

Do mal-estar docente ao abandono da profissão professor: a história de Estela

Of the malaise to abandonment of the teaching profession: the story of Estela

Flavinês Rebolo

Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).
E-mail: flavines.rebolo@uol.com.br

Resumo

Acreditando que os baixos salários e a desvalorização profissional não são os únicos fatores que influenciam o mal-estar docente e a evasão de professores, a pesquisa que deu origem ao texto aqui apresentado teve como objetivo identificar os fatores intervenientes no abandono da profissão. Considerando o abandono da docência como um processo que se desenvolve durante o percurso profissional do professor, a abordagem metodológica que se mostrou mais adequada foi a das histórias de vida. A história de Estela, uma entre as dezesseis histórias constantes da pesquisa maior, foi coletada por meio de entrevista semiestruturada. Com as análises foram identificados os diversos fatores de satisfação e insatisfação com o magistério e de que forma esses fatores se enredam e se combinam a ponto de levarem à ruptura definitiva dos vínculos estabelecidos com a escola e com o trabalho docente.

Palavras-chave

Abandono do magistério. Mal-estar docente. Histórias de vida

Abstract

Believing that low wages and professional devaluation is not the only factors that influence teacher malaise and evasion of teachers, the research that led to the text presented here aimed to identify factors involved in the abandonment of the profession. Considering the abandonment of teaching as a process that develops during the course of the teacher, the methodological approach that was more appropriate was the life stories. The story of Estela, one of the sixteen stories contained in the larger study was collected through semi-structured interview. With the analysis identified the various factors of satisfaction and dissatisfaction with the teaching and how these factors combine and become entangled as to lead to the final rupture of the bonds established with the school and the teachers' work.

Key words

Abandonment of the teaching. Teacher malaise. Life stories.

Introdução

O artigo retrata a trajetória profissional de uma ex-professora a partir da qual se discute o mal-estar docente e a constituição do processo de abandono da profissão professor. Os dissabores e o desencanto com o trabalho docente presentes na história de Estela deixam entrever diversos aspectos que geram grande desânimo e a vontade de 'largar tudo'. Os baixos salários do magistério público e a desvalorização profissional aparecem com frequência na mídia e na fala de muitos professores, fazendo-nos acreditar, num primeiro momento, que estas seriam as únicas causas para a evasão dos docentes. Acredita-se, no entanto, que esses fatores não são os únicos que influenciam o mal-estar docente e a decisão de abandonar a profissão, e que o abandono da docência é resultado de um processo muito mais complexo, no qual à influência de fatores externos somam-se as características individuais de cada professor, as suas representações sobre o trabalho que realiza e o seu projeto de vida. Nesse sentido, a pesquisa que deu origem ao texto aqui apresentado teve como objetivo delimitar e caracterizar a evasão de professores, fenômeno que vem se acentuando nos últimos anos e, também, identificar, para além dos baixos salários e da desvalorização do professor, outros fatores presentes nessa rede de conexões que chamamos de processo de abandono e que é formada durante a vida profissional do professor.

Buscando examinar o abandono da docência não como um ato isolado, apenas

dependente da situação profissional vivida no momento da exoneração, mas como um processo que se origina a partir do mal-estar docente e se desenvolve durante o percurso profissional do professor, a abordagem metodológica que se mostrou mais adequada foi a de histórias de vida ou método autobiográfico (BOURDIEU, 1996; FERRAROTTI, 1988; NÓVOA; FINGER, 1988).

As histórias de vida se constituem em relatos complexos, em que se entrelaçam a origem social, os valores, os interesses e as opiniões, os relacionamentos interpessoais, enfim, tudo o que, de uma forma ou de outra, contribui para a constituição do indivíduo e o seu modo singular de agir, incluindo, aí, a sua opção pela profissão docente e, também, a decisão de deixá-la. Moita (1992, p. 116) afirma que "só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos". Os relatos de histórias de vida também permitem o afloramento de fatos e experiências únicas da vida profissional de cada professor possibilitando que se desvele, através das "relações sutis que [os] articulam, e que há que desvendar, [...] traços profundos de unidade que estruturam todos os destinos pessoais" (CAVACO, 1993, p. 15) Isso possibilita situar o processo de abandono no âmbito de processos mais amplos da história da profissão docente no Brasil e de processos pertinentes às rápidas e profundas transformações da sociedade contemporânea.

A história de Estela, uma entre as dezesseis histórias de vida de ex-professores

da Rede Estadual de Ensino de São Paulo que participaram da pesquisa maior, foi coletada por meio de entrevista semiestruturada que permite ao entrevistado narrar mais livremente a sua história, fornecendo elementos importantes para se compreender de que modo determinados fatos, situações, experiências e sentimentos se enredam e se combinam a ponto de produzirem o mal-estar docente e o abandono da profissão.

Após a transcrição da entrevista, as análises foram realizadas a partir de duas formas de organização dos dados: uma ordenação cronológica e outra temática. Na ordenação cronológica, o relato foi reorganizado a partir de referências temporais que se encontravam dispersas ao longo da narrativa. Na ordenação temática, fatos e acontecimentos narrados foram reorganizados em função da natureza – pessoal ou profissional – e da relevância atribuída a eles, sendo que o critério para determinar a relevância dos fatos foi principalmente o tempo que o professor se demorava nele e a quantidade de detalhes e pormenores que utiliza para descrevê-lo, bem como as emoções e os sentimentos que dizia terem sido desencadeados a partir dessas situações. A articulação dessas duas reorganizações, realizada através de sucessivas justaposições, permitiram observar os diferentes aspectos que atuaram na escolha da profissão, as dificuldades enfrentadas nos primeiros tempos da profissão e os fatores de satisfação e insatisfação com o magistério durante o percurso profissional, bem como de que forma esses fatores se constituíram em elementos importantes

para a ruptura definitiva dos vínculos estabelecidos com a escola e com o trabalho docente.

Sonho e realidade na escolha de ser professora...

A minha opção de ser professora... Bem... eu resolvi fazer Biologia. Fui para a área de Biologia e falei: 'You ser professora!'

Essa decisão de Estela está sendo tomada aos vinte e quatro anos, depois de já ter ela cursado dois anos do curso de Direito.

O fato de eu ter ido para o Direito é influência do meu pai, que queria que eu fosse advogada. Meu pai era advogado...

O pai advogado, certamente, se constitui em exemplo, em um modo possível de vir-a-ser que agrada Estela. Para Bohoslavsky (1977, p. 53) “a escolha sempre se relaciona com os outros (reais ou imaginados). O futuro nunca é pensado abstratamente, nunca se pensa numa carreira despersonalizada”. Além disso, na história de Estela, aparecem outros aspectos que dizem respeito aos imaginários sobre as profissões e os modos de exercê-las que podem ter influenciado a não escolha do magistério como primeira opção profissional:

Sabe... existem determinadas famílias onde os pais moldam muito, eles sonham muito. A minha irmã mais velha foi educada para ser médica e eu, que era falante e gostava muito de

ler, fui orientada para ser advogada. Meus pais orientavam a gente para ganhar a vida, para sermos profissionais que ganhassem a vida, que não dependessem do marido.

