


**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

GABRIELA PAGANI

**QUANDO OS PROFESSORES DESISTEM:**  
Um estudo sobre a exoneração docente na rede estadual de  
ensino de São Paulo



ARARAQUARA – S.P.  
2019

GABRIELA PAGANI

**QUANDO OS PROFESSORES DESISTEM:**  
Um estudo sobre a exoneração docente na rede estadual de  
ensino de São Paulo

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Formação do professor, Trabalho docente e Práticas Pedagógicas.

**Orientadora:** Maria José da Silva Fernandes.

ARARAQUARA – S.P.  
2019

Pagani, Gabriela

QUANDO OS PROFESSORES DESISTEM: Um estudo sobre a exoneração docente na rede estadual de ensino de São Paulo / Gabriela Pagani - 2019  
112 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Maria José da Silva Fernandes

1. Trabalho docente. 2. Professores do Ensino Médio.
3. Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.
4. Exoneração docente. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

GABRIELA PAGANI

## **QUANDO OS PROFESSORES DESISTEM:**

Um estudo sobre a exoneração docente na rede estadual de ensino de São Paulo

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Formação do professor, Trabalho docente e Práticas Pedagógicas.

**Orientadora:** Maria José da Silva Fernandes.

Data da defesa: 30/04/2019

### **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador:** **Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria José da Silva Fernandes**  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho –  
UNESP/ARARAQUARA

---

**Membro Titular:** **Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Regina Guarnieri**  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho –  
UNESP/ARARAQUARA

---

**Membro Titular:** **Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andreza Barbosa**  
Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP/PIRACICABA.

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

A todos aqueles que estão na luta diária para a construção da educação pública no Brasil.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu filho Raul que acompanhou ativamente na barriga da mamãe muitas das correrias do mestrado e, mesmo tão pequenino, me faz aprender muito sobre o amor incondicional.

Ao meu amado Nacamura, que há mais de uma década me fortalece como pessoa e me faz trilhar melhor essa jornada que é a vida, sou profundamente grata por cada momento com você. Essa conquista é nossa.

Aos meus queridos pais, Lelo e Chris, e minha irmã Lu, por terem me ensinado a lutar pelo que acredito e por serem meu porto-seguro, a base sólida que posso recorrer em todos os momentos da minha vida.

À minha orientadora Maria José pelo exemplo, tanto como mulher quanto profissional, pela pesquisadora virtuosa que é, pelos ensinamentos valiosos, pela ética, pela técnica, pela amizade que cultivamos e que deixou essa caminhada mais leve e prazerosa.

Aos professores que concederam as entrevistas para essa pesquisa, pela confiança e compartilhamento de suas experiências.

Aos meus colegas de trabalho que constroem diariamente uma educação que faz a diferença na vida das pessoas.

Ao grupo de pesquisa "Trabalho docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade", por todo apoio, sugestões, revisões de texto, discussões e conhecimentos compartilhados.

À banca examinadora, Maria Regina Guarnieri e Andreza Barbosa, por aceitarem participar da banca que avaliou esse trabalho e pelas correções que foram preciosos ensinamentos sobre a pesquisa na área da educação.

À Faculdade de Ciências e Letras da Unesp - Araraquara, por tudo o que aprendi nessa instituição dentro e fora das salas de aula desde minha graduação.

*"No meio do caminho tinha uma pedra",  
Mas a ousada esperança  
de quem marcha cordilheiras  
triturando todas as pedras  
da primeira à derradeira  
de quem banha a vida toda  
no unguento da coragem  
e da luta cotidiana  
faz do sumo beberragem  
topa a pedra pesadelo  
é ali que faz parada  
para o salto e não o recuo  
não estanca os seus sonhos  
lá no fundo da memória,  
pedra, pau, espinho e grade  
são da vida desafio.  
E se cai, nunca se perdem  
os seus sonhos esparramados  
adubam a vida, multiplicam  
são motivos de viagem.*

Conceição Evaristo (2008).

## RESUMO

O levantamento de dados dessa pesquisa demonstra que a rede paulista de ensino, de modo geral, possui dificuldades em manter seus docentes efetivos nas escolas, visto que em média, a cada dia, oito professores concursados, que lecionam nos anos finais do Ensino Básico e do Ensino Médio, desistem de seu cargo. Tais dados corroboram com um diagnóstico alarmante sobre o processo de desistência docente na década de 1990 na mesma rede, elaborado por Flavinês Rebolo Lapo. Considerando que há um déficit de professores na rede, o estudo sobre a persistência desse fenômeno da exoneração é relevante para a melhor compreensão sobre as condições de trabalho dos docentes visto que a não permanência dos professores nas escolas tem sido constatada por diversos autores, a exemplo de Manuel Esteve e Dalila Andrade Oliveira, como um problema para o bom desempenho de programas e políticas educacionais. Este estudo tem como principal objetivo compreender as causas que levam os docentes concursados das séries finais do Ensino Básico e do Ensino Médio, a exonerarem o cargo na rede estadual de ensino regular de São Paulo, com enfoque na análise de aspectos das condições do trabalho que podem estar relacionados com a exoneração. A pesquisa considerou, além do contexto histórico, conceitos relacionados à condição de trabalho, exoneração e o percurso desses sujeitos. Trata-se de pesquisa empírica que avaliou os índices da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo sobre a flutuação do contingente de servidores e verificou dados expressivos sobre a exoneração, no qual apontam que aproximadamente 3 mil docentes exoneram o cargo por ano na rede estadual paulista. Tais dados auxiliaram a fundamentação e análise das informações obtidas nas respostas das entrevistas de quatro professores que exoneraram o cargo das séries finais do Ensino Básico e do Ensino Médio. A principal hipótese sobre a exoneração do cargo de professor efetivo na rede estadual paulista relaciona esse fenômeno ao contexto de desprofissionalização da categoria, principalmente a partir das reformas neoliberais da década de 1990, visto que alavancaram, dentre outras questões, a flexibilização das condições de trabalho, o sucateamento salarial e o acúmulo de funções administrativas aos professores. Os dados apontam ainda que os professores deixam a rede pública de ensino, mas não o trabalho no magistério, já que seguem atuando em outras redes de ensino.

**Palavras – chave:** Trabalho docente. Professores do Ensino Médio. Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Exoneração docente.



## ABSTRACT

Recent research has shown the difficulties faced by the official São Paulo state system of education in keeping its effective teachers at schools. There are about eight teachers, from elementary to high school, that resign from their positions every day. These data corroborate an alarming diagnosis about the process of teachers' dropout in the same network during the 1990s. Considering that there is a deficit of teachers in the official educational system of São Paulo, the persistence of this resignation phenomenon this is a relevant research to the for better understanding about teachers' working conditions. Also, the teachers' lack of job permanence has been verified as a problem for the good performance of educational programs and policies. The main objective of this study is to understand the causes that lead high school professors teachers to resign their positions in the São Paulo state's system of education and to analyze aspects of the work conditions in that system that can be related with teachers' resignations. This research considered, in addition to the historical context, concepts related to work conditions, resignations and teacher absenteeism. Information analysis was obtained through interviews that gave voice to four high school teachers who resigned their positions. This empirical research considered the contingent of employees and resignations data available at the São Paulo state Education Department. The main hypothesis about the resignations from the position of effective teachers in the state of São Paulo relates this phenomenon of the category's deprofessionalization context, mainly as a result of the 1990s neoliberal reforms, since they leverage, among other issues, the precariousness of working conditions, the reduction of wages and the accumulation of administrative functions for teachers. The interview data also indicate that teachers have resigned their position São Paulo state system of education, but they while pursuing their work as teachers in other educational networks.

**KEY-WORDS:** Teachers work conditions. State Education Network of São Paulo. Teachers' resignation. Teachers' absenteeism.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Comparativo sobre o contingente de servidores nos quadros do Magistério (QM), no Quadro de Apoio Escolar (QAE) e no Quadro da Secretaria da Educação (QSE) da Rede Estadual de Ensino de São Paulo entre 2000 a 2018	<b>51</b>
<b>Gráfico 2</b>	Exonerações anuais de Professores Educação Básica I (PEB I) e Professores Educação Básica II (PEB II) efetivos no período de 2012 a 2017.	<b>53</b>
<b>Gráfico 3</b>	Exonerações anuais de professores da Educação Básica II (PEB II) efetivos no período de 2012 a 2017	<b>54</b>

## LISTA DE TABELAS

- |                 |   |           |
|-----------------|---|-----------|
| <b>Tabela 1</b> | Vencimento inicial e valores hora-aula por formação para 40 horas (2014) em R\$ corrigidos para dez 2014.   | <b>40</b> |
| <b>Tabela 2</b> | Correção do salário-base do quadro de magistério, de acordo com a Lei Complementar 1317/2018 no estado de São Paulo.  | <b>41</b> |
| <b>Tabela 3</b> | Índice anual de retenção docente na rede pública paulista após as convocações referentes ao último concurso público para provimento de vagas.   | <b>56</b> |
| <b>Tabela 4</b> | Índice de retenção docente na rede pública paulista após as convocações referentes ao último concurso público para provimento de vagas considerando o ano de início das convocações e o último ano de divulgação dos dados até a presente data. | <b>57</b> |

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Produção científica selecionada sobre a temática da exoneração, desistência e absenteísmo docente nos últimos dez anos (2006 até 2016).	<b>20</b>
<b>Quadro 2</b>	Processo que culmina na exoneração docente.	<b>47</b>
<b>Quadro 3</b>	Perfil dos professores entrevistados.	<b>60</b>
<b>Quadro 4</b>	Formação dos sujeitos entrevistados.	<b>61</b>
<b>Quadro 5</b>	Carga horária de trabalho dos sujeitos entrevistados	<b>79</b>
<b>Quadro 6</b>	Sintomas da síndrome de <i>burnout</i> percebidos pelos professores entrevistados.	<b>88</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ATPC</b>	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
<b>APEOESP</b>	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CLT</b>	Consolidação das Leis do Trabalho
<b>DIEESE</b>	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
<b>EAD</b>	Ensino a distância
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>EJA</b>	Ensino de Jovens e Adultos
<b>EM</b>	Ensino Médio
<b>ENADE</b>	Exame Nacional de Cursos
<b>GESTRADO</b>	Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho Docente
<b>HTPC</b>	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PEB I</b>	Professor do Ensino Básico I
<b>PEB II</b>	Professor do Ensino Básico II
<b>PUC</b>	Pontífica Universidade Católica
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>QAE</b>	Quadro de Apoio Escolar
<b>QM</b>	Quadros do Magistério
<b>QSE</b>	Quadro da Secretaria da Educação
<b>SCIELO</b>	Scientific Electronic Library online
<b>SEE/SP</b>	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
<b>SEESP/DRHU</b>	Departamento de Recursos Humanos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
<b>SESI</b>	Serviço Social da Indústria
<b>SIC</b>	Sistema Integrado de Informações ao Cidadão
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UFPR</b>	Universidade Federal do Paraná
<b>UFSCar</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>UNB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNAR</b>	Centro Universitário de Araras "Dr. Edmundo Ulson"

<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista
<b>UNIMES</b>	Universidade Metropolitana de Santos
<b>UNITAU</b>	Universidade de Taubaté
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>1. EXONERAÇÃO: O CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE</b>	<b>26</b>
<b>2. ÍNDICES DE EXONERAÇÃO DOCENTE E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA REDE ESTADUAL PAULISTA</b>	<b>49</b>
<b>3. O QUE DIZEM OS PROFESSORES QUE COMPÕEM OS ÍNDICES DE EXONERAÇÃO NA REDE PAULISTA?</b>	<b>58</b>
3.1 - Percurso para a escolha dos sujeitos	58
3.2 - Perfil dos professores entrevistados	60
3.3 - Análise das entrevistas: o que dizem os professores?	63
3.4 - O trabalho dos sujeitos na rede estadual de ensino	53
3.4.1 - Formação e escolha da profissão	62
3.4.2 - Sobre a entrada e atuação na rede estadual de ensino de São Paulo	64
3.4.3 - Escolha da escola e receptividade dos colegas e da equipe gestora	64
3.5 - Condições de trabalho encontradas na rede estadual de ensino de São Paulo e suas possíveis relações com a exoneração	66
3.5.1 - Estrutura da escola	75
3.5.2 - Jornada de trabalho	75
3.5.3 - Remuneração	78
3.6 - Processo de ruptura gradual: remoção	84
3.6.1 - Processo de ruptura gradual: licenças e faltas	85
3.6.2 - Processo de ruptura gradual: acomodação	87
3.6.3 - Ruptura total: a exoneração	90
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada</b>	<b>107</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>111</b>
<b>ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido</b>	<b>112</b>
<b>ANEXO B - Autorização</b>	<b>114</b>

## INTRODUÇÃO

Desde pequena minha<sup>1</sup> brincadeira preferida era brincar de escola, com o passar dos anos minha vontade de ser professora foi assumindo um caráter menos lúdico e mais político. Passei a ver a escola como o espaço catalizador de possíveis avanços sociais, um lugar onde ainda era possível tentar o até hoje utópico sonho de viver uma sociedade mais justa. Em minha trajetória escolar estudei em escolas públicas e particulares e cursei o segundo ano do Ensino Médio numa escola pública dinamarquesa, graças a uma bolsa de estudos do Rotary Clube. Resolvi cursar Ciências Sociais na Unesp - Araraquara porque a humanidade e sua vasta diversidade cultural sempre me cativaram e continuava latente aliar meu aprendizado acadêmico e minhas diversificadas experiências estudantis ao meu sonho de ser professora. Durante minha graduação desenvolvi a iniciação científica e monografia voltadas a temas referentes a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio e, ao final do curso, já atuava como professora no estado de São Paulo na triste condição de categoria O<sup>2</sup> e eventual<sup>3</sup>. Já formada passei a lecionar em escolas particulares, mas sempre tive como ideal ser professora na rede pública, por isso, passei em primeiro lugar no concurso para professora de Sociologia em 2013 e fui feliz assumir o cargo que escolhi numa escola próxima a casa dos meus pais, em Botucatu-SP, minha terra natal.

O meu ânimo de professora iniciante foi se perdendo em meio a habitual violência da rotina na escola pública, materializada nos comentários maldosos que os meus colegas faziam sobre os alunos quando estavam na redoma da sala dos professores, nas frustrantes tentativas de conversa com a equipe gestora, na desumanização a qual éramos todos submetidos pela precariedade de infraestrutura básica, nas bombas caseiras lançadas pelos alunos rotineiramente, nas intervenções da polícia em sala de aula, nos processos de atribuição de aulas, por vezes, humilhantes, na sensação de solidão ao tentar fazer a diferença, nas mais de cinquenta aulas semanais que eu acumulei nesse período, entre escola pública e particular, para conseguir pagar as contas. Em menos de um ano de atuação adoeci física e mentalmente.

---

1 Parte da introdução será escrita com a utilização da primeira pessoa do singular.

2 Professor da Categoria O: Professores contratados por regime temporário, por prazo máximo de um ano após aprovação em processo seletivo simplificado, não há registro na carteira de trabalho e nem o recolhimento do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço. Com carga horária de trabalho variada e, muitas vezes, lecionam em disciplinas que não são compatíveis a licenciatura cursada. Regulamentados pela Lei Complementar N°1.093/2009.

3 Professor Eventual: professores que substituem as aulas, mas não tem formação específica, admitidos ocasionalmente para atuarem por não mais que 15 dias, sem garantia de direitos trabalhistas. (SANTOS, 2016).



Eu, que sempre julguei mal aqueles professores faltosos, comecei a pensar a possibilidade de tirar licenças de saúde até conseguir cumprir o tempo mínimo para tentar uma remoção. Em pouco tempo não reconhecia mais a profissional que sonhei ser. Precisava lutar por ela. Me agarrei no lampejo de sanidade que ainda habitava em mim e no dia do meu aniversário pedi a exoneração do cargo de professor efetivo da rede estadual de ensino de São Paulo.

Em pouco tempo soube de muitas histórias semelhantes à que vivi, percebi que não sou um caso isolado, mas parte de uma crise estrutural da educação pública.

A escolha em desenvolver a pesquisa na área de educação, com ênfase nas condições do trabalho docente, fez parte da busca por uma maior compreensão sobre os contextos sociais, políticos e econômicos que construíram essa triste realidade de trabalho docente que experienciei na rede estadual paulista. Ao ingressar como aluna regular no Programa de Pós-Graduação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp - Araraquara pude compreender com mais clareza conceitual e científica as vivências que relatei e entendi melhor o complexo cenário de remodelação educacional paulista, decorrente de processos político-econômicos internacionais amplos, nos quais o Brasil se inseriu a partir do final do século XX. Tal análise só pôde ser concretizada devido aos debates e leituras das disciplinas cursadas, participação em congressos e seminários acadêmicos de educação e a participação no grupo de pesquisa “*Trabalho docente, sua relação com o universo escolar e a sociedade*”. Essa dissertação é fruto dessa trajetória pessoal, profissional e acadêmica que me possibilitou dissertar sobre a exoneração dos professores da classe <sup>4</sup> de Professor do Ensino Básico II (PEB II)<sup>5</sup> efetivos na rede estadual paulista e com sorte contribuir com o debate em defesa da escola pública de qualidade.

Nesse processo, o recorte sobre a natureza do trabalho docente foi pensado enquanto prática social e o processo de ruptura gradual do professor em relação à docência foi feito concomitante à análise da condição de trabalho do professor paulista, bem como possibilidades sobre o que desencadeia o processo de exoneração do cargo público por esse sujeito.

O levantamento das produções acadêmicas sobre o fenômeno da exoneração de docentes na rede estadual paulista de ensino demonstra que nos últimos 10 anos poucos

---

<sup>4</sup> Termo utilizado pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP).

<sup>5</sup> O professor da Educação Básica II (classe PEB II) é aquele que leciona disciplinas das diferentes áreas do conhecimento e atua a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II até o final do 3º ano do Ensino Médio. Sua jornada de trabalho é fracionada, o que possibilita a esse profissional atuar simultaneamente em várias escolas e redes de ensino para conseguir completar a carga horária de trabalho. Já o professor da Educação Básica I (classe PEB I) é aquele que atua nos anos iniciais de ensino fundamental.

trabalhos científicos abordaram, direta ou indiretamente, esse tema (BARBOSA, 2011; PARPARELLI, 2011; MALTA, 2014; BOTELHO, 2015).

É notório que as produções de pesquisa sobre as condições de trabalho docente recorrem às pesquisas de Lapo (1999) e Lapo e Bueno (2003; 2006) para contextualização do fenômeno da exoneração. Há, no entanto, uma lacuna na produção do conhecimento no que se refere a centralidade da análise da questão da exoneração em produções acadêmicas posteriores, o que endossa o objetivo dessa pesquisa que é desenvolver um panorama atual sobre a exoneração de professores da Classe PEB II na rede estadual paulista visto que essa é a maior rede de ensino brasileira. Para além da produção acadêmica, os dados da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP)<sup>6</sup> também mostram a importância de um olhar atualizado sobre o tema, já que nos últimos cinco anos em média oito professores por dia desistiram de lecionar na rede. Também é importante enfatizar que além do déficit de estudos sobre o tema, e dos dados estatísticos alarmantes, empiricamente é notório que há muita desistência docente e que a falta de professores da classe PEB II é expressiva no cotidiano escolar.

Apesar de ser considerado por muitos um cargo estável e mesmo em plena crise e instabilidade política e econômica, são muitos os docentes efetivos na rede pública estadual paulista que desistem desse cargo.

Diversos fatores relacionados às condições de trabalho docente, tais como baixa remuneração e prestígio social, exposição à violência, precarização e intensificação das atividades e burocratização dos processos, analisados em pesquisas científicas, podem estar contribuindo para a exoneração de professores na rede pública estadual (DEJOURS 1992; CODO, 2000; DIAS-DA-SILVA; FERNANDES, 2006; LAPO; BUENO, 2006; BARBOSA, 2011; TARDIF; LESSARD, 2014).

Da mesma forma, o esgotamento emocional originado por um composto de fatores relacionados ao trabalho, conhecido como *burnout*, também pode ser motivo de exoneração. Quando isso ocorre com professores, o ambiente educacional e a obtenção dos objetivos pedagógicos são afetados, levando esses profissionais a um processo de alienação, desumanização e apatia, ocasionando problemas de saúde, absenteísmo e até mesmo intenção de abandonar a profissão (CODO ET AL, 2000; SAMPAIO, 1998; SCHWARTZ, 2006; FERREIRA, 2011).

---

<sup>6</sup> Dados solicitados pela pesquisadora à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo por meio do portal da transparência.

Na virada do século o Ministério da Educação (MEC) fez um alerta de que devido à queda na procura pelos cursos de licenciatura enfrentaremos um “apagão” de professores, especialmente no Ensino Médio (BRASIL, 2007). Vale considerar que tão importante quanto a atratividade da carreira docente para que jovens se formem novos professores é pensar a viabilidade desses professores permanecerem no cargo efetivamente, mais uma prova da urgência deste debate sobre a exoneração e da necessidade de pesquisas científicas sobre o tema. Por isso, foi considerado o cenário em que esse professor está inserido atualmente e suas condições de trabalho, assim como os desafios enfrentados por esse agente educacional para suprir as mais variadas demandas sociais, frente às reformas promovidas na educação básica pelo governo do Estado de São Paulo, com ênfase a partir da década de 1990.

Após a definição do recorte temático foi feito o levantamento bibliográfico das pesquisas, o que evidenciou uma lacuna quanto a especificidade desse tema. O levantamento bibliográfico foi realizado a partir das teses e dissertações que abordam as condições do trabalho docente, procurando destacar as especificidades da rede estadual de ensino de São Paulo, no entanto chamou a atenção a quase ausência de pesquisas sobre o processo que culmina na exoneração docente nessa rede. A busca foi realizada em bases de dados oficiais de pesquisa científica, como Banco de Teses e Dissertações disponível no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e para a busca de artigos científicos produzidos foi utilizada a plataforma Scientific Electronic Library online (SCIELO). A busca envolveu elementos relacionados à análise do trabalho docente nas áreas da Educação, Administração, Psicologia, Sociologia do Trabalho e Saúde.

Devido à escassez de produções acadêmicas específicas sobre o tema, o recorte temporal da busca, inicialmente planejado para cinco anos, foi ampliado para dez anos, de 2006 até 2016, totalizando a descoberta preliminar de 152 produções relacionadas indiretamente ao tema do absenteísmo e exoneração docente. A maioria das produções problematizam as condições de trabalho e o esgotamento da saúde dos professores, mas apenas citam sem grandes detalhamentos, ou mesmo não desenvolvem, a questão da exoneração do cargo. Apenas 17 trabalhos diretamente relacionados ao perfil desejado, professores da classe PEB II, preferencialmente no estado de São Paulo, foram encontrados.

Os descritores utilizados na busca foram selecionados de modo a pensar temas correlatos ao processo de desistência, tais como: “absenteísmo + docente” - foi possível destacar duas fontes relevantes encontradas (SILVA, 2014 ; MALTA 2014); “*burnout*” - foi possível destacar duas fontes relevantes encontradas (FERREIRA, 2011; CELSO, 2012)

“condições+ trabalho + docente” - foi possível destacar cinco fontes relevantes encontradas (CASAGRANDE, 2016; GARCIA, 2012; MATTOS, 2012; BARBOSA, 2011; NOTÁRIO, 2007); “desistência + docente” - foi possível destacar uma fonte relevante encontrada (PARPARELLI, 2009); “evasão + docente” - foi possível destacar uma fonte relevante encontrada (SILVA, 2015); “exoneração” - foi possível destacar uma fonte relevante encontrada (FAUST, 2015); “mal + estar + docente” - foi possível destacar uma fonte relevante encontrada (RODRIGUES, 2015); “neoliberalismo + docente” - foi possível destacar uma fonte relevante encontrada (GUARANÁ, 2011) e “salário + docente” - foi possível destacar uma fonte relevante encontrada (CASSETARI, 2010).

O processo de desistência total e parcial do trabalho do professor é um tema vasto. No entanto, o levantamento bibliográfico demonstrou principalmente a existência de produções acadêmicas sobre temas correlatos, em sua maioria a respeito da abordagem sobre o mal-estar docente e seus desdobramentos e sobre a condição do trabalho docente nas áreas de educação e sociologia do trabalho. O conceito de “*burnout*” que em outras palavras significa o esgotamento físico mental e emocional ocasionado pelo trabalho também aparece em evidência em pesquisas da área da educação e também da saúde pública. Algumas propostas de remuneração docente por desempenho também são alvo de pesquisas científicas. Na busca também foi evidente a publicação de pesquisas governamentais e também de organizações públicas e privadas que abordam uma projeção deficitária do contingente de professores da classe PEB II nas redes públicas estaduais brasileiras.

No entanto, ao que se refere a produções específicas acerca do tema da exoneração docente na rede estadual de ensino de São Paulo é notório que esse é um tema com grande potencial a ser explorado visto a quase inexistência de trabalhos científicos com esse enfoque principal. As pesquisas encontradas sobre esse tema analisam a exoneração como um desdobramento do tema principal ou em outras redes de ensino que não a rede estadual paulista, como é possível verificar no quadro:

**Quadro 1:** Produção científica selecionada sobre a temática da exoneração, desistência e absenteísmo docente nos últimos dez anos (2006 até 2016)

AUTOR	TÍTULO	PROGRAMA / PRODUÇÃO	ÁREA
FAUST, JULIANA MATIAS	PROPOSTAS INTERNACIONAIS PARA A CARREIRA DOCENTE: REPERCUSSÕES NAS POLÍTICAS NACIONAIS E RESISTÊNCIAS LOCAIS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA/ DISSERTAÇÃO DE MESTRADO/2015	EDUCAÇÃO
SINESIO, LUIS EDUARDO MORAES.	A DESISTÊNCIA DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS: DISCURSOS E OUTRAS PRÁTICAS DE SI	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL/ TESE DE DOUTORADO/ 2014	EDUCAÇÃO
FONSECA, MÔNICA PADILHA	PORQUE DESISTI DE SER PROFESSORA: UM ESTUDO SOBRE A EVASÃO DOCENTE.	UNB -UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA/ DISSERTAÇÃO DE MESTRADO. /2013	EDUCAÇÃO
PARPARELLI, RENATA.	DESGASTE MENTAL DO PROFESSOR DA REDE PÚBLICA DE ENSINO: TRABALHO SEM SENTIDO SOB A POLÍTICA DE REGULARIZAÇÃO DE FLUXO ESCOLAR	USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO./ TESE DE DOUTORADO/ 2009	PSICOLOGIA
CALDAS, ANDRÉA DO ROCIO	DESISTÊNCIA E RESISTÊNCIA NO TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO DAS PROFESSORAS E PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA	UFPR -UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ/ TESE DE DOUTORADO/2007	EDUCAÇÃO
DIEHL, LICIANE	CONHECIMENTO DE PROFESSORES SOBRE A SÍNDROME DE BURNOUT: PROCESSO, FATORES DE RISCO E CONSEQUÊNCIAS.	PUC/RS- PONTIFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL./ DISSERTAÇÃO DE MESTRADO. 2014	PSICOLOGIA
SILVA, ROSIETE PEREIRA DA	ABSENTEÍSMO DOCENTE: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO/ DISSERTAÇÃO DE MESTRADO/ 2014	EDUCAÇÃO
MALTA, VALERIA DUARTE.	ABSENTEÍSMO DOCENTE NO ENSINO PÚBLICO: UM MODELO DE INFLUÊNCIAS E CORRELAÇÕES COM O DESEMPENHO DISCENTE	UNIVERSIDADE FUMEC – BELO HORIZONTE/ DISSERTAÇÃO DE MESTRADO/	ADMINISTRAÇÃO

		2011	
BARBOSA, ANDREZA.	OS SALÁRIOS DOS PROFESSORES BRASILEIROS: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA/ TESE DE DOUTORADO/ 2014	EDUCAÇÃO
GUERREIRO, NATALIA PALUDETO	CONDIÇÕES DE TRABALHO, CARGAS DE TRABALHO E ABSENTEÍSMO EM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO PARANÁ	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA / DISSERTAÇÃO DE MESTRADO./ 2016	SAÚDE PÚBLICA
BOTELHO, CARMEN LIA BATISTA	ABSENTEÍSMO DOCENTE EM DUAS ESCOLAS DO DISTRITO JARDIM ÂNGELA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	PUC-SP/ PONTIFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO DISSERTAÇÃO DE MESTRADO/ 2015	EDUCAÇÃO
BRESOLIN, ANTONIO BARA.	QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO E SUA RELAÇÃO COM O ABSENTEÍSMO DE PROFESSORES.	CENTRO UNIVERS. DAS FACULDADES ASSOCIADAS DE ENSINO FAE/ DISSERTAÇÃO DE MESTRADO/ 2014	EDUCAÇÃO
BRAND, RITA MELÂNIA WEBLER	DO MAL-ESTAR À READAPTAÇÃO: O QUE CAUSA O ADOECIMENTO E O AFASTAMENTO DA FUNÇÃO DOCENTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/ TESE DE DOUTORADO/ 2013	EDUCAÇÃO

Fonte: Elaboração da autora.

