

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**A EVASÃO DE PROFESSORES DO MAGISTÉRIO PÚBLICO  
ESTADUAL EM GOIÂNIA**

**Delci de Souza Barros  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> D.<sup>ra</sup> Walderês Nunes Loureiro**

**Goiânia  
2002**

**DELCI DE SOUZA BARROS**

**A EVASÃO DE PROFESSORES DO MAGISTÉRIO PÚBLICO  
ESTADUAL EM GOIÂNIA**

**Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado em Educação Brasileira, da  
Faculdade de Educação da Universidade  
Federal de Goiás (UFG), como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em  
Educação Brasileira.**

**Orientadora: Profa. Dra. Walderês Nunes  
Loureiro**

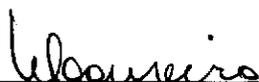
**Goiânia**

**2002**

**DELCI DE SOUZA BARROS**

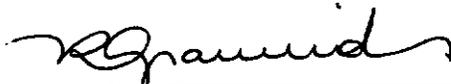
**A EVASÃO DE PROFESSORES DO MAGISTÉRIO PÚBLICO  
ESTADUAL EM GOIÂNIA**

Dissertação defendida e aprovada em 25 de novembro de  
2002, pela Banca Examinadora constituída pelos professores.



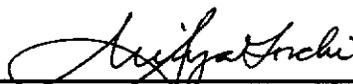
---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Walderês Nunes Loureiro  
Presidente da Banca



---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Regina Vinhaes Gracindo



---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Mirza Seabra Toschi

A minha mãe Laudelina, a quem devo o exemplo da energia e da vontade de amar e de transformar.

As minhas irmãs Denilde, Gelcí e Zerení, pelo incentivo.

Aos trabalhadores em educação da rede pública de ensino do estado de Goiás, que continuam a luta em defesa do ensino público de qualidade e da valorização profissional.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos que comigo dialogaram e que contribuíram das mais diferentes formas para a realização deste trabalho.

À professora Walderês Nunes Loureiro, orientadora a quem devo o indispensável apoio e incentivo, e que me guiou com dedicação, seriedade e competência pelos caminhos da pesquisa científica, caminhos um tanto nebulosos para uma iniciante.

Ao professor Luiz Fernandes Dourado e à professora Mirza Seabra Toschi pelas contribuições enriquecedoras por ocasião do exame de qualificação e que muito auxiliaram no aprimoramento do trabalho, e, ainda, pelo constante incentivo.

À professora Regina Vinhaes Gracindo, que se dispôs a participar, com a sua valiosa contribuição, da banca examinadora desta dissertação.

Aos colegas do Grupo de Orientação Coletiva, pelas trocas e debates constantes.

Às colegas Maria Antonia, Zilda, Brandina, Estela Maris, Eliane, Neuza, Lucimárcia, Maria José, pelas sugestões que fizeram ao trabalho e, também, pelo estímulo e amizade.

Ao professor Donizeth e todos os professores do Departamento de Ciências Contábeis da Faculdade Anhangüera pelo apoio constante.

Às professoras e professores que se dispuseram a repensar suas trajetórias profissionais e pessoais em seus depoimentos.

Às diretoras e diretores, funcionárias e funcionários do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (Sintego) que contribuíram para a realização deste trabalho.

À Ana Maria, à Mirela e ao Paulo Pedro, por suas contribuições, viabilizando o trabalho.

À professora Darcy Costa, pela revisão cuidadosa.

Aos professores, colegas e funcionários do Mestrado em Educação Brasileira, com os quais tive a oportunidade de conviver ao longo desses anos.

Às amigas e aos amigos de quem muitas vezes fui forçada a privar da companhia, mas de quem sempre recebi estímulos.

Terá valido a pena o esforço que desenvolvemos se outras pesquisas vierem a continuar a tarefa que apenas iniciamos, e se algumas das muitas perguntas que deixamos em aberto suscitarem outros projetos de pesquisa.

**Maria Helena Cavaco**

# SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>12</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>13</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>Os desenhos da investigação .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO I – O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO PÚBLICO.....</b>	<b>23</b>
<b>1 Ser professor – sonho ou casualidade.....</b>	<b>26</b>
<b>2 Aspectos constitutivos do processo de abandono do trabalho. docente .....</b>	<b>29</b>
2.1 As condições do trabalho docente.....	34
2.1.1 Salário e identidade profissional.....	37
2.2 O trabalho docente e a feminização da profissão.....	38
2.3 Gestão da escola e do sistema escolar.....	42
<b>CAPÍTULO II – OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE GOIÁS .....</b>	<b>47</b>
<b>CAPÍTULO III – DESNUDANDO A EVASÃO DE PROFESSORES DO MAGISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL EM GOIÂNIA.....</b>	<b>59</b>
<b>1 Os sujeitos pesquisados.....</b>	<b>61</b>
<b>2 Os motivos da evasão .....</b>	<b>68</b>
2.1 Condições precárias de trabalho .....	70
2.2 Gestão da escola e do sistema escolar.....	77
2.3 As questões familiares e de gênero.....	81
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>98</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Abandono de cargo
AEM	Assistente de ensino médio
Aganp	Agência Goiana de Administração e Negócios Públicos
BM	Banco Mundial
Cefet/GO	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CPD	Centro de Processamento de Dados
DV	Demissão voluntária
E	Exoneração
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LPT	Laboratório de Psicologia do Trabalho
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
QPM	Quadro permanente do magistério
QTM	Quadro transitório do magistério
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
Sintego	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UnB	Universidade de Brasília

## LISTA DE QUADRO E TABELAS

Quadro 1 — Qualificação dos professores efetivos por níveis da rede pública de ensino do estado de Goiás – quadro permanente e transitório .....	49
Tabela 1 — Professores efetivos estaduais do município de Goiânia – 1992 - 2000 .....	50
Tabela 2 — Evasão de professores efetivos do magistério público estadual no município de Goiânia – 1992 - 2000 .....	51
Tabela 3 — Salário dos professores em regime de 30 horas semanais após a implantação do Fundef no estado de Goiás – 1997 .....	54
Tabela 4 — Formas de evasão de professores do magistério público estadual no município de Goiânia – 1992 - 2000 .....	55
Tabela 5 — Características dos sujeitos pesquisados .....	61
Tabela 6 — Motivos da evasão de professores da rede estadual de ensino (a)	69
Tabela 7 — Motivos da evasão de professores da rede estadual de ensino (b)	69
Tabela 8 — Professores pró-labores da rede estadual de ensino no município de Goiânia – 1997-2000 .....	74

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 — Evasão dos professores efetivos do magistério público estadual no município de Goiânia. 1992-2000. .... 52
- Gráfico 2 — Abandono de cargo por professores efetivos do magistério público estadual no município de Goiânia. 1992-2000. .... 56
- Gráfico 3 — Exoneração de professores efetivos do magistério público estadual no município de Goiânia. 1992-2000. .... 56
- Gráfico 4 — Demissão voluntária de professores efetivos do magistério público estadual no município de Goiânia. 1992-2000. .... 57

## RESUMO

Este estudo objetiva analisar a evasão de professores do magistério público estadual em Goiânia-GO, nos anos 90 do século XX, no contexto das políticas educacionais desenvolvidas no país, enfocando a especificidade desse fenômeno em Goiás. Aborda-se o objeto de estudo por meio de pesquisa empírica (levantamento de dados existentes, questionários e entrevistas), na perspectiva de compreensão de suas múltiplas determinações, com o objetivo de explicar os motivos pelos quais, no período focalizado, os professores evadiram-se da rede estadual de ensino. A pesquisa identificou categorias que explicam o processo de evasão dos professores da rede pública estadual em Goiânia nos anos 90, relacionadas a condições precárias de trabalho, à gestão da escola e do sistema escolar e a questões familiares e de gênero. A evasão apresenta-se, assim, como solução para conflitos e insatisfações que se constituíram, em virtude das condições do trabalho docente. A constatação da forma como esses aspectos influenciam a qualidade do ensino público e a depreciação da profissão conduz à conclusão de que a superação do fenômeno da evasão exige ações estatais que, visando os reais interesses da sociedade, criem possibilidades de reversão das situações adversas verificadas nas condições de vida e de trabalho dos profissionais da educação, criando possibilidades de sua superação.

## **ABSTRACT**

This study objectifies analyze teachers' evasion of the state public mastership in Goiânia-GO, in the XX century, in the context of the educational politicises developed in the country, focusing for specification of this phenomenon in Goiás. It boards the study object by means of empiric research (rising of existing data, questionnaires and interviews), in the comprehension perspective of their multiple determinations, with the goal of explaining the reasons by the which ones, in the focalized period, the teachers evaded the state net of teaching. The research identified categories that explain the evasion process of the teachers of the state public net in Goiânia in the, related the precarious terms of work, to the administration of school and of the school system and the family matters and of gender. The evasion introduces, this way, like solution for conflicts and dissatisfactions that constituted itself in view of the terms of the educational work. For verification of the form as these aspects influence the quality of the public teaching and the depreciation of the career leads to the conclusion that for superação of the phenomenon of the evasion demands state owned companies actions that, aiming the real interests of the society, create reversion possibilities of the adverse situations verified in life terms and of work of the professionals of the education, creating possibilities of your changing.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo abordar a *evasão de professores do magistério público estadual em Goiânia-GO*, nos anos 90 do século XX, no contexto das políticas educacionais desenvolvidas no país, enfocando a especificidade do movimento em Goiás. As políticas públicas implementadas pela União, mesmo redefinidas, estão presentes nas políticas municipais e estaduais. Essa abordagem busca estabelecer as relações entre as formas como são encaminhadas as políticas públicas educacionais e a sua relação com a evasão do magistério público estadual em Goiás.

O abandono da profissão pelos docentes já mereceu atenção de estudiosos do assunto. Há pesquisas recentes realizadas no Brasil, destacando-se especialmente, pelo seu caráter nacional, a da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em convênio com o Laboratório de Psicologia do Trabalho (LPT) da Universidade de Brasília (UnB), que desenvolveu investigação com 52 mil trabalhadores em educação, em 1.440 escolas de todos os estados do Brasil e que apresenta parte das análises dedicada à desistência do professor da sua profissão (Codo, 1999).

Ao retratar a realidade dos professores em sua relação com o trabalho, tal obra apreende um crescente processo de desânimo e de apatia da categoria, constituindo uma situação de trabalho que se torna insuportável. Os professores, nesse processo, perdem a vontade de ensinar e tornam-se, assim, candidatos ao abandono do trabalho docente.

Essa situação caracteriza-se como a síndrome de *burnout*<sup>1</sup>. Essa síndrome manifesta-se, segundo Codo e Vasques-Menezes (1999) em três níveis: *despersonalização, exaustão emocional e baixo envolvimento no trabalho*.

Segundo os autores (1999), a *despersonalização* manifesta-se, no caso do professor, com atitudes negativas e críticas em relação aos alunos, atribuindo-lhes o seu próprio fracasso. O afetivo é substituído pelo racional, é o

---

<sup>1</sup> *Burnout*, significa *perder o fogo, perder energia ou queimar para fora*. É uma síndrome em que se perde a vontade, o desejo, o gosto em realizar o seu trabalho.

que se pode chamar de *coisificação* da relação. A *exaustão emocional* é uma situação de total esgotamento da energia física e mental. O professor sente-se exaurido emocionalmente por causa do desgaste diário ao qual é submetido no relacionamento com seus alunos. O *baixo envolvimento no trabalho* ocorre pela perda do investimento na relação afeto-trabalho, desenvolvendo um sentimento de impotência e seu trabalho parece perder o sentido, afetando a produtividade. Nessa síndrome, o professor perde o sentido do trabalho docente. Não há mais uma relação interpessoal, esgotam-se o calor humano e o carinho tão necessários à profissão, os quais são trocados por irritabilidade e insatisfação. A pesquisa revela também a incidência do *burnout* em todos os trabalhadores em educação, tais como merendeiras, vigias, etc.

Outra pesquisa importante sobre o tema foi realizada pela professora Flavinês Rebolo Lapo (1999). O estudo focalizou a evasão de professores do magistério público do estado de São Paulo no período 1990-1995, tendo como centralidade de sua investigação as várias razões do abandono da profissão docente: baixa remuneração, péssimas condições de trabalho, falta de perspectiva de crescimento profissional, falta de perspectiva quanto às mudanças na rede, desencantamento com a profissão, dentre outros.

Em Goiás, ainda não existem estudos sistematizados sobre a evasão de professores do magistério, o que vem indicar a relevância e o significado do presente estudo, que se coloca como pioneiro no estado.

Esse trabalho pode ser significativo para o Sindicato dos Trabalhadores em Educação (Sintego) porque, ao mesmo tempo que proporciona um melhor conhecimento da categoria que representa, constitui um aspecto importante da educação no estado. Na perspectiva de um sindicato que representa a categoria dos trabalhadores em educação<sup>2</sup>, entender as razões apresentadas pelos professores para o abandono da profissão é essencial para a reflexão sobre a organização do trabalho escolar, a gestão democrática do ensino, as condições de trabalho e os salários desses trabalhadores. Para o sindicato, este estudo pode possibilitar uma avaliação das políticas públicas para o magistério, no estado de Goiás, em diferentes aspectos como: formação e profissionalização,

---

<sup>2</sup> A CNTE e seus sindicatos de base englobam os trabalhadores em educação que atuam no ambiente da educação escolar: professores, merendeiras, ajudantes de serviços gerais, vigias, porteiros, etc. Este trabalho, enfoca somente a categoria dos professores.

gestão das escolas e do sistema estadual de educação. Em âmbito mais geral, o sindicato pode ainda, por meio desse trabalho, perceber como se encontra, em Goiás, no período estudado, o princípio da educação como direito, tendo em vista a política implementada pelo estado aos trabalhadores em educação como agentes fundamentais para a garantia da permanência do aluno na escola e, portanto, do direito à educação.

A pesquisadora está emocional, profissional e politicamente envolvida com a temática. Como dirigente do Sintego e professora da rede pública de ensino, vivencia constantemente tal realidade, ainda mais por ser uma professora que deixou o magistério público estadual em Goiás no ano de 1998. Esse envolvimento, de um lado, propicia um grande empenho e compromisso na busca de explicações para o problema, o que possibilita um aprofundamento das leituras, da pesquisa e da vivência da problemática; de outro lado, há a dificuldade da objetividade e do distanciamento necessários ao trabalho científico, exigindo um esforço especial nas comprovações das hipóteses explicativas.

Ressalte-se, ainda, que, no decorrer do presente estudo, houve a contribuição da linha de pesquisa *Formação e profissionalização docente*<sup>3</sup>, cuja metodologia de orientações coletivas propicia descortinar diferentes abordagens, o que contribuiu para o aprofundamento e enriquecimento do presente trabalho.

### **Os desenhos da investigação**

O período a ser pesquisado deveria ser a década de 1990, mas não existiam dados sistematizados referentes aos anos de 1990 e 1991, em razão do que o período de estudo passou a contemplar o período de 1992 a 2000. Em virtude das dificuldades de localização dos ex-professores, a pesquisa limitou-se à cidade de Goiânia-GO, capital do estado de Goiás.

Considerou-se como abandono do trabalho docente as diversas formas de evasão ocorridas na rede pública de ensino estadual: abandono de cargo (AC), exoneração (E) e demissão voluntária (DV).

---

<sup>3</sup> Trata-se de linha de pesquisa do Curso de Mestrado em Educação Brasileira (MEB) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG).

O Estatuto dos Funcionários Públicos do Estado de Goiás, Lei nº 10.460, de 22 de fevereiro de 1988 (Goiás, 1998), considera abandono de cargo o descumprimento continuado e definitivo pelo servidor da obrigação de prestar serviço. Consiste no abandono de emprego e/ou trabalho, sem qualquer comunicação ao empregador. Após o processo administrativo disciplinar, o servidor que abandona o cargo é demitido. O Estatuto do Magistério, Lei nº 12.361, de 25 de maio de 1994, considera abandono de cargo o servidor se ausentar de suas atividades normais por trinta dias consecutivos ou 45 dias intercalados (Goiás, 1994).

A exoneração é uma forma de evasão e ocorre com o "ato ou efeito de exonerar-se, ou seja, consiste no desligamento do servidor do quadro de pessoal do serviço público sem caráter punitivo" (Meirelles, 1994, p. 80). A exoneração pode ser a pedido do servidor ou por opção de abandonar o serviço público. Quando o desligamento do serviço público se dá a pedido, o servidor pode reingressar no serviço público mediante um novo concurso. Quando o desligamento é providenciado pela administração, por processo administrativo, é vedado o seu retorno. Este trabalho considerou como exonerações os desligamentos solicitados pelo professor.

E finalmente, a demissão voluntária consiste na exoneração espontânea do quadro de pessoal do serviço público ao qual estava vinculado, quando o servidor negocia sua saída recebendo parte do tempo trabalhado em valores monetários. Para acontecer a DV, o governo precisa instituí-lo. No ano de 1996, foi promulgada a lei estadual nº 12.839, de 11 de abril de 1996, que cria o Programa Especial de Incentivo à Exoneração Voluntária, art. 1.º (Goiás, 1996) e, em 1997 e 1998, o governo estadual criou o Programa de Incentivo à Demissão Voluntária.

Considerando que o objetivo deste trabalho consiste em explicar as razões da evasão de professores da rede estadual de ensino em Goiânia, as formas de abandono serão trabalhadas separadamente ou agrupadas. Assim o estudo, em determinados momentos, agrupa as três formas de abandono (abandono de cargo, exoneração e demissão voluntária) e, em outros, trata de forma diferenciada cada forma de abandono.

Identificadas as diversas formas de abandono, em um primeiro momento, fez-se um levantamento na Secretaria do Estado da Educação, com o objetivo de catalogar os professores efetivos da rede. Em seguida, nesse universo, procurou-se identificar os professores que se evadiram do magistério público no período de 1992 a 2000.

Foram solicitados os seguintes dados preliminares ao órgão estadual responsável pelo registro de dados — Agência Goiana da Administração e Negócios Públicos (Aganp): número total de professores efetivos e ativos da rede estadual, no período de 1990 a 2000, atuando no município de Goiânia, distribuídos por níveis<sup>4</sup>; número total de professores efetivos que pediram exoneração, distribuídos por níveis, caracterizando as formas de abandono. Esses dados tiveram como referência a Lei nº 12.361, de 25 de maio de 1994, que institui o Estatuto do Magistério Público Estadual e o Plano de Carreira dos Professores de Goiás e que divide o quadro do magistério em duas modalidades: o permanente, do qual fazem parte os professores habilitados ao exercício da atividade profissional, e objeto de investigação deste trabalho, e o transitório, formado por professores sem habilitação específica para a docência.

A localização dos ex-professores da rede estadual de ensino deu-se por meio de diversas formas e fontes: dados fornecidos pela Aganp, pelo Centro de Processamento de Dados (CPD) do Sintego, e por meio de escolas nas quais os ex-professores trabalharam até o momento da evasão, e por informações de ex-professores que indicavam outros colegas.

Com esse levantamento, foram identificados setenta ex-professores da rede estadual de ensino que responderam a um questionário (anexo 1), referente aos seguintes itens: sexo, estado civil, tempo de serviço, forma de ingresso, nível de ensino em que lecionou, licenças antes do abandono da profissão, formação, disciplina/s que lecionou, sindicalização, profissão atual, motivos para o abandono da profissão.

As informações dos questionários foram totalizadas e analisadas. Com base nesses dados, os ex-professores da rede estadual foram recontatados para serem entrevistados. A escolha dos professores para a entrevista deu-se por

---

<sup>4</sup> Os níveis P-I, P-II, P-III, P-IV, P-V e P-VI são divididos de acordo com a qualificação do professor – ver quadro 1, capítulo II

sorteio, exceto no caso de ex-professores com mestrado (P-V), em que só foi possível localizar um. A entrevista foi semi-estruturada, ou seja, havia um roteiro elaborado pela pesquisadora, mas, ao mesmo tempo, o entrevistado tinha a liberdade de introduzir outras questões e discorrer sobre elas. As entrevistas foram gravadas e transcritas, e tiveram como questão central as razões da evasão da rede estadual. Buscou-se identificar, quantitativa e qualitativamente, o processo de evasão da rede estadual em Goiânia - GO.

O objetivo da pesquisa é o de analisar as razões da evasão da rede estadual de ensino por professores, no período focalizado. Nesse sentido, a pesquisadora buscou, tanto nos questionários quanto nas entrevistas, garantir a presença de ex-professores da rede estadual de diferentes formações, escolas e tempo de serviço.

Esses dados permitiram traçar um perfil do grupo de ex-professores da rede estadual de ensino no município de Goiânia. Para complementar essa caracterização, foram feitas entrevistas com quatorze ex-professores que narraram fatos, situações, experiências e sentimentos que produziram a saída da escola pública estadual. Essas entrevistas forneceram elementos fundamentais para compreender seus percursos na vida profissional e, ao mesmo tempo, ampliar e aprofundar questões sobre a evasão da rede estadual o que possibilitou explicações sobre o fenômeno.

O segundo passo consistiu em agrupar os questionários por categoria funcional ou nível. A seleção dos ex-professores a serem entrevistados foi feita por sorteio no interior de cada categoria, para garantir que todas estivessem representadas. Ficou definido que seriam entrevistados cinco de cada nível, com exceção do P-V, em que apenas um respondeu ao questionário, e P-VI, no qual não houve abandono. As entrevistas foram realizadas nos meses de maio e junho de 2002, após terem sido organizados e tabulados os resultados dos questionários.

As entrevistas tinham como foco a escolha da profissão, a experiência do professor durante o período em que permaneceu na rede estadual, satisfação e insatisfação com a profissão e as razões que provocaram a evasão da rede.

Na tentativa de captar o significado da evasão de professores do magistério público estadual em Goiânia-GO nos anos de 1992 a 2000, o presente

estudo, tendo como referência os depoimentos dos professores, tanto nos questionários como nas entrevistas, estabeleceu como categorias centrais de análises os principais motivos apontados pelos professores como razões da evasão: condições precárias de trabalho, gestão da escola e do sistema escolar e gênero.