O sonho dos pais para o futuro das filhas aparece na orientação dada pela família à Estela e, com relação à escolha profissional, contém dois aspectos valorativos: as representações acerca das qualidades pessoais necessárias para o exercício de uma determinada profissão e a possibilidade de se autossustentar financeiramente com essa profissão. Mas a influência do grupo familiar não se faz apenas pela valoração positiva de determinada ocupação. E, nesse sentido, a par da influência que se poderia dizer positiva em relação ao Direito, o relato de Estela mostra uma influência negativa em relação ao magistério:

Minha mãe queria que a gente se sustentasse, que fosse profissional... e professora, nessa época, acho que já não era assim... não era uma profissão. Era uma profissão feminina. Quer dizer, a mulher podia cuidar dos filhos, cuidar da casa e também ter uma profissão. Mas não servia, para a gente não servia.

Nesse caso, percebe-se que a questão da escolha profissional está calcada em expectativas que os pais acreditam que não serão satisfeitas com o magistério. Assim, antes de decidir-se pela profissão docente, há uma recusa dessa mesma profissão. As influências do grupo familiar de Estela, explicitadas até este ponto de seu relato, passam a ser vistas, pela Estela de

hoje, como imposições que a desviaram da área de conhecimento e da profissão que a atraía: a Biologia e o ser professora. Mas de onde vem o gosto pela Biologia? E a vontade de tornar-se professora?

Eu gostava de dar aula... Quando eu terminei o ginásio eu montava, na vizinhança, curso de alfabetização para empregada doméstica... não tinha método nenhum mas eu gostava, eu sentia que eu gostava.

Ah! eu lembro... era sempre um professor... eu lembro bem do curso de Ciências. Sempre o pessoal de Ciências me chamava muito a atenção, me encantava... principalmente a parte de laboratório. Sempre fui monitora nos laboratórios, ajudava os professores... Eu gostava muito.

Segundo Bühler (*apud* BOHOSLAVSKY, 1977, p. 44), “a vinculação dos indivíduos às ocupações passa, evolutivamente, por cinco etapas” e, na primeira delas, que se estende até por volta dos 14 ou 15 anos, “predominam, sucessivamente, as fantasias, os interesses, as capacidades”. Ao terminar o ginásio, Estela encontra-se nesta fase e sente-se capaz de ocupar-se com o ser professora. Há, ainda, o laboratório, que possibilita uma relação com determinados instrumentos de trabalho que a encantam. Esse encantamento pode ser resultado das características mágicas atribuídas por ela a esses instrumentos bem como de sua “posição de ajudante” do professor, que de certa forma lhe confere uma distinção dentro do grupo-classe. Em toda profissão, como afirma Bohoslavsky (1977, p. 32),

“há uma relação com objetos que estão ‘fora’ do espaço próprio” (outras pessoas, ferramentas, movimentos sociais), e essas relações incluem “componentes ou qualidades mágicas”, que levam as pessoas a sentirem-se onipotentes, a acreditarem que, “aprendendo determinadas ações ou movimentos, podem chegar a conseguir efeitos na realidade”.

Frequentei muito movimento estudantil e eu achava que para se mudar alguma coisa neste país tinha que ser através da educação. Então foi um dos grandes objetivos... mudar as coisas através da educação... Isso teve muita influência, eu fui bem militante do movimento estudantil...

O encantamento com a Biologia e com o ser professora, o sentido de cooperação social e de utilidade que enxerga na profissão docente acabam por gerar um conflito, pois estão em desacordo com os valores familiares relacionados ao magistério. Esse conflito, que de certa forma foi negado, fica em estágio letárgico, não resolvido, e ela vai fazer o curso de Direito, que lhe oferecerá uma “profissão de verdade”, um meio satisfatório de subsistência e, principalmente, um não confronto com a família. No segundo ano do curso de Direito, após casar-se, decide: “...*Vou ser professora!*” Faz o vestibular novamente e ingressa no curso de Biologia.

O início da docência...

O início na profissão se deu, para Estela, em uma escola particular, antes de ter concluído o curso de formação.

Comecei a dar aula quando estava no segundo ano da Biologia. Num colégio particular. Dava aula de Ciências para o supletivo de primeiro grau. Depois peguei o colegial e o curso profissionalizante de Patologia Clínica. Quando terminei Biologia estava realmente muito envolvida com a Educação.

O tempo todo que eu dei aula no particular eu fui muito feliz. No começo, meu filho era bem pequeno e eu o deixava com a empregada, às vezes com febrinha. Podia até ir dar aula preocupada, mas a hora que eu pisava na sala de aula... Eu fui muito feliz nessa escola. Eu adorava! Fazia passeios, levava os alunos no Butantã, no museu de Zoologia, planejava atividades extracurriculares... Me sentia muito bem.

Estela tem um grau de autonomia dentro da escola que lhe permite organizar o seu trabalho da maneira que entende ser a melhor. Ainda que, obviamente, deva cumprir horários e exigências burocráticas da escola, o espaço de liberdade que possui para gerir o trabalho pedagógico permite que coloque em prática alguns de seus ideais ou de suas representações sobre os objetivos da educação. Sente-se integrada ao ambiente da escola e também aceita pelos colegas e diretor, aspectos que determinam, em grande medida, a satisfação e o envolvimento com o trabalho. Huberman (1992, p. 39), ao analisar o ciclo de vida profissional dos professores descreve sete fases, sendo que a primeira (a entrada na carreira) é percebida em sua globalidade como uma fase positiva, embora tenha um

estádio que ele denomina de “sobrevivência” e que “traduz o que se chama vulgarmente o ‘choque com o real’, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” que é superado ou minimizado por outro estágio, o da “descoberta”. Entretanto Estela parece não ter sofrido esse “choque com o real”; o início na profissão docente, para ela, se traduz nos aspectos que, segundo Huberman fazem parte do estágio da “descoberta”, que são os seguintes:

[...] o entusiasmo inicial, a exaltação por estar em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. (HUBERMAN, 1992, p. 39).

Outra fonte de satisfação para Estela, nesse período, é fazer parte de um grupo profissional dinâmico e envolvido com o trabalho, em que o ser professor é vivenciado, segundo ela, com seriedade. Estar envolvida com o trabalho docente e perceber que o grupo no qual está inserida também se envolve é sentir-se reconhecida e ver reconhecidos seus ideais e suas aspirações.

Tinha um diretor muito bom, um cara super presente, que se dedicava de corpo e alma. Ele não era o dono da escola, mas gostava do que fazia. [...] Na rede particular era tudo muito dinâmico, porque o professor que não entrasse e não desse aula ele não ficava, ele era mandado embora...

