

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

IVIS CHAGAS DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PROFISSÃO DOCENTE CONSTRUÍDAS POR
EX-PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE**

RECIFE

2025

IVIS CHAGAS DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PROFISSÃO DOCENTE CONSTRUÍDAS POR
EX-PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.a Dr.a Laêda Bezerra Machado

RECIFE

2025

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Ivis Chagas da.

Representações sociais da profissão docente construídas por ex-professores de Educação Básica da Rede Municipal do Recife / Ivis Chagas da Silva. - Recife, 2025.

204f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientação: Laêda Bezerra Machado.

Inclui referências e apêndices.

1. Representações sociais; 2. Profissão docente; 3. Abandono de carreira; 4. Desencantamento. I. Machado, Laêda Bezerra. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

IVIS CHAGAS DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PROFISSÃO DOCENTE CONSTRUÍDAS POR
EX-PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em
Educação, do Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal de Pernambuco,
para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.a Dr.a Laêda Bezerra Machado

Aprovado em: 14/03/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Laêda Bezerra Machado (Orientadora) Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Áurea Maria Costa Rocha (Examinadora Externa à UFPE) Universidade de
Pernambuco

Profa. Dra. Fatima Maria Leite Cruz (Examinadora Externa ao Programa) Universidade
Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora Interna) Universidade
Federal de Pernambuco

Aos meus pais, Iran e Cláudia, que batalharam incansavelmente para que eu pudesse chegar até aqui, sempre me incentivando em minhas longas horas de estudo.

Às minhas avós, Alaíde Machado (in memoriam) e Terezinha Chagas, que sempre me envolveram com muito carinho e acolhimento. Elas, mesmo sem formação no Ensino Superior, ensinaram-me lições sobre a vida e o amor, que nenhum curso de graduação ou pós-graduação pode superar.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Iran e Claudia, pelo amor, carinho e amparo desde o início. Por todo o investimento e o empenho em minha educação, tanto em escolas particulares como públicas. Minha mãe sempre foi imbatível na seleção das melhores escolas e sempre se esforçou muito para comprar meus materiais escolares e me dar o melhor suporte e cuidado que ela poderia dar. Meu pai sempre me incentivou nos meus estudos e me fez avançar cada vez mais. A eles, que são a minha base, minha mais sincera gratidão.

À minha orientadora, Laêda Bezerra Machado, por acreditar no potencial do nosso trabalho e dedicar seu tempo e sua paciência para que trilhássemos o melhor caminho possível. Agradeço por cada momento de aprendizagem, seja em reuniões, estágios supervisionados ou diálogos formais e informais. Construímos uma relação de muita parceria e carinho, que, com certeza, levarei para toda a minha vida profissional e pessoal.

À professora Áurea Rocha, minha orientadora na graduação de Pedagogia na Faculdade de Ciências Humanas de Olinda. Por acreditar em mim desde o terceiro período da graduação, antes de eu mesmo acreditar que poderia fazer mestrado um dia. Por ser paciente, carinhosa e, sem dúvidas, a maior torcedora que tenho nessa jornada acadêmica. Por ser, ainda, a minha *professora-referência* e fazer parte do meu *eu professor*.

À professora Lucinalva Andrade, membro da banca desta dissertação desde o processo seletivo para o meu ingresso neste curso de pós-graduação. Agradeço por toda a aprendizagem compartilhada, pelas sugestões e, principalmente, pela sua amorosidade. Em seus apontamentos, pude perceber um carinho genuíno e um cuidado ímpar com o nosso trabalho. Agradeço também pelo abraço que me deu no CAFTe 2024 — ela não faz ideia que eu estava precisando daquele gesto e daquelas palavras de incentivo para continuar.

À professora Fátima Cruz, membro desta banca de dissertação desde o processo de qualificação. Pelo seu olhar cuidadoso, generoso e assertivo para a construção deste trabalho. Por cada aprendizagem, contribuição e comentário que fez.

À professora Lia Albuquerque, que integrou a banca do processo seletivo para meu ingresso neste mestrado. Agradeço por cada comentário e, principalmente, por seu olhar cuidadoso e minucioso em cada parte do trabalho, do título aos elementos pós-textuais.

À minha amiga-irmã, Mariana Sales, por ser parte indissolúvel da minha força de escrita. Por sempre acreditar em mim, pelos conselhos, pelas palavras de apoio e, principalmente, por nunca ter saído do meu lado ao longo desses lindos anos de amizade que construímos.

À minha amiga, Allana Aquino, por vibrar com as minhas conquistas e por me incentivar, sobretudo na reta final de escrita desta dissertação.

À minha amiga, Talita Macdonald, por toda mensagem de apoio e pela escuta afetuosa que me ofereceu nos momentos de agonia durante este curso de mestrado.

Ao meu amigo, Diego Soares Caiaffo, por toda mensagem de carinho, apoio e força. Por ter me acolhido tão bem nesses últimos meses desafiadores de escrita, e principalmente por ter se tornado um grande parceiro de vida (Liniker sabe bem!).

À minha amiga, Giovanna Marques, por ser, de fato, uma das maiores incentivadoras deste trabalho. Agradeço por cada comentário, pelo olhar atento e pelas mensagens de apoio e perseverança. Por estar sempre presente, sendo prestativa e solícita nos momentos importantes da minha vida, sobretudo, na construção desta dissertação.

À minha amiga Keylla Karina que, desde o início do processo de seleção para ingresso neste mestrado, acreditou que eu seria selecionado com êxito. Por ser minha parceira de trabalho na Educação Básica e, principalmente, por ser uma grande amiga nessa vida.

À grande artista e minha nova amiga Aline Viana e também ao seu marido Luís, por terem me acolhido muito bem em Aracaju quando participei do EPEN 2024.

À minha psicóloga, Ana Paula, por, além de me escutar semanalmente, compreender-me e ajudar-me a manter a calma nos momentos decisivos deste mestrado. Agradeço também pelas valiosas dicas sobre políticas importantes para a profissão docente e pelo acolhimento nos momentos sensíveis.

Ao meu amigo, Victor Melo, por ter me escutado, acolhido e incentivado durante a reta final da escrita da dissertação.

À minha amiga, Thayná Calheiros, por me engajar na escrita desta dissertação e, sobretudo, por ser um apoio emocional indescritível nos momentos difíceis.

À minha nova amiga, Andreia Santos, pelo suporte, ajuda e encorajamento na escrita das análises desta dissertação. Agradeço por acreditar no trabalho e, principalmente, em mim como pesquisador.

Aos meus colegas da turma 41, pelas aprendizagens que construímos e, principalmente, pela verdadeira rede de apoio que construímos ao longo desses anos.

Aos meus colegas (e amigos) mais próximos da turma 41, Marcus, Roberta, Marcel, Gleyci e Iara, por cada momento de descontração, aprendizagem e apoio.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, por todo acolhimento, aprendizagem, direcionamento e memórias que construímos e que, certamente, levarei para a vida.

Ao grupo de pesquisa em Teoria das Representações Sociais (TRS) da professora Laêda Bezerra Machado, por cada palavra de conforto, estímulo e direcionamento.

À Luciana Oliveira, membro do grupo de pesquisa em TRS da professora Laêda, por ser uma parceira de pesquisa e uma verdadeira engajadora deste trabalho. Por ser afetuosa, por ter me escutado, dado dicas e me mostrado que esse processo não precisa ser isolado.

À Patrícia Irene, também membro do grupo de pesquisa em TRS da professora Laêda, por ser verdadeira, afetuosa e, principalmente, por ter me engajado a ir além do que eu imaginava que poderia ir.

À Thaiz Castro, também grupo de pesquisa em TRS da professora Laêda, por fazer parte de momentos importantes para esta pesquisa e por escrever uma brilhante dissertação que, sem sombra de dúvidas, é a maior referência acadêmica para este trabalho.

À minha família, por ser a minha maior referência na conclusão deste mestrado. Especialmente às minhas avós, Alaíde Machado (in memoriam) e Terezinha Chagas, por serem a base da minha educação.

Às minhas tias, Áurea, Patrícia e Zélia, pelo incentivo, carinho, acolhimento e por fazerem parte da minha aprendizagem desde os meus primeiros anos de escola.

Aos participantes desta pesquisa que aceitaram fazer parte deste trabalho de modo voluntário e se dispuseram a responder todas as perguntas. Por compartilharem conosco um bem tão precioso: *o tempo*. Pelo afeto, carinho e boa vontade para que esta pesquisa pudesse existir.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, e sobretudo à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento desta pesquisa. Sem financiamento, não há pesquisa, por isso precisamos lutar, agradecer e não tolerar falta de recursos para pesquisas em ciências sociais.

À minha gatinha Lilith (que infelizmente não mora mais comigo), por ter sido minha fiel parceira nos momentos de escrita desta dissertação, sempre deitando em cima do teclado do notebook.

Aos *amores* que passaram pela minha vida durante a construção desta dissertação, por influenciarem de alguma forma a construção deste trabalho.



Tirinha de Armandinho, produzida e escrita por Alexandre Beck (2016).
Disponível em: <https://www.facebook.com/share/19qZRferoo/>. Disponível em: 26 jan. 2025.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar as representações sociais da profissão docente entre (ex)professores da Educação Básica que abandonaram a carreira na Rede Municipal do Recife. Este estudo enfatiza a relação entre o desencantamento com a docência e o abandono profissional. Acerca da profissão docente, apoiamos-nos em autores como Enguita (1991), Ozga e Lawn (1991), Larson (2018), Souza (2004), Imbernón (2011), Flores (2014), Nóvoa (1989, 1992 e 2017), entre outros. Como referencial teórico-metodológico, adotamos a Teoria das Representações Sociais (TRS) de S. Moscovici, particularmente a abordagem Culturalista (ou Sociogenética) liderada por Jodelet. Representações sociais, a partir da TRS, são construções coletivas que dão sentido à realidade dos sujeitos e orientam suas práticas. De acordo com Moscovici (2015), as representações sociais funcionam como formas de lidar com a memória coletiva, moldando as experiências e práticas dos sujeitos. Desenvolvemos, então, uma investigação de abordagem qualitativa, para a qual utilizamos a técnica de entrevista semiestruturada realizada de forma on-line, por meio do Google Meet. Entrevistamos sete ex-professores da Educação Básica organizados em dois subgrupos: I) duas professoras que migraram da Educação Básica para o Ensino Superior; e II) cinco ex-professores que mudaram de profissão. A técnica temática da Análise de Conteúdo de Bardin guiou a organização e a análise do material empírico. O corpus das entrevistas foi organizado nas seguintes categorias temáticas: a) Motivação para cursar licenciatura; b) “Eu” professor da Rede Municipal do Recife; c) Satisfações em ser professor na Rede Municipal do Recife; d) Insatisfações em ser professor na Rede Municipal do Recife; e) Motivos que incentivaram o abandono da profissão na Educação Básica; f) Definição do atual professor da Educação Básica; e g) Motivos que podem levar outros professores a abandonarem a Educação Básica. Essas categorias revelaram que, enquanto as representações sociais da docência entre as professoras que migraram para o Ensino Superior são relacionadas à admiração e à desvalorização, os participantes que mudaram de profissão demonstraram representações mais críticas e desencantadas, a partir de um sentimento fatalista. Para estes sujeitos, a profissão docente está relacionada à violência, à falta de reconhecimento e às insatisfações com as estruturas de trabalho. Os achados indicam que o principal motivo ao abandono da profissão para o subgrupo I foi a possibilidade de progressão na carreira e melhoria das condições de trabalho (maior valorização); para o subgrupo II, a violência se apresentou como principal instigadora do abandono profissional. Em ambos os subgrupos, as representações da profissão docente foram construídas a partir das práticas dos participantes. Os depoimentos evidenciam a precarização do trabalho docente no cotidiano, resultante, sobretudo, das políticas e ações do Estado. Os participantes enfatizaram a

necessidade de valorização da docência, abrangendo melhorias salariais e aprimoramento das condições de trabalho. Os resultados desta pesquisa evidenciam as insatisfações, os desafios da profissão, suas relações com o desencantamento docente e indicam, assim, a necessidade de políticas públicas incisivas que atendam às necessidades emocionais e institucionais dos professores. Além disso, constatamos que a maior parte dos professores potencialmente desencantados migraram para outras Redes de Educação Básica, e não abandonam a profissão. Pedir exoneração não implica abandoná-la. Esta pesquisa, por fim, confirma que políticas que proletarizam o docente, minimizando a sua voz, contribuem para a despolitização da categoria e, conseqüentemente, para o seu esvaziamento.

Palavras-chave: Representações Sociais; Profissão docente; Abandono de carreira; Desencantamento.

ABSTRACT

The objective of this research was to identify and analyze the social representations of the teaching profession among (former) teachers of Basic Education who left their careers in the Municipal Education Network of Recife. This study emphasizes the relationship between disenchantment with teaching and professional abandonment. To discuss the teaching profession, we draw on authors such as Enguita (1991), Ozga and Lawn (1991), Larson (2018), Souza (2004), Imbernón (2011), Flores (2014), and Nóvoa (1989, 1992, and 2017), among others. As a theoretical-methodological framework, we adopted the Theory of Social Representations (TSR) by S. Moscovici, particularly the Culturalist (or Sociogenetic) approach led by Jodelet. According to TSR, social representations are collective constructions that give meaning to individuals' reality and guide their practices. As noted by Moscovici (2015), social representations function as ways of dealing with collective memory, shaping individuals' experiences and practices. We conducted a qualitative study using semi-structured interviews conducted online via Google Meet. We interviewed seven former Basic Education teachers organized into two subgroups: I) two teachers who migrated from Basic Education to Higher Education; and II) five former teachers who changed careers. Bardin's thematic Content Analysis guided the organization and analysis of the empirical material. The interview corpus was organized into the following thematic categories: a) Motivation for pursuing a teaching degree; b) "I" as a teacher in the Municipal Education Network of Recife; c) Satisfactions of being a teacher in the Municipal Education Network of Recife; d) Dissatisfactions of being a teacher in the Municipal Education Network of Recife; e) Reasons for leaving the Basic Education profession; f) Definition of the current Basic Education teacher; and g) Reasons that may lead other teachers to leave Basic Education. These categories revealed that while the social representations of teaching among those who migrated to Higher Education are associated with admiration and devaluation, participants who changed careers demonstrated more critical and disenchanted representations, marked by a fatalistic sentiment. For these individuals, the teaching profession is associated with violence, lack of recognition, and dissatisfaction with working conditions. The findings indicate that the primary reason for career abandonment for subgroup I was the possibility of career progression and improved working conditions (greater appreciation). In contrast, for subgroup II, violence was the main instigator of professional abandonment. In both subgroups, the representations of the teaching profession were constructed based on participants' practices. The testimonials highlight the precariousness of teaching work in daily life, mainly resulting from state policies and actions. Participants emphasized the need for greater appreciation of teaching, including salary improvements and

enhanced working conditions. The results of this research highlight the dissatisfactions and challenges of the teaching profession, their relationship with teacher disenchantment, and, consequently, the need for assertive public policies that address teachers' emotional and institutional needs. Additionally, we found that most potentially disenchanting teachers migrated to other Basic Education Networks rather than leaving the profession. Resigning from a position does not necessarily imply abandoning the profession. Finally, this research confirms that policies that proletarianize teachers, minimizing their voice, contribute to the depoliticization of the teaching category and, consequently, to its depletion.

Keywords: Social Representations; Teaching Profession; Career Abandonment; Disenchantment.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. A PROFISSÃO DOCENTE E OS SEUS PROCESSOS CONSTITUTIVOS	22
2.1 A profissão professor e o debate entre a sua proletarização e consolidação profissional 22	
2.2 Processos constitutivos da profissão docente: profissionalização, profissionalismo, profissionalidade e professoralidade	32
I. Profissionalização e Profissionalismo.....	33
II. Profissionalidade e Professoralidade	39
3. BREVES REFLEXÕES HISTÓRICAS DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: das lutas de 1930 por valorização social à atual Sociedade do Cansaço	44
3.1 A profissão docente no Brasil a partir de 1930.....	44
3.2 A profissão professor e a atual Sociedade (brasileira) do Cansaço	61
4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS — DO CONCEITO À TEORIA	66
4.1 Teoria das Representações Sociais: funcionalidades, desdobramentos e processos geradores.....	68
4.1.1 Funcionalidades:.....	68
4.1.2 Desdobramentos:	69
4.1.3 Processos geradores:.....	74
4.2 A Teoria das Representações Sociais e sua importância no campo da Educação	77
5. METODOLOGIA.....	80
5.1 Natureza, objetivo metodológico e abordagem.....	80
5.2 Delimitação do pressuposto, definição do campo empírico e a localização dos sujeitos	81
5.3 Procedimentos e técnica para coleta dos dados (entrevista semiestruturada).....	87
5.4 Procedimentos de análise dos dados (técnica temática de Bardin).....	89
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO — EX PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PROFISSÃO DOCENTE	91
6.2 O perfil dos participantes — “Quem sabe e de onde sabe?”.....	91
6.2.1 Talita.....	93
6.2.2 Elisa.....	94
6.2.3 Clarice	96
6.2.4 Verônica	98
6.2.5 Amélia.....	99
6.2.6 Aria.....	101
6.2.7 André.....	103
6.3 Apresentação das categorias de análise.....	105
6.4 Os dados — O que e como sabe? — Sobre o que sabe e com que efeito?.....	108

6.4.1	Categoria 1: Motivação para cursar licenciatura	108
6.4.2	Categoria 2: “Eu” professor da Rede Municipal do Recife.....	113
6.4.3	Categoria 3: Satisfações em ser professor na Rede Municipal do Recife	121
6.4.4	Categoria 4: Insatisfações em ser professor na Rede Municipal do Recife.....	128
6.4.5	Categoria 5: Motivos que incentivaram o abandono da profissão na Educação Básica	144
6.4.6	Categoria 6: Definição do atual professor da Educação Básica	159
6.4.7	Categoria 7: Motivos que podem levar outros professores a abandonarem a Educação Básica	168
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
	REFERÊNCIAS	189
	APÊNDICE A — ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS	200
	APÊNDICE B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE/VIRTUAL)	202
	APÊNDICE C — CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA AS ESCOLAS.....	204
	APÊNDICE D — CARDS PARA DIVULGAÇÃO DA NOSSA PESQUISA.....	205

1. INTRODUÇÃO

Este estudo versa sobre as representações sociais da profissão docente por (ex)professores da Educação Básica (EB) da Rede Pública Municipal do Recife, que abandonaram a docência nessa etapa do ensino. Tomamos como objeto de pesquisa a profissão docente, sendo a possível relação entre o desencanto e o abandono definitivo da carreira o nosso contexto de análise.

A necessidade de problematizar o abandono da profissão é cotidianamente estampada em pesquisas acerca do futuro do professor no Brasil, o que, desde a graduação, nos desperta curiosidade. A título de exemplo, o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp) projetou um “apagão de professores” no país até o ano de 2040. Concernente a essa pesquisa (2022), a baixa atratividade e o abandono de carreira são algumas das principais justificativas para a diminuição de professores na EB.

Também nos despertou a curiosidade quando observamos que esse fenômeno não é uma peculiaridade do Brasil, existindo, inclusive, em nações consideradas desenvolvidas (de *primeiro mundo*) — onde se espera que a educação e, por conseguinte, a profissão docente, sejam reconhecidas e valorizadas. Em países como Austrália e Estados Unidos da América, por exemplo, há uma naturalização de profissionais desencantados e com intenção de abandonar a profissão nos próximos anos (Carlotto; Câmara; Oliveira, 2019).

Outro exemplo intrigante é a Alemanha, que em 2018 apresentou um déficit de 40 mil professores¹. Uma das consequências para essa falta de docentes, atrelada à Pandemia COVID-19, começou a ser refletida em 2022, na maior queda da história no desempenho da Alemanha no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), com baixas em matemática, leitura e ciências naturais². Em uma escala global, a realidade segue o mesmo percurso, pois, em 2023, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) divulgou um relatório apontando a falta de 44 milhões de professores para que se atinja o objetivo da Educação Básica universal. A UNESCO também sinalizou o fenômeno crescente da evasão de professores na EB³ em todo o mundo.

¹ Notícia escrita por Deutsche Welle, em 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/09/05/alemanha-tem-deficit-de-40-mil-professores-quadro-e-dramatico-diz-presidente-de-associacao.ghtml>. Acesso em: 04 jan. 2024.

² Notícia escrita pelo Portal Terra, em 2023. Disponível em: <https://encurtador.com.br/boJX5>. Acesso em: 05 jan. 2024.

³ Disponível em: <https://cpers.com.br/faltam-44-milhoes-de-professores-no-mundo-alerta-unesco/>. Acesso em: 04 jan. 2024.

Apesar desse cenário global nos acompanhar desde a graduação, despertando diversas inquietações e aflições, o real interesse para desenvolver esta pesquisa nasceu no contato com o desencanto docente, através do cotidiano escolar⁴. Durante o desenvolvimento de pesquisas de Iniciação Científica, realização de estágios⁵ e da nossa atuação como professor da EB, frequentes comentários de descrença, tristeza e revolta com a própria profissão vindos de professores constituíam a nossa rotina. Alguns docentes, inclusive, nos aconselharam a procurar outra profissão, enfatizando “ainda ser cedo para isso”.

Por mais que comentários como esses tenham aparecido, maior parte, em contextos de descontração, ter contato direto com essa realidade e com as histórias dos professores reforçou a nossa curiosidade epistemológica. Em outras palavras, essa realidade endossou expressivamente as inquietações advindas dos dados noticiados no nosso cotidiano, postando-se, aliás, mais chocante, haja vista que o nosso contato, nesse caso, foi com parte da materialização desses dados. Nessa época, perguntamos⁶, a esses professores, os porquês desse sentimento, e apesar de respostas plurais, a desvalorização (social, salarial e estrutural) nos pareceu ser um consenso entre esses profissionais.

Para sistematizar essa investigação acerca do desencantamento docente e, por conseguinte, compreendermos o que este fenômeno significa cientificamente, realizamos uma revisão de literatura na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos principais repositórios de artigos do Brasil (Educ@, Scielo e Periódicos Capes). Em linhas gerais, utilizamos os seguintes descritores: “Desencanto+docente” e “Desencantamento+docente”, somados aos filtros: ‘versar sobre formação de professores’; ‘estar situado na educação básica’; ‘ter o termo “desencanto” como palavra-chave, e/ou peça do título e/ou componente do resumo’. Os critérios de seleção foram: a) Ser artigo, dissertação de mestrado ou tese de doutorado; b) Ter sido publicado entre 2010 e 2022; c) Ter sido publicado no Brasil, independentemente do campo de análise. Com base nesses refinamentos, encontramos 9 trabalhos, dos quais 4 são dissertações⁷, 4 são artigos de periódicos⁸ e 1 é tese de doutorado⁹.

⁴ Não tivemos contato com professores que abandonaram definitivamente a carreira na Educação Básica, apenas com docentes que, desencantados, ameaçavam abandoná-la.

⁵ Estágios realizados em Olinda (uma instituição privada e duas públicas municipais) e Recife (instituição pública municipal).

⁶ Perguntamos em rodas de diálogo nos horários de intervalo, sem a pretensão inicial de realizar uma pesquisa sobre. Por isso, as respostas não foram sistematizadas e as perguntas não tiveram propósitos necessários para atender a rigorosidade metódica de uma pesquisa científica. Mas, elas serviram como norteadoras das nossas inquietações.

⁷ Queiroz (2021), Silva Neto (2017), Cardoso (2013) e Wagner (2020)

⁸ Krug, Krug e Telles (2018), Santos e Betlinski (2020), Lemos e Novaes (2015) e Rosa (2016)

⁹ Oliveira (2020)

Como técnica de análise, aplicamos a modalidade temática da Análise de Conteúdo de Bardin (1977) e categorizamos os conceitos do desencantamento docente em quatro categorias. Cada categoria, com base na nossa inferência, representa um estágio desse fenômeno. Esses estágios não são mutuamente excludentes ou dependentes, posto que dois estágios podem acontecer paralelamente, sem necessária ordem hierárquica. Além disso, compreendemos que esses estágios, na presença de critérios objetivos, facilitam as ocorrências das unidades de interseção, trabalhadas por Bardin (1977) — aqui, elas acontecem quando o conceito de desencanto de um autor transita por mais de um estágio. Dos nove trabalhos analisados, cinco se concentram em um conceito, enquanto os outros quatro transitam por até dois.

O primeiro estágio encontrado é: *Baixa atratividade e/ou desinteresse crescente pela profissão docente*. À luz dos trabalhos de Rosa (2016) e Cardoso (2013), entendemos que o baixo interesse pela profissão pode aparecer, genericamente, sob duas formas. A primeira é o não-interesse pela profissão mesmo sem tê-la vivenciado — também compreendido enquanto baixa atratividade, numa conceituação ampla. E a segunda é quando professores com tempo considerável de atuação desestimulam professores iniciantes a se manter na profissão, porque gradualmente perderam o interesse por ela.

O segundo estágio é: *Sentimentos negativos com relação à profissão docente*. Com base nas constatações de Cardoso (2013), Silva Neto (2017), Krug, Krug e Telles (2018), Oliveira (2020), Santos e Betlinski (2020) e Wagner (2020), este se caracteriza por ser o estágio mais comum entre os trabalhos, e também o mais suscetível à reversão. Pode ocorrer sozinho e, por si, ser o desencanto docente, ou acontecer em paralelo ao estágio 1 ou 4. Ainda, pode se agravar na forma do estágio 3, apesar de não ser regra.

Por sua vez, o terceiro estágio é: *Adoecimento*. Silva Neto (2017) e Oliveira (2020), em ponto de interseção com o segundo estágio, constataram que o terceiro estágio é a forma avançada com a qual os sentimentos negativos relativos a ser professor são expressados, porque se converte em sentimentos negativos relacionados a si enquanto ser humano, para além da profissão. Para esses autores, este é considerado um estágio crítico e, embora não seja regra aparecer, quando aparece, traz consequências graves à saúde psicológica (e física) do docente.

O quarto estágio é denominado: *Abandono de carreira*. A partir de Lemos e Novaes (2015), Queiroz (2021) e Wagner (2020), este estágio representa o processo mais longo e complexo do desencantamento, quando associado a este. O abandono de carreira se relaciona ao não-pertencimento do professor na profissão e, em alguns casos, quando definitivo, ao

desfecho da carreira docente. Geralmente inicia após o estágio 2, sem necessariamente depender do 3. Também é considerado um estágio crítico.

Com base no exposto, podemos observar uma polissemia no que tange o conceito de desencanto docente. Em síntese, esse fenômeno se apresenta como baixo interesse pela profissão professor, na mesma medida que se constitui um conjunto de sentimentos negativos relacionados a essa profissão. Esse fenômeno também pode ser apreendido a partir dos acometimentos psíquicos (adoecimentos), em causas e consequências, e, em dado contexto e intensidade, significar o abandono da carreira.

A despeito das ameaças de abandono, Wagner (2020), Lemos e Novaes (2015) e Queiroz (2021), autores que atrelam desencanto ao abandono, não mencionam uma fase específica. Cardoso (2013) pontua que essas ameaças podem acontecer na fase inicial da carreira, onde há um “choque” entre o que se espera da profissão e o que ela de fato é. Entendemos, assim, a ameaça de abandono como elemento disperso entre todos os estágios do desencantamento, por isso ele, em si, não configura um estágio nem deve ser interpretado como exclusivo ao estágio 4.

Aliás, acerca do estágio 4, compreendemos que o abandono de carreira possui uma relação intrigante com o desencanto. Essa relação se dá por dois motivos principais: a) Por mais que não haja noção hierárquica entre os estágios, o abandono de carreira representa o desfecho da profissão, sendo, portanto, o ponto mais agudo — ele pode ocorrer em paralelo a outro estágio, mas após ele, não há mais estratificações; b) O abandono de carreira também é um fenômeno complexo, podendo, inclusive, acontecer sem se atrelar ao prolongado fenômeno de desencanto, ao não-pertencimento da profissão — por exemplo, quando professores da EB, incentivados pela ideia de progressão profissional e/ou outras questões subjetivas, abandonam essa etapa de modo definitivo e resolvem lecionar no Ensino Superior, sem necessariamente possuírem uma representação negativa do “ser professor” da Educação Básica. Além disso, de acordo com Lemos e Novaes (2015) o debate acerca do abandono de carreira docente permanece em estado “aberto”, pois as atualizações da sociedade contemporânea fornecem ramificações a essa problemática, aprofundando-a e disseminando-a efusivamente.

Por essas razões, optamos por nos aprofundar apenas no estágio 4, intitulado *Abandono de carreira*. Endossamos que esta pesquisa tem como foco as representações sociais de (ex)professores que abandonaram a profissão na Educação Básica da Rede Municipal do Recife — ou seja, buscamos compreender como a relação entre desencanto e abandono se insere nessas

representações e se o abandono na referida Rede se configura como um estágio do desencantamento.

Em tempo, notamos que, além de se preocuparem com o conceito, os autores também apontaram possíveis causas para o desencantamento docente. Entendemos ser consenso entre esses pesquisadores que o surgimento e a manutenção desse desencanto acontecem a partir de multifatores, que não atuam de maneira isolada na sociedade. Dentre essas múltiplas causas, a que se destaca é a desvalorização social e o conseqüente baixo *status quo* da categoria.

Krug, Krug e Telles (2017), por exemplo, relacionam a desvalorização social (baixo *status quo*) à insegurança financeira. Para esses autores, ambas as causas justificam a presença do desencanto entre os professores. Isso porque permanecer em uma profissão na qual não há respeito social — qualquer pessoa pode opinar e “instruir” o professor a trabalhar, além das afrontas dos próprios alunos e dos pares do corpo pedagógico — e um salário baixo, sem perspectivas de melhoria, torna-se penoso. Outros autores que corroboram essa linha de pensamento ao relacionarem a desvalorização social à insegurança financeira são: Cardoso (2013), Wagner (2020), Queiroz (2021), Oliveira (2020) e Lemos e Novaes (2015).

Santos e Betlinski (2020) comentam sobre as artimanhas estruturais da sociedade contemporânea no que tange a educação, isto é, como as rédeas do neoliberalismo agem na educação, e como elas são mantidas e renovadas pelo “crivo” capitalista. Nesse sentido, eles partem de uma perspectiva mais estrutural da desvalorização docente. Para esses autores, a desvalorização e a queda no *status quo* docente, entendidas, respectivamente, como baixo prestígio e autonomia e decadência no valor social, ocorrem paralelamente ao neoliberalismo na educação, que, por conseguinte, incentiva a formação de um perfil empreendedor no professor. Rosa (2016) chega a considerações semelhantes, destacando, inclusive, que a racionalidade neoliberal é a principal responsável pelo desencanto docente em escala mundial.

As contribuições desses autores respaldam o pressuposto inicial deste estudo, o qual considera que a desvalorização é a principal instigadora do desencantamento docente. Assim, esta pesquisa parte de uma abordagem psicossociológica para compreender como os professores que abandonaram a carreira na Educação Básica enxergam essa profissão. Por esse caminho, optamos pela Teoria das Representações Sociais (TRS), originada pelo psicólogo social Serge Moscovici na década de 1960. Trata-se, em linhas bem gerais, de uma teoria psicossociológica que busca explicar fenômenos, condutas e perspectivas sociais, os quais podem acontecer em qualquer campo social e a partir de qualquer rede de ideias e/ou comunicações. É uma teoria que busca descrever, e também explicar, como os indivíduos

constroem e partilham determinados conhecimentos (Jodelet, 1993). Para utilizá-la, é imprescindível um problema de pesquisa centrado nas relações sociais. Conforme Arruda (2009, p. 761), aliás, o entendimento do aspecto social na TRS é pilastra-principal por estar “em todo o processo, porque ele é constitutivo do humano e do pensar. Ele é dotado de uma dimensão rizomática, na medida em que tanto contempla a interação imediata, face a face, entre os humanos, quanto às bases da formação social que permeiam os humanos”.

A TRS possui diversos desdobramentos, os quais Sá (1998) aponta para três principais, a saber: Sociogenética ou Culturalista (de Denise Jodelet), Estrutural (de Jean Claude Abric) e Ordem societal (de Willem Doise). Essas abordagens não se contrapõem, no sentido de uma invalidar a outra, e podem ser utilizadas, a depender do objeto de investigação e da natureza da pesquisa, em complemento (Machado e Silva, 2020). Para esta pesquisa, no entanto, optamos apenas pela Abordagem Sociogenética ou Culturalista de Denise Jodelet, por entender que a profissão docente é um fenômeno da cultura. Importante destacarmos que Jodelet (1993, p. 22, grifo nosso) afirma que as representações sociais podem ser “forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a *construção de uma realidade comum a um conjunto social*” e que essa concepção é pertinente a este estudo, uma vez que procuramos entender como a cultura influencia na partilha das representações e qual a gênese constitutiva desse cenário atual.

Ancorada na Abordagem Sociogenética de Jodelet esta pesquisa buscou responder aos seguintes questionamentos-norteadores: que representações sociais os professores que abandonaram a profissão na Educação Básica têm da profissão docente? Qual a gênese dessas representações?

Com base nessas indagações, formulamos o seguinte *objetivo geral*: identificar e analisar as representações sociais da docência por (ex)professores da Educação Básica que abandonaram definitivamente a profissão na Rede Municipal do Recife. Como *objetivos específicos*, pretendemos: a) revelar os motivos que fizeram esses (ex)professores abandonar definitivamente a profissão na EB; b) indicar possíveis relações entre o abandono da profissão e a etapa da EB que o professor atuou; c) identificar as representações sociais, desses (ex)professores, da profissão docente na EB.

Por fim, em face das delimitações do objeto, do contexto de análise e da fundamentação teórico-metodológica que sustentam a viabilidade desta pesquisa, esta dissertação é composta por este capítulo introdutório, três capítulos de aprofundamento teórico, um capítulo metodológico, um capítulo de resultados e discussões e um capítulo de considerações finais.

Neste capítulo de abertura, apresentamos as justificativas acadêmica e pessoal, o pressuposto, as questões norteadoras, os objetivos e principalmente o nosso levantamento bibliográfico acerca do que a literatura dos últimos anos compreende por desencantamento docente.

O segundo capítulo, na sequência, traz um debate sobre o nosso objeto de estudo, a profissão docente, discutindo seus processos constitutivos na contemporaneidade. Sob esse viés, este capítulo gira em torno do que constitui uma profissão e se o trabalho docente pode ser considerado uma profissão.

No terceiro capítulo, contextualizamos a profissão docente no Brasil, exploramos algumas reflexões históricas, delimitamos o ano de 1930 e refletimos sobre a atual sociedade do cansaço na qual o professor está inserido. Partimos das reflexões de Han (2017) sobre o que estrutura a sociedade do cansaço, bem como o porquê de sua influência na profissão docente hodiernamente.

No quarto capítulo, abordamos o dispositivo teórico-metodológico deste estudo, ou seja, a Teoria das Representações Sociais. Refletimos sobre sua origem, características, principais aspectos e desdobramentos — neste capítulo, também discutimos os direcionamentos propostos pela vertente utilizada neste estudo, isto é, a Abordagem Sociogenética (ou Culturalista) de Denise Jodelet.

No quinto capítulo, destinado à metodologia desta pesquisa, descrevemos o desenho metodológico a partir da técnica de entrevista semiestruturada. Explicamos, também, a escolha do *locus*, as estratégias para a localização e seleção desses sujeitos e os procedimentos para coleta e análise dos dados.

No sexto capítulo, apresentamos o perfil de cada participante e as categorias de análise. Em seguida, discutimos os resultados de forma detalhada em cada categoria, buscando compreender as representações sociais da profissão docente entre professores que atualmente não lecionam na Educação Básica.

Por fim, no sétimo capítulo expomos as considerações finais desta pesquisa. Nele, retomamos os objetivos e as questões de estudo, bem como o pressuposto, apresentamos uma síntese das respostas encontradas e refletimos sobre as limitações da pesquisa e, conseqüentemente, sobre as questões que pensamos precisarem de aprofundamentos e novos desdobramentos.

2. A PROFISSÃO DOCENTE E OS SEUS PROCESSOS CONSTITUTIVOS

Entendemos que para compreender a profissão docente como objeto deste estudo, faz-se necessário tratar conceitualmente seus objetivos, características e nuances nos contextos das profissões. Nesse sentido, esta primeira seção se dedica, a priori, a desvelar duas finalidades, sendo elas: I. A definição de uma profissão na contemporaneidade; II. A inserção do trabalho docente no debate das profissões contemporâneas.

2.1 A profissão professor e o debate entre a sua proletarização e consolidação profissional

De modo sucinto, a partir de Enguita (1991), podemos considerar uma categoria profissional quando há o exercício de determinadas atividades autorreguladas e remuneradas. São profissionais aqueles que executam atividades específicas, as quais não podem ser realizadas por qualquer pessoa sem uma formação apropriada. Pereira e Cunha (2007) endossam a reflexão de Enguita (1991) e acrescentam que é comum ao profissional receber credibilidade em troca da essencialidade de suas funções, para além da remuneração.

Lima (1984), por sua vez, discute o que constitui profissão, educação e produção, de maneira a inter-relacionar esses três fenômenos. Para esse autor, apesar desses conceitos se postarem complexos, eles podem se interligar através da possibilidade de enxergarmos a profissão como um produto de adestramento. Produto esse realizado pela educação (ferramenta adestradora), a qual carrega a finalidade de manter a produção capitalista em harmonia, isto é, de modo que as estruturas hierárquicas sejam respeitadas. Em síntese, para Lima (1984), o profissional seria aquele que foi adestrado para desenvolver (e refinar) uma *expertise* e que, assim, exerce um cargo específico.

Larson (1977), a partir de Coelho e Diniz-Pereira (2016), não está distante dessa lógica de adestramento tratada por Lima (1984), principalmente ao situar a profissão como um conjunto ordenado de ações que, pautado em torno do que o mercado dita, depende de uma formação específica e possui uma estrutura pré-determinada. A mesma autora, ao revisitar, em 2018, esse seu texto publicado na década de 1970, para além das críticas redigidas a si¹⁰, continua por acreditar na lógica mercadológica como essência, grosso modo, de uma profissão. Essa lógica, para ela, é perceptível até mesmo em profissões que não têm explicitamente uma

¹⁰ A exemplo da ausência do tópico “gênero” e do modo como ele interfere explicitamente nas estruturas das profissões (Larson, 2018).

mercadoria a ser negociada¹¹, a isso ela diz que existe uma “mercadoria fictícia, porque o trabalho educado está incorporado em indivíduos que não foram produzidos para venda, mesmo que os seus serviços se destinassem à troca” (Larson, 2018, p. 29, tradução nossa).

Enguita (1991), entretanto, destoa parcialmente dessa percepção de Lima (1984), principalmente quando problematiza os conceitos de profissão e proletarização. Inferimos que Lima (1984) posiciona sua crítica à estrutura da sociedade e não especificamente às profissões. Em outras palavras, enquanto Enguita (1991) sistematiza o que é profissão e proletarização, Lima (1984) dissolve esses dois conceitos em um, ainda que não mencione explicitamente o que é proletarização e o porquê deste estar entremeado no seu entendimento de profissão.

Mas, afinal, o que seria ‘proletarização’? Para Enguita (1991, p.42), trata-se de um processo em que o operário é obrigado a vender a própria mão de obra em troca de um salário, além de ser “privado da capacidade de controlar o objeto e o processo de seu trabalho, da autonomia em sua atividade produtiva”. Nesse sentido, enquanto os profissionais dispõem de essencialidade (e de habilidades específicas), os proletários podem ser facilmente substituídos, já que qualquer pessoa pode exercer tais funções (mão de obra mecanizada). Além disso, uma vez proletarizado dificilmente haverá reversibilidade, pois, de acordo com Enguita (1991), a proletarização é um estado longitudinal, complexo e permanente.

Diniz (1998) lembra que, apesar dessa lógica de “venda” da força de trabalho já existir na Antiguidade, foi somente a partir das Revoluções Industriais frente à ascensão do capitalismo que ela se consolidou, ganhando ainda mais tónus na contemporaneidade. Assim, ao refletir a Teoria da Proletarização de Braverman — base, inclusive, da obra de Enguita (1991) — Diniz (1998, p. 167, grifo nosso) sublinha que o processo de proletarização acontece quando:

O trabalhador vende sua força de trabalho — isto é, faz o contrato de trabalho — *porque as condições sociais não lhe oferecem outro meio para ganhar a vida*. Esta é, quase sempre, a única forma pela qual eles têm acesso aos meios de produção, agora propriedade dos capitalistas. Estes, por seu lado, desejando ampliar a sua unidade de capital convertem parte deste capital em salário. Assim é posto em movimento o processo de trabalho que é, de fato, um processo de expansão do capital e de criação do lucro, e que se realiza quando o capitalista emprega todos os meios para aumentar a capacidade de produção da força de trabalho que ele comprou e pôs em operação.

¹¹ Para entendermos melhor as profissões que não fornecem um produto físico na sua relação mercadológica, tomemos como exemplo as profissões de enfermagem, assistente social e psicólogo. Todas essas profissões fornecem serviços de cuidados e atenção que compõem dinâmicas das relações humanas. Estes serviços não, necessariamente, são mensurados por um produto sólido. A mercadoria fictícia, nesses casos, é justamente o cuidado que esses profissionais exercem em suas respectivas áreas, em troca de algo ou alguma coisa (como o dinheiro).

O processo de mecanização do trabalho e sua expansão para produção em larga escala também são receptores da proletarização, compondo, assim, o dito acima (Diniz, 1998). Importante lembrar que esses receptores são costumeira e hodiernamente associados a consequências neoliberais por parte da literatura, a exemplos de Santos e Betlinski (2020) e Rosa (2016) e, que para esses autores, os encargos dessa racionalidade neoliberal no trabalho docente incitam o desencantamento nos professores, gerando uma crise nessa “categoria”.

Face a todo o exposto, ter a autonomia podada, perder o controle das funções que exerce (ou mesmo nunca ter tido) e estar inserido num campo de trabalho mecanizado atendendo às demandas altiloquentes da racionalidade neoliberal são caracterizadores da proletarização. Entendemos, também, que a proletarização pode ser o longo e dúbio processo de degradação de uma profissão, ou seja, uma desprofissionalização (Enguita, 1991). Aqui, encontramos uma linha tênue entre esses dois fenômenos (profissão e proletarização), ou melhor: um ponto de interseção.

Ainda que não tenhamos concluído o breve debate sobre o que constitui uma profissão ao menos para este escrito, consideramos ser interessante inserir o trabalho docente nesse ensejo¹². Enguita (1991) é categórico ao considerar a docência como *semiprofissão*, pois, para ele, essa classe congrega características da proletarização e da profissão, localizando-se no meio desses dois processos (justamente no ponto de interseção no qual mencionamos).

Assim, a partir de Enguita (1991), o docente da Educação Básica possui peculiaridades de proletário quando entra em sala de aula sem ter o direito de decidir qual conteúdo utilizar na aprendizagem dos seus alunos, porque os programas das disciplinas já estão postos (sem que ele, o professor, tenha sido necessariamente consultado) e o livro dita o que deve ser feito — e, por vezes, até como. É proletarizado quando a sua opinião é raramente aceita e respeitada em outros setores da escola que não o quadrado da sua sala de aula (e, às vezes, nem nesse espaço); é proletarizado porque vende a sua mão de obra em troca de um salário — que, aliás, não lhe confere *status* de importância social. É igualmente proletarizado no instante em que os pais, a direção, a coordenação, entre outras pessoas da sociedade civil, sentem-se no direito de opinar sobre sua forma de trabalho¹³ e sobre o seu conhecimento profissional, o que dificilmente

¹² O trabalho docente, para Enguita (1991), aparece entre a profissão e a proletarização, e como já refletimos esses dois conceitos, ao menos brevemente, entendemos ser interessante inserir, agora, o trabalho docente nesse debate.

¹³ Compondo esse escopo, o docente também é proletarizado quando qualquer pessoa nas redes sociais se sente no direito de lecionar a partir de vídeos e/ou cursos livres, sem ter formação específica. Essa banalização de “todo mundo pode, sem precisar de formação” é combustível, a nosso ver, à proletarização dos professores.

acontece nas profissões de médico, engenheiro, arquiteto, advogado, etc. — Enguita (1991) frisa que essas categorias têm a sua *expertise* respeitada, ao contrário dos docentes.

Interessante trazer à luz desta discussão que toda essa conjuntura de proletarização contribui para que o ensino seja visto como

[...] *uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo*. A docência e seus agentes ficam nisso, subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si só mesmo; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva (Tarfid; Lessard, 2014, p. 17, grifo nosso).

Essa reflexão dos autores, a nosso ver, aproxima-se da ideia de adestramento apresentada por Lima (1984). Parece-nos que o professor da Educação Básica, mesmo com toda a sua formação específica, é adestrado para preparar os alunos para a vida e para as profissões “de verdade”, cujo objetivo é manter a ordem social. Esse tipo de trabalho traz as características de mecanização da proletarização pontuadas por Enguita (1991), além de internalizar nos próprios docentes sua subalterna posição na esfera social, isto é, o conformismo. Mas também, ao se inserir nesse cenário, conforme dito por Lima (1984), os docentes estão sendo profissionais — ainda que imbuídos no estado de proletarização — se pensarmos a profissão como o resultado de um adestramento social.

Enguita (1991) destaca outras características de profissão no trabalho docente. Primeiro, há a essência do trabalho dos professores (aprender-ensinar-aprender) que pode ser um pilar contrário à padronização e à fragmentação da força de trabalho. Ainda que os programas estejam postos e os livros ditem, cada professor possui formas de ensinar e aprender que não necessariamente são iguais às de seus colegas. Segundo, o ato de compor uma categoria que, ao menos no Brasil e nos Estados Unidos, é ativa nas reivindicações de melhores condições de trabalho e valorização social, lutando por mais autonomia e reconhecimento, caracteriza-se enquanto base de uma profissão (Enguita, 1991).

Contudo, não podemos deixar de salientar que, ao ser posicionado entre proletário e profissional, o docente provém de um desprestígio social instigador da sua própria desprofissionalização. Vicente e Oliveira (2016) comentam que essa ambivalência intrínseca ao trabalho docente pode reforçar a crise de mal-estar desses agentes, uma vez que mina sua identidade e impede o pleno desenvolvimento profissional. Assim, a conjuntura do ‘ser professor’, no Brasil contemporâneo, aproxima-se de um cenário negativo, em sentido fatalista.

Talvez por isso Daude e Santos (2019) reforçam a ideia de um Conselho (ou Ordem) Federal que regularize e proteja o trabalho docente legitimando quem pode lecionar, como existe nas mais variadas profissões de *status* social respeitado, a exemplo dos: Conselho Federal de Psicologia (CFP), Conselho Federal de Medicina (CFM), da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), entre outros. E, apesar de existir o Conselho Federal de Educadores e Pedagogos (CFEP) desde 22/07/2016, este não é uma autarquia, mas sim uma instituição sem fins lucrativos, a qual provém de uma função estrita de representação e não de regulação da profissão docente.

Ainda que já tenham existido projetos de lei visando regularizar o trabalho docente, até a data de escrita deste texto, início de 2025, nenhum vingou no Congresso Federal¹⁴. Há também a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) que, embora registre a ocupação de professor, exclui essa categoria na listagem das 68 profissões regulamentadas no Brasil¹⁵. Nesta lista, exemplos de profissões regulamentadas são: Advogado, Engenheiro, Biomédico, Bombeiro Civil, Jornalista, Taxista, Leiloeiro, Massagista, Mototáxi e Médico.

Porém, a existência de um órgão regulamentador não atribui magicamente autonomia e/ou prestígio social a uma determinada categoria¹⁶. Em 2017, durante o governo de Michel Temer, foi discutido no Congresso Federal o Projeto de Lei (PL) 6.847, o qual discorreu sobre a regulamentação da profissão Pedagogo. Em 15 de agosto do mesmo ano, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Administração e Política Educacional (ANPAE), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) se uniram contra esse PL, alegando que

A regulamentação de uma profissão só se aplica em caso de ameaça de dano à sociedade e, fora desse contexto, a edição de normas contrariaria o Artigo 5º da Constituição Federal de 1988, que declara que “é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais

¹⁴ Exemplos: a) Projeto de Lei 6.847/17, do deputado e empresário Antônio Goulart dos Reis (PSD-SP — hoje, filiado ao partido União Brasil), para regulamentar a profissão de Pedagogos; b) Projeto de Lei 1.735/19, do deputado e médico Mauro Nazif (PSB/RO), também visando a regulamentação dos Pedagogos, inclusive, com a mesma redação do projeto apresentado por Antônio Goulart dos Reis. Sobre a regulamentação de professores de outras disciplinas e turmas como Matemática, Educação Física, Biologia, etc., não há uma regulamentação específica para o exercício da licenciatura, mas sim, da profissão no geral que vai além do ambiente escolar.

¹⁵ Listagem do CBO. Disponível em: https://www.ocupacoes.com.br/profissoes_regulamentadas. Acessado em 13 nov. 2023.

¹⁶ Algumas profissões regulamentadas como Mototáxi e Massagista, em exemplos, não compõem a elite das profissões no Brasil. A regularização delas não as elevou no *status* social.

que a lei estabelecer”. Assim, nos opomos de forma contundente a regulamentação da profissão de pedagogo, medida que fortalece as corporações de ofício em uma lógica corporativista, cartorial, privatista e fiscalizadora, instituindo formas antidemocráticas e excludentes que falsamente prometem reconhecer e valorizar a profissão (ANFOPE; ANPAE; ANPED; CEDES; FORUMDIR, 2017, p. 1).

O documento de denúncia ao PL 6.847/2017 reforça que, para ser profissão, não é essencial ter um órgão regulamentador e que a autonomia docente precisa ser politizada e não regrada. Essas entidades defendem a liberdade¹⁷ no exercício da profissão docente, e frisam que, sim, esse trabalho é uma profissão que precisa ser valorizada no âmbito da sociedade.

Mas, sem um órgão especificamente regulamentador, o que orienta a profissão docente no Brasil, hoje? Por intermédio da Lei de Acesso à Informação (LAI), direcionamos essa pergunta ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), e recebemos a seguinte resposta:

Em atenção à sua manifestação registrada na Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação (Fala.BR), informa-se que a profissão dos professores faz parte de vários normativos, dentre eles destaca-se:

- a) Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, e suas atualizações;
- b) Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;
- c) Lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências, Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, e suas atualizações;
- d) Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação);
- e) Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Como complemento, há também a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009, que "Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica"¹⁸.

Em síntese, apesar de não haver, no Brasil, uma legislação específica que regulamenta o exercício da docência na Educação Básica, há a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, que institui como necessária uma graduação em licenciatura para que se exerça a

¹⁷ Não especificaram o significado deste conceito.

¹⁸ Protocolo de número: 23546.095276/2023-09. Disponível em: <https://www.gov.br/acaoainformacao/pt-br>. Acesso em: 21 nov. 2023.

profissão de professor na Educação Básica. Assim como existem Leis que protegem o piso salarial dessa categoria — a 11.738/2008, dispõe sobre o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), a atualização nº 2 da 9.131/1995 versa sobre o Conselho Nacional de Educação¹⁹ (CNE) em 2009 e a 14.113/2020 trata do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). E Leis que abordam a formação inicial e continuada dos professores, instituindo diretrizes e proteção a esses profissionais, como as já citadas LDB e a CNE, por exemplo.

Aqui, é importante lembrarmos do projeto do Novo Ensino Médio (NEM) que, a partir da Lei n.º 13.415/2017²⁰, modificou parte da LDB instituindo que profissionais com “notório saber” podem lecionar exclusivamente nas áreas técnicas e profissionalizantes do Ensino Médio. Esses profissionais não precisam de licenciatura ou formação complementar em educação para lecionar nessas áreas, apenas uma comprovação do conhecimento que têm sobre esses campos, daí o nome ‘notório saber’. Decerto, essa modificação na LDB foi rechaçada por algumas entidades educacionais, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que criticou, principalmente, o retrocesso histórico imposto pela Lei, ao incentivar a desprofissionalização dos professores.

Com a atualização da proposta para o NEM, no governo Lula em 2023 sob forma do PL 5230/2023, o inciso referente ao notório saber seria dispensado, já que esse novo governo se mostrou contrário a ele, apresentando proposta de revogação²¹. No entanto, no texto-base aprovado na Câmara dos Deputados em 20/3/2024²², a permissão para contratar profissionais com o notório saber se manteve — frisamos que estritamente aos cursos profissionalizantes e técnicos do NEM.

Na aprovação do referido texto-base em 20/03/2024, a Deputada Alice Porto (PCdoB/BA) solicitou, ao Deputado Mendonça Filho (União/PE), a retirada do notório saber do NEM, alegando que,

[...]esse notório saber precarizará as relações de trabalho e colocará na sala de aula alguém que não aprendeu a ensinar. O ensino não depende só de um dom. É claro que o dom conta, mas ele depende de formação profissional. Por isso, a licenciatura é indispensável [...]²³

¹⁹ Como a Lei sobre a educação no Brasil, e não como órgão regulamentador da profissão professor.

²⁰ Também durante o governo de Michel Temer.

²¹ Proposta para o Novo Ensino Médio do Governo Lula. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2023/10/Apresentacao-PL-do-Ensino-Medio-17-10.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2024.

²² Esse texto, agora, segue para aprovação no Senado, antes da sanção do Presidente da República. Por se tratar de um debate recente e com indicações de mudanças, este tópico será atualizado durante a escrita da dissertação.

²³ Disponível em: escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/html/72167. Acesso em: 24 mar. 2024.

O Deputado Mendonça Filho respondeu o seguinte:

Eu não tenho condições de atender o seu apelo. Na verdade, houve um pedido para que retirássemos do nosso relatório o dispositivo sobre a mediação por tecnologia e, no caso específico da sua solicitação, o pedido diz respeito ao notório saber.

Essa legislação já está consagrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Houve uma demanda para que se retirasse a menção especificamente do nosso texto, e nós a retiramos. Porém, se a retirarmos da Lei de Diretrizes Bases da Educação, vamos na verdade acabar com a educação técnica do Brasil

Um dos méritos da reforma do ensino médio foi fomentar e possibilitar a expansão da educação técnica. A educação técnica no Brasil não roda sem o notório saber. Como vai haver professor de eletrônica licenciado para atender cursos técnicos de eletrônica no Brasil? Como vai haver a oferta de professores de informática ou mesmo em cursos de enfermagem?²⁴

A Deputada Alice Porto criticou a resposta que obteve e chamou atenção para o fenômeno da *uberização* na profissão docente, que, para ela, pode se intensificar via notório saber. Em linhas bem gerais, a *uberização* é um modelo de trabalho “mais flexível”, sem critérios formativos para atuação e sem sistematização e/ou regulamentação; esse tipo de trabalho propõe uma falsa autonomia aos trabalhadores em troca da diminuição dos seus direitos trabalhistas. O nome desse fenômeno, a propósito, vem do modelo de trabalho dos motoristas do aplicativo “Uber”. A partir de Enguita (1991), concordamos que a “abertura”, a vulgarização e a falta de profissionalização e direitos essenciais, aproximam o trabalho docente da proletarianização.

Outro fator social de forte proletarianização do trabalho docente é a feminização dessa categoria. Em suma, trata-se de um processo que, subsidiado pela natureza do “cuidar”, é socialmente atribuído às mulheres sob o argumento de uma “vocação divina”. Um dos grandes problemas desse “destino” é que ele contribuiu diretamente à aceitação da baixa remuneração (Ozga; Lawn, 1991; Enguita, 1991; Marquesin, 2013). Nesse prisma, Enguita (1991, p. 54) reflete socialmente o exercício da docência como trabalho “extradoméstico” e registra que é por isso que existe falta de autonomia nessa categoria, pois “uma sociedade patriarcal está menos disposta a conceder autonomia no trabalho às mulheres que aos homens”.

Semelhante ao dito por Enguita (1991), Vicente e Oliveira (2016, p. 193) criticam o conceito de “dom” arraigado à profissão docente e destacam que toda essa conjuntura está “[...] associada assim a uma visão maternal e religiosa” e que “esse olhar impede uma compreensão e adequação da docência como uma profissão de livre escolha, isto é, um padrão de adequação para ser professor” (ibid.).

²⁴ Também disponível em: escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/html/72167. Acesso em: 24 mar. 2024.

Larson (2018, p. 32, tradução nossa), por sua vez, reforça o teor crucial de se discutir gênero quando falamos sobre profissões, haja vista que “o gênero foi inegavelmente um fator na narrativa profissional de sucesso ou fracasso”, principalmente quando comparamos profissões socialmente construídas para homens (Engenharia, Medicina, Advocacia, Computação, Química) a profissões socialmente arranjadas para mulheres (Assistência Social, Enfermagem, Docência, Costura, Serviços Gerais). Embora todas precisem de respeito e valorização, não há como ignorar a existência de uma hierarquia e do lugar subalterno das profissões “femininas” (Larson, 2018).

Toda essa conjuntura reforça a categoria de “semiprofissão” conferida ao trabalho docente por Enguita (1991). Para esse autor, ainda que a semiprofissão seja uma possível interseção entre proletarização e profissão, a posição de um trabalho nesse contexto pode pender mais para um lado que para outro. Sendo este o caso do trabalho docente que, conforme toda argumentação exposta, parece estar cada vez mais próximo da proletarização. Entretanto, assim como toda teoria, os pressupostos de Braverman são amplamente criticados por alguns estudiosos na área que encontraram inconsistências na relação profissão-proletarização, tais como Alves (2022) e Ozga e Lawn (1991).

Alves (2022, p. 4) aponta as seguintes brechas na Teoria da Proletarização: “concepção determinista e a-histórica, cuja compreensão do trabalho humano que está em seu fundamento repousa sobre o arquétipo do trabalho artesanal, o que termina por constituir obstáculo para a melhor compreensão do trabalho”. Esse mesmo autor direciona sua crítica ao texto de Enguita (1991) — citado neste capítulo — por acreditar que há uma “fetichização” dessa obra, uma vez que muitos pesquisadores a utilizam sem as devidas percepções críticas e historicistas. Alves (2022) também afirma que a abordagem conceitual de profissão apresentada por Enguita (1991) carece de uma análise mais aprofundada, principalmente por se caracterizar funcionalista²⁵.