O levantamento das produções acadêmicas sobre a exoneração demonstra ênfase na análise das pesquisas acerca do desdobramento das reformas neoliberais nas políticas educacionais internacionais, nacionais e locais que modelam condições de trabalho docente feitas nessa última década no Brasil (BARBOSA, 2014; BRAND, 2013; BRESOLIN, 2014; CALDAS, 2007; FAUST, 2015; FONSECA, 2013; GUERREIRO, 2016; PAPPARELLI, 2009).

Já o adoecimento físico e mental do docente, decorrente das condições de trabalho, conhecido como *burnout*, aparece em produções acadêmicas nas áreas da Educação, Psicologia e Saúde Pública (BRAND, 2013; DIEHL, 2014; PAPPARELLI, 2009).

O absentismo é um termo originário dos estudos nos campos da Administração e da Sociologia e designa a falta de assiduidade, ausência do profissional no local de trabalho, seja por atraso, falta, licença e solicitação de demissão por parte do trabalhador (BASSI, 2010).

Esse é um conceito profundamente relacionado a exoneração e pode, em algumas situações, ser vinculado como sinônimo da exoneração, no caso, quando se trata da demissão por parte do trabalhador. Por isso, o termo absenteísmo também foi explorado nos bancos de pesquisa em diferentes estados brasileiros como Distrito Federal, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul e São Paulo, com foco em Professores da Educação Básica I e Professores da Educação Básica II. A variedade de estados brasileiros com pesquisas sobre o absenteísmo docente pode demonstrar que esse é um grave problema da educação nacional, perceptível nas redes municipais e estaduais de ensino em diferentes regiões do país (BOTELHO, 2015; CALDAS, 2007; FONSECA, 2013; MALTA, 2011; MORAES, 2014; SILVA, 2014).

O levantamento das produções acadêmicas sobre os fenômenos do absenteísmo e exoneração de docentes demonstram que nos últimos anos há apenas quatro produções científicas sobre absenteísmo que abordam o contexto paulista, mesmo que indiretamente (BARBOSA, 2011; BOTELHO, 2015; MALTA, 2014; PARPARELLI, 2011).

Também demonstram que nessa última década a abordagem sobre a exoneração e o absenteísmo aparecerem como subprodutos de pesquisas sobre as condições de trabalho do professor, mas, como já mencionado, não foi possível identificar uma pesquisa cuja principal abordagem seja a exoneração do cargo no contexto da educação pública estadual de São Paulo.

Diante desse cenário um questionamento central se fez presente:

Por que tantos professores efetivos da rede estadual paulista de ensino exoneram do cargo?

Considerando que a rede estadual de ensino de São Paulo é a maior rede de ensino brasileira, a quase ausência de pesquisas sobre a demissão a pedido de professores nesse contexto é um indicativo da importância desse estudo para o debate na área da Educação. Tal fato fortalece o objetivo central dessa pesquisa: desenvolver um panorama atual sobre a exoneração do cargo de professor da classe PEB II na rede de ensino de São Paulo e dar voz aos sujeitos envolvidos, com respaldo dos conceitos e dados históricos e índices da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a respeito da exoneração e contingente de professores - considerando as reformas neoliberais intensificadas a partir do final da década de 1990.

A partir desse questionamento, o objetivo geral dessa pesquisa foi desenhado considerando os dados históricos, conceitos relacionados a exoneração e ao absenteísmo docente e os índices da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo às informações obtidas por meio de entrevista feita com professores da classe PEB II, com foco em dar voz a

esses sujeitos no intuito de compreender as causas que levam os professores da classe PEB II concursados a exonerar o cargo na rede estadual paulista de ensino, bem como analisar aspectos das condições de trabalho docente relacionados a exoneração nessa rede. Em vista disso, os objetivos específicos dessa pesquisa são 1) Analisar os índices da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a respeito da exoneração e contingente de professores - considerando as reformas neoliberais intensificadas a partir do final da década de 1990 até a presente data. 2) Identificar quais e como as condições de trabalho estão relacionadas à exoneração docente.

A análise dos problemas cotidianos é justamente o que dá corpo à pesquisa, no entanto, o processo de construção da investigação científica é complexo, exige a busca pela “pergunta adequada da questão que não tem resposta evidente e que constitui o ponto de origem de uma investigação científica” (GATTI, 2003, p. 385). Por isso, a metodologia utilizada para a elaboração do trabalho foi pensada considerando os apontamentos feitos durante o levantamento bibliográfico e consiste em entrevista semiestruturada e análise de base empírica e natureza qualitativa pautada no levantamento bibliográfico e documental e com o respaldo dos índices de evasão docente que foram mensurados por cruzamento de dados de pedidos de exoneração a partir do concurso para provimento de 59 mil vagas, realizado em 2013, até a presente data, para, dessa forma, obter uma visão geral desse fenômeno.

A seleção e análise dos dados e documentos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo foi estabelecida num recorte temporal de cinco anos, a partir do concurso realizado em 2013 para provimento de cargos de professores da classe PEB II atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM).

Também foi feito o aprofundamento da bibliografia existente sobre o absenteísmo docente e análise crítica sobre o processo histórico do que é ser professor, inserido no contexto das políticas públicas formuladas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, principalmente a partir dos anos de 1990 até a presente data, com aprofundamento nas reformas de cunho neoliberal propostas nesse período.

Assim foi levantada a fonte documental junto à Secretaria da Educação do estado de São Paulo sobre os índices de contingente, faltas, licenças médicas e, principalmente, processos de exoneração de professores. Os índices sobre a exoneração na rede foram disponibilizados oficialmente pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e requeridas por meio do Sistema Integrado de Informações ao Cidadão (SIC) no qual é



possível solicitar documentos e dados relativos aos órgãos e entidades da Administração Pública Paulista.

Sequencialmente, foi construído um roteiro de entrevista que tem por finalidade dar voz aos sujeitos para que seja possível compreender melhor as causas da exoneração de docentes da classe PEB II da SEE/SP.

Em respeito e proteção aos sujeitos da pesquisa, este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e foram acatadas as normas apresentadas na resolução 466/12, que inclui a utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) o qual explicitou, de forma objetiva e acessível, as principais informações sobre a pesquisa da qual iriam participar.

Em consonância com esta concepção e dada a complexidade das relações e inter-relações sobre o fenômeno da exoneração docente na SEE/SP, a análise dos dados foi desenvolvida a partir da transcrição, observação e categorização das informações obtidas durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

Cabe ressaltar que a pesquisa tem notoriamente um papel didático, formativo expressado também pelo cuidado com os procedimentos metodológicos nela executados. (GATTI, 2003). Portanto, em consonância com os objetivos foi desenvolvida uma pesquisa, de natureza analítica que recorreu aos seguintes procedimentos metodológicos: consulta e análise de documentos junto a SEE/SP e entrevista semiestruturada com quatro professores da rede estadual paulista de ensino que exoneraram o cargo e que contemplam o perfil analisado, ou seja, professores efetivos, da classe PEB II, nas quatro grandes áreas de conhecimento, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens.

A principal hipótese sobre a exoneração do cargo de professor efetivo na rede estadual paulista relaciona o aumento<sup>7</sup> desse fenômeno ao contexto de precarização do trabalho docente a partir das reformas neoliberais da década de 1990, que dentre outras características, incentivaram a flexibilização das condições de trabalho, o sucateamento salarial e o acúmulo de funções administrativas aos professores, ampliando a intensificação e a auto-intensificação do trabalho.

A estrutura dessa dissertação está organizada em três seções e bibliografia, com a finalidade de contribuir para a construção de uma visão mais ampla a respeito da exoneração e condições de trabalho dos professores da classe PEB II efetivos na rede estadual paulista.

---

<sup>7</sup> Entre os anos de 1990-1995 houve o aumento de 299% de pedidos de exoneração de professores na rede de ensino do Estado de São Paulo (LAPO, 1999).

Na primeira seção intitulada “Exoneração: o contexto político-econômico e a precarização do trabalho docente” são apresentadas as mudanças sociopolíticas desenvolvidas no final do século XX e início do XXI, que contribuíram para um cenário de reformas e mudanças profundas nas condições de trabalho docente e vêm resultando, entre outros fenômenos, nos pedidos de exoneração dos cargos de professores efetivos na rede estadual paulista.

A segunda seção intitulada “Índices de exoneração docente e as condições de trabalho na rede estadual paulista” traça um panorama que evidencia como a exoneração docente passou a ser um fenômeno constante na rede estadual de ensino de São Paulo, sobretudo a pedido de professores da classe de professor da classe PEB II, diante das políticas públicas para educação pautadas, dentre outras, na diminuição do investimento financeiro em capital humano e aumento da responsabilização do professor pelo fracasso escolar.

A terceira seção “O que dizem os professores que compõem os índices de exoneração na rede paulista?” expõe algumas vivências e visões a respeito das condições de trabalho e a exoneração do cargo na rede estadual a partir de sujeitos que atuaram como professores da classe PEB II nas quatro grandes áreas de conhecimento e exoneraram o cargo na rede.

Nas Considerações Finais o porquê dos professores PEB II exonerarem o cargo na SEE/SP é retomado atrelado aos objetivos propostos e a hipótese inicial, a fim de se destacar os principais resultados da pesquisa.

## **SEÇÃO 1 - EXONERAÇÃO: O CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

Essa pesquisa foi construída a partir de conceitos estruturais que auxiliam a fundamentação de análises acerca da exoneração do cargo de professor PEB II na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. Os conceitos foram vistos no contexto mais amplo de mudanças do mundo do trabalho decorrente de transformações sociais, políticas e econômicas. A exoneração docente na rede estadual de ensino de São Paulo foi o fio condutor dessa análise. Para tratar desse tema estão implicados vários fatores relacionados a condição de trabalho docente que podem colaborar para que a exoneração ocorra: intensificação e auto intensificação do trabalho, absenteísmo que é a ausência do professor enquanto uma das fases possíveis que antecedem a exoneração e o sofrimento físico e psíquico do docente no ambiente de trabalho.

O controle parcial sobre o trabalho do professor, a perda de autonomia pedagógica, a fragmentação do trabalho são características notórias na vida desse sujeito, mas vale lembrar que tais condições são partes constituintes de um contexto mais amplo do mundo do trabalho e nele é verificável o processo de precarização em consonância com a concepção de degradação do trabalho proposta na década de 1970 por Braverman (1987). Para o autor a valorização do trabalho, de modo geral, está relacionada a autonomia nas relações com o mercado, livre de regulação alheia. Nesse contexto, a precarização pode ser entendida enquanto um processo inserido, ou seja, semelhante a organização do trabalho fabril na qual:

O trabalho tornou-se cada vez mais subdividido em operações mínimas, incapazes de suscitar o interesse ou empenhar as capacidades de pessoas que possuam níveis normais de instrução; que essas operações mínimas exigem cada vez menos instrução e adestramento; e que a moderna tendência do trabalho, por sua dispensa de 'cérebro' e pela 'burocratização', está alienando setores cada vez mais amplos da população trabalhadora. (BRAVERMAN, 1987, p.15-16)

Para melhor compreender as especificidades do trabalho docente é importante ressaltar que as condições de trabalho do professor são diferentes das condições de trabalho de qualquer outro trabalhador, pois na escola os meios, os processos e o produto final caminham juntos. Professor e aluno dividem o mesmo ambiente e ambos são influenciados por esse contexto. Em termos estruturais as condições de trabalho docente significam o conjunto de recursos que possibilitam a realização desse trabalho, “envolvendo as instalações físicas, os

materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção” (OLIVEIRA, 2010). Contudo, tais condições não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho. A análise sobre as condições de trabalho deve se situar no tempo e no espaço, ou seja, no contexto histórico-social e econômico que as engendram. Ainda, discutir as condições de trabalho em geral e as condições de trabalho docente na atualidade implica em considerar que as mesmas são resultados de uma dada organização social definida em suas bases econômicas pelo modo de produção capitalista e suas contradições (OLIVEIRA, 2004; 2010), que implicam na natureza do próprio trabalho e seus aspectos sociais, políticos, culturais, educacionais contextualizados geograficamente em um dado período histórico.

Segundo Migliavacca (2010) no final do século XX a intensificação do trabalho nas sociedades capitalistas culminou em pesquisas significativas respaldadas na lógica da relação capital-trabalho e a realidade da classe docente enquanto classe trabalhadora, que é obrigada a reproduzir suas condições de existência a partir da venda de sua força de trabalho. Apesar de não ser um trabalho manual direto e estar relacionado a prestação de serviços, o trabalho docente pode ser analisado a partir da lógica capital-trabalho por ser um trabalho social permeado por relações de subordinação, exploração e perda de autonomia. Muitas vertentes de pesquisas sobre o trabalho docente na atualidade também abordam essa vertente e consideram o trabalho docente central em todos os países economicamente desenvolvidos (CONTRERAS, 2002; TARDIF; LESSARD, 2014). Tanto pelo seu número quanto pela sua função, os trabalhadores em educação constituem-se em uma das principais peças do desenvolvimento econômico e a educação representa, assim como o sistema de saúde, a principal carga orçamentária dos estados nacionais, como será melhor explorado nos seguintes parágrafos. (CONTRERAS, 2002; TARDIF; LESSARD, 2014; FRIGOTTO, 1984; 2015).

Ainda, para compreender esse fenômeno da exoneração é necessário considerar que o cotidiano do professor está enraizado no processo histórico de consolidação da educação no Brasil e no mundo. Em um breve retorno ao passado é notório que a docência, um dos pilares da educação, é possivelmente um dos ofícios mais antigos das sociedades modernas (FANFANI, 2007). Ainda que essa profissão não tenha se mantido estática, pois seu significado e função social transformaram-se em compasso com as necessidades específicas do momento histórico percorrido por cada país.

Na história do Brasil, durante séculos, a educação foi utilizada tanto como instrumento pela Igreja para promover a expansão religiosa, atrelando o ensino à catequização, quanto como privilégio da elite agrária do país. (SAVIANI, 2008).

Só em meados do século XX realmente começa o processo de expansão da escolarização básica, fruto de um projeto de nação alicerçado por ideais positivistas e motivado pela necessidade latente de formação de mão de obra trabalhadora (SAVIANI, 2008; GATTI ; BARRETO, 2009).

Em compasso com outras realidades, a popularização do ensino brasileiro foi tardia. Após décadas de formulações e reformulações, a expansão da rede pública de ensino foi consolidada com a universalização do acesso ao ensino básico, ocorrida entre 1970 e 1980, no entanto, como afirmam Gatti e Barreto (2009) a formação e a prática docente no país ainda sofrem os impactos do crescimento efetivo tão recente e rápido das redes públicas e privadas,

[...] Crescimento recente em face da história da escolarização em outros países, e crescimento vertiginoso em pouco mais de 40 anos, a considerar os dados da demografia educacional no Brasil. Esse crescimento do sistema escolar foi sem dúvida um mérito, provindo de grande esforço social, político e de administração, porém é chegado o momento de se conseguir que esse sistema tenha melhor qualidade em seus processos de gestão, nas atuações dos profissionais e nas aprendizagens pelas quais responde. Um dos aspectos a se considerar nessa direção, entre outros, é a formação dos professores, sua carreira e perspectivas profissionais. (GATTI ; BARRETO, 2009, p.13)

A ampliação da oferta de ensino às classes sociais historicamente marginalizadas e pouco representadas no sistema de ensino brasileiro, população rural, mulheres, negros, indígenas, pobres, provocou aumento da demanda de professores em todos os níveis do processo de escolarização. No entanto, é notório que o aumento de professores na rede pública está atrelada a precarização das condições de trabalho associada ao processo de mudanças estruturais no capitalismo que procura garantir competitividade às empresas por meio da flexibilização das relações de trabalho e desenvolvimento tecnológico. No Brasil o crescimento da informalidade, do desemprego e da flexibilidade de contratação são marcas dessa reconfiguração. (FERNANDES, 2010-a)

Para Fernandes (2010-a) a precarização do trabalho é um meio de promover a competitividade às empresas por meio da flexibilização das relações de trabalho, o crescimento da informalidade, formas flexíveis de contratação e instabilidade. Ainda segundo a autora, por mais que o trabalho precário seja anterior ao estágio atual do capitalismo a

precariedade deixou de ser algo periférico ou residual, para se institucionalizar em todo o mundo. “A precarização, assim, deve ser entendida como algo inserido em um contexto liberalizante que busca, dentre outras coisas, transferir responsabilidades, antes do empregador, ao trabalhador”. (FERNANDES, 2010 - a, p.3)

Nas décadas de 1960 e 1970, as representações do professor como sacerdote perderam espaço devido à elevação dos níveis de escolaridade média da população, da massificação dos cargos, pauperização do salário e das condições de trabalho. Esses fenômenos constituem as bases materiais sobre as quais se vai estruturando uma representação da docência como classe trabalhadora e a sindicalização desse grupo ganha corpo junto à crescente luta por direitos trabalhistas em muitos países da América Latina, inclusive no Brasil. (TEDESCO; FANFANI, 2002).

Segundo Nóvoa (1994), a figura do professor, e todas as suas possíveis características, passou a ganhar ênfase nas pesquisas acadêmicas e nas políticas públicas a partir dos anos de 1980. Esse novo olhar voltado ao professor trouxe à tona a insatisfação dos professores quanto ao magistério, um tema que tem sido objeto de estudo cada vez mais frequente tanto no Brasil quanto em outros contextos (LAPO, 1999).

No estado de São Paulo, segundo FERNANDES (2010) a influência desse ideário neoliberal é notória nas políticas públicas que se apresentaram nas escolas como grandes pacotes de reformas que pareciam sanar todos os problemas principalmente a partir da segunda metade da década de 1990:

[...] Com uma estratégia política de transformação estrutural, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo iniciou durante o governo de Mario Covas (1995 a 1998) um amplo projeto de reforma educacional que atingiu todos os professores e alunos do ensino fundamental e médio. Vinda de surpresa, não dando muito tempo para que os professores se organizassem politicamente, a “Escola de Cara Nova”, nome dado ao conjunto de medidas adotadas na educação paulista [...] as reformas que foram implementadas nesse período estavam afinadas com as orientações globais para a educação, verificando-se forte relação entre a política educacional, a política econômica e o papel do Estado na democratização do ensino. (FERNANDES, 2004, p. 31-32)

Como afirmam Dias-da-Silva e Fernandes (2006), na década de 1990 e início do século XXI a sociedade brasileira reformulou parâmetros e regras para a educação, consolidando um projeto educacional de cunho neoliberal, pautado em relatórios do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e

da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que por meio de planilhas e bancos de dados procuram impor à educação o conceito hegemônico do custo-benefício. Ainda segundo as pesquisadoras:

Enquanto empresários da educação acumulam fortunas através da mercantilização da educação e do crescimento vertiginoso do ensino privado, presenciamos sucessivas denúncias, reforçadas pela mídia, do abandono e da perda de qualidade do ensino fundamental e médio, colocando a educação pública como um modelo ameaçado [...]. Paralelamente, nossos professores continuam sendo profissionais mal remunerados em um mercado de trabalho em constante transformação, o que os obriga a acumular jornadas duplas (quando não triplas) de trabalho, submetendo-os a regras e ritos de um sistema escolar que cada vez mais os aprisiona numa teia de interesses diversos. E, talvez mais grave, os professores continuam sendo culpabilizados pelo fracasso da escola. (DIAS-DA-SILVA; FERNANDES, 2006, p.18)

Ainda na década de 1990 e começo do século XXI o ensino público paulista passou por uma série de reformas que foram impostas verticalmente, em que as medidas foram tomadas por técnicos e especialistas, sem a participação efetiva dos professores e alteraram profundamente as condições de funcionamento das escolas em diferentes partes do mundo, menosprezando as diferenças entre os sistemas de ensino e suas unidades escolares e utilizando modelos educacionais definidos pelos já mencionados organismos internacionais, norteados por princípios gerencialistas e performáticos. (FERNANDES, 2010)

Além dessas reconfigurações profissionais esses sujeitos que atuam como professores também estão vivenciando uma crise identitária própria do sistema em que estão inseridos. Segundo Hall (2006) um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentralização do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentralização dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo. Essa fluidez da identidade própria do contexto atual, aliada a muitos fatores de precarização do trabalho docente, são responsáveis pela falta de estímulo visível hoje em boa parte dos professores, o que revela a complexidade dessa questão.

Segundo Hypólito (1991), no último século devido a urbanização e industrialização houve um aumento acentuado do número de professores, fazendo desaparecer a figura do professor autônomo, reconhecido como autoridade e provocando o aparecimento do professor assalariado, comumente sindicalizado e com pouca qualificação profissional.

Também, segundo esse autor, há um debate vigente sobre os professores serem ou não integrantes da classe trabalhadora, pois, ao passo que estes estão submetidos a um processo de proletarização, por outro lado, somente o assalariamento não os caracteriza como membros da classe trabalhadora visto que, diferente do professor, além de vender a força de trabalho o proletário está alheio aos processos e até mesmo ao sentido do trabalho que executa.

Inserido nesse debate Enguita (1991) defende que a proletarização é o oposto da profissionalização. No primeiro, além da venda da força de trabalho, o trabalhador não possui nenhum controle sobre os meios de produção, sobre o objeto e o processo de trabalho. Não possui autonomia, constituindo-se num trabalhador coletivo. Seu saber, ao longo do desenvolvimento do processo de trabalho, é apropriado pelo capital e incorporado ao processo de produção. Assim, o trabalhador passa por um fenômeno de desqualificação. Já o grupo profissional, também visto como profissional liberal, envolve pessoas que atuam diretamente para o mercado e realizam um trabalho autônomo, com controle sobre o processo de trabalho, reconhecidos pela sociedade e amparados por lei.

Ainda, segundo Enguita (1991) e Hypólito (1991), considerando tais características, bem como as contradições existentes, os professores podem ser situados mais num campo de constituição como classe trabalhadora do que como uma categoria profissional, já que carregam marcas tanto da proletarização como da profissionalização.

As condições de trabalho têm imposto uma situação extremamente precária que os distancia, em termos de renda e de prestígio, da profissionalização. A formação dos professores brasileiros está muito longe da formação de categorias profissionais ainda existentes e a rotatividade de educadores nas escolas é insustentável.

Diante dessa situação de precarização do trabalho docente, Oliveira (2004) afirma que a autonomia e o controle sobre o próprio trabalho são essenciais para a profissionalização do professor, “pois sem esse controle o mesmo perde a noção de integridade do processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção” (OLIVEIRA, 2004, p. 1113).



Ainda para Oliveira (2004) as reformas educacionais iniciadas num contexto de expansão da globalização<sup>8</sup>, impulsionadas por organismos internacionais, estimulou uma relativa perda de autonomia dos professores mediante as novas normas de organização do ensino, justificadas pela necessária expansão massificada da escolarização que tendia à padronização de importantes processos, tais como o material didático, reformas curriculares centralizadas e mensuração da aprendizagem por meio de avaliações externas.

Além das questões já citadas, a realidade da profissão docente no final do século XX foi marcada pelo contexto de ampliação da globalização e ações neoliberais. De acordo com Bauman (1999) o contexto global, macro político, passou a evidenciar o definhamento gradual dos estados-nação devido a dissolução do controle territorial, bélico e cultural, considerados os tripés da soberania estatal moderna<sup>9</sup>. Além do Brasil, muitas nações que assumiram uma postura econômica neoliberal abandonaram, por consequência, a função estatal que visava estabelecer o equilíbrio dinâmico entre ritmo de crescimento, consumo e elevação de produtividade.

Em 1989 foi proposto pelo Fundo Monetário Internacional e pelo Banco Mundial, na figura do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, o plano de ajustamento econômico nomeado Consenso de Washington. Tal documento recomendou a necessidade de reformas econômicas para que países periféricos se adequassem às exigências do neoliberalismo global<sup>10</sup> permeadas pela lógica multiespacial<sup>11</sup> de regulação e Estado

---

<sup>8</sup> Apesar de ter início no século XVI foi nas últimas décadas do século XX e início do século XXI que o processo de globalização foi intensificado. A globalização é um fenômeno amplo de padronização de valores, costumes e consumo em esfera mundial, porém sem equidade política, econômica e cultural. Por isso é uma produção e reprodução socialmente contraditória, desigual e combinada do capital e valores culturais e espirituais em esfera global. Apesar do avanço tecnológico permitir estar em vários lugares ao mesmo tempo, há diferenciação do acesso conforme a renda. (BAUMAN, 1999)

<sup>9</sup> Após a Guerra Fria, os blocos políticos foram paulatinamente substituídos por blocos econômicos, em razão de que, na época, os Estados que desenvolveram economias frágeis permitiram e incentivaram o desmantelamento de suas soberanias para a adequação de formações supra-estatais, em nome do progresso econômico (BAUMAN, 1999).

<sup>10</sup> O modelo de produção capitalista sempre apresentou desde seu surgimento, na época do mercantilismo, característica transnacional. O ideário de que o mercado atuasse como fator de regularização social, traduziu-se ideologicamente no chamado liberalismo e, atualmente, neoliberalismo. A globalização é um fenômeno histórico e útil à ideologia neoliberal, visto que universaliza padrões culturais, sociais, religiosos e econômicos.

<sup>11</sup> Na globalização o longínquo e o próximo, o mundial e o local ocupam o mesmo espaço-tempo reconfigurando as relações sociais de subordinação e hegemonia, é possível estar virtualmente em vários lugares ao mesmo tempo. O espaço físico está submetido a lógica virtual do mercado e das relações sociais. (BAUMAN, 1999)

Mínimo<sup>12</sup>. Esse entrosamento entre demandas nacionais e globais foi definido em um receituário padrão que ignorou as especificidades socioeconômicas de cada país, não só para a área da educação, mas para todas as áreas sociais que possibilitam o desenvolvimento econômico estratégico (BAUMAN, 1999; LEME, 2010).

No Brasil, o ideário neoliberal foi implantado a partir do governo Collor. As características de políticas públicas propostas são perceptíveis quanto a desregulamentação, descentralização gerencial e privatização de setores estratégicos a exemplo da siderurgia, energia e telecomunicações (LEME, 2010).

Sequencialmente, a implantação do ideário neoliberal na era de Fernando Henrique Cardoso, entre 1994 e 2002, deu continuidade ao aumento do investimento externo marcado pela burocratização, legislação complexa e não integrada entre as agências de regulação e elevação nas tarifas de serviços públicos privatizados, desinvestimento em áreas de maior rentabilidade além de permitir que a rede de proteção social ficasse sujeita aos interesses do mercado (LEME, 2010).

Ainda, a falta de investimento em setores estratégicos respaldada pelo discurso de uma nova política para diminuição do gasto público, alicerçada por argumentos de minimização do Estado e intensificação da iniciativa privada, resultaram em uma estagnação econômica que duplicou a dívida externa no final desse governo e prenunciou séria crise econômica e de planejamento, possível de exemplificar pelo “apagão” de 2001 – crise elétrica após privatização de empresas de distribuição de energia (LEME, 2010).