As *condições de trabalho* constituíram-se ao longo do tempo e tornaram-se bastante precárias, especialmente agravadas na atualidade pelo processo de reorganização da sociedade capitalista que exige da escola e dos professores redefinições dos seus papéis tradicionais acrescentando novas funções. Soma-se a isso a crise de outras instituições formadoras, como a família, a religião e o Estado. Além disso, na área social, os investimentos para o desenvolvimento de políticas públicas na nova configuração do Estado, estão sendo minimizados. Os recursos cada vez mais estão sendo canalizados para outras áreas de maior interesse para o capital. Assim, os professores da rede pública de ensino vivenciam um processo de precarização<sup>5</sup> das condições de trabalho, o que se reflete na sua vida profissional, encaminhando para o processo de evasão. Os professores destacam os baixos salários como o principal sintoma da precarização.

A *gestão da escola e do sistema escolar* refere-se ao tipo e à forma de gestão presente no cotidiano da escola e na sua relação com a Secretaria de Educação e traduzem o exercício de poder no âmbito das instituições escolares. O professor é um dos agentes educativos que exerce ou não esse poder. A sua participação nas instâncias decisórias torna-se fonte de satisfação ou insatisfação. A discussão do poder e da forma de administrar as instituições educacionais, no Brasil, e também em Goiás, constituem motivos de lutas e reivindicação dos professores desde o período da abertura política que se caracterizou no Brasil no final da década de 1970 e início da década de 1980.

O *gênero* relaciona-se às dificuldades de conciliação do trabalho e de obrigações familiares, o que pode ocasionar a evasão. São mulheres que, no contexto familiar, arcam também com as obrigações das atividades domésticas. As questões de gênero, nesse caso, estão imbricadas nas razões do abandono. Considerando que a maioria dos professores da educação básica é formada por

---

<sup>5</sup> Sobre precarização do trabalho, ver Antunes (1999).

mulheres, torna-se impossível discutir a profissionalização dessas professoras sem lançar mão das reflexões sociais e culturais acerca de masculino e feminino.

Vale ressaltar ainda que a idéia inicial era pesquisar o abandono da profissão pelos professores da rede pública estadual. No decorrer da pesquisa, entretanto, percebeu-se que a maioria dos participantes não abandonou a profissão, mas fez opção por outro vínculo empregatício, em outras redes de ensino. O objeto de estudo, portanto passou a ser redefinido como evasão da rede estadual de ensino com o objetivo de perceber o que levou esses docentes a se evadirem e fazer opções por outras redes de ensino. A partir de então, a seguinte questão fundamental passou a nortear o presente estudo: *como ocorreu nos anos de 1992 a 2000, no município de Goiânia, a evasão de professores da rede estadual de ensino e os motivos dessa evasão.*

Na tentativa de responder a essa assertiva, as questões que se seguem nortearam o presente estudo:

- a) caracterização dos professores que se evadiram da rede pública estadual de ensino em Goiânia-GO;
- b) identificação das razões da evasão em Goiânia-GO;
- c) caracterização das diferentes formas da evasão de professores do magistério estadual e a migração para outras redes de ensino;
- d) estabelecimento da relação de evasão de professores do magistério público estadual com as políticas públicas para o magistério na década de 1990;
- e) estabelecimento da relação de evasão com o movimento sindical em Goiás.

Diante dessas indagações, o presente estudo aponta a necessidade de estabelecer alguns parâmetros de análise e, nesse sentido, aproximar-se do objeto de estudo, percebendo a sua teia de relações e o seu imbrincamento com as diversas formas de evasão de professores do magistério público estadual em Goiás, o que é apresentado em três capítulos e nas considerações finais.

O capítulo I – *O trabalho docente no ensino público* – propõe, mediante uma contextualização dos embates das políticas educacionais desenvolvidas no país, apreender o trabalho docente no ensino público, com as diferentes faces assumidas referentes à vida profissional ou pessoal desses docentes e,

finalmente, a apreensão dos aspectos constitutivos do processo de abandono do trabalho docente, relacionando-os às condições em que se exerce a atividade docente, nos anos 90, diante da precariedade das condições de trabalho.

O capítulo II – *Os professores da rede pública estadual de Goiás* – tem por objetivo apresentar dados e análises sobre os professores da rede estadual. O capítulo representa um esforço em situar historicamente os sujeitos estudados e as circunstâncias em que ocorreram as evasões. Procura identificar os professores da rede estadual que se evadiram do magistério estadual e como a rede estadual se organizava no período de 1992 a 2000.

O capítulo III – *Desnudando a evasão de professores do magistério público estadual em Goiânia-GO* – expõe os motivos da evasão de professores da rede estadual de ensino, tendo como referência três categorias construídas com base na pesquisa empírica: condições precárias de trabalho, gestão da escola e do sistema e relações de gênero. Nesse sentido, desvela a realidade do processo de evasão em seus diferentes aspectos: profissional, pessoal e fatores de satisfação e insatisfação com a profissão.

As considerações finais retomam a evasão de professores do magistério público estadual, sob a perspectiva dos determinantes que atuaram na construção da evasão da rede estadual, e, ao mesmo tempo, do abandono do trabalho docente. As aspirações, necessidades e interesses dos professores constituíram-se em elementos importantes no percurso da carreira e nas relações estabelecidas com a escola e com o trabalho docente.

## CAPÍTULO I

### O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO PÚBLICO

O presente capítulo objetiva analisar, no contexto das políticas públicas educacionais desenvolvidas no país, o trabalho docente no ensino público, com as diferentes faces assumidas no que se refere à vida profissional ou pessoal desses docentes.

Nos anos 90 do século XX, ocorreu um redirecionamento das políticas públicas desenvolvidas pelo Estado brasileiro. Iniciou-se no país uma tendência privatista no escopo das políticas públicas, e também no campo das políticas para a educação, mediante os mecanismos criados e implementados por meio da reforma do Estado e da legislação em vigor.

Segundo Dourado (1998, p. 77), “as políticas educacionais são expressão, elas mesmas, dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos assumidos por este”. A relação entre o Estado e as políticas públicas evidencia, dessa forma, uma reconfiguração decorrente de mudanças nos padrões de intervenção estatal e na luta pelo controle dos espaços e práticas educacionais formais.

A análise do trabalho docente no ensino público, nesse contexto, remete à busca da compreensão das políticas que expressam um aprofundamento da precarização do trabalho docente e um progressivo processo de proletarianização da categoria, que contribuem sobremaneira para o abandono da profissão.

O processo de precarização do trabalho docente passa pelos ajustes implementados pela reorganização do capital internacional, em que as políticas educacionais implementadas nos países periféricos fazem parte das reformas do Estado, que marcaram os anos 90 e tiveram como protagonistas, em particular, na América Latina, os organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial (BM) e suas diretrizes para a chamada crise educacional, como parte do ajuste estrutural e orientação para o processo de modernização econômica, política e social.

Segundo Torres (1996), o acordo setorial, proposto pelo Banco Mundial, expressa-se por meio de um pacote homogêneo para todos os países da América Latina indicando o conteúdo e a forma para sair da crise.

Com essa perspectiva, o Banco Mundial apresenta como prioridade o ensino fundamental e, como resposta para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, um pacote de medidas de abrangência macropolíticas até a sala de aula. De acordo com o Banco Mundial,

a educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribuem para reduzir a pobreza, acrescentando valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição (...) o ensino de primeiro grau é a base e sua finalidade fundamental é dupla: produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para sua posterior educação. (...)

A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. Esses atributos incluem um nível básico de competência em áreas gerais tais como as habilidades verbais, computacionais, comunicacionais, e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidades e crescimentos específicos orientados para o trabalho quando estiverem no local de trabalho. Em geral, esse nível básico inclui cerca de oito anos de escolaridade. De fato, em muitos países, o primeiro ciclo da educação secundária está sendo combinado com a educação de primeiro grau para conformar uma etapa de educação obrigatória conhecida como "educação básica". (BM, *apud* Torres, 1996, p. 131)

Nessa ótica, o Banco Mundial vem estimulando os países periféricos a concentrarem os recursos públicos na educação fundamental, que é responsável comparativamente "pelos maiores benefícios sociais e econômicos e um dos elementos propulsores do desenvolvimento e da equidade" (Torres, 1996, p. 131). Os desafios a serem alcançados, segundo o Banco Mundial, são a redução da distância entre a reforma educativa e a reforma estrutural do capitalismo. As frentes a serem consideradas, prioritariamente, são a busca da equidade, o acesso ao ensino fundamental e a qualidade da educação. Essa reforma, portanto, passa pela reforma do sistema escolar.

Ainda, segundo Torres (1996, p. 133), "mais que no contexto de políticas educativas, as propostas do Banco Mundial movimentam-se dentro dos

limites das políticas escolares”, afastando a visão ampliada de educação básica, a qual inclui crianças, jovens e adultos e que proporciona a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, seja no interior ou fora da instituição escolar.

A educação é compreendida, pelo Banco Mundial, como instrumento para promover o crescimento econômico e reduzir a pobreza. Para atingir o desenvolvimento, os países periféricos devem tomar medidas de combate à miséria, e a educação é assim concebida como instrumento econômico indispensável ao desenvolvimento.

A partir dos anos 90, as políticas educacionais implementadas pelo governo brasileiro vêm sendo orientadas e articuladas pelas teses do Banco Mundial, com a materialização dessas políticas pelo Ministério da Educação (MEC), mediante decretos, leis, portarias e pareceres que organizam as ações básicas das políticas educacionais (Dourado, 2001).

Em que pesem os avanços consolidados com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), sua aprovação ocorreu “em um cenário marcado por uma rearticulação liberal conservadora, balizada pela defesa do ideário da flexibilização, desregulamentação, privatização e, conseqüentemente, da reverência ao mercado” (Dourado, 2001a, p. 71). Assim, na década de 90, houve um redirecionamento das políticas educacionais em sintonia com os novos padrões de regulação e gestão subordinadas à expansão do capital.

Nesse cenário, a reforma do Estado, no Brasil, segundo Dourado (2001b, p. 49), “está assentada em premissas de modernização, racionalização e privatização, tendo o mercado como portador da racionalidade sócio-política conservadora, configura-se pela minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas”.

Com a perspectiva de minimização do Estado, as políticas educacionais no país assumem como eixo norteador a ampliação do privado e a restrição do público. O pacote de reformas apresenta-se como um dos problemas a ser enfrentado – o de transformar os sistemas educacionais em mercados educacionais competitivos para combater a falta de eficiência, de eficácia e de qualidade dos sistemas.

A reforma do Estado transforma a educação de direito em educação de serviços, e a transfere da esfera da política para a do mercado, “negando sua condição de direito social transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores” (Gentili, 1998, p. 19).

No atual estágio de desenvolvimento, a reforma dos sistemas públicos de ensino inscreve-se como exigência de ajuste e de adequação da educação às demandas do capital. Nesse quadro, apresenta-se a necessidade de compreensão dos limites e das possibilidades do trabalho docente que, historicamente, no Brasil, se caracteriza pela insuficiente formação inicial e continuada e por baixos salários. O magistério apresenta-se como uma função de baixo prestígio social e que passa por mudanças significativas decorrentes das políticas implementadas no país, consolidando um processo de reforma do Estado e de gestão que repercute no cotidiano escolar, particularmente no trabalho do professor. Desta forma, sintetiza Dourado (2001b, p. 51): “tais fatores ao condicionarem a ação docente, geram, também, absenteísmo e abandono da profissão docente, repercussões negativas da prática docente sobre a saúde de seus profissionais”.

Para compreender o processo de abandono do trabalho docente, é importante identificar os aspectos que constituem esse abandono iniciado pela escolha da profissão. O exercício da profissão, a valorização do profissional que a exerce, as exigências para seu exercício, são também determinantes para sua escolha.

## **1 Ser professor – sonho ou casualidade**

A profissão docente é uma das poucas na qual é possível ingressar sem ter concluído um curso de formação necessária, o que a torna ambígua, pois, ao mesmo tempo que não é atraente pelos baixos salários e pelo não-reconhecimento social, é muito atraente pois possibilita uma rápida inserção no mercado de trabalho. Assim, ao lado *atraente* da profissão docente são somados

o alto índice de desemprego e as condições de trabalho precárias no país que, muitas vezes, determinam a opção para ser professor. Lapo (1999, p. 77) afirma:

A escolha da profissão aparece então como um processo em que diversos fatores atuam em maior ou menor grau, como determinantes não só da escolha propriamente dita, mas também da definição de um futuro. Tanto os fatores sociais, os limites e as possibilidades colocadas pela sociedade, como os componentes pessoais, se combinam diferentemente na história individual de cada um, e é certo que todos esses fatores exercerão influências nas escolhas que determinarão a construção desse futuro.

Algumas passagens dos relatos dos entrevistados evidenciam a influência de fatores internos e externos como um aspecto determinante para a opção pelo magistério.

Foram frutos das oportunidades que fui tendo na vida. Vim de uma família muito simples, sempre trabalhei e estudei. Minha opção era fazer engenharia, mas como trabalhar e estudar não são uma tarefa tão simples, tive a oportunidade de fazer um curso de exatas à noite e trabalhava durante o dia, desta forma me tornei professora. (Entrevista 1)

Comecei dar aula por acaso. Estava desempregada e na época fazia curso técnico de telecomunicações na Escola Técnica Federal. Uma amiga precisava de professores e no setor que eu morava poucos estudavam, ela solicitou minha ajuda e acabei indo trabalhar como pró-labore, dando aula para o maternal (...) sempre tive muita facilidade com Matemática, fiz meu primeiro vestibular para Engenharia Elétrica, não passei e quando fui prestar novamente, já era professora e resolvi investir nesta área, Pedagogia. (Entrevista 2)

Fui trabalhador rural, minhas três irmãs mais velhas foram professoras em escolas rurais multiseriadas. Quando terminei o segundo grau, o primeiro concurso que apareceu foi na educação, inicialmente prestei por prestar, isso em 1984, como minha colocação no concurso foi boa, passei em segundo lugar e ocupei o cargo de Assistente de Ensino Médio (PAM), fui logo chamado e comecei, na primeira semana, pensei que não ficaria, havia feito um curso de contabilidade e prestar concurso para professor, já foi uma contradição no início da profissão. (Entrevista 3)

Talvez tenha sido o fato de minha mãe ser professora, eu a acompanhava de vez em quando na escola e observava seu jeito de dar aula, acho que fui influenciada nesse sentido. (Entrevista 4)

Outro aspecto a ser destacado e que influi na opção pelo magistério é que a maioria dos cursos de formação de professores é oferecida em apenas um período do dia, e muitos deles, sobretudo da rede privada, no período noturno, o

que facilita a conciliação de estudos e trabalho, seja no campo educacional ou em qualquer outro campo, o que abre um espaço de trabalho para as pessoas que, mesmo sonhando com outras profissões, não têm condições de permanecer quatro ou cinco anos apenas estudando. Recente pesquisa de Loureiro *et al.* (1999) sobre o perfil dos egressos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Goiás (UFG) revela dificuldades, no decorrer do curso, em conciliar estudo, trabalho e outros compromissos. Essa realidade demonstra que o ingresso nos cursos de licenciaturas nem sempre é determinado por uma escolha da profissão. A esse respeito, Loureiro *et al.* (1999, p. 7), ressaltam:

A licenciatura é para ele, às vezes uma espécie de prêmio "consolação" pelo fato de não ter conseguido entrar no curso de sua predileção, ou, ainda uma forma de aumentar seu cabedal de conhecimento.

A decisão de tornar-se professor não faz parte de um projeto de futuro, mas constitui uma oportunidade de ingressar no mercado de trabalho. Algumas professoras, em seus depoimentos, revelam a opção pela profissão do magistério:

Em relação à escolha da profissão, quando era adolescente, já tinha optado por ser professora de educação física, gostava muito de esporte e tive uma professora que foi uma referencia para mim, ela era ótima professora de Educação Física e acabou me despertando para essa profissão, foi um dos motivos, sempre pensava em prestar vestibular para ser professora de Educação Física. (Entrevista 5)

O que sempre me marcou é que desde os seis anos de idade que sou professora, dizia minha mãe, que já ensinava meus colegas em sala de aula de pré, então não diria que é algo nato, mas foi uma construção. (Entrevista 6)

Entrei por vocação, gosto de dar aula, já lecionava desde os meus quinze anos de idade em escola particular. (Entrevista 7)

O discurso dessas professoras referente à escolha da profissão pode estar relacionado aos estímulos e situações que o circundam. Dessa forma, querer ser professor aparece circunstanciado, construído. Assim, os professores pesquisados não encontraram na profissão docente as condições necessárias para a realização de seu projeto de futuro, seja por causa da desvalorização social da profissão, seja pelas condições precárias de trabalho, pela insatisfação com o salário, pela falta de esperança de melhorar, etc. Nas palavras de Lapo

(1999, p. 82): "o ser professor que implicava em ser alguém e realizar determinadas ações com certas finalidades passa a ser repensado".

Nesse sentido, é possível que se tornar professor seja uma opção que envolva tanto fatores externos como internos, valores sociais e condições de trabalho, em momento específico e determinado e que, portanto, passa se refazer ao longo da vida.

Jesus (*apud* Lapo, 1999, p. 82) argumenta:

O projeto vocacional é considerado uma construção contínua, resultado da relação entre sujeito e as suas circunstâncias de vida, havendo múltiplos fatores que o levam a reorientar frequentemente o seu projeto de vida na procura de oportunidades que permitam a sua realização pessoal.

No contexto de questionamentos da eficiência da escola pública e dos profissionais que nela atuam, a escolha pela profissão de professor não é vista socialmente como escolha de alguém que será bem sucedido na vida profissional, o que implica que a docência em nível fundamental e médio na rede estadual de ensino em Goiás possa ser preterida por outras oportunidades que se abrem no mercado de trabalho.

## **2 Aspectos constitutivos do processo de abandono do trabalho docente**

O trabalho docente transformou-se em uma atividade que exige do educador constante capacidade de assumir os conflitos da realidade em que vive. Para Lapo (1999, p. 25):

Esse trabalho constitui em um conjunto de ações específicas que são empreendidas pela pessoa do professor durante sua vida profissional. Essa vida não está, no entanto, desprendida da vida privada, nem da instituição onde se desenvolve nem de um contexto mais global.

Assim, o trabalho docente é entendido como um conjunto de relações que o professor estabelece com a escola e que depende da combinação das características pessoais do professor, das formas de organização e do

funcionamento da escola, do grupo e do contexto social em que professor e escola estão inseridos.

Nesse sentido, o trabalho docente envolve um processo pelo qual o educador e educando percebem, compreendem e explicam o contexto sócio-político em que vivem. Esse trabalho situa-se no interior da escola na sua globalidade pois deve ser percebido e analisado no contexto em que se insere. A ação do professor desenvolve-se nos diversos momentos da prática pedagógica, pela sua dinamicidade do ato de ensinar, na relação com a comunidade escolar, na organização da escola, no planejamento, na gestão e nas lutas políticas.

A especificidade do trabalho docente soma-se à crise da educação que se agrava a cada dia, e que, segundo Nóvoa (1995, p. 22), provoca mal-estar nos professores, tendo como conseqüências: "desmotivação pessoal e elevado índice de absenteísmo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante".

As exigências decorrentes das rápidas transformações do contexto social evidenciam dificuldades que são oriundas de novos valores. Dentre outros aspectos, destaca-se, em primeiro lugar, o tradicional papel da família no processo de socialização dos jovens, que se transformou com a incorporação da mulher no mundo do trabalho e, conseqüentemente, possibilitou a construção de novas relações conflitivas com as tradicionais formas de socialização. Nesse sentido, a escola assume papéis antes de cunho familiar.

Em segundo lugar, existe a interferência no tradicional papel institucional da escola, dos novos agentes de socialização, a exemplo dos meios de comunicação social, que se transformam em veículos de transmissão de conhecimento e informações capazes de afetar os valores e o saber transmitido pelos educadores, corroendo o consenso no qual *convergiam sociedade, família e corpos docentes* a respeito dos valores socialmente aceitos.

Na atualidade, a rapidez das informações tem influência significativa no processo de socialização, o que interfere no cotidiano da comunidade escolar tanto no âmbito interno como externo. Esse processo de transformação social constitui-se para os professores em "uma fonte de mal-estar ao pretender definir o que devem fazer, que valores vão defender" (Esteve, 1999, p. 30). O informe

*Emprego e condições de trabalho dos educadores da Organização Internacional do Trabalho (OIT; apud Esteve, 1999, p. 31) assinala:*

Em uma época em que se cobra cada vez mais que a escola cumpra funções que tradicionalmente competiam a outras instituições sociais como a família, os educadores consideram que é injustificável acusá-los de que não estejam à altura de todos os desafios que propõe um mundo em rápida transformação, especialmente se eles não dispõem dos recursos que desejariam para enfrentar esses desafios.

Nesse contexto, é muito difícil imaginar os melhores caminhos a seguir quando se pretende formar jovens e crianças, ou mesmo decidir a conveniência de ensinar esse ou aquele conteúdo disciplinar, tendo em vista as suas necessidades ou os problemas a serem enfrentados. Mais grave ainda, não existe segurança quanto aos valores, atitudes e comportamentos que devem ser estimulados para permitir que os jovens convivam harmoniosamente com pessoas muito diferentes, provindos das mais variadas raças e culturas, expressando-se em línguas diferentes da sua, com idéias, crenças e religiões as mais variadas.

À rapidez do ritmo das mudanças somam-se o valor dado ao individual, a exaltação do personalismo, o excessivo valor atribuído aos bens materiais e a convicção de que é preciso ser o melhor, vencer a competição, estar à frente dos outros, ser bem-sucedido na vida a qualquer preço, o que resulta na ausência de referência para enfrentar os desafios com que se defronta. A esse respeito, Alonso (1999, p. 10) alerta:

A própria ciência que nos oferecia princípios e permitia conclusões razoavelmente estáveis, apresenta-se hoje repleta de dúvidas, com explicações provisórias, permitindo interpretações diversas senão contraditórias para os fenômenos.