Esses aspectos que a tornam “muito feliz”, satisfeita com a profissão, com a escola particular e com o trabalho docente,

levam-na a reafirmar sua decisão de ser professora e, como consequência, se envolve cada vez mais, vai fazer o mestrado em genética e parece estar realizada com a escolha que fez. Durante o curso de mestrado, sem deixar a docência no ensino médio, começa a lecionar no ensino superior.

Eu comecei dando aula na licenciatura curta, que eu achava ridícula, e depois peguei a plena. Veja bem, estava formando professores. E eu peguei o quarto ano. Eu reprovei sete alunos... Mas não tinha jeito, eu não podia dar diploma para esses caras, eram muito ruins. Eu não queria compactuar com isso, formar péssimos professores. Entreguei a nota e fui chamada na direção. ‘Eu ia ter que alterar as notas...’ Não fiz isso, mas houve uma reunião de professores e aprovaram seis. Isso fez muito mal para mim, muito mal mesmo. Aliás, eu acho que talvez tenha sido aí que eu comecei a decair, foi muito ruim mesmo. Não que eu me senti injustiçada, mas acho que eu cresci. Virei adulta, deixei de ser adolescente, deixei de sonhar...

Deixar de sonhar um sonho construído desde a adolescência. Sonho de ser professora, de ‘mudar a sociedade’, de trabalhar com Biologia (laboratórios), aspectos importantes do projeto de vida de Estela. A escolha de uma profissão é apresentada por Bohoslavsky (1977, p. 83) como um processo de definição do futuro, no qual não se escolhe somente uma carreira, escolhe-se “com quê” e “para quê” trabalhar, com o objetivo não apenas de inserir-se no mundo do trabalho, mas procurando, ao mesmo tempo, um sentido

para a vida. Nesse sentido, o sonho de Estela não é apenas um sonho, é parte de um projeto de vida que ela vê ser frustrado, ainda que parcialmente, por condições externas. A frustração, segundo Sawrey e Telford (1974), pode levar a uma variedade de reações, entre as quais estão a fuga, a reação extrapunitiva e a mudança de motivos, que foram utilizadas por Estela nesse momento de sua vida. Ela deixa a faculdade em que está lecionando, foge do ambiente que coíbe sua livre ação e a realização de seus ideais e vai fazer o concurso público para tornar-se professora efetiva da rede pública de ensino.

O concurso público: estabilidade e decepções...

A realização do concurso público não foi apenas uma reação à sua frustração provocada pelo incidente na faculdade. Os pais, que até então haviam se calado e aceitado a sua decisão de ser professora, voltam, segundo ela, a influenciar seu percurso profissional.

O concurso público foi bastante influência do meu pai. Meu pai era advogado aposentado, ele foi funcionário público. Ele tem aquela mentalidade assim: 'Você precisa ter cargo público para você se garantir, por causa da instabilidade econômica desse país'. [...] Então ele vivia na minha cabeça: 'Presta o concurso, presta o concurso, presta o concurso...' e eu prestei.

A interiorização dos valores e normas familiares tornaram o "autossustentar-se", o "não depender do marido" e o "ter

estabilidade no emprego" objetos internos que, por não estarem totalmente satisfeitos na escola particular, reclamam reparação. A instabilidade política e econômica que atravessa o país nesse período é outro fator que reforça a necessidade dessa reparação. Estela faz o concurso público e torna-se professora efetiva. É a possibilidade que vê para continuar sendo professora.

Quando eu entrei no concurso eu fui chamada a assumir logo em seguida. Nessa época eu estava dando aula na faculdade, na licenciatura curta. Era uma noite só, mas compensava financeiramente. E estava também no colégio particular e também terminando o mestrado. Então é meio complicado; e aí eu tive que optar. [...] Eu tinha que escolher, não podia ficar no estado, no particular, na faculdade e ainda terminar o mestrado. E eu fui atrás do meu sonho, que era ser professora da rede oficial, ter cargo, entendeu? Não ter mais que me preocupar em ser mandada embora e tudo.

Mas com o passar do tempo e o desenrolar dos acontecimentos, o que era possibilidade de solução se torna fonte de insatisfações.

Foi a pior coisa que eu fiz na minha vida, porque se eu tivesse continuado no particular, eu jamais teria deixado de ser professora e jamais seria veterinária.

Eu passei [no concurso], escolhi e fui trabalhar lá na periferia de São Paulo, porque eu não tinha ponto nenhum, nunca tinha dado aula no estado. Quer dizer, na verdade eu tinha umas

substituições, mas o meu forte era o colégio particular, então não contava ponto nenhum. Nem o curso de mestrado contava pontos. Eu já achei uma injustiça. Na verdade eu achei uma sacanagem mesmo. Tudo bem, eu fui dar aula lá na periferia.

A pós-graduação que Estela havia feito com o propósito de se aprimorar, acreditando que era importante para uma atuação profissional melhor e mais competente, ao não ser valorizada pelo estado empregador a desagradar, não só pela divergência com os seus valores, mas principalmente pela consequência que essa divergência gera: ir trabalhar em uma escola da periferia. Benavente (1991, p. 172) diz que o “empenhamento dos professores, ou seu conhecimento da realidade sócio cultural, a sua integração numa comunidade e num projeto pedagógico”, são aspectos fundamentais para o sucesso do ensino e “dependem da possibilidade de fazerem a sua própria escolha de colocação e do tempo de permanência numa escola”. Assim, ainda que a estabilidade adquirida com o concurso público prometa maior segurança no emprego, maiores possibilidades de ajustar e organizar a vida profissional e pessoal, no caso de Estela a efetivação trouxe problemas com os quais ela não contava, e que acabaram por desagradar mais do que satisfazer. Pesaram, principalmente, o modo como funciona o sistema educacional, que destina ao professor iniciante as escolas mais distantes, através do sistema de atribuição de aulas e de remoções, bem como lhes atribui as turmas da noite, as “piores” turmas da

escola etc. Mas ela vai, mesmo chateada, para a escola da periferia.

Entrei com tudo e encontrei uma estrutura falida, não tinha a menor ideia de como estavam as coisas no estado. Eu fui dar aula na periferia de São Paulo, parei no Campo Limpo. Fiquei tão desesperada que logo no ano seguinte tirei licença, não dei aula o ano inteiro. Entrei com aquela licença 202... No ano seguinte eu pedi outra licença... depois afastamento sem vencimentos...

Outras insatisfações com o magistério e os abandonos temporários...

As licenças que Estela tira podem ser consideradas pequenos abandonos, ou abandonos temporários, pois ela se afasta apenas da unidade escolar mas mantém o vínculo de emprego com a instituição. São ardis utilizados para se esquivar das dificuldades originadas pelas diferenças entre a escola real e a escola idealizada. Se pensarmos que o choque com o real se dá logo no início da carreira profissional, no caso de Estela poderíamos afirmar que a mudança de escola se constituiu não apenas em uma mudança de local de trabalho, mas em um novo começo em que, mesmo exercendo a atividade que já exercia, enfrenta todas as dificuldades de uma iniciante. Mas agora já sem muita convicção, o que faz com que a distância entre o real e o idealizado não seja minimizada pelo “entusiasmo inicial”, referido por Huberman (1992), e vivenciado por ela quando começou na escola particular.