Alves (2022) toma como embasamento as abordagens sociológicas das profissões dos franceses George Friedman e Pierre Naville. É partir desses sociólogos, aliás, dentre muitas divergências à teoria de Braverman, que Alves (2022) também discorre sobre a revolução tecnológica marcar transformações positivas e negativas na indústria a depender de camadas sociais e históricas, algo que para Braverman significa apenas proletarização sem levar em

²⁵ Enguita (1991) elenca algumas características que compõem uma profissão, dentre elas: competência, vocação, independência, autorregulação e licença. A esse raciocínio, Alves (2022, p. 12) atribui uma abordagem funcionalista das profissões, uma vez que há “forte presença na sociologia estadunidense nas primeiras décadas do século XX. No seu horizonte, não há conflitos de saber e de poder, tampouco dinâmica histórica”.

consideração aspectos circundantes à indústria como, por exemplo, a realidade socioeconômica e o contexto político.

No mesmo dossiê de publicação da obra de Enguita (1991), podemos encontrar um artigo de Ozga e Lawn (1991). Neste texto, esses autores revisitam a obra “The Educational Worker? A Reassessment of Teachers”, publicada por eles em 1981 na Conferência Internacional de Sociologia da Educação de Westhill. Eles revisitaram a obra dez anos após publicá-la, porque, à época, se embasaram na Teoria da Proletarização de Braverman, teoria que, para eles, nesse novo debate, é mecanicista, ahistórica e generalista. Nessa concepção atualizada, constatam que a Teoria da Proletarização “pressupõe uma homogeneidade entre tipos, áreas e níveis de trabalho enquanto existe uma grande variedade tanto de formas de trabalho quanto de formas de controle do trabalho” (Ozga; Lawn, 1991, p. 149).

Tanto para Alves (2022) quanto para Ozga e Lawn (1991), a Teoria da Proletarização se apresenta como fatalista. Um exemplo disso é quando refletimos a profissão docente nesse panorama estático; podemos dizer que, sendo uma semiprofissão, a docência está muito próxima da proletarização, caminhando em linha reta para sua desprofissionalização “irreversível”. Alves (2022, p. 10) não nega a existência da proletarização, mas acredita que essa simplificação fatalista é preocupante, posto que ela conduz a uma “inexorável e progressiva desqualificação do trabalho”.

Outro ponto criticado por Ozga e Lawn (1991) é a feminização como fator indiscutível da proletarização docente. Esses autores concordam que esse fator contribui ao desprestígio e à manutenção da sociedade patriarcal a qual subalterniza as mulheres, bem como entendem que o tópico gênero é essencial nesse debate, porém não defendem uma percepção fechada da relação feminização-proletarização, principalmente quando alegam que,

[...] a feminização pode ter estado conectada à proletarização em termos estruturais - por exemplo, em condições de trabalho e esquemas de pagamento - mas para algumas mulheres representou sobre-qualificação e o reconhecimento de habilidade não reconhecidas previamente (Ozga; Lawn, 1991, p. 151).

Os principais elementos de críticas à Teoria da Proletarização de Braverman são a falta de contextualização histórica (e política) e as conclusões (que, sendo fechadas, conferem o *status* fatalista à teoria). A feminização se inscreve nesses elementos, mas assim como o fenômeno da proletarização em si, ela não é descartada integralmente. Alves (2022) e Ozga e Lawn (1991) abrem portas para retificar esse debate sem concluí-lo. Ambos os autores enxergam e respeitam a importância de Braverman e sua teoria no campo sociológico, e Alves

(2022) apesar de também direcionar suas críticas a Enguita (1991) não ignora a importância desse autor nos estudos sobre a profissão docente. Não se trata, a nosso ver, de um embate entre certo *versus* errado, mas, sim, da inscrição de um novo olhar galgado pela criticidade histórica, social e política.

Desta feita, a tese de que o trabalho docente se constitui semiprofissão não será utilizada neste escrito como desfecho da relação docência-profissão. Embora fazendo referências a Enguita (1991), adotamos a premissa de que o trabalho docente é uma profissão, e como todas as profissões, é dinâmica e de status suscetível a transformações sociais, políticas e históricas (Alves, 2022; Ozga e Lawn, 1991). Lembramos que a tese da proletarização do trabalho docente não será descartada neste trabalho, ela apenas não será utilizada, aqui, como irreversível. Acreditamos que a proletarização pode ser uma consequência neoliberal na sociedade contemporânea, e que ela precisa ser discutida de maneira histórica. Ainda que não seja nossa pretensão desvelar as nuances da proletarização, ela será citada ao decorrer deste trabalho com novos desdobramentos.

Assim, a relação docência-profissão defronte a proletarização, nesse contexto, não deve ser ignorada, e sim revista, pois é uma realidade na qual o ‘ser professor’ está inscrito (Vicente; Oliveira, 2016). Nessa direção, nos embasamos na perspectiva de proletarização como uma instigadora da desprofissionalização docente, mas, como dito, articulada à história e à criticidade política.

Com a profissão docente inscrita neste debate de profissões, admitimos ser imprescindível, agora, compreender os conceitos de profissionalização, profissionalismo, profissionalidade e professoralidade. Souza (2004) lembra que, a partir do entendimento desses conceitos, será possível apreender com maior profundidade o que é profissão e como a docência se apresenta nessa esfera.

2.2 Processos constitutivos da profissão docente: profissionalização, profissionalismo, profissionalidade e professoralidade

Esta segunda seção se organiza em dois subtópicos, a saber: I. Profissionalização e Profissionalismo; II. Profissionalidade e Professoralidade. Ambos os subtópicos versam sobre os conceitos aos quais iremos, agora, nos debruçar, de modo a situar a profissão docente na contemporaneidade brasileira. A proletarização aparece nesse ensejo, mas ajustada à historicidade e à política com as quais os professores estão hodiernamente inseridos.

I. Profissionalização e Profissionalismo

A profissionalização pode ser compreendida enquanto o estatuto de se transformar (e, por vezes, reafirmar) profissional, o que, no caso docente (e de outras profissões subalternas), inclui constantes reivindicações de respeito e valorização social. Flores (2014, p. 855), endossa esse entendimento, ao afirmar que a profissionalização “encontra-se associada ao projeto ou processo político ou social (ou ainda individual) através do qual uma determinada ocupação (ou indivíduo) procura reconhecimento como profissão (ou como profissional)”.

Tardif (2000) ao refletir sobre a crise no profissionalismo entre os anos 1990 e 2000, também enxergou o teor político do significado de profissionalização. Para ele (p. 7-8), frente à educação, “a profissionalização pode ser definida, na maioria, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador”. Nesse mesmo texto, Tardif (2000) pondera sobre o trabalho docente se constituir uma profissão, ou um ofício; esse autor acredita que até o momento de escrita do seu artigo, o exercício da docência se caracteriza mais enquanto um ofício que tenta se profissionalizar, isto é, que tenta se instituir profissão.

Uma explicação à adesão desses autores ao entendimento de que a profissionalização é um estatuto sociopolítico do ser profissional pode ser encontrada em Souza (2004), quando ele nos lembra que, por muito tempo, compreendeu-se por profissionalização apenas as formações inicial e continuada, sem necessariamente haver, nessas formações, estímulos à consciência política do próprio trabalho. Em resumo, entendia-se por profissionalização somente o ato de se formar (estudar para adquirir *expertise*). A isso, Souza (2004, p. 8, grifo nosso) defende que,

Profissionalização é luta política e, para tanto, o engajamento intelectual deve se imbuir de sentidos populares e democráticos frente à autonomia profissional e as conquistas negociadas pela ressignificação coletiva das funções sociais propagadas pelo Estado ou pelo processo de globalização do mercado, ainda, a mundialização da cultura de formação profissional.

Enfatizando a sua crítica ao Estado, Souza (2004) registra que, para os governantes, a profissionalização se encolhe a uma obrigatoriedade, ou seja, a um ato formativo/burocrático. Por isso, ele reforça que a luta dos professores por melhores salários, condições de trabalho e valorização social é a passagem para estes serem considerados profissionais, isto é, a profissionalização. Notamos algo semelhante na obra “Pedagogia da Autonomia” de Freire (2021), quando este, apesar de não nomear de profissionalização, defende que as finalidades da profissão docente não se restringem à formação ou ao ato de ensinar, pois abrangem também as lutas sindicalizadas, o pensamento e o agir críticos dos professores para serem devidamente

validados. Acreditamos que Freire (2021), ao discorrer sobre essa política viva no seio da formação e do trabalho docente, refere-se à profissionalização.

Em tempo, também é pertinente trazer a percepção de Marquesin (2013, p. 14-15) que, ao expor a complexidade de categorizar e até mesmo conceituar a profissionalização, acredita que esta “é o processo mais amplo que envolve a docência, pois estende-se (sic.) ao percurso que o próprio professor construiu antes e durante a sua formação”. Como se vê, é mais um conceito que rompe a ideia de ‘apenas formação/instrução para reprodução’. Marquesin (2013), embora não tenha frisado explicitamente o termo ‘política’, não se opôs à ideia de reivindicação e validação social como base da profissionalização.

Todavia, do mesmo modo que a profissionalização é o estatuto político de validação da profissão, o seu inverso também ocorre. A desprofissionalização é a degradação de uma profissão, é quando a proletarização se instala — não de maneira irreversível, conforme pontuaram os críticos a Braverman (Alves, 2022; Ozga e Lawn, 1991), mas, ainda, sim, de modo incisivo. A desprofissionalização, especificamente dos professores, para Souza (2004), ocorre por meio de práticas neoliberais espalhadas pelo processo de globalização, e serve para impedir o agir crítico dos docentes e invalidar suas lutas. Funciona sendo uma antítese frente à validação dessa categoria como profissional.

Válido citarmos Imbernón (2011) que reforça essa crítica ao registrar que o gerencialismo, fruto das políticas neoliberais no campo da educação, tenta aproximar as atividades docentes ao trabalho industrial, num sentido funcionalista. Essa comparação, na perspectiva desse autor, serve para evidenciar que, ao equalizar o exercício da docência a um trabalho mecanicista, tem-se uma incoerência do que o professor é e/ou trabalha. A partir dessa incoerência, fica mais fácil confundir a classe para controlá-la a ponto de normalizar e normatizar institucionalmente a desprofissionalização.

Além disso, Imbernon (2011, p. 117), convergindo uma vez mais com os autores supramencionados, destaca que o caráter administrativo, reprodutivista e corporativista no campo da formação docente propaga “uma profissão incapaz de criar conhecimento profissional”, ajudando, assim, a popularizar uma imagem (e também autoimagem) de não-profissão. Evidente que essa conjuntura acentua a proletarização da categoria, limitando a sua autonomia e incentivando um trabalho despolitizado e uma representação de desprofissionalização.

Decerto, a conjuntura aqui exposta de invalidação do trabalho docente enquanto profissão reforça o teor político presente nos autores citados neste subtópico na conceituação

da profissionalização. Mas, dentro desse contexto, uma vez que são fenômenos complementares, o que significa/representa profissionalismo? Teria ele um teor avidamente político, tal como a profissionalização? Caso, sim, o que diferencia esses fenômenos?

Em primeira análise, Flores (2014) posiciona o profissionalismo no ambiente pedagógico, enquanto prática da ação docente, mas entende que, por se tratar de um fenômeno complexo, em constante transformação e com ampla influência sociocultural e histórica, esse posicionamento é mutável. Assim, tomando como base esses elementos e a atual sociedade ocidental, Flores (2014), a partir de autores como Hargreaves, Sockett, Imbernón, entre outros, reforça que profissionalização é o projeto político do ser profissional, e situa o profissionalismo àquilo que é natural do trabalho, bem como a sua substância, isto é, sua ação (e a qualidade dessa ação).

Nesse diapasão, Flores (2014) estabelece três ideias-chave para se referir ao profissionalismo na contemporaneidade, os quais estruturamos num breve quadro a seguir:

Quadro 1 — Desvelando ‘profissionalismo’

Ideia-chave 1	Rompimento com a ideia estática de profissionalismo, de que este significa somente as normatividades da prática profissional. Flores (2014, p. 864) endossa que o conceito de profissionalismo “sendo complexo e dinâmico, exige sua problematização e seu questionamento à luz das condições de exercício da profissão e dos contextos sociais, políticos e culturais em que se desenvolve o ensino”.
Ideia-chave 2	Estando atrelada à profissionalização, que é um estatuto de força política do professorado, o profissionalismo não pode negar sua indignação frente às políticas de desprestígio da profissão docente, sobretudo no campo de sua ação mais comum: o curricular. Assim, torna-se vital “questionar e desvelar as implicações das medidas políticas e dos discursos que lhes estão associados, no sentido de compreender o modo como afetam o trabalho dos professores e as suas identidades profissionais, sobretudo ao nível das suas crenças e das suas práticas curriculares” (Flores, 2014, p. 864).
Ideia-chave 3	Frisa que, ao nos referirmos à ação da profissão docente, falamos de dinamicidade, flexibilidade e vivacidade política. Sob essa ótica, Flores (2014, p. 864) compreende ser crucial “questionar as implicações das decisões políticas no ensino e de construir um profissionalismo interativo e renovado”.

Fonte: Criado pelo autor (2023), baseado em Flores (2014).

Se o profissionalismo é a ação profissional, bem como sua qualidade e força política, podemos entendê-lo, nessa linha, como inerente à ética. Lee Shulman, em entrevista concedida a pesquisadores de Stanford, da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade de Brasília (2019), descreveu um exemplo sobre essa inerência,

Vocês devem recordar-se do atirador que entrou em uma sinagoga e assassinou onze pessoas em Pittsburgh. O atirador ficou ferido e foi levado a um hospital. A primeira enfermeira e o primeiro médico que o atenderam eram

judeus. Eles sabiam o que ele havia feito e, ainda assim, cuidaram dele. Uma pessoa lhes perguntou como eles conseguiram fazer isso. Eles disseram: “eu sou um médico; eu sou uma enfermeira”. Eu digo: não é porque a porta estava fechada, mas porque sou quem eu sou. Se eu estivesse na Sinagoga e tivesse uma arma, eu talvez tivesse atirado nele. Mas tão logo ele deu entrada no hospital, ele tornou-se um paciente e eu tenho responsabilidades. Isso é profissionalismo e isso significa ter um senso de que “uma pessoa como eu pensa de determinadas formas, tem determinadas habilidades técnicas e certas responsabilidades” (Born; Prado; Felipe, 2019, p. 14).

A ética, construída para balizar relações sociais, pode ser compreendida como resultado da sociabilidade, sendo, por conseguinte, imprescindível à qualidade da ação profissional, isto é, ao profissionalismo (Veiga; Araújo, 2007). O relato de Shulman exemplifica a necessidade da prática profissional ser fundada na responsabilidade; essa responsabilidade não foge à luta política dos profissionais, pelo contrário, ela reforça a importância social desses trabalhadores (Silva; Ishii; Krasilchik, 2023), daí a sua inerência.

Mas como a ética se apresenta no profissionalismo? Consoante a Veiga e Araújo (2007), ela pode se pôr a partir de um Código de Ética (CE) comum a determinados profissionais de uma área específica. Esse CE, em síntese, representa “um instrumento normativo — mas também constitutivo de princípios e de diretrizes —, que institucionaliza as orientações éticas que se devem evidenciar no exercício profissional” (Veiga; Araújo, 2007, p. 47). Esses mesmos autores reforçam que tal instrumento, embora regulatório, não deve ser inflexível, uma vez que ele é orientado pela historicidade e pelas relações sociais, ou seja, ele representa parâmetros de conduta que compõem a qualidade do profissionalismo.

No Brasil, exemplos de profissões que possuem Código de Ética (CE) são: administrador(a), advogado(a), arquiteto(a), engenheiro(a), farmacêutico(a), jornalista, médico(a) e psicólogo(a). A profissão docente, mais uma vez na contramão dessas profissões liberais, não possui um CE institucionalizado e comum aos professores, pois assim como discutido mais acima, ela não provém de uma regulamentação federal.

Essa realidade, contudo, não desapropria a profissão docente de condutas éticas, embora não haja o que regulamente a prática desses profissionais. Essa relação da ética com a docência é lembrada quando as Instituições de Ensino Superior fazem, na colação de grau, um juramento ético dos, então, licenciados. Mas a ética pode aparecer também, e mais expressamente, durante as formações desses professores, devendo, inclusive, ser pilar imprescindível na constituição identitária docente — conforme orienta a LDB²⁶. Além disso, poder-se-á ter Códigos de Ética

²⁶ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 mar. 2024.

docente “vinculados às instituições onde o professor exerce sua profissão, *diferentemente de outras profissões, que os têm de forma própria, sem vínculo institucional*” (Silva; Ishii; Krasilchik, 2023, p. 5, grifo nosso).

Dessa forma, a profissão docente, apesar de não ser regulamentada e de não possuir um Código de Ética comum, é permeada pela ética no seu profissionalismo. Essa concepção fica mais evidente quando refletimos que o entendimento de ética por professores pode ser plural, ao mesmo passo que converge a algumas qualidades inerentes ao exercício do profissionalismo. Silva (2010, p. 178-179), em pesquisa com professores sobre esse assunto, constatou que “o conceito de ética assumido pelos professores é muito pessoal, portanto, constituído em meio às suas histórias de vida e à sua cultura pessoal”.

Quanto às qualidades da ética que podem convergir no profissionalismo docente, há documentos, diretrizes e parâmetros norteadores da Educação Básica que mencionam tais qualidades, a exemplos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) de 1997 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. Nos PCN’s, a capacidade ética se apresenta enquanto “possibilidade de reger as próprias ações e tomadas de decisão por um sistema de princípios segundo o qual se analisam, nas diferentes situações da vida, os valores e opções que envolvem” (Brasil, 1997, p. 47). Já a BNCC menciona a ética como um dos pilares da educação reflexiva e crítica em todas as disciplinas, embora não atribua a ela um conceito (Brasil, 2017). Essas qualidades, decerto, reforçam o constatado por Silva (2010), de que o entendimento de ética por parte dos professores pode ser diverso e pessoal.

Assim, frisamos a inerência da ética ao profissionalismo no que se refere à responsabilidade e a reafirmação profissional da docência. Ainda que alguns estudos defendam a existência de um Código de Ética docente — a exemplos de Silva, Ishii e Krasilchik (2023) e Veiga e Araújo (2007) — não podemos negar a relação ética na qualidade da ação dos professores, isto é, no profissionalismo docente. Válido, ainda, destacarmos que ao pensar na existência de um CE que normatize a prática do professorado, precisamos pensar sobre quem irá criá-lo e por que irá, pois, conforme sublinham Silva, Ishii e Krasilchik (2023) há, contemporaneamente, no campo da educação, fortes interesses neoliberais estimuladores da desprofissionalização docente. É necessário haver um estudo mais aprofundado nessa área, bem como consulta pública a sindicatos, universidades e demais entidades ativistas na valorização do professor.

Em tempo, quando Tardif (2000) discorreu sobre a crise no profissionalismo entre os anos de 1990 e 2000, destacou as seguintes dimensões: Pericial; Formação; Poder profissional;

Ética. Na primeira, Tardif (2000) comentou sobre haver um estarrhecimento generalizado, incluindo as profissões mais assentadas na sociedade, como Medicina, Advocacia e Engenharia, visto que os saberes técnicos de cada categoria profissional se tornaram mais fragmentados e relativos, ou seja, algo que é decisivo para um médico pode não ser para outros; quem está certo?

Para Tardif (2000), ainda que a diversidade de saberes seja bem-vinda, há uma carência em referenciais comuns que podem dar suporte ao que deve ser feito, para que os diferentes saberes dialoguem em prol de um dado objetivo, em vez da fragmentação e da oposição infundada. A crise na dimensão Pericial concorre, então, para o enfraquecimento de uma categoria profissional, por inflamar o debate entre saber certo *versus* saber errado.

Na segunda dimensão, há uma inconsistência na formação inicial de professores. Esta decorre justamente do conflito promovido pela crise pericial. Ainda que Tardif (2000) não se oponha à diversidade cultural e de saberes na formação, ele pontua que críticas contra as universidades estão se tornando comuns, porque há um abismo entre o ensino nessas instituições e a realidade da vida cotidiana. Além disso, muitas dessas críticas dizem respeito à qualidade da formação profissional e à inconsistência da profissionalização e do profissionalismo. Tardif (2000) acredita que sem diálogo entre esses dois fenômenos, sem força política e sem o entendimento da realidade profissional, a crise das formações pode ser acentuada.

Na terceira dimensão, consequência da crise nas formações iniciais, há o aumento da desconfiança do público frente aos mais variados tipos de profissionais²⁷. Ainda que as profissões subalternas sintam essa realidade mais comumente (pois, além disso, ainda lutam por reconhecimento de um poder profissional, como no caso da profissão docente), todas as profissões, de acordo com Tardif (2000), passam por uma instabilidade no quesito confiança. A competência da ação dos profissionais, isto é, a competência do profissionalismo, está sendo amplamente desacreditada.

A quarta e última dimensão, insere a ética. Esse destaque dado por Tardif (2000) reforça o que discutimos neste escrito, acerca da relação inerente entre ética e profissionalismo. De maneira objetiva, Tardif (2000, p. 9) aponta para uma crise “dos valores que deveriam guiar os profissionais” e afirma que essa crise é mais saliente em profissionais no qual o cerne do

²⁷ Acreditamos que a sociedade informacional e a expansão das Inteligências Artificiais podem reforçar essa inconsistência profissional, de modo que a importância dos saberes profissionais fica cada vez mais em descrédito social.

trabalho é a interação humana, como no trabalho docente, por exemplo. Tardif (2000, p. 9) sublinha, ainda, que essa crise acontece quando os “valores como a saúde, a justiça e a igualdade perderam a sua transparência, seu poder de evidência e sua força de integração”.

Dessa forma, a profissionalização docente (estatuto sociopolítico do ser profissional, indo além da formação inicial) acontece tendo a crise do profissionalismo (qualidade da ação docente; ação esta politizada, curricular e ética) como cenário. A isso, Tardif (2000) sublinha um desprestígio e um mal-estar generalizados na conjuntura do professor (mais afetado pela crise), os quais desacreditam e enfraquecem a importância da profissionalização nesta categoria.

II. Profissionalidade e Professoralidade

De acordo com Ambrosetti e Almeida (2009), a profissionalidade é um termo relativamente recente que aparece no campo da educação a partir dos anos 1990. Ainda consoante a essas autoras, trata-se de uma terminologia que, ao derivar do vocábulo ‘profissão’, possui sentido polissêmico e é complementar aos estudos sobre profissionalização. Como anteriormente se entendia por profissionalização apenas o caráter formativo/instrutivo da docência, a profissionalidade apareceu como algo além, que considera a subjetividade dos professores e todos os seus contextos formativos e de vivência da profissão, além do “significado dos processos biográficos e relacionais na construção da docência” (Ambrosetti e Almeida, 2009, p. 595).

Em pesquisa sobre os usos do conceito de profissionalidade, no âmbito da profissão docente, entre 2006 a 2014, Gorzoni e Davis (2017) refletem que, apesar do teor polissêmico do termo, ele está imbricado à especificidade da ação docente. Algo semelhante é dito por Rocha e Bastos (2020) que, ao situarem a profissionalidade como componente interno ao profissionalismo, a definem como “aquilo que faz com que um professor seja o que vem sendo” (p. 957). A nosso ver, se refere à identidade docente frente às especificidades da sua ação, mediante os contextos circundantes e fundantes dessa ação. Souza (2004, p. 6) respalda esse entendimento ao relacionar a profissionalidade à “temporalidade que se constrói na relação com o campo semântico das formas de expressão das identidades e das construções nas trocas sociais e simbólicas, estabelecidas entre os sujeitos”. Esse mesmo autor constata que a profissionalidade é o processo de mergulho na identidade profissional.

Abdalla (2017) converge com a ideia de identidade profissional ao se referir à profissionalidade, mas também acrescenta que as funções docentes, os significados e as

estratégias da ação constituem caracterizadores desse termo. Quando Gorzoni e Davis (2017, p. 1396) destringem os diversos aspectos da especificidade docente, chegam a considerações próximas as de Abdalla (2017), principalmente ao pontuarem que a profissionalidade docente se refere “ao conhecimento profissional específico; à expressão de maneira própria de ser e atuar como docente [...], à construção de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar”.

Nesse caminho, a profissionalidade dos professores da Educação Básica se dá na dinâmica das práticas docentes e pedagógicas, sendo, por assim dizer, um processo histórico e pertencente à sociabilidade inerente ao ser professor (Ambrosetti e Almeida, 2009). Ademais, por se tratar de um fenômeno interno do profissionalismo e paralelo à profissionalização, ele advém de cargas política e autônoma que constituem a especificidade da identidade docente, bem como sua luta por valorização social. É, inclusive, a partir desse viés político e de afirmação do trabalho docente como profissão que nasce o termo professoralidade (Souza, 2004).

A nomenclatura ‘professoralidade’ não tem mais que trinta anos²⁸ de uso, sendo, evidentemente, mais recente que o termo profissionalidade. E, apesar de não possuir um significado conclusivo, pois, além de ainda estar em (recente) debate, carrega a mesma carga polissêmica da profissionalidade, pode ser compreendida como “processo de autoformação, um estado de constituição do ser em sua relação com o mundo social do trabalho e das relações” (Souza, 2004, p. 6-7). Os estudos mais atuais, não divergem de Souza (2004), ao se referirem à professoralidade enquanto “razão de ser da profissão e que é paulatinamente constituída sem que nunca se conclua” (Rocha; Bastos, 2020, p. 956).

Em estudo recente Pensi e Pacheco (2018, p. 120) desvelam esse fenômeno como o “processo que extrapola a dimensão profissional técnica e traz condições de possibilidade para a problematização dos processos de subjetivação docente”. Esse entendimento endossa o teor político do ser professor, assim como vimos em profissionalidade, profissionalização e profissionalismo, mas diferencia-se por focar em processos de subjetivação face às estruturas de controle social e acentuar a identidade docente com grande enfoque na vivacidade (Jesus; Carvalho, 2020).

Essa vivacidade surge como instrumento político antidesprofissionalização (Pensi; Pacheco, 2018), e nos parece ser uma resistência da classe perante o cenário de crise do

²⁸ Sendo o ano de 2025 nosso referencial.

profissionalismo tratado por Tardif (2000). Em outras palavras, o contexto hodierno da ação docente está entremeadado por processos de proletarização e, então, desencantamento, daí o florescimento do termo professoralidade sob *performance* de autoafirmação docente²⁹, tonificando seus processos de profissionalização e profissionalidade.

Em investigação sobre a constituição da professoralidade, Jesus e Carvalho (2020, p. 1706) alargam o entendimento desse termo ao sugerirem que a constituição deste “passa a ser um exercício resultante dos saberes pedagógicos, estéticos, políticos, cotidianos na escola e fora dela, atravessados pelas contingências”. No entanto, esses autores, a partir de teóricos pós-estruturalistas como Judith Butler, por exemplo, compreendem que a professoralidade não está livre de regimes de poder e que não se resume à identidade docente. De tal maneira, eles concluem que a professoralidade ocorre a partir da rememoração dos professores, a partir dos contextos que inscrevem relações de poder nesses profissionais.

A propósito, acerca da identidade docente, Souza (2004), no que diz respeito à profissionalidade e à professoralidade, traz considerações interessantes a partir da subjetivação. Para ele, é perigoso agrupar e reduzir os docentes em pré-moldes sociais (identidades), porque o cerne do ser professor é a dinamicidade, a qual inevitavelmente se soma às transformações frenéticas da sociedade. Souza (2004) critica que, enquanto a sociedade está constantemente se reformulando, ela fixa identidades aos seus agentes, de modo a refutar aquilo que não é compatível. Dada a conjuntura de articulações neoliberais, já expostas neste texto, a crítica de Souza (2004) é crucial para refletirmos, na contemporaneidade, as práticas de subjetivação do ser docente. Esse autor, ao se reportar à identidade docente como caracterizadora, principalmente da profissionalidade, defende um viés histórico, dinâmico e plural.

Nessa direção, lembramos que, por se tratar de um termo em que o debate continua acontecendo, e que, talvez, nem tenha a pretensão de estancá-lo, a professoralidade pode surgir com várias faces e ramificações mediante diferentes percursos teóricos. Por essa razão, destacamos a relação subjetiva do ser professor frente aos atuais contextos sociopolíticos, alinhada ao viés político de autoafirmação da profissão docente, e tendo a vivacidade e a memória enquanto caracterizadoras básicas da professoralidade. Embora esses termos não devam ser utilizados para minimizar a complexidade do conceito, serão considerados por estarem alinhados às pesquisas apresentadas neste capítulo e por atenderem ao objetivo deste, que é desvelar a profissão docente como objeto de estudo.

²⁹ Para aprofundamento, recomendamos a leitura da obra “A vida psíquica do poder: teorias da sujeição” de Judith Butler, onde ela comenta sobre a *performance* sob processos de subjetivação e resistência.

À luz dos autores discutidos, este trabalho posiciona a profissionalização como o estatuto do ser professor fundamentado na consciência política dessa profissão. O profissionalismo é compreendido como a ação docente e a qualidade dessa ação, pautada pela ética. A profissionalidade é vista como a especificidade do trabalho docente, ligada às diversas formas de identidade dessa categoria. Já a professoralidade refere-se à subjetividade, autoafirmação, memórias e vivacidade de ser professor.

Reconhecemos que essas definições podem parecer reducionistas, mas toda significação carrega certo grau de simplificação. Por essa razão, utilizamos esses conceitos apenas como norteadores para atingirmos os objetivos deste capítulo, cientes da necessidade de futuras pesquisas que articulem esses termos de forma mais aprofundada no campo da profissão docente e no contexto atual.

Nesse caminho, no que concerne ao desenvolvimento profissional docente, esses quatro termos dialogam da seguinte forma:

Profissionalidade e professoralidade são aqueles que mais dizem respeito a uma estreita vinculação com o desenvolvimento profissional docente por se relacionarem de forma imbricada sem que se possa separar um do outro, ao passo que no profissionalismo e na profissionalização não existe uma relação de complementariedade ou espontânea, mas sem dúvida ambos os lados da relação podem se beneficiar um do outro (Rocha; Bastos, 2020, p. 923).

Por fim, cabe, ainda, um adendo sobre o profissionalismo abarcar a qualidade da ação docente. Quando nos referimos à qualidade, estamos destacando o caráter constitutivo da ação e não da existência de um parâmetro avaliativo, no sentido de algo ser *bom* ou *ruim*. Todos os autores que, mencionam o perigo das práticas neoliberais no campo da educação, denunciam o significado simplista de qualidade, a exemplo de Coelho e Diniz-Pereira (2016), que alertam para o perigo do discurso de sedução do “bom profissionalismo” no sentido dele instigar, de modo romântico, a excessiva produção com baixa remuneração e parca criticidade, apenas para servir aos interesses do capital. Acreditamos que esse alerta contribui para refletirmos os vieses de proletarização na profissão docente, balizadores da desprofissionalização.

A partir do que discutimos nesta seção, consideramos profissão o trabalho que possui vieses políticos na sustentação da sua formação e ‘ser profissional’ — e que pela política tem seu *status* modificado ou mantido, a depender da atual ideologia predominante (Jesus; Carvalho, 2020). A partir de Alves (2022) e Ozga e Lawn (1991), reconhecemos que o profissional é aquele que possui determinada *expertise*, mas que não se resume a ela. Também pensamos que não há uma *expertise* comum à definição de todas as profissões, e que estas,

sendo plurais, dinâmicas e condizentes ao seu tempo e espaço, podem apresentar contornos e camadas singulares quanto ao próprio entendimento de profissão, sem que depreendam grande esforço para se adequarem à platitude de significados ahistóricos do que se espera por profissão.

Frisamos que o trabalho docente, nesse horizonte, caracteriza uma profissão. As suas camadas constituintes — profissionalização, profissionalismo, profissionalidade e professoralidade — são sustentadas por vieses políticos de resistência à desvalorização social que lhe é imposta historicamente. Trata-se de um trabalho que, apesar do atual cenário de proletarização e desencanto, tem uma essência política que anseia e luta por transformação do próprio *status* social. A profissão docente também advém de *expertise* e de formações específicas, embora estas não sejam plenamente respeitadas na nossa atual sociedade — um exemplo disso é a questão acerca do notório saber e do Novo Ensino Médio. Por fim, pelas razões e reflexões construídas neste capítulo, reforçamos que este trabalho entende que a profissão docente é, sim, uma profissão, e que esse reconhecimento é, em essência, político.

3. BREVES REFLEXÕES HISTÓRICAS DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: das lutas de 1930 por valorização social à atual Sociedade do Cansaço

Todas as nuances que interferem no pleno entendimento do trabalho docente como uma profissão, a exemplos da feminização, da essência messiânica e da proletarização, existem porque em dado momento histórico foram incentivadas, normatizadas e naturalizadas no contexto social. Por isso, esta seção propõe realizar um breve retorno à história da profissão docente no Brasil, a fim de entendermos a necessidade histórica³⁰ de reconhecer o trabalho docente como uma profissão, bem como compreendermos melhor o seu *status* social atual. No capítulo anterior, entendemos a necessidade política, neste consideramos a necessidade histórica, porém não como um motivo dicotômico, mas, sim, como complementar. Não pretendemos, contudo, descrever, aqui, todos os marcos históricos da profissão docente, pois, como dito, este capítulo versa apenas sobre algumas das principais reflexões históricas do porquê o professor ser inscrito como profissional.

3.1 A profissão docente no Brasil a partir de 1930

Decidimos iniciar a nossa reflexão na década de 1930 por se tratar de um período de grande efervescência política³¹, principalmente no que tange a formação dos professores no Brasil e o *status* profissional dessa categoria. Em 1931, por exemplo, foi publicada a primeira Lei acerca da regulamentação da profissão, chamada de Registro Profissional. De acordo com Dias (2012, p. 23), esse Registro foi criado “no Departamento Nacional de Ensino e pretendia conceder autorização para os candidatos ao exercício do magistério do Ensino Secundário”. Ainda que essa iniciativa tenha sido criticada por intelectuais da área, como Lourenço Filho, que acreditava não ser esse o melhor caminho para a regulamentação do magistério pois defendia, em vez disso, uma legislação geral, ela demonstra a necessidade de reconhecer o trabalho docente como uma profissão, aproximando-o da valorização social (Dias, 2012).

Nesse mesmo caminho, a Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal (APC-DF) instituiu em 15 de outubro de 1933 o Dia do Primeiro Mestre o que, conforme Vicentini (2004), potencializou as lutas desses profissionais por reconhecimento profissional e

³⁰ No capítulo anterior, entendemos a necessidade política, neste consideramos a necessidade histórica, porém não como um motivo dicotômico, mas, sim, como complementar.

³¹ Foi nesse período que tivemos a Revolução de 1930, que mudou parte da configuração política do país, e contribuiu para o início da Era Vargas (1930-1945).

valorização social³². “A data passou a ocupar um lugar de destaque no movimento do magistério em prol de uma melhor remuneração e de maior reconhecimento social, tornando-se objeto das lutas travadas no campo educacional brasileiro” (Vicentini, 2004, p. 10).

Como posto, a década de 1930 foi marcada por debates acerca da profissionalização e da luta por valorização dos professores, tendo como protagonistas as associações de defesa do docente, os sindicatos e alguns intelectuais da época³³. Castro (2016, p. 242), corroborando com o exposto, constatou que “os professores tiveram seu momento de ascensão social a partir da década de 30, quando o conseqüente desenvolvimento e a complexificação da sociedade brasileira estimularam o crescimento da demanda pela educação”. Essa complexificação decorreu da crise internacional da economia de 1930 que incentivou a mão de obra com o mínimo de qualificação possível e fez os intelectuais brasileiros defenderem a necessidade da escolarização, para o pleno desenvolvimento social. Esses intelectuais acreditavam que a escola poderia “salvar” e “transformar” os rumos da sociedade brasileira (Castro, 2016).

Decerto que estamos nos referindo aos intelectuais do escolanovismo, como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Cecília Meireles, por exemplo. O Movimento da Escola Nova nasceu em meados do século XIX na Europa e defendeu a quebra de paradigmas tradicionais com relação ao ensino, à qualificação dos professores e ao modo como a escola é vista e sentida socio-politicamente. Na Europa, esse Movimento recebeu influências das ideias de John Dewey, Heinrich Pestalozzi, entre outros estudiosos da educação não-tradicional. No Brasil, esse Movimento se apresentou mais explicitamente através do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que foi um documento datado de 1932, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais da educação brasileira. Em suma, esse documento defendeu a valorização dos professores a partir da profissionalização e da validação legal destes como profissionais, a universalização do ensino público, gratuito e laico, o fim da desigualdade social, etc. (Júnior; Donatoni, 2006).

O cenário da década de 1930, consoante ao exposto, foi adornado por discussões no campo educacional, principalmente no que tange a valorização do professor através da sua validação como um profissional do ensino. Todavia, concordamos com Nóvoa (1989; 1992) que a ideia do professor como profissional, embora pareça recente, é bastante antiga,

³² Hodiernamente esta data ainda é utilizada para se referir ao dia dos professores, mas de modo mais amplo (isto é, para todos os docentes e não apenas para os do Ensino Fundamental).

³³ Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Cecília Meireles, Helena Antipoff, Afrânio Peixoto, Roquette Pinto, etc.

remontando à expulsão, em 1759, dos jesuítas de Portugal e das colônias portuguesas (incluindo o Brasil), promovida pela reforma do Marquês de Pombal. Para entendermos melhor essa parte da história, optamos por regressar novamente à história da profissão docente, para antes de 1930.

Nóvoa (1989, p. 435), ao refletir o cenário precedente a 1930, discorre sobre a tutela do professor, considerando que esses trabalhadores foram de “agentes da Igreja a funcionários do Estado”. Isto porque, após a expulsão dos jesuítas, Marquês de Pombal almejou estatizar o ensino e tornar os professores seus funcionários. Para Pombal, “a ((questão do ensino)) resume-se a um problema de *poder*: trata-se apenas de substituir o controlo da Igreja pela tutela do Estado” (Nóvoa, 1989, p. 437, grifo do autor).

Assim, a situação do professorado no Brasil era a seguinte: até o século XVIII receberam influência da Igreja e não tiveram autonomia devido à ideia de “devoção”, “missão” e “dom” do ensino. Após esse período, continuaram sem autonomia porque passaram a ser tutelados pelo Estado, que controlava suas ações e função social. Os professores, em maioria, também continuaram a se definir por conceitos ligados à Igreja, porque a estatização do seu trabalho pouco se preocupou com a mudança dos valores que lhe foram atribuídos (Nóvoa, 1989).

Por conta dessa funcionarização, o professor passou a ser entendido e organizado socialmente como um *profissional do ensino*³⁴. Nóvoa (1989, p. 440) considera que “o estatuto de funcionários do Estado (de funcionários públicos) vai conceder aos professores, através de uma delegação de poder, a autoridade e a legitimidade para actuarem num determinado domínio social, a educação”. No entanto, a compreensão de profissão docente já inicia em descarrilho quando comparada a outras profissões liberais (Engenharia, Medicina, Advocacia, etc.), simplesmente porque não possui autonomia em seu pleno exercício social — por anos dependendo e seguindo as rédeas da Igreja, “agora” segue as normativas do Estado.

Nessa conjuntura, a configuração do professor como profissional se apresenta, inicialmente, da seguinte forma:

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entredois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres,

³⁴ Numa perspectiva de *transmitir* os conteúdos.

nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais; etc.” (Nóvoa, 1992, p. 2).

Com o passar dos anos, especialmente durante a Primeira República (1889-1930), a relação entre os professores e o Estado foi se fortalecendo. Os docentes eram obrigados a contribuir para a manutenção dos interesses do Estado, funcionando como instrumentos de seu caráter político-ideológico. Essa relação foi marcada pela ausência de um levante majoritário e eficaz por parte dos professores contra as condições precárias, os baixos salários e a desvalorização a que estavam submetidos, pois, como afirma Mattos (1881, citado por Nóvoa, 1989, p. 440), “um funcionário do Estado não pode nunca opor-se ao Estado”.

Esse contexto é primordial para que a década de 1930 seja marcada por manifestações e discussões em prol da autonomia docente, que por anos foi tomada, ora pela Igreja, ora pelo Estado (Nóvoa, 1989; 1992). Por isso, o Manifesto dos Pioneiros pela Escola Nova incentivou a ideia de transformação social; não de maneira a desvincular o docente do Estado, mas, sim, de exigir que esse Estado forneça condições basilares à valorização do professor como profissional e à expansão da escola e educação públicas, para combater a desigualdade social.

O Dia do Professor, instituído em 15 de outubro de 1933 pelo (APC-DF) como supracitado, contribuiu para que a grande imprensa noticiasse, às vezes na primeira página, as lutas e reivindicações dos docentes por valorização, melhores salários e consolidação profissional (Vicentini, 2004). Conforme explica Vicentini (2004, p. 16), o dia 15 de outubro na imprensa tinha “um espaço não só para divulgar os festejos da data, mas também para explicitar os problemas enfrentados pela categoria e os embates travados para legitimar diferentes concepções sobre a profissão”.

No entanto, em 1937, Getúlio Vargas instaurou o Estado Novo, dando início à primeira Ditadura do país. Henn e Nunes (2013) destacam que apesar do teor autoritário desse Regime, Vargas conseguiu angariar apoio de boa parte da população, porque soube utilizar da imprensa e da educação para promoção do seu discurso ideológico. Assim, a função instrumental dos professores de servir aos interesses do Estado foi, mais uma vez, reforçada. As propostas dos Pioneiros pela Escola Nova, todavia, foram parcialmente implementadas; em exemplos: A criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde e a promoção da expansão da escolarização no Brasil na década de 1940 através da Reforma Capanema³⁵ (Medeiros Neta, *et al*, 2018).

³⁵ Conhecidas também como Leis Orgânicas do Ensino, “tratam das transformações projetadas no sistema educacional brasileiro envolvendo os seguintes ramos do ensino: secundário, industrial, comercial, agrícola,

Nesse período, houve também uma grande aproximação dos militares com as escolas, eles atuavam na “normatização de regras dentro das escolas públicas e, construir, dessa maneira, alunos que respeitassem hierarquias e, claramente, obedecessem ao seu líder político” (Henn e Nunes, 2013, p. 1047). Isso comprova a ambiguidade da liderança de Getúlio e o porquê da sua popularização — ele contribuiu para o desenvolvimento de algumas camadas da educação, entre outros setores da sociedade, ao mesmo tempo em que exigiu obediência e respeito com a aproximação dos militares em escolas, dando a ideia de “organização” e não necessariamente de “repressão” (Henn; Nunes, 2013).

Discorrendo sobre Portugal (mais especificamente o período de 1933 a 1974), Nóvoa (1992, p. 6) destaca que “durante o Estado Novo assiste-se à degradação do estatuto sócio-económico da profissão docente e consagra-se uma visão funcionarizada do professorado”. Essa realidade é semelhante ao caso do Brasil que também, em seu Estado Novo, assistiu ao estreitamento da profissão professor com a proletarização³⁶.

Castro (2016) destaca que o populismo de Vargas foi crescendo e acentuando uma ambiguidade nas suas decisões com relação à educação — por um lado tinha-se a expansão da escolarização, por outro a manutenção do caráter de funcionarização do professorado que não tinha certeza plena quanto à sua valorização, embora a imprensa noticiasse que a educação estivesse em sua fase de ouro. Nas palavras dessa autora (2016, p. 242),

Foram agilizadas reformas ministeriais, criação de secretarias e órgãos planejadores. A preocupação com a educação nacional norteava-se para o atendimento das demandas da classe média urbana – mobilizada para a extensão vertical da Educação, na exigência pelo ensino secundário – ao mesmo tempo em que a educação era utilizada como forma de repressão aos movimentos populares. A exigência da assinatura da carteira profissional e o registro da profissão no Ministério do Trabalho, o qual passa a fiscalizar o cumprimento dos dispositivos legais que regulamentam a profissão, traçam um novo perfil profissional para a atividade do magistério.

O fim da Era Vargas é datado de 1945, quando Getúlio se suicida. Quem assumiu a presidência do país foi o general Eurico Gaspar Dutra, que aumentou os investimentos com a educação e colocou a encargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

normal e primário” (Medeiros Neta, *et al.*, 2018, p. 225). Embora embasada pelo Manifesto dos Pioneiros pela Escola Nova, a Reforma Capanema não proporcionou igualdade na escolarização do país, porque “a elite tinha acesso ao ensino propedêutico, enquanto que as classes menos favorecidas ficavam restritas à educação estritamente profissional” (*ibid.*, p. 224).

³⁶ Sendo isto decorrência da falta de autonomia e da obediência a Getúlio Vargas (Medeiros Neta; Lima; Barbosa; Nascimento, 2018).

Teixeira (Inep) a construção e o financiamento das escolas pelo Brasil³⁷. Embora ainda sob os ditames do Estado, a profissão docente continuou sendo influenciada, nesse período, pelos valores católicos, que se debruçaram sobre o papel “natural” da mulher como professora³⁸. Esses valores não incomodavam o Estado, pois contribuíram para reforçar o papel instrumentalmente estatal e de funcionarização da profissão docente (Enguita, 1991).

Sob esse prisma, é interessante um adendo para pontuarmos os possíveis motivos que Enguita (1991) organizou acerca da aproximação social das mulheres com a profissão docente. São eles: a) A ideia de ocupação transitória atribuída ao trabalho docente em adição a este trabalho ser uma ‘preparação para a maternidade’; b) Os baixos salários afastaram os homens atraídos para outros setores como comércio, indústrias, etc.; c) Com a sociedade patriarcal, imperou a ideia de que o homem é o provedor do lar, de modo que, os baixos salários do trabalho docente eram vistos como uma segunda renda e incompatíveis com a função de provedor do homem; d) Como o papel da educação sob tutela do Estado é de propagar as suas ideologias, esse mesmo Estado incentivou mulheres à docência por acreditar que, sendo mais religiosas, seriam mais conservadoras e, por conseguinte, mais submissas; e) Na escola pública, as mulheres ganhavam o mesmo salário dos homens desempenhando a função de docente. “Conseqüentemente, é lógico que as mulheres educadas tenham preferido um emprego no ensino antes que outros muitos setores onde a discriminação salarial era manifesta” (Enguita, 1991, p. 53). Por essas razões, o Estado não se opôs aos valores que a Igreja ainda atribuía à profissão de professor.

A década de 1950, por seu turno, é escrita como de grande aproximação da educação com os interesses capitalistas globais, e não apenas do Estado, “nesse contexto, a educação é colocada a serviço dos interesses capitalistas, em uma concepção denominada de ‘produtivista de educação’” (Borges; Cecílio, 2018, p. 186). O estudo de Medeiros Neta *et al* (2018), por sua vez, considera que essa conjuntura ocorreu em decorrência da expansão econômica do Brasil, principalmente nos setores industriais.

³⁷ Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/construcao-de-escolas-1946/94>. Acesso em: 26 jan. 2024.

³⁸ Importante destacar a seguinte fala de Alceu Amoroso Lima, importante liderança católica da época: “Na obra educativa, mais que em qualquer outra, só o amor é fecundo e criador. Por isso há tanta afinidade entre a maternidade e a educação. As mulheres são professoras natas, em geral, porque têm por natureza a vocação da maternidade. Essa vocação é a mais bela possível, porque é uma colaboração direta na própria obra de Deus. Como a do artista. Não é pois a ciência, mas o amor que constitui a qualidade central de uma verdadeira mestra. Saber é fácil. Amar é difícil. Não estou condenando o saber à custa do amor. Apenas, dizendo que um sem o outro, na tarefa educativa, é o mesmo que suprimir, num pássaro, uma das asas” (Lima, 1944, p. 246, citado por Magaldi e Neves, 2007, p. 106-107).

Essa aproximação forte entre os interesses capitalistas e a educação ocorreu paralela a que Nóvoa (1989) denominou de ‘crise global da profissão docente’, instaurada com o fim da Segunda Guerra (1939-1945). Para esse autor, havia a crença de que o fim da alfabetização transformaria o mundo em um lugar mais desenvolvido e com pouca desigualdade, em consequência, o professor era visto como elemento-chave nessa tão sonhada transformação social. Porém, como as Guerras foram desenvolvidas nos países mais alfabetizados do Mundo “(fenómeno que os pedagogos da época jamais conseguirão compreender!), vão semear as incertezas e as dúvidas quanto a uma visão linear do progresso social e económico” (Nóvoa, 1989, p. 447), a função social do professor começou a ser questionada.

Esse período de 1950 também é conhecido pela Legislação de Equivalência do Ensino, composta por três Leis, a saber: Lei nº 1.076/1950, Lei nº 1.821/1953 e Lei nº 3.552/1959. Em um estudo específico sobre essa legislação, Medeiros Neta, Lima, Barbosa e Nascimento (2018) destacaram que seu propósito era atualizar as normativas das Leis Orgânicas, oriundas da Reforma Capanema da Era Vargas, ampliando a oferta de escolaridade e introduzindo novas propostas para a formação de professores. Ademais, constataram que “ao estabelecer a equivalência entre os certificados dos cursos oriundos da educação profissional e aqueles do curso colegial secundário, paulatinamente foram introduzidas disciplinas propedêuticas e conteúdo não profissionais nos currículos dos cursos técnicos” Medeiros Neta, *et al* (2018, p. 233).

O cenário de 1960 é marcado, inicialmente, pela primeira greve dos professores de São Paulo, que ocorreu em 15 de outubro de 1963. A greve foi planejada para acontecer precisamente no dia dos professores, em razão do forte viés político que a data carregava para essa categoria. Esse ato, então, além de ter reivindicado o professor como profissional da educação que merece ser valorizado socioeconomicamente, “provocou uma mudança sobretudo na imagem tradicional da professora primária, pois incorporou às representações já consolidadas a seu respeito elementos relativos à sua participação em manifestações de rua” (Vicentini, 2004, p. 10). Em outras palavras, essa manifestação contribuiu para a quebra da visão, ao menos parcial, de professora “submissa” e “devota” que atua designada por Deus, apresentando uma realidade de professora que luta nas ruas por seu reconhecimento profissional e por melhores condições de trabalho (Vicentini, 2004).

Menos de um ano após a primeira greve do magistério paulista, iniciou-se em 1964, no Brasil, a Ditadura Militar, que se estendeu até 15 de março de 1985. Ferreira Jr. e Bittar (2018) definem esse período como decorrente de uma aliança empresarial e militar, sendo o mais grave

da história institucional brasileira. Nessa época, foi instituído o ensino tecnicista nas escolas públicas, com o propósito de formar futuros trabalhadores/operários sem discernimento crítico e com bastante obediência ao Regime Militar. Essa forma de ensino foi fermentada pelo ideário de que o papel da escola deve ser exclusivamente servir a economia estatal, conforme Ferreira Jr. e Bittar (2018, p. 349-350) enfatizam,

A tecnoburocracia lançou mão da “teoria do capital humano”, ou seja, impôs o discurso unilateral de que o único papel a ser desempenhado pela educação era o de maximizar a produtividade do PIB, independentemente da distribuição da renda nacional. Assim, na mesma proporção em que os golpistas de 1964 iam suprimindo as liberdades políticas, os tecnocratas propagavam a ideologia tecnicista como um sistema de idéias dogmatically organizado, que servia para legitimar a unidade orgânica entre economia e educação durante o regime militar.

No que concerne à dimensão profissional dos professores, Weber (2015) constatou que ela foi suprimida nesse período, principalmente quando a formação de professores foi vista e organizada sob caráter “profissionalizante”, contrastando com as lutas sindicais que, até então, defendiam uma maior titulação dos professores, em uma formação mais robusta e crítica. Nas palavras dessa autora (p. 498-499),

Embora reconhecida a urgência da elevação progressiva do nível de titulação dos professores, a política de atendimento à carência de docentes continuou a ser a tônica nos anos 1970, conforme a Lei nº 5.692/1971, promulgada em pleno regime autoritário: além de extinguir as escolas normais, ela remete a formação para o Magistério a uma das muitas habilitações de nível médio (então 2º grau), de caráter profissionalizante, bem como admite a formação de docentes para os anos finais do ensino fundamental (então denominado 1º grau) e das disciplinas do ensino médio (2º grau) em licenciatura curta (Art. 30b).

Acerca dessa dimensão profissional dos professores, é importante também trazer Saviani (2009, p. 147), quando ele comenta que a formação dos docentes foi, além de suprimida, “reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”. Esse autor considera que o Regime Militar, por meio de investidas autoritárias à formação dos professores, trouxe retrocessos significativos e deixou marcas históricas na luta dos docentes por reconhecimento profissional. Nesse período, os professores estavam começando a ter voz na sociedade e as lutas por valorização estavam crescendo, como comentamos, mas, com a Ditadura Militar, tudo isso foi reprimido e reduzido.

Essa repreensão, para Borges (2014), ocorreu porque o Regime Militar incentivou, por meio da mídia, uma representação social da profissão docente que atendesse aos modos de produção capitalista. Os ideários de utilidade, servidão e desvalorização fragmentaram essa

categoria e retiraram parte da força social desses profissionais. Essa conjuntura existiu para a manutenção da ideologia ditatorial do Regime Militar, ou seja:

O trabalho do professor era pautado em uma relação entre educação e trabalho fundamentada na submissão aos interesses do mercado capitalista. Essa relação gerou um sistema educativo fragmentado, pragmático e utilitarista, desvinculado de toda e qualquer formação para a transformação social, mas exclusivamente voltada para manutenção ideológica do sistema ditatorial vigente (Borges, 2014, p. 139).

Convergindo com Ferreira Jr. e Bittar (2018), Weber (2015) e Saviani (2009), Borges (2014) pontua que os professores, nesse período ditatorial, enfrentaram uma verdadeira azáfama nas suas lutas por validação e valorização social. Esse período foi incisivamente marcado pelo controle da educação brasileira e pela falta de autonomia dos professores. Lembramos que, nesse período, foi instituída, de forma apressada, a Reforma de Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus de 1971³⁹, cujo objetivo foi uniformizar o ensino e intensificar a ideologização da educação. De modo sintetizado, essa Reforma trouxe a formação para a cidadania como elemento-chave na ideologia da ditadura.

A formação para a cidadania fez parte do projeto educacional dos militares para a “mansidão” e os Estudos Sociais representaram os conhecimentos para tanto. A escola foi usada para divulgar valores desejáveis e manter a sociedade “pacífica”, apesar da retórica liberal que defendia as liberdades individuais. Para além dessa retórica, os “porões da ditadura” calavam quem não concordasse com as imposições do regime militar (Jacomeli, 2010).

Com a reconfiguração da função da cidadania nas escolas, os professores foram forçados a se adaptar ao sistema imposto pelos militares. Nesse contexto, esses ditadores puderam manipular parte da população brasileira e criar a ilusão do “milagre econômico” no Brasil. Esse milagre não só dava a falsa impressão de que a economia do país estava melhorando, mas também sugeria que a educação e diversos outros setores sociais viviam o seu melhor momento. Algo semelhante, como discutimos, ocorreu na Era Vargas (1930-1945), quando Getúlio, por meio da mídia e da própria educação, projetou a ideia de que a educação estava em sua fase de ouro. Porém, é importante pontuarmos que a projeção feita durante o Regime Militar foi mais

³⁹ Ela complementou a LDB de 1961, a qual levou treze anos para ser construída. Importante lembrarmos que, falhando com uma educação libertadora, universal e crítica, essa LDB de 1961 também defendia que a educação básica deveria ser voltada para a mão de obra técnica e profissionalizante. Além disso, ela pouco preconizava a valorização dos professores enquanto profissionais do ensino.

violenta. Os militares não priorizavam o populismo como Getúlio, mas, sim, o controle e a repressão. As pessoas que resistiam eram perseguidas, torturadas e, em muitos casos, mortas⁴⁰.

Apesar desse cenário de terror, muitos professores resistiram e lutaram por seus direitos. Para Borges (2014), aliás, foi essa resistência que contribuiu para o declínio da ditadura militar, porque ajudou a despertar na sociedade a sede por direitos e dignidade. Sob esse viés, com o fim do Regime Militar em 1985 iniciou-se o período de redemocratização do Brasil. Foi um período marcado por um desejo de reestruturação sociopolítica no país. Weber (2015) pontua que em 1987, no momento de luta por democracia no Brasil, a dimensão profissional do professor ganhou grande destaque, isto porque o docente voltou a ser visto como agente de transformação social. “O reconhecimento do caráter profissional da docência associado à “valorização dos profissionais do ensino” findou O Plano Nacional de Educação e a valorização docente por ser incorporado à Constituição Federal de 1988” (Weber, 2015, p. 499-500). Essa Constituição Federal, a propósito, reconhece que o professor é um profissional de educação⁴¹.

Contudo, a inserção de uma Lei para a valorização dos profissionais da educação, tema de discussão desde a década de 1930, ocorreu apenas em 19 de dezembro de 2006, através da emenda n.º 53 da Constituição Federal, mais especificamente no seu inciso V do artigo 206. Nesta implementação, tem-se que a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (Brasil, 2006). Essa Lei, em vigor até o momento de escrita desta dissertação, reconhece que, além do professor ser um profissional, ele carece de valorização e respeito. Antes dela, tinha-se o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação Básica de 1994⁴², mas que não constituía uma legislação.

A década de 1990, ainda influenciada pelo período de redemocratização, é conhecida pela ideia de professor-pesquisador, cuja formação precisa ocorrer no Ensino Superior (Nóvoa, 2017). Esse período também foi marcado pela formação continuada dos docentes, com o objetivo de suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, especialmente pelo ensino

⁴⁰ Sugestão para aprofundamento do cenário de repressão desse período: o filme indicado ao Oscar “Ainda Estou Aqui” (2024), dirigido por Walter Salles e protagonizado pela ganhadora do globo de ouro de melhor atriz de drama Fernanda Torres.

⁴¹ Não mais num sentido de transmissor de conteúdo, e, sim, como profissional de transformação social que ensina e aprende ensinando.

⁴² “O Pacto de Valorização do Magistério pretendia fundamentar políticas de longo prazo para a profissionalização docente, e nesse sentido estabeleceu cinco linhas de ação, três das quais voltadas para a formação do magistério: estudos para esclarecer o papel das instituições na formação inicial e continuada; formação progressiva em nível superior com revisão simultânea dos conteúdos das licenciaturas do sistema de formação de nível médio e de formação continuada, e acompanhamento do trabalho docente por meio de assistência técnico-científica, intercâmbio e cooperação” (Weber, 2015, p. 504).

tecnicista promovido durante o Regime Militar brasileiro (Nóvoa, 1992). Além disso, foi um período em que o neoliberalismo começou a influenciar a educação, particularmente no que diz respeito à atuação do profissional docente. De acordo com Nóvoa (1992, p. 12), essa realidade foi adornada pela “intensificação do trabalho dos professores, com uma inflação de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de actividades” — embora ainda sob as coordenadas do Estado, os professores passaram a ser responsáveis pelo sucesso escolar dos alunos e, conseqüentemente, pela mudança social, já que se entendia a educação como chave-mestra para a transformação.