Segundo Fernandes (2010), nesse contexto de atuação de Fernando Henrique Cardoso, o governo de Mário Covas trouxe uma reconfiguração do sistema educacional para o estado de São Paulo a partir da segunda metade da década de 1990 intitulado “Escola de Cara Nova” que implicava uma grande transformação na organização pedagógica, administrativa e de gestão dos recursos financeiros na rede estadual de ensino. Nessa reforma foi estabelecido, por exemplo, o regime de progressão continuada e a atuação de ONGs. Alinhada com as proposições globais para a educação, mas desconectada com a realidade do cotidiano escolar, as medidas que chegaram até as escolas nesse período não incluíram a participação dos

---

<sup>12</sup> Os teóricos neoliberais, a exemplo de Friedrich August Von Hayek e Milton Friedman, propuseram, como alternativa ao inchaço do estado na década de 70, o afastamento do Estado em relação às atividades econômicas, bem como a realização de inúmeras reformas institucionais que permitissem a livre competição e a livre circulação dos capitais, de forma que a única ação reguladora possível fosse a do mercado. Privatização de todos os setores da economia nacional, transferência de serviços públicos ao setor privado, desregulamentação do sistema financeiro, redução dos encargos e direitos sociais como um todo, redução dos gastos governamentais, entre outras, são algumas das principais propostas do neoliberalismo. (LEME, 2010)

professores e se impôs em uma lógica vertical, em que as medidas definidas por técnicos e especialistas nas esferas centrais do governo chegaram às escolas para serem cumpridas. Além disso, as decisões sobre as reformas educacionais foram conhecidas pelos professores por meio das publicações oficiais.

A educação paulista é um exemplo sobre como as políticas e reformas educacionais pensadas por instituições supragovernamentais e empresas multinacionais foram implantadas enfaticamente a partir da década de 1990 sob o pretexto da modernidade, mas seus desdobramentos foram materializados na escola, principalmente na figura do professor e acarretou um processo conhecido como desprofissionalização docente. Esse termo sugere o enfraquecimento das especificidades da profissão dado pela diminuição da qualidade da formação inicial e contínua, perda de direitos e precarização das condições de trabalho; análise da qualidade pelo desempenho nos resultados e não nos processos de aprendizagem e a exclusão dos professores na formulação de políticas educativas. (JEDLICKI; YANCOVIC, 2010).

Para Gatti e Barreto (2009) e Gatti et al (2008) essa análise deve ser feita considerando que os professores não são os únicos agentes do ensino, que são dependentes de suas condições de trabalho, de seus vínculos de emprego, de reconhecimento social e de incentivos para obter êxito no exercício de suas responsabilidades profissionais.

Como mencionado, devido às transformações neoliberais, nas últimas décadas as responsabilidades dos professores foram ampliadas, mas o seu poder de decisão não acompanhou esse crescimento, muito pelo contrário. (FERNANDES, 2010; ROLDÃO, 1998) O professor tem cada vez mais encargos e concomitante a isso, cada vez menos voz e capacidade de posicionamento em seu próprio contexto de trabalho. Como é possível observar:

No atual modelo, muitas são as atribuições impostas ao professor, aparte de seu interesse e, muitas vezes, de sua carga horária. Além das classes, deve fazer trabalhos administrativos, planejar, reciclar-se, investigar, orientar alunos e atender aos pais. Também deve organizar atividades extraescolares, participar de reuniões de coordenação, seminários, conselhos de classe, efetuar processos de recuperação, preenchimento de relatórios periódicos e individuais e, muitas vezes, cuidar do patrimônio material, recreios e locais de refeições. Entretanto, é excluído das decisões institucionais, das reestruturações curriculares, do repensar da escola, sendo concebido como mero executor de propostas e ideias elaboradas por outros. Com isso, estabelece-se uma tendência ao trabalho individualista, que não permite ao professor confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho. Essa intensificação do fazer docente lhe ocasiona conflitos, pois, ao ter que arcar com essa sobrecarga, vê reduzido seu tempo disponível para estudos individuais ou em

grupo, participação de cursos ou outros recursos que possam contribuir para a sua qualificação, favorecer seu desenvolvimento e sua realização profissional (CARLOTTO ; PALAZZO, 2006, p. 1017-1018).

Tantas demandas e expectativas da sociedade, da escola e dos estudantes sobre a função docente, aliadas à perda de direitos trabalhistas e situação de trabalho, por vezes insalubre, pode levar esse profissional ao esgotamento emocional. (ESTEVE, 1992; UNESCO, 2004).

Ainda de acordo com as pesquisadoras Carlotto e Palazzo (2006):

A estrutura social vigente, que privilegia as leis do mercado, também se vê refletida no âmbito educacional, sendo a escola avaliada a partir de parâmetros de produtividade e eficiência empresarial. Nesse contexto, os professores, como trabalhadores, passaram a preocupar-se não só com suas funções docentes, mas também com questões baseadas no paradigma da civilização industrial, isto é, sua estabilidade e salário. (CARLOTTO; PALAZZO, 2006, p. 1017)

Para Contreras (2002) a partir dos anos de 1990 as reformas educacionais colocaram em cheque a construção da autonomia da prática docente e, conseqüentemente, o próprio sentido do trabalho. O fazer consciente e coletivo foi substituído por um fazer individualista e controlado por supervisores externos, passou a ser um consumidor de pacotes pedagógicos prontos feitos por especialistas.

No século XXI a intensificação do trabalho, decorrente da crise do Keynesianismo<sup>13</sup>, impactou também os professores. A reforma neoliberal impulsionada na América Latina flexibilizou as diretrizes legislativas que normatizavam o trabalho docente, passando por cima das diversas conquistas obtidas pelas organizações de trabalhadores da educação na história de sua luta sindical. (FRIGOTTO, 2015).

Hypólito (1991; 2013) enfatiza que a modernização do trabalho docente acarretou na burocratização excessiva e fabril da estrutura escolar como via para intensificar o controle e a dominação sobre o trabalho docente:

---

<sup>13</sup> Foi no início do século XX, contexto do Fordismo e da Primeira Guerra Mundial, que as primeiras políticas inspiradas no pensamento de John Maynard Keynes e conhecidas como keynesianas foram instauradas, com a preocupação da constituição de uma sociedade que integra os trabalhadores, até como estratégia de controle, mas também como resultado das lutas dos trabalhadores organizados em sindicatos e partidos. Com efeito, mesmo com profundas desigualdades e níveis diversos entre as nações desenvolvidas e subdesenvolvidas, a educação, a saúde, o transporte, o lazer e cultura, a previdência social e o salário desemprego (em algumas poucas nações) passaram a se constituir em direitos sociais dos trabalhadores. (FRIGOTTO, 1984)

O processo de dominação e controle sobre o trabalho dos educadores não se dá somente no que se refere ao conteúdo do ensino, mas também sobre a forma de transmissão desse conteúdo. Há necessidade de um saber-fazer que, além de poder orientar o processo de produção, poderá definir o uso de materiais didáticos e métodos. [...] Como o capital enfrenta essa questão? Ora, para o capital essa é a forma que lhe possibilita assumir a gerência sobre o trabalho. Para isso, toda a coordenação do trabalho é estabelecida desde fora (concepção) para um trabalho que deve ser desenvolvido (execução) sincronizadamente. Para tanto, a cooperação é a forma de coordenar um trabalho com outro. A indústria capitalista não poderia funcionar sem a cooperação. (HYPÓLITO, 1991, p 16-18).

Estudos mais recentes sobre trabalho docente feitas pelo mesmo autor Hypólito e Grishcke (2013) demonstram que a intensificação, além de afetar as condições físicas do trabalho, afeta igualmente aspectos emocionais e afetivos do professorado já que incentivam e produzem um sentimento de culpa, que se transforma em uma verdadeira auto-intensificação do trabalho. Também há o aprofundamento das “exigências cognitivas, psicológicas e comportamentais. As funções do trabalhador se multiplicam e não é suficientemente claro o que se espera deles” (HYPÓLITO; GRISHCKE, 2003, p. 515). Portanto, a palavra de ordem agora é ser “empresário” de si, uma ideia de roupagem sedutora, mas que na prática configura em sucateamento das condições de trabalho, visto que ainda segundo os autores as organizações, para funcionarem, necessitarão de apenas um pequeno número de trabalhadores estáveis. O restante será formado por uma massa de trabalhadores estagiários, substitutos, temporários ou autônomos. As organizações estarão livres de grande parte do custo de reprodução da força de trabalho, pois os custos da formação contínua, do seguro-saúde e da pensão ou aposentadoria serão pagos pelos próprios trabalhadores. Por sua vez, com o fim do regime salarial, a empresa compra os serviços, negociando o preço pela tarefa ou pelo tempo ocupado, põe os trabalhadores em concorrência uns com os outros, faz variar fortemente o volume de trabalho sem se preocupar com a duração do dia de trabalho, sem ter de conceder indenizações, licenças ou férias. No ideal neoliberal, o futuro pertence aos auto-empresendedores cujo número cresce rapidamente.

Além da carreira empreendedora, discursos a respeito dos salários passaram a ser permeados de palavras como meritocracia e desempenho, enquanto a jornada de trabalho foi sobrecarregada devido à perda de autonomia, ao aumento do número de alunos por sala de aula, além da atribuição de funções administrativas e assistenciais.

Ainda que não seja possível afirmar que bons salários garantam a melhora da educação, segundo Barbosa (2011)

[...] sem bons salários tampouco essa qualidade será alcançada, posto que [...] a baixa remuneração dos professores pode acarretar muitas implicações negativas para a profissão docente e para o sujeito professor, comprometendo a qualidade do trabalho desenvolvido por esse profissional (BARBOSA, 2011, p. 180-181).

Assim, segundo Dias-da- Silva (2007), quando os salários não são bons, a atratividade de pessoas bem qualificadas para a docência é comprometida e há a dificuldade em manter os bons professores. Além disso, o baixo poder aquisitivo desse profissional impossibilita a aquisição de bens culturais, o que tende a precarizar ainda mais a sua prática.

Uma trabalhadora com jornada de oito a dez horas dia, que disponibiliza três ou quatro horas à noite para frequentar cursos de formação docente (que, muitas vezes implica sua tripla jornada de trabalho, pois que também é mulher e mãe), que condições tem para construir sua intelectualidade? (DIAS-DA-SILVA, 2007, p. 46)

Portanto, a jornada exaustiva de trabalho à qual o professor se submete para garantir um rendimento melhor pode contribuir para o aumento da rotatividade dos professores, agravar problemas de saúde, o absenteísmo, compromete as atividades realizadas fora do horário de aula e dificulta o investimento no aprimoramento pessoal, pois faltam a esse sujeito tempo e dinheiro (BARBOSA, 2011)

Ainda, uma característica da carreira docente na atualidade é a itinerância característica do profissional que fraciona a jornada de trabalho em múltiplas escolas. Tal situação é, segundo Duarte (2010), uma nítida demonstração da intensificação de trabalho, visto que a ampliação da jornada individual de trabalho está relacionada com o achatamento salarial da categoria, e é comum esses sujeitos ampliarem a jornada em busca de ter uma remuneração que supra as necessidades de subsistência. Vale ressaltar que o acúmulo de cargos em diferentes escolas e redes, tanto públicas quanto privadas, é ainda mais recorrente nos professores das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devido a especificidade da estruturação de carga horária desse profissional, que é remunerado por hora/aula e tem que administrar as “lacunas” dos horários de aula, também chamadas de “janelas” que raramente são remuneradas, resultando, frequentemente, a complementação da jornada de trabalho em outras escolas.

É notório que as escolas públicas estaduais de modo geral possuem dificuldades de reter seus profissionais, a rotatividade pode ocorrer internamente à rede de ensino, quando o professor muda de escola, entre redes de ensino, ou mesmo por abandono da profissão. Segundo Pereira Junior e Oliveira (2016) além dessa não permanência dos professores ter sido constatada como um problema para o bom desempenho de programas e políticas que chegam às escolas, ainda outro agravante desse processo de precarização são as remunerações oferecidas na maioria dos cargos do sistema público de educação básica brasileiro. Devido ao surgimento das sociedades modernas, a partir do século XV, a valorização de qualquer ofício foi gradativamente atrelada ao montante de capital recebido para desempenhá-lo. Isso significa para Libâneo e Pimenta (1999) que ter o salário correspondente às responsabilidades de sua função, ainda que não seja o único condicionante para que os sujeitos se sintam satisfeitos, é um fator crucial a ser considerado no intuito de garantir o bom desempenho de qualquer profissional, inclusive professores.

O Brasil corrobora com o cenário de proletarização, pois, dentre outros fatores, pois ainda é um dos países que proporcionalmente menos remunera seus professores.

Em 2015, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>14</sup> publicou dados sobre diversos aspectos da educação, inclusive relacionados à profissão docente, de seus 34 países membros. Os dados apontam que o Brasil destina 17.2% dos seus gastos públicos à educação, do nível de educação básica à educação superior, no entanto, quando esse gasto é analisado em relação a quantidade de alunos o país está em penúltimo lugar dentre os países analisados, perdendo apenas para a Turquia e o México. O relatório aponta ainda um grave problema de gerenciamento visto que os recursos são destinados mais a infraestrutura e material didático do que aos recursos humanos (OCDE, 2015, p. 3-8). Os dados ainda apontam que cerca de 73% das despesas brasileiras são destinadas à remuneração de pessoal, consideravelmente abaixo da média de 79% da OCDE.

Além dos baixos salários, a baixa parcela de gastos com remuneração de pessoal também pode refletir o fato do Brasil ter relativamente mais estudantes por professor em todos os níveis educacionais. São 21 alunos por professor nos anos iniciais do ensino fundamental, 17 nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, e 27 em educação

---

<sup>14</sup> Segundo o Ministério das Relações Exteriores (Itamaraty) a OCDE é uma organização internacional composta por 35 países, dedicada à promoção de padrões convergentes em vários temas, como questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais. O Governo brasileiro tem participado de cerca de 36 instâncias da organização, como "associado", "participante" ou "convidado", e já aderiu a 26 Recomendações e outros instrumentos da Organização (BRASIL, 2017).

superior, todos os índices de relação aluno/professor no Brasil são consideravelmente acima das respectivas médias OCDE.

Ainda segundo o relatório “*Education at a glance*” da OCDE (2015) os salários iniciais para professores brasileiros estão entre os mais baixos para todos os países e parceiros da OCDE com dados disponíveis. É notório que a média de salário inicial para professores entre os países da OCDE é mais do que o dobro do que os professores ganham no Brasil. Inclusive, os salários dos professores no Brasil também são menores do que em outros países latino-americanos como Chile, Colômbia e México em todos os níveis educacionais.

Apesar do documento acima referido ter analisado o Brasil em aspectos gerais, é sabido que o país é composto pela união de 26 estados federados, 5 570 municípios e do Distrito Federal e, cada um deles implementa de forma diferenciada a regulamentação específica para o trabalho docente. Quando analisamos o contexto estadual paulista a situação também é grave.

Segundo Barbosa (2011) no final dos anos 1990 e início do século XXI foram amplamente divulgadas informações de órgãos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, que tratavam da carreira docente sob a lógica de mercado. O discurso utilizado afirmava não haver impacto direto entre a remuneração e a produtividade do professor. Também considerava que os professores brasileiros não são mal remunerados, nem frente à realidade docente de outros países latinos, nem frente a outras profissões que exigem o mesmo grau de qualificação no Brasil. Também enfatizava que, para manter bons profissionais, a escola deve ser vista como uma empresa e, portanto, as políticas públicas devem suscitar um ambiente de competição entre professores.

Tais análises tiveram espaço nas mídias nacionais e deram respaldo ao desenvolvimento de políticas públicas que seguiam esses nortes. No estado de São Paulo, por exemplo, passou a ser adotada a bonificação por desempenho aos docentes, que consiste em um bônus anual, não incorporado ao salário, recebido pelo professor de acordo com a sua produtividade, baseada em indicadores definidos pelo estado, tais como resultados nas avaliações externas e taxas de evasão, aprovação e permanência dos alunos.

Ainda segundo Barbosa (2011) tal política resultou em um ambiente escolar competitivo, de laços coletivos cada vez mais enfraquecidos, no qual os professores passaram a ser ainda mais culpabilizados pelo fracasso escolar, o que implicou em resultados pouco, ou nada, efetivos quanto à melhoria da qualidade de ensino:



A análise dos dados paulistas mostra que a situação salarial dos professores desse estado também não pode ser apontada como favorável, apesar de ser este o estado mais rico do país, pois os salários também são considerados baixos, principalmente considerando-se, de acordo com o DIEESE, que o estado de São Paulo tem o custo de vida mais alto do Brasil. Além disso, as iniciativas do governo paulista de bonificação por resultados e de pagamento baseado em avaliação parecem estar de acordo com as orientações do Banco Mundial no sentido de promover estratégias de avaliação e pagamento por incentivos em detrimento de aumentos salariais gerais [...] não indica um compromisso real com a melhoria dos salários, das condições de trabalho e da valorização docente (BARBOSA, 2011, p. 124).

Camargo, Santos e Quibao Neto (2017) também apontam que o estado mais rico e com maior custo de vida do Brasil não é aquele que melhor paga inicialmente os professores de sua rede básica, uma vez que a SEE/SP está em 8º lugar entre os valores de hora-aula pagos aos professores, como é possível demonstrar na tabela elaborada pelos autores:

**Tabela 1** - Vencimento inicial e valores hora-aula por formação para 40 horas (2014)  
em R\$ corrigidos para dez 2014:

Estado	Ensino Médio (R\$)		Licenciatura (R\$)		Hora atividade (%)	Partido da Gestão em 2014
	Vencimento	Hora aula	Vencimento	Hora aula		
Distrito Federal	2.919,79	14,6	3.695,93	18,48	37%	PT
Amapá	2.511,86	12,56	3.149,87	15,75	40%	PSB
Roraima	2.445,52	12,23	4.620,11	23,1	33%	PSB
Mato Grosso do Sul	2.356,28	11,78	3.534,42	17,67	33%	PMDB
Rio de Janeiro	2.259,43	11,3	2.702,50	13,51	25%	PMDB
Acre	2.089,33	10,45	2.680,00	13,4	33%	PT
Piauí	1.965,99	9,83	2.331,35	11,66	33%	PMDB
<i>São Paulo</i>	<b>1.950,00</b>	<b>9,75</b>	<b>2.415,84</b>	<b>12,08</b>	<b>17%</b>	<b>PSDB</b>
Mato Grosso	1.739,28	8,7	2.608,92	13,04	33%	PMDB
Pernambuco	1.698,09	8,49	1.782,99	8,91	33%	PSB
Pará	1.697,67	8,49	1.706,00	8,53	25%	PSDB
Paraíba	1.697,41	8,49	2.036,84	10,18	33%	PSB
Maranhão	1.697,38	8,49	2.162,50	10,81	30%	PMDB
Santa Catarina	1.697,37	8,49	1.706,88	8,53	20%	PSD
Ceara	1.697,00	8,49	1.705,53	8,53	33%	PSB/PROS
Rio Grande do Norte	1.696,99	8,48	2.375,79	11,88	33%	DEM
Paraná	1.628,96	8,14	2.327,08	11,64	30%	PSDB
Goiás	1.576,40	7,88	2.372,67	11,86	33%	PSDB
Tocantins	1.567,00	7,84	3.559,32	17,8	40%	PSDB
Alagoas	1.567,00	7,84	2.248,14	11,24	*	PSDB
Sergipe	1.567,00	7,84	1.794,25	8,97	38%	PMDB
Rondônia	1.536,00	7,68	2.015,00	10,08	33%	PMDB
Bahia	1.451,00	7,26	1.771,88	8,86	30%	PT
Minas Gerais	1.237,01	6,19	2.425,50	12,13	33%	PSDB
Rio Grande do Sul	1.040,52	5,2	1.924,96	9,62	20%	PT
Espirito Santo	886,91	4,43	1.348,88	6,74	33%	PSB
Amazonas	*	*	1.881,14	9,41	*	PSD

Fonte: QUIBAO NETO, 2015, p. 200 – valores ajustados para 40 horas e corrigidos em R\$ para Dez/2014.

Ainda, no caso do Estado de São Paulo, além da baixa remuneração inicial o plano de carreira também apresenta defasagem salarial como é possível verificar nos dados abaixo disponibilizados pela Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP):

**Tabela 2** - Correção do salário-base do quadro de magistério, de acordo com a Lei Complementar 1317/2018 no estado de São Paulo:

CLASSE	INICIAL		FINAL	
	FAIXA/ NÍVEL	SALÁRIO BASE FEV / 2018	FAIXA/ NÍVEL	SALÁRIO BASE FEV / 2018
<b>CLASSE DOS DOCENTES (12HS)</b>				
Professor de Educação Básica I	1 - I	R\$ 669,91	8 - VIII	R\$ 1.896,15
Professor de Educação Básica II	1 - I	R\$ 775,50	8 - VIII	R\$ 2.195,04
<b>CLASSE DOS DOCENTES (24HS)</b>				
Professor de Educação Básica I	1 - I	R\$ 1.339,81	8 - VIII	R\$ 3.792,30
Professor de Educação Básica II	1 - I	R\$ 1.551,00	8 - VIII	R\$ 4.390,08
Professor II (em extinção)	1 - I	R\$ 1.421,68	8 - VIII	R\$ 4.024,03
<b>CLASSE DOS DOCENTES (30HS)</b>				
Professor de Educação Básica I	1 - I	R\$ 1.674,75	8 - VIII	R\$ 4.740,38
Professor de Educação Básica II	1 - I	R\$ 1.938,75	8 - VIII	R\$ 5.487,60
Professor II (em extinção)	1 - I	R\$ 1.777,09	8 - VIII	R\$ 5.030,04
<b>CLASSE DOS DOCENTES (40HS)</b>				
Professor de Educação Básica I	1 - I	R\$ 2.233,01	8 - VIII	R\$ 6.320,52
Professor de Educação Básica II	1 - I	R\$ 2.585,00	8 - VIII	R\$ 7.316,80
<b>CLASSES DE SUPORTE PEDAGÓGICO (40HS)</b>				
Diretor de Escola	1 - I	R\$ 2.939,40	8 - VIII	R\$ 8.319,93
Supervisor de Ensino	1 - I	R\$ 3.356,59	8 - VIII	R\$ 9.500,78
<b>CLASSES DE SUPORTE PEDAGÓGICO (EM EXTINÇÃO)</b>				
Assistente de Diretor	1 - I	R\$ 2.427,06	8 - VIII	R\$ 6.869,78
Orientador Educacional	1 - I	R\$ 2.427,06	8 - VIII	R\$ 6.869,78
Coordenador Pedagógico	1 - I	R\$ 2.427,06	8 - VIII	R\$ 6.869,78
Delegado de Ensino (extinto) 40hs	1 - I	R\$ 4.171,57	1 - V	R\$ 5.070,57
Delegado de Ensino (extinto) 30hs	1 - I	R\$ 3.128,68	1 - V	R\$ 3.802,93

Fonte: SEESP/DRHU – Departamento de Recursos Humanos. Elaboração: DIEESE – Subseção APEOESP.

Apesar desse quadro, disponibilizado pelo Departamento de Recursos Humanos da APEOESP, expor as faixas salariais do nível 1 ao nível 8, vale considerar que na prática são poucos os docentes que chegam ao nível máximo desse plano de carreira.

Vale considerar também que, para Fernandes (2010), esse clima de competição, pautada na bonificação em rendimento dos alunos nas avaliações externas, transformou a escola paulista em uma “escola do espetáculo”, onde, por vezes, os dados escolares são maquiados a fim de garantir o recebimento do bônus.

As condições laborais e remuneração constituem motivos que podem levar à exoneração. Tais situações ampliam o sofrimento que faz crescer o absenteísmo e pode ser uma forma de escape que antecede ao pedido de exoneração.

Como já mencionado, o mercado de trabalho imprime ao trabalhador do século XXI a característica da multifuncionalidade e flexibilidade, que se desdobra num processo de

intensificação do trabalho (DAL ROSSO, 2008; DUARTE, 2010). Gatti, Barretto e André (2011), em parceria com a UNESCO e o MEC publicaram o livro intitulado “Políticas docentes no Brasil, um estado da arte”, que mostra uma perspectiva sobre a atual situação dessa intensificação do trabalho do professor brasileiro e afirmam que cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que o real e o ideal se distanciam devido à complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas.

A nova situação solicita, cada vez mais, que esse(a) profissional esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam. (GATTI; BARETTO; ANDRÉ, 2011, p.25.)

Para mais a respeito do trabalho docente há ainda outros fatores desafiadores: insalubridade do local de trabalho, excessivo número de alunos por sala, atividades extras em casa não computadas como hora de trabalho, escolas em locais distantes, atividades administrativas, dentre outras (CONTRERAS, 2002; DIAS-DA-SILVA; FERNANDES, 2006).

O tempo de trabalho docente vai muito além das horas-aulas que compõem a jornada de trabalho dentro da escola e a perversidade da exploração do trabalho intrínseca ao sistema econômico neoliberal estimula a intensificação desse trabalho e a disfarça como discurso de progresso e modernização do ensino.

Sobre esse contexto Souza (2010) afirma que:

[...] essas atividades e tarefas, impostas ou aceitas, também se anexa o tempo de preparação e de correção de exercícios, provas e trabalhos escolares, seguido de contatos com pais e alunos. [...]. É um tempo dificilmente mensurável porque é pouco visível. [...]para uma boa parte dos professores, essas atividades e tarefas são realizadas fora do estabelecimento escolar, frequentemente em domicílios, o que resulta pouca avaliação e controle pelos dirigentes do sistema escolar. *Além disso*, [...] a atividade profissional se desenvolve pela incitação ao engajamento às atividades trans ou interdisciplinares como transformadoras do trabalho docente[...]. Essas mudanças favorecem a densificação do tempo de trabalho docente, não só pelo lugar que ocupa na vida, mas também pelo engajamento na realização. A duração e o uso do tempo de trabalho são cada vez mais individualizados e opacos. (SOUZA, 2010, p. 1-3).

Diante dessa realidade o trabalho docente é resultado de “dois fatores complementares: a natureza das exigências objetivamente exercidas pela tarefa e as estratégias adotadas pelos atores para adaptar-se a elas”. (TARDIF e LESSARD, 2011, p.114).

Lapo e Bueno (2003) afirmam que esse contexto desafiador no qual o professor está inserido exige por parte do professor a mobilização de todas as suas forças para o trabalho, no entanto quando há a percepção de que esse dispêndio de energia não vale a pena, pois o resultado obtido não é compensador o suficiente, o empenho em realizar tais ações também diminui, o que impacta diretamente nos vínculos que esse sujeito estabelece no trabalho e possivelmente um dos primeiros vínculos formados com a profissão é a escolha dessa carreira.

O estudo de Lapo e Bueno (2003) demonstrou que para muitos ser professor é costumeiramente uma escolha secundária, devido ao desprestígio da profissão quando comparada a outras carreiras tradicionais que exigem o mesmo grau de qualificação como médicos, advogados e engenheiros. Mas, ainda o estudo aponta que mesmo não sendo a primeira escolha normalmente esse sujeito tem vontade de fazer um bom trabalho quando inicia a vida profissional e estabelece os vínculos necessários para adaptar-se ao novo papel e encontrar satisfação no trabalho docente. “Parece haver um encantamento com a entrada na profissão, com os aspectos sociais e econômicos que esse início representa; é uma conquista, e o sabor dessa conquista coloca à sombra os problemas e as dificuldades” (LAPO; BUENO, 2003, p. 10).

Então esses vínculos existem, mas aparentemente não são suficientes para evitar o abandono da carreira. A permanência e o fortalecimento desses vínculos vai depender do tipo de respostas que o professor recebe da escola e da sociedade e que, se não são satisfatórias, se não correspondem às suas expectativas, acabam por enfraquecê-los até a ruptura definitiva. Esse enfraquecimento ou relaxamento dos vínculos é consequência da combinação de vários fatores geradores de dificuldades e insatisfações que foram se acumulando durante o percurso profissional desses professores. Para Esteve (1992) há um mal-estar rondando os docentes pois estão inseridos em um contexto que exige constantes mudanças e adaptações e paira o sentimento de nunca parecer estar fazendo o suficiente. Mesmo que as exigências não sejam claras, 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.