A combinação de todos esses elementos em um único processo educativo, que pretende a um só tempo não só formar o homem e o cidadão, o ser individual capaz de se realizar como pessoa, mas também na perspectiva social, que o identifica com o seu grupo, realizando-se socialmente em um dado contexto histórico, constitui uma missão bastante complexa. Os desafios são muito grandes, e professores têm muito pouco em seu favor – uma frágil

formação inicial e continuada, uma visão um tanto idealista, ou mesmo ingênua do trabalho educativo na realidade atual e a existência de dificuldades próprias da situação do ensino que, nos dias atuais, se tornam muito maiores. Os desafios são enormes e os professores vêm-se atordoados diante de tantas dificuldades e contradições, como se percebe no depoimento de uma professora:

Quando comecei a trabalhar sonhava em transformar o mundo, o que me refiro é aquele da escola, crianças adolescentes que necessitavam de orientações, da realidade econômica, da verdadeira política, e que às vezes as pessoas somente queriam passar de ano. E a função da escola não é somente essa, é também formar seres humanos completos. Vejo a escola com uma instituição formadora de verdadeiros cidadãos, às vezes 50% do nosso tempo permanecemos dentro da escola e para isso precisamos estar bem engajado, bem intencionado para lidar com essas crianças e jovens que estão ali. Quando vamos para uma sala de aula, não deve ser para impor nada, mas discutir e compreender a verdadeira realidade, nossa vida porque se eles saíssem dali compreendendo o mundo e sabendo questiona-lo, ficaria satisfeita. (Entrevista 8)

Acostumados a um trabalho bem definido – o ensino, a transmissão de conhecimentos – os professores vêm-se diante de situações totalmente novas. Embora reconheçam a necessidade de redirecionar o seu trabalho, encontram-se despreparados e sem condições de sozinhos enfrentar tal situação.

As pressões são muitas e vêm de várias direções: dos pais, que não compreendem bem o que está acontecendo e exigem respostas que os professores não estão preparados para dar; da sociedade que os responsabilizam por todos os males sociais, exigindo dos professores e da escola soluções para os inúmeros problemas sociais. Assim, os professores foram transformados em verdadeiros *bodes expiatórios* diante dos imensos problemas presentes no sistema de ensino, favorecendo o enfraquecimento da sua profissionalização e do seu reconhecimento social. As condições em que exercem a atividade docente acaba gerando nos professores um sentimento de culpa e de incapacidade que, associado aos baixos salários e desprestígio social da profissão, compõem o quadro geral de mal-estar docente a que se refere Esteve (1995, p. 98):

A expressão mal-estar docente (*malaise enseignant, teacher burnout*) emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devida à mudança social acelerada.

Esteve (1995, p. 97), em sua abordagem, estabelece interessante paralelo:

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de actores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reacção dos actores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, afirm de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? Continuar a recitar os versos, arrastando largas roupagens, em metade de um cenário pós-moderno, cheio de luzes intermitentes? Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? Pedir ao público que deixem de rir para que se ouçam os versos? O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os actores que dão a cara. São eles, portanto, quem terão de encontrar uma saída airoso, ainda que não sejam os responsáveis. As reacções perante essa situação seriam muito variadas; mas, em qualquer caso, a palavra mal-estar poderia resumir o sentimento deste grupo de actores perante uma série de circunstâncias imprevistas que os obrigam a fazer um papel ridículo.

Os sistemas de ensino, por sua vez, procuram adaptar-se aos novos tempos, introduzindo mudanças de todo tipo, desde alterações estruturais até orientações metodológicas, na pretensão de que os professores aceitem e introduzam em seus trabalhos as alterações propostas. As mudanças acontecem quando há envolvimento direto dos professores e demais participantes do processo, quando todos estiverem convencidos de que as mudanças são necessárias, ainda que desconheçam os seus caminhos. Os professores possuem papel determinante no desenvolvimento e êxito dessas mudanças. São eles, em última instância, que decidem se querem mudar ou não. Arroyo (2000, p.19) afirma: "ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e reinventam".

As mudanças educacionais pressupõem nova maneira de planejar, ensinar, organizar o conhecimento, avaliar. Daí o professor ter que aprender a fazê-lo, segundo as novas bases propostas, o que significa que a mudança somente se desenvolve no interior das escolas se for concretizada pelo professor.

As condições em que os professores exercem a atividade docente, os desgastes físico e psíquico impostos pela sobrecarga de trabalho, a fragilidade dos vínculos grupais, a desmotivação diante da ausência de espaços para a

reflexão coletiva sobre seu trabalho e de uma formação continuada que lhes permita responder às novas exigências da docência, acrescidas dos baixos salários são responsáveis pelo mal-estar, que acabam por reforçar nos professores o distanciamento da prática educativa e a fragilidade dos vínculos profissionais.

Nesse contexto de mudança, evidenciam-se contradições do ensino e da organização escolar, desafios indicadores de uma organização por demais complexa, que a cada dia aumenta o nível de exigência e de tensão, em virtude de novas demandas a que se submete o profissional no desempenho adequado de sua função. A complexidade de demandas oriundas das novas relações sociais reflete-se diretamente na vida desses profissionais, e a maioria das escolas não tem como atender a essas demandas por causa da precariedade das condições de trabalho.

Nessa realidade social, os educadores constituem-se. A atividade do educador exige um vínculo afetivo e emocional com os alunos que, muitas vezes, não pode se completar, por não controlar toda a dinâmica do produto do seu trabalho. A problemática contida na atividade do educador foi focalizada pelos professores que se evadiram da rede pública estadual e destacaram algumas questões que mais interferiram na atividade docente e que os levaram à desistência da rede de ensino estadual: as precárias condições de trabalho, a gestão da escola e do sistema estadual de ensino e as dificuldades de conciliar trabalho e atividades domésticas. Um professor declara:

A educação é sempre penalizada, os profissionais também não conseguem uma qualidade de vida. O governo não dá condições para o profissional progredir, quando se faz curso, é duas ou três horas que contribui muito pouco para qualificar os profissionais, não se investe em Plano de Carreira. (Entrevista 9)

## **2.1 As condições do trabalho docente**

Vários trabalhos citados por Esteve (1999) afirmam que o processo de formação inicial tem um caráter idílico e conflitivo com a realidade. Ao exercerem

a prática pedagógica, os professores deparam-se com as carências e contradições na sua concretude. Na fase de enfrentamento e adaptação dessa realidade, os professores em início de carreira, na maioria dos casos, são os que convivem com os piores desafios, com as *turmas problemáticas*, os piores horários, as escolas mais distantes, ou seja, as condições de trabalho entram em conflito com os ideais com os quais se formaram. Os professores mais antigos adquirem estabilidade e poder de escolha, deixando aos iniciantes as condições de trabalho mais difíceis e desafiantes. Veenman (1984), citado por Esteve (1999, p. 43), afirma:

A transição da formação dos professores para o primeiro trabalho no ensino pode ser dramática e traumática, utilizando o conceito de “choque com a realidade” para indicar o colapso das idéias missionárias concebidas durante a formação de professores por causa da áspera e dura realidade da vida cotidiana em sala de aula.

Nos diferentes trabalhos citados por Esteve (1999) existe em comum o reflexo da idealização que caracteriza os enfoques da formação inicial, que se choca com uma realidade adversa do cotidiano da sala de aula e da organização escolar. Nesse sentido, os conflitos giram em torno dos ideais pedagógicos e as limitações da prática cotidiana do espaço escolar. Nessa realidade, há um conjunto de aspectos que intervêm na configuração do cotidiano das escolas, tais como a relação com colegas, a gestão adotada, os recursos disponíveis, a violência, dentre outros. A distância entre os ideais pedagógicos e as limitações da prática caracterizam diferenças na representação que os professores fazem de sua identidade profissional. Assim, a imagem construída do professor ideal, difundida na sociedade, contrapõe-se à prática docente de enfrentamento das dificuldades. Esteve (1999, p. 44) comenta:

Essa imagem ideal que o mesmo professor tem de sua profissão vai entrar em crise. Assim, o professor vai constatar que a realidade do magistério não corresponde aos ideais que aprendeu durante seu período de formação, e com os quais se compara ele mesmo e o compara boa parte da sociedade.

O educador trabalha com os desejos, sonhos, projetos de vida de alguém a quem ele ensina. Cabe ao professor motivar os alunos, construir a cena

em diferentes condições do palco. Há limitações que interferem na prática cotidiana do professor, impossibilitando a construção da cena, pela falta de material didático e de recursos para adequação dos mesmos. O espaço físico deteriorado, escassez de móveis, locais inadequados minam muitas vezes o esforço que ocorre para inovar a ação pedagógica. Esteve (1999, p. 48) afirma :

Quando essa situação se prolonga a médio e longo prazo, costuma-se produzir uma reação de inibição no professor, que acaba aceitando a velha rotina escolar, depois de perder a ilusão de uma mudança em sua prática docente que, além de exigir-lhe maior esforço e dedicação, implica a utilização de novos recursos dos quais ele não dispõe.

A falta de recursos materiais constitui elemento inibidor da ação pedagógica, e acaba "contribuindo para o mal-estar docente a médio e longo prazo", assinala Esteve (1999, p. 47).

As contradições impostas pelo sistema de ensino, o sentimento de impotência, de um lado, e as novas exigências sociais, sobretudo de renovação metodológica e técnicas, de outro são incorporados a um sentimento de insatisfação "pela comparação entre o que fazem e o que deveriam fazer" (Esteve, 1999, p. 46).

A falta de recursos materiais e a existência de espaços físicos inadequados fazem parte de um conjunto de limitações que afetam o processo de ensino-aprendizagem. As instituições escolares interferem de certo modo na atuação prática do professor, e as características internas dessas instituições condicionam o cotidiano da atividade pedagógica. Como exemplo, podem-se citar as normas gerais adotadas pelos sistemas de educação, que são inibidores da flexibilização das normas internas da escola, limitando as possibilidades de uma atuação de qualidade do trabalho que o profissional deseja desempenhar. Dessa forma, muitos acabam abandonando a profissão, como assinala uma professora:

Mas a questão da desvalorização profissional é que pesou na minha decisão. Se eu fosse uma profissional bem remunerada que tivesse condições de trabalho, recursos adequados, acho que não sairia, porque gostava da profissão, quando falo que fui professora, falo com muita saudade, com amor a profissão, não sei se algum dia vou voltar porque hoje, estou em outro caminho. Estou em uma encruzilhada. Começar tudo de novo? Precisa mudar muito as relações da escola e do sistema para pensar em voltar. (Entrevista 8)

### 2.1.1 Salário e identidade profissional

Dentre os professores que deixaram a rede estadual de ensino, em Goiânia-GO, a quase totalidade apresentou os baixos salários como razão para o abandono, como declara um dos professores:

O que me desanimou foi a questão da não-valorização do professor, principalmente porque não há uma valorização pelos governantes, o salário muito baixo. (Entrevista 10)

A identidade do professor, construída historicamente no imaginário social como profissão de *status*, ao longo do século XX foi corroída pelas políticas adotadas pelo poder público de deterioração da imagem de prestígio social desses profissionais e conseqüente desvalorização salarial.

Embora os estudos até os anos 70, de acordo com Hypólito (1997), considerem a profissão docente de forma romântica e idealista, nos últimos anos, têm focado as contradições sócio-econômicas e a formação do professor de modo diferente. Nesse sentido, Freitas (2000) explica que o desprestígio dos professores constitui uma marca na história da profissão. O tão propagado prestígio no imaginário social evidenciava-se pela organização do trabalho em uma sociedade predominantemente agrária, na qual o trabalho assalariado era pouco comum, constituindo os professores uma categoria de prestígio social elevado.

Essa mesma lógica não se expressa em um espaço marcado pela atividade industrial e urbana, em que outras profissões têm nível sócio-econômico mais elevado, e, configura-se, nessa realidade, a profissão docente em desprestígio econômico e social. Considera-se, ainda, que a democratização do acesso da rede pública de ensino pela classe trabalhadora se deu com a degradação do ensino e das atividades dos profissionais da educação. Desestimulados, os professores sofrem diante das condições materiais de vida e das condições do exercício profissional, enfrentando adversidades que o situam dentre as categorias de trabalhadores com alto grau de insatisfação diante das perspectivas profissionais existentes.

Quando discute a tese da proletarização do trabalho docente, Hypólito (1997, p. 85) baseia-se no ponto de vista de que o professor é um trabalhador assalariado e identifica a perda de controle sobre o processo de trabalho e de prestígio social.

A discrepância entre a imagem construída historicamente e a realidade vivida na atualidade constitui dilema que se configura em crises da profissão e, conseqüentemente, em causas de *stress* e de mal-estar.

A desqualificação do trabalho do professor resulta na queda do seu prestígio social, no decréscimo de sua auto-estima e em condições de trabalho e de vida muito deterioradas e evidencia-se nas reações dos professores diante da crise profissional que estão vivenciando. Essa crise é gerada pelas condições em que exercem a atividade docente, os baixíssimos salários, as novas exigências da docência, as condições precárias de trabalho, a falta de recursos materiais, a violência e uma formação deficiente, as gestões autoritárias que acabam por reforçar nos professores o distanciamento da prática educativa e a fragilidade dos vínculos profissionais.

## **2.2 O trabalho docente e a feminização da profissão**

As dificuldades em conciliar o trabalho docente com as atividades domésticas levaram algumas professoras a evadirem-se da rede estadual de ensino. A sobrecarga de atividades em decorrência das várias jornadas de trabalho afeta os integrantes das profissões que passaram por um processo de feminização. Este dado evidencia-se no argumento da professora:

Vou justificar porque pedi exoneração do Estado. Trabalhei seis anos antes de trabalhar na rede municipal de Goiânia. Quando passei a trabalhar no município já foi com uma carga horária de sessenta horas e com isso reduzi a carga horária do Estado. Mas esta situação de trabalhar nas duas redes foi tornando muito difícil e o vencimento do Estado não estava compensando o sacrifício. Fui refletindo sobre esta situação, com duas crianças que precisavam da minha presença. (Entrevista 5)

Vários fatores permitiram que o exercício do magistério se constituísse historicamente como uma profissão composta numericamente por mulheres. A esse respeito, Hypólito (1997, p. 55) considera:

A mulher tornou-se participante do mundo do trabalho, especialmente na função docente, não só porque foi submetida, mas também, porque constitui essa realidade. As ações que incentivaram o processo de feminização desenvolveram-se num tecido social favorável, com características culturais adequadas, e, sob certos aspectos interessantes para as mulheres.

Há, de certo modo, características sociais da mulher que foram favoráveis à feminização da profissão, ou seja, a estreita relação que as atividades do magistério estabelecem com as do papel de ser mãe: cuidar de crianças, adequar horários domésticos e profissional, facilitar o seu ingresso na profissão. A conciliação entre trabalho docente e doméstico constitui representação construída sobre o papel da mulher, as *ditas habilidades* femininas de dona de casa e esposa.

O modo como se percebe cada um dos gêneros pressupõe oposição e polaridade. O feminino é, na maioria das vezes, associado à fragilidade, à passividade, à meiguice e ao cuidado. Ao masculino correspondem a agressividade, o espírito empreendedor, a força e a coragem. Muitos são os adjetivos que se podem citar, mas percebe-se que a maioria dos atributos presentes em um gênero está excluída automaticamente do outro.

A diferença entre homens e mulheres foi historicamente transformando-se em desigualdades sociais, ao mesmo tempo que, em diferentes sociedades e períodos históricos, múltiplos discursos e práticas forjaram a submissão feminina e a dominação patriarcal. As relações de gênero em diferentes imbricações com as relações de raça e relações de classe têm construído e organizado as sociedades. Assim, as práticas reais e efetivas que produzem as relações de gênero são, ao mesmo tempo, relações de poder, baseadas nas diferenças entre os sexos. É possível afirmar que as construções sociais de gênero ocorrem em uma rede de poder que perpassa e constitui a sociedade.

Para Delgado (1998, p. 15), “a intersecção entre gênero e poder é o núcleo fundamental do conceito de gênero”. A autora ainda argumenta:

A produção de indivíduos masculino e feminino está intimamente relacionado à identificação de homens e mulheres com o conjunto de normas, valores, funções sociais estabelecidas historicamente para o seu gênero, indissociáveis das expectativas em relação ao outro gênero. Só que isto não ocorre automaticamente a partir do sexo biológico. Cada um(a) de nós aprende a ser homem ou ser mulher a partir das práticas ou relações que vivemos em todos os domínios do social.

Significa que o gênero, como força de organização da sociedade, só existe e funciona por meio de relações: relações de gênero que são, ao mesmo tempo, relações de poder.

As desigualdades e as definições de papéis sociais, construídos há séculos, comportam atributos que valorizam e privilegiam os homens em detrimento das mulheres, colocando-as em lugar de subalternidade. Os valores éticos e culturais perpassam as relações sócio-educativas, estabelecendo padrões de comportamento, que se iniciam no primeiro grupo de socialização do indivíduo, a família, estendendo-se à escola, aos meios de comunicação, à religião, dentre outros.

As pesquisas têm demonstrado que a divisão de papéis sociais exercidos por homens e mulheres e a discriminação por sexo se formalizam na escola. É comum ouvir que a professora, sobretudo a de ensino fundamental, é como a mãe ou a tia, o que reforça a idéia de que o trabalho de professora é uma extensão do lar. Como mulher, a professora carrega e transmite valores e comportamentos aprendidos desde a infância acerca do que é masculino e feminino. As mulheres acabam fazendo aquilo o que delas se espera, o que cabe às mulheres: em casa, sendo mãe, cozinheira, lavadeira, arrumadeira e responsável pela educação dos filhos; no mundo do trabalho, exercendo profissões femininas como professora, assistente social, secretária, etc. São profissões que apresentam menor remuneração e são desprestigiadas socialmente, incluindo-se o magistério.

Deve-se ressaltar, ainda, em relação à *vocação para a profissão*, uma continuação do conceito de intuição feminina para a maternidade, para o tratamento e o cuidado com as crianças.

As representações na constituição das professoras não deixam, no entanto, de entrar em conflito e também de se transformarem historicamente,

mediante resistências dos sujeitos, construindo espaços de mudanças sociais e políticas das alterações institucionais e do discurso.

Nessa ótica, torna-se visível as condições concretas que se apresentam nas relações de trabalho e a existência de reivindicações por melhores salários e por condições de trabalho, reconhecendo a professora como agente de transformação social no cotidiano da escola. Construindo novas formas organizativas, professoras e professores afastam-se do caráter sacerdotal da atividade, em busca de novas práticas sociais mais políticas e profissionais.

Muitos trabalhos apontam o magistério como profissão adequada às mulheres, por facilitar a compatibilidade de horários, e constitui, nas palavras de Bruschini e Armando:

uma ocupação que permitiria conciliar a vida profissional com as tarefas domésticas e familiares, pois além das férias escolares, não exigiria extensas jornadas de trabalho. (Bruschini & Armando, *apud* Hypólito. (1997, p. 61)

É importante ressaltar que, na prática concreta das professoras, a flexibilidade de horários não se confirma atualmente. Muitos estudos apontam que, na maioria dos casos, as professoras trabalham mais de quarenta horas semanais, sem considerar a gama de atividades extraclasse (correção de trabalho e provas) que são somadas às atividades domésticas<sup>6</sup>.

A dupla jornada de trabalho estabelece um conflito entre trabalho e vida privada, tendo em vista que o trabalho exige um tempo maior, não sobrando tempo para dedicar à família. O conflito entre o trabalho e a família transforma-se em fonte de sofrimento. Segundo Menezes, Codo e Medeiros (1999), essa realidade atinge um pequeno número: aproximadamente 6% dos profissionais pesquisados abordaram o convívio com a família e seu trabalho como fonte de sofrimento. O depoimento de uma professora, citado por Codo (1999, p. 260) é revelador:

Trabalho 40 horas por semana, mas a carga horária ideal é a de 20 horas, pois é menos cansativa. Trabalhando os dois turnos, às dezessete horas já se está esgotada(...) quando se volta para casa, ainda tem os serviços domésticos, filha, marido e os trabalhos da escola

---

<sup>6</sup> Essas análises referem-se ao trabalho de Mello, 1987; Bruschini, 1982; Novais, 1984; Cardoso, 1991.

também. Gostaria de trabalhar menos horas para poder ficar mais tempo com minha filha de seis anos.

As entrevistas desta pesquisa sobre a evasão de professores da rede estadual de ensino também demonstram essa realidade:

Na administração do Íris [Rezende Machado, ex-governador do estado de Goiás] posteriormente (segundo mandato), foi terrível, queda de salário, situação familiar, três filhos pequenos, as dificuldades foram aumentando, tudo fica mais difícil. Em 1992, prestei concurso na prefeitura de Goiânia, na educação, a prefeitura pagava melhor do que o estado, havia um ganho significativo com a implantação do Plano de Carreira e o Estatuto do Magistério, difícil acesso e regência significativos, ou seja, salário compensava mais. Então, minha opção foi aumentar a carga horária no município, pois além da compensação financeira, facilitaria o trabalho numa única rede, visto que estava com crianças pequenas e isso poderia facilitar estar mais próxima das crianças, cuidar da família. (Entrevista 11)

O trabalho que desenvolvi na rede estadual foi muito bom, deixei a rede por questões pessoais, não estava conseguindo encontrar uma pessoa para cuidar de meu filho, ficando o dia inteiro fora (Entrevista 12).

A dupla jornada de trabalho no cotidiano das professoras, para conciliar o trabalho docente e o lar, tem demonstrado:

Múltiplos fatores relacionados com a condição cultural da mulher, com a ideologia da domesticidade, com a falsa identidade entre o trabalho de ensinar e as "habilidades femininas" e com o ideário do sacerdócio e da vocação, entre outros. (Hypólito, 1997, p. 76)

Esses fatores levam a uma reação conflitiva entre o espaço privado e o espaço público gerando, portanto, um desgaste emocional e, conseqüentemente, o *mal-estar* docente.

### **2.3 Gestão da escola e do sistema escolar**

Tradicionalmente, a gestão da educação tem apresentado um formato piramidal em que tanto o sistema como a própria escola possuem um dirigente máximo que responde pelas ações educativas empreendidas. As relações que se

estabelecem em ambientes assim primam pela obediência e pela fragmentação, que se estendem até a sala de aula, na qual a relação professor-aluno se dá nos mesmos moldes — a autoridade pedagógica, o portador do saber, isto é, o professor, repassa para quem obedece e aprende, o aluno. De tradição positivista, essa forma de organização apresenta uma visão verticalizadora do processo ensino-aprendizagem, porque não leva em consideração a “intersubjetividade do processo pedagógico e a função emancipatória que fundamenta os fins da educação” (Bordignon & Gracindo, 2000, p. 151).

