direção de escola? O que o (a) motivou ser diretor(a) de escola e deixar a sala de aula?

06. Quais são os principais problemas que enfrenta no exercício de sua função?

07. Para você, quais são os maiores problemas existentes nas escolas públicas atualmente?

08. Consideradas as especificidades de cada função, qual você considera mais difícil: a de professor ou a diretor (a) de escola? Por quê?

09. Quais são as principais características de um bom professor? E de um bom diretor de escola?

10. Quais as principais atribuições de um diretor de escola?

- 11.** Dentre as muitas ações que executa diariamente, qual lhe causa mais prazer? E qual não gosta de realizar?
- 12.** Enquanto esteve em sala de aula, solicitou algum tipo de afastamento? Qual?
- 13.** Na função de diretor de escola, solicitou algum tipo de afastamento? Qual?
- 14.** A SEE/SP oferece cursos de formação para diretores de escola? Em caso afirmativo, como os avalia em relação a função que exerce?
- 15.** Você participa dos momentos reservados ao HTPC? Em caso afirmativo, com que frequência?
- 16.** Como avalia a qualidade da escola pública?
- 17.** Você frequenta algum tipo de curso na área da educação? Qual?
- 18.** Como você avalia a política educacional em vigor para as escolas da rede estadual? Como elas têm facilitado ou dificultado seu trabalho?

Apêndice D

Roteiro de entrevistas com professores que abandonaram a docência

Nome (opcional).....

Idade.....Sexo..... Tempo de atuação no magistério.....

Trabalha atualmente? (☐) Sim _____ (☐) Não

01. Qual (is) seu(s) curso(s) de graduação/formação de professor?

02. Por quanto tempo atuou no magistério antes de deixá-lo?

03. Em quais níveis atuou? Ed. Infantil (☐) EF (☐) EM (☐)

04. Por quais razões resolve deixar o magistério?

05. Tem vontade de retornar à docência?

06. Para você, quais são os principais problemas que os professores enfrentam na escola?

07. Quando iniciou o magistério, desejava ser professor (a)? Em caso negativo, o que desejava ser?

08. Como você vê a profissão docente atualmente? Qual a importância dela na sociedade atual?

09. Para você, quais são as principais características de um bom professor?

10. Quais são as características de uma boa escola?

11. Em relação à qualidade, como você avalia a escola pública?

12. Enquanto atuou no magistério, você fez outros cursos de formação, específicos de seu campo de atuação? Em caso afirmativo, quais?

13. Como era o HTPC na escola que trabalhava? Você costumava participar?

14. Quais eram os principais problemas que vivenciava nas escolas que atuou?

- 15.** Em relação às atividades da docência, o que mais o alegrava e o entristecia na escola?
- 16.** Teve algum tipo de afastamento temporário das atividades docentes durante sua permanência na rede estadual?
- 17.** Em relação à sua frequência, você se julgava assíduo enquanto permaneceu ministrando aulas nas escolas estaduais?

Apêndice E
Quadro resumo dos professores dispensados no ano letivo de 2006

Docente	Sexo	Situação funcional	Tipo de Escola	Motivo da dispensa	Selecionados para a pesquisa
01	F	PEB II	AC	1	X
02	F	PEB II	AC	1	X
03	F	PEB II	AC	1	X
04	F	PEB II	AC	1	X
05	F	PEB II	AC	1	X
06	F	PEB I	BC	3	
07	F	PEB I	BC	3	
08	F	PEB I	BC	3	
09	F	PEB I	BC	2	
10	F	PEB I	BC	2	
11	M	PEB II	AC	1	X
12	F	PEB I	BC	1	
13	M	PEB II	MC	3	
14	M	PEB II	MC	3	
15	F	PEB II	BC	2	
16	F	PEB II	BC	3	
17	F	PEB I	BC	3	
18	F	PEB II	BC	2	
19	F	PEB I	BC	3	
20	F	PEB II	AC	1	X

Continua

Continuação

Docente	Sexo	Situação funcional	Tipo de Escola	Motivo da dispensa	Selecionados para a pesquisa
21	F	PEB I	BC	2	
22	F	PEB II	AC	1	X
23	F	PEB I	BC	3	
24	F	PEB II	AC	1	X
25	F	PEB I	BC	3	
26	M	PEB II	AC	1	X
27	F	PEB I	BC	3	
28	F	PEB II	AC	1	X
29	F	PEB II	AC	1	X
30	F	PEB II	MC	2	
31	F	PEB II	AC	1	X
32	M	PEB II	MC	2	
33	M	PEB II	MC	3	
34	F	PEB II	AC	1	X
35	F	PEB II	AC	1	X
36	F	PEB II	AC	1	X
37	F	PEB II	AC	2	
38	F	PEB II	AC	1	X
39	F	PEB II	MC	3	
40	F	PEB I	BC	3	

Continua

Continuação

Docente	Sexo	Situação funcional	Tipo de Escola	Motivo da dispensa	Selecionados para a pesquisa
41	F	PEB II	AC	1	X
42	F	PEB I	BC	3	
43	M	PEB II	AC	1	X
44	F	PEB II	AC	1	X
45	F	PEB II	AC	2	
46	M	PEB II	AC	2	
47	M	PEB I	BC	2	
48	F	PEB II	AC	1	X
49	F	PEB II	MC	2	
50	F	PEB II	MC	2	
51	F	PEB II	AC	1	X
52	M	PEB II	AC	3	
53	F	PEB II	AC	3	
54	F	PEB II	AC	1	X
55	M	PEB II	MC	2	
56	F	PEB I	BC	3	
57	M	PEB I	BC	2	
58	F	PEB II	AC	1	X
59	F	PEB II	MC	2	
60	F	PEB II	MC	3	

Continua

Continuação

Docente	Sexo	Situação funcional	Tipo de Escola	Motivo da dispensa	Selecionados para a pesquisa
61	M	PEB II	MC	3	
62	M	PEB II	AC	1	X
63	M	PEB II	MC	2	
64	F	PEB II	AC	1	X
65	F	PEB I	BC	3	
66	F	PEB II	AC	1	X
67	F	PEB II	AC	1	X
68	F	PEB II	AC	1	X
69	M	PEB II	MC	3	
70	F	PEB II	AC	1	X
71	M	PEB II	MC	2	
72	F	PEB II	AC	1	X
73	F	PEB II	AC	1	X
74	F	PEB II	AC	1	X
75	M	PEB II	MC	2	
76	M	PEB II	AC	3	
77	F	PEB II	AC	3	
78	F	PEB II	AC	1	X

Legenda: Sexo: M (Masculino) / F (Feminino) ♦ **Situação Funcional:** OFA (Ocupante de Função Atividade) / TC (Titular de Cargo) ♦ **Tipo de Escola:** BC (Baixa Complexidade) / MC (Média Complexidade) / AC (Alta Complexidade) ♦ **Motivo da Dispensa:** 1 - A pedido / 2- Ingresso de titular / 3- A critério da Administração (término de substituição, investidura em cargo público, etc)

Apêndice F

Respostas dos professores quando perguntados sobre os motivos que os levaram a deixar o magistério e se têm vontade de retornar ao magistério.

Nº	Docente	Motivos do abandono	Desejo de retorno
01	(A.F.S.), Masculino, 36 anos, 2 anos de magistério	- Falta de segurança e garantias no trabalho. Nunca sabemos se teremos emprego no próximo ano; - Falta de estrutura da escola; - Não concordo com o sistema adotado de progressão continuada. - Baixo salário.	Sim, mas no nível superior
02	(A.M), Masculino, 28 anos, 2 anos de magistério	- Não me identifiquei com a profissão; - Violência dos alunos; - Escola desorganizada; - Salário de miséria.	Não
03	(R.R), Masculino, 30 anos, 8 anos de magistério	- O encanto acabou; - A realidade da sala de aula é muito diferente do que se aprende nos cursos; - Muitas diferenças sociais e econômicas entre os alunos; - Leis de educação feitas por pessoas que não entendem de educação; - Falta de profissionais de apoio, como psicólogos e fonoaudiólogos.	Não
04	(H.P.) Masculino, 31 anos, 12 anos de magistério	- Indisciplina dos alunos; - Péssimas condições de trabalho; - Baixos salários; - Desinteresse da família.	Sim, em escola particular
05	(J.S.T.) Feminino, 29 anos, 2 anos de magistério.	- Não era o que eu esperava; - Indisciplina dos alunos; - Ambiente ruim de trabalho; - Baixo salário; - Desvalorização profissional.	Sim, em escola particular
06	(V.F.C.) Feminino, 24 anos, 2 anos de magistério.	- Falta de boas condições de trabalho - Ausência de benefícios trabalhistas; - Instabilidade de emprego; - Desvalorização profissional; - Baixos salários; - Indisciplina dos alunos.	Sim, mas não tenho coragem
07	(P.M.S.) Feminino, 32 anos, 2 anos de magistério.	- Falta de união entre os professores - Pouco envolvimento dos pais com a vida escolar dos filhos; - Alunos indisciplinados; - Péssimas condições de trabalho (falta de materiais, prédio depredado e sujo);	Não
08	(E.C.M.) Feminino, 32 anos, 1 ano de magistério.	- Apesar de ser uma profissão linda, não era o que gostava; - Alunos desmotivados; - Famílias desestruturadas; - Salário ruim. - Professores muito isolados, pouco cooperativos.	Não
09	(J.M.S.) Feminino, 30 anos, 3 anos de magistério.	- Tinha dificuldade em me manter atualizada e freqüentar cursos; - Instabilidade de emprego; - Direção autoritária que dificultava o trabalho; - Progressão continuada.	Não