Portanto, o sofrimento desses sujeitos no ambiente de trabalho é visto por esse autor como um desdobramento das condições de trabalho e pode se agravar chegando até mesmo ao adoecimento.

Segundo Carlotto e Palazzo (2006), o sofrimento pode em alguns casos ser caracterizado enquanto uma síndrome, também conhecida como *burnout*, que tem por características o adoecimento íntimo e psíquico enquanto resposta prolongada aos estressores emocionais e interpessoais crônicos no trabalho. Essa definição das autoras foi inspirada na perspectiva social-psicológica de Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) que desenvolveram um padrão de mensuração desse adoecimento, projetado para uso com pessoas que trabalham nos serviços humanos e cuidados com a saúde, originalmente aplicado no contexto canadense no qual o *burnout* é definido pelas três dimensões de exaustão, despersonalização, ou apatia, e ineficácia. Uma situação de trabalho com crônicas demandas avassaladoras que contribuem para o esgotamento e a apatia e tendem a corroer um senso de eficácia. Além disso, a exaustão ou a despersonalização interferem na efetividade: é difícil obter uma sensação de realização ao sentir-se exausto ou indiferente ao ajudar as pessoas:

A exaustão é a característica principal do *burnout* e a manifestação mais óbvia desta síndrome complexa, no entanto, apesar de ser um critério para identificar o burnout, não pode ser analisada fora do contexto [...] pois não capta sozinha os aspectos críticos do relacionamento que as pessoas têm com seu trabalho. A exaustão faz com que haja um distanciamento emocional e cognitivo do trabalho, presumivelmente como uma forma de lidar com a sobrecarga [...] esse distanciamento resulta na despersonalização, ou apatia, [...] que consiste na postura e sensação de indiferença nas relações de trabalho, é uma reação imediata ao esgotamento. [...] A relação de ineficácia (redução de realização pessoal) [é] um pouco mais complexa. Em alguns casos, aparece ser uma função, até certo ponto, de exaustão, cinismo ou uma combinação dos dois [...]. (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001, p. 401-404, tradução nossa).

Quando esse adoecimento ocorre com professores, o ambiente educacional e a obtenção dos objetivos pedagógicos são afetados, levando esses profissionais a um processo de alienação, desumanização e apatia, ocasionando problemas de saúde, absenteísmo e até mesmo a intenção de abandonar a profissão. (CODO ET AL, 2000; FERREIRA, 2011; SAMPAIO, 1998; SCHWARTZ, 2006)

Como já mencionado, o professor chega a exaustão com a sobrecarga de trabalho e esse desgaste provoca a sensação de incapacidade ao cumprir regularmente o seu ofício. Diante desse sofrimento, seja como resistência ou autodefesa, o profissional pode começar a não comparecer ao trabalho, caracterizando o absenteísmo (DEJOURS, 1992). Lapo e Bueno

(2003) afirmam que o absenteísmo é uma situação comumente retratada quando sujeitos explicam os processos anteriores que culminaram na exoneração do cargo, como será melhor explicado em sequência.

Segundo o dicionário de verbetes elaborado pelo Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO), Bassi (2010) explica que o termo absenteísmo é originário dos estudos nos campos da Administração e da Sociologia e designa a falta de assiduidade, ausência do profissional no local de trabalho, seja por atraso, falta, licença e solicitação de demissão por parte do trabalhador. A categorização dessa prática considera ainda a frequência na qual o profissional se ausenta do trabalho e o número de dias do afastamento.

Ainda segundo Bassi (2010) o absenteísmo pode ser dividido em cinco grandes definições:

- 1 - Absenteísmo voluntário: que significa a falta não justificada por doença, ou seja, motivada por razões particulares.
- 2 - Absenteísmo por doença: a qual inclui todas as ausências justificadas por licença médica.
- 3 - Absenteísmo por patologia profissional: motivadas por acidentes de trabalho ou decorrente de doença desencadeada no ambiente de trabalho.
- 4 - Absenteísmo legal: respaldadas pela legislação trabalhista, por exemplo, gestação, nojo, gala, doação de sangue e serviço militar.
- 5 - Absenteísmo compulsório: falta motivada por algum impedimento intransponível ao sujeito, por exemplo, prisão. (BASSI, 2010, p. 31-39)

O conceito de absenteísmo também é categorizado de acordo com o tempo e frequência dos afastamentos em:

- 1 – Incapacidade temporária corresponde ao afastamento de curta, média ou longa duração que podem variar de 1 até 42 dias.
- 2 – Incapacidade prolongada ou permanente diz respeito aos períodos mais extensos que 42 dias e/ou muito frequentes. (BASSI, 2010, p. 52-55)

O possível crescimento do absenteísmo docente traz uma situação crônica para o cenário da educação em todo o país e também pode ser visto como uma forma de resistência que antecede à desistência diante das demandas de um trabalho, podendo ser uma das etapas que antecedem a exoneração, visto que o absenteísmo retrata uma ruptura gradual com o ofício exercido (LAPO; BUENO, 2003).

Para Dejourns (1992) o absenteísmo é uma forma de escape do trabalhador, uma busca por equilíbrio diante da insatisfação no trabalho ou até uma alternativa quando se chega ao

limite. Portanto, o ausentismo<sup>15</sup> ocorre como um desinvestimento profissional e descompromisso gradual em relação ao trabalho docente e pode ser uma maneira encontrada pelo trabalhador para resistir e escapar de determinado processo e de demonstrar que está em desacordo com algumas situações vividas nesse ambiente. (BARBOSA, 2011; MALTA, 2014).

Para Malta (2014), dentre as consequências do absenteísmo, é possível destacar o custo financeiro que as escolas têm despendido com a substituição de professores, além da incerteza da continuidade do conteúdo e da sequência didática, desorganização da estrutura e planejamento das aulas e do espaço, a considerar, por exemplo, a eventual junção de turmas e a gradual perda de identificação desse professor em relação à equipe de trabalho. Sobre esses aspectos a autora explica que:

O primeiro impacto a ser notado é a quebra da rotina escolar, pois os alunos se espalham pelo pátio, se dispersam por vários ambientes, falam alto pelos corredores, causam reboliço na escola e atrapalham as aulas das demais turmas [...] a ausência do professor causa uma ruptura do fluxo regular de eventos em sala de aula, o que pode gerar problemas aos alunos. O problema maior é resolver como ficarão as atividades que já foram planejadas e acordadas com os alunos, o que fazer com o conteúdo que está sendo trabalhado, como corrigir as lições de casa que aguardam correção, sem esquecer as apresentações de trabalhos agendadas e, enfim, como manter o envolvimento da turma com o ensino. (MALTA, 2014, p. 74)

Ainda segundo a autora, as políticas públicas recentes não dão conta de reverter o absenteísmo e essa ausência dos docentes ao serviço está comprometendo todo o processo de ensino aprendizagem.

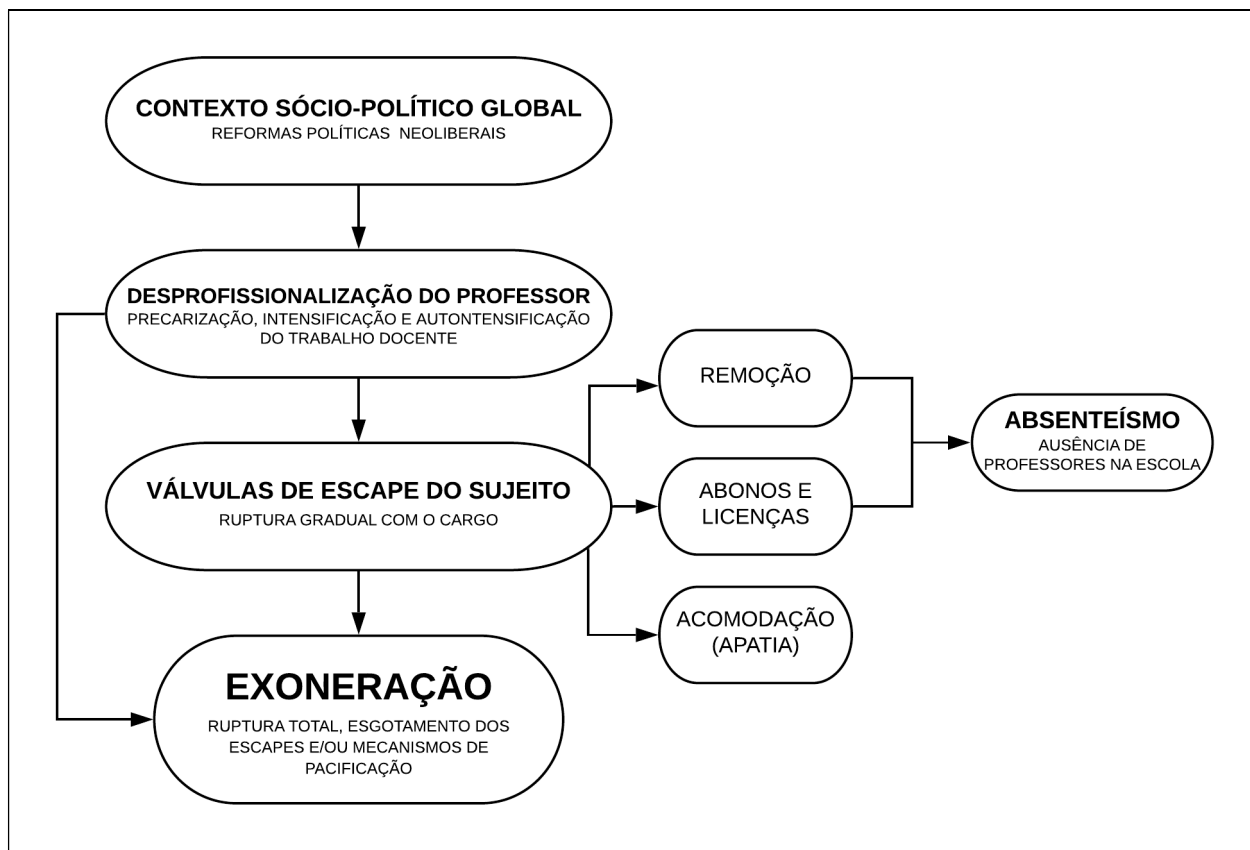
Segundo Lapo e Bueno (2003) o absenteísmo é uma ruptura gradual com o ambiente de trabalho e pode vir a se transformar em um pedido de exoneração do trabalho a medida que o professor atinge o seu limite. “É a solução encontrada para um processo de conflitos e insatisfações que foi se constituindo lentamente durante seus percursos profissionais. [...] foi o desfecho inevitável de um processo que há muito vinha se desenvolvendo.” (LAPO; BUENO, 2003, p.13).

---

<sup>15</sup> Sinônimo de absenteísmo.



**Quadro 2** – Processo que culmina na exoneração docente.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Lapo (1999).

Diferente da pesquisa de Lapo (1999), essa pesquisa evidenciou um processo de exoneração no qual o professor rompe com o cargo na rede estadual, mas não com a carreira docente, o que pode ser um indicativo de que apesar da precarização e intensificação do trabalho ser uma característica dos desdobramentos políticos e econômicos que ocorre de modo geral na carreira docente as diferentes redes de ensino, sejam públicas ou privadas, desenvolveram condições de trabalho que favorecem em maior ou menor intensidade a permanência desses profissionais.

Frente a esses dados, não é de se espantar que a carreira do magistério possivelmente atraia cada vez menos jovens e desencoraje cada vez mais os profissionais qualificados a ficar no cargo (MORICONI, 2008). Já que tais reformas implementadas sob um discurso de modernização da escola, norteadas por medidas neoliberais que envolvem, dentre outras ações a flexibilização das condições de trabalho, desestruturam a cultura escolar e, no contexto dos trabalhadores da educação, culminaram em situações de angústia e até mesmo de adoecimento entre os docentes (FERNANDES, 2010).

Diariamente são muitos os docentes que pedem exoneração do cargo na SEE/SP e o último concurso para o preenchimento das vagas realizado em 2013 não deu conta de preencher esse déficit de professores da classe PEB II, o que demonstra que estamos diante de um quadro crítico que será analisado nos capítulos seguintes.

## **SEÇÃO 2: ÍNDICES DE EXONERAÇÃO DOCENTE E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA REDE ESTADUAL PAULISTA**

Um dos estudos de maior dimensão sobre o absenteísmo e a exoneração docente na rede pública de São Paulo foi feito entre os anos de 1990 a 1995 por Flavinês Rebolo Lapo e Belmira Oliveira Bueno (1999; 2003). O objetivo da pesquisa foi compreender de que modo o processo de exoneração do magistério acontece ao longo da vida e da experiência profissional dos professores, com base em um levantamento feito por meio de cruzamento de dados quantitativos fornecidos pela Secretaria da Educação e questionário enviado a 158 ex-professores da rede pública, além de 16 entrevistas individuais. Nessa análise as pesquisadoras identificaram que na década de 1990 houve um aumento da ordem de 300% nos pedidos de desistência do cargo de docente e concluíram que essa desistência acontece em fases, desde o abandono parcial, compreendido pelos abonos e faltas que garantem certo distanciamento de uma possível realidade conflituosa, até a remoção para outra escola, ou mesmo a acomodação que seria a “o distanciamento da atividade docente através de condutas de indiferença a tudo que ocorre no ambiente escolar” (LAPO ; BUENO, 2003 p.13). O abandono parcial é levado pelo máximo de tempo possível, até atingir o abandono definitivo, constituindo-se, muitas vezes, em um processo longo e doloroso:

A ruptura total e definitiva dos vínculos estabelecidos com a escola e com o trabalho docente, mesmo quando estes já estão enfraquecidos pelas dificuldades e insatisfações, é muito difícil de ser realizada [...] Tudo o que foi conquistado será perdido: o cargo, o trabalho, as pessoas. Serão perdidos também os sonhos e ideais relacionados ao ser professor; uma parte da identidade e uma parte da vida. Renunciar a essas coisas não é fácil, mesmo quando elas não se apresentam exatamente como se esperava. Toda perda é difícil, e se torna ainda mais difícil e dolorosa quando está associada ao confronto com as limitações e a sensação de impotência para reverter a situação e manter o que foi conquistado. Nesse sentido, o abandono definitivo será adiado pelo maior tempo possível, para que a sensação de fracasso e de perda também sejam adiadas. (LAPO ; BUENO, 2003, p.10).

Como visto anteriormente os professores, frequentemente, recorrem ao absenteísmo, acomodação ou mesmo ao abandono da docência e os prejuízos para a educação são muito grandes quando o professor se acomoda e desiste, mesmo permanecendo na profissão.

No entanto, ano após ano a quantidade de professores que exoneram o cargo aumenta (LAPO, 1999; LAPO; BUENO, 2003; SÃO PAULO, 2017), mas além dessa ruptura total há outros artifícios usados para romper gradualmente com a prática docente que são menos

perceptíveis como, por exemplo, as faltas e consecutivas licenças médicas, que são tão nocivos ao bom desempenho da escola quanto a exoneração massiva de professores qualificados, pois, também desencadeiam o absenteísmo de professores.

Segundo o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo, a APEOESP e dados obtidos junto à Secretaria da Educação através da Lei de Acesso à Informação (BRASIL, 2011), a cada dia, oito professores concursados, das categorias PEB I e PEB II, desistem de seu ofício nas escolas estaduais de São Paulo. Esses dados corroboram com o diagnóstico da desistência feito na década de 1990 na rede estadual paulista (LAPO, 1999; LAPO; BUENO, 2003) e estão longe de ser um problema do passado. Entre os anos de 2008 e 2012, a média de pedidos de exoneração de professores das categorias PEB I e PEB II foi contabilizada em 3.000 por ano (SÃO PAULO, 2017), como demonstram os gráficos a seguir.

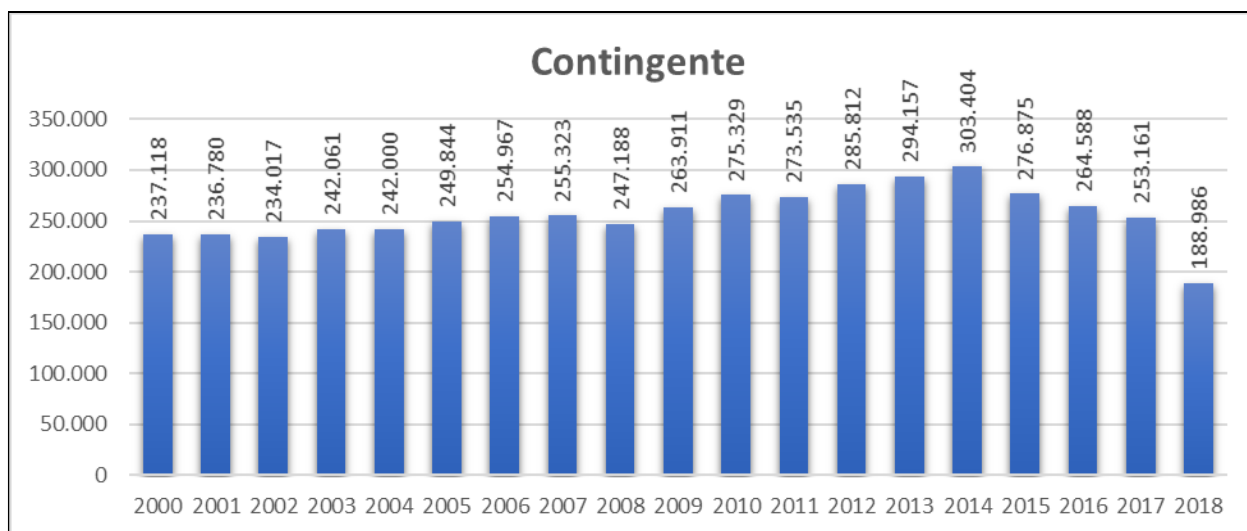
Como já exposto anteriormente, a desistência do cargo de professor é um desfecho de um processo decorrente do enfraquecimento dos vínculos de trabalho (causa do abandono gradual da atividade e do conseqüente cancelamento das obrigações assumidas com a instituição escolar), e esse enfraquecimento das relações é, por sua vez, fruto das condições de trabalho em que esse agente está inserido. Portanto, a exoneração pode ser um fator que evidencie condições de trabalho precárias na SEE/SP.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo justificou os dados atuais, afirmando que correspondem a um número baixo mediante o total de professores na rede, cerca de 3%. No ano de 2013, foi promovido o maior concurso da história da categoria de professores do ensino básico em São Paulo, para o preenchimento de 59 mil vagas para a educação básica, o que demonstra que há um reconhecido déficit de docentes no estado, já que o número total de professores é de 194 mil.

Segundo dados da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, referentes ao ano de 2018, disponíveis no *site* da instituição, a rede estadual de ensino de São Paulo é a maior rede de ensino do Brasil, com 5,4 mil escolas, 3,7 milhões de alunos e 245,2 mil servidores nos Quadros do Magistério (QM), no Quadro de Apoio Escolar (QAE) e no Quadro da Secretaria da Educação (QSE). Considerando todas as categorias são 194 mil professores ativos e 4,8 mil diretores de escolas distribuídos em 91 Diretorias Regionais de Ensino, que se agrupam em 15 Polos Regionais.

A oscilação do contingente anual no quadro de servidores da rede pode ser um indicativo de que a sustentabilidade desse sistema está sendo prejudicada pelas precárias condições de trabalho já descritas nessa pesquisa, como aponta o gráfico abaixo:

**Gráfico 1** - Comparativo sobre o contingente de servidores nos quadros do Magistério (QM), no Quadro de Apoio Escolar (QAE) e no Quadro da Secretaria da Educação (QSE) da Rede Estadual de Ensino de São Paulo entre 2000 a 2018<sup>16</sup>.



Fonte: elaboração da autora, com base no Cadastro Funcional da Educação/ Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo – (inclui afastados). Vigência dezembro/2018.

Considerando o histórico de contingente da rede, os dados demonstram oscilação positiva do contingente de servidores concomitante aos anos de 2013 e 2014, o que coincide com o início das contratações feitas a partir do concurso público nesse mesmo período. No entanto, em 2015, há um decréscimo de 26.529 servidores, o que corresponde a aproximadamente 9,6 % do contingente. Ao analisarmos o cenário de 2017 frente a 2013 os dados são ainda mais alarmantes, há um decréscimo de 50.243 servidores na rede desde o início das contratações referentes ao concurso de 2013, o que corresponde a aproximadamente 20% a menos do contingente. Em 2018 os dados demonstram que o contingente de servidores é o menor dos últimos 18 anos. Analisando os últimos 5 anos, a partir do ingresso dos docentes no concurso realizado em 2013, é possível verificar que há um decréscimo de 114.418 servidores, quase 40% a menos do contingente existente quando começaram as contratações referentes ao concurso de 2013.

Vale ressaltar que majoritariamente esses servidores da rede estadual paulista de ensino são professores, mais de 80% do quadro funcional, e que esse decréscimo não tem como causa exclusiva a exoneração do cargo, mas também considera licenças, afastamentos e

<sup>16</sup> No levantamento dos dados não foi possível localizar o contingente exclusivo do quadro de magistério.

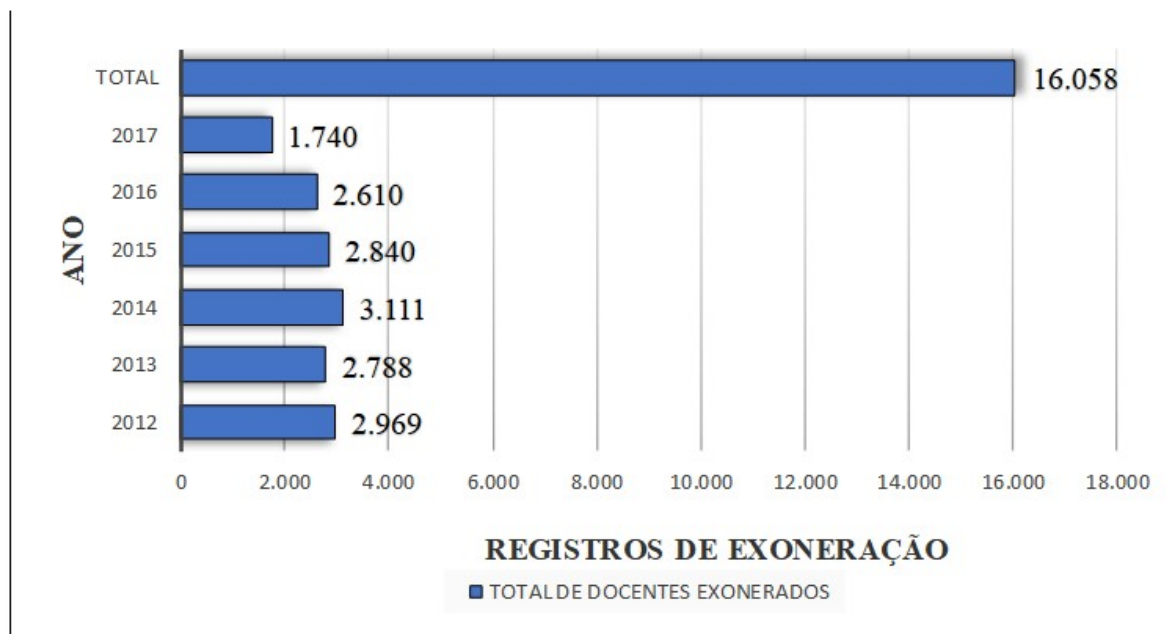
aposentadorias. O que motiva os professores a uma dessas atitudes pode estar relacionado a fatores definidos por Ingersoll (2001) como o fechamento de escolas ou diminuição de turmas; insatisfação com a carreira, com a escola, por melhores salários ou benefícios; mudança de residência, gravidez, saúde, motivo pessoal ou familiar; mudança de carreira, ou mesmo continuação dos estudos para melhorar as oportunidades de trabalho e aposentadoria.

Ao analisar o quadro funcional também é importante considerar que, segundo Santos (2016) e Fontana (2019), além da contratação dos professores para ocupar cargos mediante aprovação em concursos públicos, há diferentes categorias de professores admitidos em caráter temporário: Categoria A, titular de cargo efetivo; Categoria P e F, estabilidade adquirida; Categoria L, admitido em caráter temporário (extinto); Categorias S e I, admitidos em caráter temporário (cargos em extinção); Categoria V, admitido em caráter temporário; Categoria N, contrato celetista (cargo em extinção); Categoria O, contrato com tempo determinado; Categoria R, professores readaptados das categorias A, F e P. (FONTANA, 2019)

Diante dessas várias categorias com enquadramentos funcionais, direitos e exigências diferentes, observa-se a situação precária sobre a qual os trabalhadores docentes se encontram na rede estadual paulista de ensino. Tais configurações heterogêneas trazem à tona um processo de preconceição e fragilização da coletividade docente.

Os dados parciais sobre o contingente de docentes disponíveis sobre o ano de 2018 foram lançados em junho do mesmo ano e retratam que, dentre os 194.317 ativos naquele ano, eram efetivos a quantidade de 124.793, eram estáveis a quantidade de 145, atuavam na categoria "F" a quantidade de 39.477, apenas um contratado em regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e temporários na quantidade de 29.901. Em resposta à solicitação feita no portal da transparência, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo informou que no período de 2012 a 2017 foi registrado o total de 16.058 exonerações de docentes efetivos (concurados), referentes aos cargos de Professor Educação Básica I (PEB I) e Professor Educação Básica II (PEB II), como demonstrado no gráfico abaixo elaborado pela autora dessa dissertação:

**Gráfico 2** - Exonerações anuais de Professores Educação Básica I (PEB I) e Professores Educação Básica II (PEB II) efetivos no período de 2012 a 2017.

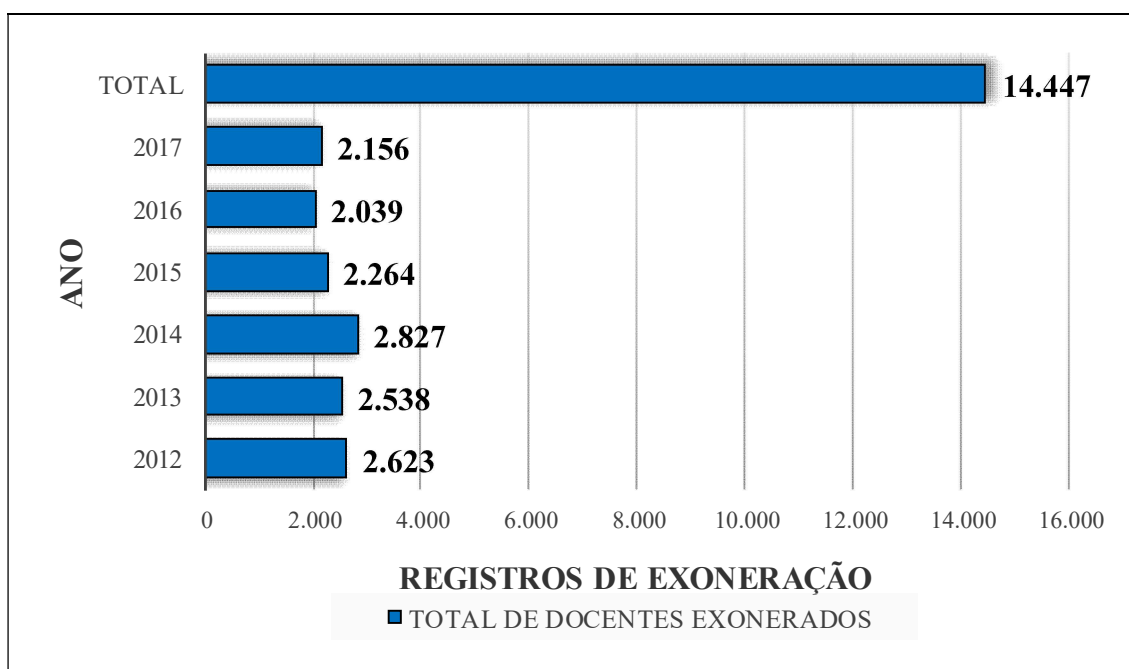


Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados do Cadastro Funcional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, data base 31/07/2017.