Esse modelo de organização atende ao viés autoritário da sociedade brasileira, por formar pessoas propensas à subserviência — indivíduos passivos na relação social. Esse tema sempre povoou as mentes e compôs a agenda de setores no campo educacional, cujos atores que os constituem são portadores de uma outra concepção de educação, de organização do sistema e da escola, bem como se acham comprometidos com a formação de cidadãos.

No decorrer da década de 1980, quando, de um lado, o regime militar dava mostras visíveis de esgotamento, e, de outro, os movimentos populares e a sociedade civil se mobilizavam para o processo de redemocratização, os educadores de todos os graus de ensino participaram de forma efetiva do processo constituinte.

Nesse processo, uma das conquistas dos educadores e de setores da sociedade civil comprometidos com a educação no Brasil foi a introdução do princípio da gestão democrática do ensino público na Constituição Federal de 1988. Os detalhamentos da questão foram remetidos para uma lei complementar. Após longo período de discussão, aprovou-se a Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), em 20 de dezembro de 1996 que, no seu inciso VIII, do artigo 3.º, apresenta a gestão democrática (Brasil, 1996a). Não foi, porém, nesse espaço que se definiu a gestão democrática na educação básica, que foi remetida para os sistemas de ensino. O artigo 14 da própria LDB, explicita, porém alguns princípios que devem nortear as normas para colocar em prática o dispositivo constitucional. São eles: a) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; b) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Ainda, no que se refere à gestão, a Lei nº 9.394/96 pontua no artigo 15:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (Brasil, 1996a)

Esses princípios permitem inferir que a gestão da educação passa a ocupar um lugar de destaque, tanto no sistema como no âmbito da escola, por estar sob sua responsabilidade conduzir o trabalho coletivo delineado na LDB, no intuito de possibilitar que a instituição escolar cumpra sua função social e político-institucional.

Com essa orientação, há uma retomada dos debates sobre a questão, que se voltam então para a tentativa de corporificar a gestão democrática, ou seja, buscar respostas para as indagações: o que a define, suas características, e objetivos que pretende alcançar.

Analisando a questão da gestão democrática, Bordignon e Gracindo (2000, p. 150) falam de um novo paradigma, não no sentido estrito como modelo, como padrão, mas como "idéias e valores assumidos coletivamente, consciente ou inconsciente, e representa o cenário da sociedade que temos ou que queremos". Trata-se da construção da gestão democrática, que requer mudanças no conjunto de idéias que norteiam o cenário em que se desenvolvem as ações educativas, de forma que o modelo anterior, autoritário e verticalizado, seja superado.

Ainda de acordo com os autores mencionados, a gestão democrática fundamenta-se na autonomia, na participação e na emancipação, e somente o novo paradigma será capaz de construir a escola cidadã, requerida pela sociedade contemporânea, e formar indivíduos emancipados, conscientes e ativos.

Por meio de suas reflexões, Algarte (*apud* Bordignon & Gracindo, 2000, p. 152) ilumina a questão, ao afirmar que "a mudança das estruturas mais radicais de pensamento" requeridas pelo novo paradigma só é possível

a partir da aprovação interior, da revolução da consciência, que se dará com a substituição da postura de resignação e passividade da consciência servil, alienada, obediente e acrítica, pela consciência ativa, que recria a si própria. Isto porque as mudanças sociais passam, necessariamente, pela mudança individual.

Pesquisas realizadas com o objetivo de analisar a gestão democrática têm apontado a resistência de setores tradicionalistas em aderir ao processo de construção dessa nova modalidade de gestão. Dentre os obstáculos detectados pelos estudos, destacam-se as relações dos sistemas de ensino com as escolas.

Ao pesquisar o sistema de gestão dos sistemas estaduais e municipais das capitais brasileiras, Mendonça (2001) constata a influência de um Estado fortemente marcado por ordenamentos patrimonialistas, em que os governantes exercem, mediante o personalismo, as mais fortes influências nas casas legislativas, que são um espaço de negociações clientelísticas, transformando-as em instâncias meramente homologatórias dos interesses do executivo.

Ao destacar a característica patrimonial do Estado brasileiro como eixo explicativo para a resistência ao processo de gestão democrática do ensino público, pretende-se evidenciar que, para o diretor escolar ser aliado político profissional deve ter, como destaca Mendonça (2001, p 88): “a possibilidade de deter indiretamente o controle de uma instituição pública que atende diretamente parte significativa da população. Para o diretor gozar da confiança da liderança política e ter a possibilidade de usufruir do cargo público”.

Assim, estabelece-se a troca de favores que caracteriza o patrimonialismo na ocupação do cargo público. Essa relação tem como regra norteadora a confiança pessoal e a política de apadrinhamento, em que se indica para ocupar, o cargo de diretor baseando-se na confiança pessoal e política.

Segundo Dourado, (1990, p 120), “a gestão das escolas, passa ser ela própria a ressonância do poder político dominante, onde o público não é compreendido como popular, mas sim como espaço de cooptação político-partidária”. O diretor, nessa concepção, funciona como *guardião* da instituição escolar, inibindo os profissionais da escola, pais e alunos de participarem das decisões do processo educativo.

Essa concepção esteve presente nos mecanismos de escolha de diretores nos anos 90, em Goiás, que perpassou várias modalidades, desde a indicação até as eleições diretas, como mostra a pesquisa realizada por Mendonça (2000).

A gestão democrática da escola pública apresenta a necessidade de criação de vários canais de participação, tanto dos trabalhadores da educação

como dos alunos e pais de alunos. Na prática cotidiana da administração, convive-se com uma enorme heterogeneidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira e isso significa que a gestão participativa se refere a uma relação entre desiguais em uma escola carente de recursos financeiros, materiais e humanos, com uma comunidade não suficientemente preparada para a prática dessa nova gestão. Todos esses fatores interferem na gestão e dificultam tanto a elaboração como a execução do projeto educativo da escola. As razões são diversas: história de vida dos membros da escola, supervalorização ideológica das formas tradicionais de gestão, demandas políticas difíceis de conciliar, dentre outros.

A tensão e os desafios apresentados nas mudanças e resistências na gestão do cotidiano da escola são geradores de conflitos e afetam as relações interpessoais dos profissionais que nela atuam e, conseqüentemente, em seu grau de insatisfação.

No capítulo II serão contextualizados os sujeitos desta pesquisa, ou seja, os professores do estado de Goiás no período focalizado e ainda as circunstâncias históricas em que acontece a evasão de professores da rede estadual de ensino.

## CAPÍTULO II

### OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE GOIÁS

No início, este estudo apresentava a hipótese de que um número significativo de professores estaria abandonando o magistério. No entanto, a pesquisa mostrou que a maioria dos professores não abandonou a profissão, mas evadiu-se da rede estadual de ensino, em busca de melhores condições de trabalho em outras redes. As evidências primeiras baseavam-se em informações não-sistemáticas da categoria, por meio da mídia, e um crescente número de contratos precários – os pró-labores<sup>7</sup>. Mais de um terço dos professores das escolas públicas estaduais, nos últimos quatro anos da década de 1990, eram pró-labores. Esses professores eram contratados por um ano e sem exigência de formação adequada para o exercício da profissão. Em Goiânia-GO, segundo dados da Aganp, de 1997 a 2000, dos 15.674 professores da rede, 5.191 eram pró-labores<sup>8</sup>. Contribuiu também para o crescimento do número de pró-labores a não-realização de concursos públicos, as relações autoritárias e clientelistas que caracterizaram os dois últimos governos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) de 1991 a 1998, sobretudo na área educacional.

O clientelismo<sup>9</sup>, em toda a história goiana, revela-se uma herança da cultura política das sociedades agrárias e de um Estado patrimonialista que se evidencia e se constitui em obstáculo à existência de um ensino de qualidade na rede pública estadual. A ação clientelista no ensino público manifesta-se na escola de várias formas: na escolha dos dirigentes, na liberação de promoções, licenças e aposentadorias, no preenchimento de cargos, mediante contratos pró-labores, com interferência de políticos local ou regional, em substituição aos concursos públicos. Segundo Freitas (2000, p. 199),

---

<sup>7</sup> *Pro-labore* é o nome que se atribui ao contrato precário, de um ano de duração, muito utilizado na rede estadual de ensino no estado de Goiás.

<sup>8</sup> Ver tabela 8, capítulo III, p. 75.

<sup>9</sup> Ver Canesin, 1993; Campos, 1991.

a ação do clientelismo na atividade profissional docente torna-se mais intensa quando é menor a remuneração salarial e maior a deficiência na qualificação profissional, permitindo que o cargo de professor seja manipulado de forma desvelada, ganhando ares de legitimidade.

As escolas públicas em Goiás constituem um espaço dessa prática clientelista e de ingerências partidárias, o que é visível no depoimento de um professor:

Outro dado importantíssimo no meu ponto de vista, as ingerências políticas partidárias na escola. A última escola que trabalhei mesmo entrei em férias em junho, quando voltei, a diretoria que tinha sido eleita havia sido substituída, de qualquer forma, uma intervenção na escola durante muito tempo, principalmente durante o governo do Íris, não havia respeito pelas decisões da comunidade escolar, o que importava mesmo era o QI, quem vai indicar, qual político, qual deputado, qual vereador, e essas questões de qualquer forma barram a produção do conhecimento, elas contribuem para que a escola continue na mesma. (Entrevista 3)

Essa prática política tornou-se acentuada durante a atuação autoritária e centralizadora da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, a partir de 1992, deixando as escolas à mercê de deliberações unilaterais que Castro (2001, p. 43) ressalta “como uma série de práticas e orientações que foram se constituindo em mecanismos de controle das escolas”. A direção das escolas passou a ser indicada pela própria Secretária de Educação, evidenciando uma ruptura no processo de democratização da gestão, que se vinha constituindo ao longo dos anos 80 do século XX, gestada na luta da sociedade civil e na organização dos profissionais da educação.

Percebe-se, com essa política clientelista, uma série de limitações à ação educativa, em relação às necessidades cotidianas do professor e da escola, pois as suas determinações políticas e o tipo de relação construída interferem na maneira como o trabalho docente se encontra organizado, construindo relações desfavoráveis à autonomia pedagógica e às discussões coletivas para efetiva participação dos envolvidos.

Nesse sentido, as relações que se estabelecem no cotidiano da escola geram mal-estar, afetando conseqüentemente o processo ensino-aprendizagem e a qualidade da educação como um todo, como relata um professor:

A secretária não tem nenhuma sensibilidade política de respeito ao profissional e os diretores indicados pela mesma faziam o jogo da secretária, falta de respeito, autoritarismo e o alvo principal era o professor que cada ano ganhava menos, cada ano mais trabalho, sendo desviado para dar aulas de outras disciplinas, corte de carga horária arbitrariamente, um desrespeito total. (Entrevista 9)

Assim, construiu-se uma série de práticas e orientações de controle das escolas e do trabalho do professor.

O quadro 1 apresenta a qualificação docente por níveis, de acordo com o estatuto do magistério (Goiás, 1994).

### Quadro 1

#### Qualificação dos professores efetivos por níveis da rede pública de ensino do estado de Goiás – quadro permanente e transitório

Quadro	Nível	Habilitação exigida
Permanente	P-I	Habilitação específica para o magistério em nível médio
	P-II	Licenciatura curta
	P-III	Licenciatura plena
	P-IV	Licenciatura plena e pós-graduação <i>lato sensu</i> (especialização)
	P-V	Licenciatura plena e pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado)
	P-VI	Licenciatura plena e pós-graduação <i>stricto sensu</i> (doutorado)
Transitório	PA-A	Escolaridade até a 4ª série do ensino fundamental
	PA-B	Escolaridade até a 8ª série do ensino fundamental
	PA-C	Ensino médio completo e ensino superior incompleto
	PA-D	Ensino superior completo em área não específica de educação

Fonte: Estatuto do Magistério Público Estadual de Goiás, Lei nº. 12.361/94. (Goiás, 1994)

Os cargos que compõem o quadro transitório são considerados extintos com sua vacância. O objeto deste trabalho é o estudo da evasão dos professores efetivos do quadro permanente, profissionais com formação específica para a docência e que, do ponto de vista do Estado, devem permanecer na carreira.

A tabela 1 apresenta os professores do quadro permanente (QPM), do magistério público estadual do município de Goiânia-GO e o número de professores efetivos e seus níveis respectivos no período de 1992 a 2000.

Tabela 1

## Professores efetivos estaduais do município de Goiânia – 1992-2000

Nível	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
P-I	2.102	2.016	1.854	1.860	1.734	1.528	1.380	1.420	1.708
P-II	160	160	146	118	102	83	71	73	76
P-III	969	1.067	1.052	1.000	901	775	679	1.359	1.784
P-IV	1.731	1.666	1.447	1.389	1.350	1.232	1.140	1.138	1.166
P-V	19	22	22	24	25	18	16	13	11
P-VI	-	1	1	1	-	1	1	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>4.981</b>	<b>4.932</b>	<b>4.522</b>	<b>4.392</b>	<b>4.112</b>	<b>3.637</b>	<b>3.287</b>	<b>4.004</b>	<b>4.746</b>

Fonte: Goiás, Aganp (2001).

É importante observar, nos dados da tabela 1, a expansão ou redução dos respectivos níveis, considerando o número de professores nos anos de 1992 a 2000. Verifica-se que, de 1992 até 1998, houve a tendência de redução de professores. Nos anos de 1999 e 2000, dois cargos tiveram expansão (P-I e P-III) o que pode ser explicado pela realização de concurso público em julho de 1998, com a posse dos professores no decorrer dos dois anos seguintes. O quantitativo de professores P-II com a formação inicial em cursos de licenciatura curta não foi afetado pelo concurso, porque não houve seleção para docentes com essa formação. Os professores com cursos de especialização (P-IV) permaneceram estagnados quantitativamente e os pós-graduados em mestrado (P-V) continuaram em decréscimo, mesmo com a realização do concurso. Os professores com doutorado (P-VI) continuaram com presença insignificante no quadro dos docentes da rede estadual de ensino, o que demonstra que o concurso da rede estadual de ensino não atrai professores com maior habilitação, mas, sobretudo, professores com nível médio e graduados em nível superior.

De acordo com o estatuto do magistério, os cargos vagos para a carreira docente devem ser providos em nomeações, precedidas de concurso público, de títulos e de provas ou, pelo menos, de provas (art. 9.º), o que ocorre somente para os níveis de professores P-I, P-II e P-III. Os níveis P-IV, P-V e P-VI exigem habilitação em cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) para os professores de nível P-III, ou seja, professores com

licenciatura plena. Esses docentes recebem promoções verticais traduzidas em melhorias salariais.

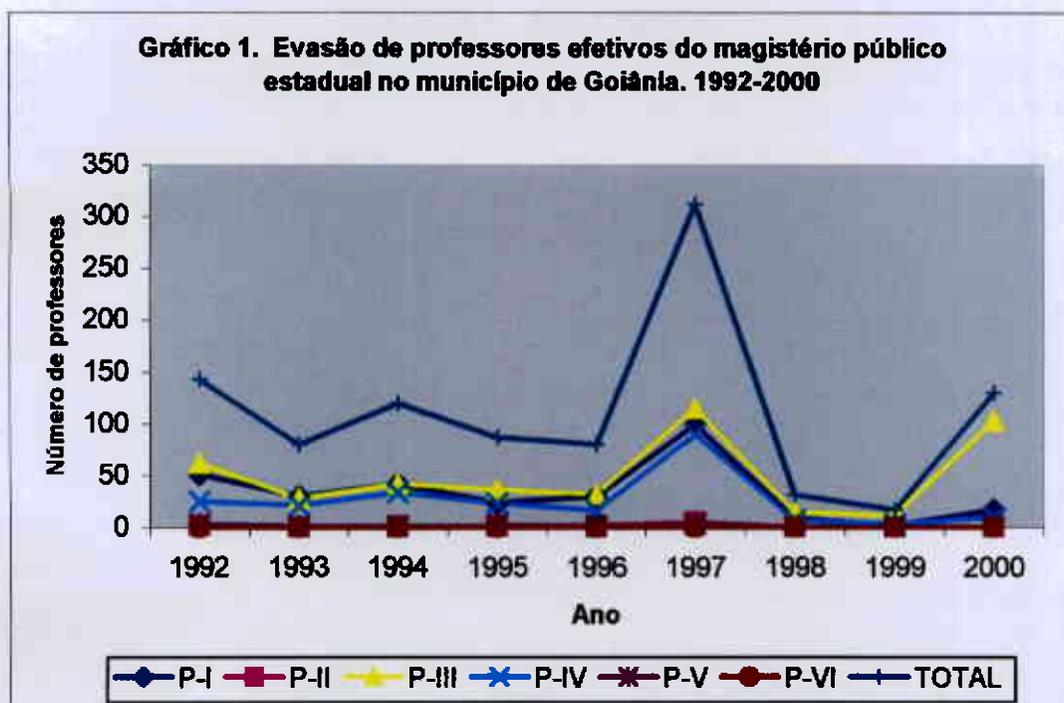
Outra explicação para a redução de professores efetivos, no período de 1992 a 1998, é que não houve contratação de professores concursados, o que acarretou um aumento da contratação de pró-labores em lugar de profissionais efetivos, e outra hipótese refere-se à evasão significativa de professores da rede estadual no período, conforme tabela 2 e gráfico 1.

**Tabela 2**

**Evasão de professores efetivos do magistério público estadual no município de Goiânia – 1992-2000**

Nível	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	Total
P-I	51	30	42	24	30	99	9	2	17	304
P-II	2	-	1	2	2	5	-	1	-	13
P-III	62	28	42	36	32	115	15	11	103	444
P-IV	25	21	34	23	16	90	7	3	10	229
P-V	3	1	1	2	-	3	-	-	-	10
P-VI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>143</b>	<b>80</b>	<b>120</b>	<b>87</b>	<b>80</b>	<b>312</b>	<b>31</b>	<b>17</b>	<b>130</b>	<b>1.000</b>

Fonte: Goiás, Aganp (2001).



Fonte: Goiás, Aganp (2001).

A tabela 2 e o gráfico 1 apresentam o quantitativo de evasão de professores efetivos da rede estadual do município de Goiânia-GO de 1992 a 2000. Os números revelam o fluxo de evasão por nível, nos respectivos anos.

A evasão significativa no ano de 1997 explica-se por ter tido início o incentivo do abandono voluntário, em que o professor negocia sua saída, recebendo parte do tempo trabalhado em valores monetários. Como no período, era a primeira oportunidade dessa negociação, todos que até então desejavam deixar a rede estadual o fizeram nesse momento. Tanto assim que, nos anos seguintes, o número de professores que lançaram mão da DV foi bem menor.

A maior evasão encontra-se entre os P-V, uma vez que a quase totalidade desses professores não permaneceu na rede estadual. Pode-se explicar a evasão de professores de nível P-V por serem mais qualificados, o que, provavelmente, lhes permitiria conseguir melhores condições de trabalho no mercado. O segundo nível com maior índice de evasão foi o P-III. Esses professores foram afetados pelo achatamento salarial na carreira, a partir de 1997, ocasionando, assim, a migração para outras redes de ensino.

Ao analisar a tabela 2 e o gráfico 1, verifica-se ainda uma tendência significativa de evasão desses níveis em toda a década que se acentua a partir de

1997. Em 2000, há um quadro preocupante: um grande número de professores P-III (103) evadiu-se da rede estadual. Esse fato pode ser explicado por duas razões: a primeira, pela ampliação de oportunidades no mercado de trabalho educacional em outras redes de ensino, com melhores condições de trabalho; a segunda, pela não-valorização da carreira do magistério público do estado, o que desestimulou os professores com maior qualificação e com maior possibilidade de crescimento profissional.

Ao ser instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) – Lei nº 9.424/96 (Brasil, 1996b) – o governo de Goiás, em 1997, estabeleceu o piso salarial de trezentos reais para o professor P-I, ocorrendo um aumento de 54% no vencimento desse nível. Entretanto, o aumento não se estendeu aos outros níveis subseqüentes, acarretando um achatamento salarial.

A partir de 1º de abril de 1994, o estatuto do magistério fixou um percentual de 21% entre os níveis da carreira. Esse dispositivo legal só foi cumprido pela administração estadual até setembro de 1997, quando entrou em vigor no estado a Lei do Fundef. No primeiro ano de vigência da lei, o governo estabeleceu aumento salarial apenas para o docente de nível P-I e descumpriu o estatuto do magistério. O achatamento foi maior sobretudo nos níveis P-II e P-III, ocasionando desmotivação, vista pelo professor como descaso pelo seu crescimento profissional. Essa desmotivação levou a uma maior evasão do magistério estadual sobretudo no nível P-III.

A tabela 3 apresenta os salários dos professores em 1997, após a implantação do Fundef em Goiás.