Continua

Continuação

Nº	Docente	Motivos do abandono	Desejo de retorno
10	(S.P.T.) Feminino, 28 anos, 4 anos de magistério.	• Por conta de uma melhor proposta de trabalho em uma multinacional; • Instabilidade e poucas garantias de emprego na educação; • Escola pública está muito ruim; • Baixos salários; • Alunos indisciplinados.	Não
11	(K.R.) Feminino, 24 anos, 5 anos de magistério.	• Desinteresse dos alunos • Progressão continuada; • Falta de envolvimento da família; • Alunos violentos; • Escola desorganizada; • Ambiente pesado para trabalhar.	Não
12	(L.F.) Feminino, 24 anos, 5 anos de magistério.	• Não tinha vocação; • Desvalorização do professor; • Desinteresse dos alunos e de seus familiares; • Progressão continuada;	Não
13	(C.M.S.L.) Feminino, 48 anos, 5 anos de magistério.	• As crianças me deixavam louca, me faziam perder a paciência; • Alunos indisciplinados; • Famílias desinteressadas; • O que aprendi na faculdade não tinha relação com a prática do dia-a-dia; • Progressão continuada; • Pouca segurança de emprego.	Não
14	(S.T.O.S.) Feminino, 27 anos, 2 anos de magistério.	• Decepcionei-me com a desorganização das escolas do Estado; • Escolas sujas, depredadas e sem materiais para trabalhar; • Falta de direção, tanto administrativa quanto pedagógica; • Alunos desmotivados e pais desinteressados; • Salário ruim e consegui emprego melhor; • Nenhum tipo de ajuda pra quem está começando.	Não
15	(J.K.C.) Feminino, 24 anos, 6 anos de magistério.	• Falta de apoio dos colegas professores, da coordenação pedagógica e da direção; • Trabalho muito solitário; • Desvalorização profissional; • Progressão continuada; • Salário ruim; • Alunos ruins.	Não
16	(A.J.) Feminino, 35 anos, 6 anos de magistério.	• Estava exausta e desmotivada com a falta de perspectiva de carreira no Estado; • Ausência de formação continuada e de incentivo para continuar estudando; • Incertezas de permanência na escola e, com isso, de salário; • Muita cobrança e pouco retorno em matéria de salário; • Progressão continuada, em que o aluno passa de ano só em frequentar a escola.	Não
17	(S.C.X.) Feminino, 45 anos, 6 anos de magistério.	• Violência na escola; • Indisciplina dos alunos; • Baixos salários; • Descaso do poder público com os professores; • Desvalorização profissional;	Não

Continua

Continuação

Nº	Docente	Motivos do abandono	Desejo de retorno
18	(R.G.P.) Feminino, 45 anos, 6 anos de magistério.	• Salário baixo; • Falta de reconhecimento profissional • Alunos indisciplinados; • Escolas bagunçadas e desorganizadas; • Falta de investimento na formação em serviço para os OFAs.	Não
19	(T.M.) Feminino, 46 anos, 7 anos de magistério.	• Indisciplina dos alunos; • Desinteresse dos pais; • Horário de trabalho “picado”, com muitas “janelas”, por causa das opções dos efetivos; • Desvalorização profissional;	Muita vontade, mas não nessas condições
20	(J.A.M.C.) Feminino, 43 anos, 7 anos de magistério.	• Falta de reconhecimento do trabalho por parte da direção da escola; • Desvalorização da profissão; • Muito trabalho levado para casa, além das aulas ministradas; • Baixa remuneração; • Estresse.	Não
21	(V.S.L.) Feminino, 27 anos, 7 anos de magistério.	• Instabilidade de emprego; • Falta de investimento na formação em serviço; • Ambiente ruim de trabalho; • Direção autoritária; • Progressão continuada; • Mudança de emprego.	Sim, mas no nível superior
22	(R.C.G.) Feminino, 40 anos, 8 anos de magistério.	• Não tenho paciência em ensinar; • Salário baixo; • O ambiente escolar era triste e o clima de trabalho ruim; • Falta de trabalho coletivo; • Alunos indisciplinados.	Não, pois não tenho vocação
23	M.F.T.) Feminino, 31 anos, 10 anos de magistério.	• Descrédito na educação por parte dos governantes; • Desvalorização do professor; • Excesso de trabalho (levava serviço para casa diariamente); • Desinteresse e indisciplina do aluno; • Horários ruins de trabalho; • Falta de estabilidade e salário ruim.	Sim, mas o magistério me deixava triste
24	(T.C.M.S.) Feminino, 48 anos, 10 anos de magistério.	• Indisciplina dos alunos; • Violência (ameaça de morte por parte dos alunos); • Indiferença da direção da escola com os problemas dos professores; • Carga alta de trabalho com relatórios, provas e trabalho para corrigir; • Escola desorganizada e ambiente ruim de trabalho.	Não
25	(W.B.S.) Feminino, 39 anos, 10 anos de magistério.	• Falta de reconhecimento do trabalho dos professores; • Escola com professores e ensino de péssima qualidade; • Muita rotatividade da equipe administrativa; • Ausência de coordenador pedagógico; • Alunos desmotivados por conta da progressão continuada; • Salários baixos.	Não
26	(F.S.B.) Feminino, 29 anos, 8 anos de magistério.	• Baixos Salários; • Péssimas condições de trabalho; • Escola sem o mínimo de recursos materiais; • Alunos indisciplinados; • Falta de tempo para estudar e preparar aulas;	Sim, em escola particular

Continua

Continuação

Nº	Docente	Motivos do abandono	Desejo de retorno
27	(P.C.S.) Feminino, 38 anos, 10 anos de magistério.	• Não conseguia manter a disciplina dos alunos; • Excesso de trabalho; • Falta de tempo para continuar estudando; • Pouco entrosamento entre professores e direção; • Desvalorização profissional.	Sim, mas tenho medo de voltar e não dar conta
28	(Z.S.T.) Feminino, 52 anos, 15 anos de magistério.	• Cansaço com as constantes mudanças na educação, dando a impressão de que a gente tá sempre começando tudo de novo; • Desvalorização do professor; • Desrespeito dos alunos e dos pais com o trabalho dos professores; • Falta de trabalho coletivo; • Falta de um projeto de trabalho coletivo. Cada um faz como bem quer, sem se preocupar com o trabalho do outro; • Falta de tempo para estudar.	Não
29	(M.P.C.M.) Feminino, 46 anos, 12 anos de magistério.	• Ambiente Escolar ruim, com muitas brigas; • Falta de autoridade do coordenador pedagógico e da diretora com a indisciplina dos alunos; • Salário baixo; • Desvalorização da profissão; • Escola muito longe de casa, exigindo quatro conduções.	Não
30	(J.F.) Feminino, 37 anos, 12 anos de magistério.	• Cansaço com o constante desrespeito dos alunos e dos pais; • Falta de reconhecimento do trabalho do professor; • Violência dentro da escola e no entorno da escola; • Excesso de trabalho (correção de provas, trabalhos, entrega de relatórios, diários, etc.); • Estresse.	Não. Só volto por extrema necessidade
31	(S.O.F.S.) Feminino, 54 anos, 17 anos de magistério.	• Problemas de saúde (depressão e calo nas cordas vocais); • Indisciplina dos alunos; • Falta de reconhecimento por parte dos pais e alunos; • Falta de entrosamento com os professores mais jovens (geralmente efetivos); • Baixos salários.	Não
32	(E.P.) Feminino, 32 anos, 13 anos de magistério.	• Baixos salários; • Alunos violentos; • Escola desorganizada e depredada; • Diretora e coordenadora pedagógica omissas; • Excesso de trabalho; • Salas numerosas, com aproximadamente cinquenta alunos; • Horário de trabalho com muitas aulas vagas, por causa das opções dos efetivos; • Ausência de trabalho coletivo.	Não
33	(R.S.) Feminino, 48 anos, 20 anos de magistério.	• Salário ruim e oportunidade de crescimento e valorização profissional fora do magistério; • Falta de um plano de carreira que reconheça o tempo de serviço prestado pelo professor, premiando e valorizando a experiência acumulada.	Não
34	(N.R.F.) Feminino, 35 anos, 12 anos de magistério.	• Excesso de tarefas; • Indisciplina dos alunos; • Desvalorização profissional; • Falta de materiais para o trabalho; • Falta de compromisso dos demais professores; • Obrigatoriedade de fazer HTPC.	Não