Desde quando decide pela primeira vez ser professora até este momento, passaram-se catorze anos e a decisão de ser professora, apesar dos percalços vividos, é reafirmada. É como se ela estivesse fazendo uma nova escolha, eliminando, novamente, outras possibilidades e abandonando outros projetos. Mas o fato de decidir fazer o doutorado já indica que a renúncia a outros projetos não é total. E, nesse sentido, mesmo ponderando que Estela possa estar considerando o doutorado como um caminho de aprimoramento para sua prática docente, como já havia feito com o mestrado, pode-se supor que, após as frustrações sofridas até agora no magistério e ainda, após a maturidade adquirida nesses catorze anos, esse ato de escolher e renunciar adquiriu configurações diferentes daquelas que esse mesmo ato teve anos atrás. No entanto, essa suposição só poderá ser esclarecida com o passar do tempo. Nesse momento, Estela volta para a mesma escola da periferia:

E lá eu fui muito feliz, apesar de tudo... Eu dava aula à tarde. Eu peguei duas turmas de magistério e foi muito gostoso... peguei também primeiro e segundo colegial. Eu dava aula de citologia, dava genética, foi muito legal. A diretora não era diretora, ela era substituta, mas ela tinha boa vontade, ela cobrava... Era substituta de muitos anos, ela conhecia muito a escola... porque ela foi professora daquela escola... e ela era da comunidade... Então ela gostava muito da escola... Meu relacionamento foi muito bom, os alunos, em geral, gostavam de mim, eu não tinha problemas. Eu

dava aula assim, com muito tesão... não tem outra palavra. Depois eu comecei a fazer o doutorado na saúde pública e comecei a me voltar para o meio ambiente. Então nós fizemos um trabalho na comunidade de um esgoto que estava escorrendo numa das ruas. Expus o trabalho na saúde pública, tem entrevistas com o pessoal da comunidade...

O sentido social e de solidariedade que os professores encontram no trabalho é o que, segundo Cavaco (1993, p. 177), atenua o choque que ocorre no início da profissão, início este que geralmente acontece em “condições de profunda insatisfação em relação a necessidades como segurança e a integração no trabalho, o respeito e o prestígio social e a realização de si”. No caso de Estela, esse sentimento, relativo a um de seus reinícios na profissão, é o que a faz sentir-se bem por algum tempo. Também o fato de poder realizar um trabalho no qual acredita e acha importante, a possibilidade de tomar decisões sobre o seu fazer docente, a postura profissional da diretora e a amizade dos alunos são fatores de satisfação para Estela.

No entanto esses aspectos que contribuem para um equilíbrio maior das disparidades existentes entre as suas expectativas e a realidade da escola da periferia logo se mostram ineficientes para manter sua satisfação com o trabalho.

Só que, veja bem, eu era do Brooklin, eu estava longe, lá na periferia, com aquele carrão. E aí, por mais que eu quisesse me integrar com eles... Eu não era de lá, então sempre tinha

aquele ar professoral, um ar de superioridade... Talvez eu não tenha feito grandes coisas mas... valeu...

A diferença de nível socioeconômico em relação aos alunos e aos colegas da escola da periferia aparece para Estela como um empecilho para a sua satisfação no trabalho. É a explicação que encontra para o seu não envolvimento com a comunidade escolar e para, talvez, o trabalho realizado de modo incoerente com a sua concepção do que deveria estar realizando. Participa, então, de um concurso de remoção.

E eu tive uma sorte, porque teve concurso de remoção e eu me removi aqui para o bairro onde eu moro. Uma escola linda, maravilhosa, uma construção maravilhosa. Eu estudei lá, os meus irmãos estudaram lá, era um colégio maravilhoso... Mas a hora que eu voltei...

A mudança para uma escola próxima à sua residência, em um bairro mais central e com uma clientela que, segundo supunha Estela, seria a mesma de quando ela era estudante, parecia ser a solução para os seus conflitos. A remoção, um dispositivo através do qual o estado oferece aos professores efetivos a possibilidade de mudança de escola, de acordo com algumas regras, como por exemplo, a disponibilidade de vagas na escola pretendida, o número de pontos e o tempo de serviço do professor, se torna, na maioria das vezes, um mecanismo de fuga oficializado. É evidente o benefício desse mecanismo oferecido pelo Estado, pois, para os professores que dele usufruem, possibilita ajustes na

vida privada (trabalhar próximo ao local em que reside) e na vida profissional (deixar um local de trabalho onde não está satisfeito). Mas nem sempre essa possibilidade resulta em um ajustamento satisfatório, e este é o caso de Estela que, ao remover-se acaba encontrando mais problemas.

Só que a escola estava igualzinho a da periferia... igualzinho, igualzinho... Uma estrutura péssima, sem direção, alunos marginais, biblioteca fechada por falta de pessoas, laboratório destruído... Foi uma tentativa de ficar, mas eu vou ser franca, eu nunca me adaptei, eu nunca aceitei as coisas que eu via, nunca...

Ao mudar de escola, Estela tem a expectativa de encontrar elementos que lhe possibilitem trabalhar em um ambiente agradável, com alunos de uma determinada classe social, com certos materiais e equipamentos, ou seja, de encontrar uma escola como aquela vivenciada por ela na infância e a partir da qual construiu o seu modo de vir a ser professora. É certo que a infraestrutura das escolas, que abrange, segundo Batista e Odélius (1999, p. 324), “os meios ou ‘ferramentas’ de trabalho do professor [e] os recursos que promovem melhores condições de trabalho”, quando parcialmente ausente ou deficitária “afeta as condições de trabalho e com elas a saúde mental do trabalhador” e, quando faltam os recursos que promovem melhores condições de trabalho, pode ser detectado “um baixo envolvimento pessoal no trabalho e exaustão emocional”. A ausência ou *déficit* de instrumentos e condições satisfatórias de trabalho exigem um dispêndio de

energia física e psicológica que, muitas vezes, está além da capacidade do indivíduo, requerendo a criação de força e vontade para a execução da tarefa. É essa criação de força e vontade que leva à exaustão (física e emocional) e que, somada ao fato de impossibilitar, ainda que parcialmente, a autorrealização com o trabalho, acaba por gerar um desequilíbrio e desencadeia reações de defesa que visam à restauração do equilíbrio. É o que Estela fará.

E como eu estava com as portas abertas para outras coisas, que era o meu estudo, o doutorado, talvez eu não tenha me empenhado muito em lutar... Mas eu acho que eu me empenhei sim, porque eu fiquei quatro anos dando aula nessa escola... Tinha hora que eu entrava em completo desespero. Eu acabei pedindo exoneração nessa escola.

