

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO EM SÃO PAULO: O ABANDONO DA PROFISSÃO DOCENTE NA REDE PÚBLICA ESTADUAL

Public policies of education and precarious work in São Paulo, Brazil: abandonment of the teaching profession state public

SALTINI, Márcia Regina¹

VIDAL, Aline Gomes²

OLIVEIRA SOBRINHO, Afonso Soares³

RESUMO

A crise educacional na rede pública estadual tem relação com a prática docente pela ausência de políticas públicas governamentais que estimulem a permanência no quadro do magistério. Muitos professores acabam por adoecer e abandonar a profissão no início da carreira, seja pelos desafios cotidianos, seja pela falta de perspectiva nas condições de trabalho e salário. O abandono definitivo da carreira docente é uma medida mais eficiente do que a acomodação, por exemplo, pois implica o desprendimento total da prática de dar aulas ao invés do seu prejuízo. Assim, a evasão de professores da rede pública de ensino, além de não ser exatamente uma solução para os próprios docentes, já constitui um problema social que afeta diretamente o alunado e a qualidade do ensino público no país. Com essa grande dimensão, trata-se então de uma questão sobre a qual ainda há muito a ser discutido, em especial pelas reformas neoliberais nas políticas de governos locais, como no caso de São Paulo a partir da transferência de responsabilidade da gestão educacional do Estado para a escola.

Palavras-chave: Políticas públicas; Precarização do trabalho; Abandono da profissão docente.

ABSTRACT

The educational crisis in public schools is related to the teaching practice by the lack of government policies that encourage staying within the teaching profession. Faced with the daily challenges many teachers end up leaving the profession early in their careers for lack of perspective in working conditions and wages. The abandonment of the teaching career is a far more efficient than accommodation, for example, because that implies the total detachment from the practice of teaching instead of his injury. However, this is not exactly a solution. The avoidance of teachers in public schools is a social problem that directly affects the student body and the quality of public education in the country and this is an issue on which there is still much to be discussed. In particular the neoliberal reforms in policies of local governments as in the case of Sao Paulo from the transfer of management responsibility to the state educational school.

Keywords: Public policies; Precarious work; Abandonment of the teaching profession.

¹ Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela PUC-SP. Professora do Ensino Médio no Colégio Danthe Alighieri. E-mail: <maresaltini@hotmail.com>.

² Licenciatura e Bacharelado em História pela USP. Professora de História da Rede Pública Municipal. E-mail: <alinegvidal@gmail.com>.

³ Doutorando em Direito pela FADISP. Advogado. Membro da Associação Brasileira de Filosofia do Direito e Sociologia do Direito (ABRAFI). E-mail: <affonsodir@gmail.com>.

INTRODUÇÃO

No atual modelo de globalização econômica, ocorre um acelerado processo de reificação⁴ do trabalhador, mediante sua desvalorização e precariedade nas condições de trabalho, o que se reflete na perda da identidade pessoal, em especial em profissões com alta exigência profissional, como é o caso da docência. Por outro lado, as políticas dos governos ao longo dos anos são voltadas mais para avaliações externas e propaganda do que em investir no capital social e humano visando melhorar a educação, sentindo-se, em especial, a ausência de um plano nacional de educação que permita ao homem a sua emancipação.

Nesse contexto, faz-se essencial uma reflexão sobre o papel da escola e do professor diante das dificuldades enfrentadas cotidianamente nas salas de aula. Refletir sobre a realidade docente é também investigar toda essa complexidade que é o ofício do professor. Trata-se de uma tentativa de compreender a crise educacional a partir da escola enquanto espaço de desumanização e de desqualificação do trabalho docente na rede pública estadual.

Assim, o presente artigo tem o objetivo de lançar luz sobre as políticas públicas de educação e sobre os dilemas do trabalho docente enquanto realidade que começa com os professores novos na rede pública de ensino de São Paulo. Para um debate da crise educacional em vigor e dos problemas relacionados à exoneração dos professores da rede pública estadual, dividimos este trabalho em cinco capítulos. O primeiro aborda as políticas de educação e a precarização das condições de trabalho docente na rede pública estadual de São Paulo a partir da cartilha neoliberal. O segundo estuda a desvalorização da profissão docente como uma construção social e cultural de governos e mídia para explicar o fracasso do Estado e do aluno. O terceiro discute as relações sociais no trabalho por meio das práticas pedagógicas nas escolas, desde a utopia até os reais dilemas do cotidiano. O quarto capítulo trata da vida profissional docente, seus vínculos e rupturas, bem como as relações de poder que se estabelecem pela disciplina e controle sobre seu ofício. No quinto capítulo analisamos as condições insalubres no magistério até o abandono da profissão. Por fim, concluímos fazendo uma síntese dos principais temas discutidos nesse âmbito da crise educacional, dando ênfase às questões que os alunos fracassam no aprendizado pelo despreparo dos professores e a violência seria reflexo da má formação acadêmica para mediar conflitos, entre outros discursos. Essa situação começa, pois, com baixos salários (se comparados com os de outras profissões de nível superior) e se amplia para o desrespeito com a profissão, apesar de sua importância social. Assim, o discurso de promover uma educação de qualidade desemboca numa prática cultural e ambiente escolar que responsabilizam a escola e os professores por resolver os problemas sociais. Nesse caso, portanto, o Estado e a sociedade, inclusive as famílias, transferem para a escola todas as expectativas de mudança social dos adolescentes e em geral diante do fracasso do Estado, bem como pela ilusão de que o que é negado pelos governos locais será resolvido pela educação e pela escola. Essa questão social recai especialmente na figura

⁴ “[...] ‘reificação’ – em termos gerais, converter um processo humano em uma coisa objetiva [...]” (WILLIAMS, 2007, p.53).

do professor, centro das atenções de todos como aquele que vai se doar por uma causa nobre e resolver as desigualdades sociais. É, portanto, na escola que o aluno espera obter tudo o que lhe é negado cotidianamente fora dela, sendo, portanto, um espaço “democratizante” onde tudo é permitido, inclusive a violência contra colegas e contra professores. Como consequência, temos uma escola como campo de tensão social e cultural, em que professores esperam desempenhar com dignidade seu ofício e uma sociedade e governo que cobram soluções para problemas que surgem fora da escola e nela se reproduzem. Essa cobrança do governo e da sociedade causa nos docentes um choque entre exercer a profissão e dar conta de conflitos cotidianos (violência, falta de afetividade, medo, insegurança e desigualdades sociais).

Segundo reportagem da *Folha online*, a Secretaria de Estado da Educação atende a dois pedidos de demissão de professores a cada dia.⁵ Em 2010, 260 mil professores participaram do concurso estadual para o preenchimento de 10 mil vagas.⁶ De acordo com os professores Lapo e Bueno (2002), entre os anos de 1990 a 1995, houve um aumento de 300% nos pedidos de exoneração na rede estadual de ensino:

[...] de 1990 a 1995 houve um aumento da ordem de 300% nos pedidos de exoneração. A média anual no aumento de exonerações desse período foi de 43%, ou seja, de um ano para o outro o número de professores que deixavam a rede aumentava, em média, nessa proporção. Assim, pode-se afirmar que um número cada vez maior de professores estava deixando a rede estadual de ensino (LAPO; BUENO, 2002, p.68).