Apêndice G

Respostas dos professores quando solicitados a citarem três principais problemas enfrentados pelos professores na escola e no exercício da profissão.

Nº	Docente	Problemas enfrentados pelos professores na escola e no exercício da profissão
01	(A.F.S.), Masculino, 36 anos, 2 anos de magistério	• Progressão continuada • Indisciplina dos alunos • Desrespeito com os professores por parte dos alunos e dos pais.
02	(A.M), Masculino, 28 anos, 2 anos de magistério	• Falta de apoio dos governos; • Indisciplina e violência dos alunos. • Más condições de trabalho;
03	(R.R), Masculino, 30 anos, 8 anos de magistério	• Má remuneração para que o professor possa se dedicar mais às aulas; • Ausência de profissionais auxiliares (dentistas, psicólogos, fonoaudiólogos); • Materiais auxiliares (máquina de Xerox, aparelhos de DVD, data show).
04	(H.P.) Masculino, 31 anos, 12 anos de magistério	• Desqualificação do professor; • Desinteresse da família. • Baixos salários;
05	(J.S.T.) Feminino, 29 anos, 2 anos de magistério.	• Desrespeito com os professores por parte dos alunos; • Falta de compreensão dos pais; • Falta de materiais didáticos;
06	(V.F.C.) Feminino, 24 anos, 2 anos de magistério.	• Falta de estrutura • Falta de apoio da direção e da supervisão de ensino; • Muitas cobranças em cima dos professores;
07	(P.M.S.) Feminino, 32 anos, 2 anos de magistério.	• Falta de coleguismo entre os professores; • Má direção da escola (diretores e coordenadores inexperientes e descompromissados); • Desinteresse dos alunos
08	(E.C.M.) Feminino, 32 anos, 1 ano de magistério.	• Desrespeito por parte dos diretores e coordenadores pedagógicos; • Péssimas condições de trabalho; • Baixos salários.
09	(J.M.S.) Feminino, 30 anos, 3 anos de magistério.	• Indisciplina dos alunos; • Desinteresse dos alunos; • Pouco envolvimento dos pais.
10	(S.P.T.) Feminino, 28 anos, 4 anos de magistério.	• Desvalorização do professor; • Abandono do professor; • Alunos indisciplinados provenientes de famílias desestruturadas.
11	(K.R.) Feminino, 24 anos, 5 anos de magistério.	• Salário ruim; • Coordenação pedagógica muito fraca; • Alunos que passam de ano sem precisar estudar.
12	(L.F.) Feminino, 24 anos, 5 anos de magistério.	• Desvalorização da função; • Alunos desmotivados por causa da progressão continuada; • Violência dentro da escola.

Continua

Continuação

Nº	Docente	Problemas enfrentados pelos professores na escola e no exercício da profissão
13	C.M.S.L.) Feminino, 48 anos, 5 anos de magistério.	- Falta de disciplina dos alunos; - Desinteresse dos pais. - Desvalorização da profissão
14	(S.T.O.S.) Feminino, 27 anos, 2 anos de magistério	- Falta de reconhecimento do trabalho dos professores; - Progressão continuada; - Indisciplina dos alunos
15	(J.K.C.) Feminino, 24 anos, 6 anos de magistério.	- Indisciplina dos alunos; - Desinteresse dos pais; - Muitas exigências aos professores (excesso de trabalho e tarefas).
16	(A.J.) Feminino, 35 anos, 6 anos de magistério.	- Instabilidade de emprego; - Desrespeito aos professores por parte dos alunos e dos pais; - Baixos salários.
17	(S.C.X.) Feminino, 45 anos, 6 anos de magistério.	- Falta de materiais didáticos; - Salas lotadas; - Desvalorização do magistério.
18	(R.G.P.) Feminino, 45 anos, 6 anos de magistério.	- Falta de limites dos alunos; - Falta de reconhecimento profissional; - Más condições de trabalho.
19	(T.M.) Feminino, 46 anos, 7 anos de magistério.	- Excesso de trabalho, com muitas ações para os professores desenvolverem; - Falta de tempo para estudar e preparar aulas; - Indisciplina dos alunos.
20	(J.A.M.C.) Feminino, 43 anos, 7 anos de magistério.	- Baixos salários; - Desinteresse dos pais; - Indisciplina dos alunos.
21	(V.S.L.) Feminino, 27 anos, 7 anos de magistério.	- Progressão continuada; - Indisciplina dos alunos; - Desvalorização do professor.
22	(R.C.G.) Feminino, 40 anos, 8 anos de magistério.	- Desorganização do sistema educacional; - Culpabilização permanente do professor; - Indisciplina dos alunos.
23	M.F.T.) Feminino, 31 anos, 10 anos de magistério.	- Falta de respeito com os professores - Más condições de trabalho; - Excesso de tarefas.
24	(T.C.M.S.) Feminino, 48 anos, 10 anos de magistério.	- Indisciplina dos alunos; - Desinteresse dos alunos; - Progressão continuada.
25	(W.B.S.) Feminino, 39 anos, 10 anos de magistério.	- Falta de reconhecimento do trabalho do professor por pais, alunos e direção; - Ausência de formação continuada para os OFAs; - Estresse

Continua

Continuação

Nº	Docente	Problemas enfrentados pelos professores na escola e no exercício da profissão
26	(F.S.B.) Feminino, 29 anos, 8 anos de magistério.	• Salas lotadas; • Progressão continuada; • Indisciplina dos alunos
27	(P.C.S.) Feminino, 38 anos, 10 anos de magistério	• Excesso de novidades (inclusão de alunos especiais, inclusão digital, elaboração de projetos, etc.) • Desvalorização do professor; • Baixos salários.
28	(Z.S.T.) Feminino, 52 anos, 15 anos de magistério.	• Má remuneração; • Desvalorização profissional e social; • Desrespeito por parte dos alunos e dos pais.
29	(M.P.C.M.) Feminino, 46 anos, 12 anos de magistério.	• Falta de colaboração dos pais; • Salário baixo; • Progressão continuada.
30	(J.F.) Feminino, 37 anos, 12 anos de magistério.	• Falta de respeito por parte dos alunos e dos pais; • Indisciplina; • Salário ruim.
31	(S.O.F.S.) Feminino, 54 anos, 17 anos de magistério.	• Desinteresse dos alunos; • Violência nas escolas; • Falta de prestígio dos professores.
32	(E.P.) Feminino, 32 anos, 13 anos de magistério.	• Falta de autonomia (tudo tem que ser como o governo quer); • Progressão continuada; • Indisciplina dos alunos.
33	(R.S.) Feminino, 48 anos, 20 anos de magistério.	• Baixos salários; • Ofensas dos alunos; • Desinteresse dos pais
34	(N.R.F.) Feminino, 35 anos, 12 anos de magistério.	• Violência por parte dos alunos e dos pais; • Falta de materiais para o trabalho; • Incompetência dos próprios professores, geralmente mal formados.

Apêndice H

Respostas dos professores quando perguntados se quando iniciaram o magistério desejam ser professores e, em caso negativo, o que desejavam ser.