Os dados relatados nos gráficos acima apontam um número altíssimo de exoneração em média, nos últimos anos, por dia são contabilizados a média de 8 pedidos de exoneração de Professores Educação Básica I (PEB I) e Professores Educação Básica II (PEB II) na SEE/SP.

Ao estabelecer outro recorte, referente exclusivamente a professores PEB II, fica claro que a maioria dos docentes que pedem exoneração do cargo são os professores desta classe, em média 80% dos pedidos são dessa categoria, o que reflete em cerca de 6 pedidos de exoneração por dia na rede estadual de ensino de São Paulo:

**Gráfico 3** - Exonerações anuais de professores da Educação Básica II (PEB II) efetivos no período de 2012 a 2017.



Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados do Cadastro Funcional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, data base 31/10/2017.<sup>17</sup>

Em resposta à solicitação das informações acima para a pesquisa a SEE/SP destacou que durante este mesmo período a pasta nomeou efetivos 78.679 docentes Professor Educação Básica II.

Mediante as informações contidas nas tabelas acima serão estabelecidos alguns cálculos com base na equação formulada em estudos prévios sobre fluxo de professores na educação básica (PEREIRA JUNIOR; OLIVEIRA,2016) que consideram os indicadores sobre a rotatividade e capacidade de retenção de professores. Portanto, dados desse fluxo na SEE/SP serão explicitados, considerando índices de exoneração, a fim de esclarecer alguns elementos implícitos nessas informações, com a finalidade de refletir sobre se as condições de trabalho docente na rede são suficientes quanto a retenção dos docentes a longo prazo, considerando que essa é uma condição importante, além do fortalecimento do vínculo com o trabalho para a proposta de formação continuada.

Segundo Pereira Júnior e Oliveira (2016) a retenção é uma medida que considera a capacidade institucional de manter os funcionários em seus postos de trabalho. Assim, o

<sup>17</sup> A oscilação dos resultados referentes ao ano de 2017 nos gráficos II e III ocorre devido ao intervalo de tempo entre a coleta de dados o que possibilitou a computação de novos casos de exoneração no sistema da SEE/SP.



indicador necessita de dados referentes ao número de professores da rede que permaneceram em seus postos de trabalho e o total de professores do período anterior.

Portanto, essa dissertação adotará o esquema de medição da taxa de retenção dos professores inspirada nos cálculos feitos por Pereira Junior e Oliveira (2016) para então mensurar a capacidade de retenção de professores da SEE/SP a considerar a taxa de retenção de professores representada por:

$$\frac{P}{N}$$

Em que:

P = número de docentes que permaneceram na rede pública paulista no ano em comparação ao período anterior;

N = número total de docentes da rede pública paulista referente ao ano anterior.

Para a taxa de retenção de professores, a fórmula de cálculo evidencia a necessidade da base de dados não somente do período analisado, mas também do anterior. Nesse caso, como o cálculo é feito considerando o ano de 2018, as informações referentes aos anos de 2017, 2016, 2015, 2014 e 2013 são indispensáveis para operacionalizar a referida taxa. O recorte temporal foi feito considerando o último concurso realizado para provimento de vagas docentes na SEE/SP. O indicador de retenção de professores apresenta polaridade positiva, ou seja, quanto maior, melhor para a organização. Dessa forma, a melhor situação é se a rede atingir, ou superar, a taxa de retenção igual a um (100%), em que o número de docentes que permaneceram na rede estadual de ensino de São Paulo é exatamente igual, ou maior, ao número de professores do período anterior.

Os dados das tabelas demonstram que, apesar do recente concurso, a totalidade de professores na rede não é sustentável devido à oscilação negativa, inferiores a um, mesmo com a contratação de professores temporários e a convocação constante dos novos concursados para provimento das vagas:

**Tabela 3** - Índice anual de retenção docente na rede pública paulista após as convocações referentes ao último concurso público para provimento de vagas

<b>Ano</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>
<b>Contingente de servidores na rede</b>	294.157	303.404	276.875	264.855	253.161	188.986
<b>Índice de retenção</b>		1,03	0,94	0,95	0,95	0,74

Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados do Cadastro Funcional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, data base de dezembro/ 2018.

É verificável que após o primeiro ano do concurso a rede oscilou negativamente em torno de 5% em relação ao ano anterior entre 2014 e 2017. Em 2018 a oscilação negativa chegou a 16%. Tais dados sobre a capacidade de retenção dos servidores na SEE/SP podem ser expressivos na consideração referente as condições de trabalho, visto a possível dificuldade da rede em manter estável o quadro funcional.

Ainda utilizando o indicador de Pereira Júnior e Oliveira (2016) sobre a capacidade institucional de manter os servidores em seus postos de trabalho, ao analisar o ano de 2018, ano em que o concurso expirou, em relação ao ano de 2014, quando foram iniciadas as contratações, temos o seguinte resultado, a considerar a taxa de retenção representada por:

$$\frac{P}{N}$$

Em que:

P = número de docentes que permaneceram na rede estadual paulista de ensino no ano em que o concurso expirou;

N = número total de docentes da rede estadual paulista de ensino referente ao período do início das contratações referentes ao último concurso público.

Ao considerar os dados sobre o início e o fim das contratações os dados são preocupantes, como demonstra a tabela abaixo:

**Tabela 4** - Índice de retenção docente na rede pública paulista após as convocações referentes ao último concurso público para provimento de vagas considerando o ano de início das convocações e o último ano de divulgação dos dados até a presente data.

<b>Ano</b>	<b>2014</b>	<b>2018</b>
<b>Contingente de servidores na rede estadual paulista de ensino</b>	303.404	188.986
<b>Índice de retenção</b>		0,62

Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados do Cadastro Funcional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, data base de dezembro/2018.

No ano de 2013 foi realizado o maior concurso público já registrado pela Secretaria de Educação o Estado de São Paulo, visando suprir o déficit de professores na rede foram nomeados nas categorias PEB I e II a quantidade de 84.285 docentes efetivos. Quando o concurso expirou, em janeiro de 2018, todos os candidatos da lista de aprovados haviam sido convocados. Tais informações reafirmam a elevada rotatividade docente na rede estadual de ensino de São Paulo, pois apesar do número massivo de contratações, o índice referente ao contingente de professores continua inferior a um, ou seja, 16% a menos em relação ao ano anterior, mesmo com o esgotamento da lista e, pior, após o concurso o quadro funcional estava com cerca de 40% a menos do total de servidores desde o início das contratações pelo concurso. O que possivelmente retrata que os licenciados são convocados mas não permanecem efetivos por muito tempo, indicando uma séria questão quanto a capacidade de atração e retenção de docentes na rede.

Para compreender melhor as causas da exoneração, optamos por estudar os professores. Na próxima seção faremos a apresentação da metodologia e dos dados da pesquisa empírica.

### **SEÇÃO 3 - O QUE DIZEM OS PROFESSORES QUE COMPÕEM OS ÍNDICES DE EXONERAÇÃO NA REDE PAULISTA?**

Esta pesquisa de pesquisa é de base empírica e natureza analítica que recorreu à entrevista semiestruturada com quatro professores e consulta e análise de documentos junto à Secretaria Estadual de Educação.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras em respeito e proteção aos sujeitos entrevistados. Foram acatadas as normas apresentadas na Resolução 466/12, incluindo a utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que explicitou, de forma objetiva e acessível, as principais informações sobre a pesquisa da qual participaram.

#### **3.1 - Percurso para a escolha dos sujeitos**

A escolha dos sujeitos foi pautada nos seguintes critérios:

- 1 – Professores que pedem exoneração do cargo efetivo na SEE/SP.
- 2 – Professores que assumiram o cargo a partir de concurso público para professor efetivo na SEE/SP.
- 3 – Professores que, durante o tempo na rede, ocuparam o cargo da classe PEB II.
- 4 – O recorte temporal estabelecido considerou os processos de exoneração que ocorreram no intervalo dos últimos dez anos.
- 5 – Professores que atuaram em alguma das quatro grandes áreas dos componentes curriculares, visando contemplar representantes de todas essas áreas: Ciências Humanas, Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática.

Sempre que possível foram selecionados professores que foram lotados em distintas Diretorias de Ensino, escolhidas aleatoriamente, respeitando a viabilidade das entrevistas acontecerem mediante o deslocamento e a disponibilidade da pesquisadora e dos entrevistados.

Os sujeitos pesquisados mantiveram vínculo com as Diretorias de Ensino de Taubaté, Botucatu e Bauru. A importância de analisar sujeitos lotados em diferentes Diretorias deu-se em função da hipótese da pesquisa tratar do fenômeno da exoneração como um problema sistêmico da rede estadual de ensino de São Paulo. A análise de dados foi desenvolvida a partir da transcrição e organização das informações obtidas durante todo o desenvolvimento da pesquisa em um processo de interação constante com a coleta de dados.

A análise sobre as condições de trabalho dos professores da SEE/SP foi pautada nos estudos formulados, principalmente, por Barbosa (2011) Duarte (2011) e Migliavacca, (2010). As autoras demonstram a concepção de que o trabalho docente deve ser compreendido em consideração a uma gama complexa de fatores políticos, econômicos e sociais para além da sala de aula.

Definidos os critérios foram utilizadas as redes sociais para buscar os sujeitos que seriam entrevistados, no caso, professores que exoneraram o cargo de professor efetivo na classe PEB II. Houve um retorno expressivo de conhecidos, amigos de amigos, que passaram por essa situação. Devido ao retorno bem-sucedido desse primeiro contato ficou nítido que os professores que exoneraram queriam um espaço de escuta para relatarem a trajetória e os motivos que os levaram a deixar a rede estadual de ensino de São Paulo.

Os sujeitos entrevistados fazem parte da rede de contatos da entrevistadora, o acesso a eles foi feito por meio das redes sociais onde a entrevistadora perguntou abertamente a todos os contatos sobre alguém já ter exonerado o cargo ou conhecer alguém que tenha exonerado. Onze pessoas responderam a postagem afirmando terem exonerado o cargo na rede estadual paulista de ensino. Outras dez pessoas afirmaram que tinham conhecidos que passaram por essa situação. Considerando que a pesquisadora tem uma rede de contatos limitada, esse retorno foi expressivo e reforçou a percepção da pesquisadora sobre os índices de exoneração já demonstrados anteriormente.

Ao contatar esses sujeitos por mensagem, quatro foram selecionados para a fase da entrevista.

Após a análise de caso por caso, considerando os critérios de seleção dos sujeitos e a disponibilidade de deslocamento, tanto dos sujeitos quanto da entrevistadora, as entrevistas foram possíveis presencialmente, no caso dos professores intitulados nessa pesquisa como P2, P3 e P4, e por Skype, no caso da professora intitulada nessa pesquisa como P1. O total de entrevistados selecionados foram quatro professores, cada um representando uma das quatro grandes áreas de conhecimento Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências Biológicas, ministradas pelos professores PEB II.

Das quatro entrevistas, três aconteceram presencialmente, uma no local de trabalho e nas residências dos sujeitos e uma via videoconferência por Skype. A duração aproximada das entrevistas oscilou com uma média de 45 minutos a 1h no total.

Os sujeitos entrevistados receberam o TCLE antes da entrevista, para que, quando necessário, pudessem sanar possíveis dúvidas a respeito da pesquisa. Para as entrevistas foi elaborado um roteiro (Apêndice A) que contemplou a caracterização dos entrevistados, a

visão da escola pública nos dias atuais e a percepção de seu processo de trabalho com questionamentos sobre a trajetória profissional, constituição de salário e carreira, inserção no ambiente escolar em que exercem atividade e relações estabelecidas com os colegas de trabalho e a equipe gestora, sentimentos existentes durante o processo de exoneração, possíveis afastamentos temporários antes da exoneração, além do processo de exoneração de fato.

As entrevistas forneceram um conjunto complexo de informações que foram interpretadas com o apoio do referencial teórico no intuito de problematizar o que leva professores efetivos a exonerarem o cargo na SEE/SP. Os dados foram organizados a partir do quadro teórico e da relação com o contexto e os possíveis motivos da exoneração: tempo de trabalho e tempo de ensino, atratividade do plano de carreira, enfraquecimento dos vínculos de trabalho e abandono gradual da atividade, gestão escolar com foco administrativo e cumprimento de metas, condições de trabalho na rede estadual paulista de ensino, violência na escola, despersonalização e perda do sentido profissional e o sofrimento relatado pelos docentes ao exercerem o trabalho na rede.

### 3.2 - Perfil dos professores entrevistados

Após a realização das entrevistas foi possível traçar o perfil dos entrevistados. Para facilitar a compreensão dessa análise os sujeitos da pesquisa serão apresentados como da pesquisa como P1, P2, P3, P4, sendo P – Professor e a numeração a sequência da realização das entrevistas. O quadro abaixo demonstra a caracterização dos sujeitos em itens relevantes que serão retomados sequencialmente em análise mais aprofundada.

**Quadro 3** – Perfil dos professores entrevistados.

Professor	Diretoria/ Município	Componente curricular	Gênero	Idade	Tempo de docência na rede pública estadual/ entrada e saída.	Tempo de docência total (rede pública e privada)
<b>P1</b>	Taubaté/ Taubaté	Ciências Humanas/ Sociologia	Feminino	31 anos	1 ano/ 2017	7 anos
<b>P2</b>	Botucatu/ São Manuel	Linguagens e Códigos/ Artes	Masculino	40 anos	10 anos/ 2002-2012	16 anos
<b>P3</b>	Botucatu/ Itatinga	Matemática	Masculino	35 anos	5 anos/ 2008-2013	13 anos
<b>P4</b>	Bauru/ Agudos	Ciências da Natureza/ Química	Masculino	41 anos	4 anos/ 2011-2015	15 anos

Fonte: Elaboração da autora.

Sobre a formação dos sujeitos o quadro abaixo demonstra itens relevantes que também serão aprofundados na análise seguinte, considerando as modalidades de graduação Licenciatura e Bacharelado e pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*:

**Quadro 4** – Formação dos sujeitos entrevistados.

Professor	Licenciatura	Bacharelado	Pós-Graduação Stricto Sensu	Pós-Graduação Lato Sensu
P1	X			X
P2	X			
P3	X		X	X
P4	X	X	X	X

Fonte: Elaboração da autora.

O sujeito intitulado “Professora 1” é uma mulher de 31 anos, licenciada em Ciências Sociais pela Unesp – Araraquara em 2011 e licenciada em História pela Unar em 2018, na modalidade de ensino a distância (EAD). Com pós-graduação lato-sensu em Direito Penal e Criminologia pela Uninter e mestrado em andamento em Desenvolvimento Humano Políticas e Práticas Sociais pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Iniciou a atuação profissional há 7 anos. Gosta de ser professora e se sente realizada na profissão. Quase sempre trabalhou com turmas de Ensino Médio, antes de efetivar o cargo trabalhou na SEE/SP como categoria O e em escolas particulares da região, também lecionou numa autarquia de Taubaté chamada UNITAU e no Sistema S<sup>18</sup>- Serviço Social da Indústria (SESI) nos municípios de Taubaté e Tremembé. Em 2013 passou no concurso para professor efetivo do estado e recusou a primeira vez quando foi chamada para assumir o cargo, pois o processo de atribuição de aulas se mostrou desorganizado e a resposta dela precisava ser urgente, só aceitou quando a lista rodou pela terceira vez em 2017, motivada pela estabilidade do cargo quando já atuava como professora há 6 anos em outras redes. Durante 1 ano trabalhou na rede estadual de ensino de São Paulo como professora efetiva de Sociologia e também acumulou cargo como professora de Filosofia e Sociologia no Sistema S - SESI. Ao exonerar o cargo estadual continuou trabalhando no Sistema S - SESI pois lhe parecia haver melhores condições de exercer seu ofício e melhor remuneração.

<sup>18</sup> Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. São mantidas pelo pagamento de contribuições de empresas, com a finalidade de ofertar o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

O sujeito intitulado “Professor 2” é um homem de 40 anos que já havia iniciado duas graduações até cursar e concluir a licenciatura em Artes Plásticas pela Unesp-Bauru, é professor porque foi o que sua formação possibilitou até o momento, mas tem a intenção de mudar de área futuramente e trabalhar mais diretamente com produções artísticas. Leciona Artes desde 2002 até o momento atual no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Trabalhou no Sesc por dois anos no início da carreira e até atualmente trabalha com oficinas de arte e educação em parceria com o município de Botucatu. Trabalhou como professor temporário entre 2002 e 2004 na SEE/SP e, em 2004, efetivou na mesma rede, só que na cidade de São Manuel, visando segurança e estabilidade. Junto a isso fazia oficinas esporádicas em parceria com outras instituições. Em 2010, já transferido para Botucatu, cidade em que reside, foi emprestado do estado para o município no processo de municipalização do Ensino Fundamental. Nesse período acumulou cargos na rede pública e particular. Exonerou o cargo na SEE/SP em 2013 em busca de melhores condições de trabalho. Atualmente é professor de Artes na rede privada.

O sujeito intitulado “Professor 3” é um homem de 35 anos licenciado em Física pela Unesp, licenciado em Matemática pela Univesp e mestre em Educação pela USP. Gosta da profissão e leciona há 13 anos. Trabalhou em colégios particulares e como professor eventual antes da efetivação e efetivou na rede estadual de ensino de São Paulo em 2008, quando já atuava como professor há 2 anos em outras redes. Viajava todos os dias, pois, o cargo era em Itatinga, uma cidade pequena, vizinha de Botucatu, local onde reside, mas estava motivado pela vontade de fazer a diferença na escola pública. Pediu remoção para Botucatu e trabalhou numa escola em condições mais precárias do que a que estava acostumado, por isso, pediu para retornar para a escola que trabalhava anteriormente, em Itatinga. No entanto, como lá havia mudado a gestão para uma menos aberta ao diálogo, o professor decidiu em 2013 pela exoneração do cargo na rede estadual paulista de ensino e ampliação da jornada em escolas particulares nas quais o professor já acumulava cargos enquanto trabalhava na SEE/SP.

O sujeito intitulado “Professor 4” é um homem de 41 anos, bacharel e licenciado em Química pela Universidade Federal de São Carlos, pedagogo pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), na modalidade EAD, fez mestrado na USP e tem uma especialização em Docência para o Ensino Superior também pela UNIMES. Além disso está cursando a licenciatura em Ciências Biológicas. É professor há 15 anos, começou lecionando em cursinho preparatório para vestibulares em Bauru-SP, já trabalhou no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Fundamental, mas atualmente atua exclusivamente no Ensino Médio. Foi professor efetivo do estado entre os anos de 2011 até 2015, assumiu quando já atuava



como professor a 8 anos, motivado pela possível estabilidade do cargo. Residia em Bauru-SP e foi efetivado em Agudos-SP, cidade vizinha. Como a escola estadual em que foi efetivado estava fechando salas esse professor teria que ampliar a carga horária em outras escolas e, para conseguir a remoção, também teria que ampliar aulas em mais escolas para manter a mesma carga horária. Então, considerando o desgaste e a despesa do deslocamento para a escola e as condições precárias do trabalho, o custo-benefício desse cargo passou a não compensar mais. Acumulou nesse período cargos na rede pública e privada e decidiu pela exoneração para continuar exclusivamente na rede privada. Atualmente trabalha no Colégio da Embraer, em Botucatu.

### **3.3 – Análise das entrevistas: o que dizem os professores?**

A análise dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os quatro professores que exoneraram o cargo foi feita no intuito de investigar, de maneira geral, como o processo de exoneração do magistério aconteceu ao longo da vida e da experiência profissional desses sujeitos. O respaldo metodológico inspirado em alguns elementos de Laurence Bardin (2009) foi fundamental para o êxito dessa seção visto que se configura enquanto um conjunto de técnicas sistemáticas que possibilitam a melhor compreensão das comunicações e cuja finalidade é a melhor organização da descrição do conteúdo das mensagens, o que contribuiu, portanto, para a formulação dos eixos da análise de dados dessa dissertação, visto que a análise de conteúdo é:

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens” (BARDIN, 2009, p. 70)

A análise de conteúdo enquanto técnica é composta por três etapas estruturais: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e interpretação. A primeira etapa corresponde a fase de organização, que pode utilizar vários procedimentos, tais como: leitura flutuante<sup>19</sup>, formulação de hipóteses e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. Na segunda etapa, os dados são interpretados, codificados a partir dos parâmetros pré-estabelecidos. Na última etapa é feita a categorização, que consiste

---

<sup>19</sup> O primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise.

na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns.

Dessa forma, considerou-se os três eixos ou temas relacionados à pesquisa, nos quais também foi organizada a entrevista semiestruturada, a considerar: – “O início do trabalho na rede estadual de ensino”; “As condições de trabalho encontradas na rede e suas possíveis relações com a exoneração” e “Os processos de ruptura com o cargo e a exoneração”. A partir desses eixos foram organizados os tópicos de análise levantados por meio da averiguação das informações coletadas a partir das falas dos entrevistados, conforme serão apresentadas a seguir.

### **3.4 – O início do trabalho dos sujeitos na rede estadual de ensino**

Neste eixo foram agrupadas as informações coletadas, principalmente, pelas respostas das questões de caracterização dos sujeitos e início da carreira na SEE/SP. As questões desse bloco enfocam explicitamente a dimensão da formação inicial para a docência e a impressão dos sujeitos sobre o exercício da profissão nos primeiros anos de entrada na carreira.

#### **3.4.1 – Formação e escolha da profissão**

No estudo de Gatti e Barreto (2009), no qual eram analisados 137.001 sujeitos considerando o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE - 2005), é evidenciado que quando os alunos das licenciaturas são indagados sobre a principal razão que os levou a optar pela licenciatura, 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual cai para aproximadamente a metade entre os demais licenciandos. Tal realidade sobre o ser professor “sem querer” é percebida também em algumas das falas dos sujeitos entrevistados, como evidencia a P1:

*Eu acho que eu não escolhi, eu acho que eu fui escolhida, não foi algo de caso pensado, eu nunca tinha me imaginado como professora até entrar em sala de aula até entender que eu dava certo fazendo isso, eu acabei me apaixonando de sincero pela profissão e eu acho que é a única coisa que eu sei fazer, é a única atividade profissional que eu consigo me imaginar exercendo, simples assim. . (Professora 1 – Ciências Humanas/ Sociologia).*

Esse sentimento de ser professor por acaso também se mostrou na escolha profissional do P2, motivado pela urgência de ter um emprego:

*Na verdade, eu costumo brincar falando que eu não escolhi ser professor, foi a profissão que me escolheu né, mas fazendo minha terceira faculdade depois de ter largado outras duas eu vi que o caminho mediato, imediato pra, pro trabalho, pra profissão seria me tornar arte educador e ou professor né. Então acabando a faculdade eu já, antes mesmo de acabar a faculdade eu já entrei nesse mercado de trabalho com, primeiro achando que fosse sair logo, que fosse conseguir sair logo, fosse querer sair logo, mas com o passar do tempo eu fui né, me enfiando, me estendendo cada vez mais e estou aqui até hoje, estou nessa até hoje. (Professor 2 – Linguagens/Artes).*

Já os Professores 3 e 4 vislumbravam a sala de aula desde o início da escolha profissional:

*É...as licenciaturas porque me traziam mais próximo do ambiente escolar né, a minha facilidade pelas disciplinas de exatas e o mestrado em educação para me trazer novas ferramentas para que eu pudesse trabalhar essas ferramentas em sala de aula. (Professor 3 – Matemática).*

*Química foi, eu sempre quis fazer, e as outras acabaram acontecendo por algumas coisas que teve na própria profissão que me levaram a querer buscar esse algo mais aí e eu não consegui parar de estudar. (Professor 4 – Ciências da Natureza/ Química).*

As falas demonstram que além da escolha profissional inicial, continuar exercendo a mesma profissão também é uma escolha diária e, no caso dos entrevistados, envolve o sentimento de gostar do que faz. Três dos quatro professores entrevistados afirmaram gostar da docência. Interessante observar que são esses mesmos sujeitos que foram além da formação inicial e continuaram investindo na formação profissional no decorrer da carreira.

Para Gatti (2003) a profissionalização e a elevação da qualificação comumente é acompanhada por uma autonomia crescente “uma vez que a aplicação de regras exige menos competência do que a construção de estratégias” (GATTI, 2009, p. 390). A formação inicial

sólida e continuada é, portanto, segundo a autora, uma das ferramentas essenciais para que o professor supere o estado do improvisado, da ideia de professor missionário ou quebra-galho, para assumir a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. Sobre isso, como já retratado, todos os sujeitos entrevistados são licenciados nas respectivas áreas em que lecionavam na rede, no entanto, vale a ressalva de que essa nem sempre é uma realidade constante na SEE/SP.

### 3.4.2 - Sobre a entrada e atuação na rede estadual de ensino de São Paulo

Quando indagados sobre o porquê de os sujeitos terem prestado o concurso para o cargo efetivo no estado todos relataram o percurso de carreira na docência. Três dos quatro professores relataram que conheceram a realidade da escola pública na condição de eventuais, substituindo as faltas diárias de professores efetivos. Em pesquisa sobre as condições de trabalho dos professores não efetivos nas escolas estaduais paulistas, Santos (2016) constata que a substituição é, na maioria dos casos, a principal porta de entrada para a docência na escola pública. Duas falas evidenciam a percepção dos sujeitos no início dessa trajetória:

*Quando eu iniciei [antes da efetivação] era uma escola muito bacana ficava numa região central da cidade Tremembé, [...] os profissionais que eu conheci lá eram profissionais muito qualificados e aí a minha visão [sobre a escola pública] ficou positiva, infelizmente aquela escola que eu trabalhava se tornou integral, [...] a grande maioria dos professores novos que estavam entrando tiveram que sair, aí é que eu fui, vamos dizer, desbravar a diretoria de ensino que eu estava inscrita, fui conhecendo outras escolas e vendo que a situação realmente era bem diferente do que eu tinha vivenciado na minha primeira experiência com a escola pública. (Professora 1 – Ciências Humanas/ Sociologia).*

*Em 1992 me formei numa escola pública que era uma das melhores, competia em termos de nível de ensino com as escolas particulares. Em dois mil e dois eu estava voltando pra escola pública, como professor eventual, em dez anos, [...] a decadência era gritante, a relação do aluno com a escola estava assim, totalmente degradada já, num espaço de tempo que eu considero recorde, pela transformação que sofreu, pela decadência que sofreu. (Professor 2 – Linguagens/Artes).*

As falas relatam a percepção inicial dos sujeitos em relação ao ambiente de trabalho contrastadas com a idealização prévia sobre o ser professor na SEE/SP. A Professora 1 conseguiu relativizar o perfil das diferentes escolas da Diretoria de Ensino que estava inscrita, enquanto o P2 fez uma comparação com a escola pública em tempos diferentes, tanto na perspectiva do sujeito enquanto aluno, quanto como professor.