Tabela 3

**Salário dos professores em regime de trinta horas semanais após a  
implantação do Fundef no estado de Goiás – 1997**

Nível	Valor pago a partir outubro 1997 R\$	Valor previsto se obedecido o estatuto do magistério R\$	Perda salarial R\$	Percentual de aumento de nível para nível %	Percentual de perda de nível para nível %
P-I	300,00	300,00	—	—	—
P-II	318,00	363,00	45,00	6	14,15
P-III	337,08	439,23	102,15	6	30,30
P-IV	397,74	531,46	133,72	18	33,62
P-V	477,28	643,07	165,79	20	34,70
P-VI	577,50	778,12	200,62	21	34,74

Fonte: Estatuto do Magistério Público Estadual de Goiás. Tabela de vencimento de outubro de 1997. (Goiás, 1994)

O descumprimento do percentual de 21% de acréscimo salarial entre os níveis da carreira contribuiu para desmotivar a continuidade do profissional na rede estadual. A insatisfação com o salário, presente entre os professores em todo o período pesquisado, evidenciou-se ainda mais nesse momento. A não-valorização profissional em virtude da política salarial, além da facilidade propiciada pelo Programa de Demissão Voluntária, intensificou o nível de evasão da rede estadual. Uma das entrevistas ilustra essa situação:

É importante ressaltar também, outro ponto que me levou a deixar a rede estadual de ensino: eu enquanto sindicalista, luto pela valorização da carreira, de condições dignas de trabalho para o pessoal do magistério e, naquela época em 1997 se não me falha a memória no final do governo Maguito, o movimento dos professores da rede estadual, lutando pela carreira (Plano de Carreira e Estatuto do Magistério), depois de sete anos sem aumento, recebi um aumento de setenta e nove centavos, achei deprimente essa falta de valorização e de estímulo pela carreira, isso foi para mim um abuso, uma pessoa que cursou o mestrado na expectativa de valorização profissional, é deprimente, percebi que a carreira não tinha o menor estímulo à formação. (Entrevista 13)

A não-valorização da carreira decorre de uma política governamental que se manifesta não só nos baixos salários, mas também na política desenvolvida pelo governo estadual nesse período, em relação à formação inicial e continuada de professores. Uma ex-professora relata:

No período todo que trabalhei no estado, fui chamada uma vez para fazer um curso de um dia, apenas para discutir assuntos rotineiros, sem nenhuma novidade. Não tinha incentivo à formação continuada. Às vezes quando o diretor tinha amigo na universidade, promoviam algumas horas de palestras na escola, mas, no estado não tínhamos esses incentivos (...) O mais relevante é o processo da formação continuada e da realização profissional, acompanhar os avanços da educação, da tecnologia, temos que acompanhar as mudanças, fortalecer as unidades escolares, possibilitar mudar o cotidiano na escola, fazer acontecer algo diferente. No estado esperava o tempo todo e nada diferente acontecia. (Entrevista 5)

A tabela 4 e os gráficos 2, 3 e 4 apresentam, no período de 1992 a 2000, os dados relativos à abandono de cargo, exoneração e demissão voluntária do magistério goianiense da rede estadual.

**Tabela 4**

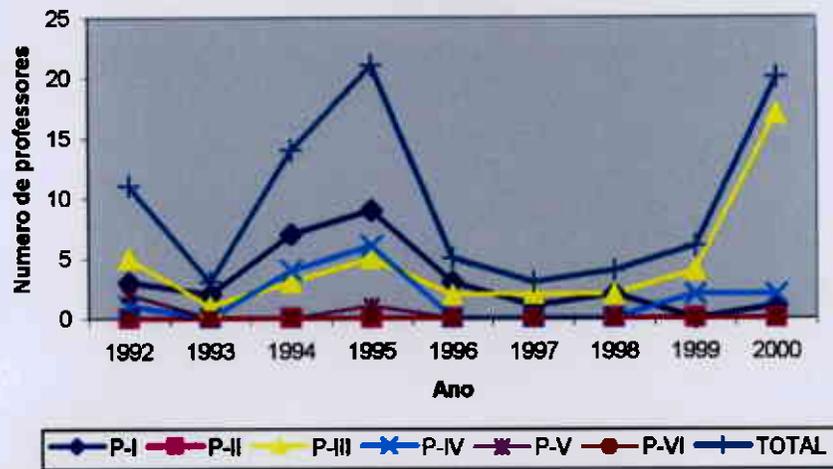
**Formas de evasão de professores do magistério público estadual no município de Goiânia – 1992-2000**

Nível	1992		1993		1994		1995		1996		1997			1998			1999		2000		
	AC	E	AC	E	AC	E	AC	E	AC	E	AC	E	DV	AC	E	DV	AC	E	AC	E	DV
P-I	3	48	2	28	7	35	9	15	3	27	1	9	89	2	5	2	-	2	1	16	-
P-II	-	2	-	-	-	1	-	2	-	2	-	-	5	-	-	-	-	1	-	-	-
P-III	5	56	1	27	3	39	5	31	2	30	2	9	104	2	10	3	4	7	17	86	-
P-IV	1	24	-	21	4	30	6	17	-	16	-	3	87	-	3	4	2	1	2	7	1
P-V	2	1	-	1	-	1	1	1	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-
P-VI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>131</b>	<b>3</b>	<b>77</b>	<b>14</b>	<b>106</b>	<b>21</b>	<b>66</b>	<b>5</b>	<b>75</b>	<b>3</b>	<b>21</b>	<b>288</b>	<b>4</b>	<b>18</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>20</b>	<b>109</b>	<b>1</b>

Legenda: AC – abandono de cargo; E – exoneração; DV – demissão voluntária.

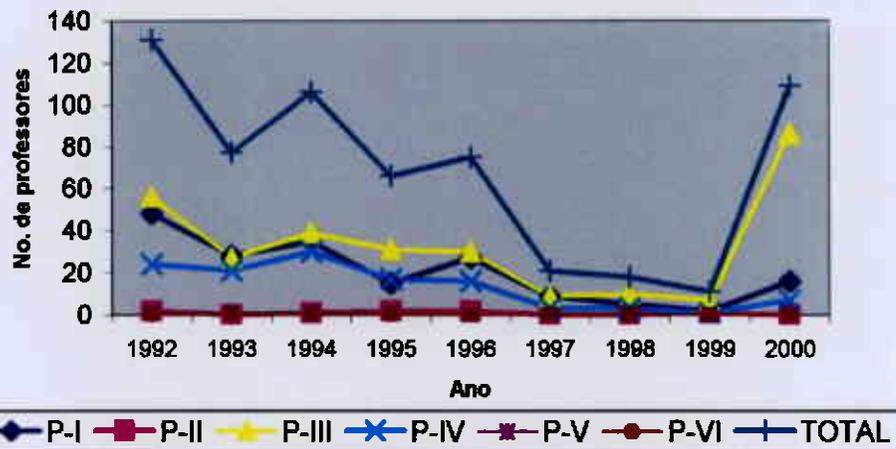
Fonte: Goiás, Aganp (2001).

**Gráfico 2. Abandono de cargo por professores efetivos do magistério público estadual no município de Goiânia. 1992-2000.**

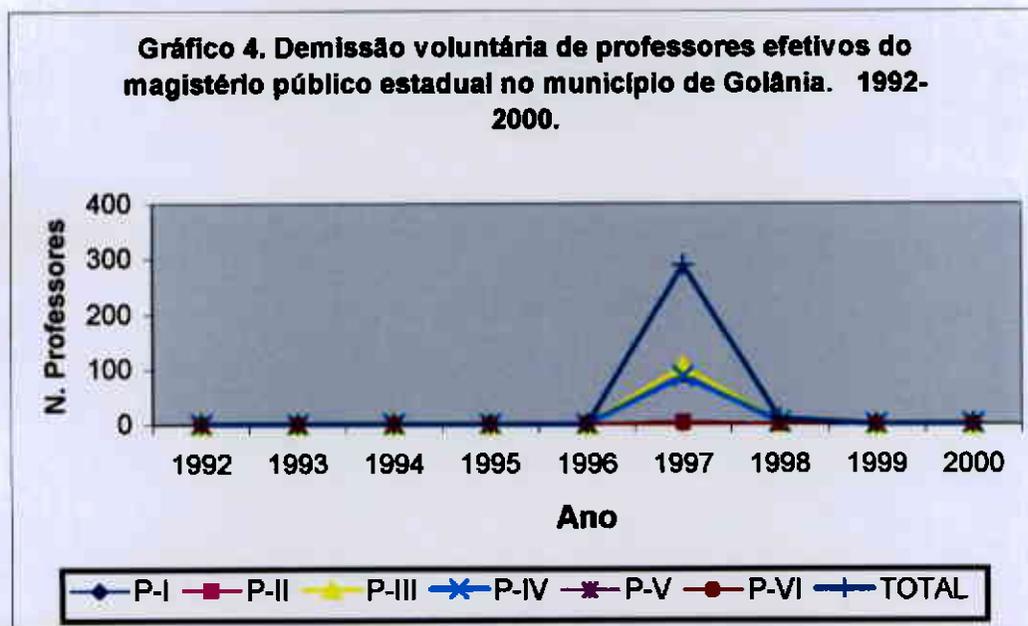


Fonte: Goiás, Aganp (2001).

**Gráfico 3. Exoneração de professores efetivos do magistério público estadual no município de Goiânia. 1992-2000.**



Fonte: Goiás, Aganp (2001).



Fonte: Goiás, Aganp (2001).

Verifica-se, no período de 1992 a 1996, que não houve nenhum caso de demissão voluntária em virtude de o governo ainda não ter instituído essa forma de demissão no serviço público estadual. Ao longo de todo o período analisado, exceto em 1997, evidencia-se que a exoneração foi a forma mais utilizada para a saída da rede estadual de ensino, em Goiânia-GO. Essa forma de demissão caracteriza uma insatisfação ainda maior na rede estadual de ensino do que a demissão voluntária, visto que os professores efetivados no regime estatutário, quando exonerados, não têm nenhum benefício financeiro ao sair do serviço público. A saída possibilita ao professor, no caso da exoneração, realizar novo concurso público na rede estadual. O abandono de cargo não permite mais a volta do professor para a rede estadual nem por concurso público. Mesmo assim, no período, 87 professores utilizaram esta forma de abandono.

Verifica-se que, dentre os professores efetivos que se evadiram do magistério estadual, o maior percentual foi o nível P-V, chegando a 90,9% no período estudado, seguido pelo P-III, que totalizou 24,9%. Em relação a todo o período analisado, os anos de 1992 e 1997 foram os que apresentaram maiores índices de evasão.

A maior evasão no ano de 1992 talvez possa ser explicada pela insatisfação dos professores nesse momento. Com a vitória de Íris Rezende

Machado para o governo do estado, ocorreram alguns fatores relevantes para a insatisfação dos docentes da rede estadual. Um deles foi a interferência da Secretaria de Educação na gestão das escolas, não se realizando, após 1990, eleições diretas para o preenchimento do cargo de diretor de escola. Os diretores eleitos foram sendo substituídos por interventores, a exemplo do que ocorreu no Lyceu de Goiânia, e que representou um marco desse tipo de interferência e a conseqüente insatisfação da categoria com a administração estadual.

Outra razão que pode explicar os elevados índices de evasão de professores do magistério estadual é que, no município de Goiânia, houve um aumento substancial no salário dos professores e muitos já pertenciam às duas redes e, nesse momento, fizeram opção pela rede municipal. Os dados dos sujeitos pesquisados<sup>10</sup> revelam que 44 dos setenta professores fizeram essa escolha.

O menor índice de evasão do professor P-IV talvez se deva ao fato de já ter investido na sua formação e conquistado melhores salários, por meio de especializações, o que, muitas vezes, faz que esse profissional permaneça na rede estadual. Além disso, a oferta de vagas para esse professor no mercado de trabalho, em Goiânia, é inferior àqueles que possuem mestrado ou doutorado.

Este capítulo tratou das questões referentes aos profissionais da educação da rede estadual de ensino. São condições estruturais e conjunturais em que estão inseridos os ex-professores sujeitos desta pesquisa. O capítulo estabeleceu ainda os contornos e os parâmetros em que se deram as evasões. A seguir, no capítulo III, serão traçadas as caracterizações dos sujeitos pesquisados e os motivos que levaram esses sujeitos à evasão da rede estadual de ensino.

---

<sup>10</sup> Ver tabela 5, capítulo III, p. 61.

## CAPÍTULO III

### **DESNUDANDO A EVASÃO DE PROFESSORES DO MAGISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL EM GOIÂNIA**

O abandono do trabalho docente pode ser entendido como decorrência de um conjunto de ações empreendidas pelos professores durante sua vida profissional, não sendo possível, portanto, encontrar um único motivo ou uma única causa que o determine. O professor é uma pessoa e ele não chega à escola despidido de sua história passada e de seu projeto de futuro. Assim, segundo Lapo (1999, p. 16),

os múltiplos motivos que desencadeiam as ações podem ser desvelados ao considerarmos que as ações empreendidas pelas pessoas durante sua vida têm como finalidade a obtenção de um equilíbrio bio-psíquico-social que proporcione seu bem-estar e sua inserção satisfatória na sociedade.

Desvendar os vínculos estabelecidos, mantidos ou rompidos com outras pessoas, com as instituições, com o trabalho, determina a permanência e os modos de permanecer na profissão, ou o abandono e os modos de abandoná-la. A vida profissional pode ser definida de maneira ampla por meio dos vínculos estabelecidos entre a pessoa e o trabalho.

Nesse sentido, permanecer ou não realizando um determinado trabalho depende do estabelecimento e manutenção de vínculos com ele mantidos que, por sua vez, depende do contexto social mais amplo, da instituição na qual é realizado e do modo como está organizado o trabalho. Uma das características da organização do trabalho docente é a dicotomia autonomia/heteronomia, sobretudo para os professores deste estudo que, além de docentes, são funcionários do Estado. Essa dicotomia pode levar o professor a enfrentar um conflito entre ter autonomia e ser dirigido, entre ter poder e ser subordinado, gerando uma angústia que, dentre outras conseqüências, contribui para o abandono da profissão.

As transformações que ocorrem na sociedade alteram o sentido e o significado do trabalho docente (Esteve, 1999) e também do processo por meio do qual a profissão se realiza (Nóvoa, 1995; Hypólito, 1997). Embora a crise na educação venha ocorrendo há algum tempo, agrava-se nos dias atuais, interferindo no desenvolvimento e na auto-realização do professor.

A questão da autonomia no trabalho docente leva a pensar em um *jogo de poder e resistência*. De um lado, persiste a tentativa de racionalizar o trabalho do professor mediante reformas educacionais, implantação de propostas curriculares, testes padronizados e outros, que objetivam um ensino eficiente e de qualidade; de outro, os resultados obtidos com essas ações levam a perceber a resistência exercida pelo professor às mudanças propostas. Nesse jogo, em que as regras nem sempre são totalmente explicitadas, parece não haver ganhadores nem perdedores, porém, o insucesso ou o sucesso apenas parcial das reformas é sempre atribuído ao professor. O professor não se cala perante essa situação, mas, ao tentar se livrar da *culpa*, normalmente a devolve ao Estado, que a *dilui* facilmente, mediante mecanismos os mais diversos. No final do jogo, parece ficar para o professor a sensação nada agradável de incompetência ou de fracasso.

Outro aspecto na organização do trabalho docente que deve ser considerado é a hierarquia do sistema educacional. O professor está na base desse sistema e deve, por isso, responder às expectativas dos coordenadores, diretores, além de outros superiores. Precisa, também, responder às expectativas dos alunos e dos pais desses alunos. Entretanto, essas expectativas nem sempre são coerentes e passíveis de conciliação.

Dentro de tais relações, o trabalho docente passa a provocar mais sofrimento do que satisfação, pois atende mais às expectativas dos outros que às do professor. Essa contradição faz emergir um mal-estar, advindo do conflito entre uma história individual, portadora de projetos, de esperanças e de desejos, de uma organização do trabalho que ignora o professor, gerando uma angústia que, dentre outras conseqüências, contribui também para a evasão.

Este estudo discute e analisa a saída do professor da rede estadual, visto que um número significativo dos ex-professores estaduais não abandonou a profissão, mas ingressou em outras redes de ensino.

## 1. Os sujeitos pesquisados

Mesmo que aparentemente aconteça de forma rápida e motivada por razão explícita, estudos realizados sobre o tema demonstram que, além de ser movida por diferentes razões, o abandono da profissão docente, é também um processo que vem se constituindo ao longo da vida do professor.

Este estudo tem a preocupação de verificar os processos e as razões vivenciadas pelos professores da rede estadual de ensino e que os motivam a abandoná-la. Podem ser formuladas algumas questões. Quem é o professor que se evadiu da rede estadual de ensino? Qual é o motivo da evasão se muitos também permaneceram na rede estadual? Entre os que saíram há características comuns ou não? A tabela 5 caracteriza os sujeitos pesquisados neste estudo.

**Tabela 5**

**Características dos sujeitos pesquisados**

Itens	Discriminação	Número	%
Período de ingresso na rede estadual	Década de 1960	3	4
	Década de 1970	16	22
	Década de 1980	38	54
	Década de 1990	12	17
	Ano 2000	1	1,4
Formas de ingresso na rede estadual	Concurso	56	80
	Contrato	17	24
Sexo	Masculino	27	38
	Feminino	43	61
Estado civil	Solteira/solteiro	20	28
	Casada/casado	47	67
	Divorciada	3	4,2
Formação	Licenciatura plena	36	51
	Especialização	26	37
	Magistério (nível médio)	7	10
	Mestrado	1	1,4
Sindicalização	Sim	50	71
	Não	20	28
Permanência na profissão docente *	Rede municipal	44	62
	Nível superior público	9	12
	Escola particular (fundamental e médio)	10	14
	Nível superior privado	3	4,2
	Outras redes	4	4,2
<b>Não continuam na profissão</b>		14	20

\* Em alguns casos, ocorreu a opção por mais de um item.

Fonte: Banco de dados da dissertação.

Ao analisar as características dos sujeitos pesquisados, em um universo de setenta ex-professores, alguns elementos relevantes devem ser observados. Dos sujeitos pesquisados, 43 eram mulheres e 27 homens. Esses dados revelam uma realidade já conhecida: que a profissão do magistério, sobretudo na educação básica, é predominantemente feminina e, assim, na evasão da rede estadual, também, a maioria é do sexo feminino.

Em relação ao estado civil, grande número de professores (47) é casado, correspondendo a 67% que se evadiram da rede estadual, o que demonstra uma relação direta entre a evasão e as condições de sobrevivência, uma vez que os professores são responsáveis, em parte ou na totalidade, pela manutenção das condições de vida de suas famílias. Não sendo possível garantir o necessário para manter sua família, o professor é obrigado a buscar outras alternativas de sobrevivência. O baixo salário é um dos principais motivos da evasão, como demonstra o seguinte depoimento: "O que me levou a sair, pedir exoneração do Estado, foi o baixo salário que não dava para fazer nada" (entrevista 14).

Esse dado torna-se interessante quando se constata que a maioria desses professores é mulher. Assim, a questão da sobrevivência da família coloca-se também para as mulheres, desfazendo a idéia de que o salário das mulheres casadas é uma complementação financeira, sem grande importância. Além disso, os dados mostram que um número considerável de mulheres é chefe de família, ou seja, a sua renda é a principal da estrutura familiar. Segundo censo demográfico de 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 11.160.635 mulheres (24,9%) são responsáveis pelos domicílios no Brasil. No Centro-Oeste, o total é de 762.830, com 24,2% (IBGE, 2000).

Percebe-se que 56, ou seja, 80% dos professores que abandonaram a rede estadual de ensino nela ingressaram por meio de concurso público, o que pode ser um elemento que dificulta a opção de deixar o emprego, em razão da garantia de estabilidade. Observa-se, porém, que 54 também dos que continuam na profissão docente ingressaram no novo emprego mediante concurso público — 44 na rede municipal, nove no ensino superior público e um no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet-GO), no ensino médio. Constata-se também que esses mesmos professores que continuaram na profissão fizeram

novo concurso e a evasão da rede estadual ocorreu após terem sido aprovados, ou então já estavam em outra rede e fizeram a opção por ela. Não se negligenciou a estabilidade, pois a maioria continua no serviço público, porém nos níveis federal e/ou municipal. Depreende-se que a segurança possibilitada pela estabilidade ainda constitui um fator importante na vida profissional.

Um número significativo de professores pesquisados (54%) ingressou na rede estadual de ensino na década de 1980, seguido dos que ingressaram nos anos 70 (22%) e 90 (17%). A permanência desses professores nessa rede foi de sete a 14 anos, e o maior índice de evasão deu-se de 1994 a 1998.

A análise dos dados demonstra ainda, que dos setenta professores que deixaram a rede estadual de ensino, quarenta (57%) se exoneraram e 27 (38,6%) pediram demissão voluntária, o que revela que também para os sujeitos pesquisados, a insatisfação com a carreira do magistério público estadual permeou toda a década, independente de incentivo de demissão voluntária.

Considerando a formação, dentre os que responderam aos questionários, houve uma tendência de evasão da rede por 36 professores com licenciatura plena (P-III) e 26 com especialização (P-IV).

Dos ex-professores da rede que responderam ao questionário, 56 continuam na profissão, correspondendo a 80% do total, evidenciando, assim, a opção por outros vínculos empregatícios e não por outras profissões. Dos 44 professores, 63% atuam na rede municipal de ensino de Goiânia, o que talvez possa ser explicado por essa rede de ensino oferecer maiores estímulos ao docente, tais como: melhores salários e condições de trabalho, plano de carreira, gratificação de regência, de difícil acesso, incentivo à formação inicial e continuada, recursos materiais, dentre outros. Os demais que permaneceram na profissão estão no ensino fundamental, médio e superior nos setores público ou privado.

Pode-se afirmar que 80% dos professores que deixaram a rede estadual de ensino não queriam abandonar a profissão. A insatisfação existia em relação à rede estadual e não em relação à docência. Essa insatisfação tampouco era com a educação básica, pois 63% dos que permaneceram na profissão o fizeram na rede municipal, que atende somente a esse nível de ensino.

Outra análise semelhante foi desenvolvida por Sarotto e Pinto (1999), que identificaram que menos de 10% dos profissionais da educação estão insatisfeitos ou descomprometidos com o trabalho. Constataram, ainda, que as condições vividas e percebidas pelos profissionais podem levá-los ao abandono da profissão.

A questão salarial foi o principal motivo focalizado pelos professores que os levou à evasão da rede. Pode-se afirmar que o quantitativo de evasão não seria o mesmo se as condições salariais fossem melhores ou se os docentes tivessem perspectiva de melhora.

Dentre os professores que se evadiram da rede estadual, 71% eram sindicalizados. Quais são as hipóteses explicativas para isso? Será que os professores que buscam melhores condições de trabalho são também os que se sindicalizam? Essa questão é significativa, pois no período da década de 1990, o movimento sindical passava por uma fase de desmobilização.

As dificuldades e os desafios para o movimento sindical são objeto de reflexão não só das lideranças sindicais como da academia. A instabilidade econômica, a fragilidade das forças políticas e a crise do mundo do trabalho que atingem, também, a esfera pública e estatal mediante políticas de privatização e redução dos gastos do Estado com as políticas sociais, constituem elementos que compõem a crise da organização sindical como um todo, o que não é diferente na organização docente.

O propósito desta análise não é condicionar as explicações sobre a organização docente ao impacto das condições estruturais e conjunturais, mas voltar o olhar para as dificuldades de trabalho e sua problematização, ou seja, para a análise da tensão entre permanências e mudanças nos valores e nos modelos de ação que embasam a organização docente em Goiás, e se é possível identificar relação entre a evasão e a ação do sindicato na década de 1990.