Nº	Docente	Desejava ser professor quando iniciou o magistério	Em caso negativo, o que desejava ser?
01	(A.F.S.), Masculino, 36 anos, 2 anos de magistério	Não	Administrador de Empresas
02	(A.M), Masculino, 28 anos, 2 anos de magistério	Não	Farmacêutico
03	(R.R), Masculino, 30 anos, 8 anos de magistério	Sim	
04	(H.P.) Masculino, 31 anos, 12 anos de magistério	Sim	
05	(J.S.T.) Feminino, 29 anos, 2 anos de magistério.	Não	Dentista
06	(V.F.C.) Feminino, 24 anos, 2 anos de magistério.	Não	Administradora de Empresas
07	(P.M.S.) Feminino, 32 anos, 2 anos de magistério.	Sim	
08	(E.C.M.) Feminino, 32 anos, 1 ano de magistério.	Sim	
09	(J.M.S.) Feminino, 30 anos, 3 anos de magistério.	Sim	
10	(S.P.T.) Feminino, 28 anos, 4 anos de magistério.	Sim	
11	(K.R.) Feminino, 24 anos, 5 anos de magistério.	Não	Atuar no setor administrativo
12	(L.F.) Feminino, 24 anos, 5 anos de magistério.	Sim	
13	(C.M.S.L.) Feminino, 48 anos, 5 anos de magistério.	Sim	
14	(S.T.O.S.) Feminino, 27 anos, 2 anos de magistério.	Não	Editoria de revista
15	(J.K.C.) Feminino, 24 anos, 6 anos de magistério.	Sim	
16	(A.J.) Feminino, 35 anos, 6 anos de magistério.	Sim	
17	(S.C.X.) Feminino, 45 anos, 6 anos de magistério.	Sim	
18	(R.G.P.) Feminino, 45 anos, 6 anos de magistério.	Sim	
19	(T.M.) Feminino, 46 anos, 7 anos de magistério.	Sim	
20	(J.A.M.C.) Feminino, 43 anos, 7 anos de magistério.	Não	Analista Ambiental
21	(V.S.L.) Feminino, 27 anos, 7 anos de magistério.	Sim	
22	(R.C.G.) Feminino, 40 anos, 8 anos de magistério.	Não	Tradutora
23	M.F.T.) Feminino, 31 anos, 10 anos de magistério.	Sim	
24	(T.C.M.S.) Feminino, 48 anos, 10 anos de magistério.	Sim	

Continua

Continuação

Nº	Docente	Desejava ser professor quando iniciou o magistério	Em caso negativo, o que desejava ser?
25	(W.B.S.) Feminino, 39 anos, 10 anos de magistério.	Sim	
26	(F.S.B.) Feminino, 29 anos, 8 anos de magistério.	Sim	
27	(P.C.S.) Feminino, 38 anos, 10 anos de magistério	Sim	
28	(Z.S.T.) Feminino, 52 anos, 15 anos de magistério.	Sim	
29	(M.P.C.M.) Feminino, 46 anos, 12 anos de magistério.	Não	Radialista
30	(J.F.) Feminino, 37 anos, 12 anos de magistério.	Sim	
31	(S.O.F.S.) Feminino, 54 anos, 17 anos de magistério.	Sim	
32	(E.P.) Feminino, 32 anos, 13 anos de magistério.	Sim	
33	(R.S.) Feminino, 48 anos, 20 anos de magistério.	Sim	
34	(N.R.F.) Feminino, 35 anos, 12 anos de magistério.	Sim	

Apêndice I

Respostas dos professores quando perguntados acerca da importância da profissão docente no mundo atual

Nº	Docente	Importância da profissão docente no mundo atual
01	(A.F.S.), Masculino, 36 anos, 2 anos de magistério	A profissão perdeu o foco e a idéia e só promover o aluno sem saber nada. Não tem profissão mais importante que a de professor, mas, para a sociedade, ser professor não tem a menor importância.
02	(A.M), Masculino, 28 anos, 2 anos de magistério	É uma profissão totalmente desvalorizada, pouco respeitada, é mais um "bico"... Os alunos não respeitam.
03	(R.R), Masculino, 30 anos, 8 anos de magistério	É uma profissão decadente em relação a transmitir as coisas para nossas crianças. Os alunos estão desanimados em relação ao futuro, não têm objetivos. De qualquer forma, é uma profissão importantíssima, pois os alunos serão nossos governantes.
04	(H.P.) Masculino, 31 anos, 12 anos de magistério	Considero de suma importância o papel do professor na sociedade, pois é ele que orienta e acompanha a transmissão de conhecimento e, muitas vezes, a formação do caráter de muitos alunos.
05	(J.S.T.) Feminino, 29 anos, 2 anos de magistério.	É uma profissão importantíssima, pois é o primeiro contato que temos com a sociedade.
06	(V.F.C.) Feminino, 24 anos, 2 anos de magistério.	Não dá para negar a importância da educação. O problema é que não existe preocupação com a qualidade do ensino
07	(P.M.S.) Feminino, 32 anos, 2 anos de magistério.	É uma opção de trabalho para professores iniciantes. Só isso.
08	(E.C.M.) Feminino, 32 anos, 1 ano de magistério.	Para mim é a profissão mais importante que existe, mas que não é fácil exercer.
09	(J.M.S.) Feminino, 30 anos, 3 anos de magistério.	Hoje em dia vejo que há mais recursos para a melhoria do ensino, mas as crianças continuam muito agitadas, poucas são dedicadas aos estudos. A profissão é importantíssima, agora, ser professor é outra coisa.
10	(S.P.T.) Feminino, 28 anos, 4 anos de magistério.	Vejo como uma profissão de grande utilidade e significativa para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. E sua maior importância é elevar os alunos a terem sensibilidade e amor pelo próximo.
11	(K.R.) Feminino, 24 anos, 5 anos de magistério.	É uma profissão ingrata. Os professores estão sobrecarregados com tantas coisas que as famílias deixam para eles resolverem. Mesmo assim, é uma profissão importante, fundamental na formação do cidadão.
12	(L.F.) Feminino, 24 anos, 5 anos de magistério.	É uma profissão desvalorizada, mas acredito que qualquer mudança na sociedade só será possível por meio da educação.
13	(C.M.S.L.) Feminino, 48 anos, 5 anos de magistério.	Os professores são importantes na vida dos alunos, mas os alunos acham que os professores são seus inimigos.

Continua

Continuação

Nº	Docente	Importância da profissão docente no mundo atual
14	(S.T.O.S.) Feminino, 27 anos, 2 anos de magistério.	Nada seríamos sem esses profissionais dedicados e mal remunerados. A educação precisa de muitas mudanças e os professores precisam resistir se quiserem melhores condições de trabalho.
15	(J.K.C.) Feminino, 24 anos, 6 anos de magistério.	Não é possível construir uma nação sem educação. A profissão docente é fundamental nesse processo. É uma pena que os governantes não enxerguem isso e tratam os professores como qualquer coisa, descartáveis, sem importância nenhuma.
16	(A.J.) Feminino, 35 anos, 6 anos de magistério.	Eu enxergo a profissão docente como um desafio diário e uma vocação. É essencial você gostar daquilo que faz e sentir-se preparado para fazer o melhor. É uma profissão extremamente importante. Pena que ninguém leva isso em conta.
17	(S.C.X.) Feminino, 45 anos, 6 anos de magistério.	É de grande importância para a sociedade, mas, infelizmente, ninguém liga para isso. A cada dia que passa ser professor fica mais difícil. A profissão é bonita, mas, a prática, é melhor nem comentar.
18	(R.G.P.) Feminino, 45 anos, 6 anos de magistério.	Ninguém pode dizer que a profissão docente não é importante. Claro que é! Não dá pra pensar em progresso ou bem-estar sem educação, sem o trabalho do professor.
19	(T.M.) Feminino, 46 anos, 7 anos de magistério.	A educação é a base de tudo. Sem professor não tem educação. Mas a profissão é muito difícil, árdua mesmo. Não é para qualquer um, tem que ter vocação pra isso.
20	(J.A.M.C.) Feminino, 43 anos, 7 anos de magistério.	Não consigo imaginar uma sociedade sem a profissão docente. Os dias atuais têm revelado como é complicado ser professor, como está difícil exercer essa profissão, tão desvalorizada e carente de reconhecimento.
21	(V.S.L.) Feminino, 27 anos, 7 anos de magistério.	É uma profissão desvalorizada e sem recursos, não se tem melhorias, não se avança. Não vejo como resolver os problemas da educação. Acho que ser professor já foi bom, não é mais. Os alunos eram outros: mais respeitosos, mais educados, mais dedicados... Hoje temos medo de ir para a escola. Os tempos mudaram tanto que a profissão docente já não é tão importante mais.
22	(R.C.G.) Feminino, 40 anos, 8 anos de magistério.	Ser professor é muito especial, mas é necessário dom para suportar tanto descaso. Por isso é preciso amar o que faz, caso contrário, a gente não aguenta tanta humilhação. A profissão é bonita, mas ser professor é humilhante.
23	M.F.T.) Feminino, 31 anos, 10 anos de magistério.	Acredito que é muito importante a docência, mas existe um descrédito em relação ao professor. A gente não é levada muito a sério quando conta que é professora. É muito triste isso.
24	(T.C.M.S.) Feminino, 48 anos, 10 anos de magistério.	É uma profissão gratificante quando o docente consegue, de fato, realizá-la. Mas isso não é para todos, só para alguns. Pode ver, a maioria que reclama do trabalho e dos alunos é porque não nasceram pra isso.
25	(W.B.S.) Feminino, 39 anos, 10 anos de magistério.	É uma profissão de grande responsabilidade e comprometimento. É preciso comprometer-se para ser professor. É uma profissão muito importante, mas que não remunera e nem valoriza aqueles que a exerce.
26	(F.S.B.) Feminino, 29 anos, 8 anos de magistério.	Vejo uma profissão desqualificada. Os professores vão para a escola ensinar o que aprenderam na faculdade, geralmente já com defasagem. Isso acontece porque os professores não estudam, não investem na própria formação. Depois reclamam da desvalorização e do desrespeito dos alunos.