A ambiguidade de sentimentos em relação à origem da frustração e do desencantamento (no “eu” ou no “outro”) é uma reação denominada por Sawrey e Telford (1974, p. 272) de “intropunitiva”, que, apesar de oferecer uma justificativa para a situação, leva a pessoa a “considerar-se inferior, sem merecimentos, e sentir-se impotente ou deprimida”. Logo a seguir Estela busca, então, reconsiderar essa situação para amenizar a culpa e prolonga a justificativa em termos de completo desespero, desespero que justifica o empreendimento de ações contraditórias aos seus valores e ideais. Esses momentos de completo desespero, pode-se dizer, são gerados pelo

[...] funcionamento simultâneo de impulsos opostos ou contraditórios,

[...] de tendências ou sentimentos antagônicos que foram desencadeados e é necessário fazer uma opção sem a qual o conflito não se resolverá e redundará em frustração. (CABRAL; NICK, 1974, p. 70).

Essa opção, no caso de Estela, seria deixar definitivamente a escola. No entanto, fazer essa opção não parece fácil, e ela ainda permanece como professora por mais um ano. Talvez tentando realizar o sonho de um ensino idealizado. Talvez com a esperança de que alguma coisa mudasse. Talvez, ainda, como uma tentativa de reafirmar a autonomia e a liberdade conquistadas quando fez a opção pelo magistério. Mas o choque entre o real e o idealizado vai se avolumando com a sucessão de problemas, tanto na esfera profissional como na vida pessoal.

A dificuldade em fazer essa opção está no fato de ela implicar, segundo Bohoslavsky (1977), o abandono de objetos e formas de ser que fazem (ou fizeram) parte do projeto de futuro da pessoa, isto é, a pessoa escolhe “quem” quer ser, “com o que” e “para que” quer trabalhar e, ao se deparar com uma realidade incoerente e contraditória, que implica a impossibilidade de concretizar seu projeto, deve abandonar “quem” se tornou. Estela nos dá, em seu depoimento, um conjunto de exemplos dessa realidade social, profissional, familiar e pessoal incoerente e contraditória em que se encontra.

Uma outra coisa que eu tinha muita vergonha, meu filho não estudava na escola que eu dava aula. Isso para mim era uma contradição muito

grande. Quando ele estava no colegial eu passei a pagar mais do que eu ganhava. Eu me sentia assim... Falava: 'Meu Deus, por que que ele tem direito e os coitados aqui não têm direito?' Isso era uma contradição interna muito grande, muito grande mesmo.

Estela se sente conivente com a desigualdade de oportunidades dadas às pessoas em nossa sociedade. Esse sentimento é gerador de conflito na medida em que, uma de suas premissas ao escolher a profissão docente era a de que “para se mudar alguma coisa neste país tinha que ser através da educação”. Uma escolha que apontava para grandes realizações que não foram concretizadas, no seu entender, por várias razões advindas do contexto social mais amplo, do modo como está organizado o sistema de ensino e a escola e, ainda, por causa do desinteresse e apatia das pessoas envolvidas no processo educacional. Um dos primeiros aspectos apontados por ela é a falta de determinação política:

O ensino público vem sofrendo já há muitos anos, não é coisa de agora. Uma falta de valorização porque não interessa. Não existe determinação política de se resolver a questão do ensino. Talvez porque não dê votos ou talvez porque realmente não interessa que o povo seja instruído.

Estela se refere também à falta de apoio dos pais dos alunos. No entanto essa falta de apoio não se refere às questões pedagógicas, ou seja, ela não se queixa, em nenhum momento, da falta de auxílio

dos pais nas lições de casa dos filhos, por exemplo. Ela espera uma movimentação dos pais no sentido de cobrança, de exigir do governo melhores condições organizacionais e materiais para a realização do trabalho docente que possibilitem uma educação mais competente e de melhor qualidade.

A partir do momento que a classe média começou a não ter dinheiro para colocar seus filhos na escola particular, eu achei que ia ter um movimento de pais na comunidade para tentar salvar a escola pública. Não houve, pelo menos que eu saiba, nada significativo...

Esse apoio não vem, ou pelo menos não vem da forma que ela espera. Não há um movimento dos pais que leve a uma efetiva melhoria do ensino público e, com isso, vem o sentimento de que seus ideais não são compartilhados, o que gera certo descompromisso, de sua parte, com a escola pública. O comprometimento com uma causa social e o envolvimento com o trabalho que resulta desse comprometimento, só tem sentido para a pessoa se há a percepção de que o esforço realizado será reconhecido e recompensado e, para tanto, é necessário que haja um consenso quanto aos objetivos a serem atingidos e, também, quanto aos meios para a efetivação desses objetivos.

No estado foi muito... não fui alienada, mas o meu compromisso era na sala de aula, com os alunos... eu dava realmente aula, nunca fui de ficar sentada, enrolando... Mas saiu dali eu ia embora. Eu achava que tinha...

que a comunidade realmente tinha que ajudar mais... era uma coisa que eu acreditava...

O afastamento de Estela das atividades da escola que não fossem a aula, pode ser visto como um mecanismo defensivo, utilizado geralmente quando a pessoa “percebe os outros como fonte de desconforto e sofrimento e acha o isolamento social menos penoso ou menos ameaçador” (SAWREY; TELFORD, 1974, p. 58). Assim, Estela deixa de frequentar “*as reuniões, as festas juninas da escola...*” e passa a se dedicar exclusivamente aos alunos. Mas esse compromisso com os alunos, dentro da sala de aula, passa também a ser reavaliado, pela percepção de que os próprios alunos mudaram.

Os alunos mudaram, estão cada vez mais agressivos. A vida dos jovens vem piorando muito, as famílias são muito desestruturadas... e depois eles não vêm para estudar. É uma falta muito grande de perspectiva da parte deles também.

É verdade que a escola de hoje, em seu modo de funcionamento e em sua concepção, é fruto da necessidade de se adaptar as pessoas às novas exigências que surgiram juntamente com a era industrial. Entretanto, com as mudanças ocorridas na sociedade, parece que esse modelo de escola não está mais respondendo às expectativas sociais. E essa falta de coerência entre o que a escola oferece e o que é esperado dela é um fator de conflito para Estela, que se pergunta: *Eu vou ensinar ‘o quê’ e ‘para quem’? Os*

alunos falavam para mim: ‘Mas para quê que eu vou saber Biologia? Para ser igual a senhora?’

Segundo Lévy-Leboyer (1994, p. 77)

É certo que, atualmente e de maneira geral, os diplomados tenham mais chance do que os não diplomados de encontrar um emprego. Mas esse emprego situa-se freqüentemente abaixo de sua qualificação e daquilo que certamente esperavam ao escolher a sua formação. Assim, no caso dos possuidores de um diploma do curso de Letras ou de Ciências Humanas [...] deve-se notar que [a grande maioria] teve acesso apenas a cargos administrativos, o que representa uma real desqualificação.

Essa desvalorização dos certificados escolares, analisada por Bourdieu (1998) no texto *Classificação, Desclassificação, Reclassificação* e que aparece na fala dos alunos, vai reforçar um conflito que Estela já vinha enfrentando: a escolha de uma ocupação que não lhe proporciona a autorrealização. Esteve (1992, p. 33), ao analisar os indicadores do mal-estar docente, refere-se às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência como fatores que “incidem fundamentalmente sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e de seu trabalho”, o que acaba por afetar a “eficácia docente ao promover um decréscimo da motivação do professor e de sua autorrealização”.