O abandono do magistério não tem apenas uma causa, pois consiste, de fato, num conjunto de fatores influenciados por condições externas ao educador em combinação com suas motivações internas. As últimas têm forte relação com a história de vida do professor, com sua origem social e suas motivações quando da escolha de sua carreira, mas também com o significado da profissão para o professor, gestão pública, comunidade e sociedade com o sentido que seu ofício adquire ao longo de seu exercício. Já as condições externas dizem respeito, entre outros fatores, às possibilidades de realizar seu trabalho. E, para que isso aconteça, o professor depende bastante das condições da instituição onde trabalha.

Dado preocupante diz respeito ao alto índice de professores recém-formados que abandonam a carreira por falta de perspectivas na profissão.

Professor “novato” desiste de aulas na rede estadual de SP

[...] Professores recém-concursados desistem de ensinar na rede estadual de São Paulo. Entre as principais reclamações estão falta de condições de trabalho (salas lotadas, por exemplo), desinteresse de alunos e baixos salários [...].

Edson Rodrigues da Silva, 31, formado na USP, foi aprovado ano passado no concurso público da rede estadual para ensinar matemática. Passou quatro meses no curso preparatório obrigatório do Estado para começar a lecionar neste ano no ABC paulista. Ao final do primeiro dia de aula, desistiu.

⁵ Reportagem disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/891569-professor-novato-desiste-de-aulas-na-rede-estadual-de-sp.shtml>>. Acesso em: 22 abr. 2011.

⁶ Dados extraídos do site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/mais-de-260-mil-inscritos-participam-neste-domingo-de-concurso-para-10-mil-vagas-para-professores>>. Acesso em: 18 maio 2013.

“Vi que não teria condições de ensinar. Só uma aluna prestou atenção, vários falavam ao celular. E tive de ajudar uma professora a trocar dois pneus do carro, furados pelos estudantes. Se continuasse, iria entrar em depressão. Não vale passar por isso para ganhar R\$ 1.000 por 20 horas na semana.”

Até a última sexta-feira (18), 60 professores já haviam finalizado o processo de exoneração, a pedido, média de mais de dois por dia letivo.

A gestão [...] diz ser normal o número de desistências, considerando a quantidade de efetivações (9.30). No entanto, os educadores discordam.

Para a coordenadora do curso de pedagogia da Unicamp, Maria Marcia Malavasi, “o cenário é triste; especialmente na periferia, os professores encontraram escolas sem estrutura, profissionais mal pagos, amedrontados e desrespeitados” (TAKAHASHI, 2011, s/p).

O momento de ingresso do professor na rede pública exerce grande influência sobre seu futuro, pois esse momento proporciona as primeiras impressões a respeito do exercício da profissão. Se a escola acolhe bem o professor, então lhe proporciona uma liberdade de trabalho aliada a uma união de trabalho. Se a escola possui uma coordenação e diretoria dispostas a realizar projetos em conjunto com os professores de diferentes disciplinas, se estão abertos a incorporar ideias e a discutir planos, enfim, se há empenho por parte dos seus colegas de trabalho, dos alunos e da comunidade, isso tudo influencia positivamente o docente principiante. Se o principiante percebe haver a valorização dos professores e da escola, então se dedicará plenamente às atividades escolares e culturais.

Quando há interação de aprendizagem significativa entre a escola e a comunidade, então se cria uma cultura motivadora no ambiente de trabalho docente. Mesmo assim, no entanto, a permanência do professor principiante não depende apenas da estrutura da escola, pois esta é refém da burocracia e dos recursos que o Estado fornece para o desenvolvimento dos projetos escolares. No município de Itaí, no interior de São Paulo, por exemplo, em 2011 os professores receberam treinamento para utilizar lousas digitais, que foram instaladas em todas as salas da rede de ensino público. A lousa digital funciona como um computador sensível ao toque e permite inúmeros usos, como a simulação de imagens e acesso à internet.⁷ É fato que lousas digitais não podem ser (e não são) o único fator influente na qualidade de ensino, mas é fato também que tudo isso contribui para o desenvolvimento de aulas mais interativas e atraentes, atuando como um facilitador para a prática docente, mediante instrumentalização necessária à produção do conhecimento.

Não são, porém, todas as escolas que contam com incentivos desse tipo, e muitos professores trabalham em condições muito precárias, o que inclui salas com excesso de alunos, biblioteca com número escasso de livros, falta de materiais, etc. Salas lotadas, por exemplo, além de representarem excesso de trabalho (muitas avaliações para corrigir, dificuldade para manter um ambiente de sala equilibrado para o trabalho, excesso de barulho, etc.), representa também um problema para

⁷ Professores de Itaí são treinados para usarem a lousa digital. Disponível em: <<http://diarioitabera.com.br/regional/professores-de-ita-i-sao-treinados-para-usarem-a-lousa-digital>>. Acesso em: 17 mar. 2011.

a aproximação dos professores em relação a seus alunos, fator de afetividade que poderia contribuir para um melhor relacionamento entre alunos e professores.

Dessa forma, no que diz respeito ao campo de motivações e desmotivações dos professores, há inúmeros aspectos a serem considerados. Não podemos perder de vista as motivações individuais, ligadas às histórias de vida dos professores, tampouco as condições de trabalho a que estão submetidos, e ainda a (des)valorização social do exercício do seu ofício.

A DESVALORIZAÇÃO DO PROFESSOR: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL E CULTURAL DE GOVERNOS E DA MÍDIA PARA EXPLICAR O FRACASSO DO ESTADO E DO ALUNO

A desvalorização da figura do professor faz parte da mentalidade da sociedade brasileira há algumas décadas. A questão salarial, em primeiro lugar, é evidente, embora muitos avanços tenham ocorrido, como, por exemplo, a conquista do estabelecimento de um piso salarial para todos os professores da rede pública do país, piso firmado em R\$1.187,97 em 2011 e, atualmente, em R\$ 1.567,00⁸ para uma jornada de 40 horas semanais.

Avanços na área educacional não se concretizam, apesar dos discursos oficiais. O resultado é que a “locomotiva do país” funciona com baixa qualidade. Conforme os últimos dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), há sérios contrastes entre a qualidade apresentada na propaganda oficial e a realidade educacional:

São Paulo fica em 7º, atrás de ES e Região Sul.

Resultado está longe de refletir o poder econômico do Estado mais rico do País; Minas Gerais apresenta melhora em pontuação. Os resultados da avaliação por Estados feita pelo Ministério da Educação com base nos dados do Pisa 2009 mostram que São Paulo subiu do 11.º para o 7.º lugar entre as 27 unidades da federação (PARAGUASSÚ; MANDELLI, 2010, s/p).