Continua

Continuação

Nº	Docente	Importância da profissão docente no mundo atual
27	(P.C.S.) Feminino, 38 anos, 10 anos de magistério	A profissão é importante, importantíssima. Mas é preciso investir mais na formação dos professores, ajudá-los a enfrentar os problemas da escola. Não é fácil ser professor.
28	(Z.S.T.) Feminino, 52 anos, 15 anos de magistério.	Depois que sai da sala de aula procurei nem mais acompanhar o que estão dizendo sobre educação. É claro que é uma profissão importante para a sociedade, mas não foi pra mim. Me deixou triste, desanimada, amarga.
29	(M.P.C.M.) Feminino, 46 anos, 12 anos de magistério.	O docente tem nas mãos uma extrema responsabilidade pelo desenvolvimento do país, pela formação das crianças, por isso, por aquilo. Mas está tudo banalizado, os professores não encaram mais o que fazem como uma profissão e sim como bico. O aluno não é mais o centro de interesse dos professores e, os alunos, também não querem saber de estudar. Dá para passar de ano sem estudar.
30	(J.F.) Feminino, 37 anos, 12 anos de magistério.	É muito difícil ser professora. É preciso muita paciência, saber lidar com alunos e pais. Fazer coisas que as famílias já não fazem mais. Mesmo com todas as dificuldades não dá para a sociedade avançar sem o trabalho dos professores.
31	(S.O.F.S.) Feminino, 54 anos, 17 anos de magistério.	Atualmente está difícil, pois, na maioria das vezes, os professores só pensam em seus próprios benefícios, ou seja, está muito desmotivado em relação aos alunos. Acho que não temos professores comprometidos com a educação como tínhamos antes, nem alunos estudiosos.
32	(E.P.) Feminino, 32 anos, 13 anos de magistério.	Acho que não tem profissão mais importante do que a de professor. É na escola que aprendemos valores, lugar que orienta, que ensina. Coisas que os pais não fazem mais. Por isso que está difícil ser professor, pois hoje ele faz muito mais do que os antigos professores faziam.
33	(R.S.) Feminino, 48 anos, 20 anos de magistério.	Que profissão? Pra mim faz tempo que dar aula largou de ser profissão. O próprio governo tratou de mostrar isso com a promoção automática. Agora se aprende em muitos lugares, na internet, por exemplo. Escola e professores já não são tão importantes. Não vejo muito futuro para essa profissão.
34	(N.R.F.) Feminino, 35 anos, 12 anos de magistério.	Acho que a profissão vive muitos problemas. Apesar de sua importância, os professores são desvalorizados, desrespeitados, expostos a situações degradantes de trabalho. Uma coisa é a profissão, outra é o dia-a-dia.

Apêndice J

Respostas dos diretores de escola acerca dos motivos que os levaram a deixar a sala de aula para exercerem a função de diretores de escola

Nº	Diretor(a)	Motivos que os motivaram exercer a função de diretor de escola
01	(E.A.L.), Masculino, 36 anos, 12 anos de magistério	• Estava cansado da indisciplina dos alunos; • Tinha poucas aulas e, com isso, melhorava o salário;
02	(E.A.G.), Masculino, 42 anos, 14 anos de magistério	• Evolução na carreira; • Estava muito difícil ficar na sala de aula; • Melhorar o salário.
03	(M.R.), Masculino, 39 anos, 15 anos de magistério	• O trabalho em sala de aula é muito desgastante; • Melhorar o salário • Indisciplina dos alunos.
04	(S.N.J.), Masculino, 43 anos, 17 anos de magistério	• Deixar a difícil rotina de sala de aula; • Melhorar o salário; • Evolução na carreira.
05	(R.J.D.), Masculino, 41 anos, 18 anos de magistério	• Sempre gostei da área administrativa; • O trabalho em sala de aula estava muito difícil, com muitas exigências; • Alunos indisciplinados; • Melhorar o salário.
06	(R.S.), Masculino, 46 anos, 20 anos de magistério	• Sair da sala de aula; • Livrar-me do trabalho pedagógico; • Evolução na carreira.
07	(L.G.M.), Masculino, 47 anos, 22 anos de magistério	• Indisciplina dos alunos; • Melhorar o salário; • Ocupar-me só do trabalho administrativo.
08	(C.R.M.), Masculino, 48 anos, 22 anos de magistério	• Julgava mais fácil a função de diretor de escola; • Trabalhar somente com as questões administrativas; • Evolução na carreira.
09	(P.C.X.), Masculino, 48 anos, 25 anos de magistério	• Tornar a escola menos burocrática e mais dinâmica; • Trabalhar apenas com as questões administrativas.
10	(A.N.V.), Feminino, 30 anos, 6 anos de magistério	• Para melhorar a organização da escola; • Acabar com o problema da indisciplina.

Continua

Continuação

Nº	Diretor(a)	Motivos que os incentivaram a exercer a função de diretor de escola
11	(G.L.V.), Feminino, 29 anos, 7 anos de magistério	• Manter o trabalho da escola harmonioso; • Solucionar os problemas da escola; • Administrar o uso de verbas; • Deixar o trabalho desgastante de sala de aula.
12	(Y.M.S.), Feminino, 29 anos, 9 anos de magistério	• Sempre preferi a gestão ao trabalho pedagógico; • O trabalho em sala de aula é muito desgastante; • Evolução na carreira.
13	(A.C.T.), Feminino, 32 anos, 10 anos de magistério	• Para solucionar os problemas que, como simples professora, não conseguia fazer; • Melhorar o salário.
14	(A.C.M.), Feminino, 31 anos, 12 anos de magistério	• Livrar-me da indisciplina dos alunos; • Envolver-me somente com questões administrativas; • Melhorar o salário.
15	(V.S.S.), Feminino, 36 anos, 15 anos de magistério	• Ter o trabalho mais valorizado dentro da educação; • Dedicar-me apenas às questões administrativas.
16	(J.S.), Feminino, 36 anos, 16 anos de magistério	• Auxiliar os professores no trabalho pedagógico; • Sempre gostei da parte administrativa; • Indisciplina dos alunos.
17	(M.D.F.), Feminino, 43 anos, 16 anos de magistério	• Por causa do salário; • Por que não agüentava mais a sala de aula; • Para envolver-me somente com o trabalho administrativo
18	(S.L.R.), Feminino, 46 anos, 16 anos de magistério	• Prefiro trabalhar com a parte administrativa do que com a parte pedagógica; • Não gosto muito de ficar discutindo teorias educacionais; • Prefiro lidar com a legislação.
19	(S.P.), Feminino, 39 anos, 18 anos de magistério	• Gosto mais do trabalho administrativo (trabalhar com papéis, lidar com leis); • Melhorar o salário; • Impaciência para lidar com alunos.
20	(R.M.C.S.), Feminino, 42 anos, 18 anos de magistério	• Trabalho melhor com papéis e questões administrativas; • Evolução na carreira; • Dificuldade para lidar com a indisciplina dos alunos em sala de aula.
21	(S.J.C.), Feminino, 46 anos, 20 anos de magistério	• Já tinha experiência no setor administrativo e prefiro esse trabalho; • Gosto mais de trabalhar com legislação do que com teorias educacionais; • Função mais valorizada dentro da escola.