Mas esse conflito vivido por Estela não tem na desvalorização do certificado escolar a única causa. A expectativa da sociedade e da instituição escolar em relação

ao trabalho docente também colabora para intensificar esse conflito. Estela pergunta: "O que querem? Que o professor seja um ventre materno?". E prossegue dizendo:

'Ah! Mas a história de vida dele é essa: perdeu a mãe, o pai é bêbado, ele é maconheiro...' Isso daí é outro problema, não é mesmo? A escola pública não pode fazer um trabalho assistencial nesse nível.

Esse trabalho assistencial que é indiretamente cobrado dos professores, não só pela sociedade, mas principalmente, pelos diretores e outros superiores hierárquicos do sistema educacional. Quando o diretor pede para que sejam considerados os problemas extraescolares que acarretam o baixo rendimento da aprendizagem dos alunos há, implícito nesse pedido, no entender de Estela, uma desvalorização do trabalho pedagógico. Esse desvirtuamento é contrário às suas concepções sobre o papel e as funções da escola, e ela não aceita exercer esse papel.

Eles querem que você passe a mão na cabeça do aluno...

Mas, mais do que isso, sente-se cobrada a empreender determinadas tarefas para as quais afirma não estar preparada.

Porque o professor não tem nem preparo.... Eu sou uma pessoa que fez Biologia, não tenho nem Psicologia, como é que eu vou ajudar um cara desse? Você tem que ter outro local para mandar esse indivíduo. Não é que eu não quero ajudá-lo, não é que o problema não é meu... é que se eu for tentar ajudá-lo eu vou prejudicá-lo

porque eu não tenho preparo para isso... O quê que o governo quer? Que o professor seja um ventre materno? Que resolva tudo?

Ainda que encontre uma justificativa para esse dilema, continua se sentindo pressionada pelas cobranças indiretas feitas pela escola e pela sociedade, o que acaba por gerar um sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realiza.

Eu dou aula de Biologia, eu tenho que cobrar o que é célula, o que é cromossomo... Não posso cobrar se ele é uma pessoa boa na vida aí fora, eu não tenho nem meios de saber isso. E compreender os problemas é complicado.

Estela se sente cobrada por algo que, no seu entender, está fora de suas atribuições, e que, no entanto, entende como necessário. Ao mesmo tempo, ocorrem reestruturações no sistema de ensino que, embora não digam respeito às séries com as quais trabalha, acabam atingindo diretamente o seu trabalho.

A preocupação é promover, chama promover, não chama passar, chama promover. Isso aí é um negócio absurdo, eu não concordo com isso. Você vai promover o quê? Ignorantes? Está chegando no colegial gente semialfabetizada, sabe. O que significa isso? Deixar a vaga para os outros? Essa filosofia não vai resolver muito, a consequência é um povo totalmente ignorante, que não sabe se defender, que não sabe absolutamente nada e que fica à mercê do que a gente vê por aí.

A implantação do ciclo básico, com a promoção automática dos alunos nas séries iniciais do primeiro grau, tinha como objetivo proporcionar à criança uma continuidade no processo de aprendizagem que era rompida quando ocorria a reprovação. Essa continuidade, no entanto, não acontece na prática, e o que ocorre é que os alunos são promovidos, passam de uma série para outra, sem terem adquirido os requisitos mínimos, que por sua vez não serão, também, fornecidos na série seguinte. Ao chegarem ao colegial, esses alunos “semialfabetizados” exigirão do professor um esforço redobrado para que o programa e os conteúdos do ensino sejam cumpridos. Mas Estela não se queixa, pelo menos não explicitamente, da dificuldade em trabalhar com alunos “semialfabetizados”; o que mais a incomoda é a perspectiva posta por essa situação de que não será possível concretizar um dos objetivos que tinha ao optar pela docência, qual seja o de transformar o país por meio da educação. Por outro lado, ela também se vê obrigada a promover os alunos, pois, mesmo não existindo a lei que a obrigue, segundo ela há um mecanismo que pode ser utilizado pelos alunos e que é usado pelo diretor, segundo ela, como um mecanismo de coação.

Tem uma coisa que eu nunca entendi, o tal do recurso. Ele (aluno) tem o direito de recorrer com você, pedir segunda vista de prova, mas o mecanismo, esse mecanismo do recurso é um mecanismo de terrorismo contra o professor. Desde o início do ano, dos primeiros conselhos de classe, a

gente era aconselhada pela direção: ‘Oh! Cuidado! O recurso...’. Era uma ameaça. A gente era aconselhada a guardar as provas porque você tinha que provar... Provar o quê? Eu não entendia isso.

O “recurso” é a possibilidade que o aluno tem de, ao ser reprovado, recorrer à delegacia de ensino, pedindo a revisão e a reconsideração da decisão do professor. Não cabe, no âmbito deste trabalho, discutir a validade ou a pertinência desse mecanismo, mas, no momento em que ele passa a ser utilizado como uma forma de coagir os professores a aprovarem os alunos e se torna, como diz Estela, um “mecanismo de terrorismo”, ele tira do professor a autonomia de avaliar o aluno e também serve de desestímulo para os alunos se dedicarem com mais afinco aos estudos.

O aluno, a hora que ele sabe do recurso... O aluno não é bobo, ele vê que o fulano não veio, não veio, não veio e passa, e tudo isso é um desestímulo pra aqueles que querem estudar. Vou me esforçar para quê, se o outro não faz nada e passa?

A percepção de inutilidade do trabalho que está realizando, elaborada a partir das situações descritas acima, juntamente com a percepção de impotência em realizar as mudanças necessárias e em resistir às mudanças impostas pelo sistema e com as quais não concorda, desencadeia uma série de conflitos e contrariedades que levam à frustração. Segundo Sawrey e Telford (1974) a frustração pode dar origem a uma grande variedade de comportamentos

(agressão, regressão, fixação, retraimento, fuga) através dos quais a pessoa procura minimizar os conflitos e as contrariedades. Segundo os autores, a origem desses comportamentos nem sempre é apenas a frustração, mas é certo que, quando a frustração é excessiva, as reações podem conter um, ou alguns, desses comportamentos. No caso de Estela, a frustração com o trabalho e com a educação levam-na a ter atritos com os alunos, como ela mesma afirma:

Eu fui passando a ter atritos com os alunos de forma proporcional ao meu desencanto com o meu trabalho e ao meu nível de insatisfação. Quanto mais aumentava o meu nível de insatisfação pior eu ia me dando com o pessoal.