Nessa década, outro ponto fundamental na área da educação e da profissão docente que precisa ser destacado é a Lei n.º 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996. Em seu artigo 67, a LDB reforça a necessidade de valorização do profissional professor, atribuindo essa responsabilidade aos sistemas de ensino, como se vê:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996).

Nos anos 2000, o presidente da república Fernando Henrique Cardoso sancionou o Plano Nacional de Educação (2001-2014) através da Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001. No tópico 10 desse Plano, há reconhecimento de que a qualidade do ensino apenas será alcançada mediante a valorização dos professores. Essa valorização deve acontecer galgada por três princípios básicos, a saber: I. Formação inicial; II. Salário, carreira e condições para o pleno exercício da profissão docente; III. Formação continuada (Brasil, 2001). Esse Plano também menciona a realidade “desanimadora” com a qual os professores têm contato no dia a dia, e acredita que a tríade mencionada pode transformar essa realidade.

Ao analisar esse documento, no entanto, Weber (2015, p. 508-509) considerou que não somente a meta do tópico 10, mas todas “as 28 metas estabelecidas, não obstante, eram genéricas e, portanto, de difícil acompanhamento, fato que frequentemente foi imputado à falta de previsão de custos e indefinição do papel da União na efetivação das prioridades

selecionadas”. O Plano Nacional de Educação de 2001, nessa esteira, havia estabelecido 28 metas para alcançá-las, a priori, até 2014, algo que, como Weber (2015) registrou, não aconteceu totalmente.

Com isso, um novo Plano Nacional de Educação foi elaborado, em 2014, estabelecendo 20 novas metas (Brasil, 2014). Esse documento foi sancionado pela presidenta Dilma Rouseff através da Lei n.º 13.005/2014, e trouxe o tema ‘valorização dos professores’ nas metas 15, 16, 17 e 18, sendo as duas últimas destinadas apenas à valorização⁴³. A meta 17 prima pela valorização profissional dos professores para equipará-los a profissionais de outras áreas com formação semelhante. A meta 18 propõe assegurar aos professores um plano de carreira de modo a se referir ao piso salarial nacional profissional⁴⁴. Esse piso foi instituído pela Lei n.º 11.738/2008, e representa um importante marco na validação econômica dos professores como profissionais.

Todavia, em análise dos cumprimentos das metas 17 e 18 do PNE (2014-2024), Barbosa, Jacomini e Minto (2024) destacam que essas metas não foram cumpridas integralmente. Para esses autores, a meta 17 não foi atingida no prazo estabelecido, porque, embora a relação entre os rendimentos médios dos professores tenha se aproximado dos salários de outros profissionais com Ensino Superior, isso se deu mais à redução salarial dos não docentes do que a ganhos reais para os professores. Além disso, esses autores constataram que a equiparação salarial plena continua distante. No que tange a meta 18, esses autores destacam o não cumprimento integral. Para eles, apesar da maioria dos municípios e todos os estados declarem possuir planos de carreira, o cumprimento efetivo da legislação, como o piso salarial e a carga horária, ainda é insuficiente. Ademais, Barbosa, Jacomini e Minto (2024) chamam atenção para a falta de dados qualitativos sobre o conteúdo e a aplicação desses planos.

A despeito de todo o PNE, vale destacar o relatório publicado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Este relatório denuncia que, “no ano em que acaba a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), o cenário permanece de abandono da Lei n.º 13.005/2014. Com a baixa taxa de avanço em praticamente todas as metas, quase 90% dos dispositivos (34 de 38) das metas não foram cumpridos”⁴⁵. Apesar de ser considerado um

⁴³ As duas primeiras versam sobre a formação docente.

⁴⁴ Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 28 jan. 2024.

⁴⁵ Este relatório foi redigido por Fernando Rufino e publicado em: <https://campanha.org.br/noticias/2024/06/17/pne-chega-a-seu-decimo-ano-em-2024-com-90-de-seus-dispositivos-descumpridos-13-em-retrocesso-e-30-com-lacuna-de-dados/>. Acesso em: 07 jan. 2025.

avanço na história política do país, o Plano Nacional de Educação, mais uma vez, apresenta mais pontos de ineficácia do que progresso. As ideias e as propostas, ao contrário do PNE anterior, até soam interessantes, mas deixam de ser quando não são materializadas.

Nessa esteira, precisamos destacar também o mais recente PNE, referente ao decênio de 2024 a 2034. Ele carrega, além dos novos desafios impostos pela sociedade, o peso de precisar ser mais realista que seus antecessores. No entanto, ele só deverá entrar em vigor em 2026. O atual governo federal, de Luiz Inácio Lula da Silva, prorrogou o PNE anterior (2014-2024) por mais 18 meses, enquanto discute com pesquisadores e com a sociedade, de maneira geral, os melhores meios e metas para o próximo PNE (Lungui, 2024). Com essa prorrogação, o PNE (2014-2024) terá mais tempo para cumprir suas metas, embora seja impossível alcançar todas em apenas um ano e meio, uma vez que não conseguiu cumpri-las integralmente em dez anos.

Em tempo, é interessante pontuarmos que uma importante reunião entre pesquisadores, professores e entidades de educação, que discute e influencia os PNE's, é a Conferência Nacional de Educação (CONAE), organizada pelo Ministério da Educação (MEC). Essa conferência discute os principais e mais urgentes desafios da educação de todo o país, considerando os mais diversos aspectos sociais e regionais. Nesse sentido, o CONAE exerce um papel crucial no monitoramento e na avaliação da implementação de cada PNE, posto que, as discussões geradas durante essa Conferência podem levar à reflexão sobre o andamento das políticas e a necessidade de ajustes no planejamento, garantindo que o PNE seja efetivo e atenda às demandas da educação no país — pelo menos em teoria.

A edição de 2024 “foi convocada em caráter extraordinário pela Presidência da República por meio do Decreto Presidencial nº 11.697/2023/2023” (Brasil, 2024), para discutir, de modo democrático, o andamento do PNE vigente (2014-2024) e as implicações dele sobre o novo PNE (2024-2034). Assim, as discussões no CONAE 2024 geraram um relatório com 208 páginas. As demandas desse relatório, então, são variadas; elas tratam desde a evasão discente ao incentivo das práticas sustentáveis, etc. Para este texto, consideramos pontual o foco nas demandas relativas à profissão docente na atualidade, pois elas evidenciam alguns dos desafios para a década vigente na Educação Básica.

O eixo V que versa sobre a ‘valorização de profissionais da educação’ discute a baixa atratividade da profissão e o crescente fenômeno do abandono dela por parte dos professores. O relatório credita esses problemas à falta de valorização da profissão docente e traz uma crítica incisiva ao esquema de contratação temporária, haja vista que esses elementos potencializam a precariedade da profissão docente (Brasil, 2014). Dessa feita, o relatório conclui que,

948. As condições de trabalho e a permanência na carreira são afetadas, ainda, pela forma de contratação dos(as) profissionais da educação e pela falta de políticas específicas de inserção profissional para professores(as) e funcionários(as) iniciantes. Segundo dados do Censo Escolar de 2021, o Brasil apresenta um elevado número de professores com situação funcional precária, por meio de contratos temporários ou terceirizados. A média nacional de contratos precarizados é de aproximadamente 40%, chegando a 70% em alguns estados.

[...]

949. Não há valorização dos(as) profissionais, quando estes(as) são contratados(as) de maneira precária, estão excluídos(as) das políticas, têm seus direitos suprimidos, salários menores e jornada de trabalho superior. Esse tipo de vínculo trabalhista transitório gera rotatividade entre os(as) trabalhadores(as), fragmenta o trabalho pedagógico, impede o trabalho coletivo. Além de comprometer a construção de vínculos entre a comunidade educacional, dificultando a implementação de políticas públicas educacionais e o processo de ensino-aprendizagem, como também a construção de vínculos com os movimentos de lutas dos(das) trabalhadores(as)/profissionais da educação em suas reivindicações, e de contribuir para o abandono da carreira dos(as) profissionais da educação. Por essas razões, a contratação de trabalhadores(as)/profissionais da educação deve ocorrer respeitando-se os planos de educação (federal, estaduais, distrital e municipais), exigindo, em consequência disso, a realização de concurso público como regra de ingresso na carreira (Brasil, 2014, p. 162).

Consideramos essa uma discussão pertinente e concordamos que ela deve ser incluída como pauta no próximo PNE. As condições de trabalho, incluindo a forma de contratação dos professores e o tratamento que eles recebem no ambiente profissional são pontos centrais no processo de desencantamento desses profissionais. Esses fatores estão diretamente relacionados à baixa atratividade da carreira e ao abandono da profissão. Como discutido na introdução desta dissertação, esses dois processos representam, respectivamente, o início e o fim da carreira dos professores desencantados, e precisam, de fato, ser discutidos como desafios prioritários para a educação na década atual.

Por fim, destacamos que, além dos PNE's, outros marcos legislativos desse período (de 2010 à atualidade) foram supracitados no capítulo anterior⁴⁶. Ademais, é conveniente mencionarmos outras duas Leis, mais recentes, sobre valorização profissional e bem-estar docente, pois acreditamos que elas também caracterizam avanços significativos. A primeira é a Lei n.º 14.681 de 18 de setembro de 2023, que institui a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação. Decretada pelo

⁴⁶ Para lembrar, citamos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) sancionado pela Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, além da Resolução do Conselho Nacional de Educação n.º 2, de 28 de maio de 2009, das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, e da Resolução Conselho Nacional de Educação n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 que versa sobre a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e também da Resolução Conselho Nacional de Educação n.º 1, de 27 de outubro de 2020 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

vice-presidente Geraldo Alckmin, objetiva “desenvolver ações direcionadas para a atenção à saúde integral e a prevenção ao adoecimento, bem como de estimular práticas que promovam o bem-estar no trabalho de maneira sustentável, humanizada e duradoura” (Brasil, 2023) e traz considerações interessantes ao registrar o estímulo nas trocas de experiências e ideias entre pares de professores e o engajamento desses trabalhadores com vistas a um planejamento participativo, humano e real às realidades apresentadas.

Na sequência, há a Lei n.º 14.817 de 16 de janeiro de 2024, sancionada pelo atual presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, que regulamenta a valorização dos profissionais da educação básica em escolas públicas. No inciso II do artigo 4, essa Lei propõe o “permanente desenvolvimento profissional” (Brasil, 2024), e no artigo 6 elenca as seguintes condições para a boa realização do trabalho docente nas redes públicas de educação básica:

- I – adequado número de alunos por turma, que permita a devida atenção pedagógica do profissional a cada aluno, de acordo com as necessidades do processo educacional;
- II – número de turmas, por profissional, compatível com sua jornada de trabalho e com o volume de atividades profissionais extraclasse, decorrentes do trabalho em sala de aula;
- III – disponibilidade, no local de trabalho, dos recursos didáticos indispensáveis ao exercício profissional;
- IV – salubridade do ambiente físico de trabalho;
- V – segurança para o desenvolvimento das atividades profissionais;
- VI – permissão para o uso do transporte escolar no trajeto entre o domicílio e o local de trabalho, quando não houver prejuízo do uso pelos estudantes (Brasil, 2024).

Essas Leis são frutos das lutas dos professores desde 1930 e confirmam que, apesar de não possuir uma base deontológica ou uma legislação nacional regulamentadora, o trabalho docente é, sim, uma profissão. Admitimos que considerar a tez profissional do professor, em caráter legal e histórico, é contribuir à sua valorização na teia social. Todavia, mesmo com esses avanços no campo político, frisamos que os problemas envolvendo a profissão docente e a sua valorização social estão longe de serem plenamente resolvidos. Nóvoa (2017, p. 1108-1109) discorre de maneira objetiva sobre a atual realidade dos professores, em escala global:

Nos últimos anos, tem vindo a crescer um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração acadêmica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores.

As raízes dessa problemática, para Nóvoa (2017), encontram-se em políticas neoliberais no campo da educação, uma vez que elas acentuam uma lógica comercial de “negócio” nas

escolas e contribuem para a expressiva desprofissionalização docente⁴⁷. Esse autor também tece críticas à política do “notório saber”, que atribui funções docentes a pessoas sem formação específica, ou seja, qualquer pessoa pode exercer o trabalho docente independentemente da formação que possui, ou não possui⁴⁸.

Essa vulgarização reforça a crítica de Enguita (1991), mencionada no capítulo anterior, de que a banalização institucional da profissão docente a aproxima da proletarização. Além disso, Nóvoa (2017, p. 1110) é assertivo ao considerar que a relação empresa-escola sufoca a autonomia docente, inscrevendo uma nova lógica na educação e, quiçá, transferindo a “tutela” dos professores às empresas — “não se trata, como no passado, de consolidar escolas privadas como alternativa às escolas públicas. O projecto político da privatização é, hoje, conduzido em nome da “salvação” da dimensão pública da educação”. Para esse autor, isso é expressivamente grave, uma vez que a lógica mercadológica pouco se preocupa com a desigualdade social.

Xavier (2014) tem considerações semelhantes às de Nóvoa (2017), e adiciona que a racionalidade neoliberal atribui aos professores uma falsa sensação de autonomia, que, na verdade, é um enxerto de responsabilidade social misturado a um aumento de exigências das instituições por índices “bons”. Para esses autores, apesar de ser papel do Estado fornecer boas condições para a qualidade da educação nas escolas públicas, fica a encargo do professor transformar essa qualidade em um índice considerado bom. O problema é que essa não deveria ser uma responsabilidade do professor, simplesmente porque ele não dispõe de mecanismos como o Estado dispõe (Xavier, 2014).

Como consequência dessa política neoliberal, Xavier (2014) aponta para o mal-estar docente gerador de doenças psíquicas como a depressão, a ansiedade e a Síndrome de *Burnout*. Para o referido autor, esse mal-estar docente pode entrar em choque com o que a sociedade representa por trabalho docente, um trabalho que ainda carrega adjetivos como “vocação”, “devoção” e “missão”, e que, portanto, não deveria ser fragilizado por “depressão” e/ou “esgotamento”. Esta realidade pode acarretar uma visão de que o próprio docente não quer ou não gosta de trabalhar, culminando em desvalorização profissional (Xavier, 2014). Cericato (2016, p. 281), nesse sentido, aponta que “esse tipo de representação chama a atenção porque,

⁴⁷ Essa reflexão é semelhante a de Larson (2018), supracitada no capítulo anterior, quando ela discorreu sobre a essência “mercadológica” das profissões contemporâneas.

⁴⁸ Frisamos que, no caso do Novo Ensino Médio, o Notório Saber se aplica apenas às disciplinas de qualificação técnica. Para as demais, continua sendo obrigatório ter licenciatura para atuar como docente.

a nosso ver, indica um fenômeno extremamente negativo, sob a perspectiva de que as dimensões pessoal e profissional do professor se constituem no seio das relações sociais”.

Em estudo específico sobre a atual situação dos professores no Brasil, Cericato (2016) registra a baixa atratividade e o abandono da profissão. Essa autora pontua que entre os concluintes do Ensino Médio são poucos os que têm interesse por ingressar na profissão docente, e que, além disso, é cada vez mais comum o abandono de carreira por parte dos professores, muitas vezes devido à falta de autonomia, aos baixos salários, aos desrespeitos e, ainda, à desvalorização social. Assim, o atual “desafio está posto: além de superar as negativas representações vigentes sobre a docência e torná-la mais atrativa aos concluintes do ensino médio, é preciso criar estratégias para reter bons candidatos que possam educar com qualidade as futuras gerações” (Cericato, 2016, p. 284-285).

Nóvoa (2017) teceu comentários semelhantes aos de Cericato (2016) quando tratou da realidade hodierna dos professores brasileiros. Além de falar sobre a baixa atratividade, ele sublinhou que muitas vezes quando a profissão docente é “escolhida”, por ingressantes, é por falta de alternativa, e que “a primeira fragilidade da profissão reside, justamente, neste momento inicial.” (Nóvoa, 2017, p. 1121). Esse autor considera que o Brasil vive uma situação crítica de má profissionalização, principalmente ao comentar que “os professores são majoritariamente formados em instituições privadas, regra geral de duvidosa qualidade, situação que se tem vindo a deteriorar com o recurso incontrolado a modalidades de educação a distância” (Nóvoa, 2017, p. 1115).

Ludke e Boing (2004, p. 1163) consideram que “alguns dos mais jovens professores, como os do primário, vêm o ensino secundário apenas como uma fase de sua vida; e eles também, mais do que há 40 anos, acentuam sobretudo o que está fora da sua vida profissional: a atividade docente não é tudo em sua vida”. Essa realidade endossa o que Cericato (2016) e Nóvoa (2017) pontuaram, e nos mostra um cenário negativo e de desencantamento da profissão professor.

É interessante destacarmos, por fim, que mesmo considerando a legislação brasileira no tocante aos professores e à sua valorização, avançada e interessante, Nóvoa (2017) reforça seu entendimento de que a situação dos docentes no Brasil é frágil, principalmente com o avanço do neoliberalismo em diferentes instituições públicas de ensino. Para esse autor (2017, p. 1115), “o que está em causa não é apenas a formação de professores, mas o próprio futuro do magistério e da educação pública brasileira”. A nosso ver, o *status* atual da profissão docente é

de desprofissionalização e retrocesso sócio-histórico, o que pode subsidiar e retroalimentar o crescente desencantamento dos professores.

3.2 A profissão professor e a atual Sociedade (brasileira) do Cansaço

Conforme pontuado por Nóvoa (2017) e Cericato (2016), o plano de fundo atual da profissão professor constitui cenário de desencantamento. Sobre esse desencanto, Han (2017) considera que a sociedade ocidental, no geral, vivencia excessos de “desempenho” e “positividade”. Essa reflexão de Han (2017), embora não seja específica sobre o professor, é interessante, porque contribui à discussão da sociedade na qual esse professor está inserido.

Dialogando com a “sociedade disciplinar” de Michel Foucault, Han (2017) argumenta que a atual sociedade globalizada é caracterizada pela lógica do desempenho e da positividade. Segundo o autor, somos diariamente impulsionados a maximizar nossa produtividade de forma alegre, grata e aparentemente autônoma. No entanto, essa conjuntura, conforme Han (2017), resulta na formação de sujeitos cada vez mais vulneráveis, marcados por sentimentos de fracasso e estados depressivos. Ele destaca que os adoecimentos psíquicos, como depressão, ansiedade e síndrome de Burnout, são consequências diretas das violências neurais e sistêmicas impostas pela sociedade do desempenho e da positividade.

Em uma analogia polêmica, Han (2017) compara a multitarefa, naturalizada na sociedade do desempenho, com a vida selvagem. Nas suas palavras:

A multitarefa não é uma capacidade para qual só seria capaz o homem na sociedade trabalhista e de informação pós-moderna. Trata-se antes de um retrocesso. A multitarefa está amplamente disseminada entre os animais em estado selvagem. Trata-se de uma técnica de atenção, indispensável para sobreviver na vida selvagem (p. 31-32).

Não muito distante dessa linha de pensamento, Fontoura (2014) discorre sobre os avanços frenéticos da contemporaneidade que sobrecarregam a escola e, por conseguinte, cobram um alto desempenho do professor. De acordo com essa autora, “ao professor foram cometidas novas competências, esperando-se da sua parte a realização de tarefas altamente especializadas e o desempenho de papéis assaz complexos em várias frentes” (p. 174). Decerto que a conjuntura social, em algum momento, iria interferir nos modos de enxergar a escola e o professor. Entendemos que, enquanto Han (2017) alerta para a sobrecarga camuflada de falsa alegria, que pode adoecer as pessoas na sociedade da “positividade” exacerbada, Fontoura (2014, p. 174) especifica essa sobrecarga no trabalho docente, pontuando que, hoje, algumas das multitarefas atribuídas ao professor são:

- dar vida à escola para que esta se transforme num centro cultural aberto;
- formar os alunos de modo que estes sejam capazes de utilizar o que sabem para produzirem e transformarem o meio;
- participar no seio da comunidade na vida coletiva;
- criar, quebrando rotinas e ultrapassando eventuais constrangimentos

No caso do Brasil, mais especificamente, a realidade não é diferente. Inclusive, entendemos que algumas políticas no campo educacional brasileiro intensificam esse fenômeno do excesso de desempenho e positividade. Um exemplo disso é a resolução CNE/CP n. 2 de 20 de dezembro de 2019, a qual discorre sobre a Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa resolução, de modo bastante resumido, inspira-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e é estruturada por competências. Nessas competências, há argumentos sobre a necessidade de “engajar” o profissional professor desde a formação inicial e norteá-lo para ter um “bom desempenho” no seu trabalho (Brasil, 2019). O conceito de “bom desempenho” não está explicitamente definido neste documento, mas pode ser compreendido à luz de Han (2017), especialmente no que se refere ao excesso de afazeres e à falsa positividade. Essa interpretação é reforçada quando consideramos os pontos de comando destacados no documento, como “engajamento” e “bom desempenho”.

Lavoura, Alves e Júnior (2020) tecem críticas à BNC-Formação, justamente nos pontos de comando dos quais mencionamos. Para esses autores,

[...] tais diretrizes configuram-se na forma alienada e rebaixada pela qual, no interior do universo ideológico neoliberal do capitalismo em sua fase imperialista, busca-se aviltar as consciências e manipular as subjetividades dos indivíduos com proposições pedagógicas idealistas, pragmatistas e neoprodutivistas, como é o caso das pedagogias das competências (p. 572).

Concordando com os autores acima, Zucchini, Alves e Nucci (2023) comentam que o grande fator de incentivo ao desempenho excessivo e mercadológico vem da organização por competências — e que essa racionalidade é presente nos debates brasileiros da formação docente desde a década de 1990. Para eles, orientar a formação docente por meio de competências é instituir ordens e moldes à padronização do trabalho do professor, deslegitimando, assim, a autonomia desse profissional. Esses autores recordam que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada, CNE/CP n. 2 de 2015⁴⁹, rompeu com a racionalidade por competências, e que a BNC-Formação, ao trazer de volta essa racionalidade, representa uma contrarreforma — nas

⁴⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 mar. 2024.

palavras deles, a BNC-Formação é um reflexo da sociedade produtivista, do desempenho e da falsa positividade que, além de sobrecarregar os professores, retrocede os seus direitos básicos, pois,

[...] rompe com as conquistas obtidas demarcando uma contrarreforma, uma vez que essa nova política nacional de formação docente toma como imperativo a privatização da educação pública a partir da inserção de critérios pautados na pedagogia das competências por meio de uma formação pragmática e padronizada, o que se configura em um retrocesso (Zucchini, Alves e Nucci, 2023, p. 3).

No que se refere à resistência para implementação desse documento, destacamos o “Manifesto pela Revogação da BNC-Formação”⁵⁰, assinado por diversas instituições de ensino, sindicatos e entidades de defesa da formação docente, tais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) e a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia (ExNEPe). Nesse Manifesto, há críticas à “pedagogia das competências”, a qual, como dito, exacerba os papéis do docente na escola e tenta mascarar o excesso de produtividade através da “subjetividade”. Assim como apontam Lavoura, Alves e Júnior (2020), há uma falsa sensação de respeito à subjetividade e às diversidades dos sujeitos, que coincide com o mote produtivista atribuído aos professores⁵¹.

Esse excesso de produtividade e esse falso respeito à subjetividade não se distanciam da crítica à multitarefa e à sociedade do desempenho que Han (2017) traz. Aliás, para esse autor, a normalização desse cenário pode acarretar em um cansaço doentio, daí a ideia de “sociedade do cansaço”, ela surge como produto do meio. Conforme Han (2017, p. 71), “o cansaço da sociedade do desempenho é um cansaço solitário, que atua individualizando e isolando”, essa realidade, para o autor, adoece as pessoas e, pior, as manipula para que se sintam culpadas frente a esse resultado, pois o fracasso e o sucesso são responsabilidades únicas de cada indivíduo.

Em resumo, a sociedade do cansaço pontuada por Han (2017) é, então, uma sociedade que atende aos ditames do neoliberalismo. Os impactos do neoliberalismo na educação precisam ser discutidos, pois, além de produzirem as violências neurais e sistêmicas apontadas por Han (2017), constituem-se como uma problemática estrutural. Esse problema estrutural, intensificado por políticas que proletarizam a força docente, é o que, a nosso ver, engendra o cenário de desencantamento docente. Acerca dessa aproximação entre neoliberalismo e

⁵⁰ Manifesto de 2020, retomado em 2023. Disponível em:

<https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/861/683>. Acesso em: 24 mar. 2024.

⁵¹ Apesar das manifestações para revogar a BNC-Formação, ela será implementada ainda neste ano, 2024. O documento manteve a sua base por competências.

educação, Ball (2001), sendo mais específico que Han (2017), registra que a globalização impulsiona a racionalidade neoliberal, de modo a turvar os valores da escola; se antes a escola preconizava a aprendizagem de seus alunos, agora ela preconiza o resultado mercantil que o ensino e a aprendizagem podem fornecer. Essa conjuntura exerce uma nova pressão sobre as representações dos professores, sobretudo no que tange aos seus valores profissionais altruístas.

Antunes (2002), acerca dessa conjuntura capitalista e neoliberal, pontua que é comum que o trabalhador se veja desconectado do produto de seu trabalho. Isto, por conseguinte, proporciona o também comum sentimento de estranhamento e repulsa pela atividade laboral. Para Antunes (2002), essa conjuntura contribui para o abandono da profissão, pois a atividade deixa de fazer sentido para o profissional (no caso desta pesquisa, para o professor).

Nesse sentido, acreditamos que Ball (2001) e Antunes (2002) acrescentam à crítica de Han (2017), quando, além da produção de indivíduos com sensação de fracasso, a sociedade do cansaço produz também indivíduos desumanizados e precificados, sem prazer pela própria atividade laboral. O preço, atrelado ao lucro, figura um lugar de destaque na educação da sociedade atual. Ball (2001) acredita que isso ocorre principalmente por três vias, a saber: a) mercantilização do estudante a partir de critérios como, por exemplo, custo-benefício, que suprimem as necessidades educacionais individuais; b) destruição da sociabilidade educacional, substituída por individualismo competitivo; c) desarticulação do profissionalismo e da profissionalidade docentes que passam a ter pouco valor político na sociedade. Em suma, Ball (2001) critica que o neoliberalismo é um elemento-chave no reordenamento ético da educação, substituindo o *ethos* tradicional por um “novo profissionalismo comercializado” — daí o engendramento do desencantamento docente, em uma sociedade cansada e com valores suprimidos pela lógica mercadológica.

Com base nessas breves reflexões sobre a atual sociedade na qual o professor está inserido, reforçamos que, ao ter uma sociedade que incita uma violência neural e sistêmica em prol do crescimento do desempenho e da positividade, em adição a políticas que desprestigiam e podam os direitos historicamente conquistados, facilmente se tem uma realidade de desencanto. Essa, conforme exposto, é a realidade dos professores da Educação Básica no Brasil, que precisam lidar com os avanços mercadológicos na escola, com a *uberização* do seu trabalho (bem como a proletarianização) e com políticas que retrocedem seus direitos enquanto profissionais da educação. Tal conjunta endossa o pressuposto deste trabalho, o qual considera: as desvalorizações (estrutural, social e financeira) como as principais causadoras do desencantamento docente no tocante ao abandono de carreira na Educação Básica. Essas

desvalorizações ocorrem mediante as atualizações da racionalidade neoliberal e a sua aproximação, cada vez mais crescente, com a escola.

4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS — DO CONCEITO À TEORIA

O alicerce teórico deste estudo é a Teoria das Representações Sociais (TRS), originada por Serge Moscovici na década de 1960 a partir da sua tese sobre a imagem da psicanálise. Neste trabalho, Moscovici visou compreender as tentativas de explicação do senso comum, mediante o que a população parisiense entende sobre o fenômeno da psicanálise e no que isso interfere na vida dessas pessoas (Machado; Ancieto, 2010). Ele também classificou os modos de comunicação da mídia (difusão, propagação e propaganda), e como estes sistemas interferem na imagem parisiense acerca da psicanálise (Sousa, 2002).

Nesse sentido, a difusão se refere ao processo utilizado pela mídia para atingir uma abundância de pessoas, tendo como propósitos “adaptar-se aos interesses do leitor/espectador/ouvinte e evitar conflitos e situações polêmicas” (Sousa, 2002, p. 295-296). A propagação remete ao objetivo da mídia de atingir um público específico para atender a uma ideologia. E a propaganda discorre sobre a mudança de práticas sociais, indicando uma direção determinada, de pensamento, gosto, afeições, etc. (Sousa, 2002).

Nesse ensejo, admitimos que o contexto de origem dessa teoria é interessante, uma vez que “ocorreu em um período histórico marcado por mudanças provocadas pela insatisfação e pela tentativa de superação do modelo científico que valorizava de forma excessiva os saberes científicos em detrimento da cultura do senso comum” (Rocha, 2014, p. 51). Além disso, conforme Sousa (2002), as diversas áreas da psicologia até 1960, sobretudo no campo educacional, compreendiam o sujeito como um agente passivo, sendo a sociedade regida pelo que é “natural” e o conflito, entre os sujeitos, considerado “desequilíbrio”.

Os pressupostos de Moscovici, contrastando com a conjuntura social do período, trouxeram ênfase aos saberes populares, a partir de uma lente científica que promoveu, na época, uma mudança, ao menos parcial, na apreensão da Psicologia Social. Tal mudança problematizou a noção de sujeito passivo que se tinha até então; a TRS concebe o sujeito como agente de interação no que tange à produção, *re*-produção e partilha dos conhecimentos populares. O conflito, então, é entendido como um marcador de tomada de posição, sendo inerente às representações sociais. Moscovici (2015) defendeu que os saberes populares e o cognitivo fomentam fenômenos sociais de maneira dinamizada, sendo possível analisá-los juntos e cientificamente.

Importante destacar que *representação social* não significa Teoria das Representações Sociais. A primeira é resultado do senso comum e se constitui, grosso modo, fenômenos espalhados pela sociedade e pelos sujeitos sem sistematização (Sá, 1998). A TRS, por seu turno,

representa o paradigma teórico-metodológico que estuda a representação social. Em síntese, Moscovici (2015) posicionou a expressão conceitual de representação social como fenômeno coletivo elaborado e alimentado pelo conhecimento popular, e a partir disso propôs uma articulação científica, chamada Teoria das Representações Sociais, para estudar tais fenômenos.

Duas autoras que também atribuem significados às representações sociais são Machado (2024, p. 4), ao considerar que estas são “construções coletivas dos sujeitos impregnadas de elementos cognitivos, afetivos e simbólicos gerados em situação de interação social” e Jodelet (2001, p. 22), a qual, corroborando o conceito de Machado (2024), pontua que as representações sociais são formas de “conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. No que tange o entendimento da TRS, Camargo (2015) a define como paradigma teórico, e Crusoé (2004, p. 107), por sua vez, acredita que a TRS é uma “proposta científica de leitura do conhecimento de senso comum”. Nenhum desses conceitos se opõe ao entendimento trazido por Moscovici (2015), pelo contrário, são formas de reforçar o postulado por ele.

Em se tratando da origem das representações sociais, Moscovici teve como principal referência o conceito de representações coletivas desenvolvido pelo sociólogo Émile Durkheim. Em síntese, as representações coletivas funcionam como um conceito não-flexível que abarca produtos da vida social oriundos da produção de uma consciência coletiva. Esses “produtos”, por exemplo, podem ser condutas, ideologias, mitos e situações aleatórias, e para Durkheim, eles concorrem à elaboração da moralidade social (Crusoé, 2004). O próprio Moscovici comenta sobre a importância das representações coletivas, e que Durkheim propôs esse conceito como uma explicação que organiza a nossa vida social,

Durkheim traçou os contornos de um programa de pesquisa ao definir uma posição de princípio e o fundamento coletivo de nossa vida mental. Ele formulou, como vemos, a ideia de representações coletivas como a matriz subjacente, poderíamos mesmo dizer inconsciente, de nossas crenças, de nosso conhecimento e de nossa linguagem (Moscovici, 2015, p. 181-182).

Uma das diferenças entre representações coletivas e sociais reside na concepção de que as representações coletivas de Durkheim representam “uma classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais [...] sem a preocupação de explicar os processos que dariam origem a essa pluralidade de modos de organização do pensamento” Alves-Mazzotti (2008, p. 22). O conceito de representações sociais, à luz de Moscovici (2015), traz uma especificidade psicossocial maior às interações sociais. Além disso, é importante o destaque para que, seguindo uma lógica estática, Durkheim se opôs às representações individuais, por acreditar na pouca ou

nenhuma interferência delas na coletividade, o contrário de Moscovici que enfatiza a dinamicidade das representações sociais e não descarta a relação individual-social (Jodelet, 2009). Outra diferença reside no ponto que o conceito de representações coletivas de Durkheim possui um teor conclusivo (quicá, por isso, trata-se de um processo inflexível), enquanto as representações sociais de Moscovici advêm de uma expressão conceitual, polissêmica e aberta, ou seja, “o conceito de representação social não é abordado como um conceito acabado, de modo que, para entendê-lo, realizam-se aproximações aos elementos e características que o definem” (Silva; Constantino e Premaor, 2011, p. 135).

Apesar dessas limitações, as representações coletivas influenciaram Moscovici na compreensão e articulação do conceito de representações sociais, como comentamos. Mas a teoria desenvolvida por Moscovici que estuda essas representações, a TRS, além de ter Durkheim como referência, também se inspirou na Antropologia de Lévy-Bruhl e nas psicologias de Piaget e Vygotsky (Bertoni e Galinkin, 2017). Por essa razão, a TRS, focada no social, não se opõe à individualidade e muito menos a outras áreas do conhecimento — interpretamos que, nesse caminho, ela constitui uma teoria multidisciplinar e, portanto, complexa. Para Arruda (2009), trabalhar com a TRS é ter consciência de que não há como desvincular explicações de ordem social de explicações de natureza psicológica, e vice-versa. Essas relações com o individual-social e com as diversas áreas do saber atribuem caráter dinâmico, flexível e aberto (conceitualmente) à Teoria das Representações Sociais, a qual pode ser utilizada como “um instrumental teórico-metodológico de grande utilidade para *o estudo da atuação do imaginário social sobre o pensamento e as condutas de pessoas e grupos*” (Alves-Mazzoti, 2008, p. 40, grifo nosso).

4.1 Teoria das Representações Sociais: funcionalidades, desdobramentos e processos geradores

4.1.1 Funcionalidades:

Enquanto teoria, a TRS possui funcionalidades, desdobramentos e processos geradores bem definidos na Psicologia Social. No que tange à funcionalidade⁵², Moscovici (2015) destaca duas, a saber: I. Convencionalização dos objetos, pessoas ou situações. Nesta, as representações “lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as

⁵² Nenhuma das funcionalidades tem a ver com reproduzir as representações, pois elas não são reproduzidas, e sim, reelaboradas e reinterpretadas no social. Por isso, há possibilidade de pessoas diferentes possuírem representações diferentes para um mesmo objeto (Moscovici, 2015).

colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas” (ibid. p. 34). Essa função age, basicamente, em torno da construção de uma realidade a partir de convenções, nos permitindo conhecer o que está sendo representado e o porquê; II. Prescrição, visto que as representações “se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado” (ibid. p. 36). Neste caso, as representações se encontram arraigadas no imaginário social, de maneira que as pessoas agem mediante o “comum” na sociedade sem que haja necessariamente um pensamento acerca dessas ações; assim, as representações, “para sermos mais precisos, [...] são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas” (ibid. p. 37).

Essas funcionalidades são imprescindíveis em pesquisas que utilizam a TRS, porque permitem que visualizemos a realidade social que está sendo representada por determinados sujeitos, ao mesmo passo que nos fazem compreender o que está sendo prescrito. No caso desta pesquisa, ao pretendermos entender as representações sociais da profissão docente por ex-professores, nos dispomos a, com base na TRS, compreender a realidade social representada por esses sujeitos e como essas representações sociais prescrevem consensos e possíveis dissensos nesse grupo.

4.1.2 Desdobramentos:

A perspectiva moscovicianiana da TRS pode ser compreendida como dimensional. Consoante Fagundes, Zanella e Torres (2012), a partir de Moscovici, há três dimensões que constituem as representações sociais, a saber: a) Informação; b) Atitudes; c) Campo de representação. Para esses autores, a *informação* diz respeito à qualidade e à variabilidade de informações e conhecimentos que determinado sujeito ou coletivo têm, enquanto a *atitude* está relacionada à “possibilidade de identificar posições favoráveis ou não em relação a determinado objeto” (p. 59) e o *campo de representação* se refere à visualização e sistematização de conhecimentos e atitudes.

Refletindo sobre essas dimensões, Santos (1994) conclui que na *informação* podemos distinguir níveis de conhecimentos com relação a um objeto, porque ela está diretamente correlacionada ao que se sabe sobre determinado objeto, bem como à qualidade e à quantidade desse saber. Para ela, a *atitude* se refere à história de um sujeito e grupo, podendo se expressar de maneira organizada (complexa) ou latente (encoberta) e o *campo de representação*, por sua vez, indica “uma unidade hierarquizada dos elementos que denota a organização desse conteúdo

(preponderância, oposição, etc., de um elemento sobre o outro) e o caráter vasto desse conteúdo, suas propriedades qualitativas e imageantes” (Silva, 1978, p. 22 *apud* Santos, 1994, p. 136). Nesse viés, é por meio dessas dimensões que Moscovici defende a possibilidade de estudarmos as linhas das formações sociais que aproximam e separam os grupos, de maneira a comparar o conteúdo das representações sociais destes (Santos, 1994).

Castro (2019) considera que as dimensões das representações sociais facilitam a aparição do posicionamento do sujeito ou coletivo, a partir do que é partilhado na malha social e entendido como comum. A perspectiva matriz de Moscovici, embora possua outros detalhes e tópicos, pode ser compreendida como dimensional, por justamente se basear nas dimensões que comentamos. Mas, além de Moscovici, há outros autores e abordagens que partem da TRS, com objetivos variados.

Sobre esses desdobramentos da TRS, Sá (1998) aponta para três principais⁵³: Denise Jodelet, que, a partir dos estudos acerca da gênese, enfoca a cultura como formadora das representações sociais (ela aprofundou a abordagem original de Moscovici); Jean Claude Abric de natureza cognitivo-estrutural, propõe ênfase à compreensão da estrutura e dos conteúdos das representações e Willem Doise de ordem mais sociológica (dinâmicas de grupos, no sentido de entender os papéis desses grupos e os principais consensos e dissensos destes).

Para esta pesquisa, optamos pela Abordagem Cultural (ou Sociogenética) de Jodelet, visto que ela dialoga diretamente com os objetivos desta pesquisa, que se voltam para entender a gênese e a influência cultural das representações sociais da profissão docente por ex-professores da Rede Básica Municipal do Recife. Contudo, compreendemos ser importante uma explanação, mesmo que sucinta, acerca das três principais abordagens apontadas por Sá (1998), com o intuito de reforçar nossa opção por Jodelet.

Assim, a vertente desenvolvida por Abric e colaboradores propôs investigar o conteúdo e a estrutura das representações sociais. Esses estudos receberam o nome de Escola Aix-em-Provence e ficaram conhecidos por promoverem pesquisas experimentais para chegar à estrutura das representações — culminando na elaboração da Teoria do Núcleo Central (Wachelke; Camargo, 2007).

⁵³ Atualmente há também a abordagem desenvolvida por Ivana Marková. Essa autora acredita que “as representações sociais na sociedade são, talvez, melhor exploradas no discurso público; os fenômenos que são problemáticos aumentam a tensão e se tornam, portanto, assuntos que merecem debate. Se o pesquisador pretende estudar os fenômenos que não são relevantes às preocupações da sociedade atual, não encontrará representações sociais” (Pallú; Lorocca; 2006, p. 185). A abordagem de Marková é, por essa razão, denominada de dialógica.

Basicamente, a estrutura das representações sociais, para Abric e colaboradores, é organizada em núcleo central e elementos periféricos. O núcleo central remete à memória coletiva, sendo mais difícil de ser acessado e, conseqüentemente, alterado, embora possa ser. Com base em Machado e Ancieto (2010), entendemos que o núcleo central é formado por elementos de natureza normativa e funcional. Na primeira, encontram-se os valores, as condutas e as regras do meio social pertencente a determinado grupo, enquanto a segunda se refere ao que está sendo representado por esse grupo, ou seja, ao objeto da representação (Machado e Ancieto, 2010).

Os elementos periféricos constituem a parte externa e mais exposta da estrutura, ficando ao redor do núcleo central como “flagelos”. Eles são mais acessíveis e há uma probabilidade maior para transformá-los também. Nesse sentido, eles possuem três funções principais, a saber: concretização (passagem da representação para algo concreto/real), regulação (parte flexível e de desenvolvimento) e defesa (regulação das contradições na representação) (Bertoni; Galinkin, 2017). Quanto à função do núcleo central, Menin (2007, p. 124) destaca que ela é essencialmente normativa, uma vez que “de certa forma, obriga a todos uma mesma representação do objeto”. Para essa autora, é por essa razão que o núcleo central, base da estrutura da representação, só sofre alterações caso a mudança perdure por anos e seja intensa.

Por sua vez, a vertente elaborada por Doise e seus colaboradores na Suíça é intitulada de Abordagem Societal. Trata-se de uma abordagem experimental dedicada ao entendimento do papel dos grupos na construção/elaboração das representações sociais; por isso, pode ser compreendida como a mais sociológica das abordagens. Segundo Almeida (2009, p. 719), o objetivo da perspectiva societal é:

[...] conectar o individual ao coletivo, de buscar a articulação de explicações de ordem individual com explicações de ordem societal, evidenciando que os processos de que os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais (interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais).

Doise foi fortemente influenciado pelas ideias de Piaget, e em parte de Vygotsky, no sentido de mostrar como as interações sociais podem influenciar o cognitivo — por essa razão, ele se debruçou sobre grupos. Esse autor se propôs a realizar experimentos não-tradicionais a partir da TRS, ou seja, a abordagem experimental de Doise teve como foco “as normas e as representações construídas nas relações sociais vividas, e com as quais os sujeitos respondem na situação” (Almeida, 2009, p. 722).

Face ao resumo exposto sobre Abric e Doise, chegamos a Jodelet e à Abordagem Cultural (ou Sociogenética) da TRS — opção adotada por este estudo, frisamos. Denise Jodelet

iniciou a sua carreira de pesquisadora em meados de 1965, tendo como base teórica a TRS e sendo orientada pelo próprio Moscovici. Ela integrou o *Laboratoire de Psychologie Sociale na École des Hautes Études en Sciences Sociales* (EHESS) em Paris, do qual o seu orientador era diretor. Jodelet direcionou seus estudos à influência da cultura na elaboração e partilha das representações sociais, como supracitado.

Para Jodelet (2005), as representações sociais constituem um saber prático, isto é, “uma forma de pensamento social, cuja gênese, propriedades e funções devem ser relacionadas com os processos que afetam a vida e a comunicação sociais, com mecanismos que concorrem para a definição da identidade e especificidade dos sujeitos sociais” (p. 49-50). Nesse caminho, Jodelet (1993, p. 8) considera que, nas pesquisas que envolvem a TRS, as representações sociais precisam ser compreendidas “articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm”. Essa autora endossa, uma vez mais, a observação da cultura, dos laços afetivos e da realidade construída e partilhada no cotidiano como basilares à pesquisa.

Jodelet (1993, p. 10), nesse caminho, propõe três perguntas-norteadoras para abarcar o conjunto de elementos que ela destaca como crucial nos estudos culturalistas da TRS, a saber: “Quem sabe e de onde sabe? — O que e como sabe? — Sobre o que sabe e com que efeito?”. Para ela, essas perguntas incitam os seguintes três planos independentes: “a) condições de produção e de circulação; b) processos e estados; c) estatuto epistemológico das representações sociais” (ibid. p. 10). Comentando sobre o terceiro plano, Arruda (2002, p. 139) destaca ser “evidente que a representação social é um modo de conhecimento sociocêntrico, que segue as necessidades, os interesses e desejos do grupo, o que introduz uma certa decalagem com relação ao objeto em construção”. Essa autora reforça a ideia de que a representação social não é uma reprodução fidedigna de algo ou alguma coisa, mas o consenso coletivo de determinado grupo sobre esse algo ou alguma coisa — e que quando estamos diante dessa decalagem, estamos diante da marca cultural de determinado grupo. Por isso, Jodelet conceitua a representação social como o pensamento coletivo, que inclui elementos mentais, afetivos e sociais. Esses elementos podem modular as representações mediante a cultura que os envolve, convergindo com a identidade socialmente construída dos sujeitos.

Sobre o segundo plano, *b) processos e estados*, há foco no entendimento dos conteúdos das representações sociais a partir da gênese e da marca social destas. Para Arruda (2002, p. 140), “o estudo dos conteúdos implica assim abarcar [...] a totalidade de expressões, imagens,

ideias e valores presentes no discurso sobre o objeto”. Aqui, entram os suportes desses conteúdos (fala, práticas, imagens, documentos, etc.) e a noção de campo das representações (“significações, saberes e informações” (ibid. p. 140)). Essa conjuntura pressupõe que a abordagem de Jodelet, tal como a de Moscovici, também é dimensional, uma vez que ela se preocupa com “a noção de campo estruturado, a atitude que ela carrega e que lhe dá sua coloração afetiva e o componente de informação que ela contém” (ibid. p. 140). Essa abordagem também pode ser chamada de genética, dinâmica ou processual — afinal, há preocupação com os processos constituintes das representações e a sua gênese, em interação social (Banchs, 1998, *apud* Arruda, 2002).

Nesta pesquisa, relacionamos os elementos mentais, afetivos e sociais, haja vista que estudar professores que abandonaram a profissão implica estudar quebra de vínculos, desencanto e desvalorização social (Lapo; Bueno, 2003), ou seja, os elementos trazidos por Jodelet se constituem basilares a esta investigação. Além disso, o conteúdo dessas representações, seus estados e processos, também são cruciais, principalmente quando tentamos entender a construção das representações da profissão docente, como se deu essa construção (processo) e se o professor que abandonou lembra quando não se sentiu mais pertencente à profissão, caso esse sentimento tenha existido (marcação de gênese) — entendemos que essas nuances compõem o fator cultural das representações.

Quanto ao primeiro plano destacado por Jodelet, *a) condições de produção e de circulação*, este se relaciona à “interpretação dos sentidos que os grupos atribuem ao objeto representado” (Arruda, 2002, p. 141), ou seja, afirma a cultura de determinado sujeito/coletivo. Para Jodelet (1993, p. 15), é nesse viés que a “representação preenche algumas funções de manutenção da identidade social e de equilíbrio sócio-cognitivo, os quais se encontram ligados”, sendo por isso que as três ordens de fatores às condições de produção e circulação das representações sociais são: I. Cultura; II. Comunicação e linguagem; III. Instituição, ideologia, economia, educação (Arruda, 2002).

Frisamos que Jodelet traz uma abordagem extensiva à original (de Moscovici), focando na gênese através dos processos geradores e da produção/construção das representações sociais. Quanto aos processos geradores, mais especificamente, Moscovici (2015) destacou dois — objetivação e ancoragem — os quais Jodelet se aprofundou e situou como essenciais à articulação da sua Abordagem Cultural (ou Sociogenética). Para Alves-Mazzotti (2008, p. 35, grifo nosso) a Teoria das Representações Sociais, a partir de Moscovici e Jodelet,

[...] deve responder à dupla questão que está na base da teoria e que a distingue das outras abordagens da cognição social: como o social interfere na elaboração psicológica que constitui a representação e como essa elaboração psicológica interfere no social. Isso quer dizer que estamos interessados em uma modalidade de pensamento social, quer sob seu aspecto constituído, isto é, como produto, quer sob o aspecto constituinte, o que supõe a análise dos processos que lhe deram origem: *a objetivação e a ancoragem*.

4.1.3 Processos geradores:

Como comentamos, os processos geradores das representações sociais são a objetivação e a ancoragem. Esses processos estão na gênese dessas representações, e agem respectivamente para transformar o “novo” em algo concreto e inserir esse “novo” em uma teia familiar, onde ele terá significações e será naturalizado nas comunicações. Assim também como comentado, esses processos são imprescindíveis na abordagem de Jodelet, visto que essa autora focaliza justamente a gênese e a influência do aparelho cultural nas representações sociais.

a) *Objetivação*

Entendemos a objetivação como o movimento de construção seletiva, esquematização e incorporação do novo (de algo abstrato em algo concreto), ou seja, a tentativa de apreender aquilo que não se conhece, figurando-o em elementos palpáveis que têm significados. Moscovici (2015, p. 71-72) pontua que quando a objetivação “une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade [...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”. Esse autor traz um exemplo bastante didático no entendimento da objetivação, ele escreve que ao compararmos a ideia de ‘Deus’ com ‘pai’, estamos atribuindo a ‘Deus’, até então invisível e intocável, uma iconografia palpável, visível e, portanto, representável. ‘Deus’ não necessariamente é ‘pai’, todavia, representar, frisamos, não é reproduzir a realidade, mas, sim, manifestar (pelo pensamento, pela linguagem, etc.) algo ou alguém através da nossa interpretação, e do consenso desta na sociedade (Moscovici, 2015).

Spink (1993) reforça o entendimento de que a objetivação é um processo, por essência, que forma imagens, e traz as seguintes três etapas:

[...] primeiramente, a *descontextualização* da informação através de critérios normativos e culturais; em segundo lugar, *a formação de um núcleo figurativo*, a formação de uma estrutura que reproduz de maneira figurativa uma estrutura conceitual; e, finalmente, *a naturalização*, ou seja, a transformação destas imagens em elementos da realidade (ibid. p. 306, grifos nossos).

Jodelet (2005, p. 48), convergindo com o exposto, conceitua a objetivação como “conjunto cognitivo que retém, entre as informações do mundo exterior, um número limitado

de elementos por relações, que fazem dele uma estrutura que organiza o campo das representações e recebe um status de realidade objetiva”. A autora nos lembra que a construção e esquematização das representações por meio da objetivação não é aleatória, e sim, seletiva. As representações sociais são consensos sociais, são fenômenos do coletivo, não recortes de um sujeito isolado.

b) Ancoragem

A Ancoragem se relaciona à amarração, ou melhor, à familiarização, pois o que era “novo” passa a se constituir componente de uma teia social dotada de significações. Moscovici (2005, p. 61) conceitua a ancoragem como “processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada [...] Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa”. Para ele, ao atribuirmos nome a algo, estamos fornecendo significados a esse algo. Significados estes que fazem parte de uma rede de comunicações, uma vez que ancorar não se trata de um movimento desassociado do coletivo.

Spink (1993) lembra que os significados que atribuímos a algo ou alguma coisa são representações já existentes, que acabam por ser transferidas para o desconhecido; nas palavras dessa autora (p. 306): “a ancoragem refere-se à inserção orgânica do que é estranho no pensamento já constituído. Ou seja, ancoramos o desconhecido em representações já existentes”. Jodelet (2005, p. 48) nomeia a ancoragem como processo que traz o “enraizamento no sistema de pensamento, atribuição de sentido, instrumentalização do saber”. Para Jodelet (2005), a ancoragem, então, nos permite saber como informações novas são integradas, interpretadas e categorizadas pelo coletivo, no conjunto dos conhecimentos socialmente naturalizados.

Bertoni e Galinkin (2017), à luz de Maria de F. S. Santos e Moscovici, comentam brevemente sobre três etapas que constituem a ancoragem, as quais são: atribuição de sentido, instrumentalização do saber e enraizamento no sistema de pensamento. Para essas autoras, na primeira etapa “um sentido e um nome são atribuídos ao novo objeto” (p. 104), na segunda a representação ganha um valor funcional de maneira a ser compreendida no coletivo, e na terceira as novas representações se tornam familiares, já que estão inscritas numa rede de significados preexistente e advêm de entendimento comum (no coletivo).

É por essa razão que a ancoragem,

[...] constitui-se como uma atividade que introduz o estranho e o desconhecido em categorias que já são familiares ao indivíduo. Assim, ancorar é trazer o novo para o familiar. É através desse processo que o significante se transforma em signo e o objeto é representado. Entende-se como o processo de incorporação do desconhecido à malha de saberes já existentes (Nova; Machado, 2014, p. 96).

Moscovici (2015) destaca que tanto a objetivação quanto a ancoragem são formas de lidar com a memória, pois, enquanto a ancoragem mantém a memória em dinamicidade, ela é direcionada para dentro, onde rotulará pessoas, acontecimentos, situações etc., atribuindo a estes um nome, dotado de significados e sentidos. A objetivação, por sua vez, “sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo” (ibid., p. 78). Assim, reforçamos nosso entendimento de que a ancoragem amarra uma rede de significados ao “novo” por meio da rotulação deste, e que a objetivação é uma forma de incorporar/cristalizar o “novo”, atribuindo-lhe uma imagem que o concretiza (o desconhecido inicialmente é “abstrato”, “estranho” e “desordenado”, carecendo, então, ser cristalizado, referenciado por uma imagem, por algo “concreto”, “real” e “palpável”). Registramos, em tempo, não haver uma ordem hierárquica ou obrigatoriamente sequencial entre esses processos.

Rocha (2014) nos lembra que a pesquisa que aspira utilizar a abordagem Culturalista (ou Sociogenética) de Jodelet focando nos processos de objetivação e ancoragem, precisa, primeiro, considerar o contexto histórico e social no qual os sujeitos estão inseridos, uma vez que isto interfere no modo com eles constroem e partilham representações sociais. Por isso, ao considerarmos a gênese das representações da profissão docente por ex-professores, problematizamos a atual sociedade na qual a profissão docente está inserida. Os processos de profissionalização, profissionalismo, profissionalidade e professoralidade são exemplos de elementos contextuais e situacionais da profissão docente no hoje, ou seja, fazem parte da imagem atual e social do “ser profissional professor”.

Para Jodelet (2009, p. 697) as representações sociais advêm de uma função expressiva, e estudar tal função implica “acessar os significados que os sujeitos, individuais ou coletivos, atribuem a um objeto localizado no seu meio social e material, e examinar como os significados são articulados à sua sensibilidade, seus interesses, seus desejos [...]”. Dessa forma, a sua abordagem reforça o caráter social do uso da TRS e se substancia pelos processos geradores das representações que discutimos — objetivação e ancoragem — pois é por meio deles que acessamos os significados individuais e/ou coletivos.

Importante, ainda, destacarmos mais uma vez o elemento social e como este aparece na Teoria das Representações Sociais. Moscovici (2015) compreende o social como a essência do ser humano. Sua teoria, ao lidar com o social, não o desassocia do sujeito, justamente por acreditar na essência social desse sujeito. Conforme Rocha (2014, 61), “trata-se de considerar as condições sociológicas e psicológicas em uma perspectiva dinâmica”. Arruda (2009, p. 761), por sua vez, comenta sobre a dimensão rizomática do social na TRS, pois para ela o social não é “uma variável no processo de representar. Ele está embutido em todo o processo, porque ele é constitutivo do humano e do pensar”. A partir dessas explicações, fica evidente a relação sujeito-coletivo na TRS e na abordagem Culturalista de Jodelet, uma vez que ambas convergem sobre o social ser a essência do sujeito, não havendo como filtrar um do outro. Os processos de ancoragem e objetivação, a propósito, inscrevem-se nessa direção psicossociológica.

4.2 A Teoria das Representações Sociais e sua importância no campo da Educação

Como vimos, a TRS nos permite compreender as formas como os sujeitos interpretam o mundo, facilitando comunicações, orientando os comportamentos e tomadas de posições mediante um objeto social (Crusóe, 2004). Trata-se de uma teoria flexível que se propõe a investigar a dinamicidade das relações sociais, sobretudo na produção e partilha de conhecimentos (este denominado senso comum ou saber popular). A educação, por sua vez, é inerente ao ser humano e constitui parte dos atos de produção e partilha de saberes entre sujeitos histórica e socialmente situados — sendo o professor um agente de interações sociais (Tardif; Lesard, 2014).

Em pesquisas no campo educacional, sobre especificamente a profissão professor, interpretamos ser fundamental o uso de abordagens teórico-metodológicas que atendam às especificidades do dia a dia desses profissionais e respeitem os seus saberes práticos. Tardif (2014) registra que um dos grandes problemas metodológicos de pesquisas nessa área é a não consideração dos saberes práticos dos professores, saberes estes construídos no cotidiano pela experiência docente. A Teoria das Representações Sociais, nesse sentido, demonstra grande afinidade com a educação, principalmente por também ser uma prática que investiga aspectos sociais e cognitivos inerentes às interações humanas e dá voz aos agentes dessas interações.

De acordo com Sousa (2002), a relação da TRS com o campo da educação ganhou maiores contornos entre os anos 1980 e 1990, quando esse campo passou a considerar construções teóricas que envolvessem o sujeito social, historicamente situado, e suas dimensões subjetivas. Sousa (2002) realizou um levantamento da produção científica da Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) entre 1983 e o início dos anos 2000. Essa autora constatou que o foco delas foi a análise crítica das ideologias na escola, representações sociais em situações de exclusão, avaliação e diagnóstico dos sistemas e programas de educação, análise das representações sociais difundidas e propagadas pela mídia e a análise da possibilidade de desconstruir e reconstruir representações sociais.

Nesse levantamento, Sousa (2002) considerou que as representações sociais são formas funcionais de enxergar e entender o mundo e que “analisar representações sociais de professores implica compreender o contexto sociopolítico educacional em que professores estão envolvidos” (p. 290). Gilly (2002) não se distancia de Sousa ao pontuar que o uso da TRS nesse campo permite a compreensão de como o professor concebe o próprio papel, ou seja, de como ele se lê e se insere na sociedade, a partir do que a própria sociedade intenciona “ser professor”. Esse autor comenta ainda sobre as contradições das representações sociais, ponto interessante nesses estudos, porque permite a comparação da realidade e da ideologia expelida por determinado sujeito ou coletivo. Assim, “o sistema de representação articula em um todo coerente as contradições entre ideologia e realidade, e assegura sempre sua função de legitimação do sistema e de justificação de práticas” (Gilly, 2002, p. 236).