O movimento sindical brasileiro viveu um período de expansão e fortalecimento no final dos anos 70 até meados da década de 1980, ocasião em que o chamado *sindicalismo combativo ou novo sindicalismo* acenava bandeiras que se legitimavam na luta contra o último governo militar, nos planos local e nacional, e, depois, em favor da aceleração e da consolidação da transição democrática.

Em Goiás, o lema *Diretas já – de presidente a diretores* potencializou a prática sindical e evidenciou a dimensão simbólica do direito e, para Canesin (1997, p. 63), “forjou uma espécie de consciência dos direitos no interior da categoria”, construindo uma perspectiva de interlocução com o Estado, mediada pela mobilização constante em favor da democracia, indo além das questões corporativas, indicando que as atividades reivindicativas transcenderam os marcos dos padrões institucionais vigentes. Este cenário ganhou amplitude tanto no setor privado, com as grandes mobilizações dos metalúrgicos do ABC paulista (região que engloba os pólos industriais de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul, no estado de São Paulo), como no setor público, com forte influência das associações de professores, os quais, apesar de proibidos de se sindicalizarem, naquele momento<sup>11</sup> estruturaram associações com forte influência do modelo de atuação sindical.

A organização docente ganhou maior visibilidade pelas suas mobilizações de massa, no auge do *novo sindicalismo* nos anos 80, como forma de *ação coletiva*<sup>12</sup>, com grande capacidade de negociação e mobilização, aumento da taxa de filiação, das greves e da presença no cenário nacional, configurando suas lutas na esfera do trabalho em geral e na docência. Este cenário recuperou uma história de grande visibilidade das mobilizações docentes pelo seu histórico de lutas.

Os anos 90 apresentaram sinais de enfraquecimento do movimento sindical brasileiro, decorrente da globalização do capital, cujos efeitos eram as transformações no mundo do trabalho que implicaram a redução do número de trabalhadores, o desemprego, a terceirização, as restrições de investimentos do Estado nas políticas públicas (educação, saúde e outros) e, como consequência, o desgaste da capacidade de organização e mobilização dos trabalhadores<sup>13</sup>, dentre eles, os da educação.

A indiferença do Estado diante da educação pública provocou um refluxo na organização da categoria que Kruppa (1994, p. 6) apresenta como um “movimento que vai se tornando aparentemente forte, mas que não obtém êxito

---

<sup>11</sup> A Constituição de 1998 aprovou a sindicalização de funcionários públicos (Brasil, 1988).

<sup>12</sup> Ver Vianna, 1999.

<sup>13</sup> Ver Pochmann, 1995; Nogueira, 1996; Antunes, 1993.

frente ao Estado que, aparentemente, se democratiza". Várias pesquisas<sup>14</sup> constataram que as greves cada vez mais longas, mas com poucos resultados econômicos e práticos, trouxeram grande desgaste social e político para o movimento. Um estudo sobre a crise do movimento docente de São Paulo detectou, segundo Vianna (1999, p. 37):

O sentimento de derrota após um prolongado período de greve, no qual as associações/sindicatos não conseguem obter do Estado boa parte de suas reivindicações, provoca a desmobilização do professorado e o descrédito da população usuária da escola pública na categoria.

Vianna (1999) aponta que o achatamento salarial, o pouco investimento do Estado na educação pública e as derrotas dos movimentos grevistas, sua principal forma de reivindicação coletiva, levaram à desmobilização da categoria e ao esgotamento dessa forma de ação nos anos 90.

O quadro no qual se inserem as dificuldades da organização docente no Brasil, apontadas pela produção acadêmica, fundamentalmente do ensino básico, evidencia a tensão entre permanências e mudanças nos modelos de ação que orientam essa categoria. As tensões, as insatisfações e o mal-estar pelos quais passam os professores parecem ser os motivos que os levam à evasão.

Em pesquisa sobre as relações com o sindicato e a saúde mental dos trabalhadores em educação, Batista e Codo (1999) revelam aspectos que derivam da participação ativa dos trabalhadores em educação no sindicato e suas implicações na baixa auto-estima da categoria: de um lado, os conjunturais e, de outro, os situacionais. A conjuntura desfavorável dos anos 90, advinda das políticas de racionalização para o setor público, acabou construindo no imaginário social críticas ao funcionalismo público como um setor de trabalhadores privilegiados, a respeito do que, segundo Batista e Codo (1999, p. 306), "levando as diversas categorias de trabalhadores a uma desvalorização e baixa auto-estima sem precedentes" e, em geral, ao desgaste dos trabalhadores que participam das lutas sindicais ou daqueles mais atuantes, que têm maiores expectativas no poder do sindicato.

---

<sup>14</sup> Ver Canesin, 1993; Caron, 1996; Nogueira, 1996.

Como as reivindicações por melhores salários e condições de trabalho dos profissionais e as possibilidades de sucesso são difíceis, terminam por constituírem fatores que facilitam ainda mais a tensão emocional, como foi possível perceber nesse depoimento:

Nós passamos um período muito difícil na rede quando da administração do Henrique Santillo, fizemos uma greve que saímos vitoriosos, mas muito desgastante, tivemos suspensão de salários, o desgaste da reposição, mesmo assim havia um engajamento grande da categoria. (Entrevista 11)

O estudo de Batista e Codo (1999) revela que quanto mais corporativa é a luta sindical, maior é o risco de exaustão. Os trabalhadores que participam ativamente da luta ou das decisões do sindicato padecem menos de exaustão emocional. Batista e Codo (1999, p. 307) esclarecem esse tipo de reação:

A orientação corporativa pura, ou seja, a que acredita que o sindicato tem, fundamentalmente que reivindicar aqueles aspectos que só interessa à categoria implica, desde o ponto de vista individual, uma visão "autocentrada", um certo individualismo, mesmo que ela aconteça por "falta de visão do conjunto", mesmo que seja produto da incapacidade para olhar além de si mesmo, da impossibilidade de se ver e se sentir parte de um conjunto maior.

Essa constatação possibilita estabelecer uma relação entre participação dos profissionais na organização sindical e o sentimento de insatisfação, o desânimo com a profissão. Nesse sentido, percebe-se, ao longo das entrevistas, que mesmo aqueles docentes atuantes, que acreditam e lutam, podem se desgastar emocionalmente, uma vez que a participação pode criar uma tensão psicológica para esses profissionais. Instalam-se conflitos entre a disposição para lutar pelos direitos e interesses individuais e coletivos, em um contexto adverso. O seguinte excerto aborda esses conflitos:

Eu sentia que não havia, apesar dos baixos salários, pessoas que trabalhavam em função do que ganhavam, algumas tinham medo de se organizar não sei se é uma questão cultural, pois acredito que quanto mais organizada a categoria, mais chances de ter conquistas, e os professores não são uma categoria muito organizada, havia muita dificuldade de fazermos manifestações apesar de termos colegas politizadas que entendiam o verdadeiro papel do educador e que tinha consciência que só a luta iria fazer a mudança, mas eles eram discriminados pela coordenação, pela direção e pelos próprios colegas.

Convivi com isso durante um período de intensa mobilização, de muitas greves que hoje até pela conjuntura econômica não dá mais para se fazer muitas greves. (Entrevista 8)

Vale ressaltar que, na década de 1990, a política de desvalorização profissional implementada pelos governos com a não-realização de concursos públicos e o aumento significativo de pró-labores – na maioria das vezes, pessoas indicadas por apadrinhamento, e por isso, na relação com a secretaria e com os diretores, lhes prestam obediência – constituem fatores que contribuem para o enfraquecimento da luta sindical e para a desvalorização profissional.

Além das questões já tratadas, que interferem no processo de evasão da categoria, há também as relações com o sindicato, os desgastes das lutas e as frustrações com as greves, que não se traduzem, nesse momento, em conquistas significativas. Todos os elementos já analisados anteriormente, como os baixos salários, a gestão autoritária, a falta de incentivo à formação inicial e continuada, à desvalorização generalizada do magistério no imaginário social e de suas conquistas cada vez mais ameaçadas, levam o professor a ficar emocionalmente exausto, e, sem dúvida, contribuem para a evasão da rede estadual de ensino em Goiás.

## **2. Os motivos da evasão**

Em um primeiro momento, foi elaborada a tabela 6, com os motivos mencionados pelos professores, tal como apareciam nos questionários. Posteriormente, eles foram agrupados por categorias mais abrangentes.

A tabela 6 demonstra os motivos que levaram os professores a se evadirem da rede estadual de ensino.

Tabela 6

## Motivos da evasão de professores da rede estadual de ensino (a)

MOTIVOS	P - I (7)	P-III (36)	P - IV (26)	P - V (1)	Total
Desvalorização da profissão e condições de trabalho precárias	1	11	1	1	14
Discordância com a política educacional da rede estadual	1	1	1	-	3
Falta de apoio (direção, coordenação e família) na solução de problemas com alunos	1	1	-	-	2
Falta de esperança de melhorar	-	-	3	-	3
Insatisfação com o salário	5	22	14	1	42
Mudança de profissão	-	2	1	-	3
Não-obtenção de licença para pós-graduação	-	5	1	-	6
Preferência pela docência fora da rede estadual	1	9	14	-	24
Gênero/questões familiares	1	3	1	-	5
Relação com a diretora	-	2	-	-	2
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>56</b>	<b>36</b>	<b>2</b>	<b>104</b>

\* Número de questionários respondidos, 70.

Os professores escolheram mais de um motivo para o abandono.

Fonte: Banco de dados da dissertação.

Os motivos apontados na tabela 6 foram agrupados em apenas três categorias, como demonstra a tabela 7 — condições precárias de trabalho, gestão da escola e gênero/questões familiares — para possibilitar uma melhor compreensão dos motivos da evasão.

Tabela 7

## Motivos da evasão de professores da rede estadual de ensino (b)

MOTIVOS	P - I (7)	P-III (36)	P - IV (26)	P - V (1)	Total (70)
Condições precárias de trabalho*	7	44	33	2	86
Gestão da escola e do sistema**	2	9	2	-	13
Gênero/questões familiares	1	3	1	-	5

\* Refere-se à desvalorização da profissão, falta de esperança de melhorias, insatisfação com o salário, à mudança de profissão e preferência pela docência fora da rede estadual.

\*\* Refere-se à discordância com a política educacional da rede, falta de apoio (direção, coordenação e família) na solução de problemas com os alunos, não-obtenção de licença para realizar cursos de pós-graduação, e relação conflituosa com a direção da escola.

Fonte: Banco de dados da dissertação.

## 2.1 Condições precárias de trabalho

As condições precárias de trabalho constituem o motivo de evasão mais apontado pelos ex-professores da rede estadual de ensino em Goiânia-GO. Incluem-se nessa categoria desde o salário baixo, apontado por 60% dos que responderam ao questionário, até outras razões, como desvalorização da profissão, falta de esperança de melhorias, desejo de mudança de profissão e preferência pela docência fora da rede estadual.

As condições em que se desenvolve a profissão docente na rede pública em Goiás vêm se constituindo em seu cotidiano em uma fonte de mal-estar. O reconhecimento social da atividade desenvolvida pelo profissional não corresponde ao reconhecimento social do profissional que exerce a atividade docente.

Há consenso de que o acesso ao saber sistematizado na sociedade contemporânea é um direito universal. O Estado tem a responsabilidade constitucional de mantê-lo, oferecido em escola pública, e é de sua competência criar condições materiais e sociais para que o ensino público de qualidade seja oferecido. Portanto, cabe ao Estado construir escolas, equipá-las de recursos didático-pedagógicos, bibliotecas, material de expediente, carteiras, móveis, material de limpeza, água, energia elétrica, telefone, computadores e recursos multimídias e, sobretudo, de recursos humanos, como professores, pessoal administrativo, de limpeza e manutenção, para que a escola cumpra seu papel de transmissão de saber sistematizado.

Nesse sentido, o professor deve receber a remuneração necessária para a satisfação de suas necessidades básicas e de sua família, que são as mesmas de qualquer outro trabalhador, mas acrescidas de outras necessidades sociais, culturais e materiais, uma vez que desempenham papel importante nas atividades profissionais dos docentes. Desta forma, para Freitas (2000, p. 159),

mensurar um salário, definindo o quanto ele deve valer o trabalho realizado, a partir das necessidades materiais e sociais é algo que escapa à simples operação matemática de fixar o seu valor com base em uma classificação do tempo de serviço, qualificação profissional e volume dos recursos disponíveis para a folha de pagamento.

Assim, o salário deve proporcionar as necessidades básicas do professor (alimentação, vestuário, habitação, transporte, saúde) e de sua família, e de outras necessidades sociais que permitam viver com o mínimo de dignidade.

Os dados desta pesquisa revelam que, dentre os motivos alegados para a evasão da rede estadual, uma das questões mais relevantes das condições de trabalho são os baixos salários, citados por 42 dos setenta ex-professores, portanto, 60% dos sujeitos pesquisados em todos os níveis da carreira. A situação salarial dos professores durante a década em estudo permite afirmar que o governo do estado de Goiás estabeleceu uma política de rebaixamento dos salários dos professores, uma vez que persistia uma carreira aquém das necessidades e expectativas desses profissionais, e mesmo as exigências dessa carreira não foram cumpridas, apesar de ter sido estabelecida pelo Estatuto do Magistério Público<sup>15</sup>.

A política salarial adotada na década de 1990 para os professores foi de compressão, sobretudo para professores portadores de diploma de licenciatura plena (P-III) e que formam o segundo maior contingente do quadro do magistério; o primeiro são os professores com qualificação de nível médio (P-I). A política salarial do governo de Goiás passou a sintonizar-se com as políticas de redução dos investimentos nas áreas sociais, orientadas pela nova configuração do Estado brasileiro, caracterizado pelo desmonte do setor público e de conformação com o novo desenho dos padrões de regulação e gestão, privatista e regulamentada pelo governo estadual, para atender à nova lógica de redirecionamento das políticas educacionais implementadas no país.

A perda do poder aquisitivo dos professores, ao longo dos anos 90, no estado de Goiás, forçou muitos deles a trabalhar em três períodos ou em várias redes de ensino, como ficou evidenciado na pesquisa, na qual se encontrou um número significativo de professores atuando em outras redes e, muitas vezes, sendo obrigados a procurar trabalho informal para garantir a sobrevivência. Alguns, 20% dentre os que responderam o questionário, mudaram de profissão por causa dessa situação. Segundo Freitas (2000, p. 165),

---

<sup>15</sup> Ver capítulo II, tabela 3, página 54.

há uma constante perda do poder aquisitivo, isso afeta as suas condições materiais e sociais, e obriga-os a estabelecer estratégias de sobrevivência para completar a renda, com o objetivo de manter um padrão de vida menos insatisfatório.

Em recente pesquisa da CNTE em convênio com o Laboratório de Psicologia do Trabalho da UnB (1999), constatou-se que o salário do professor das redes públicas de ensino no Brasil (e em Goiás não é diferente), não garante o sustento da família. O professor não é capaz de prover o sustento da família, sem a ajuda de outras pessoas da unidade familiar. De acordo com Odelius e Codo (1999, p. 226),

o dinheiro do professor pode comprar pouco, muito pouco, na maior parte das vezes nenhuma cesta básica. Quando falamos em padrão de vida do professor, estamos falando de uma renda conjunta, da família, já que vimos que a remuneração percebida é incapaz de garantir condições dignas de vida para a grande parte dos professores.

É importante ressaltar que o descontentamento gerado pela desvalorização profissional, em que o salário não corresponde ao esforço despendido, acaba ocasionando ansiedade, insatisfação e frustração, um mal-estar que, dependendo do desgaste emocional, pode proporcionar a síndrome de *burnout*. Os relatos de dois professores ilustram sentimentos de insatisfação que experimentaram ao viver tal situação:

Além de todos os motivos que já citei, outro fator importante foram os baixos salários pagos aos professores da rede, vi que não estava compensando. O salário baixíssimo punha na ponta do lápis, pagava as pequenas coisas que tinha que pagar e não sobrava nada, nem para comprar um sapato para trabalhar, este foi um dos motivos no qual me desmotivei a continuar na rede estadual, resolvi pedir demissão, entrei no PDV. (Entrevista 12)

O motivo que favoreceu a minha saída da educação foi o desgaste que tem um educador, a última greve que participei tinha três anos que não revia meus colegas de faculdade, quando revi meus colegas, estavam todos desgastados, todos estressados, cansados, eu não vou querer ter um final desta maneira, desta forma, parti para outra coisa. Se você for analisar entre a cabeça e o estômago tem o coração, entre a razão e a fome tem a sensibilidade, se você pensar somente com o coração, você acaba passando fome, tem que pensar com a razão, tem que ter dinheiro, conforto, família... você pode até ser idealista, mas sua esposa não é, minha mãe necessita do meu trabalho, então tem que ter dinheiro. (Entrevista 10)

Segundo Alves (1997, p. 86), "várias investigações comprovam que os professores se sentem vivamente descontentes, residindo no fator econômico uma das maiores fontes de insatisfação"<sup>16</sup>.

Ao citar estudos realizados nos Estados Unidos da América (EUA), Esteve (1992) ressalta que o salário inadequado e o baixo *status* social são fontes de *stress* e de insatisfação dos professores e potenciais causas do abandono da profissão docente.

De acordo com Lapo (1999), poucas foram as pesquisas realizadas no Brasil que tratam desse tema. Até o momento, foram localizados dois estudos com ex-professores – *O professor primário da Guanabara: evasão e permanência*, de Hedy S. R. De Vasconcelos (1972) e *O ex-professor e o trabalho docente*, de Sandino Hoff (1980). A questão salarial aparece em destaque como fonte de insatisfação com o trabalho docente e um dos principais fatores para a revisão do projeto profissional, o que não raras vezes culmina no abandono da profissão.

Ao pesquisar as licenciaturas na UFG, Loureiro *et al.* (1999) observaram que ser professor na rede pública de ensino do estado de Goiás, tanto do ponto de vista social, quanto do ponto de vista econômico, não se traduz em perspectivas animadoras, como garantia de um futuro. Loureiro *et al.* (1999, p.115) destacam ainda:

Outro aspecto bastante preocupante é o fato que vem caindo o nível sócio econômico dos licenciados. Ao longo do tempo em exercício da profissão verifica-se o empobrecimento econômico deles. Se já constituem o grupo de menor poder aquisitivo na universidade, ao longo de alguns anos do exercício do magistério, especialmente nas escolas públicas, vêem seu poder econômico ainda mais diminuído. Ao que parece, o exercício do magistério público nas escolas de Educação Básica está promovendo uma mobilidade social às avessas.

A constante perda salarial afeta as condições materiais e sociais dos professores e os obriga a estabelecer estratégias de sobrevivência. Essas estratégias têm ocorrido de várias formas, como a dupla jornada de trabalho, o trabalho informal e até mesmo, como se constatou na pesquisa, a evasão da rede

---

<sup>16</sup> Ver Lipskym, 1982; Blase e Pajak, 1986; Jackson, 1988; Biddle, 1988.

estadual, buscando outros postos de trabalho como meio de garantir o mínimo de satisfação das necessidades materiais e sociais.

A baixa remuneração foi o principal motivo citado por mais da metade dos ex-professores que responderam ao questionário, além de outros aspectos, como as condições de trabalho e a falta de perspectiva de crescimento profissional. Esses outros aspectos, também decorrentes da gestão do Estado somam-se à questão salarial, e a insatisfação profissional avoluma-se.

Observa-se, também, que os professores como motivo para a exoneração, mencionaram outros fatores de foro privado — disponibilidade de tempo para cuidar dos filhos, não-reconhecimento profissional, dentre outros — que não sugerem, a princípio, enraizamento na questão salarial ou estrutural do sistema de ensino, como motivadores para a saída da rede estadual.

Outro fator que contribuiu para a desvalorização da profissão refere-se à precarização da atividade docente, com a contratação temporária de professores pró-labores. A tabela 8 demonstra essa precariedade, uma vez que há um quantitativo de professores que trabalham com contratos pró-labores sem qualificação específica para exercerem a atividade docente.

**Tabela 8**

**Professores pró-labores da rede estadual de ensino no município de Goiânia – 1997-2000\***

<b>Ano</b>	<b>Total de professores</b>	<b>Total de pró-labores</b>
<b>1997</b>	3.637	675
<b>1998</b>	3.287	1.069
<b>1999</b>	4.004	1.655
<b>2000</b>	4.746	1.792
<b>Total</b>	<b>15.674</b>	<b>5.191</b>

Fonte: Goiás, Aganp (2002).

\* Os dados disponíveis referem-se somente a esse período .

Os professores pró-labores são contratados por um ano, gerando uma rotatividade que traz conseqüências significativas. A rotatividade de professores afeta, de certo modo, a construção e execução do projeto político-pedagógico da escola, por não consolidar um coletivo que garanta o aprimoramento desse

projeto, afetando, portanto, o comprometimento da qualidade da aprendizagem. A insegurança quanto à sua instabilidade gera também, de certa forma, maior controle dos diretores sobre os pró-labores, afetando a autonomia tão necessária ao exercício da docência. Essa prática traz um mal-estar para os professores efetivos, uma vez que afeta a organização dos trabalhadores na luta por melhores salários e condições de trabalho, pois os pró-labores não possuem estabilidade e, por qualquer manifestação de insatisfação da Secretaria Estadual de Educação com o seu trabalho, são substituídos, e dependem também da direção da escola que, na maioria das vezes, se utiliza da prática clientelista como mecanismo de manipulação.

Nesse sentido, as condições de trabalho dos professores pró-labore são piores do que as dos professores efetivos. Eles são um exército de reserva de mão-de-obra que pressiona os salários de toda a categoria para baixo. E mais, a instabilidade do pró-labore acarreta subserviência, clientelismo, etc.