Souza (2003), sob o título de “Reformas Educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar”, analisa a educação a partir do modelo neoliberal atual:

As políticas educacionais em geral, e as que promovem transferência de responsabilidades em particular, reforçam uma concepção muito simplista da educação em um modelo de organização empresarial da escola. Mesmo quando produzem propostas modernizantes, essas políticas aparentemente não se centram em observar a escola em toda sua complexidade, como uma instituição dona de uma cultura própria [...] (SOUZA, 2003, p.18).

A crise educacional em São Paulo é um exemplo da precariedade nas políticas educacionais pelo governo local. Preocupado em eximir o Estado de sua responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos, atribui-se aos docentes a culpa pelos baixos índices de desempenho dos alunos na educação básica,

⁸Dados extraídos de uma reportagem do jornal *O Estado de S. Paulo*, disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,piso-dos-professores-do-ensino-basico-sera-de-r-1567,982813,0.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

especialmente a partir de avaliações externas distantes do processo de ensino-aprendizagem. Não se cumpre nem mesmo a jornada extraclasse determinada pela lei 11.736 que regulamenta o piso salarial nacional, que deve ser de 1/3 da jornada total, ou seja, 33,33%. A própria Justiça reconheceu que esse direito não era cumprido como noticiado pela mídia:⁹ “Justiça obriga SP a mudar jornada extraclasse de docente”. Além do baixo piso salarial, comparado até mesmo com estados mais pobres da federação (embora a realidade social e econômica seja diversa no grande centro urbano).

O caso da educação em São Paulo é emblemático. Como explicar que o Estado mais rico da Federação, tido como orgulho nacional, remunere mal os seus professores no início da carreira para uma jornada de 40 horas, conforme quadro a seguir.

QUADRO 1
Vencimentos e remunerações do magistério público
(educação básica - rede estadual) para Jornada de 40 horas

UF	Nível Médio		Licenciatura Plena	
	vencimento	remuneração	vencimento	remuneração
amapá	1.172,34	2.344,68	1.470,11	2.940,22
bahia	1.451,00	1.879,14	1.771,88	2.324,35
ceará	1.567,00	1.901,10	1.613,56	2.444,92
piauí	1.814,98	-	2.152,27	-
são paulo	1.803,92	-	-	2.088,27

Notas: (1) valores (em reais) referentes ao mês de março de 2013, considerados no início das carreiras de magistério dos profissionais com formação de nível médio (Normal) e graduação em nível superior (Pedagogia e Licenciatura). (2) O piso nacional do magistério incide no vencimento de carreira do(a) professor(a) com formação em curso Normal de nível médio.

Fonte: CNTE (2013).

Na verdade, no plano de carreira da rede pública estadual, por exemplo, não se obtém um salário digno no início de carreira e, muito mais difícil, ao final dela. Por outro lado, existe, no caso do setor público, uma estabilidade de emprego e a segurança de não poder ser demitido, num país onde o desemprego atinge índices consideráveis. Esse fator (estabilidade/garantia de emprego) poderia contribuir para que os professores permanecessem na rede pública, mas não funciona desta maneira.

Haja vista por mais que um professor ao longo da carreira alcance um salário digno (em geral somados dois turnos de trabalho em diferentes escolas e ao aposentar receberá pela média acumulada e não pelo último vencimento, bem como em

⁹Dados extraídos de uma reportagem do jornal *O Estado de S. Paulo*, disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,justica-obriga-sp-a-mudar-jornada-extraclasse-de-docente,825311,0.htm>>. Acesso em: 17 mar. 2012.

São Paulo há um teto),¹⁰ ainda assim ele é visto como uma espécie de “vítima social”. Enquanto está na ativa, é considerado, a princípio, como desqualificado e despreparado para o exercício profissional (esse discurso é usado pela mídia e governos como justificativa para ganhar salários baixos), pois necessita periodicamente comprovar a sua capacidade para legitimar-se no exercício da profissão, seja entre os mais antigos e os mais novos, seja entre os da rede pública e os da rede privada. Além disso, precisa permanentemente lutar contra a desconstrução, praticada pela sociedade e pela mídia, do seu significado social, cultural e político na construção da cidadania. Mesmo com todos esses esforços dos professores em geral, há uma tendência nacional ao nivelamento por baixo dos seus salários sob o argumento do sacerdócio e sacrifício em nome da melhoria da educação.

Trata-se de uma construção social há muito tempo estabelecida e cujas causas são múltiplas. Entre essas causas está a política neoliberal na gestão nas políticas públicas adotadas pelo Estado de São Paulo, que transfere para a escola e os professores a responsabilidade pelos problemas sociais e pelo fracasso do aluno *pari passu* aos baixos salários pagos aos docentes, principalmente aos docentes ingressantes na rede pública. Assim se reproduz em nível local a lógica capitalista global em vigor - a chamada globalização econômica -, que associa o papel do Estado enquanto fomentador do aumento dos lucros da iniciativa privada e escassos investimentos em políticas sociais, entre as quais a educação.

O atual padrão de acumulação de capital, que começa a se configurar no início dos anos 70 do século XX, herda do padrão taylorista-fordista essa mesma característica, qual seja, a necessidade do duplo controle, do processo de trabalho e da vida do trabalhador. Não obstante, minha hipótese é a de que os polos da relação se invertem de tal forma que o controle da vida do trabalhador tenha se tornado determinante em relação ao controle do processo de trabalho e de que tal fenômeno se deveu à própria dinâmica, ao movimento mesmo do capital (TUMULO, 2003, p. 169).

À parte de suas causas, essa sensação de diminuição profissional faz parte da vida dos professores, principalmente na rede pública, e não pode ser ignorada, pois a relação que se tem com a carreira influencia a prática profissional. Um professor desmotivado trabalha de forma diferente daquele que tem motivações. Essa problemática está ligada à falta de apoio aos professores. Por isso, faz-se importante a reflexão a respeito da valorização do ofício do professor não apenas no âmbito social, mas também no campo individual, pois essa experiência afeta diretamente a relação que ele possui com a sua atividade profissional.

A RELAÇÃO SOCIAL NO TRABALHO E A VIOLÊNCIA: ENTRE A UTOPIA E O COTIDIANO DA PRECARIZAÇÃO NA RELAÇÃO DOCENTE-DISCENTE E DOCENTE-GESTÃO

O trabalho é um dos elementos que influenciam a constituição do indivíduo e seus modos de agir. Quando perguntamos a alguém “Quem é você?”, é comum

¹⁰ “[...] De acordo com as novas regras, será instituído o teto do INSS (atualmente R\$ 3.691,74) como limite máximo para as aposentadorias e pensões pagas pelo Estado de São Paulo por meio do seu regime próprio de previdência dos servidores (RPPS). No futuro, o funcionário que ganhar acima do teto e desejar manter seus rendimentos no período de inatividade deverá optar por participar do regime de previdência complementar [...]” (Portal do Governo do Estado de São Paulo. 22/12/11. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=217212>>. Acesso em: 18 maio 2013.).

que a resposta obtida se relacione com o campo da atividade profissional que esse indivíduo exerce.