Alves-Mazzoti (2008) reforça a importância desse referencial teórico-metodológico para entender comportamentos e condutas no campo da educação. Para essa autora, quando a pesquisa se propõe a compreender o que os sujeitos do processo educativo pensam sobre si e sobre os outros, o uso da TRS é apropriado. Com a versatilidade da TRS, é possível, no campo educacional, deslindar as dimensões das representações e/ou os processos, as dinâmicas de grupos, etc., a depender do objetivo de pesquisa.

Ao analisar as representações sociais que constituem o cotidiano dos sujeitos na esteira educacional, Gilly (2002) registra a necessidade de estudos que “permitam reorientar práticas educativas, tornando-as efetivamente comprometidas com o desenvolvimento do aluno” (p. 297). Para esse tipo de pesquisa, Gilly (2002) endossa a imprescindibilidade de analisar não apenas as representações sociais, mas também a estrutura institucional na qual os sujeitos produzem e partilham interações, de maneira a situá-los no espaço e tempo.

Silva, Constantino e Premaor (2011) tecem considerações a partir de Gilly e acreditam que a Teoria das Representações Sociais, ao estudar o conhecimento a partir de pontos de vistas diferentes, alude a interpretações do cotidiano escolar e não à reprodução da realidade. Essa interpretação, assim como Gilly (2002) destacara, nos permite compreender as ideologias dos

processos das representações sociais, as formas de pensamento, as memórias dos sujeitos e os campos representacionais. Nesse sentido, é possível considerar que,

[...] este cotidiano se constitui na prática profissional e consiste em “lócus” de produção e circulação de representações. A Teoria das Representações Sociais compreende essas concepções como representações ativamente constituídas pelos indivíduos em seus grupos de referência, ou seja, uma representação social não é uma mera recepção de imagens, ideias, opiniões, nem o objeto representado é uma cópia. De fato, o objeto é para o grupo que o considera como tal por meio das interpretações as quais esse grupo efetiva. Neste movimento, o sujeito também se constitui enquanto tal, situando-se na esfera social e material (Silva; Constantino; Premaor, 2011, p. 236).

Castro (2019) ao discorrer sobre a perspectiva psicossocial da Teoria das Representações Sociais, considerou a possibilidade de identificação e compreensão das visões de mundo, das crenças, dos conhecimentos e dos valores imbuídos na profissão professor. Para essa autora (p. 40), “a análise das representações sociais dos professores acerca da profissão docente tem permitido desvelar como esse grupo compreende e explica o sentido de seu trabalho”. O uso da TRS nos diversos estudos em educação, sobretudo no entendimento da profissão docente, pode contribuir para que esses profissionais sejam ouvidos, compreendidos e para que os problemas que circundam e/ou permeiam sua profissão sejam desvelados a partir da interpretação de mundo que esses profissionais constroem, partilham e carregam diariamente, seja na escola ou fora dela.

Por fim, um exemplo da importância do uso da TRS no campo da educação pode ser esta pesquisa. O fenômeno que observamos é o desencantamento docente, cujo estágio mais avançado é o abandono da carreira — foco do estudo. O objeto simplificado desse fenômeno é a profissão docente, e os sujeitos são ex-professores que abandonaram essa profissão na Rede Municipal do Recife entre 2015 e 2023. O uso da Teoria das Representações Sociais, aqui, é coerente, pois evidencia como alguns ex-professores representam a profissão de professor — nesse sentido, a simbologia envolvida indica o motivo do abandono da carreira docente por parte deles. Compreender esse processo pode contribuir para identificarmos a base e as características do estágio mais avançado do desencantamento docente na sociedade hodierna. No âmbito das representações sociais, focalizamos a gênese e o modo como a cultura influenciou os sujeitos na construção de suas representações sociais — daí a opção por Jodelet.

5. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos os caminhos que adotamos para a exequibilidade deste estudo (natureza, objetivo metodológico, abordagem e o instrumento de coleta). Em adição, detalhamos a escolha do campo de pesquisa, bem como a localização, a seleção e a caracterização dos perfis dos participantes. Por fim, destrinchamos, ainda, os procedimentos de análise utilizados nesta pesquisa.

5.1 Natureza, objetivo metodológico e abordagem

Coerente ao nosso objetivo geral, identificar e analisar as representações sociais da docência por (ex)professores da Educação Básica que abandonaram definitivamente a profissão na Rede Municipal do Recife, este estudo é caracterizado pela natureza básica, pelo objetivo descritivo e pela abordagem qualitativa. Segundo Mendonça (2017), natureza básica significa a ausência de uma aplicação imediata na sociedade, ou seja, embora esta pesquisa traga contribuições importantes, não enseja a modificação da realidade de modo instantâneo. Ainda de acordo com essa autora, o objetivo descritivo diz respeito à descrição e aos registros dos fatos observados/coletados, sem uma necessária interferência do pesquisador.

Quanto à abordagem qualitativa, Flick (2009) destaca que pesquisas com essa abordagem são centradas nas práticas e nos conhecimentos dos sujeitos, ou seja, preocupam-se com crenças, representações, visões, vivências e maneiras como as realidades são construídas e compartilhadas pelos sujeitos em determinado contexto histórico-social. Para Fraser e Gondim (2004, p. 146), essa abordagem tenciona “dar voz ao outro e compreender de que perspectiva ele fala”. Ao nos propormos analisar as representações sociais da profissão docente a partir das considerações de professores que abandonaram essa profissão na Educação Básica, aspiramos compreender as perspectivas desses participantes, o que eles consideram, entendem e compartilham a respeito desse fenômeno.

Castro (2019, p. 80) lembra que a abordagem qualitativa e a Teoria das Representações Sociais (TRS) possuem uma relação interessante e harmônica, uma vez que “as representações envolvem valores, ideias construídas por meio das relações e comunicações sociais” e a abordagem qualitativa traz justamente ênfase a esses aspectos da vida social, incluindo os comportamentos e as tomadas de posição também inerentes à TRS. Minayo (2004) não se distancia desse raciocínio, pois, para ela, uma vez que o sujeito nas ciências sociais é dotado de consciência histórica e social, a compreensão desse sujeito requer essência qualitativa. Essa autora converge com Castro (2019) ao defender que a abordagem qualitativa é a melhor opção

para os estudos das representações sociais, posto que estas “se manifestam em condutas e chegam a ser institucionalizados, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais” (Minayo, 2004, p. 173).

5.2 Delimitação do pressuposto, definição do campo empírico e a localização dos sujeitos

Neste estudo, o termo pressuposto, ancorado em Minayo (2004), substitui o termo de teor positivista “hipótese” — de modo geral, um pressuposto visa fornecer um parâmetro para a direção dos estudos qualitativos, sem a pretensão de testar algo ou alguma coisa. Assim, destacamos que, embora essa pesquisa utilize a abordagem qualitativa e o objetivo descritivo que são essencialmente indutivos, ou seja, não tecem previsões específicas, é possível delinear um pressuposto que, a depender das direções desse estudo, pode sofrer modificações sem necessariamente alterar a essência da pesquisa (Minayo, 2004; Yin, 2016). Dessa feita, o *pressuposto geral* deste estudo considera: a desvalorização (estrutural, social e financeira) como principal causadora do desencantamento docente no tocante ao abandono de carreira na Educação Básica.

Esse pressuposto nasce das experiências que tivemos durante a graduação e após ela, já na posição de professor. Os comentários dos colegas professores sinalizavam ameaças de abandono da profissão em decorrência da desvalorização. Lembramos que esses comentários, inclusive, nos aproximaram dos estudos acerca do desencantamento docente. Com a revisão de literatura apresentada no capítulo introdutório, esse pressuposto ganhou tómus e direção científica.

Concomitante a isso, definimos o *campo de análise* e os *participantes* desta pesquisa. O primeiro é a Rede Municipal do Recife (engloba da creche aos anos finais do Ensino Fundamental), e o segundo é composto por (ex) professores que abandonaram a profissão especificamente na Educação Básica e trabalharam na Rede supracitada entre 2015 e 2023. A seguir, explicitamos o campo de análise e os participantes em dois subtópicos.

a) Campo de análise (delimitação no espaço e tempo)

A escolha da Rede Pública Municipal do Recife é devido a dois motivos que se contrastam: a) por ser a capital, é o município mais ativo no estado de Pernambuco, no que tange garantia de concurso público; b) porque nesse município há, conforme o Sistema de

Avaliação de Educação Básica (Saeb)⁵⁴, uma maior quantidade de professores concursados que reconhece a desvalorização social da profissão no seu cotidiano (88%)⁵⁵, em comparação com outros municípios da Região Metropolitana⁵⁶. A partir do nosso pressuposto, admitimos que esse dado, ainda que quantitativo, fornece pistas da existência do desencantamento docente na Rede Municipal do Recife.

O período que escolhemos, 2015-2023, decorre dos debates crescentes acerca da formação de professores e das políticas de desmonte/desvalorização dessa categoria (a exemplo da BNC-Formação, da Emenda Constitucional 95/2016, etc.). Concordamos com Ventorim, Astori e Bitencourt (2020) que essas políticas são responsáveis por um retrocesso significativo na profissionalização dos docentes, principalmente a partir de 2015. Consideramos, ainda, que esse cenário se articula com o pressuposto desta pesquisa, de modo a incitar processos desprofissionalizantes como a proletarianização e a baixa no *status quo* do professor. O recorte foi até o ano de 2023 para atender ao cronograma deste estudo, pois 2024 foi o período da pesquisa de campo.

b) Sujeitos (localização, seleção e saturação)

Com a delimitação do campo de análise, solicitamos à Secretaria de Educação do Recife, amparados pela Lei de Acesso à Informação (n.º 12.527/2011), uma listagem contendo todos os pedidos deferidos de exoneração feitos pelos próprios docentes entre os anos de 2015 e 2023, indicando os nomes desses professores e a última lotação deles. A Secretaria atendeu ao nosso pedido e nos enviou uma lista com 100 nomes. Em outra solicitação, requeremos as justificativas desses professores, mas esse dado não foi possível, pois, conforme informações dessa Secretaria, para a (auto)exoneração não é necessário justificar.

Condizente à lista que recebemos da Secretaria de Educação do Recife, os pedidos de exoneração dos professores se organizam, quantitativamente, no quadro X apresentado a seguir:

Quadro 2 — N.º de pedidos de exoneração de professores da Rede Municipal do Recife (2015-2023)

Ano	Total de pedidos de exoneração de docentes
-----	--

⁵⁴ Censo Escolar de 2019. Disponível em: <https://gedu.org.br/municipio/2611606-recife>. Acesso em: 28 nov. 2023.

⁵⁵ Dados referentes a 128 perguntas realizadas com 980 professores-participantes, dos quais 88% discordaram da seção “A profissão de professor(a) é valorizada pela sociedade”.

⁵⁶ Para esse grupo, consideramos os municípios de Araçoiaba, Igarassu, Itapissuma, Abreu e Lima, Paulista, Olinda, Camaragibe, Recife, Jaboatão dos Guararapes, São Lourenço da Mata, Cabo de Santo Agostinho, Ilha de Itamaracá e Ipojuca. Esses municípios compõem a Região Metropolitana do Recife, conforme o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, IPEA (2023).

2015	33
2016	19
2017	14
2018	8
2019	7
2020	5
2021	5
2022	5
2023	4
Total dos pedidos de exoneração	100

Fonte: Autor (2024), a partir dos dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Recife (2023).

Nessa direção, optamos, a priori, por localizar os sujeitos individualmente, na internet. Buscamos pelo nome completo de cada um no *Google* na tentativa de encontrar algum sinal de contato público (publicações de jornais e/ou revistas, artigos de periódicos, dissertações, teses, vídeos do *YouTube*, etc.). Utilizamos, também, o site Escavador, que reúne informações acadêmicas e profissionais das pessoas, e a Plataforma Lattes, destinada à inscrição e atualização de currículos acadêmicos no Brasil. Alguns nomes tinham publicações científicas, e como geralmente essas produções trazem o *e-mail* da autoria, coletamos essa informação para contatá-los. Outros nomes, os quais não conseguimos identificar o *e-mail*, foram buscados nas redes sociais *Instagram*, *Facebook* e *LinkedIn*.

Ademais, contamos também com uma rede de apoio (amigos, professores, colegas de profissão, etc.), a qual perguntamos sobre sujeitos específicos da lista que recebemos da Secretaria do Recife, que poderiam trabalhar, pesquisar e/ou estudar com alguém desse nosso ciclo⁵⁷. Por exemplo: ao pesquisar o nome de um possível sujeito para esta pesquisa no Google, identificamos que ele fez uma dissertação de mestrado orientado por determinado professor — como não localizamos o contato desse sujeito, recorremos a esse professor que compõe nosso ciclo profissional e/ou pessoal. Assim, e com base nessa rede de apoio, conseguimos 4 números de WhatsApp de possíveis sujeitos.

Inicialmente, com bases nessas buscas, coletamos contatos de 36 pessoas (20 via Instagram, 11 e-mails, 4 números de WhatsApp e um através do Facebook); entretanto, apenas

⁵⁷ A lista não foi repassada para essas pessoas, apenas perguntamos nomes que poderiam compor o mesmo ciclo dessas pessoas.

21 responderam às nossas mensagens. Além disso, após uma conversa inicial, onde o objetivo geral, a pergunta-norteadora e os critérios de inclusão foram expostos, entendemos que, desses 21, apenas nove atendem a todos os requisitos para participação nesta pesquisa.

Os critérios de inclusão desta pesquisa foram: I. Ter trabalhado na Rede Pública Municipal do Recife entre 2015 e 2023 como professor da Educação Básica; II. Ter abandonado o exercício da docência na Educação Básica; III. Ter interesse em participar da pesquisa.

O critério de exclusão consiste justamente em não atender a algum requisito de inclusão. Em outras palavras, dos vinte e um sujeitos possíveis, doze foram excluídos porque dez migraram para outra Rede de Ensino da Educação Básica (descumprimento do critério II de inclusão) e dois não aceitaram participar desta pesquisa (descumprimento do critério III de inclusão).

Repetimos as buscas nas redes sociais e nas plataformas de publicação acadêmica. Nos aprofundamos mais nessas buscas e, após quase dois meses, conseguimos filtrar informações acerca de 66 sujeitos dos 100 professores que pediram a própria exoneração⁵⁸, ou seja, além dos 36 que havíamos coletado informações, conseguimos captar informações de mais 30 possíveis sujeitos.

Assim, desses 66 possíveis sujeitos, constatamos que 49 continuam atuando na Educação Básica. Conseguimos contato com 21 deles, que apontaram como principais motivos para a exoneração na Rede Municipal do Recife os seguintes pontos: I. Aprovação em outro concurso com hora-aula mais atrativa; II. Aprovação em concurso em município mais próximo de casa; III. Aprovação em concurso para atuar em algum instituto federal. Entre esses 21 professores, apenas um migrou para a Rede Privada, mais especificamente para uma escola Waldorf, por acreditar que a filosofia dessa comunidade é mais respeitosa com os docentes e discentes.

Quanto aos demais 17 professores⁵⁹, constatamos que dez migraram para a docência no Ensino Superior, enquanto (apenas) sete abandonaram definitivamente a profissão. Como esses dois grupos não lecionam mais na Educação Básica, optamos por considerá-los como potenciais sujeitos desta pesquisa.

⁵⁸ Os demais 34 professores não possuem informações públicas nas redes sociais, nem em buscadores acadêmicos e/ou profissionais. Em cumprimento à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, n.º 13.709/2018, não computamos informações que não estivessem em domínio público. Dessa forma, não dispusemos de informações sobre esses 34 professores.

⁵⁹ 66 possíveis sujeitos – 49 sujeitos que continuam na Educação Básica = 17 possíveis participantes para esta pesquisa.

No entanto, apesar do número 17, apenas nove sujeitos nos responderam nas redes sociais. Daí, esses nove respondentes passaram a compor os potenciais sujeitos para esta pesquisa.

Na breve conversa que tivemos com eles, podemos constatar que quatro ainda são professores, mas do Ensino Superior, nível educacional em que a remuneração é mais atrativa que na Educação Básica, conforme eles apontaram. Os cinco demais abandonaram a docência e atuam em outras áreas atualmente. Desses, constatamos que três vivenciaram grande desencanto com a docência e se arrependem de ter investido nessa profissão. Contudo, apesar dos nove participantes aptos inicialmente, no ato do agendamento das entrevistas, dois desistiram de participar, uma vez que não responderam mais às nossas tentativas de contato. Ficamos, então, com sete participantes (dois que migraram para a docência no Ensino Superior e mais cinco que abandonaram a profissão docente)

Na tentativa de ampliar a quantidade de participantes, decidimos visitar 15 escolas da Rede Municipal do Recife. Fomos às escolas onde estavam lotados, no momento da exoneração, os professores que não tinham informações públicas nas redes sociais.

Essas escolas estão localizadas próximo às imediações de comunidades como, por exemplo, Coque, Coelhos, Alto Santa Terezinha, Iputinga, Tejipio, Pina, Jordão, Ibura, Curado, etc. O nosso acesso às escolas foi por meio de Moto Uber⁶⁰, ocasião em que alguns motoristas nos aconselharam a manter a viseira do capacete aberta, para que as pessoas dessas comunidades pudessem nos ver claramente.

Com a lista nominal da Secretaria de Educação do Recife referente aos professores que solicitaram exoneração e um documento sobre a pesquisa⁶¹, explicando seus objetivos e a necessidade do contato presencial com eles, apresentamos as nossas intenções para a equipe gestora das escolas. Perguntamos a esses agentes se seria possível que eles entrassem em contato com os professores que pediram exoneração, a fim de verificar se teriam interesse em participar da nossa pesquisa. Para tanto, disponibilizamos o nosso contato no WhatsApp.

Apesar da cordialidade da maioria desses agentes, apenas dois dos quinze concordaram em entrar em contato com os professores que pediram exoneração. A resistência da maioria se

⁶⁰ Devido ao custo financeiro dessa locomoção e à pesquisa que fizemos sobre cada comunidade antes de visitá-las, para nos atentarmos aos pontos de acesso, esse processo durou 40 dias. Apesar do objetivo dessas visitas às escolas ter sido obter informações públicas sobre os 34 professores que pediram exoneração e não possuem registros nas redes sociais, não fomos a todas as escolas, pois, das 15 iniciais, não obtivemos retorno significativo, e o acesso a algumas delas é bastante perigoso.

⁶¹ Apêndice C.

deu, principalmente, pela má relação que eles estabeleceram com o docente que pediu exoneração. Sobre os dois contatos que obtivemos, verificamos que ambas as professoras não atendiam aos critérios desta pesquisa, porque elas continuam lecionando na Educação Básica, apenas migraram para outras Redes Municipais de ensino.

Apesar dessa baixa devolutiva, atualizamos o nosso quadro sobre os professores que pediram exoneração: agora, obtivemos respostas de 68 dos 100 docentes. Desses 68, 51 continuam na Educação Básica, 10 migraram para a docência no Ensino Superior e apenas sete abandonaram a profissão definitivamente.

Diante da dificuldade para ampliar nossos sujeitos, decidimos criar uma campanha nas redes sociais para “convocar” voluntariamente os professores que pediram exoneração da Rede Municipal do Recife entre 2015 e 2023. Elaboramos cards⁶², sem expor nome de professor e/ou escola e os publicamos em nossas redes sociais, contando com a ajuda e o incentivo de algumas pessoas da nossa rede de apoio, que compartilharam os cards para os seus seguidores. Todavia, também não obtivemos retorno.

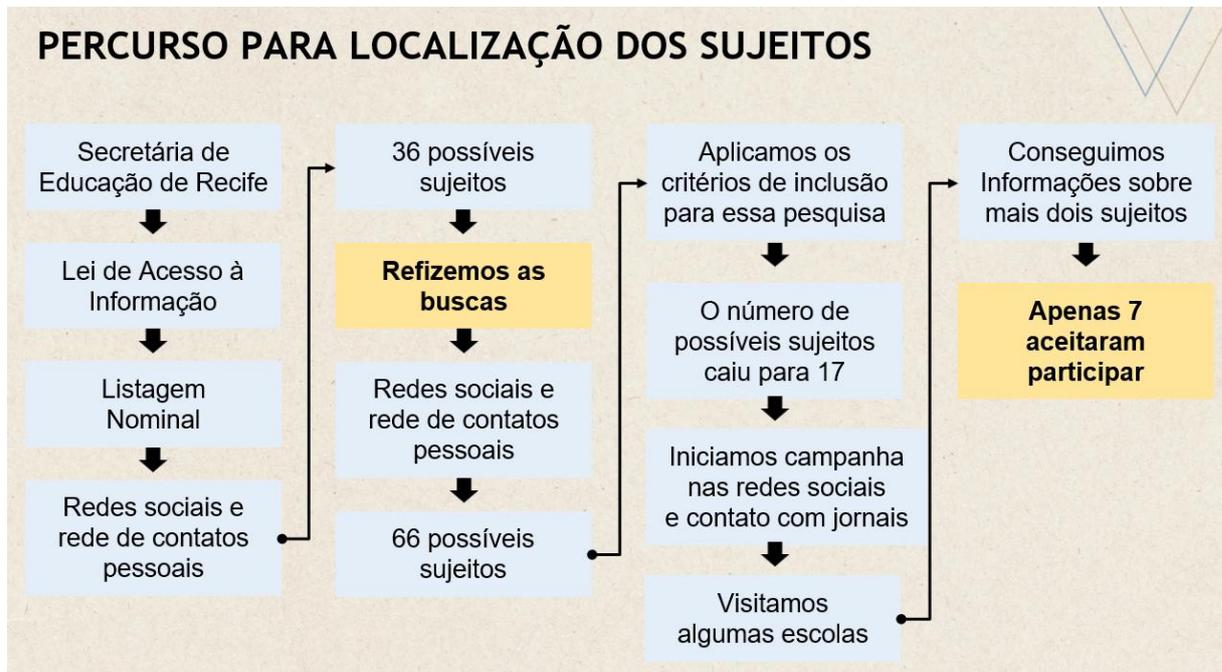
Em mais uma tentativa de saturar as buscas, recorremos a páginas no Instagram com grande alcance e visibilidade na área da educação em Pernambuco. Conseguimos apoio das páginas Pedagogia & Peripécias (com aproximadamente 12 mil seguidores) e Pedagogia PE (com aproximadamente 20 mil seguidores). Apesar desses esforços e do apoio recebido para publicação dos cards da nossa campanha, novamente não obtivemos retorno. Partimos, então, para os principais veículos jornalístico de Pernambuco. Enviamos e-mail para os jornais Diário de Pernambuco, Folha de Pernambuco e Jornal do Commercio Online. Explicamos os objetivos e os propósitos da nossa pesquisa e perguntamos se eles poderiam nos ajudar na campanha online, para convocarmos mais participantes. Também questionamos o quanto eles cobriam para nos ajudar. Porém, também não obtivemos retorno desses veículos.

O intuito dessas tentativas de ampliação foi esgotar as possibilidades de localização dos sujeitos que atendem a todos os critérios desta pesquisa, ou seja, promover a saturação. Consoante a Minayo (2017), apesar de não haver uma quantidade de amostra padrão para as pesquisas qualitativas, “pode-se dizer que uma amostra qualitativa ideal é a que reflete, em quantidade e intensidade, as múltiplas dimensões de determinado fenômeno e busca a qualidade das ações e das interações” (p. 10). No entanto, como não obtivemos mais retornos, decidimos prosseguir contando com a participação dos sete participantes devidamente confirmados.

⁶² Apêndice D.

Nesse sentido, construímos o seguinte esquema iconográfico para ilustrar, de modo objetivo, as tentativas de saturação que traçamos para localizar os sujeitos desta pesquisa. Esse esquema sumariza os parágrafos acima.

Figura 1 — Percurso para localização dos sujeitos



Fonte: Autor (2025).

Em tempo, essas buscas nos mostraram que a maior parte dos professores que solicitaram exoneração na Rede Municipal do Recife não abandonou a profissão, haja vista que eles migraram para outras Redes de Ensino da Educação Básica. Os fenômenos ‘exoneração’ e ‘abandono de carreira’, embora possam, em dada medida, dialogar, não representam o mesmo significado e/ou a mesma motivação.

5.3 Procedimentos e técnica para coleta dos dados (entrevista semiestruturada)

Para identificação das ideias, expressões e crenças dos sujeitos defronte à profissão docente, optamos pela entrevista individual e semiestruturada. De acordo com Ludke e André (1986, p. 34), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Para esses autores, o que caracteriza a entrevista na pesquisa qualitativa é a interação entre o entrevistador e o entrevistado, de maneira não-hierárquica e podendo favorecer o entendimento do que o sujeito compreende, pensa e sente sobre determinados tópicos.

Minayo (2004) converge Ludke e André (1986), sendo mais enfática ao relacionar a técnica da entrevista à pesquisa qualitativa; nas suas palavras: “a inter-relação no ato da entrevista contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia-a-dia, as experiências, e a linguagem do senso comum, e é condição “sine qua non” do êxito da pesquisa qualitativa” (p. 124, grifo da autora). Além disso, é importante destacarmos que nos estudos da TRS, e mais especificamente em abordagem Sociogenética (de Jodelet), o uso da entrevista como ferramenta para compreensão da cultura na construção das representações sociais é adequado. Para Batista e Andrade (2023), essa adequação ocorre porque a entrevista é uma ferramenta que privilegia as falas, inquietações, expressões, silêncios, contradições e plurais perspectivas.

Entendemos que, assim como Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023, p. 210) constata, as entrevistas semiestruturadas podem ser utilizadas sem necessariamente estarem atreladas a outras técnicas, visto que elas “apresentam maior flexibilidade ao pesquisador e possibilitam que o informante se expresse mais livremente sobre o objeto da investigação”. Essa flexibilidade, a nosso ver, pode proporcionar um maior entendimento sobre as falas dos professores que abandonaram a carreira na Educação Básica, como já discorrido. A pretensão dessa técnica metodológica possibilita a recolha dos dados mediante conversas direcionadas com algumas perguntas planejadas, mas, ao mesmo tempo, permitindo a fluidez própria do diálogo.

Por essa razão, utilizamos, nas entrevistas, um roteiro⁶³ flexível composto por 30 perguntas organizadas em três blocos (1. Dados pessoais; 2. Experiências na Educação Básica e na Rede Municipal do Recife; 3. Relação com a profissão docente da Educação Básica). Nem todas as perguntas foram realizadas, porque alguns participantes, em suas narrativas, já contemplavam essas questões. Além disso, em alguns casos específicos, realizamos perguntas fora do roteiro, para compreendermos melhor as representações sociais esboçadas pelos participantes. Assim, cada entrevista ocorreu em modelo de diálogo, onde os participantes ficaram à vontade para expor suas impressões, inquietações e opiniões.

Essas entrevistas ocorreram online, via Google Meet, visto que alguns participantes não residem em Recife. Mesmo entre os que residem na cidade, houve preferência pelas entrevistas online devido à comodidade e à disponibilidade de horários. O tempo médio das entrevistas foi de 50min28seg, a entrevista de maior duração teve 59min25seg e a de menor 30min59seg. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, mediante autorização dos participantes.

⁶³ Apêndice A.

Assim, endossamos que proporcionamos, a cada entrevistado, um ambiente de conversa confortável para os participantes poderem expor suas reais impressões e representações acerca do “ser professor” na Educação Básica, explicando por que abandonaram a profissão docente nessa etapa. Para Ludke e André (1986), essa ambientação confortável é possível através da clara explicação da pesquisa ao sujeito antes de iniciar a entrevista, bem como dos níveis das perguntas que devem ser organizados do ponto mais simples ao mais profundo, de maneira gradativa e paciente. Consideramos esses pontos na elaboração dos cenários para as entrevistas que realizamos.

Para mais, outro cuidado que tivemos/temos diz respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, que foi devidamente submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Federal de Pernambuco (CEP/UFPE), campus Recife⁶⁴. Lembramos que a função do CEP é “proteger todos os potenciais participantes das pesquisas científicas nas quais eles são voluntários para salvaguardar a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar de cada um desses participantes de estudos científicos, sem distinção, de maneira ética e responsável”⁶⁵.

Além deste trabalho ser submetido ao CEP, respeitando a integridade e a dignidade dos sujeitos, antes de iniciarmos as entrevistas, entregamos a cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de Coleta de Dados Virtual⁶⁶, cuja função é esclarecer formalmente sobre objetivos, riscos e benefícios da pesquisa. Reforçamos que apenas após a assinatura do TCLE, por parte do sujeito e pesquisador, as entrevistas foram iniciadas. Por fim, após as transcrições das entrevistas, os participantes receberam uma cópia dessas análises para mais um assentimento de natureza facultativa. Este ocorreu através de contato via e-mail e WhatsApp.

5.4 Procedimentos de análise dos dados (técnica temática de Bardin)

Para organização e interpretação dos dados obtidos com as entrevistas, utilizamos a técnica de Análise do Conteúdo na modalidade temática proposta por Bardin. De acordo com Bardin (1977, p. 105), “fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar

⁶⁴ Número do Parecer: 7.037.353. CAAE: 81485624.7.0000.5208.

⁶⁵ Disponível em:

<https://www.ufpe.br/documents/619819/801156/Perguntas+e+Respostas+Frequentes+CEP+UFPE.pdf/7b4f1d31-eed0-4c7f-8815-9d0b7bad7db9>. Acesso em: 10 nov. 2024.

⁶⁶ Apêndice B.

alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Em outras palavras, é por meio da Análise do Conteúdo de ordem temática que, “qualitativamente a presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamento presente no discurso” (Minayo, 2004, p. 209).

A partir da Análise de Conteúdo de Bardin, organizamos nossas interpretações das narrativas dos participantes desta pesquisa sobre suas trajetórias na Rede Municipal do Recife enquanto docentes da Educação Básica. De acordo com Bardin (1977), entendemos que a categorização é uma forma de organizar as interpretações, inferências e percepções que o pesquisador constrói a partir do material analisado. Por meio da categorização, foi possível analisar como os participantes desta pesquisa representam socialmente a profissão docente e os porquês que levaram eles a abandonarem essa profissão.

Em síntese, ao optarmos por essa técnica de análise, buscamos compreender se as representações sociais da profissão docente pelos sujeitos decorrem de consensos em relação à gênese e de que maneira são influenciadas pela cultura. Esses consensos, ou dissensos, foram analisados a partir de temas distribuídos em sete categorias que construímos após a exploração das entrevistas transcritas, a saber: a) Motivação para cursar licenciatura; b) “Eu” professor da Rede Municipal do Recife; c) Satisfações em ser professor na Rede Municipal do Recife; d) Insatisfações em ser professor na Rede Municipal do Recife; e) Motivos que incentivaram o abandono da profissão na Educação Básica; f) Definição do atual professor da Educação Básica; e g) Motivos que podem levar outros professores a abandonarem a Educação Básica.

No capítulo a seguir, antes da exposição dos resultados e da discussão, detalhamos o perfil de cada sujeito e apresentamos as sete categorias de análise desta pesquisa.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO — EX PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PROFISSÃO DOCENTE

“— Quem sabe e de onde sabe? — O que e como sabe? — Sobre o que sabe e com que efeito? (Jodelet, 1993, p. 10).

6.2 O perfil dos participantes — “Quem sabe e de onde sabe?”

Conforme destacamos no capítulo sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS), a abordagem de Jodelet (1993, p. 10) enfoca a seguinte tríade de questões: “Quem sabe e de onde sabe? — O que e como sabe? — Sobre o que sabe e com que efeito?”. Para Jodelet (1993), é fundamental compreender as condições de produção e circulação das representações sociais, bem como seus estados e processos. Essa compreensão é essencial para a construção epistemológica do objeto das representações sociais, especialmente no que diz respeito à gênese e à influência cultural que esse objeto carrega.

Nessa direção, os estudos que utilizam a TRS, especialmente a abordagem de Jodelet, “devem se preocupar com quem são os sujeitos que representam determinado objeto, que compartilham essa representação e agem a partir dela, enfatizando o contexto social de onde esses sujeitos falam” (Silva, 2016, p. 59). Em resumo, os sujeitos produzem representações sobre os objetos, sendo simultaneamente influenciados por elas e por representações preexistentes — estas, por sua vez, produzidas por outros sujeitos, estão profundamente enraizadas na cultura e no contexto social no qual todos compartilham e constroem saberes.

Respondendo à primeira questão proposta por Jodelet (1993) — “Quem sabe e de onde sabe?” — elaboramos o perfil de cada um dos participantes deste estudo. Os nomes são fictícios e foram criados com auxílio da Inteligência Artificial (IA) ChatGPT-4 (personalidade v2). Para gerar esses nomes, utilizamos três características genéricas acerca da visão que cada participante tinha/tem da profissão docente, interpretadas a partir das respostas fornecidas nas entrevistas. Assim, solicitamos que o ChatGPT-4 sugerisse um nome com significado coerente a essas características. O objetivo foi atribuir nomes que refletissem, em parte, a essência de cada participante, mesmo que de forma genérica. Esses significados, em nossa perspectiva, contribuem para a análise interpretativa das narrativas de cada um e auxiliam na compreensão das representações sociais compartilhadas sobre a profissão docente⁶⁷.

⁶⁷ Apesar da ciência de que essa Inteligência Artificial pode gerar respostas diferentes para uma mesma pergunta, acreditamos que os significados que ela gerou contribuem, aqui, com o objetivo desta pesquisa, uma vez que os compreendemos na esfera simbólica.

Além disso, organizamos os participantes desta pesquisa em dois subgrupos, a saber: subgrupo I: professores que migraram para a docência do Ensino Superior; subgrupo II: participantes que abandonaram a profissão docente, definitivamente.

Detalhando a construção dos nomes fictícios, temos: no subgrupo I, o nome Talita⁶⁸ que foi escolhido para a participante que prefere trabalhar com adultos e busca desafios, pois o nome representa afinidade com pessoas maduras, embora carregue uma energia jovial. Elisa⁶⁹, que acredita no afeto e no acolhimento como ferramentas de transformação social, recebeu um nome associado ao cuidado, empoderamento e consciência social.

No subgrupo II, Clarice⁷⁰, que perdeu o altruísmo na docência, recebeu um nome que representa clareza de visão e ideal de transformação social, refletindo sua visão outrora altruísta. Verônica⁷¹, por sua vez, representada por sua determinação e resiliência, ganhou esse nome, pois ele carrega o significado de disciplina e força interior. Amélia⁷², que priorizou a família e viu a docência como uma fase passageira, recebeu um nome associado ao amor familiar e ao pragmatismo. Aria⁷³, que buscou liberdade como guia turístico, simboliza o anseio por novas aventuras e a busca por outra realidade. Por fim, André⁷⁴, que enfrentou frustração com o sistema educacional, tem um nome ligado à perseverança, reconstrução e sensibilidade, refletindo sua trajetória de decisões difíceis.

A seguir, detalhamos cada um desses participantes, indo além dos simples significados atribuídos pelo ChatGPT-4. Esse detalhamento começa pelo subgrupo I, composto pelas professoras que migraram para a docência no Ensino Superior, e se encerra no subgrupo II, formado por aqueles que abandonaram a profissão docente. A ordem dos participantes em cada subgrupo segue a sequência em que as entrevistas foram realizadas, conforme a disponibilidade de cada participante.

⁶⁸ As características dessa participante que colocamos na IA foram: não se vê lecionando para crianças; prefere lidar com adultos (docência no Ensino Superior); gosta de se arriscar para alcançar seus sonhos e objetivos de vida.

⁶⁹ Para chegarmos ao nome Elisa, elegemos as seguintes características: gosta de lecionar para crianças; acredita que o afeto e o acolhimento podem transformar a realidade; acredita na força política da profissão docente.

⁷⁰ As características elencadas para Clarice foram: visão altruísta da profissão docente; desejo por transformação social e por ajudar as pessoas; desencanto, perda do altruísmo.

⁷¹ Enxerga a determinação como elemento essencial na profissão docente; perseverante; acredita que é essencial ser resiliente na profissão docente.

⁷² Enxerga a profissão docente como uma passagem; ter tempo de qualidade com a própria família é mais importante do que ser professora; identifica-se com a educação social em significado amplo.

⁷³ Desencantada com o sistema vigente da educação pública brasileira; acredita em ideais contrários à sala de aula tradicional; gosta do ar puro e da liberdade numa profissão.

⁷⁴ Desencantado com o sistema vigente da educação pública brasileira; acredita que o sistema atual não irá mudar; teve altruísmo na escolha da profissão docente, mas acredita, hoje, que isso foi perda de tempo.

6.2.1 Talita

“Eu não me via satisfeita por causa da realização profissional. Eu não me via passando uma vida ali, porque eu era incapaz de fazer o que as minhas colegas faziam... eu não sou capaz de alfabetizar uma criança...” (Talita)

Talita se identifica como mulher cisgênero. Ela é negra, tem 36 anos e reside na capital pernambucana, embora esteja atualmente em Petrolina por conta do trabalho. Hoje, ela atua como professora do Ensino Superior em uma instituição pública estadual. A sua primeira experiência na Educação Básica foi na Rede Municipal do Recife em 2014, com duração de apenas um ano — ela pediu exoneração em 2015. Talita atuou como professora do primeiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ela é formada em Pedagogia e possui doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É filha de mãe professora, que também atuou na Rede Municipal do Recife. No geral, Talita optou por ser professora quando projetou que poderia investir na Educação Inclusiva. Com vistas no horizonte profissional, ela realizou o vestibular para Pedagogia e foi aprovada. Importante pontuarmos que, além de professora, a mãe de Talita é surda — possivelmente essa conjuntura influenciou Talita a ser professora e a se especializar na Educação Inclusiva.

Contudo, Pedagogia não foi o primeiro vestibular que Talita tentou aprovação na UFPE. Antes disso, ela tentou jornalismo, porque sempre gostou de escrever e depois tentou licenciatura em história, área de seu interesse. Devido à alta concorrência desses cursos, ela não obteve a nota mínima para ser aprovada. O seu terceiro vestibular, então, foi para Pedagogia e, como expusemos, ela foi aprovada. Apesar disso, Talita faz questão de enfatizar que não escolheu Pedagogia por ser um vestibular menos concorrido, mas sim por enxergar essa escolha como uma oportunidade de construir um horizonte profissional.

O abandono da docência na Educação Básica ocorreu quando ela entendeu que não gosta de lecionar para crianças. Não era esse o público que ela tinha mais afinidade. Quando a Prefeitura do Recife lhe convocou, ela já era mestra e candidata ao curso de doutorado em Educação pela UFPE. Com a aprovação no curso de doutorado e a aquisição de bolsa de assistência, ela optou por solicitar a exoneração da Rede Municipal do Recife.

Atualmente como professora do Ensino Superior, Talita se sente mais realizada e confortável. Ela gosta de ensinar, mas não para crianças. Por essa razão, ela não planeja retornar à sala de aula da Educação Básica. Porém, Talita não se arrepende de ter cursado Pedagogia, nem de ter lecionado para crianças. Em suas palavras,

Costumo dizer que tudo que eu tenho na vida hoje, 09h49 do dia 18 de julho de 2024, eu devo ao curso de Pedagogia. Tudo na minha vida eu devo ao curso de Pedagogia. À minha mãe, pedagoga que hoje já está aposentada, e ao curso... Hoje eu sigo na docência por isso.

Quando optou por ser professora da Educação Básica, Talita já tinha noção do desvalor dessa profissão e, talvez por isso, já planejava progredir de carreira. Em nenhum momento ela se visualizou permanentemente lecionando para crianças. Ela, a propósito, rememora que, “quando passei no concurso que falei, que a prefeitura do Recife me chamou, eu já dizia à minha mãe que iria assumir, mas que não garantia quanto tempo iria ficar lá”.

Nesse sentido, reconhecemos que Talita é uma ex-professora que abandonou a profissão docente na Educação Básica definitivamente. Consideramos que Talita abandonou a etapa da Educação Básica ao progredir em sua carreira para docência no Ensino Superior.

6.2.2 Elisa

“Eu não teria saído da Educação Básica para trabalhar na Universidade Pública se eu recebesse e se eu tivesse as condições de trabalho que eu tenho na Universidade Pública”
(Elisa)

Elisa se identifica como mulher cisgênero. Ela tem 38 anos e reside atualmente em Recife. Começou a ser professora da Educação Básica em 2010 na Rede Municipal de Moreno, onde permaneceu até 2021, quando foi aprovada para ser professora universitária em uma Universidade Federal. Na Rede Municipal do Recife, atuou nos anos iniciais do Ensino Fundamental entre os anos de 2014 e 2015.

Essa participante possui graduações em Pedagogia e em Direito, mais doutorado em Educação, ambos pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Em ressalva, ela registra que cursou Direito com fins de complementar a sua formação, já que pesquisa Política e Legislação da Educação. Elisa não trabalhou na área jurídica, nem tem essa pretensão.

A escolha da profissão docente por essa participante teve influência de sua mãe, também professora. Quando acompanhava a sua mãe nas aulas da graduação, Elisa se encantava com as professoras universitárias e desejava se tornar uma quando crescesse. Ela conta que, quando foi aprovada no vestibular de Pedagogia na UFPE, obteve grande apoio de sua família,

principalmente por ser de origem humilde e ancorar no exercício de uma profissão a possibilidade de “melhorar de vida”. Em suas palavras,

Os meus pais apoiaram, sim. Eles entenderam que era uma escolha minha e que era uma possibilidade, uma profissão que eu poderia trabalhar mais rápido, para conseguir ajudá-los, assim. Foi muito sacrifício para meus pais me manterem na Universidade no início, sabe? A gente era realmente muito, muito pobre, assim. Eu estudei em escola pública a minha vida toda. Então... Quando eu consegui meu primeiro estágio, foi um alívio financeiro para a minha família.

Enquanto docente da Rede Municipal do Recife, Elisa tem uma representação de si como professora dedicada e afetuosa, que via no acolhimento e no reforço da autoestima dos alunos a possibilidade de transformação social. Diferentemente de Talita, que também migrou para a docência no Ensino Superior, Elisa ressalta que gosta de dar aula para crianças, aprecia ser professora da Educação Básica e que, inclusive, essa preferência se fortaleceu ao longo do exercício da profissão. Um exemplo é quanto ela fala, enfaticamente, que não teria saído da Educação Básica se, nesse nível de escolarização, dispusesse das mesmas condições de trabalho e a mesma remuneração que tem no Ensino Superior, apesar de, inicialmente, ter se encantado pela docência universitária quando acompanhava a sua mãe nas aulas dela.

No entanto, Elisa recorda que teve desgaste emocional enquanto professora da Educação Básica. Isto ocorria quando ela presenciava corriqueiramente alguns alunos reproduzindo violências na sala de aula, e quando não conseguia dar o devido acolhimento que outros alunos, vítimas de abusos, precisavam. Ela sentia impotência, sentia que estava falhando na sua missão de dar suporte, proteger e transformar parte da realidade desses alunos. Elisa conta que essas situações a fizeram repensar a profissão docente e a cogitar desistir dela.

Isso aconteceu com uma criança de 7 anos. Mas, assim, não era apenas o que ele fazia apenas com ele, era o que ele fazia com a turma... ele agredia os meninos, ele puxava... Enfim, ele rasgava o caderno dos outros. Ele era impossível na sala de aula. E com 15 dias, teve uma vez que eu não me lembro exatamente o que aconteceu, mas eu estava tão esgotada emocionalmente, que eu... Estava no segundo andar, aí eu olhei pra ele, assim, olhei pra turma e a turma era sempre muito agitada por causa dele, ele agitava mesmo. Como eu te falei, acho que nesse dia ele deve ter rasgado uns dois cadernos dos colegas, deve ter puxado os cabelos de mais dois, jogado uma banca em alguém. E eu estava tão... Eu não conseguia tomar conta, assim, dar conta do domínio de sala, porque a sala era pequena, não tinha nem como passar entre as cadeiras, assim, entendeu? Pra ir lá onde ele sentava. Enfim, e aí eu olhei pra sala e aquela confusão enorme e... eu desabei, sabe? Eu entrei numa letargia. Eu só sai da sala e deixei as crianças lá, desci as escadas, cheguei lá na sala da coordenadora e disse assim: ‘eu tô indo agora pedir exoneração’.

Nesse dia específico, Elisa contou com suporte da coordenadora pedagógica e não desistiu da profissão. E, apesar de situações assim lhe trazerem desgaste emocional, ela volta a

destacar que, ainda, sim, voltaria a lecionar na Educação Básica, porém, sem perder o seu vínculo com a docência no Ensino Superior na instituição federal que atualmente trabalha.

Face ao exposto, a exoneração voluntária de Elisa na Rede Municipal do Recife não constitui o abandono da profissão docente por desencantamento. Ela solicitou a exoneração, porque precisou se dedicar ao doutorado em Educação e não conseguiu licença nessa Rede. Como havia conseguido licença na Rede de Moreno, ela continuou lecionando na Educação Básica até 2021, quando foi aprovada em uma Universidade Federal que exigia dedicação exclusiva. Assim, Elisa abandonou a profissão docente apenas em 2021, quando optou apenas pela docência no Ensino Superior.

Consideramos, então, Elisa uma ex-professora da Educação Básica, que optou pela progressão de carreira ao se tornar docente do Ensino Superior. Apesar da também desvalorização de professores universitários, em comparação com professores da Educação Básica, há remuneração, reconhecimento e condições de trabalho mais favoráveis.

Mesmo que não haja um desencanto docente enraizado nas escolhas de Elisa, ela se exonerou da Educação Básica, sobretudo, devido à baixa remuneração e às más condições de trabalho. Dessa feita, podemos pensar que o desencantamento docente institucionalizado pode, também, surgir como mecanismo de desvalorização e de distanciamento dos professores da profissão docente, ainda que não existam sentimentos de repulsa. Por essas razões, consideramos Elisa uma participante apta a esta pesquisa.

6.2.3 Clarice

“Eu tinha um encantamento, eu queria de verdade ser professora e eu sempre amei criança, então eu lutei pra fazer Pedagogia” (Clarice)

Clarice se identifica como mulher cisgênero. Ela é branca, reside atualmente na capital pernambucana e tem 46 anos. Dedicou 10 anos à docência da Educação Básica, sendo metade destinada à Rede Municipal do Recife. Nesta Rede, aliás, atuou, entre 2014 e 2019, como professora dos 1º e 2º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Clarice é graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Pernambuco e, desde que solicitou voluntariamente sua exoneração, vive da renda do marido, que é militar. De maneira geral, o principal fator que levou ao abandono da profissão docente em 2019 foi a violência que sofreu enquanto atuava na Rede Municipal do Recife. Curiosamente, Clarice concluiu recentemente uma especialização em Transtorno do Espectro Autista (TEA), visando

atuar em consultório. No entanto, ela ainda não se sente preparada para voltar a trabalhar com crianças.

A sua escolha pela docência na Educação Básica foi resultado de um teste vocacional aliado à autorreflexão sobre suas aptidões. Nesse processo, seu ideal de transformação social começou a se desenvolver, levando-a a acreditar que o curso de Pedagogia lhe permitiria contribuir para a mudança na vida de seus futuros alunos. Para Clarice, então, esse ideal foi mais gratificante do que o valor financeiro que ela receberia ao final de cada mês. Ou seja, desde antes de ingressar na Pedagogia, Clarice já tinha consciência da desvalorização da profissão docente, mas isso não a impediu de investir nessa profissão.

Mesmo com essa vontade inicial de transformar a realidade, Clarice narra que o seu ingresso como docente da Rede Municipal do Recife foi chocante, em decorrência da violência exacerbada entre os alunos. Contudo, apesar dessa insatisfação, ela destaca que conseguiu se encantar por seus alunos no primeiro ano na Rede Municipal do Recife, porque o seu ideal de professora era mais forte. Ela acreditava, aliás, que o seu ideal de transformação poderia ser mais coerente na Rede Pública, posto que, até então, nos seus cinco primeiros anos de carreira, ela atuou na Rede Privada. Mas a falta de suporte da Prefeitura do Recife, conjuntamente ao excesso de violência, enfraqueceu o seu ideal de transformação, e contribuiu para o despertar do seu desencantamento docente.

A partir de então, a trajetória de Clarice na Rede Municipal do Recife foi adornada por bastante desencanto. As violências, os medos, a falta de apoio e o crescimento de impotência lhe amedrontaram. Esse desencanto foi tanto que, quando comentou sobre voltar à sala de aula da Educação Básica, ela foi firme: “Eu nunca mais vou colocar o pé em uma sala de aula. Nunca mais” (Clarice). Essa participante destaca também que, durante os seus últimos cinco anos de profissão, sentiu que algo foi quebrado, e que esse algo transcende (e suprime) o seu ideal de professora transformadora.

Ademais, se pudesse voltar no tempo, Clarice comenta que não teria optado por cursar Pedagogia. Interessante destacarmos que, o teste vocacional, feito por ela anos atrás, indicou como possibilidades formativas os cursos de Pedagogia e Psicologia. Ela escolheu a primeira opção por considerar a Psicologia um mercado mais fechado e também por acreditar que, através da Pedagogia, poderia contribuir mais na formação humana. Em suas palavras: “Se eu pudesse escolher hoje, escolheria Psicologia e não teria ido de jeito nenhum pra Pedagogia. Acho que foi um erro. *Hoje eu acho que foi um erro*” (Clarice, grifo nosso).

Dessa forma, reconhecemos que Clarice é uma ex-professora da Educação Básica que abandonou definitivamente a profissão docente. Consideramos, ainda, que esse abandono da profissão docente foi devido ao processo de desencantamento.

6.2.4 Verônica

*“[...] Dentro da sala eu conseguia maravilhas, fora da sala era uma agonia”
(Verônica)*

Verônica, mulher cisgênero negra, reside atualmente em Recife, tem 45 anos e possui 12 anos de experiência na Educação Básica com carteira assinada, dos quais 8 foram dedicados à Rede Municipal do Recife, atuando como professora dos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental anos iniciais. Ela se declara apaixonada pelo professorar na Educação Básica e, apesar de ouvir comentários desencantados de amigos professores, sente saudades de estar na sala de aula. Verônica, que solicitou a exoneração em 2015, apenas não retorna para a docência, por ancorá-la à instabilidade/desvalorização financeira.

A sua formação é em Pedagogia e em Direito, respectivamente, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Faculdade Maurício de Nassau. Ela também possui mestrado em Educação pela UFPE. Verônica precisou sair da Educação Básica para exercer uma profissão que lhe trouxesse um retorno financeiro mais interessante, já que ela estava formando a sua família (cônjuge e filho). A sua atual profissão é técnica em assuntos educacionais em uma Universidade Federal.

Verônica começou a lecionar aos 16 anos em uma escola privada. Desde então, ela acredita que o desenvolvimento do afeto, da disciplina e da construção do conhecimento é algo fascinante. Essa inserção precoce na profissão vem da influência de sua família, formada em maior parte por professores, incluindo sua mãe e seu irmão. A propósito, quando optou por cursar Pedagogia, Verônica recorda que,

As mulheres da minha família, que já eram todas professoras, acharam bom que eu queria ser professora, mas, ao mesmo tempo, tiveram aquele pingão de lamentação, porque sabiam que era uma profissão muito pesada, pouco valorizada. Minha mãe sempre foi uma pessoa que era assim: “ela quer fazer, então faça”. Ela nunca foi de botar defeito em nada, em nenhuma das coisas que eu quisesse fazer. Fora ser professora, eu ainda fiz curso técnico de administração, fiz curso técnico em turismo. Então, ‘mãe, não estou fazendo nada, vou estudar’, ela dizia: “vá”. E aí, eu sempre quis ser professora. Eu me identifico como professora. Minha profissão é pedagoga, minha profissão é ser professora, meu gosto é sala de aula, apesar de eu não estar mais nela. Uma profissão que eu escolhi para a minha vida era essa, de pedagoga. Mas, de resto, as pessoas geralmente diziam assim: “ah, professora...” ou então diziam: “você é tão inteligente para ser professora”, daí eu sempre respondia: ‘e pessoa burra pode ser professora? Uma pessoa que é ignorante vai ensinar quem?’ Eu acho que os mais

inteligentes são os que deveriam se interessar pela educação. Mas retrucavam: “não paga bem”. Era sempre assim, “mas não paga bem”. E aí, eu dizia ao pessoal o seguinte: ‘olha, a minha mãe foi professora a vida toda. Ela tem dois filhos, ela tem casa, ela tem carro, ela criou os dois filhos em escola particular. Então, assim, eu não faço esse miserê que vocês dizem’.

O apoio de sua família foi fundamental para enfrentar os comentários depreciativos sobre a profissão docente e, principalmente, para permanecer nela. Verônica ancora o professorar na Educação Básica à cachaça, isto porque, para ela, é algo viciante, que faz a pessoa continuar pensando e querendo novamente. Ela se declara apaixonada e alcoólatra da Educação Básica, apesar de reconhecer a desvalorização dessa profissão.

Os vínculos afetivos que Verônica construiu na sala de aula, hoje uma referência de pessoa negra para os seus estudantes negros e periféricos, lhe trouxeram força de vontade para permanecer na Educação Básica. Portanto, quando essa participante fala que na sala de aula conseguia maravilhas, ela se refere à construção do conhecimento e do senso crítico dos seus alunos, à afetividade, aos avanços não só em conteúdos pragmáticos, mas também, e principalmente, no desenvolvimento da cidadania desses alunos.

As causas do seu abandono da profissão docente, até então, não estão essencialmente relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem para crianças, mas, sim, à má infraestrutura, às condições de trabalho, à baixa remuneração e à falta de entrosamento com a equipe gestora.

Assim, consideramos Verônica uma participante apta a esta pesquisa por haver, na sua trajetória, abandonado a profissão de professora. Este abandono se relaciona às estruturas circundantes ao ser docente na Educação Básica, pautando-se, sobretudo, no desvalor dessa profissão. Acreditamos que essa estrutura afasta da Educação Básica, os professores desencantados e os que gostam de atuar nessa etapa do ensino, mas nela não permanecem por falta de condições.

6.2.5 Amélia

“[...] Apesar da formação em Pedagogia, não atuo mais em sala de aula, trabalho com educação, mas não sou professora” (Amélia)

Amélia identifica-se como mulher cisgênero. Ela é branca, possui 39 anos e 9 anos de experiência na Educação Básica, sendo os seus três últimos anos dedicados à Rede Municipal do Recife na Educação Infantil — ela solicitou exoneração em 2015. Amélia reside atualmente no Recife, possui formação em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba e atualmente atua na área da pedagogia jurídica como analista. Como exposto na sua fala inicial, essa

participante não se considera professora. Para ela, a profissão docente foi uma fase em sua trajetória.

Ela conta que, antes de ser professora na Rede Municipal do Recife, atuou como professora dos municípios de Campina Grande e de Lagoa Seca, ambos na Paraíba. Na cidade de Queimadas, também em território paraibano, Amélia atuou como supervisora pedagógica. Ela veio a Pernambuco quando foi aprovada em concurso para a Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes, posteriormente, foi aprovada para exercer a docência no Recife. Ela pediu exoneração em Jaboatão para dedicar-se exclusivamente à Rede recifense.

Sobre a escolha pela profissão docente, Amélia discorre que não tinha interesse em ser professora da Educação Básica. O seu interesse sempre foi pela educação para além dos muros da escola. Ela tem afinidade com projetos e causas sociais, e não com a docência na Educação Básica. Mas foi professora, por acreditar que “a sala de aula era uma passagem necessária pelos aprendizados que a gente tem” (Amélia, grifo nosso).

Nesse sentido, Amélia, que já tinha sido aprovada no Tribunal de Justiça, continuou na Rede Municipal do Recife até entender que precisava dedicar mais tempo à sua família. Como o seu objetivo principal havia sido alcançado, que foi a aprovação no Tribunal de Justiça, ela pediu voluntariamente exoneração na Prefeitura do Recife e optou por não ser mais professora. Ela recorda que estava grávida do seu primeiro filho quando solicitou essa exoneração.

Em síntese, Amélia não compartilha uma representação negativa da profissão docente. Não há, em seu relato, arrependimento por ter sido professora. Mas, ainda sim, ela ancora essa etapa da sua trajetória a algo passageiro, ou seja, sem o objetivo de permanência. Como pedagoga do Tribunal de Justiça, Amélia, além de tempo de qualidade com sua família, tem um retorno financeiro mais significativo.

Em tempo, é interessante pontuarmos a influência da família de Amélia quando ela optou por cursar Pedagogia. Assim,

Eu fui influenciada por tios, parentes próximos, que faziam... eles eram da área de educação, professores, sabe? Então, eu lia muito o material deles antes de estudar, antes de passar no vestibular, que na época era vestibular. *Mas eu já sabia ao ler esse material que eu não queria sala de aula.* E eu resolvi fazer. Lembro que fui criticada por alguns parentes próximos, justamente porque não havia valorização salarial. A perspectiva, a preocupação maior dos familiares era... seria essa minha valorização profissional, salarial, eu vi que eles tinham conhecimento que a remuneração não era tão alta (Amélia, grifo nosso).

A influência da sua família não foi apenas na escolha da profissão, mas também na construção da sua representação social. Quando Amélia escolheu Pedagogia, ela já carregava consigo uma representação da profissão docente galgada pela falta de perspectiva salarial e

profissional que a sua família, em parte formada por professores, compartilhava. Ela optou pela profissão com vistas a não querer sala de aula.

Nesse viés, consideramos Amélia uma participante apta a esta pesquisa. Ela abandonou a profissão docente na Educação Básica, definitivamente. E, embora acredite que não tenha se desencantado (uma vez que não existia encanto), há indícios, em sua narrativa, de um desencanto cultural, bem como da influência de sua família na sua escolha e na sua decisão de abandonar a profissão docente.

6.2.6 Aria

“[...] Eu joguei a toalha, realmente. Eu disse: eu preciso cuidar de mim agora” (Aria)

Aria é uma mulher cisgênero branca e tem 58 anos. Ela dedicou 25 anos à Educação Básica, dos quais pouco menos de um ano foi destinado à Rede Municipal do Recife, mais especificamente ao terceiro ano dos Anos Iniciais. Atualmente, Aria reside em Bilbao, no norte da Espanha, e atua como guia turístico pela Europa. Para além da vantagem financeira, essa participante relata que, no seu atual trabalho, o ganho de conhecimentos culturais e de liberdade, fora das paredes de uma sala de aula convencional, é incontável. Ela não possui pretensão de retornar à sala de aula da Educação Básica, nem de voltar a residir em Recife.