Eu estava dando aula à noite, com um pessoal meio da pesada. Eu fui ameaçada, ameaçada de morrer mesmo. Um aluno falou assim: 'Qualquer dia vou ver a senhora mortinha...' Ele morreu, graças à Deus, dois meses depois. Ele era traficante. Mas eu tive medo. Mas é evidente que eu não tive psicologia, que eu não tive maturidade para levar... Em outra ocasião, se eu tivesse fazendo a coisa com amor, não teria chegado a isso...

Em 94, que foi o último ano que eu dei aula, eu fiz coisas absurdas. Pelo menos uma vez por mês eu abandonava a classe. O aluno não quer... ele não queria sair, então saía eu.

Então, ou eu ia ficar nessa ou eu ia procurar uma outra saída para minha vida. Aí eu falei: 'Já que não estou colaborando com coisa nenhuma, eu vou acabar entrando em depressão. Eu vou procurar outra forma de ser profissional.'

Mas não são apenas essas dificuldades descritas até agora que a levam a repensar a escolha profissional. Outros aspectos, como a baixa remuneração, a apatia dos outros professores, são também apontados por ela como provocadores de conflitos.

O salário que Estela recebe como professora é baixo, mesmo que ela não precise dele para sobreviver, pois o marido *"ganha bem e dá para manter um bom nível de vida"*. Mas é justamente aí que está outro conflito de Estela. Segundo Dejours (1991, p. 51), o salário possui inúmeras significações, entre as quais, a concretização de "projetos de realização" e, no caso de Estela, uma das realizações pretendidas e para a qual foi direcionada desde criança pelos pais é *"ser profissional, não depender do marido..."*. Assim, mesmo tendo um estilo de vida que a satisfaça, que permite o consumo de determinados bens e serviços, o fato de ter acesso a essas coisas através do trabalho do marido, e não do seu, gera um conflito com seus próprios valores:

Eu tinha vergonha do carro em que eu ia dar aula, eu tinha um monza prateado na época. Eu tinha vergonha porque eles sabiam que eu não tinha aquele carro com o salário de professora". Alguns alunos e alguns professores expressaram mesmo: 'Ah! Para você é fácil fazer greve, você não precisa desse salário'...

O salário de professora não é o que mantém o seu padrão de vida e, de acordo com os valores transmitidos pelo seu grupo familiar, isso se torna um problema.

Sente-se envergonhada diante dos colegas professores e dos alunos pela dissonância entre o seu salário e o seu estilo de vida. Mais do que isso, essa situação faz com que se sinta sozinha quando procura lutar por algo em que acredita, ou seja, acredita que as greves sejam uma forma de obter melhorias nas condições salariais e de trabalho, mas, para a maioria dos colegas, essa mesma greve implica deixar de receber o salário que mantém a sobrevivência.

Então eu estava muito fora. Não é que eu era rica e dava aula. Tinha outras pessoas também que estavam bem de vida, mas essas não se metiam. Eu sou muito falante, eu não sei enfiar só o dedinho nas coisas, eu vou até o fundo do braço...

O salário que recebe é ainda dissonante com a sua formação, aspecto constantemente lembrado por sua família:

O meu salário era ridículo e a minha família falava muito: 'Você tem mestorado, fazendo doutorado, vai ficar aí?' Talvez eu tenha me hiper-valorizado, achava que a escola não me merecia. Aí eu pirei. Larguei o doutorado e bati pé firme que eu ia só dar aula mesmo...

Seria este, então, o problema? Estela estaria realizando um trabalho aquém de suas qualificações? Se para continuar sendo professora era necessário parar de estudar, de se aperfeiçoar, então ela faria isso, pois queria continuar. Porém a semente de um novo conflito já está plantada. Ela já possui o título de mestre, está quase terminando o doutorado e, para a

família, a disparidade entre a sua qualificação e a desqualificação do trabalho que realiza não se alterará. A percepção dessa disparidade e a insatisfação que traz faz Estela se sentir cada vez mais pressionada a abandonar a docência:

Meu marido... Ele não queria que eu desse mais aulas de jeito nenhum. Ele inventava compromissos, jantares, que era coisa do trabalho dele e que eu tinha que ir. Ele falava: 'Já que você não sustenta a casa então pelo menos deixa eu sustentar...' Então eu tinha que fazer a figura de mulher para acompanhá-lo. Hoje em dia eu sei, uma pressão desgraçada, ele não queria que eu desse mais aulas...

Ninguém vive de sonho. Se eu pudesse apresentar para ele um holerite significativa e falar: 'Olha, eu não vou te acompanhar, não vou ter como profissão básica na minha vida, ser sua mulher, mas o básico vai ser professora. Mas eu não tinha isso, então fiquei muito dividida.

Não tinha argumento. Porque era assim: 'Eu quero lutar...'. E ele falava: 'Mas você já lutou. Chega!' Ele queria que eu pedisse exoneração mesmo. Ele fez uma pressão muito grande, eu estava vivendo um inferno astral na família por causa de insistir em dar aula.

Com os conflitos gerados pela desvalorização profissional, somados a todos os outros que Estela já vinha enfrentando, o trabalho se torna um fardo difícil de ser carregado. Um trabalho que, é preciso lembrar, já não está oferecendo tudo, ou

pelo menos uma parte que seja, daquilo que Estela espera alcançar. Sente-se infeliz e acredita que não conseguirá, por causa dessa sua infelicidade, deixar os alunos felizes. Trata-se de um conflito interno, no qual não é possível transferir para outros (sujeitos ou objetos) o sentimento de culpa pelo desconforto que provoca com suas atitudes.

Quando você levanta para trabalhar sentindo um peso no ombro é melhor largar esse trabalho. Porque você vai fazer os outros infelizes, você não vai fazer a coisa direito. O dinheiro é importante, mas é importante você se sentir bem no que está fazendo...

Estela resolve, então, procurar outra forma de “ser profissional” e recebe o apoio do marido para tal empreitada.

Meu marido me ajudou bastante, me ajudou a procurar outra saída para minha vida. Em 92 abriu a faculdade de Veterinária na UNIB e eu fui fazer. Entrei no 2º ano, dispensei uma série de matérias... E ele pagou a faculdade para mim, porque com o que eu ganhava não ia pagar, não dava. Então eu tive essa sorte, então é fácil você dizer: ‘Ah! Eu fiz e aconteceu.’ Mas eu tinha um respaldo atrás, eu tinha o respaldo dele.

Mesmo tendo a possibilidade de deixar o trabalho docente, ainda por algum tempo, insiste em continuar. Porém está cansada, desmotivada e com a atenção voltada para outra atividade, o que dificulta ainda mais o seu envolvimento com o trabalho. Afasta-se de toda e qualquer atividade que aconteça na escola que não

seja a aula, a relação direta com os alunos. Mas até mesmo essa relação com os alunos vai se deteriorando, como já relatado anteriormente, quando diz que o atrito com os alunos aumenta à medida que o seu desencanto e o nível de satisfação com o trabalho diminui.