A escolha de uma profissão, portanto, faz parte da construção da identidade de um indivíduo, e essa escolha implica algumas premissas, algumas expectativas em relação ao futuro e que influenciam a trajetória profissional dos professores. Em muitos casos, porém, os relatos de professores mostram que a realidade de seu trabalho é diferente daquilo que esperavam. Segundo Lapo e Bueno:

[...] quando o projeto de futuro de cada indivíduo, as suas aspirações e desejos estão em descompasso com as condições objetivas da realidade, quando não se concretizam, geram conflitos e frustrações e, conseqüentemente, desequilíbrio (LAPO; BUENO, 2002).

Esse desequilíbrio é impulsionado pelas próprias motivações interiores do professor, mas também pela pressão social, e pode atuar tanto como força propulsora, aguçando a criatividade e a capacidade de solucionar problemas, quanto como força destruidora, nos casos em que as frustrações geram problemas como a depressão ou mesmo a própria evasão do trabalho. Isso ocorre porque o trabalho é sempre resultado de um esforço, de uma aproximação com seu objeto, depende de energia física e mental, e, em muitos casos, emocional.

Além disso, o trabalho possui o intuito de produzir frutos, bens, o que motiva um bem-estar individual em relação àquilo que o sujeito realiza. Quando, porém, iniciativas empenhadas não alcançam os resultados esperados, isso gera as mais diferentes reações e conseqüências e pode transformar o trabalho em atividade que causa desequilíbrio e sofrimento ao indivíduo. Essa aversão ao trabalho gera problemas sociais e tem sido inclusive objeto de muitos estudos na área.

No caso dos professores, muitos se queixam do fato de que a realidade a que estão expostos diariamente não dá espaço para que exerçam sua profissão da maneira como estudaram, o que gera uma sensação de frustração, de descompasso e de impotência sobre seu objeto de trabalho. Muitos apontam uma enorme diferença entre “a teoria e a prática” e atribuem à teoria da educação a ideia de uma “escola ideal” e, portanto, impossível de ser aplicada. Questão central diz respeito à violência vivenciada por professores e alunos dentro da escola como reflexo da sociedade de consumo. E a exacerbação do individualismo entre professores e gestores e entre alunos e professores se traduz num dos dilemas atuais da educação e extrapola a questão de classe social, ao mesmo tempo em que é instrumento de perpetuação de desigualdades existenciais.

As condições sociais advindas do modelo de sociedade de consumo de fora da escola e formas sociais construídas no ambiente da escola se traduzem em representações por imagens, símbolos como cor da pele, sotaques, padrões de beleza e origem social. São valores morais deformados construídos a partir de concepções de mundo, portanto, aspectos estético-culturais dominantes. Nesse sentido, vale destacar dois aspectos dessa dimensão: o social e o individual. Em ambos identificamos a influência midiática na sua formação.

No aspecto individual na representação dos alunos no ambiente educacional configura-se em negar a sua condição social de excluídos, passando a ver a

escola como “espaço democrático” de afirmação de tudo aquilo que lhes é negado cotidianamente pelos poderes públicos. E até mesmo se exige da escola que proporcione meios para a autoafirmação desses sujeitos no processo social em que lhes é negada a cidadania, seja pela opressão e violência do Estado nas comunidades, pelo desemprego dos pais, pela gravidez na adolescência. Trata-se de imagens de um mundo construído pela mídia como “entretenimento”. Entre o fetichismo e a realidade social há um universo de possibilidades (especialmente para adolescentes e jovens em geral) que não se concretizam, e que, por isso, são traduzidas em violência simbólica. Na escola, os dilemas existenciais da sociedade em crise explodem, constituindo-se *locus* privilegiado em que seus problemas afloram e, muitas vezes, não conseguem ser sanados. O professor passa a assumir responsabilidade por problemas que não consegue solucionar, pois lhe é possível, no máximo, mediar conflitos.

Aspecto importante a frisar no ambiente da escola entre os alunos é a construção de modelos sociais que negam a sua identidade. Trata-se de uma dimensão de consumo inclusive para ser aceito e incluído pelo grupo, mesmo à custa de habilidades nem sempre saudáveis, como a prática do *bullying*, e que estimula a negação da diversidade cultural e social, e leva à criação de estereótipos pelos próprios colegas, muitas vezes discriminados fora da escola. Um exemplo é o preconceito. Há, portanto, uma cultura de negação da identidade a partir da dimensão virtual, cultural, e de consumo, expressos em modos de vestir, comportar-se, na valorização das grifes e marcas da elite. E ocorre também uma concomitante negação da diversidade étnico-cultural, origem, condição social, estética de corpo (magro, obeso), idade (novo ou velho), por alguma limitação física ou mental, e exaltação de valores e traços nórdicos em detrimento da miscigenação nacional. Essas formas são reveladoras da construção da nossa democracia racial, como modelo dominante e autoritário. São formas produzidas no mundo virtual e culturalmente reproduzidas na sociedade e na escola.

A mídia, governos, sociedade veem a escola como espaço para a solução dos problemas sociais. A escola, porém, pelas mazelas nas políticas públicas de governos, se constitui numa reprodução social e cultural de desigualdades. Na escola valores hegemônicos se constituem, ou seja, dimensões estético-culturais associadas ao consumo capitalista e essa exaltação constitui a desconstrução das identidades do sujeito e do outro a partir da negação da diversidade. Tal hegemonia de formas e modelos é concebida pela mídia inclusive enquanto deformação da própria realidade, numa violência simbólica. A escola é um ambiente de negação da cidadania, embora o discurso oficial seja ao contrário e lhe atribua um *status* de inclusão, pois é na escola que o governo espera que os alunos adquiram uma cidadania que lhes nega todos os dias nas comunidades em que vivem, seja pela precariedade nas políticas públicas, seja na desqualificação do professor e na violência policial contra os pobres da periferia.

O mesmo governo que fala em educação de qualidade trata os jovens “pretos” e pobres da periferia como “marginais”. Em vez de educação de qualidade, esse governo utiliza a repressão policial contra os sujeitos considerados “suspeitos, estranhos” e que não se encaixam no modelo elitista. Trata-se de uma técnica de

exclusão dos que não se encaixam nessas formas estéticas preestabelecidas, tanto culturais como sociais, e esse processo se traduz num dos grandes dilemas dos direitos humanos na pós-modernidade:

Parece-me que o estranhamento é o antídoto eficaz contra um risco a que todos nós estamos expostos: o de banalizar a realidade (inclusive nós mesmos). As implicações antipositivistas dessa observação são óbvias. Mas ao salientar as implicações cognitivas do estranhamento, eu gostaria também de me opor com a máxima clareza possível às teorias da moda que tendem a esfumar, até torná-los indistintos, os limites entre a história e ficção [...] (GINZBURG, 2003, p.41).