A sua formação inicial é em Pedagogia pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). Ela também possui especializações no Método Waldorf, no Método Montessori e em cursos relacionados à reciclagem. Aria afirma: “sempre gostei de investigar e de trabalhar com arte, educação e meio ambiente”. Influenciada pelas ideias de Ana Thomaz⁷⁵ essa participante acredita que o modo convencional, no qual a escola pública é estruturada, é falho e não permite uma mudança significativa na sociedade. A partir dessa perspectiva, ela buscou propostas

⁷⁵ Ana Thomaz é uma educadora brasileira e mãe de três filhos que não concluíram os estudos formais na escola. Ela defende a ideia de desescolarização, que significa tirar a escola de dentro de si. Nesse viés, Ana acredita que a escola convencional impulsiona o processo de massificação e alienação nos alunos, que gera e mantém desejos artificiais neles. De maneira sintetizada, Ana Thomaz acredita que a escola convencional não transforma, nem educa os estudantes, mas, sim, reproduz ideologias, coloniza pensamentos e podada a autonomia desses alunos. Em suas palavras: “não vejo maldade na escola, nem descuido dos pais. Vejo amorosidade. Mas é uma amorosidade cheia de crenças, estagnações e medos. A pergunta é: para que educar uma criança nos moldes que fazemos hoje? A função primordial da escola é a desconexão, é a de fazer a criança sair de uma construção singular para entrar em uma perseguição por buscar fins. Na escola como conhecemos, a criança tem um deslocamento do presente para ambicionar o futuro [...]”.

Acesso em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2017/07/20/esta-educadora-deixou-o-filho-abandonar-a-escola-e-se-orgulha-disso.htm>. Disponível em: 29 dez. 2024.

Sugestão de vídeo para aprofundamento no pensamento de desescolarização de Ana Thomaz: <https://www.youtube.com/watch?v=QveTf5DekIo>. Disponível em: 29 dez. 2024.

alternativas, como os métodos Waldorf e Montessori, que, grosso modo, enfatizam a autonomia e a liberdade docente e discente.

Antes de ser professora na Rede Municipal do Recife, Aria atuou como docente em várias instituições privadas, a exemplo do Instituto Capibaribe, em Recife, e do Centro Educacional Anísio Teixeira (CEAT), no Rio de Janeiro. Ela rememora que, nesses dois exemplos mencionados, aprendeu a ser uma professora “autêntica, com atitude e com pé na contemporaneidade”. Essa construção disruptiva e alternativa de representação da profissão docente fez Aria permanecer na docência por mais de duas décadas, embora não tenha sido suficiente para impedi-la de sentir frustrações e insatisfações. Nessa época, Aria sentia que mesmo as estruturas alternativas de educação não conseguiam transformar, significativamente, a sociedade.

Contudo, suas maiores insatisfações e frustrações vieram quando ela começou a atuar na Rede Municipal do Recife, em 2015. O trajeto para as escolas, com ruas sujas, poças d’água, lixeiras transbordando lixo, o calor e o trânsito caótico do Recife, traziam angústias a Aria, que percebia que a educação não estava conseguindo mudar, de fato, a sociedade, que permanecia a mesma de vinte anos atrás. As estruturas das escolas com grades despertavam nela uma sensação de animalização de si, dos colegas, dos alunos e demais profissionais da escola. As grades não resolviam a violência, mas despertavam o sentimento de não-liberdade em Aria, que via sua autonomia cerceada. Toda essa conjuntura, evidentemente, contrastou com o que ela acreditava ser uma escola.

Dessa feita, Aria, que já tinha um desencantamento inicial pela falta de transformação da sociedade, fortaleceu os próprios sentimentos de desgosto e frustração. Nessa realidade, ela recebeu uma proposta de um amigo para morar na Espanha. No que avaliou a proposta, Aria decidiu pedir exoneração da Prefeitura do Recife em 2016 e deixar de ser professora da Educação Básica, definitivamente.

Importante destacarmos também que o seu ingresso na profissão docente não foi por uma paixão ou visão altruísta, mas, sim, partiu da decisão sua mãe sem sequer consultá-la. Em outras palavras, Aria não escolheu ser professora e cursar Pedagogia, ela foi matriculada pela sua mãe, que não lhe perguntou se era essa a sua escolha. Avaliando essa situação hoje, ela acredita que poderia ter tido um desenvolvimento profissional promissor se tivesse estudado arte.

Apesar disso, Aria se manteve como professora da Educação Básica por 25 anos e desenvolveu uma ideia de que, por meio da educação, a sociedade poderia ser transformada.

Quando essa transformação não ocorreu e ela teve contato com a escola pública do Recife, decidiu desistir definitivamente da profissão docente.

Com base no exposto, consideramos Aria uma ex-professora da Educação Básica que abandonou essa profissão definitivamente. Ela também vivenciou o desencantamento docente — a construção do apreço pela profissão foi quebrada diante da realidade da Educação Básica brasileira.

6.2.7 André

“[...] Achei que eu estava fazendo o papel de Dom Quixote. Que estava lutando contra uma coisa que eu não ia conseguir transformar e modificar” (André)

André, residente do Recife, identifica-se como pessoa não-binária, negra e se autorrefere, na maior parte da comunicação, por pronomes masculinos. Ele possui 63 anos e 11 anos de experiência na Educação Básica. Todos os seus anos de Educação Básica foram destinados à Rede Municipal do Recife, mais especificamente aos anos finais do Ensino Fundamental. A sua formação é: bacharelado e licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais, licenciatura em Educação Artística pela Universidade Federal de Pernambuco e Pedagogia a distância, pelo Centro Universitário Internacional. Esse participante não trabalha atualmente, vive da renda da aposentadoria e não se vê de volta à sala de aula de nenhuma etapa da Educação Básica.

André destaca que sempre foi interessado pela área de comunicação e que, ao participar do Programa de Iniciação Científica no Centro de Educação da UFPE, interessou-se também pela docência. Para ele, a profissão docente o encantou, principalmente quando relacionada à educação popular e ao sonho de poder transformar a sociedade. Em suas palavras: “eu conheci Paulo Freire, pessoalmente. Então, aquele sonho de mudar a sociedade, aquilo foi me encantando e eu acabei optando pela docência, por ser professor”.

Rememorando esse início da sua trajetória, André fez o seguinte adendo:

Meu Deus, quando eu penso... eu falo assim: ‘meu Deus, acho que eu fiz a escolha errada’ (risos)... porque o profissional de educação e o sistema educacional no Brasil são muito desvalorizados. Então, a pessoa que opta para entrar nesse sistema, para exercer essa função, está pegando uma batata muito quente.

Nesse sentido, o que motivou o abandono da profissão docente por André foi o sistema conservador da educação pública, a não transformação da sociedade, a desvalorização e a falta de autonomia do professor. Além disso, André comentou que foi vítima de homofobia por

algumas equipes gestoras de escolas que lecionou na Rede Municipal do Recife, e também vítima de ameaça de morte vinda de alunos dessas escolas. Ele atuou em quatro escolas dessa Rede, e sempre que possível, solicitava transferência. Entretanto, ao perceber que os problemas seguiam um padrão, compreendeu que não valia a pena continuar tentando.

Hoje, André está aposentado e não tem a pretensão de retornar à Educação Básica. Ele solicitou a própria exoneração na Rede Municipal do Recife em 2017, antes de se aposentar. A sua representação social da profissão docente é de uma profissão fadada a um sistema controlador que desencanta e violenta os professores. Se ele pudesse voltar no tempo, não teria optado pela docência. Afirma:

Eu poderia ter ido para a área empresarial... eu perdi muito tempo sendo professor. Eu poderia me dar melhor exercendo meus talentos em outro campo que não esse da educação. Eu vou falar para você que eu não tive ganhos. Sim, eu tive. Mas foram muito poucos. O desgaste foi muito grande... (André).

André não vê melhorias na estrutura organizativa da Educação Pública, na qual o professor está inserido. Para ele, essa falta de organização faz com que os professores não queiram se manter na profissão, mas se mantêm porque é um meio de sobreviver. Esse meio, contudo, transmite aos alunos que a profissão docente possui mais pontos negativos que positivos. Em suas palavras,

Porque muitas vezes eu vejo muitas pessoas entrando para essa carreira de professor por falta de opção. E eu vejo que muitos professores que estão na docência... estão ali para sobreviver, porque eles não têm outro meio. Eles estão amarrados ali. Mas, assim, como eles não são passivos, eles estão sempre reclamando, sempre fazendo greve, sempre fazendo protesto, sempre fazendo paralisação, sempre se organizando. Se fosse um sistema tranquilo, você não veria todo ano as escolas paralisando. Mas é um sistema muito problemático. [...] Nas próprias escolas, os alunos falam que a última coisa que eles querem na vida é ser professor. Existe uma ojeriza. Isso também vem dos próprios alunos. Tem um ou dois perdidos... “ah, eu acho essa profissão tão bonita. A pessoa está aqui cuidando, ensinando. Eu quero”. Mas isso é um perdido (risos). E o que está acontecendo com o sistema é que ninguém mais quer ser professor. É uma das profissões que as pessoas têm menos interesse de exercer.

Durante a sua trajetória, em contato com pares, com alunos e principalmente com a realidade da Educação Básica da Rede Municipal do Recife, André construiu uma representação fatalista acerca do sistema de ensino público brasileiro. Se antes existia uma perspectiva altruísta de encanto pela docência e da possibilidade de mudança social, balizada pela Pedagogia Freiriana, hoje, há uma sensação de que a situação não mudará, de que o contexto político vigente perpetua um forte conservadorismo nas escolas.

Nesse sentido, compreendemos que André é outro exemplo de professor que, além de ter abandonado essa profissão na Educação Básica, vivenciou o processo de desencantamento

docente. Mesmo após 7 anos do abandono da profissão docente, André permanece com uma representação negativa da docência.

6.3 Apresentação das categorias de análise

Com base no material das entrevistas foi possível criar sete categorias temáticas. A primeira é a ‘Motivação para cursar licenciatura’. Ela está organizada nas seguintes quatro subcategorias: a) altruísmo; b) horizonte profissional; c) admiração; d) não teve escolha. A segunda categoria, por sua vez, é “‘Eu” professor da Rede Municipal do Recife’, também com quatro subcategorias, a saber: a) transformador; b) caótico; c) apaixonado; d) desencantado. Essas duas primeiras categorias têm a finalidade de buscar na memória dos participantes a forma como eles representavam e sentiam a profissão docente no cotidiano. Acreditamos que esse movimento contribui com o objetivo específico identificar as representações sociais, desses (ex)professores, da profissão docente na Educação Básica desta pesquisa.

A terceira categoria, então, versa sobre as ‘Satisfações em ser professor na Rede Municipal do Recife’. Ela foi organizada nas quatro subcategorias: a) as crianças; b) boa relação com a equipe pedagógica; c) boa infraestrutura; d) trabalhar com cidadania. Essa terceira categoria objetivou compreender o encanto desses participantes pela profissão docente, no sentido de averiguar se este encantamento existiu e como existiu.

A quarta categoria trata das ‘Insatisfações em ser professor na Rede Municipal do Recife’. Esta ramificou-se nas seguintes sete subcategorias: a) violência entre os alunos; b) sistema de ensino e qualidade da educação; c) realização profissional; d) condições de trabalho e valorização salarial; e) má infraestrutura; f) relação com a gestão; g) trajeto. Essas insatisfações não correspondem necessariamente ao motivo do abandono da docência por esses participantes, porém, é um delineamento da conversão do encanto por desencanto.

A quinta categoria, nesse percurso, atende os ‘Motivos que incentivaram o abandono da profissão na Educação Básica’. Ela está organizada em cinco categorias, a saber: a) violência; b) carreira acadêmica; c) qualidade de vida; d) crise profissional; e) adoecimento. Essa é a categoria principal deste estudo, pois, além de nos ajudar a responder ao objetivo geral desta pesquisa, trata dos seguintes objetivos específicos: revelar os motivos que fizeram esses (ex)professores abandonar definitivamente a profissão na Educação Básica; indicar possíveis relações entre o abandono da profissão e a etapa da Educação Básica que o professor atuou. Acreditamos que as respostas dos participantes nesta categoria também nos ajudam a compreender as representações sociais da profissão docente que eles construíram e, hoje, partilham.

A sexta categoria é a ‘Definição do atual professor da Educação Básica’. Organizamos ela em seis subcategorias, a saber: a) herói; b) militante; c) medíocre; d) esforçado; e) companheiro; f) desencantado. Nessa categoria, observamos como os participantes expõem suas representações sociais da profissão docente. Eles, por vezes, fizeram essa exposição por meio do processo de transferência da própria trajetória ao que, hoje, acreditam que a profissão docente significa.

Por fim, na sétima e última categoria, tratamos dos ‘Motivos que podem levar outros professores a abandonarem a Educação Básica’. Essa categoria foi destrinchada em cinco subcategorias, as quais: a) violência; b) má relação com a gestão; c) desvalorização; d) condições de trabalho; e) adoecimento. Os participantes, de acordo com a análise que realizamos, expuseram, uma vez mais, as representações da profissão docente que construíram, refletiram, também, sobre o que os fizeram abandonar essa profissão e, ainda, comentaram sobre como a sociedade enxerga o professor atualmente.

O roteiro de entrevista semiestruturada (consultar apêndice A) foi organizado em três eixos temáticos. Com base nesse exposto, organizamos as informações das categorias no seguinte quadro:

Quadro 3 — Categorias emergentes das entrevistas com ex professores

Categorias	Subcategorias / Frequência (<i>f</i>)						
1. Motivação para cursar licenciatura	1.1 altruísmo (<i>f</i> =3)	1.2 horizonte profissiona l (<i>f</i> =1)	1.3 admiração (<i>f</i> =3)	1.4 ‘não teve escolha’ (<i>f</i> =1).			
2. “Eu” professor da Rede Municipal do Recife	2.1 transformad or (<i>f</i> =3)	2.2 caótico (<i>f</i> =1)	2.3 apaixonado (<i>f</i> =1)	2.4 desencantado (<i>f</i> =2)			
3. Satisfações em ser professor na Rede Municipal do Recife	3.1 as crianças (<i>f</i> =4)	3.2 boa relação com a equipe pedagógica (<i>f</i> =2)	3.3 boa infraestrutura (<i>f</i> =1)	3.4 trabalhar com cidadania (<i>f</i> =3)			

4. Insatisfações em ser professor na Rede Municipal do Recife	4.1 violência entre os alunos ($f=2$)	4.2 sistema de ensino e qualidade da educação ($f=4$)	4.3 realização profissional ($f=1$)	4.4 condições de trabalho e valorização salarial ($f=1$)	4.5 má infraestrutura ($f=5$)	4.6 relação com a gestão ($f=1$)	4.7 trajeto ($f=1$)
5. Motivos que incentivaram o abandono da profissão na Educação Básica	5.1 violência ($f=5$)	5.2 carreira acadêmica ($f=2$)	5.3 qualidade de vida ($f=2$)	5.4 crise profissional ($f=1$)	5.5 adocimento ($f=1$)		
6. Definição do atual professor da Educação Básica	6.1 herói ($f=3$)	6.2 militante ($f=1$)	6.3 mediocre ($f=2$)	6.4 esforçado ($f=2$)	6.5 companheiro ($f=1$)	6.6 desencantado ($f=1$)	
7. Motivos que podem levar outros professores a abandonarem a Educação Básica	7.1 violência ($f=2$)	7.2 má relação com a gestão ($f=1$)	7.3 desvalorização ($f=8$)	7.4 condições de trabalho ($f=2$)	7.5 adocimento ($f=3$)		

Fonte: Autor, 2024.

Partindo do objetivo geral desta pesquisa, o qual lembramos *ser identificar e analisar as representações sociais da docência por (ex)professores da Educação Básica que abandonaram definitivamente a profissão na Rede Municipal do Recife*, torna-se importante

destacar que, as categorias de análise do quadro 3, respondem aos seguintes objetivos específicos: a) revelar os motivos que fizeram esses (ex)professores abandonar definitivamente a profissão na EB; b) indicar possíveis relações entre o abandono da profissão e a etapa da EB que o professor atuou; e c) identificar as representações sociais, desses (ex)professores, da profissão docente na EB.

Ressaltamos que essas categorias foram analisadas a partir dos dois subgrupos que mencionamos — subgrupo I: formado pelos participantes que migraram para a docência no Ensino Superior e subgrupo II: dos participantes que mudaram definitivamente de área profissional.

6.4 Os dados — O que e como sabe? — Sobre o que sabe e com que efeito?

6.4.1 Categoria 1: Motivação para cursar licenciatura

A primeira categoria discorre sobre a *Motivação para cursar licenciatura*. De acordo com Novoa (2017), a fragilidade da profissão docente reside justamente na escolha dessa profissão, podendo, por conseguinte, caracterizar fator de aproximação entre os professores da Educação Básica e o desencantamento docente. Por essa razão, intencionamos compreender mais profundamente os porquês que conduziram os participantes desta pesquisa a optarem pela docência.

Essa categoria está organizada em quatro subcategorias, a saber: altruísmo ($f=3$), horizonte profissional ($f=1$), admiração ($f=3$) e ‘não teve escolha’ ($f=1$). No quadro a seguir, ilustramos essas subcategorias organizadas nos subgrupos de participantes desta pesquisa.

Quadro 4 — Síntese da categoria 1: Motivação para cursar licenciatura

Subcategoria / Frequência (f)	Subgrupo I <i>Participantes que migraram para a docência no Ensino Superior</i>	Subgrupo II <i>Participantes que mudaram de área</i>
Altruísmo ($f=3$)		Clarice e André
Horizonte profissional ($f=1$)	Talita	
Admiração ($f=3$)	Elisa	Verônica e Amélia
‘Não teve escolha’ ($f=1$)		Aria

Fonte: Autor, 2024.

Como exposto no quadro acima, a subcategoria altruísmo, de maior frequência, foi mencionada apenas por participantes do subgrupo II. No geral, esses participantes

compartilham representações semelhantes, as quais demonstram que, inicialmente, havia um encantamento pela profissão professor. Há destaque aos anseios por mudança social e contribuição na formação humana. Algumas das respostas sinalizam que a escolha por fazer licenciatura é ancorada no desejo por transformação, por exemplo: “poder auxiliar na formação de alguém [...]” (Clarice), no sentido de “poxa, que encantador poder ajudar na formação de pessoas. Eu vou poder ajudar nisso” (Clarice).

O participante André, a propósito, sublinha que, durante o contato que teve com o Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pôde refletir que: “aquele *sonho de mudar a sociedade*, aquilo foi me encantando” (grifo nosso). Essa mudança da sociedade é cristalizada, então, na escolha de André por ser professor da Educação Básica, uma vez que esta profissão é representada como um mecanismo para a realização dessa mudança. Percebemos que essa representação, na narrativa desse participante, é influenciada por crenças, valores e informações difundidos na cultura, por meio da mídia e da própria Universidade. Essas informações e crenças influenciaram André na sua visão de mudança social a partir da profissão docente.

Para Jodelet (2005), as representações sociais são construídas e compartilhadas com influência das culturas, ideologias e mídias, posto que se tratam de produtos das práticas sociais. Logo, a referência altruísta de Clarice e André diz respeito à representação da profissão docente que a sociedade, por vezes, alimenta, seja através da mídia, das ideologias ou da própria Universidade, como mencionamos. Essa representação da profissão docente atribui a esses profissionais as responsabilidades de transformar a sociedade.

Assim, não é estranho que, na narrativa de André, haja também um olhar romântico às propostas de mudança social das pedagogias de Paulo Freire, principalmente no que tange à educação popular. O próprio André rememora que, durante participação no Programa de Iniciação Científica da UFPE, a ideia de mudança social através da educação, sobretudo a educação popular, era exaustivamente compartilhada. Essa ideia foi reforçada pelos noticiários, filmes e alguns programas de televisão que endossavam esse “poder” da educação.

Enfim, a representação que os participantes Clarice e André tinham inicialmente da profissão docente é de professor-transformador, que, através da educação, possibilitaria a mudança na sociedade. A fala de Clarice, por exemplo, deixa evidente um encanto pela docência e uma expectativa de que a vida das pessoas poderia melhorar por meio da educação. André, na mesma direção, endossa esse anseio por transformação social. Ambos os participantes ancoram o próprio papel de docente a um ideal de docência que conjectura uma nova sociedade, mais

justa e com mais equidade. Em suma, frisamos que, atrelada ao encantamento para com a escolha da docência, há uma forte esperança por transformação social.

Horizonte profissional ($f=1$) foi mencionado apenas pela participante Talita do subgrupo I, ou seja, dos que migraram para a docência no Ensino Superior. Essa participante afirmou que cursar Pedagogia foi uma decisão e não uma escolha romantizada. Essa decisão foi pensada na perspectiva de estudar Educação Especial, dada à expansão desse campo profissional. Porém, para além dessa perspectiva técnica, essa atitude foi influenciada, também, pelo fato da mãe dessa participante ter sido professora — a mãe dela foi professora readaptada, por falta de audição, na Rede Municipal do Recife. Em seu depoimento, Talita lembra com ternura do período que cursou LIBRAS, junto à própria mãe, em uma Instituição de Apoio ao Surdo na capital pernambucana, bem como das vezes que acompanhou a mãe em seu trabalho na Rede Municipal do Recife. Em suas palavras,

A gente fazia o curso de LIBRAS juntas, e aí, já estava na iminência de fazer vestibular, e todo mundo dizia que eu era muito boa em LIBRAS, e aí eu pensei ‘olha, eu posso fazer Pedagogia, e trabalhar com a Educação Especial’. Então, a sua pergunta é: “pedagogia foi a primeira opção?”, a minha resposta é: não, mas quando eu escolhi fazer Pedagogia, foi uma decisão de fato, não foi porque eu queria um curso já que não tinha passado nos outros. *Quando eu decidi fazer, eu decidi de fato, já no horizonte profissional, poderia trabalhar com Educação Especial... Não foi o que aconteceu, mas inicialmente era esse o horizonte (Talita, grifo nosso).*

Na terceira subcategoria, admiração ($f=3$), os participantes voltam a partilhar representações encantadas pela profissão professor, porém, sem necessariamente ancorá-las à mudança social, como em altruísmo ($f=3$). Aqui, existe um desejo por ser profissional da educação, embora não exclusivamente da Educação Básica.

No subgrupo I, a participante Elisa destaca:

Eu sempre quis ser professora de Ensino Superior [...]. Eu via minha mãe indo estudar. Eu via as professoras do Ensino Superior, assim, discutindo umas coisas, sabe? E aí eu ficava... admirando mesmo. Eu dizia: ‘ah, eu acho que eu quero ser professora de Ensino Superior’. E eu também nunca tive sonho de ser outra coisa... médica ou advogada, ou engenheira... essas profissões assim...

No subgrupo II, percebemos representações semelhantes aos do subgrupo I. A participante Verônica, por exemplo, disse: “desde criança, sempre quis ser professora”. A família dessa participante é, majoritariamente, formada por professores. Acreditamos que essa admiração desde a infância pode decorrer do espelhar-se na própria mãe (bem como em outras referências familiares), uma vez que tanto Elisa quanto Verônica vêm de famílias onde ao menos a mãe é professora. Esse desejo forte, essa admiração em lecionar, pode se atrelar à referência que elas têm da própria mãe, ou seja, há uma transcendência da admiração e do afeto

da figura materna à profissão docente. Nesse sentido, lembramos que, consoante Jodelet (2005), os aspectos psicológicos não estão desassociados do social, pois um exerce influência sobre o outro. Dessa feita, é possível que o afeto e a admiração que essas participantes têm da própria mãe exerçam influência na representação que elas compartilham da profissão docente. Algo semelhante, ainda que numa perspectiva de horizonte profissional, ocorre com a Talita, em um ponto de interseção entre as subcategorias horizonte profissional e admiração.

De forma diferente, a participante Amélia, pertencente ao subgrupo II, destaca: “o meu desejo de estudo sempre foi educação. Então, eu entendo que a Pedagogia é a ciência que me aproxima mais dessa realidade, desse anseio por estudar educação”. Para ela, trata-se de uma admiração por cursar uma licenciatura que não se restringisse a disciplinas específicas, mas, sim, que abordasse a Educação numa perspectiva ampla e social. Embora compartilhe essa admiração, Amélia comenta que, para ela, ensinar na Educação Básica foi temporário, porque ela almejava trabalhar em uma área mais ampla e social. Assim, entendemos que essa representação de temporalidade e limitação acerca da profissão docente é influenciada pela desvalorização que essa profissão carrega. Essa representação, a propósito, foi repetidamente lembrada por seus familiares quando essa participante decidiu cursar pedagogia.

A subcategoria ‘não teve escolha’ ($f=1$) foi mencionada apenas no subgrupo II, pela participante Aria. Essa subcategoria representa uma influência forte e direta da mãe de Aria. Em suas palavras: “eu não escolhi, minha mãe escolheu por mim. Talvez eu tivesse escolhido estudar música, arte, educação artística... Têm muito mais a ver comigo do que a própria Pedagogia”. Inversa às categorias altruísmo ($f=3$) e admiração ($f=3$), aqui não há um encantamento por cursar licenciatura. Aria foi, de certa forma, encaminhada, embora acredite que o curso de Pedagogia lhe ajudou bastante a compreender a Educação e a importância dessa área para toda a sociedade.

Interessante, ainda, destacarmos que ela lecionou na Educação Básica por aproximadamente 25 anos, até decidir mudar de área e investir na carreira de guia turístico na Europa. O seu início na profissão docente, contudo, não advém de uma vontade própria, como ela faz questão de enfatizar: “sem nem me perguntar, um dia, a minha mãe me disse que eu estava matriculada no magistério” (Aria). Essa realidade demonstra uma presença incisiva da sua mãe, ao contrário das participantes Talita, Elisa e Verônica, que se espelharam a partir do afeto e da admiração.

Enfim, no geral, podemos observar que entre as participantes do subgrupo I, ou seja, das que migraram para o Ensino Superior, as representações com relação à escolha da profissão

docente são atreladas à ideia de progressão de carreira. Essa progressão é tida, por elas, como essencial. Há admiração pela profissão docente, mas é uma admiração menos romântica, menos centrada na mudança da sociedade, e mais relativa ao ato de ensinar.

O subgrupo II, por sua vez, sendo mais numeroso, coleciona representações mais plurais. A primeira concentração dessas representações é em altruísmo, com três menções. Clarice e André trazem uma admiração mais romântica da docência na Educação Básica, sobretudo na Rede Pública. Eles acreditavam que, ao optar pela docência, poderiam cooperar para uma mudança social de grande significado. Essa esperança e essa construção de ideal os levaram a um alto patamar de encantamento pela profissão docente (excesso de expectativas).

As participantes Verônica e Amélia também revelam uma representação positiva na escolha da licenciatura, ainda que mais conscientes da desvalorização social. Aliás, é interessante destacar que essas participantes almejavam progressão de carreira, assim como as participantes do subgrupo I. Todas essas participantes (Verônica, Amélia, Talita e Elisa) buscaram expandir-se profissionalmente na área da pedagogia. Verônica e Amélia não lecionam, mas seguem atuando em setores educacionais afins à docência — lembramos que a primeira é técnica educacional e a segunda é pedagoga judiciária. Esse desejo por progredir de carreira ancora-se à desvalorização da profissão docente na Educação Básica.

Concluindo a síntese, temos Aria, que traz uma representação menos positiva que os demais entrevistados. Como dito, ela não teve escolha no próprio ingresso da licenciatura e, já nesse início, não possuía uma identificação sólida com a profissão docente. No entanto, ela manteve-se na docência por 25 anos devido aos vínculos que teceu com os pares, o corpo pedagógico e, principalmente, as crianças. Esses vínculos contribuíram para a construção da atitude afetiva e de sua permanência na Educação Básica por mais de duas décadas.

Em tempo, as motivações dos participantes deste estudo não divergem do que a literatura, acerca da escolha profissional docente, constatou ao longo dos últimos anos. Sales e Chamon (2011), por exemplo, em pesquisa com 964 sujeitos, pontuaram que as concepções de redenção social e de altruísmo balizam as principais motivações para ser professor. Entretanto, essas autoras também identificaram que essas mesmas motivações podem trazer conflitos para alguns desses profissionais ao longo da profissão. Quando os professores não conseguem transformar a realidade, o, até então, encantamento começa a se converter em frustração (Sales; Chamon, 2011).

Leite *et. al* (2024), dialogando com Sales e Chamon (2011), também constataram que a ideia de contribuir à transformação da sociedade é uma das principais motivações na escolha

profissional docente. Duran (2010) é outra pesquisadora que chegou a considerações semelhantes às de Sales e Chamon (2011) e Leite *et. al* (2024). Essas autoras, ainda, convergem no fato de que a desvalorização não foi motivo suficiente para impedir essas concepções de mudança social nos futuros professores. Eles têm noção do desvalor da profissão docente, porém, “a falta de valorização da profissão não afeta a motivação ou a determinação dos sujeitos em seguirem a carreira docente” (Sales; Chamon, 2011, p. 2006).

Essa fala de Sales e Chamon (2011) se aplica a todos os participantes deste estudo — eles demonstraram saber da desvalorização da docência, mas o ideal que construíram sobre ser professor foi mais forte. Esse ideal, como já mencionamos, foi fortemente influenciado pela cultura difundida tanto na mídia, quanto na Universidade e na própria família desses participantes. À luz de Jodelet (2015), inferimos que essa cultura contribuiu para a representação de professor como possibilitador da tão ansiada mudança social, *a mudança que todos na sociedade precisam*.

6.4.2 Categoria 2: “Eu” professor da Rede Municipal do Recife

A segunda categoria, então, versa sobre o “*Eu*” professor da Rede Municipal do Recife. A partir dela, foi possível localizar quatro subcategorias, cujos temas são: transformador ($f=3$), caótico ($f=1$), apaixonado ($f=1$) e desencantado ($f=2$). Essas subcategorias permitem que visualizemos como os participantes se definem no exercício da profissão docente, durante o período que lecionaram na Rede Municipal do Recife.

Aqui, os subgrupos se organizam da seguinte forma:

Quadro 5 — Síntese da categoria 2: “Eu” professor da Rede Municipal do Recife

Subcategoria / Frequência (f)	Subgrupo I	Subgrupo II
Transformador ($f=3$)	Elisa	Clarice e Amélia
Caótico ($f=1$)	Talita	
Apaixonado ($f=1$)		Verônica
Desencantado ($f=2$)		Aria e André

Fonte: Autor, 2024.

Como podemos visualizar no quadro acima, a subcategoria de maior frequência na categoria 2 é ‘transformador ($f=3$)’, que, aliás, figura em ambos os subgrupos. Nessa subcategoria, grosso modo, os participantes compartilham uma representação de professor que

intervém na realidade a fim de modificá-la. Essa transformação se expressa a partir do engajamento ao pensamento crítico dos discentes, do desenvolvimento da autoestima desses alunos e do ‘gasto’ financeiro para a compra de algum material de trabalho — algo que deveria ser custeado pelo Estado.

No subgrupo I, Elisa destaca que o seu ato transformador ocorreu mediante o resgate “da autoestima desses meninos, a vontade deles de estar ali, de aprender, de estar na escola...”. Para ela, essa é uma transformação bastante significativa, visto que proporciona um ‘olhar para si’ às crianças que, por vezes, não têm afeto na própria casa. Essa falta de afeto ocorre porque o pai é ausente, ou está preso, ou foi assassinado, ou porque a mãe precisa trabalhar o dia todo e tem, em casa, uma postura ríspida.

Apesar de Elisa compreender que essa transformação não modificará a estrutura da realidade dessas crianças para além da escola, o acolhimento, o abraço e o prazer por frequentar a escola precisam ser destacados. Esses elementos (o ‘acolhimento’, o ‘abraço’ e o ‘prazer por estar na escola’) constituem o que Moscovici (2015) denomina de “transformação” do desconhecido em algo familiar. Essa transformação diz respeito ao processo de construção das representações sociais, por isso precisa ser destacada.

Essa transformação do desconhecido em conhecido, como já tratamos na primeira parte desta dissertação, desenvolve-se através de dois processos importantes, a objetivação e a ancoragem. Para Moscovici (2015, p. 72), “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia”, é tornar o abstrato em concreto/palpável. Em outras palavras, a objetivação é o movimento de cristalizar o abstrato em algum elemento iconográfico e/ou concreto. Jodelet (2005), nesse contexto, pontua que a objetivação é crucial, pois ela organiza o campo das representações. O campo das representações, por sua vez, diz respeito aos espaços simbólicos, culturais e sociais onde as representações sociais são construídas, compartilhadas e transformadas. No campo das representações, ocorre a produção (mediante história e as necessidades sociais) e a circulação (práticas, interações, compartilhamentos, etc.) (Arruda, 2002).

A ancoragem, por seu turno, é outro processo igualmente importante. Ela ocorre quando atribuímos significados de representações já existentes a algo que desconhecemos (Spink, 1993). Consoante Moscovici (2015, p. 61), “ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa”, isto é, é atribuir uma rede de significados a algo que, até então, é novo e carece de uma categoria. A ancoragem, então, constitui uma transformação de “[...] algo estranho e

perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categoria [...] Moscovici (2015, p. 61).

Esses dois processos, objetivação e ancoragem, são fundamentais nas pesquisas das representações sociais, sobretudo das que se utilizam da abordagem sociogenética de Jodelet. Eles nos mostram como as pessoas organizam os conhecimentos que construíram socialmente acerca de determinado objetivo, e principalmente como essas mesmas pessoas lidam com a memória individual e coletiva (Moscovici, 2015).

Logo, consideramos que Elisa objetiva a ideia abstrata de ‘transformação’ na concretude do acolhimento, do abraço e do prazer que os alunos desenvolveram por frequentar a escola. Para ela, esses são pontos cruciais para a permanência dos discentes na escola. As sensações expressadas por essa participante, mediante seu ato de ‘transformação’ concretizado na afetividade do afeto, são de coletividade e força política (contra as estruturas vigentes da nossa sociedade). Ela traz na própria narrativa a necessidade de coletividade e força política, e acredita que a sua transformação foi uma forma de tentar resistir às estruturas vigentes e ideológicas da nossa sociedade. Para Elisa, então, essas relações de afeto foram/são componentes nevrálgicos da sua luta social pela própria profissão docente.

No subgrupo II, dos participantes que mudaram de área, duas participantes também trazem uma noção de ‘transformação’ nos limites da escola e do que elas, enquanto docentes, podiam fazer. Clarice traz uma ideia de transformação a partir do pensamento crítico e do que ela espera por ensino e aprendizagem. Em suma, “estavam acostumados, habituados mesmos, a só copiar o que estava no quadro. Isso não é ensinar para mim. Então, eu estava mostrando para eles outra maneira, tentando fazer eles pensarem. Eu estava tentando ensinar realmente alguma coisa” (Clarice). Nessa direção, ‘transformação’ para ela foi a modificação do apenas copiar o que está no quadro para uma aprendizagem realmente significativa, que desenvolva a cidadania dos estudantes. Ela ancora, assim, o processo de aprendizagem significativa ao pensamento crítico, autônomo e à compreensão dos conteúdos pragmáticos.

Por seu turno, Amélia traz a ideia de transformação (ideia abstrata) objetivada nos custos financeiros que precisou ter para dar o “melhor” aos seus alunos (concretização representada pelo seu dinheiro na compra de recursos pedagógicos). De acordo com ela, o seu fazer pedagógico se atrelava a “*arcar com investimentos que não deveriam ser meus, deveriam ser do Estado...* Eu arcava, porque eu queria dar o meu melhor, sabe? Se eu não conseguia ter o melhor, se a escola não conseguiria arcar com isso, eu tentava ver outros meios possíveis” (grifo nosso). Interessante a ideia que essa participante traz dos custos que precisou ter, pois ela utiliza

o termo “investimento”, ou seja, seguindo esse raciocínio, os gastos que ela teve retornariam em forma da aprendizagem significativa dos seus alunos. Mas, se esse é o papel do Estado, o de investir em educação, essa ex-professora, na realidade, *gastou ou investiu?*

De modo geral, ambos os subgrupos compartilham uma representação de professora comprometida com o aprendizado e com o progresso pessoal dos alunos, a partir de uma perspectiva de transformação da realidade desses discentes — essa representação esteve presente em boa parte do campo representacional desses participantes na Rede Municipal do Recife. Ademais, a transformação a que se referem não corresponde à mudança global da sociedade, mas, sim, à modificação de parte do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, na qual cada uma foi responsável. Elas acreditam que a educação pode moldar a realidade dos estudantes, ainda que essa modificação não seja universal; elas enxergam um certo poder transformador no ensino e aprendizagem. Isto confere a elas uma grande responsabilidade social.

Por sua vez, a subcategoria ‘caótico ($f=1$)’ foi mencionada apenas por Talita, integrante do subgrupo que migrou para a docência no Ensino Superior. Essa participante destaca que a sua primeira experiência assumindo uma turma da Educação Básica foi na Rede Municipal do Recife. Nesse horizonte, ela ancora essa experiência ao significado de caótico, devido à responsabilidade em ser professora e à distância sentida entre a teoria e a prática.

Era a minha primeira experiência, e ainda que eu conhecesse a realidade da Prefeitura do Recife, porque minha mãe é pedagoga e trabalhou lá, quando você vai, que é o seu mesmo, é bem caótico. Então, eu defino assim, foi difícil, difícil inicialmente quando você tem aquelas crianças sob a sua responsabilidade, é muito caótico, acontecem muitas coisas... Eu tinha impressão que, todo dia, o mundo podia se acabar ali com aquelas crianças... (Talita).

Talita enfatiza o choque de realidade ao iniciar a sua carreira docente na Educação Básica. Recordamos que a dissertação de Cardoso (2013), discutida na introdução desta pesquisa, discute justamente essa fase inicial da carreira dos professores. Para essa autora, ao menos nos primeiros cinco anos de carreira, a fragilidade de permanecer e a insegurança com o exercício da profissão enfraquecem-na enquanto categoria. Machado *et. al* (2016), em estudo com 70 professores em início de carreira, constataram que a precarização, a discrepância teoria e prática e a desvalorização da profissão de professor concorrem para o mal-estar nessa categoria, bem como a não permanência desses profissionais na docência.

Esse cenário caótico que Talita destaca pode ser lido como um choque de realidade no início de carreira, conforme pontuamos, porque trouxe para ela os pesos cotidianos da profissão docente. Como sublinhado pela literatura, esses pesos em excesso e em grande constância

podem resultar no mal-estar docente. Trata-se, então, de uma fase delicada para a permanência na profissão de professor, haja vista que logo de início há a possibilidade de despertar o mal-estar e o desejo por desistir.

Além disso, Talita, apesar da boa relação com a equipe pedagógica, destacou a falta de suporte na sala de aula. Ela teve um estagiário para lhe acompanhar, mas ele era estudante do Ensino Médio e tinha pouca instrução. Por essa razão, Talita precisou instruir e servir de apoio para esse estudante, quando, na verdade, ela também precisava de apoio. O choque de realidade no início de carreira, mediante experiência dessa participante, soa como um período introspectivo, no qual é comum que o próprio professor, em meio à insegurança, reflita se quer (e se pode) realmente permanecer na profissão docente (Cardoso, 2013).

Em tempo, Talita pontua que não possuía uma perspectiva de encantamento pela profissão, embora tenha gostado de avançar com os alunos em muitos aspectos, como em leitura e escrita. Aqui, o anseio por transformar a realidade dos alunos aparece, quiçá, de modo latente, quando comparado às participantes da subcategoria anterior. No entanto, ainda, sim, é interessante que, mesmo sem sólidas expectativas nutridas por um encantamento, Talita passou por um choque e um sentimento caótico, comuns ao desencantamento (Cardoso, 2013). Isto é, o desencantamento é, sim, um processo complexo e repleto de camadas, e ele também pode surgir no início da carreira estimulando os professores à desistência da profissão.

A subcategoria ‘apaixonado ($f=1$)’ foi mencionada apenas por Verônica, integrante do subgrupo II, dos que mudaram de área. Essa participante declara ainda ser apaixonada pela Educação Básica. Ela atrela o desejo por transformação à admiração e à vontade de lecionar na Educação Básica, sobretudo para turmas consideradas “difíceis”, devido ao dito mau comportamento dos alunos. Em sua fala, há um amor forte vinculado ao exercício da profissão, algo que vai além do ato de transformar uma dada realidade, posto que se trata do encantamento vivido pelo processo de ensinar e aprender para/com as crianças.

Em suas palavras: “Ah... apaixonada! Eu dizia que a sala de aula era a minha cachaça. Eu me declaro alcoólatra da Educação Básica. Eu saí da sala de aula, mas eu não consegui deixar de pensar na Educação Básica de alguma maneira...” (Verônica). Aqui, o abandono da carreira não vem necessariamente atrelado ao desencantamento com a profissão, porque, mesmo exonerada, essa participante ainda se considera apaixonada pela docência na Educação Básica. O problema, então, não é o ensinar para crianças.

Interessante o destaque para o fato que Verônica ainda tem contato com suas colegas professoras da Educação Básica, pois quando ela expressa a sua vontade em voltar à sala de

aula, recebe interjeições de reprovação dessas colegas. Isto ocorre simplesmente por ela estar numa profissão cuja remuneração é significativamente mais alta, com uma carga de trabalho menos estressante. “Minhas amigas que estão em sala de aula sofrendo horrores, assim, reclamando. “Ai, que bom que tu saiu. Tu sentes falta?” Eu falo: ‘sinto’. Aí elas: “tu é doida?”. Eu digo: ‘não, é porque se eu ganhasse lá o que eu ganho aqui, eu voltava’”. Então, apesar de se considerar apaixonada pela sala de aula, Verônica tem consciência da ilha de desencanto que circunscreve a profissão docente, bem como das dificuldades que os professores atualmente compartilham entre si.

Essa realidade dicotômica que inclui professores apaixonados e professores desencantados na Educação Básica não é novidade; ela já foi constatada por Machado e Santos (2011), por exemplo. À época, essas autoras pontuaram que mesmo quando os docentes atrelam o próprio ser professor à vocação, eles o fazem com ciência dos desafios enfrentados no dia a dia dessa profissão, como baixos salários, más condições de trabalho, desvalorização, etc. — isto é, entender a própria vocação não isenta os professores de se frustrarem.

Além disso, é interessante pontuar que, como Jodelet (2001) registra, as representações sociais trazem cargas históricas e sociais tecidas principalmente pela primeira instituição com a qual as pessoas têm contato, a família. Frisamos que a paixão de Verônica pela sala de aula da Educação Básica pode estar vinculada ao campo representacional de sua família de professores, cujo apoio mútuo e as trocas de experiências eram/são constantes⁷⁶. Além disso, as frustrações não lhe afetam tanto atualmente como afetam as suas ex-colegas docentes, porque ela não exerce mais a profissão de professora.

Na subcategoria desencantado ($f=2$), Aria e André compartilham a perda do gosto por ser professor da Educação Básica, devido a aspectos burocráticos e institucionais dessa profissão. Essa subcategoria foi mencionada apenas por esses integrantes do subgrupo II, ou seja, dos professores que mudaram definitivamente de área.

As seguintes falas desses participantes expressam o desencantamento do qual mencionamos: “Naquela época eu gostava, eu acreditava que sempre tinha alguma coisa para corrigir. Mas, depois... (risos) a gente vai perdendo... Você vai ficando mais velho, Ivis, você vai ver. A gente vai perdendo a certeza de tudo” (Aria); “Fui na Prefeitura do Recife, desencantado há anos... com todo esse sistema, pedi minha exoneração. Foi uma experiência, do início ao fim, cheia de traumas e problemas” (André).

⁷⁶ A própria Verônica disse que a frase “a Educação Básica é a minha cachaça” lhe foi apresentada pelo seu irmão, também professor.

Na primeira fala, a de Aria, é possível observar que o desencanto não é individual, embora tenha suas implicações subjetivas também, como, por exemplo, o seu início na licenciatura sem o seu consentimento — lembramos que ela foi matriculada em Pedagogia por exclusiva vontade de sua mãe. Essa participante alerta para, “[...] você vai ficar mais velho, Ivis, você vai ver [...]” — interessante recordarmos também que comentários como esse trilharam a nossa trajetória na Educação Básica, nas fases de estágio e docência, quando os professores compartilhavam o desencantamento entre si e se identificavam com as frustrações dos seus pares. Esse desencantamento posto por Aria, então, fortalece-se no compartilhamento e na identificação coletiva.

No segundo dizer, o de André, o desencanto não aparece de modo instantâneo, mas, sim, como processo moroso, complexo e estrutural. Esse ex-professor comenta sobre os traumas e problemas que teve durante a sua jornada de 11 anos na Rede Municipal do Recife, e como isso o tencionou a abandonar a profissão docente. Ele ancora a própria imagem de professor ao significado de desencanto — as memórias boas parecem não suprimir o desamor que ele sente pela ex-profissão. Ademais, ele evidencia que o problema do seu desencantamento não é individual, é estrutural e, portanto, coletivo, tal como compartilhado por Aria.

Santos e Betlinski (2020) e Rosa (2016) discutem justamente o caráter coletivo e estrutural do desencantamento docente. Para esses autores, a racionalidade neoliberal manipula os interesses da escola, que se torna um instrumento a favor dessa racionalidade. Essa manipulação, então, impulsiona a ideia de que a educação transforma a sociedade e que essa transformação é um superpoder exclusivo dos professores. O problema é que esse superpoder dos professores parece não funcionar como é idealizado socialmente, embora ele continue a ser incentivado como a grande esperança social, por entes como o Governo, a mídia, a escola, etc.

Por essa razão, por exemplo, Aria perdeu o “brilho nos olhos” e entendeu que, ano após ano, as situações negativas permanecem as mesmas. Não há transformação, porque não existe projeto de sociedade mais justa e menos desigual. Para Santos e Betlinski (2020), essa realidade aumenta a sensação de impotência dos professores e os faz repensar a própria profissão, o próprio “eu”.

E por que essa racionalidade existe? Para Ball (2001), ela existe para reforçar a ideia capitalista de escola como mercado. Esse reforço proporciona lucro para uma pequena parte da sociedade. Assim, Ball (2001) denuncia que o mercado educacional, impulsionado por interesses neoliberais de massificação da produção, vem reconfigurando as identidades e destruindo as sociabilidades inerentes à escola, de tal modo a endossar uma espécie de

isolamento instrumentário, posto que “os espaços nos quais são possíveis a reflexão e o diálogo sobre os valores são eliminados” (2001, p. 107–108). Isso concorre para uma sobrecarga de trabalho nos professores que se vêm desencantados com toda essa estrutura, e não especificamente com o professorar na Educação Básica.

Tanto Aria quanto André tiveram trajetórias longas na Educação Básica, respectivamente 25 e 11 anos. Eles experienciaram várias fases do desencantamento até compreenderem que o abandono da profissão foi, para eles, a melhor solução. Aria, a propósito, fala sobre a cidade do Recife ser política e estruturalmente caótica. André, por seu turno, diz que a realidade da profissão docente não irá mudar, porque não há vontade legítima de mudança por parte dos políticos brasileiros. Ambos não se arrependem de terem abandonado a profissão docente. André, aliás, se pudesse voltar no tempo, não teria optado pela docência. Em suas palavras,

Eu iria para a área empresarial. Empreendedorismo... eu perdi muito tempo sendo professor. Eu poderia me dar melhor exercendo meus talentos em outro campo que não esse da educação. Eu vou falar para você que eu não tive ganhos. Sim, eu tive. Mas foram muito poucos. E o desgaste é muito grande.

Enfim, no geral, como podemos observar, o subgrupo I, ou seja, dos que migraram para o Ensino Superior, concentra o próprio “eu professor” nas subcategorias ‘transformador’ e ‘caótico’. Essa variação simboliza o que cada participante pensa a respeito da Educação Básica. Talita, por exemplo, não se visualiza de volta à sala de aula das crianças, seja Educação Infantil ou Ensino Fundamental. Durante a entrevista, ela enfatizou o tópico da realização profissional, de não conseguir se sentir realizada como professora da Educação Básica. Além disso, como discutimos, o início na docência dessa participante foi na Rede Municipal do Recife e lhe causou um choque de realidade. Ela ancora o próprio “eu professora” ao significado de caótico, em decorrência da responsabilidade em ensinar e cuidar de crianças e de não se sentir realizada profissionalmente.

Já Elisa, apesar de ter investido na progressão de carreira, tal como Talita, sentia-se realizada sendo professora da Educação Básica. Ela acreditava que poderia transformar a autoestima dos estudantes e desenvolver o gosto deles por estar na escola, e isto, de certa forma, alteou o seu senso político do porquê de ser professora da Rede Pública. Contudo, é importante destacarmos, também, que essa ideia de transformação de Elisa carregava limites, ou seja, nem tudo era possível ser transformado pelo afeto. Nesse sentido, essa transformação trouxe, por vezes, o sentimento de impotência para essa professora, principalmente em situações delicadas como a seguir:

Quando eu descobri o abuso sexual que uma aluna minha sofria, uma menina de sete anos... Eu fiz uma denúncia para o Conselho Escolar, mas quando as coisas começaram a se mexer, os pais tiraram a menina da escola, os pais não, a mãe. Levaram a menina não sei pra onde. Não sei se pra outra cidade... sumiram com a menina... E aí eu me senti muito impotente... porque, assim, apesar dela sofrer abuso sexual dentro de casa do irmão mais velho, eu conseguia acolher essa menina, sabe? Eu conseguia abraça-la, ela chorava comigo, ela não me dizia diretamente, mas você vai percebendo, né? Nas entrelinhas, nas coisas que as crianças falam... Lembro que ela me pedia pra passar o final de semana na minha casa, porque ela não queria passar dois dias com a família, entendeu? E, assim, isso me deixou até hoje, assim... (ficou emocionada). Isso tem uns dez anos. E até hoje isso mexe comigo. Isso me dói... eu queria muito saber o que aconteceu com ela... hoje ela é uma mulher. Hoje ela deve ter aí uns 18 anos, mas eu queria me encontrar com ela, saber que ela tá bem... (Elisa).

Por mais que Elisa enfatize a consciência política no seu “eu professora” da Rede Municipal do Recife, a sua ideia de transformação recolhe a responsabilidade do bem-estar dos seus alunos para si. Isto ocorre de modo automático, porque o Estado produz essa sensação de autorresponsabilidade e de fracasso (Han, 2017). Além disso, ter consciência política não robotiza as pessoas, principalmente em situações delicadas como a descrita acima, onde a afetividade, o carinho, a proteção e a acolhida de Elisa ficam em evidência e são cruciais. Nesse intento, o Estado precisa assumir essa responsabilidade e dar suporte psicológico aos professores, para que estes não ancorem a própria representação de profissão docente aos significados de impotência e fracasso, e principalmente, para que eles não enfrentem situações sensíveis assim sem o devido amparo (Santos e Betlinski, 2020).

No subgrupo II que contém os participantes que mudaram de área profissional, as subcategorias que aparecem são: transformador, apaixonado e desencantado. As participantes Clarice, Amélia e Verônica ancoram as representações do “eu professora” em aspectos positivos, apesar da perspectiva de transformação de Amélia também incluir uma falta de atuação do Estado na aquisição de materiais pedagógicos.

A despeito de Aria e André, há uma representação da própria atuação docente resumida à frustração. Quando comentamos sobre o “eu professor”, cada participante pôde fazer um recorte da sua trajetória para melhor responder a essa questão, e Aria e André se atentaram aos aspectos negativos da ex-profissão. Frisamos que essa conjuntura evidencia um estágio elevado de desencanto, em que não há a mínima pretensão de retorno às atividades docentes da Educação Básica. Frisamos, enfim, que esses participantes desencantados estão satisfeitos com a decisão do abandono da carreira docente.

6.4.3 Categoria 3: Satisfações em ser professor na Rede Municipal do Recife

A terceira categoria representa as *Satisfações em ser professor na Rede Municipal do Recife*. Nesta, identificamos as seguintes quatro subcategorias, a saber: relação afetiva com as crianças ($f=4$), boa relação com a equipe pedagógica ($f=2$), boa infraestrutura ($f=1$) e trabalhar com cidadania ($f=3$). Cada participante apontou para até duas satisfações, dispostas cada uma em uma subcategoria. Aqui, nos atentamos aos lados positivos da profissão docente na Rede Municipal do Recife.

Para ilustrar como cada subgrupo desta pesquisa se apresenta nessa categoria, criamos o quadro abaixo:

Quadro 5 — Síntese da categoria 3: Satisfações em ser professor na Rede Municipal do Recife

Subcategoria / Frequência (f)	Subgrupo I	Subgrupo II
As crianças ($f=4$)	Elisa	Clarice, Verônica e Aria
Boa relação com a equipe pedagógica ($f=2$)	Talita	Clarice
Boa infraestrutura ($f=1$)	Talita	
Trabalhar com cidadania ($f=3$)	Elisa	Amélia e André

Fonte: Autor, 2024.

Como apresentado no quadro acima, a relação afetiva com as crianças é a subcategoria de maior frequência ($f=4$). Ela se refere à relação construída e nutrida com os alunos no cotidiano. No subgrupo II, Clarice sublinha que “o primeiro ano foi muito bom... A minha primeira turma foi boa... Estar com as crianças foi bom...”. No mesmo caminho, Verônica fala: “nessa escola em particular... eu gostava dos alunos...”, enquanto Aria compartilha: “eu via os olhinhos deles brilharem desde o primeiro dia... que foi uma festa...”.

Os dizeres desses professores correspondem a um vínculo emocional positivo, sobretudo com ênfase aos termos “muito bom”, “gostava” e “brilharem”. Esse tipo de representação simboliza o principal vínculo dessas participantes com a profissão docente, uma vez que a boa relação docente-discente interfere no ambiente de trabalho dessas profissionais. Ao se referir a uma escola específica da Rede Municipal do Recife, Verônica, em exemplo, refletiu que o ambiente escolar melhorava, mesmo que de modo singelo, quando a relação que ela nutria com os estudantes era positiva. Pensamos que essa relação é um dos pontos cruciais para a razão de ser e se manter professor na Educação Básica atualmente, uma vez que ela corresponde ao campo representacional da profissão docente, ou seja, o campo onde as representações da profissão docente são compartilhadas. Esse campo, conforme Jodelet (2001),

consegue influenciar as atitudes dos seus agentes. Em síntese, se o campo representacional é negativo, as atitudes tenderão a ser negativas.

Sobre os vínculos que essas professoras construíram ao longo das suas trajetórias, é interessante lembrarmos da pesquisa pioneira acerca do abandono da carreira docente, realizada na Rede Estadual de São Paulo por Lapo e Bueno (2003). Para essas autoras, esses vínculos impedem que o abandono da profissão seja um processo rápido e prático, pois quebrar tais vínculos provoca perdas de pessoas e do cargo público, e, “além de frustração, a sensação de fracasso, de ter sido malsucedida em seus esforços” (p. 78). Dessa feita, a manutenção saudável desses elos implica a permanência dos professores na profissão — por isso acreditamos ser comum que Clarice, Verônica e Aria tenham sentido desejo por desenvolver ainda mais esses vínculos; esse desejo foi uma tentativa de permanecer na profissão. Todavia, a permanência desses profissionais, embora embasada na criação e na manutenção de vínculos, precisa ser validada por mais valorização, melhores condições e menores cargas de trabalho (Lapo; Bueno, 2003), uma vez que todos esses elementos também exercem influência no campo representacional dessas participantes.

No subgrupo I, dos professores que migraram para o Ensino Superior, Elisa comenta: “eu acho que talvez a maior satisfação que eu tive enquanto docente da Educação Básica foi poder construir relações afetivas com os meus alunos, relações de afeto”. A motivação profissional dessa participante é baseada nas relações de afeto que ela construiu e manteve na sua carreira de professora da Educação Básica. Essa realidade demonstra, uma vez mais, a importância dos vínculos afetivos na profissão docente.

De maneira geral, notamos consensos entre os dois grupos. As participantes Clarice, Verônica, Aria e Elisa endossam que a afetividade faz parte das práticas docentes, ao menos em dois sentidos aparentes: I. Na motivação dos alunos e no seu reconhecimento enquanto ser humano dotado de autoestima, que pode e deve receber atenção, acolhida e amor; e II. Na própria motivação para ser professor e na sua vivacidade enquanto profissional do ensino, para além da mera transmissão dos conteúdos. Dessa feita, a afetividade, comentada por essas participantes, atrela-se à professoralidade delas no período em que lecionaram na Rede Municipal do Recife. Isto principalmente pela afetividade discutida estar imbricada na especificidade do trabalho docente, no que tange permanência e autorreconhecimento enquanto professor.

Acerca da afetividade, Pombo-de-Barros e Arruda (2010) destacam que os afetos desempenham um papel central nas representações sociais. Para essas autoras, sentimentos

como solidariedade podem reforçar laços comunitários e dar ênfase a uma estrutura organizativa. No caso de Clarice, Verônica, Aria e Elisa os afetos aparecem como sustento do desenvolvimento delas na profissão docente, e ainda como argumento para que elas pudessem permanecer nessa profissão por mais de cinco anos.

Nesse sentido, concordamos com Pombo-de-Barros e Arruda (2010, p. 357) quando elas constatarem que,

[...] os afetos perpassam processos que vão a duas direções: a da pertença social e a da potencialidade individual. As representações sociais são uma forma de conhecimento que viabiliza esse movimento, pois funcionam para manter o vínculo social enquanto também permitem apropriações individuais, ou melhor, negociações entre os sujeitos que as partilham.

Os afetos, que constatamos nesta subcategoria, constituem a principal satisfação de Clarice, Verônica, Aria e Elisa como professoras da Educação Básica. O desenvolvimento desses laços afetivos responde o porquê permanecer professor.

A segunda subcategoria, então, diz respeito à boa relação com a equipe pedagógica ($f=2$). Ela é mais um tópico relacionado à criação dos vínculos na profissão docente. Participantes dos subgrupos I e II destacam o vínculo que desenvolveram com as equipes pedagógicas das escolas que lecionaram na Rede Municipal do Recife. No subgrupo I, Taltia pontua que,

Trabalhar naquela escola foi e continua sendo uma experiência incrível, *ainda tenho vínculo com as pessoas, eu ainda volto lá, porque é uma escola que tem uma equipe muito comprometida*. Então, eu acho que, por mais caótico que foi pra mim, o fato de ter uma equipe, uma coordenação pedagógica... a melhor coisa foi a escola enquanto equipe (grifo nosso).