Sobre os motivos que levaram os professores a fazerem o concurso, três sujeitos relataram a estabilidade do cargo como o maior atrativo, no entanto, como veremos nos seguintes itens, ainda que seja um atrativo para a entrada, a estabilidade prevista no plano de carreira do professor da SEE/SP vem deixando de ser um atrativo para a permanência dos docentes:

*Quando eu passei no concurso em dois mil e treze eu não queria fazer o concurso, aí sabe quando você vai meio forçada, você tem que fazer todo aquele discurso do emprego público e o melhor, ninguém vai te mandar embora, eu acabei passando. (Professora 1 – Ciências Humanas/ Sociologia).*

*De dois mil e dois a dois mil e quatro eu só pegava aulas de, vamos dizer assim, de afastamentos, licenças ou aulas assim que eu dava muita sorte de aparecer e durante o ano eu conseguia tê-las ao longo do ano inteiro e no ano seguinte eu não tinha garantia nenhuma dessas aulas né, então o lance do concurso, eu pensei em fazer, eu me preparei pra fazer pensando em passar bem, passar em uma boa colocação, pra pegar as minha próprias aulas, uma quantidade mínima, mas que era sempre garantida e poder escolher o lugar pelo menos razoável pra trabalhar. (Professor 2 – Linguagens/Artes).*

*Bom, a princípio por um novo campo de trabalho e também pela, acho que pela ilusão que normalmente a gente tem de uma estabilidade, de um emprego. (Professor 4 – Ciências da Natureza/ Química).*

Chama a atenção a primeira fala que demonstra certo descontentamento em prestar o concurso devido a experiências desagradáveis anteriores como professora não efetiva. Já o P2, apesar de ter relatado a dedicação para o concurso, afirmou que visava uma jornada de trabalho mínima, o que sugere que talvez esse cargo não fosse sua prioridade na carreira, mas uma forma de complementação. Já o P4, relata a estabilidade como uma ilusão da época em

que prestou o concurso, o que sugere uma decepção posterior com a carreira docente na SEE/SP. No entanto, uma fala chamou a atenção por relatar, além da estabilidade, a opção por um cargo na escola pública enquanto um ideal:

*No momento por acreditar que era possível desenvolver um trabalho educacional ainda no modelo da educação pública e pela oportunidade, início de carreira né, a gente vislumbra inicialmente e como um grande desejo de conciliar um cargo público, de efetivar num cargo público. (Professor 3 – Matemática).*

A frustração da realidade não corresponder às expectativas iniciais desses sujeitos pode ser um fator de desestímulo visto que, segundo Huberman (2007) a entrada na carreira é marcada pelos momentos de sobrevivência e descoberta. Esse início é narrado por Guarnieri (2000) como um “choque do real” quando as expectativas muitas vezes são frustradas diante da complexidade da vida profissional.

### **3.4.3 - Escolha da escola e receptividade dos colegas e da equipe gestora**

Teoricamente, segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ao chegarem às escolas onde trabalharão, os novos professores assumem as aulas livres daquela unidade. No entanto, na prática, os novatos dificilmente conseguem efetivar na escola onde já trabalhavam como substitutos pois passam pelo processo de atribuição de aulas que é de caráter regional. Tal processo é relatado por um dos sujeitos enquanto um fator desmotivador da profissão devido a desorganização:

*Quando eu fui na atribuição já foi o primeiro problema no começo de dois mil e catorze, eles não tinham informações a respeito do número de vagas, eles não tinham informações a respeito do período, eu lembro que eu queria trabalhar à noite, e quando eu cheguei eu fui a primeira a escolher [...] eu perguntei em qual das escolas disponíveis tinha vaga no curso noturno. Eles não sabiam me responder, disseram que eu devia ter ido nas escolas antes ou ter telefonado em todas as escolas, eles me pressionaram a tomar uma decisão rápido, [...] foi uma desorganização enorme. Muitos colegas que foram lá pra pegar aulas com a promessa de um número de vagas e quando a gente chegou lá o número de vagas era completamente diferente, e algumas disciplinas nem vaga tinha na diretoria, foi uma coisa tão desorganizada que não me deu vontade de assumir. Aí [Mesmo assim*

*assumi] e eu fui na escola que eu tinha pegado [as aulas], a diretora ficou revoltadíssima porque era carga suplementar de um professor dela, ela não queria que eu assumisse [...] eu cheguei a ir na diretoria de ensino, cheguei a falar com a APEOESP. Cheguei a conclusão de que eu não queria nada daquilo e eu não fui assumir, nem fiz os exames médicos, não entreguei nada, não fui.*

*Aí passaram-se o que? Quatro anos depois dessa história, meu filho tinha acabado de nascer, eu recebi um e-mail dizendo que eu devia pegar as aulas na diretoria de ensino, [...] quando eu cheguei lá, eles disseram que estava sobrando cargo de sociologia e que eu poderia ir. Eu descobri que era a terceira vez que estava rodando a mesma lista de aprovados. (Professora 1 – Ciências Humanas/ Sociologia).*

A fala relata a tristeza de iniciar a carreira já com motivos para deixá-la e a narrativa sobre o processo de atribuições de aula retrata uma série de descasos com o professor iniciante. Como já mencionado, a situação inicial de sobrevivência na profissão docente é um momento crucial e complexo, marcado por um conjunto de dificuldades. Muitas vezes é uma etapa solitária, visto que os vínculos de trabalho ainda não foram firmados, o que pode levar ao questionamento sobre a sua escolha profissional e as suas perspectivas de carreira e até mesmo ao abandono da docência. (HUBERMAN, 2007; GUARNIERI, 2000).

Ainda sobre essa fase inicial, durante as entrevistas foi relatado que, ao entrarem na rede, três dos quatro professores não conseguiram a efetivação do cargo nas cidades que residem, portanto, lecionaram em cidades próximas, deslocaram-se quase todos os dias da semana para trabalhar. Esses professores destacaram o desconforto causado por tal condição. Para compreender esse relato será retomado os conceitos de tempo de ensino e tempo de trabalho apresentados por Souza (2010) já desenvolvidos na dissertação, considerando que o tempo de trabalho envolve todo o processo de atividades relacionadas à docência, sejam elas realizadas ou não no espaço escolar, daí sua dificuldade de mensuração e remuneração uma vez que é confundido com o tempo livre.

A dificuldade de perceber o tempo de deslocamento como tempo de trabalho é perceptível na fala do P2 que relatou que apesar do cargo ser na cidade vizinha ele considerava a situação favorável já que antes o professor morava uma cidade ainda mais distante para poder estudar:

*É, das opções que existia foi a que se apresentou melhor pra mim, porque era próximo da minha cidade né, eu poderia voltar pra casa*

*porque eu em Bauru [onde cursou a Licenciatura] por conta dessa inconstância de aulas e tal eu acabei ficando mal financeiramente e fiquei endividado e aí rolou essa oportunidade de voltar pra casa e morar em Botucatu e trabalhar em São Manuel [município localizado entre Botucatu e Bauru] na cidade de Botucatu não havia vagas então eu consegui realmente a vaga que eu queria em São Manuel, eu estudei e falei essa escola aqui é o plano A pra mim, região central da cidade de São Manuel, perto da rodoviária, eu não tinha veículo na época né, então assim, o que eu queria eu consegui. (Professor 2 – Linguagens/Artes).*

Já os professores 3 e 4 relataram uma rotina intensa de viagens constantemente já que atendiam duas ou mais cidades no mesmo dia, para cumprir as demandas dos cargos da rede pública e privada:

*O ano mais intenso [...] foi exatamente o ano da exoneração. Morando em Botucatu eu atendia uma escola de Santa Cruz do Rio Pardo, escola particular, então eu tinha que deslocar de Botucatu a Santa Cruz, mais ou menos cento e vinte, cento e trinta quilômetros, trabalhava lá dois dias, dava quinze horas aula, voltava pra Botucatu, atendia uma outra escola particular em Botucatu, cinco horas de aula, isso, voltava então no período da manhã pra Botucatu, à tarde atendia Botucatu, no final da tarde eu saía de Botucatu e ia pra Itatinga atender Itatinga, saía de Itatinga onze horas da noite e chegava em casa meia noite, meia noite e meia, dormia e no outro dia seis horas da manhã estava voltando pra Itatinga pra cumprir seis horas de jornada retornando pra Botucatu e voltando às escolas particulares de Botucatu, isso decorria durante a semana toda, não trabalhava nem aos sábados e nem aos domingos, porém essa relação de deslocamento era muito grande e muito intensa [...] ( Professor 3 – Matemática).*

*Tinha dia que eu dava aulas duas vezes em Agudos, dava aula de manhã e à noite, e à tarde eu dava aula em Bauru, então eu saía de Bauru de manhã, ia pra Agudos, voltava pra Bauru, voltava pra Agudos e depois voltava pra Bauru de novo de noite. Eu perdia uma média de uma hora e meia, duas horas nesses dias só com deslocamento (Professor 4 – Ciências da Natureza/ Química).*



Todos os professores entrevistados lecionavam em mais de uma cidade no momento da exoneração. Frequentemente o professor PEB II tem aulas em mais de uma escola, possivelmente em mais de uma cidade, visto que a carga horária desse professor é fracionada, ou seja, na maioria dos casos é difícil completar o horário de trabalho em apenas uma unidade escolar, sendo necessária a complementação em outras escolas e até mesmo em outras redes, como é o caso de todos os sujeitos da pesquisa. Esse deslocamento pode resultar na intensificação do trabalho, o já mencionado aumento da itinerância que, para esse grupo de professores, é praticamente uma característica intrínseca ao trabalho. (SOUZA, 2010)

Quanto à receptividade do ambiente de trabalho três professores entrevistados relataram boa receptividade dos demais colegas quando assumiram o cargo na SEE/SP, o P3 atribuiu a boa convivência com os pares ao fato da escola ser distante e praticamente todo o corpo docente viajar para trabalhar lá, então alguns momentos, como as “janelas” entre as aulas e as refeições, fortaleciam o relacionamento da equipe, visto que parte do corpo docente não voltava para casa durante o dia:

*A maioria dos professores era de fora também, então a gente teve um convívio muito bacana porque criou praticamente uma relação de comunidade escolar, [...] os professores tinham que permanecer praticamente o dia todo na escola pela impossibilidade e inviabilidade de ir e voltar para as suas casas por causa da distância. (Professor 3 – Matemática).*

Cabe a ressalva de que apesar da narrativa otimista sobre a boa convivência, o deslocamento para a escola foi retratado com um dos principais motivos desse sujeito para a exoneração, o que revela a complexidade dessa questão. Já o P2 atribuiu a boa convivência à coincidência da formação inicial da maioria dos professores ter sido na mesma instituição, o que possibilitou, segundo ele uma afinidade no olhar dos docentes sobre a escola:

*Eu encontrei pessoas muito legais, inclusive alguns que tinham sido colegas meus de faculdade e outros fizeram a mesma faculdade em um outro momentos em outra cidade, mas a gente logo se identificou né, e nossa, uma galera que pensava muito igual que tinha ideias parecidas e hábitos parecidos, foi bastante divertido. (Professor 2 – Linguagens/Artes).*

O P4 afirmou que não havia uma estreita amizade entre os professores, mas que o clima escolar favorecia a cooperação:

*[...] os professores se ajudavam quando precisava, era uma escola, em termos de corpo docente era uma escola gostosa de trabalhar.*  
(Professor 4 – Ciências da Natureza/ Química).

A P1 também relatou boa receptividade por parte dos professores, mas ressaltou a apatia dos professores em relação às questões da escola:

*[Os professores] foram muito receptivos, acolheram bem, mas, não dá, parece que é a áurea do lugar né, quando eu pedi a minha exoneração a gestora falou que eu era a única professora que fazia colocações pertinentes em HTPC e que isso ia fazer falta pra ela, porque ela estava cansada da apatia dos professores. Mas também dá pra entender essa apatia porque quando você vai ver o salário, quando você vai ver as condições de trabalho, não tem com ficar motivado né, só que isso vai se generalizando e causando esse processo que eu falei, essa desumanização do indivíduo ali.*  
(Professora 1 – Ciências Humanas/ Sociologia).

Segundo Ludke (1996) a acolhida inicial e a boa receptividade dos pares são importantes para o desenvolvimento profissional, mas, apesar dos sujeitos da pesquisa relatarem esse acolhimento, vale salientar que a boa receptividade foge do padrão descrito nas pesquisas sobre os professores iniciantes que retratam a individualidade e a solidão como características da socialização na atividade de muitos docentes. (GUARNIERI, 2000; FURLAN, 2011, AMORIN, 2016).

Ao serem questionados sobre a equipe gestora, as falas demonstraram que provavelmente essa relação foi muito importante para que a exoneração do cargo acontecesse, visto que todos os professores entrevistados tiveram em algum momento da carreira descontentamento sobre a gestão escolar ou como acontecia o acompanhamento e a formação dos professores.

A P1 e o P2, por exemplo, relataram que a relação pessoal com a gestão era positiva, no entanto haviam consideráveis discordâncias no âmbito profissional:

*[A relação] com a equipe gestora era muito boa, eu acho que a minha maior dificuldade era algo que transcende o pessoal [...] quando eu cheguei no Estado, o espaço do HTPC<sup>20</sup> era pra reclamar de aluno, ou pra reclamar de salário, ou pra reclamar de alguma coisa, ou pra falar de indisciplina e não era um espaço realmente de crescimento, espaço de desenvolvimento. (Professora 1 – Ciências Humanas/Sociologia).*

*[A relação com a gestão] era meio contraditória, porque ao mesmo tempo que o relacionamento era bom nos corredores, a gente conversava bastante e descontraía, era complicado porque existia lá uma gana assim por mostrar que se tem poder [...] eu não aceitava um monte de coisa, eu ainda não tinha a exata noção do que era ser um professor da rede estadual ou de qualquer outra rede. Eu acho que não existia um acolhimento profissional [...] não tinha muita conversa né, era na base da pressão, do autoritarismo e da ameaça. (Professor 2 – Linguagens/Artes).*

Ambos os professores demonstraram dificuldades relacionadas a falta de preparo da coordenação pedagógica e da direção para receber o professor sem experiência, fazer a formação continuada e mobilização do grupo para interesses da escola.

Já os professores 3 e 4 relativizaram a atuação da gestão, visto que ambos passaram pela troca da equipe gestora durante o tempo que estiveram na rede estadual de Ensino de São Paulo e exoneraram o cargo durante um período no qual havia descontentamento quanto a atuação da gestão:

*Na primeira escola que eu trabalhei tinha uma coordenação extremamente presente talvez por isso a escola era extremamente organizada, tinha um ambiente de trabalho muito sadio, porém na segunda escola, nas outras duas né, a de Botucatu e a volta pra Itatinga, as escolas tinham uma administração extremamente afastadas dos professores com os horários que não condiziam com os horários praticamente de aulas, você praticamente não via ninguém.*

---

<sup>20</sup> A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é o tempo garantido por lei para que as escolas das redes municipal e estadual de ensino criem um espaço de discussão e formação para fortalecer o projeto político-pedagógico. Isso significa articular as disciplinas, estudar, atender a problemas enfrentados pelos docentes, trocar experiências, discutir planejamento e avaliação e estimular a reflexão sobre a prática docente. Atualmente na rede estadual é denominada ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo.

*Então as escolas tinham praticamente o diretor, o vice-diretor, o coordenador, mas existiam momentos em que nenhum deles estava na escola. (Professor 3 – Matemática).*

*Sim, sim, fui bem acolhido, com o diretor eu tinha uma relação muito boa, na época que eu entrei o vice-diretor também não tinha problema. Depois acabou entrando uma outra vice-diretora que eu acabei meio que batendo de frente com ela por, por alguns motivos lá da escola, que ela se achava dona da escola, mais que o diretor e ela queria impor algumas coisas que nem o próprio diretor era a favor e eu e outros professores acabamos batendo de frente com ela, sendo que ela era vice-diretora, que é um cargo que não é nem concursado, é eletivo né, o diretor quem indica. (Professor 4 – Ciências da Natureza/ Química).*

As falas de todos os entrevistados ressaltam a importância da atuação da coordenação pedagógica e da direção escolar no acolhimento e formação dos professores iniciantes. Para Silva (2008) o coordenador precisa integrar os professores iniciantes à cultura da unidade escolar ao passo que, nesse processo, considera e valoriza a experiência prévia, os sentimentos e os saberes dos professores. Tal princípio permite mais efetividade na percepção dos aspectos que precisam ser aperfeiçoados e quais podem ser preservados pelos professores naquele contexto escolar. As falas mostram a ausência de momentos formativos coletivos e individuais por parte da coordenação pedagógica para amparar e acompanhar a atuação dos iniciantes em suas atividades tanto dentro quanto fora da sala de aula. Visto que todos os professores que exoneraram apresentam essa carência em comum em relação ao acolhimento profissional e a formação, possivelmente o papel da gestão escolar pode ser um dos pontos estruturantes da permanência do professor em uma determinada unidade escolar.

### **3.5 - Condições de trabalho encontradas na rede estadual de ensino de São Paulo e suas possíveis relações com a exoneração**

Segundo Oliveira (2010) as condições de trabalho são, em geral, o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, a exemplo das instalações físicas, os materiais disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e também as

relações de emprego, formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade. Esse conceito, já explorado na seção teórica, ganhou corpo na análise das falas dos sujeitos entrevistados.

Esteve (1992) usa o termo “mal-estar docente” para elucidar um sentimento difícil de definir sobre as dificuldades profissionais recorrentes no trabalho dos professores. Esse termo expõe que “algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por que” (ESTEVE, 1992, p. 12). Ainda que seja uma definição difícil, alguns aspectos das condições de trabalho podem nos dar pistas sobre o que pode estar causando esse sofrimento nos professores:

### 3.5.1 - Estrutura da escola

O espaço escolar deve compor um todo coerente pois é nele que se desenvolve a prática pedagógica. Tanto o ato de ensinar como o de aprender exigem condições propícias ao bem-estar docente e discente e tais condições podem ser estimulantes ou limitantes. Segundo Ribeiro (2004) em muitos casos as edificações escolares no Brasil são de má qualidade, não atendem aos mínimos requisitos de conforto ambiental e funcionam em condições extremamente precárias. A baixa qualidade do ambiente escolar é geralmente atribuída aos altos custos de manutenção desses espaços, entretanto, além disso, a autora afirma que em muitos casos há um olhar pouco cuidadoso às escolas destinadas às classes populares.

Três professores relataram esse descaso em suas falas. A P1 afirmou que a escola em que trabalhava era usada tanto pelo estado quanto pelo município, no entanto, as turmas de Ensino Médio, gerenciadas pelo estado, não tinham acesso a parte da escola onde justamente havia árvores e gramado:

*Tinha área verde na escola, mas ela era fechada num portão que só podia ter acesso a prefeitura, a gente não podia ter acesso à área verde, o pátio e a quadra estavam num estado de conservação mais ou menos. Não era um espaço muito grande [...] (Professora 1 – Ciências Humanas/ Sociologia)*

Já o P2 descreveu as características de uma escola central, tradicional, mas que mesmo assim demonstra fragilidades estruturais devido a falta de manutenção o que, por vezes, atrapalhava as atividades pedagógicas:

*[...]tinha biblioteca e como era escola antiga, então em algum momento funcionava um laboratório de ciências que naquela época estavam desativados, tinha uma sala de informática funcionando mais ou menos, tinha pátio, tinha refeitório, tinham quadras esportivas, era uma escola grande, uma escola, digamos, bem estruturada, mas era uma escola antiga, sofria com o desgaste do tempo e da falta de investimento. (Professor 2 – Linguagens/Artes)*

O P4 relatou com pesar que trabalhava em uma escola localizada em um bairro periférico e violento e tais características eram refletidas nas estruturas da escola:

*[Parte da escola era] fechada e ninguém tinha acesso, nem os alunos, nem a gente. Poderia ter sido transformada num ambiente agradável, [a escola era] toda murada com grade, talvez por conta desse bairro ser um bairro meio perigoso, digamos assim, tinha até uma parte com árvores no fundo, mas ela ficava totalmente fechada.[...] Agora o problema maior era que a maioria das minhas aulas eram no noturno e vira e mexe a gente ficava sem energia na escola ou tinha que parar a aula porque o pessoal estava andando em cima do telhado pra ir levar e trazer droga que eles escondiam em cima do telhado da escola. (Professor 4 – Ciências da Natureza/ Química).*

Já o P3 mostrou o contraste das duas realidades vivenciadas por ele na SEE/SP: enquanto uma escola que trabalhou também mantinha a estrutura predial precarizada e marcada pela violência, parecidas com as já descritas acima pelo P4, a outra escola tinha um perfil diferenciado em relação às demais descritas nas entrevistas por apresentar um ambiente de aprendizagem agradável:

*As escolas de Itatinga eram bastante arborizadas, não eram escolas muito grandes, mas tinham um pátio, com sol, bancos, árvores, tinham salas bastante arejadas, janelas grandes e bastante iluminadas, ventiladas, então tinha um ambiente bacana, tinha biblioteca, tinham laboratórios [uma estrutura que] que permitia um rodízio de espaço, os alunos não ficavam só na sala de aula. (Professor 3 – Matemática).*

O espaço escolar adequado é importante para que a escola exerça seu papel social. É um ambiente repleto de signos e significados com importante papel pedagógico, desde a disposição das carteiras, estrutura predial e até mesmo as condições da pintura. Os relatos dos sujeitos confirmam a ideia de Ribeiro (2004) de que o espaço escolar é um elemento significativo do currículo oculto<sup>21</sup>, mas tem sido constantemente negligenciado.

Assim como as adversidades enfrentadas pelos professores quanto à estrutura física do ambiente da escola, a falta de materiais adequados para se trabalhar em sala de aula foi outro tipo de dificuldade relatada:

*A gente não tinha nem impressora pra imprimir prova, então, se a gente quisesse tinha que ou passar a prova na lousa ou recolher moeda dos alunos pra imprimir cada cópia, eu achava isso humilhante e absurdo [...] eu acho que essa ideia do professor ser um trabalho social acaba obscurecendo o papel do Estado e eu sou contra isso. (Professora 1 – Ciências Humanas/ Sociologia)*

O contraponto a essa realidade foi perceptível na fala do P3, o que permite a consideração de que ainda que hajam falhas na rede estadual de ensino de São Paulo como um todo, a gestão de cada unidade escolar pode fazer grande diferença na realidade cotidiana das escolas:

*Por trabalhar em cidades do interior, as escolas tinham estrutura, tinham ventiladores, cortina, as temperaturas nas salas de aula não eram extremamente elevadas. Em Itatinga o público era menor então tinha salas muito grandes e poucos alunos. Quando eu vim pra Botucatu à realidade foi bem diferente, eu tinha uma sala extremamente lotada, quarenta e dois alunos em sala de aula, que era excessivo porque elevava muito a questão de barulho então isso acabou atrapalhando um pouco. [...] as lousas sempre em bom estado, eram lousas de giz, sempre tinha giz à disposição, apagadores sempre em bom estado, a iluminação às vezes precária em algumas salas por falta de lâmpadas ou lâmpadas quebradas, mas era uma sala ou outra, tinha uma boa estrutura. (Professor 3 – Matemática).*

---

<sup>21</sup> A expressão currículo oculto é usada nessa dissertação para caracterizar o conjunto das experiências vivenciadas pelos estudantes no processo escolar, que não aparecem explicitadas nos planos educacionais, mas são efetivamente realizadas na prática e ocorrem sistematicamente produzindo resultados não acadêmicos, embora igualmente significativos. (ROMANELLI, 1990)

Sobre as decisões referentes a compra de materiais escolares e manutenção, Paro (2000) afirma que é preciso superar o caráter autoritário e burocratizado da escola pública, em busca da participação autônoma nas tomadas de decisão de atores envolvidos no processo educativo para a construção de uma escola com condições de trabalho satisfatórias e de fato democrática.

### **3.5.2 - Jornada de trabalho**

Segundo Dal Rosso (2010), apesar de muito utilizado entre os profissionais da educação, o termo jornada de trabalho é uma especificidade do trabalho docente difícil de ser analisada pois envolve muito mais do que o tempo pago para um sujeito desempenhar determinada atividade. Muitos profissionais da educação realizam jornadas extensas, acima de 50 horas semanais, como é o caso de dois dos sujeitos entrevistados, o P3 e o P4. Também é comum essa categoria se submeter a horas de trabalho não pago na preparação de aulas, correção de provas, no atendimento a familiares dos alunos e em atividades coletivas nas escolas. Ainda segundo o autor é importante pensar a jornada pois é um posicionamento de luta pelo tempo livre para a classe trabalhadora. O quadro abaixo demonstra que dois dos sujeitos entrevistados tem a jornada de trabalho extensa e, mesmo os sujeitos com cargas horárias adequadas, estão sujeitos a uma rotina de deslocamento intenso devido a atuação de todos os entrevistados ser em mais de um município, como demonstra o quadro:



**Quadro 5** – Carga horária de trabalho dos sujeitos entrevistados.

	<b>Total de horas/aula considerando a rede pública e a rede privada.</b>	<b>Quantidade média de alunos por sala na SEE/SP</b>	<b>Itinerância</b>
<b>Professora 1</b>	30 aulas	42 alunos por sala.	1 escola na rede estadual (Tremembé). 2 escolas na rede privada (Ambas em Taubaté).
<b>Professor 2</b>	36 aulas	30 alunos por sala.	1 escola na rede estadual (São Manuel). 1 escola na rede privada (Botucatu).
<b>Professor 3</b>	60 aulas	1ª escola: 25 alunos por sala. 2ª escola <sup>22</sup> : 42 alunos por sala.	1 escola na rede estadual (Itatinga/ Botucatu). 2 escolas na rede privada (Botucatu e Santa Cruz do Rio Pardo).
<b>Professor 4</b>	52 aulas	45 alunos por sala.	1 escola na rede estadual (Agudos). 1 escola na rede privada (Bauru).

Fonte: elaboração da autora.

A carga horária associada à quantidade excessiva de alunos por sala descrita pelo P3 e P4 e a situação de todos os entrevistados quanto a itinerância, no quadro representada pelas múltiplas escolas nas quais os professores lecionam simultaneamente, é, segundo Duarte (2010), uma clara demonstração da intensificação do trabalho docente. Na América Latina uma das formas de verificar essa intensificação é justamente a ampliação da jornada individual de trabalho em razão do docente assumir mais de um emprego, como é o caso de todos os sujeitos da pesquisa, assim como vem se mostrando uma característica recorrente a professores da classe PEB II. Segundo essa autora, é comum que os professores que trabalham em escolas públicas assumam mais de uma jornada de trabalho em diferentes estabelecimentos públicos e/ou privados, principalmente os professores que são da classe PEB II, devido a jornada de trabalho ser fracionada.

Esse acúmulo de cargos, representado pelo número de escolas, de modo geral, acontece pela necessidade de complementação do salário, tendo em vista que a remuneração do magistério é muito baixa, comparativamente a outras funções exigentes de formação profissional similar, como já demonstrado na seção teórica dessa dissertação. Ainda segundo a Duarte (2010) uma forma complementar de intensificação do trabalho docente é aquela

<sup>22</sup> O Professor 3 pediu remoção do cargo para outra unidade escolar durante o trajeto de sua carreira na rede estadual.

decorrente da extensão da jornada dentro do próprio estabelecimento escolar em que o profissional atua. Ou seja, as atividades docentes extrapolam a jornada de trabalho e o profissional sem qualquer remuneração adicional, além de formas mais sutis, impostas por reformas educacionais, nas quais os professores sentem-se obrigados a dominar novos saberes e tarefas, assumindo paulatinamente novas funções e responsabilidades.