A separação do indivíduo do corpo social, pela negação de pertencimento ao meio ambiente em que vive, em especial pelo modelo utilitarista, muitas vezes imposto culturalmente, revela-se na atualidade a negação da própria dignidade humana, em especial para os mais pobres, “cidadãos invisíveis” e que não se encaixam na dimensão estético-social criada virtualmente. São sujeitos deixados à margem da sociedade ou, quando alcançados, isso ocorre no sentido de retirá-los do corpo social. Estabelece-se uma “visibilidade” da pobreza em geral pela associação entre crime e favela, entre pobre e “marginal”, entre escola e violência, entre professor e desqualificação.

Em consequência do que os governos locais negam aos pobres, ocorrem os distúrbios sociais, e a escola não consegue atender a essas demandas. Então é nela que a violência explode como espaço “democrático” de reprodução de desigualdades. Reproduz-se, assim, o mito da democracia racial, discurso segundo o qual não há preconceito no Brasil. Sabe-se que esse discurso, para além de falso moralismo, constitui ameaça à democracia e à dignidade humana, isso por encobrir as causas da violência. Não se pode considerar que haja democracia e dignidade humana enquanto houver descaso com a educação dos mais pobres das periferias, pois ali populações são vitimizadas pela violência estatal, preocupada mais em repressão policial que em dar educação de qualidade na base.

A violência impera como elemento desestruturador da própria concepção greco-romana de sociedade, concepção fundada numa racionalidade fracassada e numa ética “civilizatória” individualista, associada a uma fé dualista do “bem contra o mal”. O esforço dos pobres é enorme para estar sempre do lado do bem, mas sempre insuficiente diante dos privilégios da elite dominante. Não se trata somente de uma questão de acesso ou não aos bens e serviços de primeira grandeza, senão também do direcionamento da própria concepção de vida social, um direcionamento cego para as desigualdades e para a exclusão da maioria marginalizada.

Para além dessas contradições básicas da sociedade, surgem, a cada dia, novas formas de produção e de consumo da violência simbólica na dimensão estético-virtual e cultural dominante. Trata-se de formas de consumo que transitam entre o mundo real e virtual e transformam o mundo de adolescentes, de jovens, de professores, de gestores, de escolas em centros de tratamento de problemas existenciais criados fora do ambiente escolar. Assim, a escola, como espaço de produção e de reprodução social, passa a tornar-se também *locus* em que as “almas exaltadas” confundem os limites entre real e virtual nas ações e nas relações dialógicas.

O conflito entre o prazer virtual e a realidade educacional todos os dias ocorre, configurando-se em “mutações sociais alienantes” e em um falso moralismo gritante da mesma mídia e sociedade autoritária, que oferece todos os ingredientes da violência cotidiana e, ao mesmo tempo, cobra que a escola resolva os problemas sociais de jovens e adultos, muitas vezes deixados de lado pela própria família na labuta diária pela sobrevivência.

A respeito do mundo virtual, ele passa a ser a principal referência do aluno, e os resultados dessa correlação de forças nem sempre são dos melhores. Como vimos em noticiários, há alunos que invadiram escolas armados e prontos para matar como se estivessem num jogo virtual, porém os principais personagens (as vítimas) são reais (e não virtuais). Assim, a violência diária é uma realidade das instituições de ensino. E como lidar com ela?

Aluno de 10 anos atira em professora e depois se mata em escola em SP

Um aluno de 10 anos atirou contra uma professora e depois se matou, na tarde desta quinta-feira, na escola Professora Alcina Dantas Feijão, em São Caetano do Sul (Grande São Paulo) (FOLHA DE S.PAULO, 22/9/2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/979363-aluno-de-10-anos-atira-em-professora-e-depois-se-mata-em-escola-em-sp.shtml>>. Acesso em: 22 jun. 2012).

Temos o perfil do professor que tem uma formação para lidar com o pedagógico no processo de ensino-aprendizagem e não com situações de extrema violência gratuita. Sua proposta é trabalhar e discutir com os alunos os conteúdos das disciplinas que são cobradas, inclusive nas avaliações governamentais, mas tal proposta, muitas vezes, em nada se encaixa no mundo virtual concebido pelos alunos. Temos, do outro lado, o aluno, que espera encontrar na escola tudo o que lhe é negado fora dela, como os direitos básicos do cidadão, e uma concepção de mundo a partir do utilitarismo do consumo. Entre os princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito previstos no artigo 1º da Constituição Federal, incisos II e III, temos a cidadania e a dignidade da pessoa humana (BRASIL, 2004).

Em entrevista a Teresa Cristina Rego e Lucia E. N. B. Bruno,¹¹ o pesquisador francês Bernard Charlot tenta aproximar teoria e prática escolar, procurando compreender as realidades do professor e suas possibilidades de trabalho. Charlot critica a teoria da *culpa*, segundo a qual os teóricos da educação apontariam os “defeitos” da educação e da atuação dos professores, colocando-os como “culpados” dos problemas da prática escolar como um todo.

O pesquisador faz um alerta sobre esse impasse existente entre teóricos e professores, em que os primeiros escrevem para eles mesmos, pouco considerando as limitações da atuação dos docentes, enquanto que os últimos desconsideram muitas vezes os trabalhos teóricos pelo fato de não enxergarem nele nenhuma possibilidade de aplicação diante do que encontram no cotidiano escolar. Esse impasse exigiria, segundo Charlot, uma revisão por parte dos teóricos para que a teoria pudesse atingir a prática, para que se relacionasse melhor com a realidade

¹¹ CHARLOT, Bernard. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador - Entrevista com Bernard Charlot. **Educação e Pesquisa** [on-line], São Paulo, v.36, n.especial, p. 145-159. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea12.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2011.

do ensino escolar. Por isso, o pesquisador critica os discursos sobre a *escola ideal* e sugere uma discussão sobre as técnicas de trabalho, o que poderia agregar, de maneira mais “completa”, a teoria e a prática da educação.

A crítica do pesquisador é pertinente, pois consiste em valorizar uma aproximação da academia com os professores ao invés de um afastamento deles. A noção de uma *escola ideal*, além de não ter grande relação com o cenário real que os professores encontram, contribui para o afastamento desses profissionais das discussões acadêmicas, pois eles não se sentem lá representados.

Por esses motivos, podemos dizer que a desvalorização dos professores também se dá no campo acadêmico quando as críticas propõem uma atuação profissional ligada a um ideal escolar. Os trabalhos acadêmicos podem, ao contrário, promover o diálogo entre aqueles que estudam o ambiente escolar e aqueles que nele atuam, além de fornecer novas ideias e ferramentas que contribuam para a prática escolar.

A precarização das condições de trabalho docente encontra-se numa encruzilhada. O professor é cobrado, quanto aos seus deveres, por uma gestão baseada num modelo fordista-taylorista e sua prática cotidiana se assenta numa concepção toyotista com tendência clara à terceirização do trabalho como mecanismo de potencial exclusão maniqueísta entre ditos “sadios e doentes, bons e maus” a partir de critérios de desqualificação social da profissão docente.