Em mais um ponto consensual entre os subgrupos, Clarice, do subgrupo II, destaca que: “a equipe da direção era muito boa. Era tão boa, que *eu tenho contato com elas até hoje, sabe?* São pessoas muito boas” (grifo nosso). Para ambas as participantes, Clarice e Talita, o trabalho colaborativo, para o compartilhamento de alegrias e enfrentamento de adversidades, surge como elemento nevrálgico dos vínculos profissionais. Estes, assim como a relação com os estudantes, são essencialmente afetivos. Por essa razão, as participantes ainda mantêm contato com a equipe pedagógica das escolas em que lecionaram, mesmo que tenham abandonado a docência na Educação Básica e não planejem retornar.

Desse modo, ainda que a profissão docente seja uma profissão individual, posto que o professor atua sozinho na sala de aula, as participantes destacam que o trabalho em equipe é fator motivador nessa profissão. O diálogo, a escuta e o acolhimento entre os pares parecem fortalecer a profissionalidade docente, em sua subjetividade e, principalmente, coletividade.

O inverso da coletividade é pontuado como fator para o desencantamento docente pela literatura. Cassão e Chaluh (2018), por exemplo, destacam que o trabalho docente precisa ser coletivo, sobretudo nos primeiros anos da profissão, onde há uma maior necessidade de partilha e acolhimento. Chaluh (2008), por sua vez, destaca o excesso de individualismo na profissão como fator preponderante à solidão dos docentes, o que pode resultar em adoecimento.

Como expusemos, os vínculos são imprescindíveis na profissão docente, eles partem da noção de coletividade e trazem, além de uma rede de apoio entre os próprios professores, um tônus político a essa profissão. Ainda, é importante acrescentarmos que o excesso de individualismo na profissão de professor é decorrente de representações sociais existentes. Perrenoud (1999, p. 113) comenta que “a solidão da profissão docente aparece frequentemente como escolhida e assumida condição de autonomia, de criatividade ou de eficácia”. Para esse autor, o ato de ser individualista na profissão docente é visto como condição de autonomia profissional. Sob essa veste, é mais fácil que os professores absorvam essa representação e se alimentem no contexto social mais amplo. O problema disso, como Cassão e Chaluh (2018) e Chaluh (2008) revelaram, é a naturalização da solidão, trazendo, por conseguinte, sobrecarga de trabalho, falta de amparo, sensação de impotência e até adoecimento.

Na sequência das análises, apenas uma participante destacou a infraestrutura da escola que atuou na Rede Municipal do Recife como positiva. Mencionada apenas por Talita, do subgrupo I, a subcategoria boa infraestrutura ($f=1$) refere-se às instalações físicas e aos espaços da escola. Para ela, “a escola era ampla, apesar de eu estar no anexo, tem isso também, porque ela passou por sucessivas reformas, os meus alunos tinham lugar para brincar, a escola tinha área, tinha salas, eu acho que foi a melhor coisa pra mim isso...”. Essa satisfação conecta os espaços pedagógicos ao desenvolvimento dos estudantes, a partir de salas com recursos específicos à aprendizagem e espaços para a recreação.

Na narrativa de Talita, ainda que a Prefeitura do Recife não garanta a melhor remuneração do estado de Pernambuco, ela, ao contrário da maioria das prefeituras, advém de infraestrutura minimamente adequada — pelo menos na escola em que essa participante foi lotada. Importante o destaque à relação que Talita fez, que aproxima essa satisfação acerca da infraestrutura à boa relação que desenvolveu com a equipe pedagógica. Compreendemos que uma satisfação pode influenciar a outra, no sentido de olhar para os espaços e para a equipe da escola e encontrar sentido para estar ali, mesmo que temporariamente. Por exemplo: se um espaço não for inicialmente adequado, a equipe pode tentar solucionar esse problema (indo à Prefeitura, solicitando apoio da comunidade, etc.), fazendo com que, dessa forma, o espaço

possa ser adequado aos objetivos pretendidos. Ou seja, se existir, em algum momento, insatisfação com o espaço físico da escola, há possibilidade de minimização dessa insatisfação, porque a equipe pedagógica é comprometida e engajada.

Nesse sentido, a definição de infraestrutura boa que Talita traz é subsidiada pelos vínculos afetivos que ela desenvolveu com a equipe pedagógica da escola. Além disso, é importante registrarmos que trabalhar nessa escola em específico foi um desejo dessa participante. Apesar de estar situada numa comunidade tida como “perigosa” por algumas pessoas, Talita já tinha uma relação de afeto com a região e por isso quis voltar para ela como professora.

A quarta subcategoria é cidadania ($f=3$), segunda de maior frequência entre os participantes. Ela foi mencionada por participantes de ambos os subgrupos. Em ponto de interseção, essa subcategoria dialoga com a categoria *Motivação para cursar licenciatura*, mais especificamente com a subcategoria altruísmo ($f=3$). Isto porque ela também traz a ideia de mudança social. No entanto, diferentemente de altruísmo, acreditamos que, aqui, há uma consciência de transformação mais apurada que idealizada, visto que, agora, os participantes têm contato com a realidade da sala de aula e conhecem os limites da “transformação”. A mudança social, nesta subcategoria, é galgada nos princípios do desenvolvimento humano para o pleno e crítico convívio social, ou seja, em princípios que podem ser desenvolvidos e exercitados na sala de aula. Em síntese, os participantes acreditam que podem transformar parte da realidade dos seus estudantes a partir do ensino da cidadania.

No subgrupo II, dos participantes que mudaram de área, André destaca uma cidadania freiriana,

A minha maior alegria foi uma alegria freiriana. Cidadania freiriana. Foi trabalhar com as classes populares, Educação Pública, *aquele projeto de uma sociedade melhor, de um mundo melhor...* fazendo com que a sociedade melhore o padrão de conhecimento e de qualidade de vida (grifo nosso).

Essa alegria freiriana que ele menciona se relaciona diretamente com a Educação Pública e com a sua intenção de querer transformar a realidade desses alunos. Essa transformação surge na partilha dos saberes e na consciência política, como formas de melhorar a qualidade de vida e as condições das classes populares. A consciência e o exercício crítico da cidadania, para esse participante, apareceram, no início de sua carreira, como fator de transformação, por isso a sua satisfação em trabalhar na Rede Pública do Recife. A transformação, então, compunha parte do seu ideal enquanto professor. Antes de ser professor, André tinha uma vontade altruísta de mudar a sociedade. No seu cotidiano docente, essa sua

vontade por transformação social, embora tenha permanecido, moldou-se aos limites da realidade da Rede Municipal do Recife.

Amélia, por sua vez, evidencia que o processo de ensino e aprendizagem não se restringe aos conteúdos pragmáticos, mas, sim, ao desempenho da cidadania dos alunos. Em suas palavras: “*o progresso dos alunos, não só no sentido de aprendizagem escolar, mas enquanto cidadãos em formação*” (Amélia, grifos nossos). Para ela, trabalhar com educação em sentido amplo possibilita contribuir para o progresso das pessoas, principalmente das classes populares. Embora não tenha enfatizado a força política da cidadania, esse progresso das classes populares surge ancorado diretamente na política, na resistência e no ideal de sociedade mais equitativa.

No subgrupo I, ou seja, dos professores que migraram para o Ensino Superior, percebemos mais um ponto de consenso com o subgrupo II. Elisa destacou que a sua maior alegria foi trabalhar com a cidadania dos alunos, com a ideia de transformar a percepção fatalista desses estudantes e de, assim, desenvolver afetividade. Para ela, a cidadania é mais um mecanismo de vínculo, dessa vez sendo professor-aluno-sociedade. Em seus dizeres, “a minha grande satisfação era trabalhar questões relacionadas à cidadania dos alunos, à transformação...” (Elisa).

Por fim, em resumo, observamos que essa categoria trouxe pontos interessantes em ambos os subgrupos. O subgrupo I, por exemplo, dos professores que migraram para o Ensino Superior, está presente em todas as subcategorias, mesmo sendo menos numeroso que o subgrupo II. Nele, notamos que Elisa gosta de trabalhar com crianças, principalmente no que tange o trabalho com cidadania e o endosso à força política docente. Ela se identifica como professora da Educação Básica, ainda que não esteja atuando nessa profissão atualmente, devido principalmente à baixa remuneração.

Talita do mesmo subgrupo, no entanto, não possui uma representação de si como professora da Educação Básica. Aliás, ela destacou não gostar de lecionar para crianças e que, portanto, não voltará à Educação Básica. Quando expressa suas maiores satisfações, essa participante concentra as suas respostas na boa relação que teve com a equipe pedagógica e na infraestrutura da escola, e não no professorar para crianças como Elisa faz. Essas diferentes satisfações compõem o principal dissenso entre essas participantes do subgrupo I, e trazem esse leque de satisfações.

Já o subgrupo II, dos participantes que mudaram de área, apenas a subcategoria da boa infraestrutura não foi mencionada. Há uma concentração na subcategoria *trabalhar com crianças*, com ressalva para Clarice e Aria, pois estas discorrem sobre não desejarem, hoje,

ensinar para esse público. Clarice, por exemplo, falou que, hodiernamente, tem dificuldade até para abraçar uma criança que ela não conhece, em decorrência da violência que sofreu enquanto professora da Rede Municipal do Recife. E Aria diz que não dispõe mais de energia para lidar com crianças numa sala de aula convencional.

Por sua vez, Amélia e André discutiram sobre cidadania. Como falamos, eles ancoraram o progresso dos alunos à aprendizagem da cidadania. No fim, Clarice (subgrupo II) e Talita (subgrupo I) mencionaram a boa relação com a gestão e o fato de ainda possuírem contato com essa equipe como fator importante e positivo na trajetória delas.

De maneira geral, essa categoria três é sustentada por criação e manutenção de vínculos afetivos, seja entre professor-aluno, professor-equipe ou professor-aluno-sociedade. Tal como Lapo e Bueno (2003) constataram, esses vínculos cooperam à permanência dos professores na profissão, ainda que não seja fator singular para essa permanência. São esses vínculos que endossam as atitudes afetuosas no ambiente escolar e o porquê de ser e estar professor, por isso não é incomum que tais vínculos balizem as satisfações em ser professor dos participantes desta pesquisa.

6.4.4 Categoria 4: Insatisfações em ser professor na Rede Municipal do Recife

A quarta categoria coaduna as *Insatisfações em ser professor na Rede Municipal do Recife*. Com base nela, organizamos sete subcategorias, intituladas: violência entre os alunos ($f=2$), sistema de ensino e qualidade da educação ($f=4$), realização profissional ($f=1$), condições de trabalho e valorização salarial ($f=1$), má infraestrutura ($f=5$), relação com a gestão ($f=1$) e trajeto ($f=1$). No geral, a maioria dos participantes apontou para mais de uma insatisfação. Verônica, por exemplo, comentou sobre quatro insatisfações, as quais organizamos cada uma em uma subcategoria, conforme ilustra o quadro abaixo:

Quadro 6 — Síntese da categoria 4: Insatisfações em ser professor na Rede Municipal do Recife

Subcategoria / Frequência (f)	Subgrupo I	Subgrupo II
violência entre os alunos ($f=2$)		Clarice e Verônica
sistema de ensino e qualidade da educação ($f=4$)		Clarice, Verônica e André
realização profissional ($f=1$)	Talita	
condições de trabalho e valorização salarial ($f=1$)	Elisa	

má infraestrutura ($f=5$)		Verônica, Amélia, Aria e André
relação com a gestão ($f=1$)		Verônica
trajeto ($f=1$)		Aria

Fonte: Autor, 2024.

Conforme o quadro 6, o subgrupo II é mais expressivo em expor as insatisfações da profissão docente. Esse subgrupo está presente em cinco das sete subcategorias. A primeira subcategoria presente entre os participantes desse segundo subgrupo é violência entre os alunos ($f=2$). Para Clarice, essa violência foi o seu choque inicial defronte a realidade da Rede Pública do Recife. Em suas palavras:

A primeira coisa que me chocou foi a violência entre os alunos... Eles tinham entre 8 e 10 anos na minha turma, eram alunos do primeiro ano. A brincadeira deles era muito violenta fisicamente. Isso foi a primeira coisa que me chocou lá em 2014, era mata-leão... e não eram só os meninos não, eram as meninas também. Era soco, mata-leão, e era uma coisa, assim, pesada, que eu nunca tinha imaginado entre crianças dessa idade.

Antes de iniciar na Rede Municipal do Recife, Clarice atuou por cinco anos em instituições privadas do mesmo município. Em sua fala, há um destaque para um choque, uma discrepância do que ela vivenciou na Rede Privada e passou a vivenciar na Rede Pública. A violência entre os alunos, as brincadeiras ‘pesadas’ e o reflexo da sociedade no entorno da escola causaram estranheza e lhe fizeram levantar questionamentos acerca da sua própria profissão. Esse tipo de violência foi a primeira insatisfação dita por Clarice, e embora não tenha sido fator determinante à sua autoexoneração, provocou marcas na trajetória profissional dessa ex-professora. Ao rememorar essa insatisfação, Clarice adiciona indignação à sua fala, ao passo que essa realidade é posta como um absurdo.

A literatura que levantamos⁷⁷ acerca do desencantamento docente não destaca a violência escolar como uma etapa do desencanto. Apenas Oliveira (2020) utiliza o termo ‘violência’ 21 vezes em 327 páginas, mas o faz no sentido de denunciar a violência que as crianças sofrem, sem pontuar que, por essa razão, essas crianças reproduzem a violência no ambiente escolar. Gatti et al. (2009), por sua vez, sublinham que a violência faz parte da cultura das escolas públicas, tendo sido indicada pelas autoras com um dos elementos impulsionadores da baixa atratividade da profissão docente. Além disso, mediante o que pudemos constatar com esta pesquisa, a violência escolar é um dos principais fatores de insatisfação e de abandono da

⁷⁷ Queiroz (2021), Silva Neto (2017), Cardoso (2013), Wagner (2020), Krug, Krug e Telles (2018), Santos e Betlinski (2020), Lemos e Novaes (2015), Rosa (2016) e Oliveira (2020).

profissão docente, e por essa razão precisa ser incluída no debate acerca do desencantamento docente.

Pudemos observar também que a violência na escola proporciona outros problemas ao corpo docente. Por exemplo, no caso de Verônica, além das marcas na sua trajetória enquanto professora da Educação Básica, a violência reproduzida pelos seus alunos incitou o seu adoecimento. Ela destaca que: “eu vinha pra casa e tinha picos de pressão, sabe? Pelas situações de fora, do povo gritar assim: “eita, fulano tá com uma faca correndo, fecha a porta da sala”. Eu tinha que trancar a sala e ficar trancada com os alunos dentro”. A realidade vivenciada por Verônica retrata parte do cotidiano estressante, desgastante e instigador de adoecimentos na Educação Básica, sobretudo na Rede Pública.

Clarice, aliás, apesar da boa relação com a equipe pedagógica, diz ter se sentido desamparada na escola, por não existir livros de ocorrência, nem um esquema efetivo de segurança. Ao recorrer à Prefeitura do Recife, mais uma vez, não obteve amparo suficiente para que ela e os alunos tivessem o mínimo de resguardo. Em sua fala, fica evidente uma insatisfação não apenas com a escola pública, mas também com todos os setores públicos, os quais, sucateados, parecem não funcionar da maneira como os cidadãos, dotados de direitos, merecem.

Daí, essa insatisfação acerca do funcionamento do setor público ricocheteia na grande satisfação da categoria anterior, a qual se atrela ao ensino e ao progresso da cidadania dos discentes. Como os professores podem desenvolver a cidadania dos seus alunos, se o Estado não respeita a cidadania desses alunos nem dos próprios docentes? Inferimos, assim, que essa insatisfação pode despertar e/ou aumentar o desencantamento, isto é, a quebra da expectativa do que, até então, encantava e trazia satisfação aos professores. Ademais, essa falta de suporte e amparo é mais um tipo de violência que os professores desta pesquisa sofreram, a violência institucional.

Facci (2019) denomina essa conjuntura como violência simbólica e destaca que esse tipo de violência é o que mais afeta os professores no exercício da docência, uma vez que promove “uma cisão entre sentido e significado na atividade docente” (p. 130). A violência simbólica, portanto, engloba a falta de respeito, a desvalorização, a indisciplina na sala de aula, o desamparo diante das insatisfações dos professores e, principalmente, a proletarização da categoria. Segundo a autora, embora outros tipos de violência, como a física e a verbal, sejam comuns na sala de aula da Educação Básica pública brasileira, é a violência simbólica que causa o maior número de adoecimentos nos professores, ao menos para o recorte de sua pesquisa (Facci, 2019).

Nesse contexto, a violência institucional que mencionamos nesta subcategoria é a violência simbólica que Facci (2019) problematiza. Esse tipo de violência não só adocece os professores, mas também, e sobretudo, os expulsa da sala de aula da Educação Básica. Assim, acreditamos que o abandono, nesses casos de violência simbólica, ocorre porque os professores são “expulsos” de sua profissão pela violência simbólica, estrutural e, principalmente, institucional.

A próxima subcategoria discute o sistema de ensino e a qualidade da educação ($f=4$), foi a segunda de maior menção entre os participantes. Essa subcategoria versa sobre o sentimento de autonomia limitada perante as políticas da Prefeitura do Recife e do Governo Federal. Ela representa as insatisfações com o sistema de ensino e a sua qualidade, gerados por uma lógica neoliberal e mercadológica. Nessa dimensão, segundo os participantes, os indicadores de aprovação são, de maneira equivocada, os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Mais uma vez apenas os integrantes do subgrupo II, dos participantes que mudaram de área, expuseram as suas inquietudes. Nos dizeres de Clarice, a sua insatisfação com o sistema de ensino da Rede Municipal do Recife se refere a:

Alguns alunos da turma eu não tinha condições de passar para o 2º ano, porque eles não tinham a mínima condição de passar mesmo, seria ruim pra eles, eles iriam passar vergonha no 2º ano, entendeu? Ou então iriam ficar lá calados, passando para o 3º e para os 4º e 5º anos sem aprender nada. *E eu não queria participar disso*, e aí eu tive que lutar um pouquinho lá com a direção, e fui ameaçada por uma pessoa da direção (grifo nosso).

De modo semelhante, Verônica pontua que:

Uma das coisas que me causou muita insatisfação foi a forma como foi implementado o sistema de ciclo naquela época, nos anos 2000. Foi perguntado aos professores o que eles achavam. Os professores disseram que não era uma boa ideia, da maneira como estava sendo implementado. [...] E a Prefeitura não deu condições, ela só botou e pronto... não nos ouviu, porque precisava bater metas de redução e retenção de alunos nos primeiros anos... Como é que eu faço pra reduzir a retenção? Eu aprovo. E aí o indicador utilizado pedia só a aprovação, ele não pedia que aprovasse sabendo. *Você que é professor, que está comprometido, ver um aluno aprovado sem condições, deixa você angustiado, porque você promove um acúmulo de carências* (grifos nossos).

Essas insatisfações das participantes advêm de um desrespeito com a opinião dos professores que participam ativamente do cotidiano das escolas e principalmente com o desenvolvimento dos alunos. Como Verônica destacou, há um acúmulo de carências sendo gerado, ao passo que o Estado se preocupa apenas com os indicadores de aprovação. Uma das consequências dessa política é fazer com que o próprio professor, que não foi ouvido devidamente, sintam-se culpado por “acumular carências” no ensino e aprendizagem. Han (2017)

denuncia essa política de autorresponsabilização como sendo neoliberal, posto que há a manutenção do déficit de aprendizagem nos alunos e o encucamento do sentimento de fracasso nos professores, que se sentem culpados mesmo que a culpa seja do Estado e do Mercado.

Como Clarice e Verônica expuseram, a preocupação desses programas e ciclos de aprovação nas escolas é melhorar apenas os indicadores de desempenho, e não solucionar, de fato, as carências pedagógicas dos discentes. Além disso, não há suporte aos professores, que se queixam, como exposto, de serem “obrigados” a participar de um sistema que maquia as falhas da educação em vez de retificá-las. Essas insatisfações despertam angústias nos professores, que podem direcionar esse sentimento ao próprio profissionalismo. Dessa forma, essas políticas neoliberais conseguem enfraquecer a força política do profissionalismo docente e controlar essa categoria, mesmo que exista resistência.

Essa conjuntura, embora com particularidades diferentes, nos lembra um programa de desempenho e recompensa que existe hodiernamente no Governo de Pernambuco e na Prefeitura do Recife. Este programa é o Bônus de Desempenho Educacional (BDE). De modo bem resumido, o BDE bonifica os professores da Rede Pública que conseguem atingir as metas propostas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Essa política foi implementada em 2022 pela gestão do prefeito João Campos (PSB), tendo como espelho o Governo do Estado na gestão de Eduardo Campos (PSB), que criou, em 2008, uma bonificação semelhante, com a mesma lógica e o mesmo nome. Nesse sentido, em 2024, por exemplo, os professores da Rede Municipal do Recife puderam receber até R\$ 12.600,00 (Diário de Pernambuco, 2024).

Essa política, que, por ser atual, não fez parte, a longo prazo, do cenário dos professores deste estudo, tem o caráter de recompensar os professores pelos êxitos no cumprimento das metas estabelecidas pelo IDEPE e IDEB. Em estudo sobre o BDE no estado de Pernambuco, Ferreira e Silva (2022, p. 8) discutem que,

Esse tipo de avaliação se apropria da responsabilização dos profissionais para premiar ou punir os professores, de acordo com os resultados apresentados nas avaliações. Nesse sentido, nota-se que é uma política que está posta nos princípios da educação gerencial por meio de questões como competitividade, meritocracia, eficiência e eficácia. O Bônus de Desempenho Educacional dialoga com essas dimensões e nasceu para responder positivamente ao modelo de educação proposto pelas correntes neoliberais.

Essa realidade na Prefeitura do Recife, embora seja interessante no sentido financeiro, endossa o que Clarice e Verônica pontuaram, mesmo que elas não tenham vivenciado o BDE. Podemos compreender que a lógica dos indicadores é semelhante; os professores têm a

possibilidade de se enquadrar no sistema e aceitar que, independentemente da qualidade do ensino, o importante é o saldo positivo nos índices de aprovação. Essa aceitabilidade, uma vez mais, pode enfraquecer a força política da profissão docente, tanto em aspectos do profissionalismo quanto da profissionalidade. A remuneração atrativa e justa precisa ser uma realidade e não apenas um bônus para quem atinge índices de aprovação.

Maués (2016) critica esse tipo de política recompensatória, pois há uma ênfase exacerbada na padronização do ensino e, principalmente, no controle estatal sobre o trabalho docente. Esse controle, igualmente excessivo, poda a autonomia dos professores, já que, para recompensar, o sistema precisa excluir alguns docentes. Isso ocorre por meio de uma corrida por índices de aprovação que, muitas vezes, não representam uma aprendizagem significativa. Embora o BDE da Prefeitura do Recife seja recente, sua estrutura remonta à década de 1990, quando esse tipo de política passou a ser incorporado na legislação educacional brasileira. A isso, Maués (2016, p. 444) conclui que,

[...] as políticas de avaliação estabelecidas pelo governo brasileiro, a partir dos anos 1990, com aprofundamento nos anos 2000, têm repercutido no trabalho docente e na prática pedagógica, uniformizando as ações e realizando um estreitamento curricular, com fins de atender os índices estipulados pelo governo e atingir a performance considerada positiva para a educação básica.

Essa autora também reflete o aumento do estresse entre os professores, devido a competição por índices que trazem recompensas. Nesse sentido, não é incomum que essas políticas de avaliação acabem por reforçar a visão de que as escolas públicas são ineficientes, justificando a expansão da iniciativa privada (Maués, 2016). Ou seja, o BDE é uma partícula de um sistema muito maior que adocece os professores, e, ainda, enfraquece a escola pública enquanto instituição de direito. Pensamos que o problema não é necessariamente o BDE, mas, sim, o sistema que ele compõe e os objetivos que ele traz com essa estratégia de recompensa, em vez de um salário realmente digno aos professores, que não deveriam depender de um, talvez, bônus.

A propósito, o participante André destaca que o sistema de ensino vigente é a sua grande insatisfação na Rede Municipal do Recife. Para ele, trata-se de uma “Rede de ensino num modelo tradicional bastante conservador, que também é disciplinador, pois as crianças, os jovens e os adolescentes não podem se expressar com liberdade... Eu, enquanto professor, também era cerceado pela política de ensino”. De acordo com esse participante, a política de ensino vigente na Rede Municipal do Recife é encarceradora da autonomia discente e docente.

Esse sistema, então, funciona para manter a qualidade da educação pública em um nível baixo, quando comparada à Rede Privada. Nessa direção, ele conclui que,

Na minha experiência na Rede Pública de ensino da Prefeitura do Recife, eu consegui perceber que é uma Rede voltada para a reprodução do sistema capitalista. Quer dizer, o sujeito tem até condição de melhorar de vida, de ascender socialmente, mas dentro do sistema, sabe? Não existe uma posição crítica à busca de uma sociedade diferenciada. E é uma educação de baixa qualidade. A escola pública é uma escola de baixa qualidade, porque vai formar um cidadão de baixa qualidade e um trabalhador de baixa qualidade (André).

Novamente uma insatisfação contrapõe uma satisfação. André pontuou que uma satisfação sua foi poder trabalhar com a cidadania, no sentido de transformação da sociedade via partilha e construção dos conhecimentos, de modo crítico e político. Porém, a sua insatisfação com o sistema de ensino e com a qualidade da educação nos mostra um pensamento diferente, e talvez fatalista desse participante. Agora, ele destaca que, na educação pública, existe a promoção de uma cidadania de baixa qualidade, mantenedora da estrutura dominante da sociedade. A transformação aqui, outrora pretendida por André através da cidadania, ausenta-se, dando lugar a uma ideia de que, dificilmente, os problemas da educação serão solucionados, pois se tratam de problemas culturalmente estruturais.

A representação da profissão docente, consoante André, ancora-se no sentimento de impotência. Ora, não há o que um professor possa fazer para melhorar a realidade, mesmo que ele disponha de energia e força de vontade para isso. A realidade está posta, o sistema de ensino enclausura o docente e o discente e, ainda, os responsabiliza pelo fracasso educacional da Educação Pública (quando não é o professor que não consegue atrair o discente, é o discente que não quer ser atraído para a escola). Essa representação, em suma, nos mostra que não há como vencer os problemas da profissão docente — daí o sentido fatalista nas falas e expressões de André.

A subcategoria realização profissional ($f=1$), por sua vez, foi mencionada apenas por Talita, integrante do subgrupo I, dos professores que migraram para o Ensino Superior. Essa subcategoria discorre sobre o sentimento de não-pertencimento na profissão docente da Educação Básica. Talita destaca: “pra mim é subjetivo de fato, porque era a coisa da realização profissional. A minha maior insatisfação acho que trabalhar lá na Educação Básica... era que eu não me via naquele lugar...”.

Apesar dessa participante ter iniciado na carreira docente com vislumbre de trabalhar com a Educação Especial, à medida que ela foi se especializando e vivenciado a profissão na Educação Básica, compreendeu que, com a desvalorização da Educação Básica, prefere ensinar

no Ensino Superior. Por isso, ela não se sentia satisfeita na Educação Básica, ainda que tivesse construído vínculos com a equipe pedagógica.

Em tempo, essa questão da realização profissional de Talita se relaciona com o fato do trabalho com crianças, uma vez que nos confidenciou:

Eu não gosto de criança... E aí de novo, eu explico: não é que eu vá fazer mal a alguma criança, nada disso. Mas é que não sou muito chegada à criança. Então, eu sabia que eu não iria querer ir pra Educação Básica, e eu fugi da Educação Básica o tanto que pude... Eu fui pra pesquisa, tô hoje no Superior, porque o meu trato com a criança era muito difícil.

Se essa participante estivesse no Ensino Médio, e não nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, talvez ela tivesse permanecido por mais tempo na Educação Básica, o que endossa o desafio dela em trabalhar com crianças.

Em Pedagogia *o desafio foi sempre a coisa da criança*. Mas, sim, eu acho que se eu estivesse no Ensino Médio, eu teria, talvez em paralelo, cursado o mestrado e o doutorado com mais tranquilidade sem precisar fazer o processo de exoneração. Poderia estar mais confortável... Porque quando a gente trabalha no Ensino Superior com os primeiros períodos são os alunos que estão na transição, eles são quase adolescentes, né, então o trato já é mais tranquilo pra mim... (Talita, grifo nosso).

Logo, a insatisfação dessa participante não é sobre a estrutura do sistema de ensino, ou sobre algo específico da Rede Municipal do Recife, é sobre algo, em parte, mais subjetivo: ensinar para crianças. Como exposto, desde o começo, trabalhar com crianças, foi difícil para essa participante, que procurou se especializar no mestrado e, depois, no doutorado para migrar definitivamente para o Ensino Superior. Trata-se, como supracitado, de uma afinidade com a faixa-etária que ela se sente mais confortável para ensinar. Por isso, ela não se visualizava permanentemente na Educação Básica.

A subcategoria condições de trabalho e valorização salarial ($f=1$) foi citada apenas por Elisa do subgrupo I. Para ela, “as grandes insatisfações que eu tive na minha profissão foram as condições de trabalho e a desvalorização salarial” (Elisa). Essa participante, frisamos, migrou da Educação Básica ao Ensino Superior, onde obteve melhorias em valorização financeira e condições de trabalho. Porém, ela não compartilha uma representação negativa da profissão docente da Educação Básica, muito pelo contrário: ela demonstra desejo de voltar a lecionar para crianças. Acerca desse retorno, essa participante reflete que “se eu tivesse as condições de trabalho que eu tenho hoje na Universidade Pública, com o salário que eu tenho hoje, provavelmente eu não teria saído da Educação Básica” (Elisa).

A insatisfação de Elisa traz à luz da discussão o teor estrutural de como a profissão docente na Educação Básica é organizada atualmente. Os professores da Educação Básica ainda

têm um salário que impulsiona a desvalorização dessa categoria, e precisam, ainda assim, trabalhar com más condições de trabalho. Essa realidade fragiliza a profissão de professor, por afastar até os docentes que querem estar na Educação Básica. Esses professores precisam abdicar da própria profissão, pois o salário não é suficiente para a estabilidade financeira, além das condições de trabalho que não atendem às necessidades primárias para haver uma educação pública de boa qualidade.

No entanto, é curioso que, ainda assim, Elisa pense na possibilidade de voltar a lecionar na Educação Básica, mesmo com as más condições de trabalho e o salário baixo, ou seja, com existência das suas grandes insatisfações. Ela comenta que voltaria sem abdicar do seu vínculo federal com o Ensino Superior, e que voltaria por querer, e não por necessidade. O salário na Educação Básica, hoje, não manteria a sua qualidade de vida proporcionada com o trabalho no Ensino Superior.

Essa possibilidade de retornar à docência da Educação Básica é curiosa, porque demonstra que Elisa, apesar das insatisfações e de ter migrado para o Ensino Superior, não se representa desencantada com o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica. Ela tem consciência da desvalorização na categoria, mas ainda, sim, identifica-se como professora da Educação Básica. Essa consciência acerca da desvalorização salarial, aliás, pode ser refletida quando essa participante comenta que retornaria para a Educação Básica, mas voltaria sem depender financeira e primeiramente desse trabalho.

Quando Oliveira (2020) discute que o desencantamento não está no professor, mas, sim, no sistema de ensino, ela problematiza justamente as condições de trabalho e a falta de valorização financeira. Em seus dizeres, “o trabalho docente parece estar se tornando algo embrutecedor e incompatível com uma vida saudável e plena” (p. 99). Apesar de Elisa não se visualizar desencantada com a Educação Básica, se, hoje, ela dependesse apenas ou primariamente da remuneração que os professores da Rede Municipal do Recife possuem, talvez a representação que ela compartilhasse fosse outra. Assim como Oliveira (2020), Wagner (2020) destaca que a baixa remuneração e as péssimas condições de trabalho são peças-centrais no desencantamento docente; para esses autores, é a partir da exposição massiva a esses elementos que os professores podem se representar desencantados e desestimulados a continuar na profissão.

Para mais, as condições precárias de trabalho estimulam o sentimento de impotência nos professores, que, embora tentem amenizar esse problema, entendem que têm pouca força social (Lapo; Bueno, 2003). Essa realidade pode despertar sentimentos como angústia, frustração e

pessimismo, corroborando, assim, com a segunda etapa do desencantamento que discutimos mais acima, intitulada: sentimentos negativos com relação à própria profissão.

A subcategoria seguinte é a *má-infraestrutura* ($f=5$) da Rede Municipal do Recife, ela possui a maior frequência de menção e foi citada apenas pelos integrantes do subgrupo II, ou seja, pelos professores que mudaram de área profissional. Nesse sentido, essa subcategoria reúne depoimentos sobre falta de recursos básicos, e como a escola, em campo estrutural, organiza-se. Verônica (grifo nosso), a propósito, comenta que trabalhou em uma escola em que,

Quando chovia, a água escorria pela fiação e caía dentro da sala. E os alunos sentavam com cuidado na sala, porque as telhas mal protegiam da chuva. O meio da sala sempre chovia, entendeu? E foi uma experiência, assim... *um começo de uma realidade bem traumática.* [...] quando eu entrei na Rede Pública, teve todo esse problema de infraestrutura.

Os problemas de infraestrutura somados a situações de carência social e violência escolar foram responsáveis pelo sentimento de impotência em Verônica (grifos nossos), o que gerou o seu adoecimento. Em suas palavras,

Isso tudo foi um choque. *Eu fiquei um mês trabalhando nessa escola e eu experimentei a minha primeira depressão no trabalho, porque eu não conseguia fazer aquilo que eu queria.* E nesse momento, tive apoio da minha mãe professora, a minha família inteira é de professores. E aí, a minha mãe, muito importante nesse momento, me disse: *“você tem um concurso público, eu não vou deixar você desistir. Sala de aula não é fácil, nunca foi. Você cresceu vendo sala de aula de Rede Pública. E você já viu a gente em uma situação muito boa. Você nunca via quando a gente começava, porque era duro. Então, você vai se tratar, vai se afastar, depois você volta”.* E foi isso que aconteceu. E quando eu voltei para a escola, algumas situações de infraestrutura tinham sido resolvidas e somente sobravam as situações didático-pedagógicas... E essas eram a mais fáceis para mim.

A figura da sua mãe foi crucial para que ela se mantivesse na docência da Educação Básica por mais tempo. Os conselhos, os sentimentos e a sensação de “estamos juntas” ampararam Verônica, que enfrentou o retorno da sua depressão e, mesmo assim, depois de estabilizada emocionalmente, conseguiu retornar à sala de aula. A propósito, sobre esse seu quadro depressivo, questionamos se ele foi desencadeado pelo exercício da docência. Obtivemos a seguinte resposta:

Aquela situação caótica na escola foi um gatilho. Situações caóticas para mim são um gatilho. Eu não tenho diagnóstico de depressão, mas eu acredito que eu tenha tido o primeiro episódio depressivo com oito anos, quando a minha avó morreu, que era quem me criava e tudo mais. E aí, toda a situação caótica, desorganizada, acabou sendo um gatilho pra mim. Há pouco tempo, eu fiz um teste e fui avaliada psicologicamente, e o teste deu como resultado que tenho altas habilidades ou superdotação, mas o que eu também tenho, junto com essas altas habilidades, é uma sobreessensibilidade emocional. Então, situações que para algumas pessoas teriam uma resposta muito pequena, para mim elas ganham uma magnitude maior. Então, eu acredito que a pessoa que eu sou hoje não teria desesperado como eu desesperei naquela época.

Por sua vez, Amélia volta a destacar a baixa quantidade de recursos, agora como uma de suas maiores insatisfações na Rede Municipal do Recife.

Havia poucos recursos para o desempenho de algumas atividades necessárias. Então, quando coloco que eu me considerava uma professora que se doava além dos meus limites, é porque, em diversos momentos, eu investi financeiramente na aquisição de alguns materiais, de recursos tecnológicos, de brinquedos, de material pedagógico, para poder levar atividades mais pedagógicas e únicas para as crianças.

Tanto Verônica quanto Amélia destacam sentimentos negativos com a infraestrutura das escolas em que trabalharam. Sentimentos em volta da “realidade bem traumática” e do “além dos meus limites” podem sinalizar um desgaste com as influências externas sobre a profissão docente e despertar gatilhos emocionais, como no caso de Verônica. O problema, aqui, não é o ensino para crianças e/ou a Educação Básica em si, mas, sim, com as condições outras que interferem na qualidade desse ensino.

Das telhas que mal protegem o teto da escola aos poucos recursos que pressionavam a professora a gastar financeiramente, o desgosto por estar nesse ambiente é estimulado conjuntamente à impotência. O campo representacional dessa profissão, então, adornado pelas condições de infraestrutura das escolas, interfere na representação que elas constroem acerca da própria profissão. Ou seja, se tal campo é propício para construções negativas, as representações tenderão a acompanhar esse fluxo, daí o estado de desencanto. Ademais, precisamos destacar que, por mais que as professoras tenham pensado em soluções paliativas, essa não é uma responsabilidade delas.

Nesse caminho, concordamos com Oliveira (2020) e Lapo e Bueno (2003) quando pontuam que tais fatores, relativos à infraestrutura da escola, podem cansar e provocar estresse nos professores por serem insatisfações cotidianas que modulam o campo representacional da profissão. Apesar de soar óbvio que faltas de telhados e recursos pedagógicos não são responsabilidades dos professores, eles se sentiram responsabilizados por essas situações. Esses participantes se preocupam não apenas com a qualidade do ensino, mas também com o bem-estar dos alunos, principalmente porque, além da empatia, construíram relações de afeto com esses estudantes — daí o vínculo que Lapo e Bueno (2003) frisam. Essa consciência do cuidado, defronte à realidade descuidada, provoca impotência e frustração nos docentes (Oliveira, 2020). Verônica é um exemplo disso, posto que, mesmo fora da Educação Básica hoje, ela destaca gostar de dar aula. Porém, na Rede Municipal do Recife, em que contexto essa aula acontece? Sob qual estrutura e sistema? Oliveira (2020) critica justamente essa realidade que desencanta os professores que outrora sentiram realização com a própria profissão.

Em tempo, é importante destacarmos que os participantes Verônica, Aria e André compartilham a mesma insatisfação com relação à infraestrutura da Rede Municipal do Recife. Em seus dizeres: “*a escola parecia uma cadeia*. Pra eu chegar na minha sala eu tinha que passar por cinco grades” (Verônica, grifo nosso); “Era uma *escola que parecia uma prisão*. Isso me assustou tanto. Me deixou tão para baixo na época. Acho que foi ali que começou a minha crise profissional na Rede Pública. Quando eu vi que o esquema era aquele, onde as pessoas eram tratadas como animais” (Aria, grifo nosso); “As crianças eram tratadas como se estivessem numa casa de recuperação social, como se fossem delinquentes, entre grades. *A escola parecia uma prisão*, aquela coisa Foucaultiana mesmo, vigiar e punir, sabe? *A escola tinha a mesma estrutura prisional*” (André, grifos nossos).

Além da indicação de sentimentos negativos com a estrutura organizativa da escola, como na fala de Aria, que atribuiu a essa realidade o início da sua crise profissional, os participantes expõem um descontentamento com a real função da escola. O espaço que deveria oportunizar aprendizagem surge como um espaço punitivo, repreensivo. Ademais, quando Aria destaca que “as pessoas eram tratadas como animais”, há uma revolta acerca da desvalorização das pessoas do cotidiano escolar, abarcando professores, alunos e demais profissionais. Essa desvalorização é refletida na desumanização e no tratamento animalizado que essas pessoas recebiam, como se o ser humano merecesse estar enjaulado⁷⁸.

André, ao mencionar Foucault, destaca o próprio sentimento de ser vigiado e de estar em um ambiente punitivo. Nesse viés, ele critica o controle autoritário e disciplinar do sistema vigente, no qual a escola força as pessoas a obedecerem, sob a fantasia de ser educativa. Essa construção disciplinar advém do excesso de grades e de uma postura semelhante à utilizada no sistema prisional. Verônica, aliás, comenta sobre as cinco grades que precisava ultrapassar para chegar à sala de aula e sobre o seu constante sentimento de cerceamento.

A falsa lógica de trazer mais segurança com essa estrutura proporcionou angústia e revolta nos professores por se sentirem tratados, conjuntamente aos alunos, como infratores. Nas entrelinhas dessa revolta dos participantes, torna-se perceptível que um ambiente opressor não traz segurança, mas, sim, desvalorização por meio da desumanização.

Nesse sentido, podemos apontar para a marcação de atitudes desfavoráveis desses participantes com relação à infraestrutura das escolas em que trabalharam na Rede Municipal do Recife. Em tempo, lembramos que a atitude na Teoria das Representações Sociais (TRS),

⁷⁸ Aliás, nenhum animal merece.

sobretudo em abordagens dimensionais, como a de Jodelet, por exemplo, é um ponto-chave para a compreensão de dada realidade. As atitudes, para a TRS, dizem respeito aos posicionamentos que as pessoas compartilham em determinado campo representacional (Fagundes, Zanella e Torres, 2012). Esses posicionamentos podem ser favoráveis (positivos) ou desfavoráveis (negativos). Eles são essenciais para as representações sociais. Além disso, os posicionamentos, extraídos das atitudes, não são apenas individuais, mas sim, e principalmente, coletivos. Eles são influenciados por normas culturais, experiências sociais e contextos históricos (Jodelet, 2005).

As atitudes (posicionamentos) de Verônica, Aria e André são desfavoráveis (negativos) com relação à infraestrutura, como supracitamos, porque são resultados da resistência desses participantes defronte às condições desumanas (de grade nas escolas) que vivenciaram. Essas atitudes, então, foram construídas no campo representacional da Rede Municipal do Recife. Dentro desse campo, as pessoas formam suas atitudes com base em sua interação com o contexto social e em suas experiências individuais (Santos, 1994). Essas atitudes geradas voltam a influenciar esse campo representacional, tencionando, assim, representações sociais. Nesse palco, Verônica, Aria e André, imbuídos em atitudes desfavoráveis, acreditam, em consenso, que não há como “solucionar” o problema da violência escolar com grades e com base no sistema carcerário. Face a isso, compreendemos que o impacto psicológico negativo que a estrutura física exerce sobre os professores é tópico fundamental na articulação de um ambiente de trabalho desencantado. Esses impactos também influenciam as representações sociais desses profissionais.

É interessante refletirmos que esses participantes ancoram as representações da escola (organização e funcionamento) em uma cadeia (lugar que evoca ordem, repreensão e privação de liberdade). E pontuam, também, a sensação de impotência, falta de autonomia e monitoramento comuns aos seus cotidianos. No que se refere à sensação de punição no ambiente escolar a partir do excesso de grades, Guimarães (1985) menciona a homogeneização dos comportamentos para o controle ser palatável. Isto é, a sensação de punição existe, porque há um sistema rígido de controle, e esse controle existe para que se reproduzam os padrões e as vontades do Estado e/ou do Mercado (Guimarães, 1985).

Santos e Betlinski (2020) criticam que as grades e trancas, além de não impedirem que a violência adentre na escola tal como os próprios participantes desta pesquisa acreditam, reforça uma violência contra os professores, submetidos pelo sistema a essa realidade que produz, neles, sensações de impotência, frustração e cerceamento. Assim, há a “aceitação de

uma realidade que parece incapaz de ser mudada, uma vez que nas escolas, as grades, as trancas, os portões de ferro, tudo parece proteger de uma violência de fora, mas que já está lá dentro, entre práticas e representações simbólicas” (Santos; Betlinski, 2020, p. 348).

Por fim, é crucial registrarmos que a aproximação da escola à estrutura prisional não é exclusividade da Rede Municipal do Recife, mas, sim, uma realidade de boa parte das escolas públicas do Brasil.

A sexta subcategoria é a relação com a gestão ($f=1$). Apenas Verônica, do subgrupo II, indicou insatisfação no relacionamento com a equipe gestora da escola em que atuou. Em suas palavras,

Uma outra coisa que me irritava muito era com relação à direção da escola. A diretora da escola tinha um desentendimento com a minha mãe em anos passados, porque a minha mãe também foi professora da Prefeitura do Recife e foi professora do Governo do Estado. [...] E essa diretora passou a transferir pra mim esse sentimento que ela tinha com a minha mãe... Ela era a vice-diretora, inclusive, não era a diretora. E isso me incomodava muito... porque eu estava em período de estágio probatório e houve muito embate nas avaliações. Eu não aceitava o que ela dizia que estava acontecendo. Ela tinha a história dela e eu tinha o outro lado da história. Isso *foi muito desgastante* (grifo nosso).

Além da má-infraestrutura, os embates com a equipe gestora e o sentimento de ser “vigiada” pela vice-diretora proporcionaram estresse e desgaste em Verônica. Ela tem uma representação de professora que gosta de estar na sala de aula da Educação Básica, mas que vivenciou processos de desgastes para se manter nessa profissão. Dessa feita, pensamos que os sentimentos negativos relacionados não com o professorar, mas com situações que influenciam o ensino, podem levar os professores a questionar a viabilidade de estar na Educação Básica. Ora, se não há boa infraestrutura, segurança e boa relação com a equipe gestora, *qual o vínculo para se manter nessa profissão?*

No caso de Verônica, embora ela tenha vivenciado todas essas situações negativas, ela gosta de estar na Educação Básica, gosta de ser professora — ela acredita que, ao entrar na sala de aula, os problemas de fora da sala não devem entrar. Há influência da sua mãe e de boa parte da sua família, e também o gosto, subjetivo, digamos, por ensinar a crianças. Para ela, “foi muito frustrante, mas eu sempre tinha essa ideia, às vezes, quando eu estava muito... ‘ai, meu Deus, isso não vai pra frente’, aí eu chegava na sala de aula e um menino vem com uma ideia brilhante, aí eu voltava, sabe?”. O desencanto para Verônica apareceu uma vez ou outra nessas situações complexas, principalmente na sua relação com a equipe gestora. Isso dá a entender que, aqui, o desencanto pode ser pontual, desde que o encantamento seja mais presente e cotidiano. Verônica traz uma perspectiva, quiçá, de naturalização do desencanto docente, afinal,

para ela, esse desencanto vai aparecer, porque ele é comum, ele, porém, só não deve fazer moradia.

Além disso, um importante vínculo que essa participante tem com a Educação Básica, e que não podemos deixar de frisar, vem das memórias que ela, durante a sua infância e adolescência, construiu com a própria mãe professora. Essas memórias são a base do campo representacional que interfere nas suas atitudes e, conseqüentemente, na sua representação da profissão docente. Por isso que, apesar dos problemas que vivenciou, Verônica ainda compartilha uma representação positiva acerca da profissão de professor, e se identifique enquanto professora da Educação Básica, mesmo que tenha abandonado essa profissão por questões financeiras.

A última subcategoria dessa seção é o trajeto ($f=I$), mencionado apenas por Aria, do subgrupo II. Aqui, essa participante comenta sobre o seu descontentamento não apenas com a infraestrutura da Rede Municipal do Recife, mas também com toda logística da cidade do Recife no seu trajeto até a escola. Assim,

Para eu chegar até a escola, eu levava quase duas horas do bairro das Graças até o bairro de Casa Amarela. E eram ruas cheias de poças d'água, com esgoto... Então, *you see that around where those children were it wasn't good*. Para eu chegar até lá... nossa, era duro, viu? Era o que mais me exigia força de vontade. Era de ir trabalhar (Aria, grifo nosso).

O desencantamento de Aria transcende a infraestrutura da escola e a desvalorização social que circunscrevem a profissão docente, sobretudo na Rede Municipal do Recife. Isto porque a falta de limpeza da cidade e o trânsito caótico também causavam frustração nessa participante, que se considera desencantada não apenas pela Rede Pública Municipal, mas também pela gestão política do Recife.

Essas coisas me deixam muito triste. *Eu acho que vai continuar sendo a mesma coisa*. Talvez seja esse o ponto. As condições para você trabalhar são as mesmas. Continua sendo aquela cidade suja, cheia de esgoto, com mau cheiro quando você chega. E aquele canal ali no meio da avenida Agamenon Magalhães, que é a principal avenida, espinha dorsal, que conecta vários lugares, sabe? Está daquele jeito. Isso é um absurdo. É uma coisa assim... Indignante. É vergonhoso. É algo, assim, absurdamente inaceitável (Aria, grifo nosso).

Na sua fala, há um fatalismo, uma aceitação de que a situação dificilmente irá melhorar, que as condições de trabalho, transcendentemente à infraestrutura da escola, continuarão as mesmas, porque pouca mudança foi feita. Por isso, frisamos: o desencanto dessa participante perpassa os muros da escola, é uma frustração generalizada com as disposições políticas da cidade do Recife. Toda essa conjuntura desperta sentimentos negativos e conflitantes em Aria, da indignação à vergonha e à revolta. Tais sentimentos promovem a maximização do desgaste e

do estresse, e podem, ainda, ter impulsionado a crise profissional dessa participante — lembramos que ela acredita que o despertar dessa sua crise foi quando se deparou com o excesso de grades nas escolas, tal como se estivesse numa prisão.

Além disso, o fatalismo pode representar também a aceitação da impotência, através das frustrações com a permanência das problemáticas. Isto decorreu quando essa ex-professora não conseguiu resolver ou minimizar determinado problema (impotência), e foi agravado quando ela tentou buscar vias responsáveis, como o Estado, por exemplo, e deparou-se com pouca ou nenhuma mudança (frustração). Em síntese, trata-se de uma ex-docente com 25 anos de Educação Básica que, calejada pelos mesmos problemas, optou por abandonar a profissão. Isso, decerto, endossa a relação entre o sentimento de impotência e a profissão docente.

Enfim, no geral, essa categoria trouxe mais narrativas que a subcategoria anterior, que versa sobre as satisfações. Aqui, o subgrupo I concentrou suas respostas em ‘realização profissional’ e ‘condições de trabalho e valorização salarial’. Em busca de progressão de carreira, essas participantes teceram planos para “crescer” na profissão de professor. Isso é refletido tanto na narrativa de Talita, de realização profissional, quanto na de Elisa, que almejou ter uma melhor valorização salarial e melhores condições de trabalho. Elas não compartilham uma representação negativa da profissão docente na Educação Básica e acreditam que o desejo de lecionar no Ensino Superior é subjetivo, por ter sido despertado antes do primeiro contato como professora da Educação Básica.

Esse desejo por progressão de carreira, no entanto, é fruto principalmente da consciência de que a profissão docente na Educação Básica é desvalorizada. Essa afirmativa dialoga diretamente com o constatado na literatura recente, como em Krug, Krug e Telles (2017), Cardoso (2013), Wagner (2020), Queiroz (2021), Oliveira (2020) e Lemos e Novaes (2015). E também vem de influência das representações sociais da profissão docente da Educação Básica, construídas e compartilhadas pela família, universidade, mídia, etc., com as quais essas participantes tiveram/têm contato.

Já o subgrupo II, dos participantes que mudaram de área, as respostas foram mais plurais, e nenhuma remete ao desejo por progressão de carreira para o Ensino Superior. Interessante destacarmos que, em todas as subcategorias, os participantes se referem a alguma forma de violência escolar ou institucional. Ao contrário do que pressupomos, não é a desvalorização a incitadora mor do abandono da profissão docente, mas, sim, as violências que acometem professores e alunos no ambiente escolar. O sentimento de impotência, fruto dessas violências, também ficou bastante evidente, principalmente no relato de ex-professores que

acreditavam que a transformação poderia ocorrer por meio do ensino e aprendizagem, como Clarice, Amélia e André.

Esse subgrupo compartilha insatisfações como violência entre os alunos, sistema e qualidade do ensino, má infraestrutura, má relação com a gestão e o trajeto até a escola. Essas insatisfações diferem do compartilhado no subgrupo I, porque incitam o pensamento de desistência da profissão, embora não correspondam, de modo isolado, a tomada de atitude para essa desistência.

6.4.5 Categoria 5: Motivos que incentivaram o abandono da profissão na Educação Básica

A categoria cinco versa sobre os *Motivos que incentivaram o abandono da profissão na Educação Básica*. Esses motivos não aconteceram de modo isolado (por essa razão as subcategorias, aqui, dialogam entre si), nem repentinamente. Eles ocorreram de forma processual no decorrer da carreira dos participantes deste estudo e simbolizam os obstáculos que dificultaram a permanência desses profissionais na Educação Básica. Esses motivos, vale salientar, não são necessariamente sinonímicos às insatisfações apontadas por esses participantes, porque eles representam o ápice, isto é, o que está para além das insatisfações. Esse ápice é, de acordo com a Teoria das Representações Sociais, a tomada de atitude de cada participante para o abandono da profissão docente (Moscovici, 2015).

Cada participante indicou uma motivação para a saída da Educação Básica, porém, Clarice e André, do subgrupo II, sinalizaram mais de um motivo. Organizamos cada motivo em uma subcategoria, totalizando as seguintes cinco subcategorias: violência ($f=5$), carreira acadêmica ($f=2$), qualidade de vida ($f=2$), crise profissional ($f=1$) e adoecimento ($f=1$). O quadro abaixo ilustra como essas subcategorias se relacionam com os subgrupos I e II:

Quadro 7 — Síntese da categoria 5: Motivos que incentivaram o abandono da profissão na Educação Básica

Subcategoria / Frequência (f)	Subgrupo I	Subgrupo II
violência ($f=5$)		Clarice e André
carreira acadêmica ($f=2$)	Talita e Elisa	
qualidade de vida ($f=2$)		Verônica e Amélia
crise profissional ($f=1$)		Aria
adoecimento ($f=1$)		André

Fonte: Autor, 2024.

A primeira subcategoria é violência ($f=5$), ela é a de maior frequência e foi mencionada cinco vezes por Clarice e André. Se antes presenciar a violência entre os alunos representou insatisfações entre esses ex-professores, agora sentir a violência contra si representa um motivo para o abandono do magistério. A narrativa de Clarice (grifo nosso) sobre a violência reproduzida por um estudante de 10 anos simboliza bem essa afirmativa,

Havia um aluno que, apesar de ainda muito pequeno, já era um marginalzinho lá da área. [...] Ele me desafiava, e até aí tudo bem, todo aluno desafia. Mas chegou um momento que ele começou a me xingar... e aí, eu falei com a direção, mas nada foi feito. As coisas foram numa crescente. Até um dia que ele veio pra cima de mim, de punho cerrado, pra me esmurrar, esmurrar no meu peito, eu estava sentada [...], foram dois adultos pra tirar ele de mim. [...] Houve ameaças dele junto à ganguezinha que ele tinha. Esse foi o meu maior medo, do que eles poderiam fazer comigo. Assaltar seria o de menos, entendeu? *O meu medo é que eles poderiam me estuprar e me bater...* Alguma coisa assim, então meu medo maior era esse, porque eu vi verdade, eu vi verdade no olhar dele... Quando ele falou, ele não falou brincando.

Como exposto, essa situação gerou medo e ansiedade em Clarice, que conta também ter tido piora no quadro depressivo, existente antes de ingressar na Rede Municipal do Recife. Ela também se sentiu impotente, porque a equipe gestora não tinha poder de resolução e a Prefeitura do Recife não lhe deu o suporte adequado. Além disso, essa participante comenta mais uma vez, com bastante revolta, sobre a inexistência de um livro de ocorrência na escola, posto que situações de violência eram frequentes. É curioso, também, que na narrativa dessa participante há ancoragem de aluno ao significado de “marginalzinho”, o qual traz uma carga estereotipada ao estudante de 10 anos, simbolizando que ele é um potencial agressor. Esse significado adiciona periculosidade ao discente, e retira, em parte, a inocência dele por ser uma criança. Afinal, ele aqui não é representado como uma criança, mas, sim, como um “marginalzinho”, isto é, alguém perigoso (um infrator).

Continuando a sua narrativa, Clarice recorda que,

Esse aluno me disse: “eu sei que a senhora vem e vai andando pra pegar o ônibus... cuidado com o que vai acontecer com a senhora qualquer dia desses...”, e eu já sabia que ele já era envolvido com tudo de ruim na comunidade de lá. Então, assim, nesse dia eu não dormi. Nesse dia, eu fui pra casa chorando e eu não dormi, e eu me vi sentindo medo de uma criança... Era um misto de sentimentos, eu sentia medo de uma criança e ao mesmo tempo me sentia envergonhada por estar sentindo medo de uma criança... sabe? Foi terrível. De manhã, eu liguei pra diretora e disse que eu não tinha dormido e que não tinha condições de ir naquele dia, e aí não fui. Depois disso, eu comecei a ter episódios de crises de choro lá na escola. Crises de choro, de ficar tremendo... isso tudo. Eu procurei consulta com psiquiatra, o psiquiatra disse: “olha, você vai precisar ir pra o hospital Dia⁷⁹”. E foi o que aconteceu. E aí, eu me afastei da escola, fiquei no hospital Dia por 2 anos. Nesses dois anos, eu tentei voltar. Teve uma tentativa de volta, mas quando eu voltei, aconteceu de novo. As crises de choro aconteceram de novo. Eu o vi. Ele estava lá. Já estava maior. Eu tentei até na Prefeitura

⁷⁹ Dia Mavie, hospital de saúde mental em Recife.

pedir mudança de cargo, ou mudança de escola, mas não conseguiram fazer nada disso. Mudança de cargo não podia, porque eu ainda não tinha completado os 3 anos de experiência de estágio probatório. E mudança de escola também não, pelo mesmo motivo. Eu tinha que ficar naquela escola, e eu não consegui... (Clarice).

Nesse período, Clarice conta que o seu noivo foi transferido para o Rio de Janeiro, e que somando as situações de violência psicológica que sofreu com a possibilidade de mudar de cidade, decidiu solicitar a própria exoneração na Prefeitura do Recife. Mesmo que não existisse a possibilidade de mudança de estado, Clarice relata que não conseguiria continuar na profissão e que, uma hora ou outra, solicitaria a própria exoneração.

A violência contra essa ex-professora despertou um medo paralisante, que não apenas lhe tirou da profissão, mas também deixou marcas em sua vida. Ela relata ter receio de abraçar qualquer criança atualmente, ainda que o caso de violência mencionado tenha ocorrido há sete anos.