Apesar de todas as falas sobre o que motivou a entrada dos sujeitos na SEE/SP ter apontado que um fato importante na decisão foi a estabilidade no serviço público, quando questionados a respeito da atratividade do plano de carreira, a exemplo dos quinquênios e sextas-partes<sup>23</sup>, é perceptível que esse é um fator que favorece a entrada, mas não a permanência dos professores na rede estadual de ensino de São Paulo visto que todos os entrevistados afirmaram que essa não é mais uma medida eficaz para manter novos profissionais e só tende a manter, nem sempre de forma estratégica para o ensino, os que já estão há tempos pois, segundo a percepção de um dos entrevistados:

*A grande maioria dos professores que já estão há um tempo razoável, já tiveram os quinquênios, prova de mérito, eu percebo que vão ficando por causa de algum outro benefício assim por estabilidade e emprego, aí eles não tem vontade de exonerar e vão levando, mas eles falam exatamente isso “nós vamos levando”. Não é agradável, não é algo que é feito com satisfação, além de que muitas vezes são esses os que mais faltam do que vão e tiram uma licença atrás da outra. (Professora 1 – Ciências Humanas/ Sociologia).*

Tal fala pode remeter novamente à análise do ciclo de vida do professor de Huberman (2007) de que cada fase do desenvolvimento profissional docente e possibilita compreendermos o quanto a carreira docente é marcada por características próprias. A fase final da carreira, nomeada pelo autor de “Fase do desinvestimento” ocorre entre 35 a 40 anos de docência, quando os professores se afastam da profissão em exercício. No entanto, em países onde o magistério é pouco valorizado como no Brasil, a fase do desinvestimento tem ocorrido mais cedo. Condições precárias de trabalho como, por exemplo, os baixos salários, a

---

<sup>23</sup> Regulamentado a partir do artigo 129 da Constituição Estadual de São Paulo de 1989, o quinquênio é a gratificação concedida ao funcionário público estadual, a cada 5 (cinco) anos de efetivo exercício, contínuos ou não, que consiste no acréscimo de 5% (cinco por cento) sobre o vencimento do servidor. Já a sexta-parte é a gratificação concedida ao funcionário público estadual, após completar 20 anos, contínuos ou não, de efetivo exercício. O valor da sexta-parte é calculado pela somatória dos vencimentos e o adicional por tempo de serviço e incide sobre as gratificações incorporadas.

dupla e até tripla jornada de trabalho, a falta de recursos materiais nas escolas, infraestrutura precária, número alto de alunos por turma, são alguns dos elementos que contribuem para que os professores não invistam na carreira. Além disso, muitos professores, por não encontrarem nessa profissão o retorno que almejavam, desistem logo no início da carreira (CARDOSO, 2017).

A respeito desses professores que estão na fase inicial as falas demonstram urgências e necessidades diferentes a serem vencidas, como o acúmulo de aulas devido à baixa remuneração inicial, o que atrapalha a efetividade do plano de carreira:

*Hoje se você for ver a maior parte dos professores em si, aquele professor que já está há muito tempo no cargo, ele permanece no cargo devido a essas vantagens, os professores novos não têm mais essa visão, essa nova geração não tem mais essa visão né? Assim, quando a gente vai vivenciando a sala de aula a gente percebe que a nova geração de professores é mais volátil, se não está satisfeita não consegue permanecer tanto tempo em uma mesma escola, no mesmo cargo, então eu acredito que essa relação de triênio, quinquênio, sexta parte que o Estado oferece que é e depende de um tempo muito grande no cargo, eu acho que não atrai mais tanta gente. (Professor 3 – Matemática)*

*O professor ingressante gasta muito tempo e se desgasta demais pra conseguir chegar num ponto onde o salário compense [essas condições]. O que ele vai passar durante a vida para conseguir chegar nesse ponto não vale a pena. Pelo menos a maioria dos professores que eu conheço e que começaram comigo ou um pouco antes ou um pouco depois, acabaram desistindo porque não viram uma vantagem de ficar esperando. (Professor 4 – Ciências da Natureza/ Química)*

Portanto, segundo os entrevistados, muito mais do que a estabilidade do plano de carreira a remuneração é um elemento essencial para a permanência do professor iniciante na SEE/SP.

### **3.5.3 - Remuneração**

A elaboração de planos de carreira e remuneração do magistério é apontada como instrumento que pode viabilizar a valorização dos professores e possibilitar melhores

condições de trabalho. Barbosa (2011) defende que “é certo que um plano de carreira bem elaborado, que estabelecesse salários mais satisfatórios ao professorado, seria um instrumento importante na tentativa de valorização da profissão docente”. As falas dos entrevistados corroboram com essa visão já que todos foram unânimes em dizer que é baixa a remuneração do professor estadual frente a outras profissões que exigem o mesmo grau de qualificação e, ainda mais grave, que esse foi um motivo importante para a exoneração. O P2 mostrou frustração sobre o salário ao relatar que questões básicas para o conforto e a qualidade de vida como, por exemplo, ter a própria casa, são inviáveis com o salário de muitos dos professores que atuam na rede:

*Todo mundo que trabalha e, principalmente, quem estudou pra trabalhar, se formou, fez uma faculdade e continua se formando, se especializando, se aprimorando, quer ganhar bem, quer vencer financeiramente, quer poder ter uma casa, ter um carro, manter uma família, tudo coisa que depende de grana. Com o salário de professor do estado não dá para fazer isso. (Professor 2 – Linguagens/Artes).*

Já a P1 estabeleceu uma relação próxima entre a valorização e a remuneração. Segundo ela esses foram os itens mais importantes na decisão pela exoneração do cargo:

*A dificuldade do trabalho era a falta de valorização mesmo, eu não me sentia valorizada como profissional, então isso já era também uma falta de motivação, vou falar de salário sim, porque também era uma coisa que desmotivava imensamente, porque que eu vou me esforçar pra ser a maior profissional do mundo se eu não recebo pra isso, às vezes sabe, vou passar três ou quatro horas do meu dia que eu podia estar fazendo qualquer outra coisa [...] pra trabalhar pra um Estado que nem sequer me paga um salário digno? (Professora 1 – Ciências Humanas/ Sociologia).*

As falas retratam um fenômeno já conhecido pelos estudiosos da educação: a desvalorização salarial pode ser concebida como uma das principais causas de insatisfação e abandono do magistério (BARBOSA, 2011) pois é um fator que desencadeia outros processos de precarização, já que os professores duplicam ou até triplicam sua jornada de trabalho, ou seja, trabalham muito para conseguir sobreviver. Ainda segundo a autora o baixo poder

aquisitivo repercute na profissão docente em si, que não atrai as novas gerações para a carreira e não retém os bons profissionais na rede estadual de ensino de São Paulo e de quebra prejudica a qualidade de ensino pois os professores tem menos tempo para preparar aulas e corrigir as atividades.

É perceptível que os elementos que retratam as condições de trabalho docente como a jornada de trabalho, a remuneração, plano de carreira e a organização e estrutura das escolas da SEE/SP são processos inter-relacionados e esse olhar atento às condições de trabalho docente é fundamental para que seja desvendado o que está por trás das questões externas relacionadas a exoneração do cargo. Para Lapo e Bueno (2003) ao passo que se tornar professor é um processo contínuo, uma construção, também o deixar de ser professor também é um ato processual. A exoneração, neste caso, não significa apenas simples renúncia ou desistência de algo, mas o desfecho de um caminho permeado por severas e constantes insatisfações e, ainda segundo as autoras, há nesse percurso diferentes formas de abandonar, ou resistir ao abandono total, que antecedem a exoneração, a exemplo da remoção e do absenteísmo provocado por licenças e afastamentos.

### **3.6 – Processo de ruptura gradual: remoção**

A remoção, pedido de transferência para outra unidade da SEE/SP, pode ser considerada uma tentativa de permanecer na rede pública apesar das adversidades. Dois dos sujeitos pensaram nessa alternativa, no caso do P3 a remoção foi solicitada para ter mais comodidade e a segurança de trabalhar em local próximo à residência. No entanto, devido a violência a qual foi submetido nessa nova escola, pediu remoção novamente e retornou à escola anterior, localizada em outro município, até a exoneração:

*Eu efetivei em Itatinga e no ideal de conseguir trabalhar na cidade onde moro eu pedi remoção e vim pra Botucatu numa escola muito maior né, com uma outra realidade de escola, não tinha uma equipe gestora tão próxima acolhedora como a gente tinha lá [na outra escola]. Isso foi um choque de realidade num primeiro eu não conseguia desenvolver meu trabalho e sofria muito com a questão de cobrança da equipe gestora, porém sem nenhum respaldo, fora a violência que tinha na escola. [...] acabei voltando ainda pra Itatinga, removi de novo pra lá. (Professor 3 – Matemática)*

Já o P4 tentou, mas não conseguiu a remoção:

*Eu fui atrás, mas pelas legislações da época eu não conseguiria porque pra conseguir pedir remoção eu precisaria ter uma carga maior de aulas e eu não conseguiria ampliar na minha escola porque eu não tinha mais sala, então eu estava numa situação absurda, eu estava numa sinuca de bico realmente. Eu precisava aumentar o meu número de aulas pra poder conseguir remoção, só que eu não conseguia aumentar o número de aulas na minha escola porque não tinha mais sala. (Professor 4 – Ciências da Natureza/Química)*

A mudança de escola para fugir de situações e ambientes desagradáveis ou para obter maior facilidade de locomoção ou, ainda, para diminuir a distância entre a casa e o trabalho, acaba por provocar uma grande rotatividade dos professores. Além disso, ainda que seja uma forma de romper com uma situação de trabalho desagradável, nem sempre a remoção é um recurso eficiente, pois a mesma situação conflitiva pode ser encontrada nas outras escolas. A remoção, ou transferência é, portanto, “um mecanismo que, ao mesmo tempo que oferece a possibilidade ao professor de afastar-se das situações que provocam insatisfação e desequilíbrio, oferece-lhe, também, a possibilidade de encontrar outros tipos de dificuldades, talvez até maiores do que as que vinha enfrentando” (LAPO; BUENO 2003, p. 82). A experiência do P3 endossa essa análise, visto que a remoção foi solicitada duas vezes em um curto período de tempo, já que houve o arrependimento da mudança de escola ao sujeito se deparar com novas situações problemáticas.

### **3.6.1 – Processo de ruptura gradual: licenças e faltas**

Esse tipo de ruptura gradual acontece por meio de faltas e licenças. Lapo e Bueno (2003, p.80) afirmam que o afastamento permite ao professor “equilibrar-se pelo distanciamento das dificuldades geradoras dos conflitos que está vivenciando”. Dentre os motivos dessas saídas temporárias a insatisfação quanto a realização profissional é um ponto chave, quando o magistério não promove as condições necessárias para atingi-la, os

professores, no anseio de suprir essa demanda nem sempre consciente, buscam outras alternativas para corresponder às necessidades e expectativas, como afirmaram alguns professores:

*[...] na rede estadual, eu não conseguia dar mais de vinte aulas por semana, me deixava extremamente esgotado. Mesmo tendo apenas vinte aulas por semana eu faltava bastante porque eu não dava conta (Professor 2 – Linguagens/Artes).*

*[...] quando eu voltei pra Itatinga nessa segunda vez, de acordo com a estrutura que tinha e com a relação de horários e a falta de abertura da nova direção, eu acabei faltando excessivamente porque deu alguns choques de horários em relação ao outro trabalho que eu já tinha, então eu tive que evitar isso. (Professor 3 – Matemática)*

Lapo e Bueno (2003) trabalham com a hipótese de que além das finalidades oficiais já mencionadas no capítulo teórico, as faltas e as licenças podem ser formas de tentar manter-se alheio a um contexto de trabalho constantemente desagradável. O P3 usa o termo “esgotado” para demonstrar seu sentimento sobre o trabalho, tal fala evidencia um processo de sofrimento físico e psíquico no qual as faltas eram um subterfúgio para o sujeito conseguir manter o equilíbrio. Já o sujeito 4 afirmou que as faltas eram decorrentes ao choque de horários com outras escolas que atuava e, mais importante, a falta de diálogo com a gestão escolar ao tentar um remanejamento desses horários, o que evidencia a fuga de conflitos implícita na motivação para muitas das faltas e licenças e deflagra o absenteísmo, aqui discutido de forma ampliada sob o nome de rupturas graduais.

### **3.6.2 – Processo de ruptura gradual: acomodação**

Se o professor quer, mas não consegue exonerar o cargo, seja por questão financeira ou qualquer outro motivo, ou quando o professor não pode fazer uso dos abandonos temporários ou da remoção, ou, mesmo quando faz uso desses abandonos e os conflitos não são eliminados, há a intensificação das tensões, frustrações e entre outras insatisfações no trabalho. Essa situação pode levar os professores a manifestarem um tal esgotamento de suas

energias a ponto deles não conseguirem, de fato, continuar trabalhando. “Não podendo deixar o trabalho, recorrerão a outro mecanismo de evasão, aqui denominado acomodação” (LAPO; BUENO, 2003, p. 78) , como demonstra a fala do P4:

*Eu acabei me afastando bastante, não me envolvendo mais, não me propondo a mais nada porque tudo era barrado, então eu acabei meio que, tudo o que pediam eu fazia, na medida do possível também porque tinha coisa que eu não fazia.[...]*

*No último ano que eu só dava trabalho pros alunos, eu não dava prova, prova mesmo, avaliação escrita eu não dava porque era um trabalho só pro professor, porque se o aluno fizesse ou se ele não fizesse ele ia passar de ano do mesmo jeito, então porque que eu ia ter que ter tanto trabalho de ficar fazendo prova, imprimindo na minha casa, porque não dava nem pra imprimir na escola, gastar meu dinheiro pra depois passar pros alunos e os alunos escreverem um monte de absurdo, eu ter que corrigir tudo aquilo e aí mesmo que o aluno não tivesse nota, eu ia ter que dar nota pra ele passar de ano, então eu falei, porque que só eu estou tendo trabalho, a escola não está tendo trabalho nenhum, o aluno não está tendo trabalho nenhum, então eu vou ficar sem ter trabalho igual a eles, aí eu dava só um trabalhinho pra eles que eles faziam na sala na hora, eu já corrigia na hora e aquilo lá era a nota que eles levavam. Porque acho que pra Diretoria de Ensino o que importa é o número de aprovados, não se o aluno está aprendendo ou não. (Professor 4 – Ciências da Natureza/Química)*

A acomodação pode ser percebida quando o sujeito entrevistado afirma em vários momentos de sua fala ter desistido de fazer sua função adequadamente sob a alegação de não ter contrapartida satisfatória, nem da equipe gestora, nem dos alunos, é perceptível a frustração na fala do docente devido às condições de trabalho a qual era submetido. A acomodação evidencia a manifestação do *burnout*, expressão utilizada para designar o fenômeno de estresse e sofrimento acentuado. As perguntas da entrevista também foram construídas a partir de algumas definições de MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, (2001) a respeito desse sofrimento no trabalho para mensurar se os professores entrevistados desenvolveram, precedente ao pedido de exoneração, um quadro relacionado a essa síndrome:



**Quadro 6** - Sintomas da síndrome de burnout percebidos pelos professores entrevistados.

<b>Professores/ Sintomas</b>	<b>Professora 1: Ciências Humanas/ Sociologia</b>	<b>Professor 2: Linguagens/ Artes</b>	<b>Professor 3: Matemática</b>	<b>Professor 4: Ciências da Natureza/ Química</b>
<b>Cansaço emocional ou esgotamento emocional.</b>	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
<b>Sensação de sobrecarga.</b>	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
<b>Confusão mental.</b>	Não.	Não.	Não.	Não.
<b>Irritabilidade e fadiga emocional que ocorre devido a intensas interações com o público.</b>	Sim.	Sim.	Não.	Sim.
<b>Despersonalização, excessivo distanciamento frente a pessoas, silêncio e apatia.</b>	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
<b>Reduzida realização pessoal, frustração.</b>	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
<b>Perda de autoconfiança e autoestima.</b>	Sim.	Sim.	Sim.	Não.

Fonte: Elaboração da autora.

As respostas demonstram que possivelmente o sofrimento no trabalho contribuiu para a decisão a respeito da exoneração, visto que todos os entrevistados apresentaram muitas das características que podem estar relacionadas ao *burnout*. Lapo e Bueno (2003) analisam que as formas que o sujeito tem de lidar com esse sofrimento são as rupturas graduais com o cargo, feitas mediante remoção, licenças, faltas, afastamentos e a atitude de acomodação frente aos desafios da atividade docente. É interessante observar que três dos quatro sujeitos usaram esses subterfúgios para tentar manejar as insatisfações profissionais: a remoção foi pedida duas vezes pelo P3 e almejada, ainda que sem sucesso, pelo P4. Os P2 e P3 fizeram uso constante das faltas e licenças. Já o P4, apesar de afirmar não ter se ausentado da escola até a exoneração, mostrou em suas falas atitudes de acomodação frente as adversidades. A

única que não apresentou esse processo de ruptura gradual foi a P1, mas, considerando que a exoneração dela ocorreu dentro de um ano, provavelmente o tempo justifica a possível inexistência desse processo de ruptura gradual visto que os vínculos ainda estavam num processo embrionário no momento da exoneração.

Vale reforçar que se o professor não consegue outra atividade rentável, que garanta a sua sobrevivência e a de sua família, ele dificilmente deixará definitivamente o trabalho, por mais insatisfeito que possa estar. A esse propósito, Esteve (1992) afirma que a atitude mais frequente é a de manter o desejo de abandonar a profissão docente, porém, sem chegar a um abandono real, recorrendo então a diferentes mecanismos de evasão dos problemas cotidianos. Portanto, esse adiamento do abandono definitivo acaba por gerar diferentes mecanismos de evasão, que são verdadeiros de escapes para as que não podem ser eliminadas definitivamente no momento.

### **3.6.3 – Ruptura total: a exoneração**

Todos os sujeitos entrevistados renunciaram ao cargo na SEE/SP e não a profissão docente, visto que continuam atuando em outras redes de ensino, o que reforça o olhar sobre as condições de trabalho na rede pública de ensino. Ainda que a realidade do trabalho não tenha se apresentado exatamente como se esperava, essa não é uma decisão fácil. Conforme Lapo e Bueno (2003) toda perda é difícil e se torna ainda mais difícil e dolorosa quando está associada ao confronto com as limitações e a sensação de impotência para reverter a situação e manter o que foi conquistado. Nesse sentido, “o abandono definitivo será adiado pelo maior tempo possível, para que a sensação de fracasso e de perda também seja adiada” (p. 79). Todos os professores entrevistados relataram sentir esgotamento físico e emocional, além de situações constantes de sofrimento ao trabalhar, antes de decidirem exonerar o cargo. Quando questionados sobre o motivo da exoneração algumas características de sofrimento como o medo da despersonalização e a perda de sentido profissional foram apontados:

*Eu vi alguns professores que não tomavam mais banho sabe, que iam quase de pijama trabalhar, com aquele desinteresse total pelo pessoal, o desinteresse total pelo conteúdo que eles estavam ministrando ou o que estava acontecendo sabe, não tinham mais aquela ideia de melhorar a prática, de desenvolvimento não tinha, e assim parecia que o professor ele ia perdendo aos poucos a dignidade, acho que é isso que me deu um verdadeiro pânico do eu*

*preciso exonerar, porque eu tinha medo até de me tornar um desses professores sabe, que estava desgostoso com a profissão e ia perdendo a própria dignidade sabe, a sociedade não reconhece a gente né, quando você diz por aí que você é professor as pessoas te olham até com pena e se você não se valoriza, se não valoriza aquilo que você faz, você não valoriza a sua capacidade como profissional, ou você mesmo como pessoa sabe, eu vi uma desvalorização total, uma perda da esperança mesmo de modo geral, eu até cheguei a falar com colegas, a gente comentou, cara eu estou me sentindo dentro da obra do Kafka Metamorfose, quando o cara se torna um inseto ele acaba pouco a pouco englobando a imundice, ele vai se desumanizando, é isso que eu sentia do professor do Estado, um processo de desumanização, e eu tinha medo que essa processo acontecesse comigo em algum momento da minha vida ou carreira, e aí foi uma das coisas que eu queria me afastar sabe, [em outras redes] eu sempre tive um envolvimento muito afetivo com a equipe gestora, com meus colegas, com meus alunos principalmente, e lá parecia que eu não queria desenvolver esse afeto, eu não queria desenvolver essa troca, eu queria meio que ficar à margem daquilo, porque dava impressão de abismo sabe, que você estava ali entrando num abismo. (Professora 1 – Ciências Humanas/ Sociologia).*

A fala dessa professora remete a ideia de que consequências do trabalho intensificado não se limitam às restrições ao lazer e vida privada, atingem também a saúde física e mental e as relações estabelecidas no trabalho. Um aspecto presente na intensificação e precarização do trabalho dos professores é o que diz respeito à crescente incidência de estresse, doenças de cunho depressivo e consumo frequente de medicamentos ansiolíticos. (ENGUIITA, 1991; DEJOURS, 1992; ESTEVE, 1992)

O P2 e o P4 apontaram as precárias condições de trabalho como fatores determinantes para a exoneração:

*Não estava dando mais pra aguentar as condições de trabalho. [...] ia acontecer mais hora menos hora, porque a situação estava ficando muito complicada, era falta de estrutura, mau equipamento [...] decidi largar o Estado e ingressar nessas novas redes e novos desafios, porque eu sempre tive vontade de trabalhar, mas em todo esse tempo trabalhando no Estado, eu praticamente não trabalhei, eu só tentei né, e muitas vezes, na maioria da vezes, em vão. Tinha muita ideia, mas pouco apoio, pouca estrutura, pouco incentivo, pouca*

*autoestima, então juntou tudo isso né. [...] eu decidi exonerar porque eu ia ter a possibilidade de trabalhar em lugares melhores, eu ia ter um salário melhor, ter uma vida melhor, [...] e deu um alívio.*  
(Professor 2 – Linguagens/Artes)

A fala acima exemplifica as falas de todos os sujeitos quanto ao baixo salário ser apontado como um dos motivos que levou a todos deixarem o cargo. Já o P4 trouxe em suas colocações outras vertentes dessa precarização:

*Ah eu já vinha insatisfeito, digamos assim, há um certo tempo, pelo menos uns seis meses, um ano já bem insatisfeito, por algumas coisas que aconteciam na escola, o aluno que não aparecia na escola o ano inteiro e na última semana de dezembro ele aparecia e a direção mandava, me obrigava a passar o aluno de ano, mesmo o aluno nunca tendo aparecido, nunca tendo aprendido nada, nem sabia a sua cara e nem eu sabia o nome dele e você tinha que passar ele de ano porque tinham as metas da escola [...] eu gosto de ensinar e não gosto de simplesmente exercer o cargo, dizer que eu sou professor, mas não estou fazendo a função de professor, não estou mudando, transformando a vida de ninguém [...]. Eu era um funcionário, eu não era um professor, porque tudo o que você propunha lá dentro não funcionava, ou porque não tinha condições, ou porque não tinha vontade, uma escola onde, na época que eu pedi exoneração, os professores estavam até levando papel higiênico porque não tinha na escola, uma situação absurda assim, então o professor além de não receber praticamente nada, um salário muito baixo, ainda tem que levar material básico pra dentro da escola, levar a própria folha de sulfite, era uns absurdos assim, então eu falei, não, chega. Aí acho que por conta disso [que exonerei] era pra eu estar em um lugar melhor.* (Professor 4 – Ciências da Natureza/ Química).

Ambos os Professores 2 e 4 relataram não conseguirem exercer a profissão por questões que retratam os grandes desafios enfrentados pelo sistema de ensino público no Brasil nas últimas décadas. Para melhor compreender o fracasso escolar retratado nessas falas é preciso ir além dos índices de evasão e aprovação dos estudantes e observar atentamente como se dá a relação professor-aluno e o porquê de seus entraves. (PATTO, 1988) O cenário extra escolar, como já mencionado, o cenário político-econômico que favorece a intensificação do trabalho docente, o modo como são mensuradas as avaliações externas e as

metas verticais impostas pelos órgãos multinacionais e geridas, por vezes, inabilmente pelos governos federal e estadual, a exemplo do regime de progressão continuada, que foi implantado em 1998 no estado de São Paulo, como parte das ações neoliberais da década de 1990, com a finalidade de diminuir os índices de evasão escolar e corrigir os desvios de idade dos alunos que conseguem se formar. Também deveria garantir a avaliação do processo de ensino–aprendizagem, por meio de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo. No entanto, é de conhecimento comum, a exemplo da fala do P4, que na prática esse processo transformou-se em muitos casos em aprovação automática, desestruturando como um rolo de compressão a realidade dos alunos, dos professores e demais profissionais que atuam no chão da escola. Tais condições desfavorecem o movimento de ensinar e aprender, justamente o que deveria ser o cerne fundamental de todo o sistema.

Já o P4 retratou que, além da precarização, a violência foi o estopim do rompimento com os vínculos de trabalho com a SEE/SP:

*[O que me fez exonerar foi] a violência que eu tinha na escola então, por dois momentos nessa segunda escola que eu lecionei eu tive problemas com agressões verbais e físicas em relação à minha pessoa, como professor, ainda tive que, em uma dessas intercorrências, ser escoltado pela polícia militar. Isso acabou me gerando um trauma, tirou o brilho, acho que nesse momento perdeu-se o brilho de querer desenvolver alguma coisa dentro da escola pública porque de um lado eu estava lutando sozinho e do outro lado eu não tinha respaldo da equipe gestora ou do governo em si né, pra conseguir desenvolver o nosso trabalho [...]. Eu não dormi na noite da exoneração, eu estava vivenciando aquilo, nossa, aquilo estava me trazendo uma ansiedade enorme e no momento em que eu fui até a escola e que eu assinei a exoneração, ao atravessar aquela porta da escola, parece que saiu um peso das costas, naquele momento eu falei assim, estou livre disso. Então assim, exonerar o Estado foi me livrar de um grande peso que eu não dava mais conta de carregar.*  
(Professor 3 – Matemática)

Como elucidado pela fala do P3, o risco de exposição dos profissionais à violência nas escolas é considerado, para muitos docentes um problema grave das escolas que atuam. Tal condição enfatiza o aumento do risco de sobrecarga e frustração do professor com o resultado

de seu trabalho e o conseqüente desgaste da saúde em contextos sociais marcados constantemente pelo tráfico de drogas, miséria e violência. Um estudo realizado no Brasil (CODO, 1999), sobre violência e segurança nas escolas e condições de trabalho com professores de diversas redes de ensino público, três tipos de situações foram identificadas como as mais frequentes: furtos ou roubos e as depredações, que atingem o patrimônio; as agressões físicas entre os alunos e as agressões de alunos contra os professores.

Ainda, considerando as situações expostas, todos os professores entrevistados exoneraram em busca de melhores condições de trabalho e atualmente continuam na profissão docente. Quando questionados se atualmente tomariam a mesma decisão sobre a exoneração todos os sujeitos foram enfáticos quanto a decisão: agiriam todos pela exoneração novamente. Lapo e Bueno (2003) e Esteve (1992) afirmam que as rupturas graduais tem em última instância um gesto de sinceridade que é o abandono definitivo da profissão docente, no caso dos sujeitos entrevistados, o abandono definitivo do cargo de professor na rede estadual de ensino de São Paulo. Um último gesto, uma última ação que exige força e vontade, que exige a superação de medos e inseguranças. Essa última ação foi a solução encontrada para o processo de insatisfações constituído lentamente durante seus percursos profissionais, o desfecho de um processo que vinha se desenvolvendo diariamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa análise a exoneração de professores mostrou-se um tema muito importante para a melhor compreensão das facetas que constituem as condições de trabalho docente na SEE/SP, ao mesmo tempo em que se desdobrou num estudo complexo, visto o movimento, ora contraditório e ora complementar, entre as falas dos sujeitos entrevistados e muitos dos conceitos e os fenômenos estudados.

As inquietações sobre os professores que romperam os vínculos definitivamente e exoneraram o cargo na SEE/SP estimularam o olhar dessa pesquisadora iniciante sobre a desconstrução da profissão docente enquanto um fenômeno que atinge muitos países, principalmente os economicamente mais frágeis. Para entender a desprofissionalização docente foi feito o resgate histórico sobre como foi construído o sujeito que chamamos de professor, considerando a jornada tortuosa que seguiu a educação no Brasil e foi abordado algumas especificidades sobre o estado de São Paulo a exemplo do plano de carreira e a remuneração dos professores.

Ficou evidente que o trabalho docente tem suas peculiaridades, a organização do trabalho escolar tem um tempo de trabalho, todo o tempo que envolve a atividade docente, distinto do tempo de serviço, hora paga a esse profissional. Como é um tempo difícil de mensurar e comumente mal pago é rotineiro ver esse sujeito em situação de sobrecarga devido ao acúmulo de funções e quantidade de trabalho a ser feito em tempo extraescolar. Há também uma sobrecarga emocional, devido a questões do sujeito internas (fatores emocionais e formação) e externas (condições de trabalho), que pode levar ao adoecimento e, na tentativa de manter o equilíbrio, muitos professores recorrerem ao uso de faltas, licenças, remoções e/ou podem continuar no ambiente de trabalho, mas num estado de apatia e acomodação.