Ao mesmo tempo em que o discurso da educação de qualidade tem por base a descentralização da gestão do ponto de vista dos resultados, enquanto modelo burocrático da eficiência empresarial, estruturada em sua imensa maioria sobre uma base falida de gestão, cujo controle perpassa por interesses corporativos e de poderes constituídos cuja capacidade técnica tem que se adequar a interesses de governos transitórios e distantes da realidade educacional do presente. Reproduz-se em última análise a “cartilha” oficial, e não da educação como política de Estado. Trata-se de velha política clientelista.

Então, dessa precariedade das condições de trabalho da equipe gestora resulta uma rede de poderes de controle e de vigilância por todos os espaços da escola, numa sintonia fina de fiscalização do trabalho docente, que, no fundo, segue uma lógica neoliberal de exploração do trabalhador com a roupagem empresarial pela negociação. Resulta esse conjunto de fatores numa busca por “gestão de qualidade” que induz adoecimento e escamoteia uma violência contra todos aqueles que não colaborarem com o sistema amputado de “modelo de excelência”, conforme o pensamento de Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010), em “As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado”:

Diferentes fenômenos vinculados à humilhação, à vivência de incerteza, à injustiça e, em especial, a imposições, direcionados à violação de valores éticos e morais, encontram-se articulados a algo que ocupa o pano de fundo da precarização do trabalho: o *esvaziamento vivenciado a partir do empobrecimento do significado do trabalho*. Essa *agressão ao sentido do trabalho* foi vista por Freudenberger (1987) como uma questão central na gênese da síndrome que ele descreveu: o esgotamento profissional (*burnout*). Outros autores, como Clot (2008), percebem-na como eixo central na dinâmica que origina as depressões no trabalho contemporâneo em um

processo profundamente conectado à perda do reconhecimento. No esgotamento profissional ou *burnout*, a crise ocorre diante do *desmoronamento* não apenas de uma visão idealizada de si mesmo e de uma *missão* (como dizia Freudenbergler), mas também pela percepção de que foi abalado o caráter ético que dava *sentido* às atividades realizadas. Esse aspecto é especialmente visível quando se trata de um trabalho de natureza social, por exemplo, no ensino, na saúde e na assistência social (FRANCO; DRUCK; SELIGMANN-SILVA, 2010, p.241).

Assim, portanto, o desgaste, o adoecimento e o abandono da profissão docente não se esgotam no processo de ensino-aprendizagem, mas inclusive nas relações interpessoais entre seus pares e a equipe gestora, está preocupada em manter em ordem o sistema falido da gestão e culpar aqueles que não conseguem manter essa disciplina entre a direção e o professor e entre este com seus pares e seus alunos. Existe, por parte da gestão, uma “apropriação” da escola e de seus espaços, inclusive do espaço dos “seus professores”, como forma de administrar com segurança e tranquilidade, punindo com a desqualificação aos que não se adaptam a essa estrutura disciplinar formadora de corpos dóceis (FOUCAULT, 2008).

A VIDA PROFISSIONAL DOCENTE: VÍNCULOS, RUPTURAS, DISCIPLINA E O CONTROLE SOBRE SEU OFÍCIO

Segundo Huberman (1992), o ciclo de vida profissional dos professores divide-se em fases ou estágios – a entrada na carreira, a fase de estabilização, a de diversificação, a de questionamento, a de serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações e o desinvestimento. Para a presente análise interessam principalmente os dois primeiros estágios.

Durante as diferentes fases do ciclo profissional, os professores criam o vínculo com seu trabalho. O cotidiano de uma atividade profissional exige adaptações e adequações ao ambiente em que está inserido, o que influenciará os caminhos que o profissional trilhará ao longo de sua carreira. São as mudanças e adaptações à profissão, o estabelecimento e a manutenção de vínculos com a docência que determinarão a permanência ou a evasão da profissão.

No caso do trabalho docente, a manutenção ou quebra desse vínculo depende de instâncias internas e externas ao sujeito: a vida privada, a instituição, o ambiente escolar, as relações interpessoais, etc. Quando esse conjunto de fatores não condiz com aquilo que é idealizado ou desejado e quando não se vislumbram mudanças positivas para o futuro, o que ocorre é o surgimento de uma sensação de frustração e de desmotivação (LAPO; BUENO, 2002).

Ao início da prática pedagógica, existe uma série de expectativas criadas pelos professores em relação aos alunos, ao crescimento na carreira, ao salário, etc. O educador espera uma postura e uma capacidade de compreensão dos alunos, bem como o apoio da instituição a seu trabalho, o que nem sempre corresponde às suas expectativas. O grande problema, no entanto, não são necessariamente os problemas que se apresentam de imediato ao professor, mas, sim, a sua falta de perspectiva de mudança para o futuro. Isso ocorre porque a motivação dos

educadores depende de uma complexa rede de relações - não depende de fatores internos apenas. As mudanças que poderiam criar maiores estímulos à prática educacional não estão totalmente nas mãos dos professores e, muitas vezes, estão bem longe de seu campo de ação, como é o caso das políticas públicas. Um exemplo disso é que, nos últimos anos, as leis de incentivo à inclusão de alunos especiais expuseram os professores a uma realidade à qual, em geral, não estavam familiarizados. Sem preparo nem treinamento, e sem o devido aparato necessário para dar suporte ao seu trabalho, muitos professores se viram obrigados a lidar com alunos que portam os mais diversos tipos de deficiências, sem que haja formação para isso. Considerando que o trabalho docente consiste, fundamentalmente, nas relações interpessoais que se estabelecem, podemos dizer que esses problemas afetam o professor pessoal e profissionalmente. Assim, em salas cheias, nem sempre o educador tem a possibilidade de se aproximar do aluno ou de encaminhá-lo para um serviço mais especializado, quando for o caso. Os alunos trazem para a sala de aula problemas para cuja resolução os professores não possuem formação profissional suficiente ou não dispõem do suporte institucional necessário.

Todas essas dificuldades geram uma sensação de impotência, de frustração, uma sensação de que os objetivos do trabalho que se está realizando não estão sendo alcançados ou, ainda, que os esforços e a energia despendidos são inúteis. Segundo Lapo e Bueno (2002), “[...] a percepção de que as coisas não estão funcionando bem, juntamente com a falta de meios e condições para alterar essa situação, leva os professores a um estado de insatisfação com o trabalho docente”. E esse *estado de insatisfação*, quando prolongado, pode gerar um *afrouxamento* com o vínculo profissional, o que frequentemente leva ao abandono do magistério ou, pior, leva à criação de uma relação de total desprezo com a prática docente ou de sublimação dos problemas relativos a essa prática através do não envolvimento e da ausência de comprometimento com o trabalho. Dessa forma, o vínculo de professores (ou a falta dele) com a vida profissional não é um problema de interesse pessoal apenas, pois a criação e a manutenção desse vínculo estão relacionadas com uma rede complexa de relações. Trata-se mesmo de um *problema social* e, portanto, não deve ser entendido como um problema dos professores, pois envolve inúmeros outros agentes sociais.