Trata-se, portanto, de uma violência que ressignificou o *ser professora* na vida de Clarice, e lhe doeu. Importante relembrarmos que a escolha da licenciatura para essa participante foi pautada em altruísmo, ou seja, na esperança de poder auxiliar na formação de alguém, de mudar a sociedade e de ser uma professora ‘especial’. Esse encantamento e essa visão altruísta não existem mais, haja vista que, atualmente, ela comenta: “eu nunca mais vou colocar o pé em uma sala de aula”. Há, nessa conjuntura, uma quebra de ideal, os vínculos estabelecidos com a equipe gestora não foram suficientes para manter essa professora na Educação Básica. A sua desistência da profissão docente é uma tomada de atitude mediante o campo representacional de violência que ela vivenciou nessa profissão.

Contudo, além da violência psicológica que essa participante sofreu, a falta de segurança e a ausência de atuação da Prefeitura do Recife também balizaram essa saída. Talvez se ela tivesse um suporte no início das denúncias que realizou, se existissem políticas públicas eficazes à segurança do ambiente escolar, Clarice poderia ter permanecido como professora da Educação Básica, mesmo que em outro município, já que seu noivo foi transferido para o Rio de Janeiro. Clarice, então, ao narrar o que lhe motivou a sair da Educação Básica, deixa em evidência os sentimentos de frustração, injustiça e desamparo, que se atrelam ao medo das ameaças proferidas por seu ex-aluno de 10 anos.

Acerca da violência na escola na Região Metropolitana do Recife, há um estudo interessante de Lima *et al* (2017) com 525 professores da Rede Pública. Esse estudo constatou

que 37,1% desses sujeitos já tiveram algum tipo de transtorno mental comum⁸⁰, em decorrência de agressão física, mental e de ameaças com arma de fogo ou arma branca. Esse estudo também apontou para um avanço significativo nos casos de violência escolar, em que os professores são vitimados.

Em síntese, a violência escolar é um tema bastante vasto e que tem implicações multifatoriais (Lima *et al*, 2017). O propósito desta pesquisa não é discutir as camadas e as implicações dessa problemática, mas, sim, expor que a violência nas escolas, sobretudo contra os professores, é uma das principais motivações para o abandono do magistério, ao menos para o pequeno grupo de participantes desta pesquisa. Nesse escopo, entendemos que debater o abandono da profissão docente, hoje, é considerar o contexto no qual esses docentes estão, bem como as violências que acometem esses profissionais.

André, nessa direção, relata ter sofrido violências nas quatro escolas em que trabalhou na Rede Municipal do Recife. Lembramos que, nessa Rede, ele lecionou por 11 anos no Ensino Fundamental Anos Finais. Em suma, esse conjunto de violências fez com que esse participante abandonasse a docência da Educação Básica e desenvolvesse uma representação negativa por essa profissão, no sentido de não se imaginar de volta a uma sala de aula e considerar que fez uma escolha profissional equivocada, quando optou em ser professor.

Em seu relato, há a construção do processo de abandono da docência de modo moroso, no qual ele tentou por diversas formas permanecer na profissão. Lapo e Bueno (2003), como vimos, discutem a morosidade e os mecanismos que os professores utilizam para permanecer na profissão docente, como licenças, atestados médicos, transferências para outras escolas, absenteísmo⁸¹, etc. Sem êxito nessas tentativas de permanecer, André foi se desencantando pela docência até abandoná-la em definitivo. Assim, na primeira escola que lecionou na Rede Municipal do Recife, André (grifos nossos) destaca que,

Um dos meus alunos de comunidade me ameaçou de morte. Aí eu pedi para mudar de turno, de sala, porque estava me sentindo mal. A diretora falou: “não, isso é muito normal, esse menino é um marginal, não se assuste”. Só que eu fiquei muito assustado. Eu me afastei do trabalho. Tive que responder um processo por abandono de emprego. Mas o quê que eu fiz? Eu fui lá e falei: ‘eu não abandonei nada, eu estava com a minha vida sendo ameaçada e me afastei’. Apresentei os atestados médicos, tudo. Falei que a escola tinha uma estrutura péssima, que o professor não era valorizado, que os alunos eram maltratados. Eles viram tudo lá e me deram ganho de causa. Me pagaram os anos que eu fiquei parado.

⁸⁰ Está relacionado a quadros de ansiedade, depressão e estresse.

⁸¹ Ocorre quando um professor tem faltas frequentes no trabalho, seja por razões médicas ou sem justificativa clara. Essas faltas representam um abandono gradual das responsabilidades da profissão docente, ainda que não represente um abandono definitivo.

Quando conseguiu transferência para outra escola na Rede Municipal do Recife, André relata ter sofrido homofobia, mais uma forma de violência.

Na segunda escola, um dia eu estava trabalhando a questão da diversidade, aí chegou uma professora e falou assim: “professor, o senhor vai ficar mostrando imagens de viado para os seus alunos?” Eu respondi: ‘não, não são viados, é a diversidade social, está dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais’. E aí a professora se sentiu ofendida e correu para a direção que já não gostava de mim... a diretora era homofóbica. *Essa diretora começou a me agredir verbalmente, eu chamei a polícia pra ela, porque eu estava sofrendo uma agressão*, depois denunciei à Prefeitura do Recife (Participante G, grifo nosso).

Na sequência, em sua terceira escola nessa Rede, André comenta ter sentido medo dos alunos que andavam armados dentro da escola.

Fui trabalhar na escola X, que fica dentro de uma comunidade, de uma favela. Os meninos iam pra escola armados com faca, revólver, canivete, facção... Eu e a diretora acionamos o Ministério Público, mandamos vários ofícios para a Prefeitura. A Prefeitura, o que ela fez? Interditou a escola. Colocou um interventor, colocou a diretora pra correr, me colocou pra correr também (risos)... e colocou praticamente uma escola cívico-militar pra disciplinar as crianças da comunidade da favela.

Por fim, na sua quarta e última experiência na Rede Municipal do Recife, André narra ter chegado ao seu limite em mais um caso de homofobia.

Na minha última experiência, eu fui pra escola Y em 2017, e foi quando eu pedi minha exoneração. A gestora era homofóbica, ficava me assediando. Um dia eu perdi a paciência, falei: ‘*gente, o que eu tô fazendo aqui?*’ Fui na Prefeitura do Recife, desencantado há anos... com todo esse sistema e pedi minha exoneração (grifo nosso).

Em síntese, na sua primeira experiência, esse participante vivenciou o medo da violência, a partir de uma ameaça de morte vinda de um aluno, e a relativização dessa violência por parte da equipe gestora — que parece estar acostumada com casos assim. Essa equipe, inclusive, ancora a imagem do estudante em ‘marginal’, no sentido de dizer que ele é assim com todas as pessoas e que não representa um grande perigo⁸². Porém, essa relativização apenas trouxe, a André, sentimentos de desamparo e impotência.

Na segunda experiência, esse participante sofreu homofobia vindo da equipe pedagógica, que relacionou a sua orientação sexual a ‘viado’. Essa equipe reproduziu o que a sociedade no geral já faz com pessoas da comunidade LGBTQIAP+, ou seja, ela associou a identidade⁸³ de pessoas dessa comunidade, caso de André, a metáforas que ancoram significados de algo diferente e anormal. Esse tipo de violência é incisivo contra a identidade

⁸² Essa ancoragem, contudo, é diferente da realizada por Clarice. Quando Clarice destaca “marginalzinho” em sua fala, ela relaciona esse significado à revolta e ao próprio medo que sente do seu aluno — o diminutivo “inho” também pode conotar asco. No caso dessa equipe gestora que trabalhou com André, o “marginal” significa alguém que não representa perigo, mas que tem falas tidas como perigosas em decorrência do contexto que vive; alguém sem educação no sentido de não respeitar às pessoas.

⁸³ No sentido mais amplo, engloba orientação sexual e identidade de gênero.

do professor, que vê a sua forma de ser e existir no mundo utilizada como munição contra si. Na terceira experiência, mais uma vez, ele sentiu medo da violência e dos alunos que circulavam armados pela escola. Aqui, o processo de ancoragem ocorre quando a violência na escola é comparada à favela. Isto fica evidente na referência de espaço onde “os meninos iam armados”, o que precisou, na visão da Prefeitura do Recife, de controle à nível cívico-militar.

Na sua quarta e última experiência, André sofreu homofobia mais uma vez e resolveu abandonar o seu ideal altruísta, que lhe motivou a escolher a profissão docente. A homofobia enfrentada por esse participante é, então, ancorada na experiência de exclusão social, o que, por conseguinte, aproxima a escola a um lugar de opressão, controle, preconceito e de silenciamento da diversidade.

Costa e Osti (2024) são enfáticos ao destacar que a homofobia no ambiente escolar afeta não apenas o bem-estar, mas também o desenvolvimento profissional dos professores. Segundo esses autores, a discriminação contra pessoas LGBTQIAP+ compromete a identidade profissional desses docentes, ao excluí-los simbolicamente de sua própria profissão. Esse processo se intensifica especialmente quando a discriminação parte de colegas, gestores, coordenadores e outros professores, independentemente da película que assume — seja por meio de “piadinhas”, ameaças, chantagens emocionais ou outros.

Ao relacionar a homofobia que sofreu diversas vezes na Rede Municipal do Recife à exclusão social, André passou a perceber que sua identidade não era bem-vinda no seu ambiente de trabalho. Consequentemente, não é incomum que ele manifeste apatia, raiva e repulsa pela profissão, uma vez que esses sentimentos são reflexos do preconceito que ele, por diversos anos, enfrentou no seu espaço profissional. O campo representacional no qual André esteve inserido reforçou representações negativas sobre a docência, diretamente ligadas às experiências de discriminação que vivenciou enquanto professor da Educação Básica. Essa conjuntura foi necessária para que o fenômeno do desencantamento docente fincasse raízes em André.

Ressaltamos que o processo de desencantamento de André ocorreu durante os 11 anos que ele lecionou na Rede Municipal do Recife. Uma trajetória marcada por intolerância, violência e adoecimento fez com que o seu ideal altruísta para cursar licenciatura se dissolvesse. A narrativa dele delinea o processo de quebra do encantamento pela profissão docente, que culminou no abandono definitivo. Como vimos, para Lapo e Bueno (2003) esse é um processo moroso, onde as quebras dos vínculos desenvolvidos ao longo da docência não ocorrem facilmente.

À luz de Antunes (2002), podemos, ainda, entender que o desencantamento vivenciado por André passou por um processo de desrealização do ser social, onde o trabalhador não se reconhece na atividade que realiza, levando à desidentidade profissional. A desrealização profissional e a desidentidade é um fenômeno que pode ocorrer no desencantamento, principalmente no estágio de abandono da profissão. André vivenciou esse fenômeno até decidir pelo abandono definitivo.

A propósito, quando questionado se voltaria a lecionar na Educação Básica, a sua resposta foi: “jamais! *Seria um castigo* que Deus estivesse lançando sobre mim (risos). De forma nenhuma. É muito trabalho. A remuneração é muito pouca. A estrutura é muito ruim. Não. Voltar pra todo ano fazer greve, paralisação, protesto, volto não” (André, grifo nosso). Assim como ocorreu com Clarice, a falta de amparo e a frustração prejudicaram a permanência de André na profissão docente. Sofrer violência no exercício da docência afastou permanentemente esses professores da profissão, e trouxe consequências graves à saúde mental e física deles.

Além disso, é possível notar que o problema da violência na escola se atrela à desvalorização, à solidão e ao adoecimento, sendo, então, uma problemática estrutural e multifatorial, e não especificamente sobre a docência na Educação Básica. Em síntese, Clarice e André sofreram diferentes tipos de violência e tiveram pouco suporte do Estado, daí, precisaram, sozinhos, conviver com o medo e a frustração no ambiente de trabalho, além da pouca valorização e do próprio adoecimento. É uma estrutura, portanto, organizada politicamente para a desarticulação dos docentes enquanto classe e para afastar os professores da própria profissão. É uma estrutura que isola e tenciona o adoecimento entre os professores (Perrenoud, 1999).

Em tempo, é muito importante que façamos um recorte de gênero ao analisarmos as violências que acometem os professores da Educação Básica, principalmente porque a maioria desses docentes é do gênero feminino. No relato de Clarice, por exemplo, ao ser ameaçada por seu aluno, ela evidenciou o medo em ser estuprada. Este não é um medo presente no relato de André, que não pertence ao gênero feminino. Há, portanto, um direcionamento da violência da sociedade no geral à violência que esses professores podem vivenciar na escola. Ou seja, em nossa sociedade as mulheres estão mais sujeitas a sofrerem agressões de cunho sexual, e isto reflete no tipo de violência que as professoras sofrem no cotidiano escolar, o que requer, então, uma atenção mais apurada e específica sobre a estrutura desse problema.

Larson (2018), a propósito, defende a importância de inclusão da pauta gênero quando discutimos as profissões. Além da profissão docente ser socialmente arranjada para mulheres, as violências sobre essas mulheres são mais incisivas e perversas, porque vivemos em uma sociedade patriarcal. Logo, discutir o desencantamento na profissão docente é discutir, também, as violências que encarceram as mulheres em nossa sociedade, como dito mais acima. Essa inclusão traz coerência e fornece atualidade ao contexto social no qual estamos problematizando (Ozga e Lawn, 1991). Cobrar do Estado ações que protejam essas professoras, suas identidades, seus corpos, suas vozes e suas subjetividades, precisa ser pauta-base na luta pelo bem-estar e pela valorização dos docentes.

A segunda subcategoria é a *carreira acadêmica* ($f=2$), foi mencionada apenas pelas integrantes do subgrupo I, ou seja, pelas participantes que migraram para o Ensino Superior. Nesse prisma, Talita e Elisa evidenciam, aqui, o desejo por lecionar no Ensino Superior, diferenciando-se apenas na representação que cada uma compartilha da Educação Básica. Como já mencionado, Talita não quer voltar a ensinar para crianças, no mesmo passo que Elisa pondera voltar para a Educação Básica sem abdicar da docência no Ensino Superior. Aliás, ambas não almejam abandonar a docência universitária, por justamente se tratar de um desejo por carreira acadêmica construído desde antes da formação inicial.

Para continuar investindo na carreira acadêmica, Talita fez a seleção de doutorado em Educação, já com a pretensão de ser professora universitária. Quando ela soube que passou nessa seleção com bolsa de dedicação exclusiva, ela decidiu solicitar a própria exoneração na Rede Municipal do Recife. Em seu relato,

Liguei e aí um funcionário do PPGE me disse “a sua bolsa do doutorado saiu, você tem 48h pra entregar os documentos aqui pra gente implementar a sua bolsa”. Aí eu disse ‘tá bom, fulano, obrigada’. No mesmo instante, perguntei no corredor da escola ‘oh, minha gente, como é que faz pra pedir exoneração?’. Todo mundo olhou assim pra mim e eu disse de novo que ia pedir exoneração. Disseram “você é louca”. Ninguém tinha visto naquela escola alguém pedir exoneração de um cargo público, aí eu disse que estava falando sério... me explicaram como eu tinha que fazer, preencher um formulário, ir no cartório, reconhecer firma, chefia imediata... Então, saí da escola, fui no Centro do Recife, autentiquei e voltei, assinei, tudo no mesmo dia... *Não tinha nada que me fizesse ficar...* (Talita, grifo nosso).

No caso dessa participante, ainda que ela não queira voltar a lecionar na Educação Básica, não há uma representação negativa da profissão docente. A sua trajetória não indica frustração, nem o desenvolvimento de um desencanto. Trata-se, na verdade, de dois pontos: o primeiro é a falta de identificação com crianças e pré-adolescentes enquanto alunos, e o segundo é a noção de que a profissão docente na Educação Básica é desvalorizada.

Talita indica que, apesar do choque inicial com a realidade da sala de aula, não passou por um processo de desencantamento, justamente porque já conhecia os percalços de uma escola pública quando acompanhava a sua mãe professora na Rede Municipal do Recife. É possível observarmos que a influência da sua mãe na escolha da sua profissão, traz também uma noção da desvalorização que a profissão docente possui historicamente. Essa noção, em forma de blindagem, vem intrínseca à vontade de ser professora, o que pode ter estimulado o querer de Talita, ainda na formação inicial, por progressão na carreira de professor.

Por sua vez, Elisa, apesar do desejo por lecionar no Ensino Superior, gostaria de ter permanecido na Educação Básica. O processo de autoexoneração ocorreu apenas porque ela não conseguiu licença na Rede Municipal do Recife para escrever a tese do seu doutorado – também em Educação.

Eu passei no doutorado, estava com as Redes de Moreno e de Recife. E aí, eu pedi licença dessas duas Redes, licença com vencimento. Moreno não me deu licença com vencimento, me deu sem vencimento. E Recife nem sem vencimento queria dar, disse que não podia. Na época, eu questionei que precisava fazer o doutorado e não tinha como, já ia entrar no período de escrever a tese... eu fiquei 2 anos fazendo doutorado e com as duas Redes, me virando como podia. Mas quando eu precisei escrever a tese, eu vi que eu não teria condições de fazer trabalhando... Pedi licença de Moreno, consegui, e como não consegui licença em Recife, tive que pedir exoneração, infelizmente (Elisa).

Assim, Elisa pediu exoneração em 2015 na Rede Municipal do Recife. Quanto à Rede Municipal de Moreno, ela pediu exoneração em 2021, quando conseguiu ser professora universitária em uma Universidade Pública, que exigia dedicação exclusiva. Importante lembrar que Elisa teria permanecido na Educação Básica, caso tivesse a mesma valorização financeira e profissional que tem enquanto professora do Ensino Superior⁸⁴, além da mesma autonomia.

Como isso não foi possível, Elisa optou pela perspectiva de crescimento profissional, assim como Talita. Ambas se especializaram, realizaram doutorado em Educação e investiram na própria carreira, com a perspectiva de ascendência profissional. Nas palavras de Elisa (grifo nosso), pensamos ser interessante a seguinte reflexão: “quanto mais eu estudei e adquiri mais experiência e maturidade, mais eu quero ganhar, *eu quero ser mais valorizada...* coisa que não vai acontecer na Educação Básica”.

Nesse dizer, a propósito, Elisa ancora a ideia de que, quanto maior for investimento em estudo e qualificação, maior deve ser a recompensa. Para existir essa recompensa, é necessário

⁸⁴ Ela destaca que a docência no Ensino Superior também enfrenta a desvalorização, mesmo em instituições federais. Porém, a desvalorização na Educação Básica é mais presente e incisiva.

sair da Educação Básica, já que ela é ancorada em um espaço onde, independentemente do investimento, não há valorização. Dessa feita, embora goste de ensinar para crianças, Elisa compreende como injusto permanecer na Educação Básica com a qualificação que possui defronte o salário que é ofertado a esses profissionais. Essa compreensão, fruto do campo representacional no qual essa participante faz parte, balizou a sua tomada de atitude pelo abandono da profissão docente na Educação Básica — ainda que ela sinta saudades e não tenha uma representação social negativa dessa profissão.

Logo, reforçamos que essa subcategoria carreira acadêmica ($f=2$) se relaciona diretamente à desvalorização do professor da Educação Básica. Os professores, em busca de melhorias na carreira, optaram por uma carreira acadêmica, sobretudo no Ensino Superior Público, onde a remuneração, a valorização e a autonomia são mais interessantes que na Educação Básica.

A próxima subcategoria versa sobre a qualidade de vida ($f=2$). Mais um tópico-temático atrelado à desvalorização; entretanto, nesse caso, a desvalorização é correlata à construção da família das participantes. Mencionada apenas por Verônica e Amélia, representantes do subgrupo II, dos que mudaram de área, essa subcategoria representa também a necessidade de ter tempo de qualidade com a própria família. Verônica (grifo nosso), nesse sentido, é categórica ao pontuar o que lhe motivou a pedir autoexoneração na Rede Municipal do Recife:

Dinheiro. Infelizmente, chegou uma época que eu precisava escolher entre qualidade de vida e paixão. Se eu não tivesse escolhido casar, se eu não tivesse escolhido ter filhos, se eu tivesse escolhido permanecer morando com minha mãe, eu não precisaria tanto de ter um pouco mais de dinheiro para manter a minha qualidade de vida. Mas eu estava trabalhando em duas escolas, eu estava fazendo as faculdades, e eu fiz as duas ao mesmo tempo. Direito e Pedagogia eu fiz ao mesmo tempo. Então, eu ia pra uma, depois eu ia pra outra. *E o dinheiro que chegava de retorno não era suficiente pra eu me manter. Eu dependia do dinheiro do meu marido quando eu casei. Aí eu separei, casei com outro marido e aí eu tive um filho.*

Atualmente trabalhando como técnica em assuntos educacionais em uma Universidade Federal⁸⁵, obtém um retorno financeiro que equivale a quase o triplo ao que recebe um professor dos Anos Iniciais na Rede Municipal do Recife. Mas, como a sua saída não foi motivada necessariamente pelo desencanto com a profissão no sentido de seu profissionalismo, frisamos que ela comenta sentir saudades da sala de aula da Educação Básica, e que apenas não retorna,

⁸⁵ Um professor com graduação e carga horária mensal de 150h na Rede Municipal do Recife ganha a partir de R\$: 3.490,00 mensalmente, já com o reajuste de 3,62% instituído em 2024. Hoje, a renda mensal de Verônica como técnica educacional em uma Universidade Federal varia entre R\$: 9.000,00 e R\$: 10.000,00.

porque a remuneração desse profissional não é compatível com a qualidade de vida que ela possui, estando casada e com um filho.

Por seu turno, Amélia relata que o seu objetivo era trabalhar com educação fora do ambiente escolar, onde há uma maior valorização social e financeira.

Como eu já tinha alcançado o meu objetivo anterior [ser pedagoga judiciária], eu queria ter mais tempo livre, mais qualidade de vida, mais presença. A presença que eu sempre achei importante com os meus alunos, agora é uma presença ainda de maior significado, que é com os meus filhos. Então, quando eu entendi que o meu objetivo já tinha sido alcançado, pedi para sair da Prefeitura... pedi exoneração.

Essa participante atualmente trabalha como pedagoga no Tribunal de Justiça de um estado brasileiro⁸⁶. O retorno financeiro que ela obtém hoje é aproximadamente quatro vezes superior ao salário de um professor da Educação Infantil na Prefeitura Municipal do Recife. A sua saída da docência é ancorada em princípios de crescimento pessoal: autorrealização e fechamento de ciclos. Além disso, o conceito abstrato de ‘presença’ é objetivado concretamente em ter mais tempo com os filhos para desenvolver atividades de lazer, estudo, etc. Para ter esse tempo de qualidade, Amélia concretizou essa ação solicitando a própria exoneração.

Em síntese, o que motivou essa participante a abandonar a sala de aula da Educação Básica, de fato, foi a base da qualidade de vida: tempo e retorno financeiro. Como pedagoga do judiciário, ela possui retornos valorativo e financeiro mais atrativos e com menos estresse, conseguindo, por conseguinte, dedicar-se melhor à sua família (filhos e marido). Ademais, é importante destacarmos que essa participante já visualizava a profissão docente na Educação Básica como uma passagem, e que essa visão de ‘trabalho temporário’ “vem de antes, por influência familiar... ela foi confirmada durante o curso de Pedagogia e ainda mais ratificada nas experiências em sala de aula” (Amélia). O retorno financeiro aquém ao que ela pretendia ter, surge, então, como uma noção (de desvalor) antes da sua entrada na profissão, ainda que tenha ganhado tónus durante os seus processos de profissionalização e profissionalismo.

A próxima subcategoria é a crise profissional ($f=1$). Mencionada apenas por Aria do subgrupo II, a crise profissional se atrela à estrutura da educação brasileira e à organização política no entorno das escolas do Recife. Esse processo de crise profissional não foi desencadeado repentinamente, mas, sim, ao longo dos 25 anos de docência de Aria, ainda que menos de um ano tenha sido dedicado à Rede Municipal do Recife. Enfim, essa crise profissional de Aria representa um fascínio que não existe mais; em suas palavras:

Na época que pedi exoneração, eu já estava em crise profissional, principalmente depois de conhecer, de ter lido muitas coisas da Ana Thomaz. Eu já tinha, na minha

⁸⁶ A renda mensal de Amélia, como pedagoga do judiciário, equivale a cinco salários mínimos, mais ou menos.

cabeça, a desescolarização como referência. *Aquele fascínio meu não existia mais. Aí eu recebi o convite de um amigo pra vir à Espanha e tentar a vida aqui. E foi isso que eu fiz. Aproveitei aquele momento de crise que eu tinha e decidi... Um amigo que eu não via há muito tempo surgiu, assim, meio que do nada, pela internet e a gente se reconectou. E, assim, claro que tiveram outras questões, mas eu prefiro não entrar aí (Aria, grifo nosso).*

A crise profissional de Aria ancora-se ao significado de desencanto docente. Essa crise, aliás, sai do aspecto abstrato para o palpável, quando Aria tem uma mudança de visão acerca da escola a partir de leituras como as de Ana Thomaz, bem como quando há perda do seu encantamento com a docência. Assim, essa crise profissional é objetivada no momento em que a perda de fascínio (ideia abstrata) é cristalizada pela rigidez do sistema vigente da Educação Básica brasileira e pela infraestrutura das escolas públicas.

Porém, esse desencanto não desvinculou essa participante da identidade docente, ainda que ela atue, hoje, como guia turístico na Europa. Isto, porque falamos de uma identificação construída ao longo de 25 anos de carreira na Educação Básica, onde há vínculos sólidos. Para tornar essa reflexão didática, consideramos interessante o seguinte relato de Aria, no qual ela expressa ainda se identificar como professora:

Quando eu começo a falar no ônibus sobre algum lugar que eu pesquisei, eu brinco: ‘você estão falando demais, vocês querem que eu pare?’ *E as pessoas falam: “Não, não, pode continuar a aula”. Então, de alguma forma, eu também me sinto professora ali. Mas o legal é que não existe a hierarquia, então todo mundo aprende, todo mundo tem alguma coisa a acrescentar. Eu sempre abro o microfone para que qualquer pessoa, ali, colabore. E já aprendi muito sobre gente que vem para a Europa saber das suas raízes portuguesas. A história das famílias, sabe? [...] Nas viagens, não tem aquele protocolo de que eu sou a professora aqui, que sei de tudo. Não, não. Sempre digo: ‘alguém tem alguma coisa para complementar? O microfone está aberto. Alguém quer vir aqui falar mais alguma coisa? Me corrigir?’. Em alguns momentos já me corrigiram também. Então é muito legal isso. Sinto que, para todos nós, as viagens são uma grande sala de aula sem as quatro paredes (Aria, grifos nossos).*

Essa narrativa endossa a perspectiva não tradicional que Aria preconiza. Ela ancora a ideia de ensino a um modelo colaborativo, quando representa a si como professora sem hierarquia e rejeita qualquer forma burocrática e verticalizada de aprendizagem. No que diz respeito à metáfora “as viagens são uma grande sala de aula sem as quatro paredes”, notamos a transformação da ideia abstrata de aprendizado alternativo em uma imagem palpável: uma sala de aula sem as paredes, livre. Nessa direção, a sala de aula sem paredes simboliza a liberdade e a troca de conhecimentos, de modo horizontal. É essa sala de aula alternativa que acompanha Aria no seu trabalho de guia turístico pela Europa.

No que diz respeito aos vínculos que construiu ao longo de sua trajetória 25 anos, podemos observar que, mesmo após o processo de abandono da profissão docente, Aria mantém a sua identidade docente. Essa identidade sobrevive à sua própria representação negativa da

profissão docente e da escola pública brasileira. Nesse sentido, constatamos que, os vínculos, nesse caso, assumem uma nova função, ou seja, eles não atuam na permanência de Aria na profissão, mas continuam presentes na sua identidade profissional e interferem na representação que essa participante tem de si.

Em tempo, observamos que o desencanto com a profissão docente não é especificamente sobre ensinar, mas, sim, sobre a estrutura organizativa do ensino público brasileiro, que é tradicional. Aria (grifo nosso) construiu, no decorrer das suas formações e da docência, gosto por ser professora, em suas palavras:

Sempre foi muito gratificante ser professora. As condições de ser professora que eram ruins. Não a profissão em si. Acho que é uma das profissões mais lindas que existem no mundo. É a profissão da professora. E é a mais importante de todas. Eu não tenho a menor dúvida disso. Acho que a missão do adulto é transmitir conhecimento. Assim como as crianças também, entre elas, são generosas e transmitem seus conhecimentos.

Essa participante, como se vê, objetiva o ato de ensinar na profissão docente como a missão de transmitir determinado conhecimento. Ela expressa, também, uma gratidão pela profissão e acredita que ela deve ser mais valorizada, pois possui a nobreza de ser uma das mais lindas do mundo. Essa conjuntura, simboliza o seu gosto por ser professora, desenvolvido ao longo da sua trajetória.

Porém, o campo representacional da profissão docente que acompanhou essa participante ao longo de sua trajetória, principalmente na Rede Municipal do Recife, tencionou a quebra desse “gosto” por ser professora, ainda que haja gratidão por essa profissão. Esse desencanto, fruto do campo representacional do qual mencionamos, foi intensificado quando Aria refletiu que o problema, na verdade, está na estrutura da escolarização brasileira, que não respeita a autonomia e a liberdade discente e docente. Por isso que, apesar de ainda se identificar como professora, Aria não deseja retornar à sala de aula da Educação Básica e compartilha um sentimento fatalista com relação à situação da educação pública brasileira, principalmente no que concerne o atual o sistema limitante dentro de quatro paredes, no qual, há décadas, não avança como deveria.

Em adição, mencionamos novamente a insatisfação de Aria com o entorno das escolas no Recife. Ela frisa sentir indignação com a sujeira na cidade, especificamente com o esgoto ao ar livre, com os lixões em volta das escolas e com as ruas não-asfaltadas que acumulam água suja quando chove. Esse cenário, para Aria, impulsionou o seu desencanto que vai além dos muros da escola, embora seja também sobre esses muros, as paredes e as grades que as escolas possuem. Ou seja, é uma crise profissional referente à estrutura organizativa das escolas e aos

outros setores públicos do Recife, uma vez que esses outros setores também interferem na escola. A falta de perspectiva política com os mesmos partidos políticos na gestão do Recife também trouxe angústia a essa participante, e aumentou o seu sentimento fatalista.

Por fim, a última subcategoria da categoria cinco, *Motivos que incentivaram o abandono da profissão na Educação Básica*, é o adoecimento ($f=1$). Essa subcategoria foi mencionada apenas por André, integrante do subgrupo II, e se atrela à violência escolar que ele sofreu nas quatro escolas em que lecionou na Rede Municipal do Recife. Ele relata, aliás, que,

Já no primeiro ataque, em 2006, logo no início, eu fui a um psiquiatra, ele atestou que eu tinha sofrido um choque emocional, me deu atestado, recomendou a minha mudança e nada foi feito. Então, durante esse período eu desenvolvi sintomas de ansiedade, depressão, desânimo, mas ia, como se diz, lutando contra tudo aquilo. Por fim, *eu me cansei, porque eu estava me matando num sistema que não estava me valorizando*, aí resolvi abandonar. Em 2017, pedi exoneração (André, grifo nosso).

As sucessivas violências que esse professor sofreu ao longo de sua trajetória de 11 anos lhe adoeceu, e gerou uma apatia forte pela profissão docente. Esse adoecimento também trouxe uma fadiga, resultante de uma tentativa frustrada de transformar a formação das pessoas e, conseqüentemente, a sociedade. Em 11 anos de docência, esse professor desenvolveu traumas, passou por violências e desenvolveu sintomas de doenças graves como a ansiedade e a depressão.

Em sua fala, é possível perceber que a objetivação surge como a concretização do ato de abandono da profissão, que é cristalizado na imagem de um ponto final. Esse participante também ancora o próprio sofrimento em diagnósticos e sintomas reconhecidos socialmente, no sentido de trazer legitimidade para esse sofrer e justificar o seu abandono. Além disso, fica evidente que André tentou resistir, no passo que, apesar dos diagnósticos e sintomas, há também uma ancoragem dos seus dias de professor ao significado de perseverança.

Nesse sentido, citamos uma vez mais Lapo e Bueno (2003) quando essas autoras destacam que o processo de abandono não é repentino, pois, mesmo que André tivesse adoecido já no seu primeiro ano de docência, ele continuou por mais dez anos. Ele tentou transformar a situação e se manter professor, porque possuía um ideal, daí a ancoragem em perseverança. Com a fadiga dessas tentativas, ele resolveu abandonar definitivamente a profissão docente. Pensamos também que essa desistência, após tantas tentativas para permanecer, vem atrelada incisivamente ao fatalismo, uma vez que, apesar do esforço desse participante, durante 11 anos, para que as situações melhorassem, pouco foi alcançado. Se antes a sensação era de que há possibilidade de modificar a sociedade por meio da educação trazendo equidade a todas e todos, agora a sensação é de que essa mudança não acontecerá, pois as forças que manobram a nossa

sociedade atendem ao Mercado. A partir dessa lógica, André nutre uma representação negativa da profissão docente. Para ele, trata-se de uma profissão na qual se dedicar e se doar não é vantajoso.

Em resumo, podemos observar que as participantes do subgrupo I, ou seja, que migraram para o Ensino Superior, convergiram no motivo que incitou o abandono da profissão docente na Educação Básica. Elas solicitaram a exoneração e saíram da Educação Básica para investir no doutorado com vistas à docência no Ensino Superior. Essas participantes não se queixaram de violência, qualidade de vida, crise profissional e adoecimento no período em que lecionaram na Rede Municipal do Recife. Como discutido, elas já tinham uma consciência acerca da desvalorização social do professor da Educação Básica, e o desejo por progressão de carreira. Elisa, por exemplo, já tinha destacado, na categoria de insatisfações, que a desvalorização salarial lhe incomodava, e que apenas voltaria para a Educação Básica se o retorno financeiro fosse semelhante ao da docência no Ensino Superior.

Já o subgrupo II, dos participantes que mudaram de área, demonstra uma maior variação acerca dos motivos que incentivaram o abandono da profissão na Educação Básica. A subcategoria de maior frequência foi violência ($f=5$), mencionada uma vez por Clarice e quatro vezes por André. As experiências desses ex-professores são ancoradas em perdas (tempo, saúde, vitalidade, etc.). Ambos acreditam que fizeram escolhas profissionais equivocadas, quando optaram pela docência, e ambos afirmam ter acreditado na ideia de transformação social da educação. Essas representações simbolizam o desencantamento docente para além do abandono da profissão: esses participantes ainda possuem e alimentam uma imagem negativa acerca da profissão docente.

Clarice, aliás, reflete sobre a perda do seu encanto pela profissão professor, “pra mim tinha um encantamento realmente... É triste, sabe? É frustrante, é um pedaço... é uma coisa que se partiu, porque eu não tenho mais isso, esse encantamento”. Essa participante ancora o desencantamento a emoções familiares como tristeza e frustração, e objetiva o encanto na imagem de algo que foi partido.

As demais subcategorias demonstram consequências de uma profissão desvalorizada e sem plano político efetivo de bem-estar. Nessa conjuntura, a questão da saúde mental docente é um ponto interessante, ainda que tenha tido apenas uma menção (que foi por André), posto que também esteve presente nas narrativas de Clarice e Verônica. O adoecimento para essas participantes não foi a tomada de atitude para o abandono da profissão, mas surgiu como consequência de uma profissão sem suporte, segurança e sem valorização. Para André, no

entanto, o adoecimento representou o ápice do seu desgaste físico e emocional na Rede Municipal do Recife e, conjuntamente à violência, incitou o seu abandono de carreira.

Outro tópico primordial para essa discussão é o fato de que o subgrupo I é formado por duas professoras com pouca experiência na Rede Municipal do Recife — Talita e Elisa têm, cada uma, um ano de experiência nessa Rede. No subgrupo II, as experiências dos ex-professores foram mais duradouras, com uma média de 5 anos e 6 meses. André, com 11 anos, foi o que permaneceu mais tempo nessa Rede. Talvez o fator ‘tempo’ influencie, ainda que parcialmente, o porquê do subgrupo II apresentar mais marcas de violência, desamparo, desvalorização e adoecimento em comparação ao subgrupo I.

6.4.6 Categoria 6: Definição do atual professor da Educação Básica

A sexta categoria de análise é a *Definição do atual professor da Educação Básica*. Buscamos compreender como os ex-professores definem os atuais professores da Educação Básica da Rede Pública. As palavras utilizadas por eles representam as seguintes seis subcategorias: herói ($f=3$), militante ($f=1$), medíocre ($f=2$), esforçado ($f=2$), companheiro ($f=1$) e desencantado ($f=1$). Clarice utilizou três palavras para definir o atual professor da Educação Básica, no passo que Verônica utilizou duas palavras. Os demais participantes se limitaram a uma palavra apenas, ainda que seguida por explicações e contextualizações — o quadro abaixo ilustra de maneira precisa a disposição dos participantes nas subcategorias.

Quadro 8 — Síntese da categoria 6: Definição do atual professor da Educação Básica

Subcategoria / Frequência (f)	Subgrupo I	Subgrupo II
herói ($f=3$)	Talita	Clarice e Amélia
militante ($f=1$)	Elisa	
medíocre ($f=2$)		Clarice e Verônica
esforçado ($f=2$)		Clarice e Verônica
companheiro ($f=1$)		Aria
desencantado ($f=1$)		André

Fonte: Autor, 2024.

Em herói ($f=3$), as participantes Clarice e Amélia, do subgrupo II, indicaram características como corajoso, honroso, mediador, guerreiro e combatente aos atuais docentes da Educação Básica. Essas características podem representar um profissional que, com tais atributos heroicos, consegue dar conta dos afazeres da profissão e manter a própria motivação

diária. Para Clarice, trata-se de “um desafio diário... desafio muito grande e diário. Onde só um guerreiro, combatente e honroso consegue enfrentar e se manter ali na linha de frente da batalha”. Dessa forma, Clarice ancora a experiência dos professores da Educação Básica ao significado comum de guerreiros, ou seja, a atos e personagens heroicos, que conseguem desbravar qualquer adversidade. Por sua vez, a ideia palpável de ‘desafio diário’ é representada pela imagem concreta de uma batalha — sendo este o processo de objetivação em sua fala.

Nesse horizonte, a figura de professor-herói na narrativa de Clarice não é a de professor que irá transformar a sociedade com super-habilidades, numa perspectiva romântica, é, como apontamos, a de professor que consegue lidar com os pesos da própria profissão sem desistir dela. O superpoder do atual professor da Educação Básica é se manter nessa profissão.

Esse raciocínio pode se aplicar também a Talita (grifo nosso), do subgrupo I, que comenta: “coragem (risos). Para não dizer caótico, já que caótico foi a minha experiência. Então, assim, requer coragem ser professor da Educação Básica. [...] *Você precisa ter coragem pra exercer a docência na Educação Básica*”. A representação da profissão docente, para essa participante, é de desbravador. Há também uma ambivalência, ainda que ela admire o professorar na Educação Básica, ela traz uma crítica, ao destacar que é necessário coragem para atuar e permanecer como professor. Essa ambivalência, assim como na fala de Clarice, ressignifica o olhar acerca do professor-herói, ele passa a ser herói porque possui a coragem (superpoder) necessária para se manter na profissão.

Contudo, para Amélia, do subgrupo II, o atual professor da Educação Básica possui uma representação de herói relacionada à função docente e não à própria permanência na profissão. Em suas palavras:

É um verdadeiro herói, porque lidar com 20 crianças em sala de aula, é lidar com 20 famílias. Cada família com o seu jeito de educar, com seus valores, com suas crenças e inculcando nas crianças o que considera certo, o que considera errado. A professora precisa mediar tudo isso, não no sentido de mudar as crenças, os valores que as famílias passam para os alunos, mas no sentido de convergir da melhor forma possível e fazer do momento em sala de aula, muito mais do que uma transmissão de conteúdo.

O papel docente é relacionado à função de guia. O professor precisa conseguir mediar uma sala de aula com diversas crianças que trazem consigo os valores de suas famílias. Essa função, para Amélia, é ancorada no significado social de herói, pois evoca uma grandeza, para além de habilidades técnicas e da transmissão de conteúdo. Pensamos que essa conjuntura pode requerer, do docente, um certo sacrifício. Esse sacrifício em volta da figura do herói pode indicar uma dedicação integral para o exercício da profissão, logo, é necessário que o professor se doe para *além dos seus limites*, porque a sua função simboliza um ato heroico.

A perspectiva de Amélia, ao tentar definir o atual professor da Educação Básica, generaliza a sua própria experiência em um contexto mais amplo. Frisamos que Bardin (1977) destaca que essa generalização é comum quando o sujeito precisa definir algo que ele fez parte, mesmo que os contextos atuais sejam outros. A generalização de Amélia, então, fica evidente quando lembramos do seu comentário acerca da infraestrutura das escolas na Rede Municipal do Recife, o qual: “[...] eu me considerava uma professora que *se doava além dos meus limites*, porque, em diversos momentos, eu investi financeiramente na aquisição de alguns materiais [...]” (Amélia, grifo nosso). Portanto, a definição de professor-herói dessa participante é um reflexo da sua trajetória, isto é, do seu “*se doava além dos meus limites*”. Para ela, ser professor da Educação Básica é ter um propósito social para além das habilidades técnicas, é estar constantemente além dos próprios limites. Apesar dessa representação ter a intenção positiva de admiração, ela também indica o lado desgastante da profissão docente.

No que diz respeito à generalização apontada por Bardin (1977), as definições de Clarice (subgrupo II) e Talita (subgrupo I) seguem a mesma linha de raciocínio do que discutimos acerca da narrativa de Amélia (subgrupo II). Vejamos, Clarice não quis se manter na profissão docente e, por isso, enxerga que apenas um herói (figura com características sobre-humanas) consegue. Talita, por seu turno, não se identifica com a profissão em todos os seus desafios, o que a faz indicar a característica de coragem ao atual professor da Educação Básica. Ainda que a coragem seja um adjetivo humano, ela está, aqui, ancorada à honra e ao combate, que se relacionam diretamente com a figura de professor-herói. O professor-herói, aliás, apesar de congrega características “sobre-humanas”, advém de características humanas, porque ele é um ser humano, por isso esses conceitos não são surreais. Para Clarice e Talita, a propósito, o professor-herói existe, porque é aquele que se mantém na profissão.

A subcategoria militante ($f=1$) foi mencionada apenas por Elisa, do subgrupo I, dos professores que migraram para o Ensino Superior. Aqui, ela traz uma perspectiva política do que o professor da Educação Básica deveria ser atualmente. Para ela,

Eu penso que ser professor da Educação Básica hoje deveria ser uma militância. Militância social. [...] é uma profissão que o tempo todo você precisa estar lutando. Estar como professor da Educação Básica é assumir uma postura de militância social, o tempo todo você luta por sua profissão, por sua profissionalização.

A ideia de militância social ancora a profissão docente aos significados comuns de coletividade, engajamento e política. O trabalho docente, nessa direção, é cristalizado na imagem de luta, conferindo um caráter tangível ao profissionalismo que o Estado exige do professor. Essa conjuntura, fornece à profissão docente um propósito político e social para além

da sala de aula. Freire (2021) defende que o papel do professor não deve se limitar à colaboração da construção do conhecimento, pois precisa incluir também a luta por melhores salários e condições de trabalho; a fala de Elisa ganha tónus nesse intento político de resistência e reafirmação profissional.

Novoa (2017), por sua vez, nos lembra que o Estado impulsiona a desvalorização da profissão docente na sociedade, que replica e enraíza um sentimento de desvalor em cima dos professores. Nesse contexto, é natural a definição de Elisa acerca de uma postura politizada de militância social para, além de defender a sua profissão, conseguir permanecer nela de modo engajado. Por essa razão, a definição de professor que Elisa traz endossa o teor coletivo da profissão docente, posto que a militância não surte efeito individualmente, mas, sim, no coletivo. Em suma, na sua visão atualizada, Elisa acredita que ser professor da Educação Básica significa estar com os seus pares, lutar pela valorização da profissão e reconhecer que a força docente reside na coletividade

A terceira subcategoria é medíocre ($f=2$) e foi mencionada por Clarice e Verônica do subgrupo II, dos que mudaram de área. De modo enfático, Verônica acredita que existem pessoas medíocres e esforçadas lecionando na Educação Básica. Na definição de medíocre, ela explique que, “numa dimensão muito pessoal, eu tenho pessoas medíocres que estão na sala de aula e não querem avançar de jeito nenhum. Essas só querem o dinheiro pra pagar as contas. É o que teve, é o que dá. É o que eu consigo, é o que eu alcanço”.

Essa definição se atrela ao contexto maior: o de desvalorização e fragilização da profissão docente desde o início da formação inicial, e ancora os professores atuais em uma representação negativa de estagnação e conformismo. Para Verônica, essa conjuntura afasta as pessoas mais “preparadas” de sentirem atração em ser professor. Ela argumenta que,

A profissão de professor não é uma profissão atrativa, porque é uma profissão que você é cobrado por todos os lados, e lhe devolve muito pouco, e é uma profissão que tem pouca valorização. Ou seja, *é uma profissão que não atrai os melhores*. A nota hoje, pra você entrar em Pedagogia na Universidade, é menor do que a metade do que deveria ser solicitada. Então, a pessoa tira 450 nas específicas e passa. Significa que quem tá indo pra dentro dos cursos de formação de professores, tem uma base muito ruim, muito ruim, e vai lidar com a fase mais delicada da formação do ser humano. Aí entra na Universidade, e a Universidade presa na teoria, não dá os elementos essenciais do ‘como’ (grifo nosso).

Esse relato é interessante, porque podemos observar que a formação docente é ancorada na ideia de falta de rigor e qualidade, principalmente quando associa o ingresso nas licenciaturas a padrões baixos e à falta de aproximação entre a teoria e a prática. A despeito da objetivação, a concretização da baixa exigência de ingresso é cristalizada em um dado numérico (nota 450),

que traz a representação palpável do porquê a formação de professores ter uma qualidade baixa e formar, conseqüentemente, profissionais com potencial medíocre. Essa crítica pode ser exemplificada quando comparamos as notas de ingresso nos cursos de licenciatura com as notas de ingresso em Medicina, Direito, Arquitetura e Engenharia, por exemplo. Essas profissões mais bem quistas — e socialmente orquestradas para os homens (Enguita, 1991) — têm um ingresso mais rigoroso e, como consequência, captam os estudantes com as maiores notas e habilidades acadêmicas.

As observações de Verônica, então, nos fazem pensar que a estrutura formativa do professor é medíocre, porque forma docentes medíocres. Estes, ao não se esforçarem para aprender as nuances da própria profissão, tornam-se reprodutores da mediocridade, embora esse problema seja estrutural, e não somente responsabilidade desses docentes. Contudo, é igualmente válida a reflexão de que, talvez, parte dessa mediocridade não seja apenas uma reprodução passiva, mas também um mecanismo para se manter na profissão, já que a própria Verônica sublinhou que o retorno financeiro para ser professor é pouco, logo, *por que se esforçar?*⁸⁷

Em tempo, é importante pontuarmos que, em 14 de janeiro de 2025, o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou o decreto n.º 12.358 que instituiu o *Programa Mais Professores para o Brasil*. Enquanto finalidade, esse Programa propõe a valorização, a qualificação e o incentivo para ser professor da Educação Básica no Brasil. O principal meio para esse fim é a efetivação do *Pé-de-meia* para os estudantes de licenciatura, que consiste numa

[...] bolsa com pagamento mensal para estudantes de licenciatura que obtiverem nota média igual ou superior a 650 pontos no Enem. Pagamento de incentivo financeiro no valor de R\$1.050, sendo R\$ 700 com saque imediato e R\$ 350 como poupança, com saque após ingresso em uma rede pública de ensino em até cinco anos (Ministério da Educação, 2025).

Para o Ministério da Educação (2025), “o Brasil não atrai os melhores estudantes para a docência. A nota média de corte do Enem para o SISU nas Licenciaturas é 572, em comparação com 637 em Direito e 753 em Medicina”. Esse reconhecimento do contexto das licenciaturas, por parte do Governo Federal, dialoga efetivamente com a inquietação de Verônica, de que os cursos de formação de professores não atraem as pessoas com as notas mais elevadas. Vale mencionar que as entrevistas desta pesquisa foram realizadas em 2024 e o Programa Mais Professores foi instituído em 2025. Decerto, a inquietação de Verônica não é

⁸⁷ A propósito, essa incógnita pode levar alguns professores ao absentéismo.

isolada, mas, sim, difundida e naturalizada na sociedade, uma vez que o próprio Ministério da Educação destaca essa defasagem nos cursos de licenciatura, apresentando dados quantitativos.

Ainda que este Programa aparente captar mais estudantes para as licenciaturas com notas mais elevadas que a média registrada pelo Ministério da Educação (que foi de 572), ele não garante o pagamento do piso salarial dos professores e uma carreira, de fato, com valorização social. Essa medida integra o conjunto de iniciativas voltadas para atrair os jovens à profissão, assim como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, e a Residência Pedagógica, instituída em 2018. No entanto, essas ações não enfrentam os problemas estruturais da carreira docente, como a defasagem salarial em relação a outras profissões de nível superior, as precárias condições de trabalho, a desvalorização da categoria, etc.

Contudo, por justamente se tratar de um decreto recente, admitimos a necessidade de mais pesquisas que avaliem e acompanhem seus impactos reais nos curto e médio prazos. Como esta dissertação foi concluída em janeiro de 2025, período em que esse decreto foi instituído, não foi possível analisá-lo de forma mais aprofundada.

Enfim, Clarice, por sua vez, acredita que “hoje em dia tem mais professores frios. Eu encontrei na escola professores bem frios, que tipo, tão nem aí, sabe? É aquele professor que meus alunos tinham conhecido antes, que enche o quadro, senta na cadeirinha e que não tá nem aí”. Para ela, o professor atual ou adota uma perspectiva heroica, ou é minimamente esforçado, ou assume uma postura reprodutivista, isto é, aceita a realidade desfavorável da profissão, focando apenas no salário e, conseqüentemente, não ensina os alunos a refletirem criticamente.

Para Verônica e Clarice, os professores atuais são respectivamente medíocres e frios, quando aceitam a mediocridade da estrutura em torno da própria profissão e não se esforçam para melhorar. São professores conformados com a situação de desencanto e que pensam pouco adiantar usar uma metodologia diferente nas suas aulas. Assim, eles reproduzem a mediocridade do sistema, e tampouco se preocupam com o teor político da própria profissão.

A próxima subcategoria é esforçado ($f=2$), e foi mencionada mais uma vez apenas por Clarice e Verônica, representantes do subgrupo II, ou seja, dos que mudaram de área. Para Verônica, os professores que buscam melhorar suas práticas e aprender durante o exercício da docência vão na contramão da estrutura medíocre da própria formação. Esse movimento confere esperança de que a estrutura medíocre pode ser modificada. Em suas palavras, “as pessoas esforçadas estão na sala de aula e estão querendo aprender também, é tipo, ‘eu entrei com uma dificuldade, mas como eu faço pra passar dessa dificuldade?’” (Verônica).

Essa participante, então, ancora o papel do professor nos conceitos de autoaperfeiçoamento e resiliência. Freire (2021) comenta sobre a formação docente precisar ser permanente e embasada em autorreflexão, mas ele traz esse pensamento a partir de um engajamento político. Sem esse engajamento, a lógica da resiliência pode facilmente ser instrumentalizada pela racionalidade neoliberal (Han, 2017). É importante, nesse sentido, refletirmos sobre os reais papéis dos professores na Educação Básica a partir de uma lente política de engajamento e reivindicações sociais. O docente não é esforçado apenas porque precisa se autoaperfeiçoar, mas, sim, porque o Estado não fornece condições suficientes para que o trabalho desses profissionais ocorra de maneira respeitosa, plena e sem sobrecargas. A fala de Verônica, nessa direção, nos convida a refletir sobre os papéis dos professores e a necessidade de serem “esforçados”.

Já Clarice (grifo nosso), “ainda há muitos professores que são professores genuínos. *Esses professores se esforçam mais e sofrem mais*. Condições de trabalho é uma coisa que pode afetar um professor desse. Além de perseguições por superiores na escola, salário, violência...”. Aqui há uma ancoragem da ideia de professor esforçado ao significado comum de bom professor (genuinidade). Para Clarice, o ‘bom’ professor é um profissional comprometido e engajado com novas metodologias e abordagens de ensino, além de ser criativo e apaixonado pela própria profissão. Contudo, essa participante acredita que a estrutura de desencantamento docente afeta, com maior ênfase, esses professores esforçados — os ditos genuínos. Por essa razão, retomamos a reflexão de que, ao intitular ‘ser professor medíocre’, Verônica pode estar se referindo a um mecanismo de permanência na profissão docente adotado por esses professores. Esse mecanismo pode soar como um afastamento progressivo das funções profissionais em docentes já desencantados que, por algum motivo, ainda atuam na sala de aula — o dito absentismo (Lemos; Novaes, 2015).

Dessa forma, os professores representados como ‘esforçados’ e ‘genuínos’ são professores que ainda não se desencantaram com a profissão e que são empenhados com a aprendizagem de seus alunos. Na visão de Clarice e Verônica, são professores que, assim como os ‘medíocres’ e ‘desencantados’, existem e compõem as salas de aulas da Educação Básica brasileira, sobretudo das Redes Públicas.

A quinta subcategoria é companheiro ($f=1$) e foi mencionada apenas por Aria, do subgrupo II, dos que mudaram de área profissional. Assim como Elisa, Aria comenta o que o professor da Educação Básica deveria ser. Ela acredita que,

Um companheiro. Um amigo. Um amigo de vida. Um companheiro de aventuras. Porque acredito que é aquela velha história: a gente, sempre, quando ensina, aprende e vice-versa. Essa troca é muito importante. E, assim, *a gente tem que estar sempre de olho aberto para tirar daquele limão uma limonada, porque a vida não é fácil, não* (risos) (grifo nosso).

Essa participante ancora o professor na figura de uma pessoa confiável, de um amigo que oferece apoio emocional e aprende ao ensinar. É uma representação de professor que é atencioso e cuidadoso, e está disponível para dar suporte, acolhimento e afeto ao aluno. Além disso, essa participante relaciona a figura do professor a alguém que precisa estar preparado para as situações do cotidiano escolar, quando traz a simbologia dessas situações diárias a partir da imagem popular que transforma um limão (fruta azeda) em uma limonada (bebida refrescante e adocicada).

Além disso, consideramos interessante o destaque para “estar sempre de olho aberto”, porque demonstra a estrutura organizativa na qual esse ‘professor-companheiro’ está. Então, além de ser um amigo e saber lidar com as adversidades do cotidiano (transformando limão em limonada), o professor da Educação Básica precisa ser resiliente e lidar com os desafios e as insatisfações da profissão no cotidiano. Essa resiliência, expressada por Aria, pode trazer aprendizado ao docente e ser uma força importante contra as frustrações da profissão. No entanto, voltamos a mencionar que, para Han (2017), a resiliência é um sentimento comumente utilizado pela racionalidade neoliberal, pois traz mais uma responsabilidade ao trabalhador; no caso dos professores, Aria acredita que é importante ficar atento aos desafios da própria profissão para que o próprio professor possa resolver.

A sexta subcategoria é desencantado ($f=1$), e foi mencionada apenas por André, do subgrupo II, dos que mudaram de área profissional. Assim, esse participante, tal como Clarice, Talita e Amélia generaliza a sua própria experiência como professor da Educação Básica para conceituar e compreender o contexto amplo. André transfere a sua vivência para conceituar como é o atual professor da Educação Básica. Logo, para ele: “o professor da Educação Básica é um desencantado. Principalmente por se encontrar num sistema em que a política para a educação não é valorizada e ele, conseqüentemente, enquanto sujeito dessa Rede, também é desvalorizado”.

Esse desencanto, para André, parte de um sistema que não valoriza a educação, nem o professor, tampouco os alunos. O sistema de encadeamento da desvalorização, sob esse viés, torna-se um componente presente e comum no ambiente escolar. Isto nos faz pensar em um desencanto sistematizado e institucionalizado, assim como Oliveira (2020) constatou em sua

pesquisa. Por isso, a perspectiva altruísta de André ao escolher cursar licenciatura se dissolveu ao longo de sua trajetória de 11 anos na Rede Municipal do Recife. Ele percebeu que a transformação pretendida não seria possível, haja vista que há um sistema rígido que incita um desencanto institucionalizado. Para ele, o desencantamento docente é ancorado à falsa ideia de transformação da educação, que apenas se torna transformadora quando movimentada por ideais mercadológicos.

Esse intento mercadológico proletariza os setores ligados à educação, como a profissão docente, por exemplo, e converte a escola em um supermercado onde o ensino é ofertado como um produto (Enguita, 1991; Ball, 2001). Esse contexto, criticado por André, fragiliza a profissão docente, porque, além de incitar o abandono da profissão, concorre para uma representação fatalista e empresarial de que o trabalho docente não possui criticidade, potencial transformativo e força política. Para Larson (2018), essa lógica contemporânea de mercado descaracteriza as profissões de interações humanas, como no caso da profissão docente. Assim, além de toda a problemática estrutural acerca da essência mercadológica da escola, essa lógica neoliberal incita o mal-estar docente e a depreciação da própria representação de professor que os professores compartilham.

Enfim, em síntese, constatamos que, no subgrupo I, Talita e Elisa divergem na representação de professor da Educação Básica. Enquanto a primeira ancora o professor ao significado de herói, a segunda traz uma carga política a esse professor. Precisamos considerar, também, que Talita trouxe um conceito para o professor atual da Educação Básica, enquanto Elisa discorreu sobre como esse professor deveria ser.

Conforme a narrativa de Elisa, o professor é aquele que precisa lutar constantemente para ser respeitado, validado e valorizado na sociedade. Essa luta, na visão dessa participante, precisa ser política e coletiva, para que os ganhos em relação ao bem-estar e à valorização docente continuem acontecendo. Como vimos, em capítulos anteriores desta dissertação, essa luta política ocorre há mais de um século no Brasil e, por mais que tenha logrado êxitos em muitos aspectos legislativos, está longe de acabar, pois o desvalor do professor da Educação Básica continua presente nas representações sociais, de professores e não professores.

No subgrupo II, composto por participantes que mudaram de área profissional, tivemos, mais uma vez, representações variadas. Todas as subcategorias, com exceção de 'militante ($f=1$)', foram mencionadas. O destaque é a subcategoria herói ($f=3$), que ancorou o professor que permanece na Educação Básica nos significados de professor-herói. Para Clarice, por exemplo, o superpoder desses docentes é justamente a permanência. Assim, podemos refletir

que, se para permanecer nessa profissão é necessário ser um herói, a desistência acaba se tornando uma consequência natural.