Continua

Continuação

Nº	Diretor(a)	Motivos que os incentivaram a exercer a função de diretor de escola
22	(R.A.), Feminino, 42 anos, 20 anos de magistério	• Para ajudar a orientar os professores em sala de aula; • Para organizar melhor a escola e o uso de verbas; • Para ocupar um cargo de maior importância no sistema educacional.
23	(C.S.), Feminino, 42 anos, 20 anos de magistério	• Para mudar a estrutura organizacional da escola e deixá-la mais leve; • Para melhorar o salário; • Para ser mais valorizado.
24	(R.P.M.T.), Feminino, 46 anos, 21 anos de magistério	• Não suportava mais a sala de aula; • Par não ter tanto contato com pais e alunos; • Melhores salários.
25	(K.X.S.), Feminino, 43 anos, 21 anos de magistério	• Gosto do trabalho administrativo e com legislação; • Estava cansada do excesso de trabalho como professor; • Não tinha mais paciência com aluno.
26	(R.Y.), Feminino, 47 anos, 22 anos de magistério	• Para ser mais valorizado na escola; • Evolução na carreira; • Melhor salário.
27	(D.O.P.C.), Feminino, 42 anos, 22 anos de magistério	• Melhor salário; • Prefiro trabalhar no setor administrativo; • Ser diretor é mais valorizado do que ser professor.
28	(S.R.), Feminino, 41 anos, 22 anos de magistério	• Gosto de trabalhar na posição de liderança; • Desligar-me de problemas de sala de aula; • Não me envolver com problemas de alunos.
29	(L.G.), Feminino, 58 anos, 23 anos de magistério	• Gosto do setor administrativo, de trabalhar com papelada e com leis; • Maior valorização profissional; • Não conseguia mais ficar na sala de aula.
30	(L.M.C.V.), Feminino, 49 anos, 24 anos de magistério	• Professor é muito desrespeitado dentro da escola; • Não conseguia mais lidar com a indisciplina dos alunos; • Melhores salários.
31	(R.J.A.S.), Feminino, 47 anos, 25 anos de magistério	• Porque tenho jeito para trabalhar com a parte administrativa; • Não gosto de ficar discutindo teorias de educação; • Deixar os problemas da sala de aula.
32	(E.A.), Feminino, 46 anos, 27 anos de magistério	• Maior prestígio profissional; • Não lida diretamente com pais e alunos; • Melhor salário.

Continua

Continuação

Nº	Diretor(a)	Motivos que os incentivaram a exercer a função de diretor de escola
33	(L.M.M.), Feminino, 49 anos, 31 anos de magistério	• Para ser mais valorizada profissionalmente; • Para exercer a liderança e ter mais autonomia; • Evolução na carreira.
34	(A.L.M.), Feminino, 50 anos, 32 anos de magistério	• Para não sofrer mais com as dificuldades da sala de aula; • Por causa da indisciplina dos alunos; • Para trabalhar somente com questões administrativas.

Apêndice K

Respostas dos diretores de escola acerca dos principais problemas enfrentados no exercício da função

Nº	Diretor(a)	Principais problemas enfrentados no exercício da função
01	(E.A.L.), Masculino, 36 anos, 12 anos de magistério	- Falta de comprometimento dos professores com o trabalho na escola; - Falta dos professores ao trabalho; - Indisciplina dos alunos.
02	(E.A.G.), Masculino, 42 anos, 14 anos de magistério	- Falta de compreensão e colaboração dos pais; - Dificuldades em lidar com os funcionários; - Faltas dos professores.
03	(M.R.), Masculino, 39 anos, 15 anos de magistério	- Excesso de tarefas por parte da SEE/SP; - Poucas verbas para administrar a escola; - Falta de funcionários.
04	(S.N.J.), Masculino, 43 anos, 17 anos de magistério	- Famílias desinteressadas; - Alunos indisciplinados; - Excesso de faltas dos professores.
05	(R.J.D.), Masculino, 41 anos, 18 anos de magistério	- Alta rotatividade da equipe (professores e funcionários); - Escassez de verbas; - Excesso de faltas dos professores.
06	(R.S.), Masculino, 46 anos, 20 anos de magistério	- Dificuldade de diálogo com os professores; - Indisciplina dos alunos; - Excesso de tarefas.
07	(L.G.M.), Masculino, 47 anos, 22 anos de magistério	- Excesso de tarefas; - Falta dos professores; - Pouco dinheiro para cuidar da escola.
08	(C.R.M.), Masculino, 48 anos, 22 anos de magistério	- Lidar com professores e funcionários; - Falta de dinheiro; - Excesso de cobranças da SEE/SP.
09	(P.C.X.), Masculino, 48 anos, 25 anos de magistério	- Indisciplina; - Desinteresse das famílias; - Falta dos professores.
10	(A.N.V.), Feminino, 30 anos, 6 anos de magistério	- Progressão continuada; - Ausência de formação continuada; - Desinteresse da família

Continua

Continuação

Nº	Diretor(a)	Principais problemas enfrentados no exercício da função
11	(G.L.V.), Feminino, 29 anos, 7 anos de magistério	• Violência dentro da escola; • Alunos indisciplinados; • Professores descompromissados.
12	(Y.M.S.), Feminino, 29 anos, 9 anos de magistério	• Dificuldade em lidar com os professores e funcionários no cumprimento das leis; • Excesso de tarefas; • Falta dos professores;
13	(A.C.T.), Feminino, 32 anos, 10 anos de magistério	• Desinteresse dos alunos; • Desinteresse das famílias; • Falta de compromisso dos professores.
14	(A.C.M.), Feminino, 31 anos, 12 anos de magistério	• Descontentamento dos professores com tudo o que é proposto; • Indisciplina dos alunos; • Falta de dinheiro.
15	(V.S.S.), Feminino, 36 anos, 15 anos de magistério	• Excesso de tarefas; • Falta dos professores; • Desinteresse da família.
16	(J.S.), Feminino, 36 anos, 16 anos de magistério	• Violência dentro da escola; • Falta de dinheiro para melhorar o ambiente escolar; • Professores desmotivados.
17	(M.D.F.), Feminino, 43 anos, 16 anos de magistério	• Falta dos professores; • Excesso de tarefas; • Rotatividade do corpo docente.
18	(S.L.R.), Feminino, 46 anos, 16 anos de magistério	• Falta de tempo para investir no trabalho pedagógico; • Professores desinteressados; • Alunos desinteressados.
19	(S.P.), Feminino, 39 anos, 18 anos de magistério	• Excesso de projetos da SEE/SP; • Muita cobrança e tarefas em cima dos diretores; • Falta de apoio dos supervisores de ensino, que só sabem fiscalizar.
20	(R.M.C.S.), Feminino, 42 anos, 18 anos de magistério	• Péssimas condições de trabalho; • Falta de funcionários; • Falta de dinheiro.
21	(S.J.C.), Feminino, 46 anos, 20 anos de magistério	• Má formação dos professores; • Falta de motivação dos alunos; • Falta de funcionários.

Continua

Continuação

Nº	Diretor(a)	Principais problemas enfrentados no exercício da função
22	(R.A.), Feminino, 42 anos, 20 anos de magistério	- Estrutura física (prédios) ruins; - Alunos indisciplinados; - Excesso de trabalho burocrático.
23	(C.S.), Feminino, 42 anos, 20 anos de magistério	- Má formação dos professores; - Falta dos professores; - Indisciplina dos alunos.
24	(R.P.M.T.), Feminino, 46 anos, 21 anos de magistério	- Violência dentro da escola; - Professores desmotivados; - Excesso de tarefas burocráticas.
25	(K.X.S.), Feminino, 43 anos, 21 anos de magistério	- Desinteresse da família; - Excesso de tarefas, tanto burocráticas quanto as de responsabilidade das famílias; - Falta dos professores.
26	(R.Y.), Feminino, 47 anos, 22 anos de magistério	- Excesso de trabalho determinado pela SEE/SP; - Excesso de projetos da pasta; - Pouco dinheiro para administrar a escola.
27	(D.O.P.C.), Feminino, 42 anos, 22 anos de magistério	- Falta de funcionário; - Rotatividade dos professores; - Baixo nível sócio-econômico dos alunos.
28	(S.R.), Feminino, 41 anos, 22 anos de magistério	- Falta de compromisso dos professores; - Indisciplina dos alunos e violência na escola; - Escassez de verbas.
29	(L.G.), Feminino, 58 anos, 23 anos de magistério	- Má distribuição de verbas para a educação; - Lidar com os subordinados; - Excesso de tarefas.
30	(L.M.C.V.), Feminino, 49 anos, 24 anos de magistério	- Alunos indisciplinados; - Falta dos professores; - Falta de funcionários.
31	(R.J.A.S.), Feminino, 47 anos, 25 anos de magistério	- Má qualidade do ensino na escola pública; - Professores mal formados; - Indisciplina dos alunos.
32	(E.A.), Feminino, 46 anos, 27 anos de magistério	- Excesso de tarefas burocráticas; - Mudanças constantes da política educacional; - Famílias desinteressadas.