A percepção de objetivação da profissão docente como se fosse um processo homem-máquina, em que a gestão escolar não leva em conta a subjetividade nas relações sociais, encaixa-se numa visão fordista-taylorista de mundo própria e restrita aos deveres profissionais atribuídos aos professores. O modelo de descentralização da educação aposta no discurso de deveres e de negação dos direitos docentes. Ou seja, na hora de realizar a atividade docente, aplica-se pela chefia a hierarquia tradicional associada ao controle e à vigilância. Quando, porém, se fala de direitos, aplica-se a flexibilidade (toyotista), especialmente quanto aos direitos assegurados na lei. Segue-se, portanto, que, nas relações de trabalho, apenas a parte mais frágil tem que ceder. Nessa lógica, ganhar mal seria algo natural à profissão docente e, por isso, ter optado por ganhar pouco e, ao mesmo tempo, usar todo seu potencial para salvar as crianças do país, isso seria normal a quem adere à educação.

Segue-se também que a responsabilidade em educar fica restrita aos professores

e às escolas e não às políticas públicas de Estado. Ao professor, em seu cotidiano, seus direitos aos poucos são suprimidos em nome dos deveres da profissão e ele vai sendo subjugado a partir de um sistema de disciplina e vigilância estabelecido como cultura escolar e educacional. Passa, então, a moldar-se a uma estrutura burocrática falida, que impõe, pelo autoritarismo de um sistema de controle, o que é permitido e/ou negado. Quase sempre os direitos são suprimidos e ficam em segundo plano em nome do funcionamento da “máquina educacional” e os deveres exaltados todos os dias, lembrados e relembrados. Esse ambiente institucional repercute na sua saúde física e mental, à medida que aumenta a pressão para “se ajustar à máquina”, tendo a sua autonomia controlada, e a sua liberdade de pensar e agir vigiada. A escola se torna um ambiente de desumanização do seu ofício, pela hierarquia burocrática de chefia disfarçada de democratização do processo de ensino-aprendizagem, porém que se assenta na velha relação “cordial” de poder de mando de cima para baixo. Esse perfil de professor “dador de aula” é o desejo da estrutura administrativa da rede, pois, assim como ele é mantido sob controle, deve manter a sala de aula sob controle, e assim são comparados, entre si. Para os docentes que não se adaptam ao grande sistema hierárquico educacional, sua objetivação assume ares de uma peça descartável facilmente substituída por outra em “melhores condições” de uso. A escola, tida e mantida como *locus* de fabricação de corpos dóceis (FOUCAULT, 2008), se torna um desafio para os governos inseridos na lógica neoliberal vigente e tem como foco a responsabilização do professor pelo fracasso do aluno.

Quanto mais disciplina há, mais respeito dos colegas recebe. Ao mesmo tempo é um mecanismo de se impor perante os dilemas existenciais da profissão que não atende de fato às necessidades sociais, psíquicas, econômicas e políticas das massas de adolescentes e de jovens em geral, carentes de conhecimento e de condições mínimas de dignidade, como moradia, renda, saúde, etc.

A escola, nesse sentido, cumpre uma função de manter os docentes e as massas de jovens e adolescentes sob controle, longe da criminalidade, por governos que não querem qualidade na educação, exceto como discurso, mas que apostam na publicidade de que está fazendo a sua parte, mantendo professores em escolas, assegurando a merenda dos alunos, mantendo-os ocupados, e sob vigilância. Em razão das péssimas políticas públicas, a escola cumpre uma violência simbólica ao manter alunos e professores como reprodutores de um sistema educacional falido, autoritário e excludente. Ao final, fica a certeza, para o grande sistema econômico-social, de que as novas gerações serão um exército de reserva para trabalhos secundários na imensa engrenagem da periferia do capital, em que se enquadra São Paulo, mesmo sendo considerada a maior cidade da América Latina e centro financeiro e de serviços referencial desse bloco.

AS CONDIÇÕES INSALUBRES NO MAGISTÉRIO: PERCURSOS ATÉ O ABANDONO

Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010), em “As Novas Relações de Trabalho: o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado”, apontam as “perdas e impedimentos na precarização social do trabalho” como

questões a serem observadas. Nesse contexto situamos os docentes, por estarem expostos a situações de estresse cotidiano e de violência escolar como uma rotina de trabalho, portanto, em condições insalubres. O caminho que vai da insalubridade ao abandono é, portanto, uma construção que passa pela negação da ética dialógica e de invisibilidade; diz respeito às relações sociais e de trabalho e atinge a própria dignidade docente. Trata-se, conforme expõem Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010), de “fase de vulnerabilização” em que há: 1) Perdas: de suportes sociais, afetivos; de confiança; da possibilidade de autenticidade; do respeito/ser desconsiderado e ferido em sua dignidade; relacionais ao longo do processo de isolamento dos demais no ambiente de trabalho; 2) Impedimentos de repouso, de recuperação do cansaço, e de ser reconhecido; 3) Atividade impedida (boicotes conjuntos quanto à iniciativa ao agir, de pensar a partir do próprio ser, de formação de juízos críticos e de mobilização dos afetos vitais); 4) Renúncia à ética; despossessão de si mesmo; silenciamento e invisibilização. Em cada uma dessas fases de vulnerabilização há um respectivo detalhamento dos impactos relacionados (FRANCO; DRUCK; SELIGMANN-SILVA, 2010, p.242).

Nesse percurso entre perdas, impedimentos, desilusões, frustrações no ambiente insalubre da escola, chega-se ao abandono como a última etapa desse processo.

Lapo e Bueno (2002) classificam o abandono do magistério em três tipos: temporário, especial e definitivo. Os autores, ao investigarem o ciclo de vida de professores que deixaram a carreira na rede pública, concluíram que o processo de abandono é geralmente lento, postergado por inúmeros motivos – ou porque o professor não vislumbra outra possibilidade de trabalho, ou porque está se preparando para iniciar uma nova carreira, ou ainda pela ideia de fracasso e perda que essa decisão representa. Dessa forma, o abandono da carreira de professor é “[...] um processo que vai se concretizando ao longo do percurso profissional” (LAPO; BUENO, 2002). Embora concordemos com Lapo e Bueno (2002) no que tange ao abandono como percurso, não vemos a escolha da profissão docente por falta de outra opção. Pode-se mesmo entender que esse discurso é construído com o intuito de justificar o alto índice de abandono. Cabe concordar, porém, que se tratar de uma decisão difícil e só tomada quando se esgotaram todas as possibilidades possíveis de continuar exercendo a profissão docente com dignidade.

Lapo e Bueno (2002) entendem que as motivações e desmotivações do abandono sejam bastante diversas, como foi exposto anteriormente, e apontam um fator que se sobressai entre os outros: a escolha da profissão. No estudo dessas autoras, entre todos os professores que foram entrevistados, “[...] nenhum [...] queria realmente ser professor” (LAPO; BUENO, 2002).