O cenário político-econômico que rege as relações do trabalho contemporâneo também foi explorado no intuito de perceber como os desdobramentos das políticas públicas impactaram a vida dos professores do estado de São Paulo principalmente a partir do último concurso de professores realizado em 2013. A dissertação foi tecida sob o alicerce conceitual de diversos autores, com ênfase nos estudos de Flavinês Rebolo Lapo e Belmira Bueno (1999; 2001) cujas pesquisas abordaram, na década de 1990, a exoneração na SEE/SP e os processos que envolvem o movimento de deixar de ser professor.

Muitos dos dados da SEE/SP usados nessa pesquisa foram obtidos por meio do portal da transparência como, por exemplo, os índices acerca da flutuação do contingente de

professores nos últimos anos e dados sobre a quantidade anual de pedidos de exoneração na SEE/SP, vale a consideração de que, ainda que precise ser aprimorado, esse portal é uma conquista importante das demandas populares por acesso à informação e foi um dos meios estratégicos de coleta de dados dessa pesquisa. Os dados são alarmantes. Evidenciaram uma flutuação constantemente negativa de servidores efetivos. Os índices demonstram que em 2018 o contingente de servidores é o menor dos últimos 18 anos e, considerando os últimos 5 anos, a partir do ingresso dos docentes no concurso realizado em 2013, é possível verificar que houve um decréscimo de quase 40% desse contingente. Vale ressaltar que majoritariamente esses servidores da rede estadual paulista de ensino são professores, mais de 80% do quadro funcional, e que esse decréscimo não tem como causa exclusiva a exoneração do cargo, mas também considera licenças, afastamentos e aposentadorias.

Outro meio de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, pensada nesse contexto para dar voz aos sujeitos que nos índices são apenas números. Esse instrumento de coleta de informações favoreceu a identificação de importantes aspectos sobre a exoneração, as questões abertas permitiram avançar com mais clareza sobre a percepção dos sujeitos acerca da exoneração e compreender os seus contextos de vida, de trabalho e as especificidades das escolhas de cada indivíduo, ainda que determinados contextos narrados a escolha era feita por sobrevivência. Com esse diagnóstico, a questão inicial sobre por que os docentes da SEE/SP exoneram, foi complementada por um novo questionamento ainda latente: a exoneração em alguns casos pode ser considerada uma escolha do sujeito mesmo estando ele submerso num contexto de desprofissionalização de seu trabalho?

Diante da análise das entrevistas foi verificado que, diante do quadro de desprofissionalização citado, a escolha de ser professor não é feita apenas no início da carreira, mas é, principalmente, uma escolha diária. Um movimento de resistência construído no cotidiano por sujeitos que anonimamente desempenham um papel estrutural em nossa sociedade.

Ainda, outro questionamento se fez presente e pode ser um ponto de partida para pesquisas futuras: Por que esses sujeitos desistiram dos cargos na SEE/SP, mas continuam trabalhando em outras redes de ensino? Tendo em vista que as condições de trabalho nas redes privadas também são precarizadas, quais são as condições que existem nessas redes que os fazem permanecer?

Os dados coletados demonstraram ainda que o abandono da rede estadual paulista de ensino foi o modo encontrado para enfrentar o mal-estar que estavam sentindo. O que se procurou examinar, então, mais detalhadamente, a partir dos relatos dos professores



entrevistados, é quais as situações que foram avaliadas por esses docentes como excessivas e que se tornaram geradoras de conflitos, frustrações e desequilíbrios. Foi visto que quando os abandonos temporários e especiais se tornam ineficientes ou insuficientes pode ocorrer o abandono definitivo. Assim, deixar definitivamente a profissão docente na rede estadual paulista de ensino foi o modo que os professores deste estudo encontraram para reestabelecerem o seu equilíbrio, para darem novas chances para si próprios de conquistarem a realização pessoal e profissional.

Como já mencionado um fato importante observado nas entrevistas é que as condições de trabalho afastaram os professores da rede estadual, mas não da docência, visto que os sujeitos continuam atuando como professores em outras redes de ensino. Ainda, os dados observados nessa dissertação indicam que a exoneração é um sério problema visto que há um déficit de professores na SEE/SP o que atrapalha a implantação adequada das políticas públicas. A boa notícia é que esse é um fenômeno reversível visto que suas causas são conhecidas. A melhoria das condições de trabalho do professor, a valorização profissional que envolve o empoderamento, tanto em questões salariais, quanto em tomadas de decisões e a possibilidade da construção de melhores processos formativos para esse sujeito, dentro e fora da escola, são lutas antigas da categoria e são também a melhor chance para o sucesso da escola pública.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Aline Diniz de. **O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). 2016.
- BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. 2011. 208 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/101508>>.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BASSI, Iara. Barreto. **Absenteísmo**. In: OLIVEIRA et al (Org). **Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente da UFMG (GESTRADO). Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização – As consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BECK, Ulrich. **O que é globalização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- BIANCHETTI, Lucídio. **Da chave de fenda ao laptop. Tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação**. Petrópolis/Florianópolis: Editora Vozes/Editora da UFSC, 2001.
- BRAND, Rita Melânia Webler. **Do mal-estar à readaptação: o que causa o adoecimento e o afastamento da função docente**. Universidade Federal de Pelotas/ Tese de Doutorado. 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB), 2007.
- BRASIL. **Lei nº12.527**.  
“[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%2012.527-2011?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.527-2011?OpenDocument)”, de 18 de novembro de 2011.
- BRASIL. Ministério das Relações Internacionais – Itamaraty. O Brasil e a OCDE. 13/01/2017. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/15584-o-brasil-e-a-ocde>. Acesso em: 02/07/2018.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- BRESOLIN, Antonio Bara. **Qualidade de vida no trabalho e sua relação com o absenteísmo de professores**. Pontifca Universidade Católica de São Paulo/ Dissertação de Mestrado. 2015
- BOTELHO, Carmen Lia Batista. **Absenteísmo docente em duas escolas do distrito Jardim Ângela do Município de São Paulo**. PUC-SP/ Pontifca Universidade Católica de São Paulo/ Dissertação de Mestrado. 2015.
- BOUDON, Raymond. Et al. **Dicionário de Sociologia**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

- CALDAS, Andréa do Rocio. **Desistência e resistência no trabalho docente: Um Estudo das Professoras e Professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba.** UFPR -Universidade Federal do Paraná/ Tese de doutorado. 2007.
- CANO, Wilson. SOUZA, Jorge Luiz de. Entrevista. Wilson Cano - **Professor da Unicamp afirma que é absolutamente prioritário redistribuir a renda no Brasil.** Brasília: IPEA, Pnud, Revista Desafios do Desenvolvimento, Ano 5 n.43. 2008. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1353:entrevistas-materias&Itemid=41](http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1353:entrevistas-materias&Itemid=41). Acesso em: 03/05/2018.
- CARLOTTO, Mary Sandra; PALAZZO, Lílian dos Santos. **Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores.** Rio de Janeiro: Cad. Saúde Pública, p. 1017-1026. 2006.
- CAMARGO, Rubens Barbosa; SANTOS, João Batista Silva dos; QUIBAO NETO, José. **Estudo sobre vencimentos de professores da rede estadual de São Paulo (1996-2014).** Revista Brasileira de política e administração da educação. V.33, n.1, p. 185 – 203, jan/abr. 2017
- CARDOSO, Solange. **Ciclo de carreira docente: o que dizem as pesquisas brasileiras?.** In: XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2017, Curitiba. Anais do XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2017.
- CASAGRANDE, Ana Lara. **Gestão pública da educação paulista: a carreira docente e o novo ensino médio.** Tese de doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências- Rio Claro 2016.
- CASSETARI, Nathália. **Remuneração variável para professores: revisão da literatura e desdobramentos no estado de São Paulo/** orientação Romualdo Luiz Portela de oliveira. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2010.
- CAVALLEIRO, Eliane et al. **História da Educação do Negro e outras histórias.** Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.
- CELSO, Maria Cristina Watrin Martin. **Síndrome de burnout e formação de professores (as): fatores de adoecimento e estratégias de enfrentamento dos docentes.** 01/02/2012 145 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, Belém – PA.
- CODO, Wilson. (coord.). **Educação: carinho e trabalho.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999
- CODO, Wilson. et al. **Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação.** Cadernos de Saúde. São Paulo: CUT, vol. 14, p. 53, 2000.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.
- DAL ROSSO, Sadi. **Mais Trabalho! a intensidade do labor na sociedade contemporânea.** São Paulo : Boitempo, 2008. 206 p.
- DUARTE, Adriana Maria Cancelli . **Intensificação do trabalho docente.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Frem; FERNANDES, Maria José da Silva. **As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais?**. Redeestrado, Rio de Janeiro, 2006.
- DIEHL, Liciane. **Conhecimento de professores sobre a Síndrome de Burnout: processo, fatores de risco e consequências**. PUC/RS- Pontifica Universidade Católica do Rio Grande do Sul./Dissertação de Mestrado.2014.
- DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. São Paulo: Cortez, Oboré, 1992.
- ENGUITA, Mariano F. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização**. Teoria & Educação. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.
- ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições. 1992.
- EVARISTO, Conceição. **Pedra, pau, espinho e grade. Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte. Nandyala, 2008.
- FANFANI, Emilio Tenti. **La Condición docente: análisis comparado de la Argentina , Brasil, Peru y Uruguay** . Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.
- FAUST, Juliana Matias. **Propostas internacionais para a carreira docente: repercussões nas políticas nacionais e resistências locais**. Florianópolis 2015' 04/08/2015 207 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UFSC, Florianópolis.
- FERNANDES, Daniele Cireno. **Precarização do trabalho**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010 (a).  
CDROM
- FERNANDES, Maria José da Silva. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas**. 2004. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.
- FERNANDES, Maria José da Silva. **As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores**. Educ. rev., Belo Horizonte , v. 26, n. 3, p. 75-101, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext;pid=S0102-46982010000300005;lng=en;nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S0102-46982010000300005;lng=en;nrm=iso)>. Acesso em 05/02/2016.
- FERREIRA, Luiza Cristina Mauad. **Relação entre a crença de autoeficácia docente e a síndrome de Burnout em professores do ensino médio**. 01/02/2011 200 f. Tese de Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Unicamp, Campinas.
- FONSECA, Mônica Padilha. **Porque desisti de ser professora: um estudo sobre a evasão docente**. UNB -Universidade de Brasília/Dissertação de Mestrado.2013.
- FONTANA, Claudioneia Aparecida. **Processos de admissão e condições de trabalho docente na rede pública estadual paulista**. 22/02/2019. Tese de Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, Brasil.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1984.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas**. Revista Trabalho Necessário – [www.uff.br/trabalhonecessario](http://www.uff.br/trabalhonecessario); Ano 13, Nº 20/2015.

- FURLAN, Elaine Gomes Matheus. **O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de Química**. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). São Paulo: Pontífca Universidade Católica de São Paulo, 2011.
- GARCIA, Luiz Antônio Larios. **Trabalho docente: um levantamento das licenças médicas de professores da rede estadual de ensino de Sorocaba (2005-2009)**. 01/09/2012 92 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de Sorocaba, Sorocaba.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos**. Contrapontos - volume 3 - n. 3 - p. 381-392 - Itajaí, set./dez. 2003.
- GATTI, Bernardete Angelina. et al. **Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Victor Civita, 2008.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, E. S. S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília: Unesco, [Relatório de Pesquisa]. 2009.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. BRASÍLIA: UNESCO, 2011, 300 p.
- GIDDENS, Anthony. **Conseqüências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.
- GUARANÁ, Carla Patrícia Acioli Lins. **Professor não dá aula, professor desenvolve aula: mudanças nas atividades docentes e o processo de profissionalização – o caso de professores do Ensino Médio**. 01/12/2011 298 f. Doutorado em Sociologia. Instituição de Ensino: UFP, Recife.
- GUARNIERI, Maria Regina. **O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor**. In: GUARNIERI, M. R. (Org.) *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- GUERREIRO, Natalia Paludeto. **Condições de trabalho, cargas de trabalho e absenteísmo em professores da rede pública do Paraná**. Universidade Estadual de Londrina/ Dissertação de Mestrado. 2016.
- HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&P Editora, 2006.
- HYPÓLITO, Álvaro Luiz Moreira. **Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.
- HYPÓLITO, Álvaro Luiz Moreira, GRISHCKE, Paulo Eduardo. **Trabalho imaterial e trabalho docente**. Educação Santa Maria 38(2), 507-522. doi: 10.5902/198464448998, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/8998/pdf>. Acesso em: 18/02/2018.
- IANNI, Octavio. (1997), **Teorias da globalização**. 4ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- INGERSOLL, Richard. **Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis**. 2001. Disponível em: [http://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/94](http://repository.upenn.edu/gse_pubs/94). Acesso em: 15/02/2018.
- JEDLICKI, Leonora Reyes.; YANCOVIC, M.P. **Desprofissionalização docente**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

- HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Vida de professores*. 2. ed. p. 31- 61. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.
- LAPO, Flavinês Rebolo. **Professores retirantes: um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do Estado de São Paulo (1990-1995)**. São Paulo, Dissert. (Mestr.) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 1999.
- LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do Magistério**. *Cadernos de Pesquisa*, mar. 2003.
- LEME, Alessandro André. **Neoliberalismo, Globalização e Reformas do Estado: uma reflexão acerca da temática**. IN Pepsic. *Periódicos Eletrônicos em Psicologia*. Versão Imprensa Barbaroi, no 32, Santa Cruz do Sul, RGS, jun 2010.
- LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais de educação: visão crítica e perspectiva de mudanças**. *Revista Educação e Sociedade*. 1999.
- LUDKE, Menga. **Sobre a socialização profissional de professores**. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, nº 99, p. 5-15. 1996.
- MALTA, Valéria Duarte. **Absenteísmo docente no ensino público: um modelo de influências e correlações com o desempenho docente**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Empresariais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2014.
- MASLACH, Christina; SCHAUFELI, Wilmar B.; LEITER, Michael P. **Job burnout**. *Annual review of psychology*, v. 52, n. 1, p. 397-422, 2001.
- MATTOS, Rosemary. **A política educacional no estado de São Paulo (2007-2010) e suas articulações com o trabalho docente**. Mestrado em Educação. UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA.
- MIGLIAVACCA, Adriana. **Condições de trabalho do professor**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- MORICONI, Gabriela Miranda. (2008). **Os professores públicos são mal remunerados nas escolas brasileiras. Uma análise da atratividade da carreira do magistério sob o aspecto da remuneração**. Dissertação de mestrado, Escola de Administração de Empresas de São Paulo. Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2008.
- NOTÁRIO, Antônio Carlos Soler. **Autonomia do trabalho docente na Rede Pública Paulista: Política educacional e resistência sindical**. 01/01/2007 144 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.
- NÓVOA, Antônio. **Notas sobre formação (contínua) de professores**. [Conferência pronunciada na Faculdade de Educação da USP]. São Paulo, 1994.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127- 1144, 2004.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **Condições de Trabalho Docente**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*. GESTRADO: UFMG, 2010.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Education at a Glance**. 2015. Disponível em:

<https://www.oecd.org/brazil/Education-at-a-glance-2015-Brazil-in-Portuguese.pdf>. Acesso em: 01/07/2018.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ed. Xamã, 2000.

PARPARELLI, Renata. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino.**

**Trabalho sem sentido sob a política de regularização do fluxo escolar'**. 2009. 194 f.

Doutorado em Psicologia Social. Universidade de São Paulo.

PATTO, M. H. S. **O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as**

**características de um discurso**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio 1988

PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Indicadores de**

**retenção e rotatividade dos docentes da educação básica**. Cadernos de Pesquisa, São

Paulo, v. 46, n. 160, p. 312-332, abr./jun. 2016. DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca

Depositária: IPUSP

QUIBAO NETO, José. **Docentes não concursados na Rede Estadual de Ensino de São**

**Paulo: ordenamento jurídico, perfil e remuneração**. 2015. 240 f. Dissertação (Mestrado

em Educação). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

RIBEIRO, S. L. **Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo**. Sitientibus. Feira de

Santana, n.31, p.103-118, jul-dez de 2004.

RODRIGUES, Ana Paula. **O mal-estar docente no contexto escolar a partir da percepção**

**dos professores'** 02/12/2015 122 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UFSCar,

Sorocaba.

ROMANELLI, A. T. Cypreste. **O currículo oculto da escola e sua influência no**

**rendimento dos alunos - um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação)

Universidade Federal do Espírito Santo. 1990.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente**

**revisitada**. Revista das Eses, n. 9, p. 79-87, 1998.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados,

2008.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola**. São Paulo:

EDUC/Fapesp, 1998.

SANTOS, Franciele. **Trabalho docente em escolas estaduais paulistas: o desafio da**

**categoria O**. 2016. 156 f. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar. Unesp. Faculdade

de Ciências e Letras - Campus Araraquara.

SÃO PAULO (Estado), Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos da Secretaria de

Educação. **Contingente da Secretaria da Educação – Resumo gerencial**. Disponível em: <

[http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2017/05/1-Hist%C3%B3rico-](http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2017/05/1-Hist%C3%B3rico-Contingente-SE_0417)

[Contingente-SE\\_0417. "http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2017/05/1-](http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2017/05/1-Hist%C3%B3rico-Contingente-SE_0417.pdf)

[Hist%C3%B3rico-Contingente-SE\\_0417.pdf"](http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2017/05/1-Hist%C3%B3rico-Contingente-SE_0417.pdf)pdf. > Acesso em: 30/06/2017.

SCHWARTZ, Robert B. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retraindo**

**professores eficazes**. OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

São Paulo: Moderna, 2006.

SILVA, Moacyr. **O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração**

**curricular**. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico e

os desafios da educação. São Paulo: Ed. Loyola, 2008.

- SILVA, Roniel Sampaio. **Quando a docência abandona os professores: a evasão docente na rede pública estadual de Rondônia (2008-2012)**. Dissertação de Mestrado em Educação. UNIR, Rondônia. 04/12/2015.
- SILVA, Rosiete Pereira da. **Absenteísmo docente: um estudo exploratório**. / Orientação Profa. Dra. Sandra Lúcia Ferreira. Dissertação de mestrado. Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2014.
- SINESIO, Luis Eduardo Moraes. **A desistência da carreira do magistério no município de Campo Grande/MS: Discursos e outras práticas de si**. Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/ Tese de Doutorado. 2014.
- SOUZA, Aparecida Neri. **Tempo de ensino e tempo de trabalho**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari.; VIEIRA, Livia Maria Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- STUART, Hall. **Identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&P Editora, 2006.
- Touraine, Alain. **Crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 9. Ed., 2014.
- TEDESCO, Juan Carlos; FANFANI, Emilio Tenti. NUEVOS DOCENTES Y NUEVOS ALUMNOS. Conferencia Regional “El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades” Brasil, Brasília, 10 - 12 Julio 2002
- UNESCO. **Perfil dos professores brasileiros: o que pensam, o que desejam, o que almejam**. São Paulo: Unesco, 2004.



**APÊNDICE**

## APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada

**Questão central:** Por que os professores da classe PEB II efetivados na rede estadual paulista desistem do cargo?

### Caracterização

1. Qual seu nome?
2. Qual sua idade?
3. Por que você escolheu ser professor?
4. Quais disciplina(s) leciona?
5. Qual é a sua formação?
6. Por que escolheu esta formação?
7. Você fez Licenciatura e Bacharelado?
8. Onde foi sua formação?
9. Fez outra graduação, qual? Por quê?
10. Fez pós-graduação? (especialização, mestrado e doutorado)

### Pergunta de Ambientação

- Qual a sua visão sobre a escola pública nos dias atuais?

### Foco da Pesquisa

1. Há quanto tempo você leciona?
2. Você atua em qual etapa de escolaridade (ensino fundamental, ensino médio, ensino de jovens e adultos).
3. Em qual ou quais redes de ensino trabalha atualmente?
4. Já trabalhou em outras redes anteriormente? Quais?
5. Quando você se efetivou na rede estadual paulista?

6. Você já atuava como professor na rede estadual antes da efetivação? E em outras redes de ensino?
7. Por que decidiu prestar concurso para efetivação?
8. Quando se efetivou na rede estadual você continuou atuando como docente em outras redes de ensino?
9. Você se efetivou na escola desejada?
10. Como foi sua relação com a equipe de gestão da escola onde se efetivou?
11. E com o coletivo de professores? Sentiu-se acolhido na escola?
12. Você foi estimulado(a) pela gestão escolar, diretoria de ensino ou algum outro meio relacionado a Secretaria De Educação do Estado de São Paulo a participar de alguma formação continuada enquanto atuou como professor(a) na rede? Caso sim, essa formação foi significativa para sua prática docente?
13. Por quanto tempo você trabalhou na rede estadual antes de exonerar?
14. Quando (ano) exonerou?
15. Quais as razões que o levaram a exonerar o cargo na rede estadual?
16. Como foi o processo de decisão que culminou na exoneração?
17. Quais sentimentos marcaram a decisão de exoneração?
18. Antes da exoneração houve ações de afastamento temporário da rede, tais como licenças, faltas contínuas e afastamentos não remunerados? Por quê?
19. Antes de exonerar você solicitou remoção para outra unidade escolar? Por quê?
20. Antes de exonerar você notou que seu comportamento passou a ser de distanciamento daquela realidade escolar através de condutas de indiferença?
21. Durante sua atuação como professor efetivo na rede estadual houve alguma situação de adoecimento físico ou mental? É possível relacionar essa situação com o trabalho? Por quê?

**22.** Antes de exonerar você sentiu algum dos sintomas abaixo?

- Cansaço emocional ou esgotamento emocional.
- Sensação de sobrecarga.
- Confusão mental.
- Irritabilidade e fadiga emocional que ocorre em detrimento de intensas interações com o público.
- Despersonalização, excessivo distanciamento frente a pessoas, silêncio e apatia.
- Reduzida realização pessoal, frustração.
- Perda de autoconfiança e autoestima.

**23.** Quais as condições de trabalho da(s) escola(s) em que você atuava como professor efetivo no que diz respeito a:

- Salas de aula (temperatura, ventilação, barulho, recursos, etc.);
- Distribuição do espaço;
- Organização pedagógica;
- Estrutura física da escola;
- Número de alunos por sala de aula;

**24.** Quantas aulas você dava na rede estadual antes de exonerar? Quantas por semana e por dia?

**25.** Qual era sua jornada total de trabalho, considerando todas as escolas?

**26.** Em quais períodos do dia você atuava como professor?

**27.** Você consegue descrever como era um dia rotineiro de trabalho antes de você exonerar (o que fazia, quando fazia, como fazia, deslocamento)?

**28.** Você conseguia organizar sua rotina de trabalho, o que envolve planejamento, de forma adequada?

29. Quais eram as dificuldades cotidianas para a realização de seu trabalho antes da exoneração? Caso continue atuando como professor: essas dificuldades permanecem em seu trabalho cotidiano?
30. O salário é uma dificuldade para a atratividade e permanência dos professores na rede estadual?
31. Você permaneceria no cargo caso o salário fosse mais atrativo?
32. A carreira docente é um fator de atratividade e permanência dos professores na rede estadual? Por quê?
33. Você permaneceria no cargo caso a carreira docente fosse mais atrativa?
34. Quando estava atuando na rede estadual era sindicalizado? Por quê? Participava das atividades do sindicato?
35. Você participava de movimentos sociais? Quais? Por quê?
36. Você desenvolveu ações em prol do fortalecimento da coletividade no espaço de trabalho?
37. Ao exonerar você desistiu do cargo na rede estadual ou da carreira docente de maneira geral? Por quê?
38. Atualmente você tomaria a mesma decisão em relação à exoneração do cargo? Por quê?
39. Segundo dados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, entre os anos de 2008 e 2016, a média de pedidos de exoneração de professores foi contabilizada em 3.000 por ano na rede pública estadual. Considerando sua experiência na rede, o que pode ser feito para melhorar esse quadro?
40. Considerações finais.

**ANEXOS**

## **ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido**

Prezado (a),

Eu, Gabriela Pagani, mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras - UNESP Araraquara, sob a orientação da professora Dra. Maria José da Silva Fernandes, convido você a participar da pesquisa intitulada: “Quando os professores desistem: o esgotamento frente as (im) possibilidades da prática docente.” Essa pesquisa tem como objetivo geral compreender as causas que levam os professores da classe PEB II a exonerar o cargo na rede pública estadual paulista e analisar aspectos das condições de trabalho docente nessa rede.

A partir dos objetivos traçados para a pesquisa, optamos por realizar um levantamento bibliográfico e documental e pesquisa de base empírica e natureza qualitativa. Utilizarei como instrumentos de investigação a coleta de dados pautada em questionário com perguntas abertas e fechadas em entrevista semiestruturada. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e apenas a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento dos dados brutos. Será garantido o sigilo, conforme exigências éticas do Conselho Nacional de Pesquisa, para que sua identidade seja preservada e todos os depoimentos assegurados. Para isso, serão utilizados nomes fictícios em substituição de seu nome tanto na redação da dissertação final, como nos trabalhos apresentados em eventos acadêmicos e nos artigos publicados em revistas.

Inicialmente, sua participação consistirá em responder a um questionário-diagnóstico cujas informações serão utilizadas para selecionar os sujeitos com interesse em participar da pesquisa. Posteriormente, caso você aceite participar da pesquisa e corresponda aos critérios estabelecidos nesta investigação que consiste em ter exonerado do cargo de professor do Ensino Fundamental II e Ensino Médio na rede pública estadual paulista. Será solicitado a você a concessão de entrevista individual sobre o tema desse objeto em estudo.

A entrevista será previamente agendada, orientada por meio de um roteiro de questões semiestruturadas e gravada, assim como algumas anotações serão possivelmente redigidas, de acordo com aquilo que a pesquisadora julgar viável no momento da entrevista.

Sua participação não é obrigatória e você tem liberdade de se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo físico, moral ou financeiro.

Para participar da pesquisa você não terá nenhum tipo de despesa, bem como nada será pago por sua participação. Asseguramos a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, assim como o ressarcimento de seus gastos com a pesquisa caso ocorram. Cumpre informar que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, no entanto, serão tomadas todas as providências para evitá-los. O risco que pode estar contido nesta pesquisa diz respeito às possíveis críticas/comentários que, posteriormente, poderão ser realizados por leitores sobre trechos citados na dissertação referentes às suas declarações, por isso preservaremos o seu anonimato. Outro risco decorrente de sua concessão à entrevista está associado ao caso de constrangimento ou desconforto provocado por alguma questão e, embora a pesquisadora pretenda impedir ao máximo que este risco se manifeste, seu surgimento acarretará em interrupção da entrevista se for de sua preferência.

Esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o que leva professores da classe PEB II efetivados na rede estadual paulista a desistirem do cargo. Suas respostas contribuirão para elucidar aspectos desse fenômeno da exoneração docente na rede estadual de ensino do estado de São Paulo, considerando o perfil de professor da classe PEB II, e analisar condições de trabalho docente além dos processos de resistência e desistência no trabalho docente enquanto subprodutos dessas condições. Neste sentido, é muito importante sua participação.

Você receberá, caso opte por participar da entrevista, uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal por meio do qual você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Se concordar em participar desta pesquisa nos termos mencionados acima, por gentileza, envie um e-mail para gabipagani@hotmail.com com os seguintes dizeres:

“Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, Eu, (nome completo) aceito participar da pesquisa intitulada “Quando os professores desistem: o esgotamento frente as (im) possibilidades da prática docente” nas condições mencionadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”.

Grata por sua colaboração,

Gabriela Pagani



**ANEXO B – Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, residente à \_\_\_\_\_, declaro que, após a leitura deste documento e a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, entendi os objetivos, riscos, benefícios e a confidencialidade de minha participação na pesquisa intitulada “Quando os professores desistem: o esgotamento frente as (im) possibilidades da prática docente” e concordo em participar desta pesquisa, nas condições mencionadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: [comitedeetica@fclar.unesp.br](mailto:comitedeetica@fclar.unesp.br).

Araraquara, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Assinatura do sujeito da pesquisa