Continua

Continuação

Nº	Diretor(a)	Principais problemas enfrentados no exercício da função
33	(L.M.M.), Feminino, 49 anos, 31 anos de magistério	• Muitas tarefas burocráticas, às vezes sobrepostas; • Estrutura física (prédios) ruins; • Pouco dinheiro.
34	(A.L.M.), Feminino, 50 anos, 32 anos de magistério	• Violência dentro da escola; • Professores que faltam muito; • Alunos indisciplinados.

Apêndice L

Respostas dos diretores de escola quando perguntados qual atividade considera mais difícil de exercer entre “ser professor” e “ser diretor de escola”

Nº	Diretor(a)	Atividade mais difícil	Justificativas apresentadas na escolha da atividade que considera mais difícil de exercer	Você pensa em retornar à sala de aula?
01	(E.A.L.), Masculino, 36 anos, 12 anos de magistério	Diretor	• Temos muito mais tarefas a cumprir do que os professores em sala de aula;	Não
02	(E.A.G.), Masculino, 42 anos, 14 anos de magistério	Diretor	• É mais difícil lidar com pessoas diferentes ao mesmo tempo: alunos, pais, funcionários, diretoria de ensino.	Não
03	(M.R.), Masculino, 39 anos, 15 anos de magistério	Não tem diferença	• A principal dificuldade do professor é a indisciplina do aluno e, para o diretor, lidar com a comunidade.	Não
04	(S.N.J.), Masculino, 43 anos, 17 anos de magistério	Professor	• Apesar de toda a carga de trabalho do diretor, ainda é mais fácil do que lidar com a rotina da sala de aula.	Não
05	(R.J.D.), Masculino, 41 anos, 18 anos de magistério	Não tem diferença	• Tanto o diretor como o professor têm que lidar com agressões de todos os tipos, vindas de alunos e pais.	Não
06	(R.S.), Masculino, 46 anos, 20 anos de magistério	Diretor	• Tem que trabalhar com a falta de recursos; • Lidar com professores insatisfeitos e desmotivados.	Não
07	(L.G.M.), Masculino, 47 anos, 22 anos de magistério	Professor	• A sala de aula é o pior lugar do mundo	Não
08	(C.R.M.), Masculino, 48 anos, 22 anos de magistério	Professor	• Fugi da sala de aula, não agüentava mais. É difícil ser diretor, mas o trabalho do professor é ingrato, sem recompensa.	Não
09	(P.C.X.), Masculino, 48 anos, 25 anos de magistério	Não tem diferença	• Ambas são difíceis, pois exigem formação continuada, bons salários e bastante equilíbrio emocional.	Sim
10	(A.N.V.), Feminino, 30 anos, 6 anos de magistério	Diretor	• Tem mais responsabilidades na escola do que os professores.	Sim, mas não no Estado

Continua

Continuação

Nº	Diretor(a)	Atividade mais difícil	Justificativas apresentadas na escolha da atividade que considera mais difícil de exercer	Você pensa em retornar à sala de aula?
11	(G.L.V.), Feminino, 29 anos, 7 anos de magistério	Diretor	Enquanto a atividade do professor está limitada à sala do aula, o diretor deve cuidar de toda a escola.	Não
12	(Y.M.S.), Feminino, 29 anos, 9 anos de magistério	Professor	Porque está em contato como aluno e isso exige mais de você.	Não
13	(A.C.T.), Feminino, 32 anos, 10 anos de magistério	Diretor	É bem mais difícil tem que trabalhar com cobranças de todos os lados. Os diretores são mais cobrados pelo sistema de ensino.	Sim, mas em escolas particulares
14	(A.C.M.), Feminino, 31 anos, 12 anos de magistério	Diretor	Porque lida diretamente com as famílias.	Não
15	(V.S.S.), Feminino, 36 anos, 15 anos de magistério	Professor	Os alunos estão cada vez mais rebeldes. Eles não tratam os diretores como tratam os professores.	Não
16	(J.S.), Feminino, 36 anos, 16 anos de magistério	Diretor	Tem que atuar em todos os pontos, cuidar da escola toda e não apenas de sua sala de aula.	Não
17	(M.D.F.), Feminino, 43 anos, 16 anos de magistério	Diretor	Enquanto o professor tem que lidar com suas turmas, os diretores lidam com todos.	Não
18	(S.L.R.), Feminino, 46 anos, 16 anos de magistério	Diretor	São tantas as cobranças da SEE/SP sobre os diretores por causa de índices que faz o trabalho em sala de aula parecer um paraíso.	Não
19	(S.P.), Feminino, 39 anos, 18 anos de magistério	Diretor	Os professores não têm a metade de responsabilidade que têm os diretores. Veja se diretores podem faltar como eles.	Não
20	(R.M.C.S.), Feminino, 42 anos, 18 anos de magistério	Diretor	É muito mais fácil ser professor do que diretor, já que o diretor tem muito mais responsabilidade.	Sim, mas não em escola pública
21	(S.J.C.), Feminino, 46 anos, 20 anos de magistério	Diretor	Tem mais responsabilidades e obrigações do que os professores e deve desenvolver estratégias para liderar e trabalhar em equipe.	Não

Continua

Continuação

Nº	Diretor(a)	Atividade mais difícil	Justificativas apresentadas na escolha da atividade que considera mais difícil de exercer	Você pensa em retornar à sala de aula?
22	(R.A.), Feminino, 42 anos, 20 anos de magistério	Não tem diferença	Ambos enfrentam muitas dificuldades. O professor com os problemas de sala de aula e, o diretor, com tudo o que acontece dentro da escola.	Sim
23	(C.S.), Feminino, 42 anos, 20 anos de magistério	Diretor	Responsável por tudo o que ocorre dentro da escola.	Não
24	(R.P.M.T.), Feminino, 46 anos, 21 anos de magistério	Não tem diferença	Todos nós enfrentamos dificuldades cada vez maiores dentro da escola. Temos que matar um leão por dia, e sem armas para isso.	Sim
25	(K.X.S.), Feminino, 43 anos, 21 anos de magistério	Professor	Enfrento muitas dificuldades na direção, mas nada se compara aos enfrentamentos que tinha com os alunos.	Não
26	(R.Y.), Feminino, 47 anos, 22 anos de magistério	Não tem diferença	Os problemas são praticamente os mesmos, mas em outra escala. Nada que amor e carinho não resolva.	Não
27	(D.O.P.C.), Feminino, 42 anos, 22 anos de magistério	Diretor	Cabe ao diretor dar condições de trabalho ao professor.	Não
28	(S.R.), Feminino, 41 anos, 22 anos de magistério	Professor	Uma atividade cada vez mais desrespeitada por todos. Como diretor somos mais respeitados.	Não
29	(L.G.), Feminino, 58 anos, 23 anos de magistério	Não tem diferença	Ambas requerem comprometimento e competência para desempenhar suas funções	Sim
30	(L.M.C.V.), Feminino, 49 anos, 24 anos de magistério	Diretor	Trata-se de um cargo com mais responsabilidades.	Não
31	(R.J.A.S.), Feminino, 47 anos, 25 anos de magistério	Diretor	Deve lidar com uma variedade de situações que os professores não enfrentam.	Não
32	(E.A.), Feminino, 46 anos, 27 anos de magistério	Professor	Ninguém mais o respeita. Como diretor ainda não sofremos esse nível de desrespeito por parte de pais e alunos.	Não

Continua

Continuação

Nº	Diretor(a)	Atividade mais difícil	Justificativas apresentadas na escolha da atividade que considera mais difícil de exercer	Você pensa em retornar à sala de aula?
33	(L.M.M.), Feminino, 49 anos, 31 anos de magistério	Diretor	Exigi-se desse profissional uma visão mais geral dos processos escolares para conciliar administrativo e pedagógico, além de administrar conflitos.	Sim
34	(A.L.M.), Feminino, 50 anos, 32 anos de magistério	Professor	É o professor que tem toda a responsabilidade diante da sociedade quando o aluno não aprende. Ninguém culpa os diretores.	Não

Anexos

Anexo A

Modelo de Portaria de Dispensa utilizada na rede estadual paulista



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO			OP — UA —
UO		COORDENADORIA COGSP	
UD		Diretoria de Ensino - Região de (Nome da Diretoria)	

PORTARIA DE DISPENSA Nº

O Dirigente Regional de Ensino da Diretoria de Ensino supramencionada, no uso da competência conferida pelo artigo 63 do Decreto nº 17.329, de 14 de Julho de 1981, expede a presente Portaria de Dispensa.