Sabemos que a escolha da profissão é relevante na vida do trabalhador e o é porque, quando é possível escolher um campo de atuação de acordo com os interesses pessoais, é mais provável que se tenha uma relação de harmonia com a realização de atividades profissionais dessa área. Isso ocorre porque o trabalho motivado pelo *gosto* ou pelo *significado* tende a gerar um sentimento de equilíbrio pessoal. Assim, ao contrário, a partir do momento em que o profissional não estabelece uma relação de sentido com sua prática de trabalho, o vínculo fica comprometido e, com ele, a qualidade do trabalho.

Por vezes, os conflitos podem ser resolvidos com um período de licença (*abandono temporário*), período durante o qual o professor tem um tempo para restabelecer seu equilíbrio estando distante da prática escolar. Mudar de escola (*abandono especial*) também pode ser um fator de atenuação dos conflitos do docente. Por outro lado, a acomodação (*abandono especial*) é uma das formas de abandono mais problemáticas, pois representa a desistência do exercício do magistério sem desvencilhar-se dele. De acordo com Lapo e Bueno:

Neste tipo de abandono não há o distanciamento físico, ou seja, o professor comparece à escola, ministra as aulas, cumpre as obrigações burocráticas, mas executa essas atividades dentro de um limite que representa o mínimo necessário para manter-se no emprego (LAPO; BUENO, 2002).

Podemos dizer que o abandono definitivo da carreira docente é uma medida extrema diante dos dilemas existenciais e sociais do docente, e diz respeito à própria dignidade da pessoa humana como valor imensurável. Não se trata simplesmente, portanto, de uma escolha entre se acomodar ou sair da rede pública, mas de dilema da própria condição humana, em lutar pela sua liberdade, por respeito para consigo mesmo, por reconhecimento como trabalhador explorado por um sistema excludente e que nega o protagonismo dos professores como partícipes da construção do país. E trata-se de repensar a educação como prioridade de política de Estado. A evasão de professores da rede pública de ensino é um problema social que afeta diretamente o alunado e a qualidade do ensino público no país e se trata de uma questão sobre a qual ainda há muito a ser discutido. E passa pelas políticas públicas de educação de governos sucessivos que privilegiam interesses das elites e a manutenção da desigualdade e pobreza na formação de um exército de reserva para atender à classe dominante.

CONCLUSÃO

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho foi possível observar as causas do abandono da profissão docente. Entre as quais identificamos as políticas públicas neoliberais de governos locais e a precarização do trabalho docente, fragilizando-o.

A complexidade da evasão docente passa-se pelas condições insalubres de trabalho que interferem na sua própria vida funcional, como desmotivações, disciplina e o controle sobre suas práticas. Como consequência acumulam-se as doenças psicossociais e físicas (risco de agressões) nas escolas da rede pública de São Paulo, inclusive pela falta de uma política preventiva quanto a atendimento médico e psicológico no local de trabalho.

O abandono da profissão docente na rede pública de São Paulo pode ser situado numa complexa rede de significações que giram em torno do problema social, cultural, político, econômico e de saúde física e mental que resulta na evasão de professores de escolas públicas, em especial pela sua desvalorização, e responsabilização indevida pelas mazelas da educação, em geral o profissional docente é desqualificado socialmente no cotidiano dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

ALUNO de 10 anos atira em professora e depois se mata em escola em SP. **Folha de S.Paulo** [on-line], São Paulo, 22/9/2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/979363-aluno-de-10-anos-atira-em-professora-e-depois-se-mata-em-escola-em-sp.shtml>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. 9.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

CHARLOT, Bernard. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador - Entrevista com Bernard Charlot. Entrevista concedida a Teresa Cristina Rego e Lucia Emilia Nuevo Barreto Bruno. **Educação e Pesquisa** [on-line], São Paulo, v.36, n.especial, p.145-159, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea12.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2011.

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação [site]. **Tabela de vencimentos, remuneração e jornadas de trabalho das carreiras do magistério público da educação básica (redes estaduais)** - referência: maio de 2013. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/tabela_piso_salarial_mai_2013.jpg>. Acesso em: 18 maio 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: História da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 262p.

FRANCO, Tânia; DRUCK, Graça; SELIGMANN-SILVA, Edith. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v.35, n.122, p. 229-248, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0303-76572010000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 maio 2013.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. 281p.

GOVERNADOR sanciona lei de criação da Previdência Complementar do Estado. **Portal do Governo do Estado de São Paulo** [site]. São Paulo, SP, 22/12/11. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=217212>>. Acesso em: 18 maio 2013.

HUBERMAN, Michäel. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. p.31-61.

JUSTIÇA obriga SP a mudar jornada extraclasse de docente. **O Estado de S. Paulo** [on-line], São Paulo. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,justica-obriga-sp-a-mudar-jornada-extraclasse-de-docente-,825311,0.htm>>. Acesso em: 17 mar. 2012.

LAPO, Flavinês Rebole; BUENO, Belmira Oliveira. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente. **Psicologia USP**, São Paulo, v.13, n.2, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642002000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 abr. 2011.

MAIS de 260 mil inscritos participam neste domingo de concurso para 10 mil vagas para professores. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo** [site], São Paulo,

SEE-SP, 26/03/2010. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/mais-de-260-mil-inscritos-participam-neste-domingo-de-concurso-para-10-mil-vagas-para-professores>>. Acesso em: 18 maio 2013.

PARAGUASSÚ, Lisandra; MANDELLI, Mariana. São Paulo fica em 7º, atrás de ES e Região Sul. **O Estado de S. Paulo** [on-line], São Paulo, Caderno A17, Radiografia do ensino, 8/12/2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,sao-paulo-fica-em-7-atras-de-es-e-regiao-sul,650956,0.htm>>. Acesso em: 20 maio 2012.

PISO dos professores do ensino básico será de R\$ 1.567. **O Estado de S. Paulo** [on-line], São Paulo. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,piso-dos-professores-do-ensino-basico-sera-de-r-1567,982813,0.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

PROFESSOR “novato” desiste de aulas na rede estadual de SP. **Folha de S.Paulo** [on-line]. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/891569-professor-novato-desiste-de-aulas-na-rede-estadual-de-sp.shtml>>. Acesso em: 22 abr. 2011.

PROFESSORES de Itaí são treinados para usarem a lousa digital. **Diário de Itaberá**. Disponível em: <<http://diarioitabera.com.br/regional/professores-de-itai-sao-treinados-para-usarem-a-lousa-digital>>. Acesso em: 17 mar. 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Revista Educar**, Curitiba, n.22, p.17-49, 2003. Disponível em: <http://www.educarevista.ufpr.br/numero_22.htm#angelo>. Acesso em: 20 jul. 2011.

TAKAHASHI, Fábio. Professor “novato” desiste de aulas na rede estadual de SP. **Folha de S.Paulo** [on-line], 21/03/2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/891569-professor-novato-desiste-de-aulas-na-rede-estadual-de-sp.shtml>>. Acesso em: 2 set. 2012.

TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.82, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000100007&script=sci_arttext&lng=es>. Acesso em: 10 nov. 2010.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. Prefácio de Maria Elisa Cevasco. 7.ed. São Paulo: Boitempo, 2007. 457p.

Data da submissão: 12/02/2013

Data da aprovação: 17/09/2013