Outro fator que interfere nas condições de trabalho refere-se à infraestrutura. Não se pode negar que o conhecimento e as habilidades de transmiti-lo sejam importantes instrumentos para a realização do trabalho docente. Por outro lado, a escassez de recursos materiais limita essa atividade e exige do professor maior esforço para ministrar suas aulas, de acordo com suas expectativas e com as dos próprios alunos. Portanto, muitas dificuldades encontradas pelos professores no cotidiano do exercício do seu trabalho no ambiente escolar limitam suas ações e contribuem para o imobilismo desses profissionais que necessitam de instrumentos que viabilizem a realização de atividades atraentes, e que o auxiliem a superar as limitações de seu relacionamento com os alunos. Por não conseguirem realizar seus projetos pedagógicos relacionados ao corpo discente, apresentam insatisfação em relação ao trabalho. Lapo (1999, p. 123), em estudo realizado no estado de São Paulo assinala:

A falta de condições materiais para realizar o trabalho é vista como um descaso, uma não priorização da Educação pelo Estado, o que leva o professor a sentir-se também abandonado e não priorizado, provocando uma baixa auto-estima e um não envolvimento com o trabalho.

Constata-se que a insatisfação, o sentimento de frustração decorrentes das condições materiais desfavoráveis à realização do trabalho docente evidenciam-se na impossibilidade de realização do trabalho concebido como ideal, e na desvalorização do trabalho do próprio professor.

A pesquisa *Retrato da escola 2* (Codo, 2001) foi realizada pela CNTE/LPT-UnB, de abrangência nacional e com amostra de 2.351 escolas, com duzentos mil alunos e 19.339 professores, com o objetivo de investigar o grau de interferência nas escolas e na qualidade do ensino das condições de infraestrutura, do planejamento pedagógico e livro didático, da qualificação, da prática didático-pedagógica e da violência, incluindo-se as redes municipais, estaduais e particulares. O estudo aponta as debilidades de expansão e de manutenção de prédios escolares e as condições precárias dos equipamentos ou a sua ausência como fatores negativos no nível de aprendizagem.

Este estudo também constatou que as escolas públicas estaduais goianas caracterizam-se pelas más condições de trabalho. A falta de recursos materiais básicos de apoio ao ensino exige maior criatividade do professor para procurar outros caminhos que o façam atingir os objetivos propostos. Os depoimentos de alguns professores são ilustrativos:

Trabalhei em várias escolas e durante a minha experiência profissional tive grandes decepções durante esse tempo. Mas gostaria de destacar a falta de material para executar a atividade física. Na maioria das vezes o trabalho se dá de forma improvisada. Improvisação é válida se for por um período de tempo onde você usa a criatividade. Mas continuamente é impossível um professor improvisar. (Entrevista 9)

Sempre tive que trabalhar de forma alternativa, criando atividades que possibilitassem cumprir com o objetivo da educação física, às vezes se não fosse por persistência e gostar de trabalhar com a educação física talvez poderia até ter desistido, que realmente é muito diferente você sair da faculdade de educação física que tinha três quadras todas cobertas, material a vontade, bola para cada aluno enquanto você vai para a escola e fica mendigando material para os diretores, os diretores alegam que não tem verbas o incentivo foi muito pouco quando trabalhei no Estado. (Entrevista 5)

As análises sobre a infra-estrutura, ou seja, o conjunto de recursos com os quais o professor pode ou não contar, têm provocado, segundo Batista e Odellius (1999, p. 330), "a falta de envolvimento pessoal no trabalho e a exaustão emocional". Esse cenário, caracterizado pela escassez de recursos, acaba por

constituir-se em sentimento de desvalorização profissional, uma vez que esses recursos são vistos como necessários para melhorar as condições das atividades de ensino-aprendizagem. Os próprios documentos do Banco Mundial referem-se a essas condições materiais como mecanismo de interferência do ensino-aprendizagem. Essa análise permite relacioná-la à evidência da síndrome de *burnout* nos professores, por representar um sentimento de desvalorização, desrespeito, atingindo sua dignidade como profissionais da educação.

Esta pesquisa demonstrou que os professores se evadiram da rede estadual em virtude da situação salarial e das condições de trabalho. Muitos desses ex-professores da rede estadual não suportaram tantas frustrações às quais foram submetidos pela falta de reconhecimento profissional, pelas precárias condições do exercício do seu trabalho, atingindo seus sonhos e projetos de futuro, que passaram então a serem reavaliados, culminando com a evasão da rede estadual de ensino.

## **2.2 Gestão da escola e do sistema escolar**

Na categoria da gestão da escola e do sistema escolar, foram englobados os seguintes motivos apontados no questionário: discordância com a política educacional da rede estadual, falta de apoio (da direção, da coordenação e da família) na solução de problemas com os alunos, não-obtenção de licença para realizar cursos de pós-graduação e relação com a direção da escola.

A *tramalidade* do poder no cotidiano da escola pública constituiu e constitui um elemento da atuação do diretor como instrumento da influência ou da obstrução do projeto político pedagógico e remete à importância do gestor, da capacidade de articulação e construção, da viabilidade de compreensão e habilidade para canalizar e reordenar o espaço no cotidiano escolar.

Segundo Lucchesi (1999, p. 102),

compreender a "tramalidade" das relações de poder presentes no tecido social e caracteristicamente na escola significa deslindar as diversas ações internas da instituição que ao serem analisadas meticulosamente permitem detectar em seu interior uma multiplicidade de intenções integrantes do próprio ser da ação.

É preciso que, na *teia* dos acontecimentos que perpassam o universo escolar, o educador aprenda a lidar com as relações de poder no interior da escola, na qual emergem conflitos entre as concepções de autoridade e de autoritarismo. Esses conflitos manifestam-se nas escolas da rede pública estadual, pois o apoio aos professores e demais trabalhadores não é o esperado, uma vez que a atuação do diretor se dá com o objetivo de assumir posições coerentes somente com a sua visão do que é melhor naquela circunstância, sem levar em conta outras concepções existentes no coletivo da escola. Paro (1997, p. 11) assinala:

O que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar num sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor de escola hoje. Esse diretor, por um lado, é considerado autoridade máxima no interior da escola e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado.

Nessa linha, estão os obstáculos que se relacionam aos complicados processos administrativos, à inflexibilidade na rotina administrativa, ao autoritarismo arraigado nas relações do sistema com a escola. As resistências identificadas pelas autoridades são responsáveis direta ou indiretamente pela administração do sistema de ensino, como Mendonça (2001, p. 94) destaca: “encontram-se no campo da organização e do funcionamento geral do Estado e na relação nem sempre tranqüila da elite político-administrativa com os demais atores sociais”.

Nesta pesquisa, um dado chamou a atenção — dos professores que responderam ao questionário, seis tiveram que se evadir da rede estadual de ensino em razão de não obter licença para realizar cursos de pós-graduação. Evidencia-se, assim, a falta de incentivo à formação continuada e o grau de interferência da administração na relação sistema/escola. Os docentes detectam o descaso do governo em relação ao aprimoramento profissional e que não existem incentivos para melhorar a rede pública e, mesmo quando buscam fazê-lo com recursos próprios, não conseguem obter a licença para uma melhor

qualificação. Para esses professores, o aprimoramento do trabalho por meio de cursos de atualização do conhecimento e pós-graduação aparece relacionado às possibilidades de crescimento profissional e progressão na carreira.

Essas contradições manifestam-se quando os professores se vêem sozinhos para enfrentar as dificuldades que encontram no trabalho cotidiano, fruto do descompasso entre o amparo que acreditam dever receber e o que realmente recebem. Os excertos de depoimentos de professores ilustram o sentimento de insatisfação diante de tais situações:

O que marcou bastante foi com relação à direção da escola, na época, se tivessem me apoiado, de fato foi só uma criança que atrapalhou na escola, uma criança problemática que não tinha apoio dos pais, sendo que a mãe não o queria como filho e ele conseguiu revolucionar uma sala inteira, fui perdendo o controle da sala, a direção só soube punir, fui chamada várias vezes na sala da diretora, fui cobrada em relação ao comportamento da sala, o andamento e até pelo fato de me convidar a sair do colégio, porque do jeito que estava não tinha mais condições de continuar, talvez pelo fato de ter ficado chateada e ter resolvido largar a sala de aula. Sabe quando uma pessoa marca a outra e não foi somente comigo, aconteceu com outros professores também, mas na época somente eu fui quem saf. (Entrevista 4)

No período que trabalhei no Estado eram colocadas pessoas que não eram da escola, às vezes nem eram da educação, não tinham nenhuma experiência nem da escola, nem da comunidade. (...) Quando trabalhei o diretor era indicado, não tinha nenhum compromisso com a comunidade, sabia que sua passagem por lá dependia de políticos, de quem indicava. (Entrevista 5)

Eu acho que a direção deveria acima de tudo dar apoio à elaboração da proposta pedagógica, mas eu que trabalhei muito tempo numa mesma escola, percebi que determinados diretores não tinham essa preocupação, de articular, de fazer uma política que fosse de interesse da comunidade escolar, de favorecer o trabalho coletivo, muitos eram indicados e já vinham com propostas prontas que feriam os interesses do conjunto da categoria. Isso não aconteceu quando tivemos a oportunidade de elegermos os diretores. Quando você é indicado, acaba fazendo o jogo de quem indicou. Quando o diretor é eleito pela comunidade ele tem respaldo para trabalhar. A luta para eleger a direção da escola foi uma conquista importante, só quem viveu e participou desse processo e viveu o antes, sabe da importância, e como favorece o trabalho da escola. Quando o diretor é eleito pela comunidade é diferente. (Entrevista 8)

Na maioria das escolas, ocorrem reuniões para discutir questões administrativas, avaliações de alunos, conteúdos, e o que mais aflige os professores acaba sendo deixado de lado, contribuindo ainda mais para o isolamento. A falta de apoio e o isolamento são fatores que propiciam o *stress* e o

mal-estar. O distanciamento do diretor em relação ao trabalho pedagógico, assim como a falta de apoio aos problemas mais imediatos do dia-a-dia da escola, vão se acumulando e se transformando em motivos de conflitos e de insatisfação em relação ao trabalho.

O processo de democratização das instituições escolares, que vem ocorrendo nos estados e municípios brasileiros, tem demonstrado resultados positivos na melhoria das escolas e no processo ensino-aprendizagem.

A pesquisa coordenada por Codo (1999, p. 185) mostra que as escolas em que ocorreu a escolha democrática de seus dirigentes, combinada com maior integração entre escola e comunidade, revelaram resultados surpreendentes, tais como,

a melhoria dos aspectos relativos a infra-estrutura; menor índice de evasão e repetência; maior integração entre instituições de ensino/comunidade e o incremento da segurança nestas instituições.

Os dados da pesquisa do mesmo autor revelam também que o processo de democratização com participação escola/comunidade pouco avançou nas duas últimas décadas. Esse é um dado considerável, uma vez que 30% das escolas brasileiras pesquisadas não tiveram participação alguma da comunidade na vida da escola. Com esta constatação, a mesma pesquisa aponta (1999, p. 333):

Para o fato da gestão ou administração constituir um elemento estruturante da realidade cotidiana das escolas, intervindo na configuração do conjunto das condições de trabalho presente nos estabelecimentos.

Nessa realidade, o tipo de gestão reflete-se no ambiente de trabalho, perpassando uma diversidade de questões que podem levar a implicações para o cotidiano do trabalho docente. A pesquisa mencionada constata que, na gestão tradicional, o dirigente é indicado e nomeado sem a participação da comunidade. Existe relação entre esse tipo de gestão e o *baixo desenvolvimento pessoal no trabalho*, configurando-se em problema nas escolas e, em conseqüência, na

*exaustão emocional*, interferindo na saúde mental dos trabalhadores da educação.

### **2.3 As questões familiares e de gênero**

As questões familiares que levaram à evasão da rede estadual de ensino estão diretamente relacionadas às questões de gênero, como as dificuldades das mulheres de conciliar o trabalho docente com os afazeres da casa e da família.

A participação da mulher no trabalho extra-domiciliar trouxe novos problemas para o exercício do papel social determinado para a mulher. Mesmo sendo o trabalho de professora considerado ideal em virtude da possibilidade de conciliá-lo com as obrigações domésticas, a mulher ainda tem grandes dificuldades em ser, ao mesmo tempo, professora, mãe, esposa e dona de casa.

Além dessas dificuldades vividas pela mulher professora, há ainda o fenômeno da feminização do magistério, relacionado à participação da mulher no mundo do trabalho; constitui ainda uma combinação entre vocação/ensino/maternidade e funções domésticas, tornando-se quase automático relacionar trabalho de professora à vocação feminina.

As diferenciações da mulher, como ser social que ocupa uma determinada posição no mundo do trabalho, são encontradas em outras profissões de predominância feminina e têm sido vividas por mulheres na configuração do mundo moderno. As relações entre o masculino e o feminino no magistério devem ser entendidas como relações mais amplas dessa sociedade, assentada culturalmente no patriarcado.

Nesse sentido, a mulher está em desvantagem em relação aos homens, ocupando cargos de menor poder e prestígio social e com menores salários, o que se deve às relações de poder que se constituíram historicamente. As características socialmente construídas por meio das relações de desigualdades sedimentaram as bases da divisão de papéis sociais exercidas por homens e mulheres.

Outro aspecto relacionado ao processo de feminização do magistério coincide com a transformação do trabalho docente em trabalho assalariado, controlado pelo Estado e submetido às formas de controle externo ao próprio processo de trabalho, retirando dos professores formas autônomas de controle sobre o quê e como ensinar. Assim, Hypólito (1997, p. 73) argumenta: “o processo de racionalização e parcelamento do trabalho docente é simultâneo à transformação desse trabalho em trabalho feminino”.

Em seu processo de feminização, o magistério incorporou atributos tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc. Vários estudos apontados por Louro (1998) afirmam que o magistério foi se feminizando sob influência de correntes de pensamentos que consideram a mulher, e somente ela, dotada biologicamente, pela natureza, com a capacidade de socializar as crianças, como parte de suas funções maternas.

Considerando que o ensino de crianças, na escola elementar, era visto como extensão dessas atividades, destaca Lima (1998) que o magistério primário, desde o século XX, começou a ser considerado profissão feminina por excelência, por constituir extensão das atividades femininas. Da professora espera-se que ela seja uma *boa mãe*, nos moldes familiares existentes. Não se espera dela uma formação específica, com visão científica.

Delgado (1998, p. 17) procura exemplificar como essas representações vão se constituindo:

ao consultar um dicionário de Língua Portuguesa, as palavras “homem” e “mulher” encontram: “Homem, qualquer indivíduo pertencente à espécie animal que apresenta o maior grau de complexidade evolutiva: o ser humano” e “Mulher, o ser humano do sexo feminino capaz de conceber e parir outros seres humanos”. A mulher é definida pela sua condição biológica, enquanto o homem representa genericamente o ser humano.

O funcionamento dessa rede de relações de poder/gênero afasta a idéia de que a luta por uma sociedade não-sexista está reduzida à denúncia dos fenômenos de dominação de um sexo sobre o outro, tendo em vista que cada homem e cada mulher, ao mesmo tempo que agem de acordo com as perspectivas sociais construídas em torno dos sexos, constituem também um elo

transmissor – produtor e reproduzidor – de novas desigualdades entre homens e mulheres.

Como prática de socialização, a escola muitas vezes reflete e reproduz as desigualdades sociais. Aos meninos é ensinado tudo que está relacionado ao mundo público, às decisões e ao poder; às meninas, o ensino limita-se ao mundo privado, remetendo-as a profissões ditas femininas e menos valorizadas, como educação, saúde e assistência social.

Nesse sentido, evidencia-se que os conteúdos das disciplinas escolares reproduzem a valorização do masculino e a negação do feminino presentes na cultura ocidental.

A perpetuação desse modelo leva à desprofissionalização do magistério e contribui para a formação do pensamento da incompetência feminina para o mundo das decisões e do poder, formando a concepção segundo a qual o sexo determina as capacidades ou as incapacidades.

A análise do feminino na educação e na escola revela que a feminização do magistério aprofundou as contradições entre o espaço público e o espaço privado. Como diz Cardoso (*apud* Hypólito, 1997, p. 71), “a casa invade a escola e a escola invade a casa”. O depoimento de uma professora caracteriza essa realidade:

Sendo professora eu me sentia bem, mas outros fatores além da desvalorização profissional me levaram a sair do estado, porque a professora não é somente professora, ela é também esposa, mãe e tudo isso pesa na hora de você ser um profissional qualificado. Você não pode ao mesmo tempo ser mãe exemplar, uma esposa exemplar e uma professora exemplar. De certa forma, na hora de pedir demissão, isso foi definidor, pois tinha criança pequena, faltava motivação para trabalhar, pois ganhava pouco (...), se eu fosse pensar no meu ideal não teria saído da escola, pois gostava do que fazia. (Entrevista 8)

Historicamente, o papel social de provedor<sup>17</sup> foi atribuído ao homem, considerado *o dono* da esfera pública. À mulher cabia o papel de mãe e dona de casa, de *rainha* da esfera privada. Atualmente, a mulher também assume o papel de provedora, responsabilizando-se pela manutenção do grupo familiar. Trata-se de uma dona de casa metamorfoseada em pai-provedor, o que significa que ela

---

<sup>17</sup> A pesquisa considera provedor o trabalhador com filhos e cujo salário corresponde ao total da renda familiar, pois outros membros da família não trabalham.

teve de assumir um papel tido socialmente como masculino, situação que anuncia a redefinição do significado de ser mulher nessa sociedade. Geralmente, o papel masculino soma-se ao feminino, permitindo a configuração da famosa dupla jornada de trabalho da mulher.

Outro elemento deve ser considerado para entender o significado de provedor ou provedora. Sabe-se que, no país, a inserção da mulher no mercado de trabalho esteve associada fundamentalmente à necessidade de completar a renda familiar, situação que influenciou a configuração de novos modelos familiares baseados em, responsabilidade mais ou menos compartilhada entre homens e mulheres, na manutenção familiar. Assim, os aspectos analisados devem ser observados quando se estuda a influência da variável *responsabilidade familiar* na relação trabalho-família e na subjetividade dos profissionais da educação.

Nesse sentido, justifica-se que a mulher seja portadora desse conflito em proporção maior do que homens, por realizar dupla jornada de trabalho. Ao ser confrontada com as exigências atuais do trabalho e o papel que lhe foi historicamente conferido, a mulher se coloca em uma encruzilhada responsável por sofrimento psíquico, que é maior naquelas que são metamorfoseadas em provedoras e que sofrem com o conflito trabalho-família.

No entanto, a pesquisa realizada pela CNTE em convênio com o Laboratório de Psicologia da UnB (1999) demonstra um fenômeno pouco pesquisado. Os dados apontam o aumento relativo de homens no magistério, mais lento nas séries iniciais e maior no ensino de nível médio, abrindo um novo cenário de *desfeminização* do magistério.

O aumento relativo de homens é mais lento entre os professores de primeiro grau (cerca de 2%), atingindo 3% no segundo grau, ou seja, ocorre uma *desfeminização* da categoria em todos os níveis da análise. A explicação para esse ritmo mais lento da *desfeminização* no primeiro grau encontra-se na identidade da função social determinada à mulher com a reprodução do trabalho de cuidar, que é mais evidente nesse nível de ensino. Há evidências de que a *desfeminização* do trabalho docente esteja ocorrendo em razão das novas relações de trabalho e do alto grau de desemprego nos dias atuais.

A pesquisa sobre os egressos da UFG também mostra essa tendência. Loureiro *et al.* (1990, p. 111) destacam: “o egresso típico do curso de Pedagogia é branco e do gênero feminino, mas nos últimos anos destaca-se um progressivo, mas lento, aumento da presença masculina e de não-brancos no curso”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que a maioria dos ex-professores da rede estadual de ensino não abandonou a profissão. Ocorreu a migração para outras redes de ensino, na busca de alternativas para resolver problemas enfrentados no decorrer do exercício da docência na rede estadual. A insatisfação não se deu com o exercício da docência no ensino público, uma vez que um número significativo de professores continuou em instituições públicas de ensino. A insatisfação não ocorreu também com o nível de ensino ou com a faixa etária dos alunos, pois grande parte dos ex-professores da rede estadual de ensino continuou na educação básica. Pode-se concluir que houve insatisfações com a rede estadual de ensino e a preferência pelo exercício da profissão em outras instâncias empregadoras.

Destaca-se outro aspecto importante — as condições precárias de trabalho aparecem como uma das principais causas de evasão da rede pública de ensino estadual, e para os ex-professores participantes desse estudo, mostrou-se um fator importante e provocador de insatisfação de várias ordens.

Pode-se inferir, com base em dados de questionários e entrevistas que, no grupo pesquisado, a questão salarial está presente para todos os ex-professores, e mesmo os que não a citam explicitamente e não a relacionam como um dos fatores que influenciaram diretamente na decisão de evadir-se da rede estadual de ensino e/ou da profissão docente deixam implícito em seus relatos a importância da remuneração adequada para a satisfação com o trabalho docente.

Embora os suprimentos de necessidades, os sonhos e os projetos possam diferir de indivíduo para indivíduo, por diversos outros fatores, e que nem todos os professores passem por privações impostas pelos baixos salários que recebem pelo exercício da docência na rede pública estadual, essa desvalorização acaba influenciando negativamente na formação da auto-imagem

pessoal e profissional. Nesse sentido, o salário implica *status* social e, segundo Esteve (1992, p. 24),

a sociedade é hipócrita e ambígua quando aplica aos professores o velho discurso da abnegação e do valor espiritual e formativo de nosso trabalho, quando na realidade despreza tudo o que não tenha valor material.

Os baixos salários não permitem ao professor dedicar-se ao seu trabalho com exclusividade, pois para garantir a sobrevivência, sua e de sua família, é necessário buscar em outras instituições educacionais, ou fora delas, alternativas de complementação salarial. Esse elemento é relevante por gerar uma sobrecarga de trabalho, cujo efeito interfere na qualidade do trabalho docente e, portanto, na qualidade do ensino e no mal-estar do professor, ocasionado pela insatisfação com o trabalho que realiza e também pelo desgaste físico e mental provocado pela sobrecarga de trabalho.