Eu entrei na faculdade [de Veterinária] e fui levando as aulas[na escola estadual]... e em 94, eu fui a professora mais relapsa que você possa imaginar... Eu faltava muito. Quando eu estava dentro da sala de aula, eu dava aula legal, mas não preparava absolutamente nada, não dava exercício, não dava trabalho, porque eu não tinha tempo para corrigir. Então era tudo feito ali, eu estava dando aula à noite, 45 minutos, foi assim um horror. Eu me senti muito mal, muito mal...

Em 94 eu queria que tivesse uma greve por mês, porque eu estava no 3º ano de Veterinária e estava até aqui de coisas para fazer.

Estela já desistiu da docência, mas ainda está lá. Realiza o mínimo necessário para manter-se no cargo. Essa dificuldade em romper definitivamente todos os vínculos com o trabalho e com a instituição parece estar relacionada a vários fatores. Não é, como já ficou claro, o baixo salário, pelo menos não pela importância ou significância material. Ela não depende desse dinheiro para sobreviver. E isso fica ainda mais claro quando afirma:

Eu tentei arrumar uma substituta de forma que eu não perdesse o vínculo. Não tenho vergonha de falar isso.

Pessoas que estavam começando a carreira, estavam no 3º ano de Biologia e loucas para dar aula, até pessoas animadas como eu fui no início. Eu iria uma vez por semana na escola e assinaria. Isso é corrupção declarada, mas eu propus isso para a assistente de direção. Foi uma tentativa... Ela não pôde aceitar, lógico.

Parece se tratar, então, de não querer romper o vínculo de emprego. Os vínculos com o trabalho já estão rompidos, ela não se importa em não trabalhar, em deixar de dar aulas, mas se importa em deixar de ser professora efetiva, funcionária pública. Para não perder esse vínculo, tenta de tudo, inclusive atos ilegais, que ela chama de "corrupção". Essa resistência para romper o vínculo de emprego com o Estado provavelmente se deva à estabilidade obtida com o concurso público, algo muito valorizado pela sua família.

Mesmo não tendo convicção de sua decisão, decide pedir a exoneração. No entanto tem esperança de que peçam para ela ficar, que alguma solução seja encontrada; mas, ao contrário do que espera, recebe apoio e incentivo para sair, tanto por parte do diretor, quanto dos colegas. Decepcionada, sai mesmo, rompe o último vínculo que a liga à docência.

Quando eu comuniquei à direção da escola que eu ia pedir exoneração, a diretora deu a maior força, falou que eu devia pedir mesmo, já que eu podia... E os colegas também, todos apoiaram. Dava a impressão que eles estavam se realizando através de mim. Acho que todos gostariam

de sair também. Falavam: Vai mesmo, você pode...! Talvez se a diretora tivesse falado para eu ficar, prá gente tentar uma solução juntas. Mas não... Aí eu saí mesmo...

A dor e os sentimentos após o abandono definitivo:

Eu senti muito, muito, muito. É um negócio que ainda dói. Não sei nem se pelo fato de gostar de dar aula ou pela sensação de ter sido derrotada, a sensação de ter lutado e não ter conseguido

Quando você não dá certo em alguma coisa nunca só o outro lado é o errado. Acho que eu também devo ter tido muitos erros. Só que eu ainda não consigo enxergar. Eu só sei que eu tentei, eu me esforcei...

Eu tenho alunos que até hoje me ligam. Eu tenho alunos que foram fazer Veterinária porque eu fui fazer. Eu tenho aluno que foi fazer Biologia e falou: 'Eu fui fazer por sua causa'. Então é uma coisa que me dói, não sei se um dia eu vou superar isso, porque eu me preparei para ser professora.

Considerações finais

Ao narrar seu percurso de formação e de vida profissional, a ex-professora, aqui chamada de Estela, forneceu elementos importantes e fundamentais para se compreender de que modo determinados fatos, situações, experiências e sentimentos se enredaram na trama de sua vida e se combinaram a ponto de produzir o mal-estar

docente e o abandono da profissão. Esses aspectos dizem respeito ao modo como a profissão é escolhida, às insatisfações relacionadas ao salário, ao plano de carreira, às relações com os alunos e com outros atores da escola e do sistema educacional, à precarização e desvalorização do trabalho, ao sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realiza e à impossibilidade de autorrealização e da realização de projetos pessoais.

Recuperando, por meio de sua fala, o modo como Estela sentiu e vivenciou o seu trabalho durante seu percurso profissional, é possível compreender os vários aspectos e os dilemas que exercem influência e podem ser determinantes na evasão de professores, pois os vários fatores que produziram insatisfações e frustrações são, certamente, causadores de mal-estar, também, para muitos outros professores.

O desvelamento desses fatores e da inter-relação entre o mundo interno (de cada professor) e externo (escola, sistema educacional e sociedade), bem como a identificação das estratégias de enfrentamento utilizadas frente às situações adversas e conflituosas do trabalho, permitiu conhecer de que modo os vários espaços (físicos, sociais e psicológicos em que a pessoa circula) interferem na

dinâmica evolutiva do vir-a-ser professor e do deixar de sê-lo. Mesmo entendendo o abandono como uma decisão individual de Estela, é certo que a sua amplitude vai para além das questões de foro pessoal, pois deixa entrever insatisfações com o trabalho docente que refletem tanto um processo de transformações e mudanças que está ocorrendo na sociedade e que atingem as instituições e as pessoas, como as especificidades do sistema educacional e do modo como o trabalho docente está organizado na escola contemporânea.

É importante considerar que, ao tomar a decisão de abandonar, muitos professores encontram-se no limite de suas possibilidades para enfrentar as situações que vivem, o que não permite afirmar que essa decisão ou escolha esteja isenta dos constrangimentos que eles vêm sofrendo no decorrer da carreira. Assim, compreender o abandono da rede estadual de ensino por parte dos professores implica uma análise que contemple diferentes perspectivas, já que se apresenta como o resultado de um jogo de forças, internas e externas, no qual o embate entre os limites e as possibilidades do professor (pessoa e profissional) e da educação (instituição social e local de trabalho) resultará, ou não, no abandono do magistério.

Referências

BATISTA, A. S.; ODELIUS, C. C. Infra-estrutura das escolas e *Burnout* nos professores. In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Universidade de Brasília/Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. p. 324-332.

- BENAVENTE, A. Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico das professoras. Mudança e resistência à mudança. In: STOER, S. R. (Org.). *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento, 1991. p. 171-186.
- BOHOSLAVSKY, R. *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Coord.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 183-191.
- _____. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 145-183.
- CABRAL, Â.; NICK, E. *Dicionário técnico de Psicologia*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- CAVACO, M. H. *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema, 1993.
- DEJOURS, C. *A loucura do trabalho*. São Paulo: Cortez/Oboré, 1991.
- ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições, 1992.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 17-34.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-62.
- LÉVY-LEBOYER, C. *A crise das motivações*. São Paulo: Atlas, 1994.
- MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformações. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 111-140.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- SAWREY, J. M.; TELFORD, C. W. *Psicologia do ajustamento*. São Paulo: Cultrix, 1974.

Recebido em março de 2012

Aprovado para publicação em abril de 2012