NOME		R.G.					
FUNÇÃO-ATIVIDADE CÓDIGO: DENOMINAÇÃO:		<table border="1"> <tr> <th colspan="2">PORTARIA DE ADMISSÃO</th> </tr> <tr> <td>Nº</td> <td>DATA</td> </tr> </table>		PORTARIA DE ADMISSÃO		Nº	DATA
PORTARIA DE ADMISSÃO							
Nº	DATA						
VIGÊNCIA							
FUNDAMENTO LEGAL:		TIPO ☐					
1 – A pedido: L.C. 180/78 – Artigo 59 – Inciso I, § 1º, item 1 Lei 500/74 – Artigo 35 – Inciso I 2 – No caso de criação do cargo correspondente, a partir da data do ingresso do titular de cargo: Lei 500/74 – Artigo 35 – Inciso II		3 – A critério da administração, no caso da cessação da necessidade de serviço: L.C. 180/78 – Artigo 59 – Inciso I, § 1º, item 2 Lei 500/74 – Artigo 35 – Inciso III					
ESCOLA SEDE DE CONTROLE DE FREQUÊNCIA EE (nome da unidade escolar)							
LOCAL E DATA _____, ____/____/____		CARIMBO E ASSINATURA DO DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO					
PUBLICAÇÃO NO D.O.E. ____/____/____							

Anexo B

Tabela dos salários pagos aos professores da rede estadual paulista no ano de 2006

Classe	Cargo	Jornada	Nível	Salário- a	Prêmio b	GTE c	Gratif. Geral d	Remun. e=a+b+c+d	Gratif. Ativ. Magistério f=e*15%
Docente	Professor de Educação Básica I	24 horas	I	668,09	32,00	48,00	48,00	796,09	119,41
			II	701,50	32,00	48,00	48,00	829,50	124,42
			III	736,57	32,00	48,00	48,00	864,57	129,69
			IV	773,41	32,00	48,00	48,00	901,41	135,21
			V	812,07	32,00	48,00	48,00	940,07	141,01
		30 horas	I	835,12	40,00	60,00	60,00	995,12	149,27
			II	876,87	40,00	60,00	60,00	1.036,87	155,53
			III	920,72	40,00	60,00	60,00	1.080,72	162,11
			IV	966,75	40,00	60,00	60,00	1.126,75	169,01
			V	1015,08	40,00	60,00	60,00	1.175,08	176,26
	Professor de Educação Básica II	24 horas	I	773,41	32,00	48,00	48,00	901,41	135,21
			II	812,07	32,00	48,00	48,00	940,07	141,01
			III	852,67	32,00	48,00	48,00	980,67	147,10
			IV	895,30	32,00	48,00	48,00	1.023,30	153,50
			V	940,06	32,00	48,00	48,00	1.068,06	160,21
		30 horas	I	966,75	40,00	60,00	60,00	1.126,75	169,01
			II	1015,08	40,00	60,00	60,00	1.175,08	176,26
			III	1065,84	40,00	60,00	60,00	1.225,84	183,88
			IV	1119,13	40,00	60,00	60,00	1.279,13	191,87
			V	1175,08	40,00	60,00	60,00	1.335,08	200,26
Suporte Pedagógico	Diretor	30 horas	I	1.077,69	40,00	60,00	60,00	1.237,69	185,65
			II	1.131,58	40,00	60,00	60,00	1.291,58	193,74
			III	1.188,16	40,00	60,00	60,00	1.348,16	202,22
			IV	1.247,57	40,00	60,00	60,00	1.407,57	211,14
			V	1.309,94	40,00	60,00	60,00	1.469,94	220,49
		40 horas	I	1.436,93	53,33	80,00	80,00	1.650,26	247,54
			II	1.508,77	53,33	80,00	80,00	1.722,10	258,32
			III	1.584,22	53,33	80,00	80,00	1.797,55	269,63
			IV	1.663,43	53,33	80,00	80,00	1.876,76	281,51
			V	1.746,59	53,33	80,00	80,00	1.959,92	293,99
	Supervisor	30 horas	I	1.184,56	40,00	60,00	60,00	1.344,56	201,68
			II	1.243,79	40,00	60,00	60,00	1.403,79	210,57
			III	1.305,97	40,00	60,00	60,00	1.465,97	219,90
			IV	1.371,26	40,00	60,00	60,00	1.531,26	229,69
			V	1.439,82	40,00	60,00	60,00	1.599,82	239,97
		40 horas	I	1.579,41	53,33	80,00	80,00	1.792,74	268,91
			II	1.658,38	53,33	80,00	80,00	1.871,71	280,76
			III	1.741,30	53,33	80,00	80,00	1.954,63	293,19
			IV	1.828,35	53,33	80,00	80,00	2.041,68	306,25
			V	1.919,76	53,33	80,00	80,00	2.133,09	319,96

Fonte: SEE-SP.Plano de Cargos e Salários (L.C. 836/97), Lei Complementar 874/00 (GTE-Ativos) e Lei Complementar 901/01 (Gratificação Geral), Lei Complementar 923/02 (Reajuste 5%), Lei Complementar 958/04 (correções Plano de Carreira de 1998), e Leis Complementar 975/05e 977/05 (Reajuste e Gratificação, respectivamente)

Elaboração: Subseção DIEESE-APEOESP/CEPES- APEOESP

Anexo C

Valores por hora-aula pagos aos professores da rede estadual paulista, em jornada inicial de trabalho, no ano de 2006

PROFESSORES DA REDE ESTADUAL - SP SALÁRIOS INICIAIS DOS PROFESSORES PEB I E PEB II - NÍVEL I

VALORES POR HORA-AULA		
(em R\$)		
JORNADA INICIAL - 24 HORAS SEMANAIS	PEB I	PEB II
VALOR HORA AULA - SALÁRIO BASE ⁽¹⁾	5,57	6,45
VALOR HORA AULA - GTE ⁽²⁾	0,40	0,40
VALOR HORA AULA - GRAT. GERAL ⁽³⁾	0,40	0,40
VALOR HORA AULA - PRÊMIO ⁽⁴⁾	0,27	0,27
VALOR HORA AULA -GAM ⁽⁵⁾	1,00	1,13
TOTAL - VALOR HORA-AULA	7,63	8,64

Fonte: SEE-SP Plano de Cargos e Salários (L.C. 836/97), Lei Complementar 874/00 (GTE-Ativos) e Lei Complementar 901/01 (Gratificação Geral), Lei Complementar 923/02 (Reajuste 5%), Lei Complementar 958/04 (correções Plano de Carreira de 1998)

Lei Complementar 975/05 (Reajuste de 15%) e Lei complementar 977/05 (Gratificação por Atividade de Magistério)

Elaboração: Subseção DIIIESE-APEOESP/CEPES- APEOESP

Notas:

(1) - Salário base conforme Plano de Cargos e Salários e alterações salariais em maio/2002, setembro/2004 e setembro/05

(2) - Gratificação por Trabalho Educacional para Magistério Ativo. A partir de jun/2000

(3) - Gratificação Geral dos Servidores Estaduais, extensiva aos aposentados. A partir de ago/2001

(4) - Prêmio de Valorização do Magistério, extensivo aos aposentados

(5) - Gratificação por Atividade de Magistério, somente para Ativos. Corresponde a 15% da somatória da remuneração. A partir de set/2005