Percebe-se, também, por meio dos depoimentos, que há um mal-estar entre os ex-professores da rede estadual de ensino, por se encontrarem inseridos em uma sociedade que se transforma muito rapidamente e que exige constantes mudanças e adaptações. Eles se sentem insatisfeitos, ao não conseguirem dar conta das exigências que lhes são feitas no campo profissional. Essas exigências nem sempre são claramente explicitadas e nem sempre são entendidas pelos professores que, por mais que se esforcem, não conseguem atingir um nível de excelência exigido pela sociedade a ponto de reverter a situação de precariedade profissional em que se encontram, gerando desconfortos. Um depoimento ilustra esta afirmativa:

Na educação o que mais me aflige hoje, e creio que aflige a maioria dos educadores, é a sensação de incompetência diante de tantos problemas, tantos conflitos que estão chegando para o interior da escola. Fazemos avaliação e a cada ano estamos recebendo mais problemas de fora, tudo está sendo jogado dentro da escola, e nós ainda não estamos preparados para absorver essa avalanche de mudanças e vivemos em constante conflito por causa dessa transição de adaptação dessas mudanças com ritmo acelerado, essa impotência diante de tantos conflitos que estão presentes hoje na escola: violência, desestrutura familiar, a dificuldade de aprendizagem dos alunos, sabemos que está ligado a essas questões, a falta de compromisso da comunidade, dos pais, mas sabemos que por detrás disso tem uma explicação, as

transformações que estão colocadas sem garantia de certas condições de trabalho. (Entrevista 7)

As mudanças nas escolas ocorrem, sem dúvida, em ritmo muito mais lento do que seria necessário para acompanhar as transformações que ocorrem fora da escola, e a falta de condições para alterar essa situação levam também os professores a um estado de insatisfação com o trabalho docente.

Alguns professores afirmam em seus depoimentos que sentiam a necessidade de mudar e até procuravam fazê-lo, mas não encontravam, na maioria das vezes, os meios adequados em virtude das limitações que a própria instituição escolar impõe, como a falta de apoio, de incentivo e de orientação em relação ao seu trabalho.

Ex-professoras queixam-se da falta de apoio em relação ao trabalho que realizam, e essa situação se traduz em dificuldades e insatisfação. A mulher dedicava-se exclusivamente aos cuidados da casa e à educação das crianças, e após ter passado a trabalhar também fora de casa, tem dificuldade para realizar todas as atividades profissionais e conciliá-las com as tarefas domésticas. A sensação de cansaço, de frustração, expressa-se na fala de uma ex-professora:

Estava muito estressada, esgotada e coincidiu de anunciar o Programa de Demissão Voluntária e, muito cansada, com filho pequeno, problemas domésticos, resolvi entrar na demissão. Fiz um balanço do que poderia perder e poderia ganhar e optei pelo filho e pela casa. Ficar em casa um período [no outro, trabalha na rede municipal], cuidando dos meus afazeres de mãe e de dona de casa. (Entrevista 12)

Os professores, diante das dificuldades de ensinar a seus alunos, tomam iniciativas no sentido de superação dessa situação. Uma dessas iniciativas consiste em buscar a colaboração das famílias dos alunos. Quando o aluno chega à escola já convencido do valor do estudo e dispõe de alguém que acompanhe os seus estudos, o trabalho do professor é extremamente facilitado. A participação da família é essencial para criar o interesse no aluno pelo estudo, mas às vezes, a escola tem que buscar formas de envolvê-la em situações favoráveis ao estudo e à aquisição do saber. A escola não pode cometer o equívoco muito comum de delegar aos pais o que cabe a ela realizar — transmitir o saber sistematizado —

uma vez que a grande maioria dos pais dos alunos da escola pública não tem tempo nem dispõe de conhecimento para isso.

Outro aspecto bastante enfatizado por esses ex-professores como fonte de insatisfação com o magistério público estadual é o modo como está organizado o sistema educacional e, mais especificamente, a escola como instituição pública e como local de trabalho. Em vários depoimentos, os professores foram enfáticos em considerar a interferência da forma de organização da escola no seu desempenho e no grau de satisfação/insatisfação com o trabalho. Alguns professores referem-se à impossibilidade de participar das decisões sobre o rumo do ensino e à falta de apoio e de reconhecimento do trabalho por parte das instâncias superiores do sistema educacional, o que gera desmotivação e insatisfação com o trabalho.

Para vários ex-professores, as mudanças substanciais nos rumos das políticas educacionais e a atenção que tem sido dada à descentralização do ensino brasileiro, à questão da educação de qualidade para todos na escola pública, têm constituído um grande desafio para enfrentar os problemas de ordem pedagógica, administrativa, financeira e relacional. Essas mudanças não se fizeram no sentido de transformar velhas relações de poder. Arroyo (1999) destaca o estilo tutelar de pensar a inovação pedagógica no Brasil. Trata-se de uma cultura política que pensa a educação escolar com base em estudos realizados nas instâncias centrais e regionais da administração do sistema educacional, que faz diagnósticos baseados em pressupostos que privilegiam o olhar para a negatividade das instituições escolares e que afasta a escola do contexto sócio-político e cultural que a constitui.

A escola estrutura-se do ponto de vista do poder institucional com níveis/hierarquias que separam os que decidem, os que pensam e os que fazem a educação. Nesta ordenação, o saber docente construído no cotidiano escolar, e que se constituiu de inúmeras estratégias criadas para solucionar os problemas da sala de aula, não é levado em consideração. Os construtores da prática pedagógica são objeto das análises e dos diagnósticos dos que estão *de fora* da escola e a regulam. Assim, as decisões administrativas não contemplam os problemas do cotidiano escolar, no qual se incluem, de forma cada vez mais visível, as difíceis condições do trabalho docente, as carências de recursos

materiais, os baixos salários, a multiplicidade de vínculos empregatícios e até mesmo o abandono da profissão.

No discurso oficial divulgado, enfatiza-se a necessária autonomia institucional e local e, paralelamente, mantém-se a normatização das ações no campo da educação e o controle, pela avaliação e financiamento de projetos. São situações que confundem o professor, o qual absorve o discurso da autonomia e da inovação pedagógica e, ao mesmo tempo, sente seu espaço de execução de atividade profissional cada vez mais reduzido, desqualificado e normatizado. Um entrevistado descreve a atuação de um dirigente de escola estadual:

O diretor está preocupado em conduzir a vontade da Secretária e nunca a vontade do conjunto da escola. O único interesse do diretor é fazer cumprir as normas da secretaria. No estado não era possível fazer acontecer. (Entrevista 9)

Nesse sentido, realizar a democratização da gestão é criar e efetivar canais de participação, com a realização de eleições diretas para dirigentes escolares, existência efetiva dos conselhos escolares e criação e fortalecimento dos grêmios estudantis. Significa defender a democracia participativa como uma contraposição ao caráter autoritário e clientelista em que se inseriram as práticas escolares na rede estadual de ensino.

A descentralização do poder das secretarias para a escola, sem canais efetivos de participação nas decisões significa, na prática, o fortalecimento do poder central da escola. Uma pergunta sempre deve ser feita em relação a autonomia: autonomia para quê e para quem? A autonomia da escola deve ter um objetivo específico — a melhoria do ensino para melhor educar o aluno. Autonomia, democracia e descentralização não significam desobrigar o Estado de seu dever de oferecer educação pública de qualidade, e também não significa que os trabalhadores da educação adquiram o direito de fazer o que querem, mesmo que em sua opinião essas ações venham a beneficiar o aluno.

A garantia de uma prática escolar democrática está no envolvimento de todos os atores no exercício dessa prática, que devem opinar, apresentar projetos que facilitem o engajamento da comunidade escolar no trabalho coletivo e garantir que o gestor seja um articulador desse processo. Nesta ótica, Dourado (1998, p. 79) afirma:

A Gestão Democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do "jogo" democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas do poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

Essa relação dialética permite construir, reinventar a cada dia uma prática democrática, e muitos professores desistiram por não vislumbrarem esperança na construção da escola pública estadual.

No processo de luta pela democracia e contra a ditadura, foi construída a concepção de que a democracia seria algo não a ser conquistado, mas um resultado pronto e acabado. Passados alguns anos do final da ditadura, pode-se perceber que a democracia é um processo em que as conquistas são constantes e construídas a cada dia. Nenhuma medida por si só garante o exercício da democracia na escola: nem eleição de diretores, nem criação de conselhos escolares e grêmios estudantis. Entretanto, são canais imprescindíveis para o exercício da democracia, mesmo que somente a sua existência não a garanta.

Os depoimentos evidenciaram, ainda, vários aspectos provocadores de insatisfação no trabalho docente, que podem ser destacados, como conseqüência da atual organização do sistema de ensino estadual. São eles: a burocracia institucional e o controle do trabalho do professor, a escassez de recursos materiais, a falta de apoio técnico-pedagógico e a falta de incentivo ao aprimoramento profissional.

As dificuldades para o crescimento profissional aparecem na fala de vários ex-professores da rede estadual, relacionando a evasão da rede estadual e a busca de outras redes com essa perspectiva. A tônica desse processo está, sem dúvida, em um aprofundamento da precarização desses profissionais e das condições em que desenvolvem sua prática educativa. Desprestigiado socialmente, o professor não tem as condições propícias para oferecer um ensino de qualidade.

Este estudo revelou que o professor não consegue suportar quando várias dificuldades se acumulam com as do trabalho pedagógico, com as atividades na sala de aula. A auto-estima baixa, a impossibilidade de realização pessoal e profissional do professor, sobretudo quando são submetidos às

condições de precarização e de instabilidade no trabalho, e a política do clientelismo político, não permitem aos professores vislumbrar condições melhores para o ensino público.

Na profissão docente, existem aspectos constitutivos que a moldam, dão-lhe conformidades e submetem-na a uma condição de desprestígio social e depreciação profissional. Esses aspectos resultam em mal-estar, que motivam muitos professores à evasão da rede estadual de ensino e/ou da profissão.

Em relação aos sujeitos estudados, pode-se concluir que só é possível pensar a valorização profissional se o professor for remunerado dignamente, exercitar a autonomia didático-pedagógica, ter acesso ao cargo pelos seus méritos e não seja submetido a constrangimentos que depreciem seus direitos de acesso ao cargo e ao exercício profissional, e que o Estado e a sociedade busquem soluções no sentido da valorização da escola pública e de seus profissionais. A escola deve ser vista, então, com suas possibilidades e limites, além da responsabilidade do professor.

Pela realidade investigada, pode-se concluir que a melhoria das condições de trabalho dos professores passa necessariamente pelas mudanças das estruturas de poder das secretarias, pela simplificação das estruturas burocráticas, pela descentralização dos processos decisórios, por uma visão de organização escolar permeada pelo comprometimento coletivo.

Saul Neves de Jesus (1998, *apud* Lapo, 1999, p. 127), afirma:

A partilha de experiências profissionais, a redução do isolamento, o fornecimento de apoio ou de suporte social, a convergência nas estratégias utilizadas para a solução de problemas e que o trabalho em equipe é uma estratégia fundamental para prevenir e superar o mal-estar docente e também para o desenvolvimento e realização profissional dos professores.

Diante disso, fica evidente que o sindicato que congrega a categoria dos professores deve buscar a valorização profissional daqueles que trabalham na escola pública. Assim, o sindicato precisa ser capaz de contribuir para uma educação pública de qualidade social para os segmentos populares, para a luta por melhores condições de trabalho e de salário, pela formação inicial e continuada para os profissionais da educação, pela dignificação da profissão docente e pelo seu reconhecimento social. Significa que deve lutar

cotidianamente pela construção da democracia na escola, no sistema escolar e na sociedade. O sindicato não pode ignorar também a predominância da mulher no quadro de professores e entre os sindicalizados.

Apesar de ter sido pequeno o número de professores que apontou aspectos pessoais e familiares como razões da evasão do magistério estadual, eles não podem ser relegados e são questões sempre mescladas com a condição da mulher. Todas que indicaram esses problemas são mulheres e os problemas pessoais diziam respeito a cuidados com os filhos, com a casa e com a família no geral.

A profissão docente é vista na sociedade como adequada para a mulher, como continuação da maternidade, em relação ao tratamento da criança e indicada à conciliação do papel de mãe, dona de casa e esposa. Entretanto, nem todas as mulheres aceitam passivamente essa concepção, e percebem-na como machista e preconceituosa. O exercício da profissão docente não deixa de provocar conflitos e mal-estar entre as professoras.

Além disso, as professoras, como várias outras categorias de trabalhadores, resistiram e organizaram-se no período de luta pela democracia após a ditadura militar. Essa prática política possibilitou a criação de novos espaços, de mudanças sociais e políticas que trouxeram alterações institucionais e pessoais significativas para as mulheres que atuam no magistério. Nas palavras de Louro (1997, p. 108),

de dóceis professorinhas podem se tornar trabalhadoras da educação sindicalizadas, aguerridas reivindicadoras de melhores condições de trabalho e de melhores salários, podem ir para as praças públicas, fazer greves, levantar bandeiras e gritar palavras de ordem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Myrtes (org.). Formar professores para uma nova escola. *In:* \_\_\_\_\_. *O trabalho docente: teoria e prática*. São Paulo: Pioneira, 1999, p. 9-18.

ALVES, Francisco Cordeiro. A (in)satisfação dos professores – estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança. *In:* ESTRELA, Maria Teresa (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997, p. 81-116.

ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. *In:* MOREIRA, A. F. B. *Currículo: práticas e políticas*. Campinas: Papirus, 1999, p. 131-163.

\_\_\_\_\_. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BATISTA, Anália Soria & CODO, Wanderley. A centralidade da gestão. *In:* CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Universidade de Brasília/Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999, p. 183-189.

\_\_\_\_\_. Relações com o sindicato e saúde mental dos trabalhadores da educação. *In:* CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Universidade de Brasília/Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999, p. 300-311.

\_\_\_\_\_ & ODELUIS, Catarina Cecília. Gestão democrática nas escolas e *burnout* nos professores. *In:* CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Universidade de Brasília/Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999, p. 333-337.

\_\_\_\_\_. Infra-estrutura das escolas e *burnout* nos professores. *In:* CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Universidade de Brasília/Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999, p. 324-332.

\_\_\_\_\_ & EL-MOOR, Patricia Dario. Violência e agressão. *In:* CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Universidade de Brasília/Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999, p. 139-160.

BORDIGNON, Genuíno & GRACINDO, Regina Vinhaes. *Gestão da escola: O município e a escola*. *In:* FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 147-176.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Brasília, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394/96*, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996a.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.424/96*. Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef). Brasília, 1996b.

CANESIN, Maria Teresa. Desafios da prática sindical dos professores da rede pública em Goiás (1979/1989). *Educação em Revista*. Goiânia, ano 2, n. 2, p. 61-67, 1997.

CASTRO, Mad'ana Desirée Ribeiro de. *As novas tecnologias nas escolas públicas: limites e possibilidades*, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) — Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Universidade de Brasília/Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CODO, Wanderley & VASQUES-MENEZES, Iône (red.). *Retrato da escola 2: As relações entre a escola, a vida e a qualidade de ensino*. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Universidade de Brasília/Laboratório de Psicologia do Trabalho, set. 2001.

\_\_\_\_\_. *O que é burnout?*. In: CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Universidade de Brasília/Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999, p. 237-254.

DELGADO, Andréa. Escola e construção de gênero. Gênero e educação. Caderno de Educação – CNTE III. Brasília, n. 10, p. 13-18, dez. 1998.

DOURADO, Luis Fernandes. *Democratização da escola: eleições de diretores, um caminho?*, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia.

\_\_\_\_\_. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 77-95.

\_\_\_\_\_. A formação inicial e continuada de professores e a educação à distância no Brasil: um caminho para a expansão da educação superior? In: LISITA, Verbena Moreira S. S. & PEIXOTO, Adão José (orgs.). *Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas*. Goiânia: Alternativa, 2001a, p. 69-80.

\_\_\_\_\_. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luis Fernandes & PARO, Vitor Henrique (orgs.) *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001b, p. 49-57.

ESTEVE, José Manuel. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições, 1992.

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

\_\_\_\_\_. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 93-124.

FREITAS, Revalino Antônio de. *O professor em Goiás: sociedade e estado no processo de constituição da profissão docente, na rede pública de ensino fundamental e médio do Estado*, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GOIÁS. *Lei nº 12.361, de 25 de maio de 1994* — Estatuto do Magistério Público Estadual. Goiânia, 1994.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.460, de 22 de fevereiro de 1998* — Estatuto dos Funcionários Públicos do Estado de Goiás. Goiânia, 1998.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 12.839, de 11 de abril de 1986* — Governo do Estado. Goiânia, 1986.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papyrus, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Perfil da Mulher*. Brasília, 2000.

KRUPPA, Sônia Maria Portella. *O movimento de professores em São Paulo: o sindicalismo no serviço público, o Estado como patrão*, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

LAPO, Flavinês Rebolo. *Professores retirantes: um estudo sobre a evasão docente no magistério público do estado de São Paulo*, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

LIMA, Maria Ednalva Bezerra de. *Proletarização e feminização do magistério. Gênero e educação*. *Caderno de Educação – CNTE III*. Brasília, n. 10, p. 19-21, dez. 1998.

LOUREIRO, Walderês Nunes *et al.* *Formação e profissionalização docente*. Goiânia: Ed. da UFG, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. O diretor da escola pública, um articulador. In: ALONSO, Myrtes (org.). *O trabalho docente: teoria e prática*. São Paulo: Pioneira, 1999, p. 101-116.

MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito Administrativo Brasileiro*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais Limitada (RT), 1994.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, ano 22, n. 75, p. 84-108, ago. 2001.

MENEZES, Iône Vasques, CODO, Wanderley & MEDEIROS, Larissa. O conflito entre o trabalho e a família e o sofrimento psíquico. *In: CODO, Wanderley (coord.). Educação: carinho e trabalho.* Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Universidade de Brasília/Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999, p. 255-260.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. *In: \_\_\_\_\_.* *Profissão professor.* Porto: Porto Editora, 1995, p. 13-34.

O DELIUS, Catarina Cecília e CODO, Wanderley. Poder de compra. *In: CODO, Wanderley (coord.). Educação: carinho e trabalho.* Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Universidade de Brasília/Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999, p. 204-234.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública.* São Paulo: Ática, 1997.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais.* São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais.* São Paulo: Cortez, 1996, p. 125-193.

VIANNA, Cláudia. *Os nós do "nós": crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo.* São Paulo: Xamã, 1999.

**ANEXO 1**

## Questionário

Questionário

Data de aplicação \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

1. Nome:

2. Quando entrou na profissão: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Sexo:  M  F

Estado civil:

3. Endereço:

4. Data de admissão: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Data de exoneração: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

5. Formas de ingresso na rede:

Concurso  Contrato

outros - especificar:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Se obteve licença:

interesse particular  prêmio

doenças  qualificação

outros – especificar: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Formação:

Magistério (nível médio)  Licenciatura plena incompleta  Especialização

Outro curso nível médio  Licenciatura plena  Mestrado

Licenciatura curta  Outro curso superior  Doutorado

8. Lecionou no nível de ensino:

- Pré-escola
  5ª a 8ª séries do ensino fundamental  
 1ª a 4ª séries do ensino fundamental
  Nível médio  
 Nível superior

9. Disciplina(s) que lecionou:


10. Se ocupou outros cargos dentro da escola e/ou sistema educacional

- Coordenação pedagógica
  Secretaria geral  
 Direção
  Coordenador de turno  
 Delegacia Metropolitana (em que setor ou departamento) \_\_\_\_\_  
 Outros – especificar \_\_\_\_\_

11. Atua na sua área de formação:

- Sim
  Não

12. Sindicalizado:

- Sim
  Não

13. Atual profissão:

14. Se continua na profissão docente, em:

- Escola particular (fundamental)
  Escola particular (médio)  
 Rede municipal
  Nível superior público  
 Nível superior privado  
 Outros – especificar: \_\_\_\_\_

15. Motivos alegados para a evasão da rede estadual de ensino:


16. Concorde em conceder entrevista sobre a evasão da rede estadual de ensino?

- Sim
  Não

## **ANEXO 2**

**QUADRO RESUMO SOBRE OS PROFESSORES ENTREVISTADOS**

<b>Nomes e números das entrevistadas</b>	<b>Quando entrou na profissão</b>	<b>Data de admissão</b>	<b>Forma de ingresso</b>	<b>Estado civil</b>	<b>Formação</b>	<b>Sindicalizado</b>	<b>Atual profissão</b>	<b>Local de atuação</b>	<b>Motivos do Abandono</b>
Adriana (entrevista 6)	1984	1988	Concurso	Casada	Curso Superior	Não	Professora	Nível superior público	Salário e discordância com a política de ensino
Ana Maria (entrevista 7)	1986	1987	Concurso	Casada	Magistério (nível médio)	Sim	Professora	Rede municipal	Salário e falta de perspectiva de melhoria
Divina (entrevista 2)	1978	1979	Contrato	Casada	Especialização	Não	Professora	Rede municipal	Opção pelo município/direção
Divino (entrevista 13)	1972	1972	Contrato	Casado	Mestrado	Sim	Professor	Rede municipal e nível superior privado	Baixo salário e condições de trabalho
Domingos (entrevista 10)	1980	1994	Concurso	Casado	Especialização	Sim	Professor	Nível superior público	Baixo salário
Edna (entrevista 8)	1985	1985	Concurso	Casada	Licenciatura plena	Sim	Comerciante	—	Baixo salário e condições de trabalho
Elson (entrevista 3)	1984	1984	Concurso	Casado	Licenciatura plena	Sim	Professor	Nível superior público	Salário e opção por nível superior
Jânio (entrevista 9)	1980	1984	Concurso	Casado	Licenciatura plena	Não	Professor	Rede municipal	Baixo salário e relacionamento com a direção
Maria (entrevista 1)	1983	1986	Concurso	Casada	Especialização	Não	Professora	Escola particular (médio) e nível superior privado	Baixo salário
Maurício (entrevista 14)	1998	1999	Concurso	Solteiro	Licenciatura plena	Sim	Professor	Escola particular (fundamental) e nível superior público	Baixo salário e tempo para o mestrado
Neuseni (entrevista 12)	1980	1985	Concurso	Solteira	Magistério (nível médio)	Não	Professora	Rede municipal	Baixos salários e falta de tempo para os filhos
Simone (entrevista 4)	1994	1994	Concurso	Solteira	Magistério (nível médio)	—	Agente administrativa	Rede Estadual	Falta de apoio da direção e dos pais
Suely (entrevista 5)	1986	1986	Concurso	Casada	Especialização	Sim	Professora	Rede municipal	Baixo salário e opção pelo município
Warlúcia (entrevista 11)	1985	1988	Concurso	Casada	Licenciatura plena	Sim	Professora	Rede municipal	Salário e opção por município para ter tempo para filhos