Por fim, constatamos que, das seis subcategorias, quatro representam uma admiração pela profissão docente por parte dos pesquisados ('herói', 'militante', 'esforçado' e 'companheiro') e duas simbolizam representações negativas do atual professor da Educação Básica ('mediocre e desencantado'). As subcategorias que indicaram admiração, trazem ressalvas quanto ao teor positivo; em herói ($f=3$), permanecer na profissão é um ato heroico, em militante ($f=1$) é necessário lutar cotidianamente para ter respeito e valorização, em esforçado ($f=2$) é importante ter um autoaperfeiçoamento e uma resiliência, e em companheiro ($f=1$) é crucial, além de ser um amigo de aventuras do aluno, ficar constantemente atento para transformar os problemas em soluções. Nessas subcategorias de admiração, o professor atual da Educação Básica é representado como alguém que precisa se doar integralmente, resolver os próprios gargalos do seu trabalho, lutar pela valorização da categoria e permanecer na profissão — *tudo ao mesmo tempo*.

6.4.7 Categoria 7: Motivos que podem levar outros professores a abandonarem a Educação Básica

A sétima e última categoria de análise é *Motivos que podem levar outros professores a abandonarem a Educação Básica*. Esta categoria traz as leituras atualizadas dos participantes acerca do que pode motivar o abandono da profissão docente nas Redes Públicas. Para tanto, ela se organiza em cinco subcategorias, a saber: violência ($f=2$), má relação com a gestão ($f=1$), desvalorização ($f=8$), condições de trabalho ($f=2$) e adoecimento ($f=3$). Todos os participantes, com exceção de Elisa, indicaram mais de uma motivação, onde cada uma foi adicionada em uma subcategoria. O quadro a seguir ilustra como cada subcategoria foi preenchida pelos subgrupos I e II:

Quadro 9 — Síntese da categoria 7: Motivos que podem levar outros professores a abandonarem a Educação Básica

Subcategoria / Frequência (f)	Subgrupo I <i>Participantes que migraram para a docência no Ensino Superior</i>	Subgrupo II <i>Participantes que mudaram de área</i>
violência ($f=2$)		Clarice e Amélia
má relação com a gestão ($f=1$)		Clarice

desvalorização ($f=8$)	Talita e Elisa	Clarice, Verônica, Amélia, Aria e André
condições de trabalho ($f=2$)		Clarice e Aria
adocimento ($f=3$)	Talita	Clarice e Aria

Fonte: Autor, 2024.

Como exposto no quadro acima, ‘violência ($f=2$)’ foi mencionada apenas por Clarice e Amélia, integrantes do subgrupo II. No geral, essas participantes apontaram a falta de segurança e de apoio como as principais razões pelas quais os professores, atualmente, desistem da profissão. Clarice comentou sobre a sua experiência na Rede Municipal do Recife, ela acredita que “coisas semelhantes ao que aconteceram comigo” ainda acontecem na Rede Pública, porque a falta de segurança nas escolas é uma das poucas certezas que os professores ainda possuem.

Amélia também reflete sobre algo semelhante ao que aconteceu com ela, ainda que não tenha sofrido algum tipo de violência. Por se doar demais e ter sido uma professora proativa, ela sentiu que não obteve apoio necessário e que havia pouco — ou nenhum — material pedagógico para utilizar. Ao mencionar a possibilidade de violência no ambiente escolar, Amélia acredita que essa situação é justamente agravada por falta de suporte e apoio. Em sua narrativa, essa carência é comum ao cotidiano dos docentes da educação pública.

Em má relação com a gestão ($f=1$), também mencionada apenas pelo subgrupo II, Clarice comenta sobre a perseguição que os professores podem sofrer dos seus gestores. Nas palavras dela, “eu sei que muitos professores sofrem coisas assim, eu tive o privilégio de não sofrer nada desse tipo, mas eu sei que muitos professores sofrem coisas assim”. Essa participante desenvolveu uma boa relação com a sua equipe gestora, tendo o contato com essa equipe até hoje, mesmo após mais de cinco anos do seu pedido de exoneração. Por isso, ela compreende a importância dessa boa relação e entende que sem esse suporte, as dificuldades da profissão podem ser intensificadas. Ademais, a menção à perseguição que os professores podem sofrer dos seus gestores pode, ainda, refletir o compartilhamento de vivências que essa participante teve/tem com professores atuantes na Educação Básica, por isso ela enfatiza que sabe que isso existe, e que existe com certa frequência.

Por sua vez, a terceira subcategoria é a desvalorização ($f=8$) e foi a mais mencionada entre os participantes deste estudo — todos os participantes, com exceção de Aria, mencionaram essa subcategoria, por isso, aqui, ela é o principal ponto de diálogo entre os dois subgrupos. A desvalorização, mencionada pelos participantes, concatena questões relacionadas

ao salário, à profissionalização e ao profissionalismo docente. No que concerne ao salário, os participantes apontam que “o salário é um dos motivos que eu acho que pode fazer o professor querer deixar de ser professor e mudar de profissão” (Clarice, subgrupo II), “eu acho que pra maioria é a coisa do retorno financeiro mesmo” (Talita, subgrupo I), “acho que a baixa remuneração é um fator importante” (Amélia, subgrupo II) e “então, a remuneração e a estrutura das escolas eu não recomendo para ninguém” (André, subgrupo II).

Esses participantes ancoram a profissão docente à má remuneração, ao ponto dessa realidade poder tencionar o abandono definitivo da profissão por parte dos atuais professores da Educação Básica. Verônica, a propósito, comenta que essa desvalorização se atrela à desprofissionalização dos professores, principalmente quando a remuneração do profissional docente passa a ser semelhante à de um trabalhador sem formação específica. Em suas palavras, “o que se paga e o que se pede de um professor não compensa. *Pelo salário de um professor, eu posso ficar o dia todo em pé na Riachuelo, arrumando roupa.* O que exige muito pouco do meu juízo. Eu posso trabalhar em uma lanchonete, também” (Verônica, grifo nosso).

Essa desprofissionalização da docência é discutida por Enguita (1991) quando esse autor conceitua o trabalho docente como semiprofissão (haja vista que se trata de um trabalho no qual a *expertise* não é respeitada socialmente) e Ozga e Lawn (1991), quando esses autores problematizam a subordinação enraizada histórica e socialmente na profissão professor, para que haja aceitabilidade de uma remuneração aquém ao que é exigido. Embora tenhamos discutido, na primeira parte desta dissertação, que a profissão docente não será reduzida à condição de semiprofissão, a perspectiva de proletarização apresentada nas críticas de Enguita (1991) dialoga diretamente com a narrativa de Verônica sobre a desvalorização do professor. Essa perspectiva refere-se à fragilização da docência como profissão, especialmente em termos de retorno financeiro e força política, fatores que contribuem para a baixa atratividade e o abandono definitivo da carreira.

A fala de Verônica, nesse palco, traz uma revolta acerca da desvalorização docente, sobretudo porque, mesmo gostando de lecionar na Educação Básica, ela precisou abandonar, já que o retorno financeiro não estava lhe trazendo qualidade de vida. Com o salário que ela ganhava, enquanto professora, não era possível sair da casa de sua mãe, construir uma família e ter estabilidade financeira. A sua fala traz essa revolta, porque ela estudou e se empenhou na profissão docente, e deveria, então, ter um retorno financeiro digno de um profissional com formação superior. O processo de desprofissionalização, além de fragilizar a profissão docente

enquanto categoria, contribui para o processo de desencantamento, e pode conduzir os professores ao abandono definitivo do magistério (Wagner, 2020).

No subgrupo I, dos professores que migraram para o Ensino Superior, Elisa relaciona a baixa remuneração à desvalorização presente na profissionalização e no profissionalismo docente. Para ela, a desvalorização é impulsionada e orquestrada pelo Estado, que mantém as representações sociais de desvalor da profissão docente entre professores e não professores. Nesse sentido, a desvalorização se inicia na formação inicial e se estende por toda a ação docente. Ação esta circunscrita de desvalor, principalmente quando o professor precisa se sobrecarregar trabalhando em mais de um turno para ter um retorno financeiro minimamente satisfatório. Assim, Elisa (grifo nosso) reflete que,

A questão da desvalorização financeira pode impactar em outras coisas também. Por exemplo: *eu ganho mal na Educação Básica, porque eu trabalho em uma Rede, então eu vou assumir outra Rede, e às vezes assumo um vínculo privado também, pra poder pagar minhas contas*. Eu tô sempre no trânsito, correndo de um lugar pra outro e eu tô sempre estressada, porque eu não tenho qualidade... não tenho tempo para fazer o planejamento com qualidade. Aí, acabo entrando num ciclo vicioso de trabalho, de rotinas pesadas, cansativas... Ou seja, se esse profissional fosse mais valorizado, se o piso salarial fosse decente, onde esse profissional pudesse trabalhar o dia todo numa escola apenas, e ele pudesse se alimentar, ter um espaço pra descanso, as coisas seriam diferentes.

A desvalorização financeira, então, traz um peso negativo à qualidade da ação docente, podendo gerar adoecimento, apatia com a profissão e desejo de se desvincular dela. Para Elisa, a desvalorização não se limita à consciência de que a profissão docente é ou não malquista no *status quo*, mas, sim, a toda uma carga estrutural que pode adoecer, sobrecarregar e afastar definitivamente o professor de sua profissão. Essa sobrecarga decorre da necessidade de trabalhar em mais de uma instituição para obter uma remuneração suficiente que cubra as contas mensais do professor.

Verônica, do subgrupo II, reflete a mesma situação de entrelace do profissionalismo com a desvalorização financeira. Em suas palavras:

A carga de trabalho é outro papel fundamental para que você desista de ser professor. Porque quando você larga da escola, você não larga do trabalho. Ele vai com você. Ele vai com você para as noites, ele vai com você para as finais de semana, ele vai com você para os feriados, *especialmente porque você tem que trabalhar em mais de uma escola para poder garantir o mínimo de dignidade... de vida*. Então, eu acho que isso também seria um fator impeditivo de você continuar na profissão de professor. (Verônica, grifo nosso).

Em resumo, a desvalorização financeira, para Elisa (subgrupo I) e Verônica (subgrupo II), não aparece isolada, mas, sim, ancorada a outros motivos que podem levar o professor ao abandono de sua profissão, como a sobrecarga de trabalho (exaustão), a qualidade de vida, o

adoecimento, entre outros. Essa realidade converge com a literatura que filtramos acerca do que desencadeia o desencantamento docente. Para esses autores⁸⁸, a desvalorização associada a outros fatores, como sobrecarga, adoecimento, insegurança financeira, etc., é a principal causadora do desencanto nos professores da Educação Básica.

Na sequência, há a subcategoria condições de trabalho ($f=2$), mencionada por Clarice e Aria, ambas integrantes do subgrupo II. No geral, essas participantes indicam que as más condições de trabalho geram desencanto com a profissão, mesmo que o professor esteja fortemente apaixonado, aguerrido e/ou tenha um ideal altruísta. Nesse sentido, Clarice comenta “às vezes você tem um trabalho que você gosta do trabalho, e que você até, sei lá, financeiramente consegue se manter e que você tem um ideal. Professor é muito disso, né? De ter ideal. Mas as condições de trabalho prejudicam, não fazem você permanecer”.

Com uma perspectiva semelhante, reforçada por um fatalismo de que as situações ruins dificilmente mudarão, Aria reflete que,

Eu acredito que não tenha mudado muito o cenário de Recife no sentido que eu estou falando, quando eu deixei a profissão lá em 2016. É uma coisa que me dá muita tristeza cada vez que eu volto ao Brasil e vejo que até os depósitos de lixo continuam no mesmo lugar, com o lixo saindo pelo mesmo lugar. Poucas mudanças de cenário. As condições de trabalho são as mesmas.

O fatalismo na fala de Aria é ancorado na estagnação das condições de trabalho e na organização política da cidade do Recife, conforme já discutimos. Nesse sentido, é interessante quando essa participante menciona o município de Bilbao, na comunidade autônoma do País Basco, na Espanha, como um exemplo real de que a mudança política pode ocorrer. Aria, assim, relata que grandes transformações e reorganizações sociais ocorreram nos últimos 20 anos em Bilbao.

Como a entrevista foi realizada por videochamada, Aria pôde mostrar parte das áreas verdes de Bilbao pela janela de seu apartamento. Nesse viés, ao mostrar essas áreas verdes e organizadas de Bilbao e comentar como esse município conseguiu evoluir com uma boa gestão, Aria reforça a sua representação negativa com a gestão política do Recife, que, mesmo após anos, não muda nem os lixeiros de lugar. Assim, a objetivação ocorre na convenção do seu descontentamento pela não transformação do Recife (ponto abstrato) na imagem de evolução e transformação de Bilbao (ponto concreto, imagético...). Ora, se Bilbao se transformou e se reorganizou politicamente, saindo de cidade industrial para cidade verde, por que o Recife não

⁸⁸ Queiroz (2021), Silva Neto (2017), Cardoso (2013), Wagner (2020), Krug, Krug e Telles (2018), Santos e Betlinski (2020), Lemos e Novaes (2015), Rosa (2016) e Oliveira (2020).

consegue mudar também? Essa questão, quiçá retórica, endossa a revolta de Aria com relação ao Recife e à educação pública do Brasil.

Ademais, é possível a inferência de que a estagnação da sociedade recifense influencia as modificações que as escolas podem desenvolver. Não há, então, como transformar a escola, se a sociedade está estacionada. Daí, frisamos que o desencanto de Aria com a profissão docente é estrutural e organizacional, pois ela não se sente confortável com a estrutura, a organização e o sistema das escolas públicas. Ela não acredita que as condições de trabalho dos professores possam ser estimuladoras de uma transformação social, porque a sociedade está, há anos, estagnada, e sem vislumbres de melhoras.

A última subcategoria é adoecimento ($f=3$), ela foi mencionada por ambos os subgrupos. No subgrupo dos professores que mudaram de área profissional, Clarice relata que conheceu professores que tiveram depressão por conta da própria profissão. Para ela, essa é uma realidade comum na profissão, “no meu caso eu já tinha depressão, mas eu conheci professores que entraram em depressão por coisas que eles vivenciaram na escola, *muitos chegam a isso*” (Clarice, grifo nosso).

Aria também teve colegas professores que desenvolveram doenças como a depressão, por conta do exercício da profissão. Ela relata, inclusive, que esse era um de seus maiores medos devido à rotina exaustiva e ao fato de não ser mais jovem, e que, caso permanecesse mais tempo como professora da Educação Básica, facilmente adoeceria.

Não adoeci, mas *eu tinha muito medo de adoecer*, porque eu sou uma pessoa muito sensível. Eu sou uma pessoa que cuido muito da minha alimentação, não pratico muitos excessos de bebida, nem de fumar, nem nada disso. Faço um pouquinho de cada coisa e, justamente por fazer um pouquinho de cada coisa, eu estava me vendo desequilibrar. Eu me alimentava mal quando saía de uma escola, pra poder não chegar atrasada na outra escola. Eu fiquei trabalhando um tempo na Rede Particular e na Rede Pública, e já comecei a ver que não dava... E falei pra mim: ‘eu vou acabar adoecendo se eu ficar aqui, eu vou me deprimir’. Eu já estava deprimida, em crise profissional. Eu decidi que não iria me deprimir mais, eu não quero isso, *porque eu já vi outras colegas minhas terem um quadro, assim, de depressão, de tomar remédio pra dormir*, essas coisas, sabe? Nunca me passou pela cabeça, nunca fiz isso. Passei pela menopausa sem nenhum problema. [...] Mas eu estava vendo que poderia adoecer facilmente ali, naquela rotina de trabalho (Aria, grifos nossos).

O medo em adoecer dessa participante é ancorado em exemplos concretos e conhecidos da sua rotina exaustiva: os seus pares adoeceram por conta do trabalho e precisaram usar medicamentos para controle da ansiedade, depressão e para dormir. Sua rotina exaustiva, aliás, é evidenciada pela imagem dos hábitos alimentares inadequados aos quais foi condicionada para atender a todas as demandas de trabalho, sendo essa a objetivação presente em sua

narrativa. Essa objetivação, aliás, representa o impacto direto da rotina exaustiva sobre a sua saúde.

Ademais, essa narrativa de Aria é um exemplo prático do que Elisa e Verônica relataram em desvalorização ($f=8$), quando relacionaram a baixa remuneração ao profissionalismo docente. A diferença é que o medo com a saúde física e mental fica mais evidente na narrativa de Aria, que descreveu uma rotina nociva de trabalho, onde mal conseguia se alimentar e onde percebia seus pares consumindo medicações para dormir e controlar transtornos como a depressão. Para ambas essas participantes, a realidade de trabalho prejudicial à saúde dos professores não aparece como exceção, mas, sim, como comum à profissão docente.

Ainda que essas participantes não tenham vivenciado um adoecimento através da sobrecarga e da desvalorização, elas conhecem ao menos um colega professor que vivenciou. Essa realidade causa, além do adoecimento, o medo por iniciar ou permanecer na docência, caso de Aria que, ao notar os primeiros sinais de fragilidade da sua saúde atrelados à sua crise profissional, teve estímulos suficientes para abandonar a profissão docente.

No subgrupo I, dos professores que migraram para o Ensino Superior, Talita acredita que o adoecimento pode levar ao abandono da profissão quando as licenças e as readaptações não são mais suficientes. Ela acredita que, nessa fase, o professor atinge o próprio limite e deixa de possuir condições para permanência na profissão. Em suas palavras:

Não foi o que me ocorreu, mas acho que pode chegar a um nível que você vê que o seu adoecimento está muito relacionado ao exercício da profissão, e você chega num nível de esgotamento, que as licenças não vão ser possíveis, que as readaptações talvez não cheguem... [...] então, *no limite, o adoecimento, porque se você permanecer ali, você vai colapsar* (Talita, grifo nosso).

Como ponto de convergência entre os subgrupos I e II, as participantes Clarice, Talita e Aria posicionam o adoecimento como ápice do desencantamento docente, porque a partir dele há condições específicas para que se efetive o abandono definitivo da profissão. Talita (subgrupo I) refletiu o colapso com a intensificação do adoecimento, Aria (subgrupo II) comentou não aguentar mais a rotina nociva que tinha na Educação Básica e pontuou que o adoecimento era típico entre seus pares; Clarice (subgrupo II), por fim, reforçou que o adoecimento é comum entre os professores que conhece.

Em síntese, a rotina massiva do professor, decorrente da desvalorização, intensifica uma sobrecarga de trabalho e gera adoecimentos nesse profissional. Esse adoecimento, fruto da ramificação sistematizada da profissão, é, para Clarice, Talita e Aria, um motivo direto para o

abandono da docência, ao menos na Educação Básica, onde a desvalorização se manifesta de forma mais presente.

Em tempo, é importante destacarmos que a desvalorização e a sobrecarga docente podem funcionar sozinhas, como motivos suficientes ao abandono da profissão, conforme apontado pelos participantes deste estudo. Ocorre que, quando relacionados e intensificados, elas podem desencadear o adoecimento, que, como constatado, é motivo igualmente suficiente ao abandono definitivo da profissão professor.

A propósito, ainda que os participantes tenham mencionado a desvalorização com bastante frequência ($f=8$) nesta sétima categoria, é interessante a correlação dela com as subcategorias condições de trabalho ($f=2$) e adoecimento ($f=3$). Isto pois Clarice, Talita e Aria (presentes nessas duas subcategorias) trazem uma representação de profissão docente ainda desvalorizada, com baixa remuneração e com a profissionalização e o profissionalismo em processo de proletarização.

Nesse sentido, as representações sociais dos participantes desta pesquisa ancoram o desencantamento docente no significado de desvalorização da profissão. Porém, essa desvalorização traz signos presentes nas experiências deles (más condições de trabalho, adoecimento, etc.). Não se trata, portanto, de uma desvalorização limitada apenas à falta de respeito social e à desvalorização conceitual.

Enfim, como resumo dessa última categoria, podemos constatar que o subgrupo I concentra as suas respostas em desvalorização como principal porquê do abandono da profissão docente na Educação Básica atualmente. Essas participantes (Talita e Elisa) acreditam que o excesso de trabalho e o retorno financeiro que há na docência não são atrativos, nem para fazer os professores atuais permanecerem na profissão, nem para atrair novas pessoas à docência. Talita, aliás, acredita que os problemas da profissão docente podem incitar o adoecimento nos professores que, ao atingirem o próprio limite, precisam abandonar a docência para não colapsarem.

Já o subgrupo II trouxe respostas mais plurais. Aqui, Clarice, Verônica, Amélia, Aria e André estão presentes em todas as subcategorias. Clarice, por exemplo, menciona todas as subcategorias como motivos possíveis ao abandono da profissão docente, por parte dos professores que ainda atuam na Educação Básica. Ela ancora, uma vez mais, a profissão docente em perdas (tempo, saúde, vitalidade, etc.) — a sua presença em todas as subcategorias, aliás, representa angústia e desamor com essa profissão que aparentemente possui vários motivos para a não permanência.

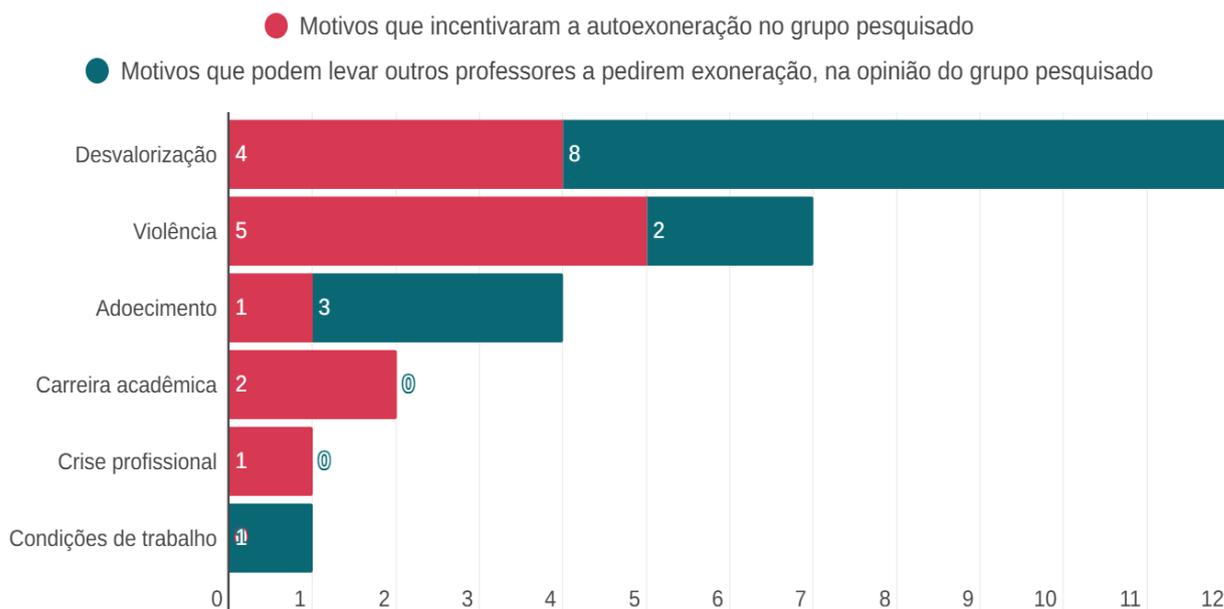
Outro ponto importante é o consenso entre todos os ex-professores da Educação Básica, de ambos os subgrupos, de que a desvalorização é o principal gatilho ao abandono definitivo da profissão. Esses ex-professores tinham consciência da desvalorização da profissão docente, mas, ao longo das suas trajetórias, perceberam que essa desvalorização, atrelada a outros problemas, tornou-se massiva e insustentável. Essa massividade interferiu diretamente na profissionalização, no profissionalismo e no desenvolvimento da profissionalidade desses participantes, que se viram incapazes de transformar ‘alguma coisa’ por meio da educação. Como exposto, essa desvalorização, impulsionada pela lógica do Mercado, atrelou-se aos problemas de falta de suporte e amparo, às condições precárias de trabalho, à carga excessiva de atividades e ao adoecimento. Dessa forma, esse desvalor da profissão professor despertou o desencantamento nos participantes deste estudo, sendo reforçada principalmente por sentimentos como impotência e autoculpa. Para Han (2017), esses sentimentos são a base de uma sociedade do cansaço que finge uma positividade excessiva e, conseqüentemente, naturaliza esses sentimentos no cotidiano, uma vez que se postam estruturais e sistêmicos.

Essa conjuntura explica o porquê dos participantes desta pesquisa ancorarem o desencantamento docente no conceito multifacetado de desvalorização. Por mais que estejam respondendo sobre o que acham que pode conduzir os professores atuais ao abandono da profissão, há uma transferência de experiência na construção desse pensamento — Bardin (1977), como supracitada, nomeia esse processo de generalização das próprias experiências.

No entanto, apesar da desvalorização ter sido mencionada por todos os participantes nesta categoria 7, é interessante lembrarmos que ela foi pouco mencionada nas explicações dos próprios participantes sobre o que os fizeram abandonar a profissão (categoria 5). Isto ocorreu, porque na categoria 5, os participantes não citaram a desvalorização de modo isolado, eles trouxeram explicações e contextualizações, o que trouxe ênfase para outras questões. Nesse escopo, apesar de não mencionada de modo explícito, entendemos que a desvalorização se fez presente nas seguintes subcategorias: carreira acadêmica ($f=2$) e qualidade de vida ($f=2$). Ressaltamos que esse entendimento surge porque essas subcategorias problematizam a desvalorização, de maneira a relacioná-la a questões outras acerca da profissão docente. Assim, esse desvalor, ao longo da trajetória de Talita (subgrupo I), Elisa (subgrupo I), Verônica (subgrupo II) e Amélia (subgrupo II), fez-se presente de maneira correlata no que tange progressão de carreira e principalmente qualidade de vida. Em suma, Talita e Elisa migraram para a docência no Ensino Superior, enquanto Verônica e Amélia migraram para outras profissões na área da pedagogia.

Para ilustrarmos a comparação entre as categorias *Motivos que incentivaram o abandono da profissão na Educação Básica* (categoria 5) e *Motivos que podem levar outros professores a abandonarem a Educação Básica* (categoria 7), criamos o seguinte esquema gráfico:

Figura 1 — Comparação entre as categorias 5 e 7



Fonte: Autor, 2024.

No gráfico acima, a categoria 5 – “Motivos que incentivaram o abandono da profissão na Educação Básica” – é representada pela cor vermelha, enquanto a categoria 7 – “Motivos que podem levar outros professores a abandonarem a Educação Básica” – é representada pela cor verde. Os números associados a cada item indicam sua frequência de ocorrência na respectiva categoria. Dessa feita, esse gráfico compara a frequência com que cada motivo é mencionado em ambas as categorias, permitindo uma análise comparativa entre as categorias 5 e 7.

Ademais, é importante o destaque para a desvalorização, presente de maneira correlata na categoria 5, a partir de quatro menções. Para chegarmos a essas menções, lembramos que a subcategoria qualidade de vida foi suprimida para dar vez à desvalorização, visto que ela se relaciona diretamente com a questão financeira em volta da profissão docente. A subcategoria carreira acadêmica, por seu turno, apesar de exercer influência em desvalorização, não foi suprimida, posto que ela também existe em decorrência da afinidade que as participantes têm com o ensino universitário.

No entanto, apesar dessas influências nas entrelinhas que motivaram os pedidos de exoneração de ao menos quatro participantes, a desvalorização não foi o motivo com maior frequência. A violência que os ex-professores sofreram impressa na falta de amparo, na sensação de impotência, na injustiça, nos preconceitos e nas ameaças de vida é a principal motivadora do abandono da profissão. Essa violência dialoga com o adoecimento da profissão, como enfatizado por André.

Do outro lado, na categoria 7, os participantes acreditam que a desvalorização é a principal razão para que os atuais professores da Educação Básica desistam da profissão. A desvalorização é um elemento simbólico multifacetado, porque, como vimos, pode ser relacionada a outras questões como sobrecarga de trabalho e qualidade de vida, por isso, quiçá, foi a mais mencionada. Ademais, trata-se de uma representação naturalizada, a de que a profissão docente é desvalorizada, principalmente da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (Nóvoa, 2017). É cediço que os professores da Educação Básica têm um retorno financeiro aquém às suas funções. Essa noção aparece disseminada nas representações sociais dos participantes desta pesquisa.

Ainda, consideramos interessante trazer um quadro com as falas desses participantes a respeito da valorização do professor da Educação Básica. Essas falas representam o ponto de consenso entre os subgrupos I e II e o porquê desses participantes acreditarem que a desvalorização pode ser um motivo ao abandono definitivo da profissão dos atuais docentes da Educação Básica.

Quadro 10 — Opinião dos participantes sobre a valorização docente da Educação Básica

Participantes	Falas dos participantes
Talita (subgrupo I)	Não teria o médico, o advogado, o cientista nuclear... se ele não tivesse passado por um pedagogo. Poucos valorizam, é a coisa da desvalorização docente... Gente, vocês não existiriam se não tivessem passado pela Pedagogia.
Elisa (subgrupo I)	O que a comunidade sente por nós, o que a sociedade sente por nós, é um reflexo do que o Estado faz. Quando você tem um Estado que valoriza o professor, que faz campanhas de incentivo para as pessoas valorizarem o professor, que fala da importância dele, você tem uma sociedade que fica feliz. Que fica grata também. Hoje, não existe essa sensação de gratidão. Isso é muito estimulado pelo Estado. Ou melhor, isso não é estimulado pelo Estado, né? Então, o Estado já não estimula as pessoas, a sociedade, a terem esse sentimento pelo professor, esse respeito pelo professor. Como se não bastasse o que o próprio Estado já faz... De desrespeito aos

	<p>professores. Existem situações em que o Estado também se coloca na posição de opositor ao professor, de adversário. Como a gente vê, por exemplo, no governo Bolsonaro. Claramente, os professores viraram inimigos. Inimigos da sociedade. Era o tempo todo. E isso aconteceu tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Tínhamos um Presidente da República, por exemplo, que incentivava que os pais filmassem os professores, que falava que professor é doutrinador, etc.</p> <p>Então, é preciso compreender que o que a sociedade faz, essa desvalorização que a sociedade tem e oferece, digamos assim, ao professor, é fruto, na verdade, do que o Estado faz com esse professor.</p>
Clarice (subgrupo II)	<p>Eu já sabia que professor não é valorizado. Mas sobre a formação não valorizar foi uma coisa que eu não sabia e percebi só depois de ter passado por tudo isso. A formação do professor é péssima, e olha que eu fiz Católica, hein? Católica que, assim, só fica atrás da Federal. Percebi que a formação para o que você vai enfrentar no dia-a-dia é muito aquém, a formação não te deixa pronto, não te prepara de verdade. Então, já começa daí a desvalorização do professor, já começa desvalorizando você na sua formação.</p>
Verônica (subgrupo II)	<p>Realmente não tem uma valorização social do exercício dessa profissão. As pessoas acham que o professor, a professora são os seus escravizados, e que estão ali para fazer as vontades das suas famílias. Então, se você tem 25 alunos, cada família vai achar que você está ali para fazer a vontade daquele aluno, e é exclusivo. E aí isso é muito complicado.</p>
Amélia (subgrupo II)	<p>Num âmbito mais social ainda precisa de muita valorização. Porque hoje eu sou mãe, tenho dois filhos que estão em idade escolar, e por vezes é perceptível que alguns pais têm uma compreensão equivocada da função do professor. Então, assim, é uma valorização que vai além dos muros da escola, perpassa pelos familiares, perpassa pelas crianças...</p>
Aria (subgrupo II)	<p>Eu realmente não saberia valorar, porque depois do Bolsonaro até o Lula conseguir restabelecer aquelas políticas que existiam, aquelas conquistas todas... vai demorar. A gente perdeu muita coisa. Mas eu sinto, sinceramente que é bom mais valorização. Eu não tenho falado muito com ninguém. Eu estou mesmo em outro ramo de profissão e não tenho conversado muito com professores da Educação Básica.</p>

André (subgrupo II)	O ideal de valorização do professor e a carga de trabalho não correspondem à remuneração... Então, apesar do avanço com o Piso do Magistério, ainda continuou uma defasagem salarial gigantesca... e durante esse período de 2006 e 2017, praticamente, a gente tinha que fazer greve todo ano, o sindicato atuando dentro da escola, paralisações, protesto, denúncia... e... enfim, todo esse sistema de greves, protesto, atuação sindical, era justamente porque o sistema não estava bom.
------------------------	--

Fonte: Autor, 2024.

Nesse sentido, ainda que a desvalorização não seja a principal motivadora do abandono do magistério, ela está presente nas representações sociais da profissão docente como fator de correlação para esse abandono. No quadro acima, os participantes expõem uma representação de desvalorização da profissão docente antes do ingresso na profissão, que foi reforçada no exercício dessa profissão. Em consenso, eles compreendem que o grande problema não é o professorar, mas, sim, as políticas públicas e as racionalidades que, respectivamente, circulam e manipulam a educação pública brasileira.

Em síntese, os participantes acreditam que a desvalorização da docência é uma questão estrutural, histórica e bastante vigente nas escolas públicas do país, para além da Rede Municipal do Recife. Essa questão incita o desencantamento, ainda que não seja, isoladamente, fator decisivo para o abandono definitivo da profissão.

Face a isso, reforçamos que a violência contra o professor, conforme mencionamos, é a principal motivação para o abandono da profissão do pequeno grupo que pesquisamos — ela tem o poder de, em conjunto ou de modo isolado, constituir a tomada de atitude para o abandono. Essa violência, como vimos apresenta-se de maneira física, psicológica e política contra os professores, de modo individual e coletivo. É uma violência que atinge a identidade pessoal e profissional, a integridade, a saúde mental (e física) e a luta política por valorização social.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, identificamos e analisamos as representações sociais da docência por (ex)professores da Educação Básica que abandonaram definitivamente a profissão na Rede Municipal do Recife, entre 2015 e 2023. Realizamos, então, entrevistas individuais e on-line com sete participantes. Organizamos esses participantes nos seguintes grupos: I) dos professores que migraram para a docência no Ensino Superior e II) dos que mudaram de área profissional.

Para deslindar as nuances do abandono da profissão docente na Educação Básica, discutimos, no decorrer desta pesquisa, os aspectos conceituais e instigadores do fenômeno do desencantamento docente. Assim, compreendemos que o desencantamento pode ser constituído, a priori, por quatro estágios, a saber: baixa atratividade e/ou desinteresse crescente pela profissão docente; sentimentos negativos com relação à profissão docente; adoecimento; abandono de carreira (estágio ápice). Esses estágios compõem o conceito polissêmico do desencantamento docente, que pode ser caracterizado por um desses estágios, ou por mais de um, ou por todos ao longo da trajetória do professor.

Na literatura sobre o desencantamento docente, esse fenômeno advém de causas multifatoriais, sendo a desvalorização a principal delas. Com base nessa constatação e nas experiências que tivemos na Educação Básica com professores (colegas de profissão) desencantados, o nosso pressuposto indicou que a desvalorização (estrutural, social e financeira) é a principal causadora do desencantamento docente no tocante ao abandono de carreira na Educação Básica.

Porém, os resultados desta pesquisa evidenciaram que o processo de desencantamento é realmente muito vasto e que apontar a desvalorização como causa principal é um movimento genérico. No caso desta pesquisa, enfocamos no estágio 4 desse desencantamento, isto é, no abandono de carreira, e verificamos que, apesar da ideia comum de que a desvalorização incita esse abandono, a violência é a principal instigadora desse abandono. Ademais, como os professores ingressam na docência conscientes do desvalor atribuído à profissão, a desvalorização torna-se um motivo para o abandono apenas quando correlata a outros fatores, como a falta de qualidade de vida, o adoecimento, a ausência de progressão na carreira, entre outros.

Para compreender mais profundamente o abandono da profissão docente, recorreremos à abordagem Sociogenética (ou Culturalista) de Denise Jodelet, fundamentada na Teoria das Representações Sociais (TRS). Conforme Machado (2024, p. 4), as representações sociais são

“construções coletivas dos sujeitos impregnadas de elementos cognitivos, afetivos e simbólicos gerados em situação de interação social”. Elas têm origem no senso comum, fruto das interações sociais. A TRS, por sua vez, oferece uma leitura dessas construções, destacando seus aspectos afetivos, culturais e suas gêneses. Nesse contexto, a abordagem de Jodelet explora como essas representações são formadas e compartilhadas na sociedade.

A profissão docente, nesse intento, é um objeto de representação social, uma vez que está inserida de modo profundo no tecido cultural e político da nossa sociedade. As interações sociais, de diferentes grupos constituídos por professores ou não-professores ou ambos, orquestram imagens de como o professor deve ser, e isto evidentemente interfere na conjuntura profissional dessa classe, sobretudo porque as interações sociais acompanham as atualizações do tempo e espaço da sociedade. Compreender e analisar as representações sociais dessa profissão por professores que a abandonaram é um recorte que realizamos, afim de entender melhor o fenômeno do abandono da profissão docente (ápice do desencantamento) através dos próprios ex-professores. Dessa forma, por meio da TRS, buscamos não apenas qualificar os motivos que levaram determinados professores a abandonarem a docência, mas também, e principalmente, dar voz a esses ex-professores, compreendendo suas inquietações, motivações, subjetivações e representações sociais.

Em tempo, é importante pontuarmos que, enfocamos da TRS, as seguintes dimensões: *atitude e campo representacional*, bem como os seguintes processos geradores: *ancoragem e objetivação*. Essas dimensões e esses processos subsidiaram a nossa análise, para respondermos aos objetivos propostos com esta pesquisa.

Para a pesquisa de campo, solicitamos da Prefeitura do Recife uma listagem nominal com todos os professores que pediram exoneração voluntariamente entre 2015 e 2023. Com base nessa lista com 100 nomes, iniciamos as nossas buscas nas redes sociais. Essas buscas nos mostram que pedir exoneração e abandonar a profissão docente são fenômenos distintos.

Dos 100 professores que solicitaram exoneração na Rede Municipal do Recife, **51** apenas mudaram de Rede de Ensino, uma vez que continuam como professores da Educação Básica; outros **10** migraram para a docência no Ensino Superior; e outros **7** abandonaram a profissão definitivamente. Os **32** nomes restantes não foram localizados. Em suma, verificamos que, dos 68 professores que pediram exoneração voluntariamente e sobre os quais conseguimos coletar informações públicas, 75% permaneceram na docência na Educação Básica.

Entre os que deixaram a docência na Educação Básica, identificamos dois subgrupos: o primeiro é formado por professores que migraram para o Ensino Superior, enquanto o segundo

é composto por aqueles que abandonaram a profissão definitivamente. Em linhas gerais, cada grupo apresenta uma motivação predominante. No primeiro subgrupo, a principal motivação foi a progressão de carreira, associada à afinidade com a docência universitária. Já no segundo, a violência — que pode estar relacionada ao adoecimento e à desvalorização — foi o fator mais frequente para o abandono definitivo da carreira docente.

De modo detalhado, esta pesquisa traz as seguintes constatações: A. No grupo I, dos professores que migraram para a docência no Ensino Superior, Elisa e Talita relacionam o desejo por lecionar na educação superior como subjetivo. No entanto, esse desejo apresenta também a influência da família dessas participantes no que tange as representações sociais da profissão docente; influência essa que já as alertava para uma desvalorização.

Apesar de elas compartilharem uma representação positiva de profunda admiração pelos professores da Educação Básica, acreditam ser escusado se especializar demais para atuar nesse nível do ensino, uma vez que o retorno financeiro não é interessante. O ponto de divergência, digamos, entre elas é que, enquanto Elisa pondera retornar à sala de aula da Educação Básica, Talita não se imagina voltando para esse nível de ensino, uma vez que não se sente realizada profissionalmente. Nenhuma dessas participantes, porém, pensa em abdicar da docência no Ensino Superior.

A constatação B é que, no grupo II, dos participantes que mudaram de área, Verônica sente saudades em ser professora da Educação Básica. Como pontuado no decorrer deste trabalho, o que afastou essa participante da sala de aula foi a questão financeira. Ela comparou o salário do professor (profissional com Ensino Superior) a de outros trabalhadores que não precisam de formação específica. Essa comparação traz a pergunta do porquê ser professor, já que, sem formação específica, é possível obter o mesmo retorno financeiro que os professores.

Verônica também teve influência de sua família, que aliás é formada majoritariamente por professores, tanto no que diz respeito à representação social que ela construiu desse profissional, quanto no seu gosto por ser professora da Educação Básica. Apesar de ter mestrado, Verônica não deseja atuar na docência do Ensino Superior, como Talita e Elisa, uma vez que ela gosta e prefere a Educação Básica. Para ela, os atuais professores da Educação Básica podem ser resilientes ou medíocres, mas medíocres, porque a estrutura formativa, valorativa e profissional do professor, hoje, tenciona essa mediocridade. Em tempo, lembramos que a profissão atual de Verônica é técnica de assuntos educacionais em uma Universidade Federal.

A constatação C é que, no grupo II, os participantes Clarice (sem profissão atualmente), Amélia (pedagoga do judiciário), Aria (guia turístico na Europa) e André (aposentado) não sentem saudades, nem vontade em retornar para a sala de aula da Educação Básica. Clarice e André compartilham uma representação negativa da profissão docente, e se arrependem de terem optado por essa profissão. Importante lembrarmos que esses dois participantes optaram pela docência com uma perspectiva altruísta, de poder transformar a sociedade por meio do ensino, e que ambos sofreram violência na Rede Municipal do Recife. Nesse sentido, a paixão pela ideia de transformação social se converteu em amargor por essa profissão. As violências que esses participantes sofreram acarretou traumas — Clarice não se sente confortável em abraçar crianças desconhecidas e André sente uma aversão pela estrutura das escolas públicas brasileiras que se atrela ao fatalismo de que as situações negativas não serão resolvidas. As representações sociais desses participantes com relação a profissão docente são de desencanto, porque o campo representacional foi adornado por violência, adoecimento, medo, impotência e revolta.

Por sua vez, Amélia traz uma representação de que a profissão docente, em sua trajetória, foi passageira. Ela já tinha essa visão durante o ingresso na sua formação inicial, influenciada principalmente pela sua família, manteve essa visão durante essa formação e, quando assumiu a Educação Básica como docente, teve essa visão tonificada. Hoje, ela é pedagoga do judiciário e, apesar de relacionar essa representação à própria subjetividade, há também, e principalmente, interferência do desvalor que a profissão docente carrega. É uma profissão que, além do salário baixo para um trabalho que requer diploma do Ensino Superior, advém de uma sobrecarga de afazeres muito grande, que dificulta a existência de uma qualidade de vida.

Consciente dessas questões, Amélia, que já trabalhava no judiciário quando era professora da Rede Municipal do Recife, decidiu pedir exoneração da Prefeitura do Recife. Apesar disso, ela não compartilha uma representação social necessariamente negativa da profissão docente, para ela foi uma etapa necessária e importante, mas, frisamos, passageira.

Aria, por seu turno, representa a profissão docente numa perspectiva desencantada, tal como André. Ela compartilha inquietação e frustração com a estrutura da escola pública e consequentemente do ensino. Assim como o conceito do seu nome fictício nesta pesquisa, Aria preconiza a liberdade, o ar puro e a autonomia, pontos que ela não tinha enquanto professora da Educação Básica, sobretudo da Rede Municipal do Recife. Essa aversão de Aria com a estrutura da escola pública é reflexo também da (má) organização da cidade do Recife. Ela sente

decepção, tristeza e revolta com uma cidade de potencial tão vasto, mas que década após década mantém a mesma conjuntura política e social. Para ela, parece que nada muda. Esse sentimento fatalista, assim como André expressa, é fruto justamente de políticas que não respeitam a profissão docente, os alunos e a escola; no caso de Aria é mais abrangente, pois esse desencanto dela é com toda a estrutura organizativa da cidade do Recife e não apenas com a escola.

Por fim, a constatação D que essa pesquisa traz é de que, em nenhum dos grupos, houve uma relação simbólica entre o abandono da profissão docente e a etapa da Educação Básica em que esses participantes trabalharam. No grupo dos professores que migraram para a docência no Ensino Superior, Talita lecionou no primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Elisa também trabalhou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No grupo dos ex-professores que mudaram de área profissional, Clarice trabalhou nos primeiro e segundo anos dos Anos Iniciais, Verônica trabalhou com o quinto ano dos Anos Iniciais, Aria trabalhou no terceiro ano dos Anos Iniciais, Amélia atuou na Educação Infantil, e André trabalhou nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ou seja, não houve uma concentração em uma etapa específica: os participantes abandonaram a docência em boa parte das etapas da Educação Básica, ainda que a concentração seja maior nos Anos Iniciais, devido ao foco da Rede Municipal do Recife nessa etapa.

Reconhecemos que os achados desta pesquisa sinalizam um campo representacional de desencanto da profissão docente. Esse campo, partindo de influência cultural, é apresentado aos futuros professores já na infância pela família, principalmente quando essa família é constituída por professores atuantes na Educação Básica. Há um compartilhamento generalizado de que a profissão docente não é respeitada, nem pela sociedade e tampouco pelo Estado. Esse desrespeito é o resultado da equação *violência+desvalorização*, uma vez que políticas que proletarizam e/ou podam a autonomia docente são também uma forma de violência contra os professores enquanto profissionais.

Além disso, esses professores precisam lidar, muitas vezes sozinhos, contra violências que colocam seus corpos, suas subjetividades e suas identidades em risco. Aqui, o tópico de gênero precisa ser frisado, uma vez que as mulheres sofrem com as diversas facetas das violências sexuais em nossa sociedade patriarcal. O medo de ser estuprada e/ou agredida é recorrente entre as mulheres, e quando atrelado à profissão docente, traz uma sensação de impotência maior, ao passo que a professora, vítima da situação, pode se sentir fracassada, como Clarice, mesmo que a culpa não seja dela. Aliás, a culpa, sob nenhuma hipótese, é da vítima.

Por outro lado, os professores que abandonaram a profissão sem necessariamente terem sofrido algum tipo de violência física e mental (já que a institucional é compartilhada por todos), abandonaram essa profissão por não se sentirem suficientemente realizados. Não se trata apenas da realização profissional que Talita tanto frisou, mas também da financeira, estrutural e valorativa. Verônica, por exemplo, ancora a profissão docente da Educação Básica ao significado cachaça, no sentido de ser viciante e bom, mas a baixa remuneração lhe afastou dessa profissão. Elisa também gosta de ser professora da Educação Básica, mas migrou para a docência no Ensino Superior por não se sentir, em alguma medida, realizada, ainda que ela pontue que, para ela, o motivo não é a questão financeira.

As subjetividades dos participantes desta pesquisa revelam componentes da individualidade, mas, sobretudo, são frutos de construções sociais. O próprio Moscovici (2015) compreende as representações sociais como elementos psicossociais, ou seja, que mesclam o individual e o social. Esses elementos não estão separados, mas, sim, interligados e contribuíram para as decisões dos participantes, que, nesse caso, optaram por se afastar da docência na Educação Básica, embora alguns (Elisa e Verônica) ainda anseiem retornar para essa etapa.

Em tempo, com os achados desta pesquisa, admitimos que os estágios iniciais que levantamos sobre o desencantamento docente precisam ser atualizados, no que concernem às suas causas. Além de acreditarmos que eles podem ter mais entremeios, a depender do espaço, tempo e região de atuação dos professores, refletimos que: I. A desvalorização pode estar presente com mais ou menos frequência em alguns desses estágios, por exemplo: ela pode interferir mais na baixa atratividade que no abandono da profissão; II. Acerca do abandono de carreira, a violência precisa ter um lugar de destaque, uma vez que está relacionada à força política da profissão docente, ao próprio professor (violência institucional) e às subjetividades desses professores.

Para mais, o desencantamento, nesta pesquisa, é considerado a conversão de uma satisfação em uma insatisfação; o que antes fazia os olhos dos professores brilharem, hoje é visto como um sonho ingênuo, bobo, sem coerência e ilusório. A quebra da satisfação e sua conversão em insatisfação é o que, frisamos, ser o desencantamento docente — esse conceito não vai contra a literatura que levantamos, mas traz uma especificidade para o grupo de ex-professores da Educação Básica que, aqui, pesquisamos, pois, suas insatisfações foram atreladas às satisfações que eles possuíam e, conseqüentemente, aos motivos que os levaram a abandonar a profissão.

Por fim, apesar desta pesquisa revelar, identificar e compreender as representações sociais de sete ex-professores da Educação Básica, ela não representa um parâmetro para que se pontue o crescimento do abandono da profissão na Rede Municipal do Recife. Ainda que pesquisas como as do Instituto Semesp (2022) projetem um provável apagão de professores na Educação Básica do Brasil até 2040, e de autores como Han (2017) e Ball (2001), que criticam a atual sociedade do cansaço e do mercado, admitimos ser necessário que mais pesquisas sejam realizadas com ex-professores da Educação Básica, preferencialmente em uma escola maior do que a que conseguimos. Não apenas pesquisas quantitativas como as do Instituto Semesp (2022), mas sim, e principalmente, qualitativas, para podermos dar voz aos professores que abandonaram a docência e compreender as interfaces desse abandono, bem como a relação dele com o vasto fenômeno do desencantamento.

Considerando esses resultados, acreditamos que seja relevante dar continuidade a estudos com professores que, apesar de estarem desencantados com a Educação Básica, não abandonaram a profissão. Afinal, o desencanto não equivale ao abandono da profissão, pois, como supracitado, o abandono pode aparecer na forma de ápice desse processo de desencantamento, e não como completamente sinônimo a ele.

Assim, nos interessamos em compreender a intercadência entre o permanecer e o abandonar a profissão docente. Acreditamos que isso configura um tópico crucial para aprofundarmos a compreensão das diferentes camadas que compõem os estágios do desencantamento docente, conforme apontado pela literatura recente. É, portanto, uma maneira de ampliarmos a discussão que aqui problematizamos.

Nesse sentido, uma sugestão de continuidade para esta pesquisa pode ser a realização de um estudo mais amplo sobre as representações sociais da profissão docente entre os professores que solicitaram exoneração na Rede Estadual de Pernambuco. De 2015 a julho de 2023, essa Rede registrou 35.517 pedidos de exoneração⁸⁹, número consideravelmente superior ao da Rede Municipal do Recife no mesmo período. Além disso, em algumas visitas às escolas para localizar os sujeitos da pesquisa, gestores sugeriram que considerássemos os docentes da Rede Estadual, pois, para eles, o abandono da profissão nessa rede é mais facilmente identificável. Eles acreditam que, por se tratar de uma Rede a nível estadual, as insatisfações e os problemas da profissão são maiores.

⁸⁹ Dado obtido na Secretaria de Educação de Pernambuco, por meio da Lei de Acesso à Informação, sob o protocolo 202389527 de 25/09/2023 com resposta em 27/03/2024.

Cabe destacar que, até o momento, não recebemos informações suficientes sobre quantos desses 35.517 pedidos de exoneração foram efetivamente voluntários. No entanto, consideramos pertinente investigar nesse contexto mais amplo os professores que, embora tenham solicitado a exoneração, permaneceram na Educação Básica, mas mudaram de Rede de Ensino. Essa mudança de Rede pode estar relacionada à busca por maior valorização (um salário mais atrativo como constatamos com esta pesquisa). Além disso, pensamos ser interessante explorar se, nesse caso, o desencantamento se mantém (e como mantém) e se há uma tendência a abandonar a profissão. Falamos sobre um estudo que considera a identidade docente, o movimento duplo de desencantamento e luta para permanecer na profissão, bem como as influências de uma sociedade cada vez mais conservadora nos costumes e o impacto disso sobre a figura do professor.

Portanto, a intercadência entre o permanecer e o abandonar a profissão docente se torna um ponto de nosso interesse. Em resumo, a partir do entendimento dos motivos que levam os professores a abandonarem a profissão, pretendemos compreender as razões pelas quais a maioria dos docentes ainda opta por permanecer na carreira, apesar dos desafios e do desencantamento vivenciado (*estruturalmente*). Afinal, por que os professores ainda escolhem se manter na profissão, mesmo em um possível estado de desencantamento? De modo mais enxuto, consideramos importante refletirmos sobre: *por que ainda ser professor?*

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. **Revista Educacional**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 171-190, 2017.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, 2009.
- ALVES, Wanderson Ferreira. Trinta anos de um texto-fetichado: Mariano Fernández Enguita e o tema da proletarização do trabalho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, p. 1-18, 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es.258419>.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 18-43, 2008.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albeiri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, 2009.
- ANFOPE; ANPAE; ANPED; CEDES; FORUMDIR. **Contra a desqualificação da formação dos professores da Educação Básica**. 2017. Disponível em: <https://feego.fe.ufg.br/n/99606-manifestacao-entidades-contraregulamentacao-da-profissao-de-pedagogo>. Acesso em: 14 out. 2023.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8a ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.
- ARRUDA, Ângela. Teoria das Representações Sociais e Ciências Sociais: trânsito e atravessamentos. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 739-766, 2009.
- ARRUDA, Ângela. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 1, n. 117, p. 127-147, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BATISTA, Carlos; ANDRADE, Márcia Siqueira de. Concepções, historicidade e abordagens da teoria das representações sociais. **Contribuciones A Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 16, n. 11, p. 24760-24776, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/2580/1994>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- BERTONI, Luci Mara; GALINKIN, Ana Lúcia. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M. (Orgs). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias**. Ilhéus: EDITUS, 2017, p. 101-122.

BORGES, E. F.; CECÍLIO, S. O trabalho docente no Brasil [década de 1950 aos dias atuais]: a precarização no contexto de (re)democratização. **Holos**, [s. l.], v. 5, n. 34, p. 177-194, 2018.

BORN, Bárbara Barbosa; PRADO, Ana Pires do; FELIPPE, Janaína Mourão Freire Gori. Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: entrevista com Lee Shulman. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 45, p. 1-22, 2019. e201945002003.

BRAGATO JÚNIOR, Alberto da Cunha; DONATONI, Alaíde Rita. A institucionalização da formação universitária de professores secundários na década de 1930. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 6, n. 14, p. 23-40, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública – Lei nº 14.817 de 16 de janeiro de 2024**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14817-16-janeiro-2024-795254-publicacaooriginal-170860-pl.html>. Acesso em: 24 jan. 2024.

BRASIL. **Documento da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2024**. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024>. Acesso em: 7 jan. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006** [Constituição Federal de 1988]. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/LDB.htm.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais e da Ética**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Pé de Meia Licenciaturas**. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores/pe-de-meia-licenciaturas>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. **Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação – Lei nº 14.681 de 18 de setembro de 2023**. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114681.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.681%2C%20DE%2018,Art. Acesso em: 02 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação)**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 25 mar. 2024.

CARDOSO, Solange. **Professoras iniciantes da educação infantil: encantos e desencantos da docência**. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana-MG, 2013.

CARLOTTO, Mary Sandra; CÂMARA, Sheila Gonçalves; OLIVEIRA, Michelle Engers Taube de. Intenção de abandono profissional entre professores: o papel dos estressores ocupacionais. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 24, p. 1-18, 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240028>.

CASSÃO, Pamela Aparecida; CHALUH, Laura Noemi. Da solidão do trabalho docente à necessidade do trabalho coletivo na escola: relatos de professores iniciantes. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 191-207, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v23n2a3863>. Acesso em: 08 nov. 2024.

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. **Movimento: Revista de Educação**, [s. l.], v. 4, n. 3, p. 225-245, 2016.

CASTRO, Thaiz Reis Albuquerque de. **Representações Sociais da profissão docente: Uma análise de comunicações entre professores (as) da rede social Facebook**. 2019. 194 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/34525/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Thaiz%20Reis%20Albuquerque%20de%20Castro.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (on-line), Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ZGXLgG4kzTjqx5bqcc9pshS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2023.

CHALUH, Laura Noemi. **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola**. 2008. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

COELHO, Ana Maria Simões; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Profissionalização, profissionalismo e profissionalidade: conceitos em disputa e as possibilidades de se repensar o sentido do magistério. *In*: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana (org.). **Formação**

continuada e desenvolvimento profissional docente. 4. ed. Cuiabá: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso (Edufmg), 2019. p. 47-71.

COSTA, Elvio Carlos da; OSTI, Andréia. Professores/as homossexuais e os desafios da homofobia no ambiente educacional. **Revista Lumen et Virtus**, São José dos Pinhais, v. 15, n. 41, p. 5208-5231, 2024.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A Teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender: Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 2, p. 105-114, 2004.

DAUDE, Rodrigo Bastos; SANTOS, Gabrielle Correia Silva dos. Um Diálogo entre a Profissionalização e Proletarização no Trabalho Docente. *In: Encontro de Licenciaturas e Educação Básica*, 2019, Goiânia. **Artigo**. Goiânia: UFG, 2019. p. 388-395. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/eleb-2019/2_artigos/c020.html. Acesso em: 21 out. 2023.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **Professores da rede de ensino do Recife recebem BDE nesta quinta (31)**. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2024/10/professores-da-rede-de-ensino-do-recife-recebem-bde-nesta-quinta-31.html>. Acesso em: 29 nov. 2024.

DIAS, Amália. O magistério de Ensino Secundário e a regulamentação da profissão (1931-1946). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 17-34, 2012.

DINIZ, Marli. Repensando a teoria da proletarização dos profissionais. **Tempo Social Rev. Sociologia**. USP, São Paulo, v.10, n. 1, 165-184, 1998.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991 (Dossiê: interpretando o trabalho docente).

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. O adoecimento do professor frente à violência na escola. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 31, n. 2, p. 130-142, maio-ago. 2019. DOI: 10.22409/1984-0292/v31i2/5647. Acesso em: 05 fev. 2025.

FAGUNDES, Mateus Miranda; ZANELLA, Michele; TORRES, Tatiana Lucena. Cidadão em foco: representações sociais, atitudes e comportamentos de cidadania. **Psicologia: teoria e prática**, v.14, n.1, p. 55-69, 2012.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26 nov. 2023.

FERREIRA, Viviane Maria da Silva; SILVA, Givanildo da. Título do resumo expandido. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU*, 9., 2022, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Editora Realize, 2022. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO__EV174_MD1_ID8434_TB214_12072022094856.pdf. Acesso em: 29 nov. 2024.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3a ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Tradução: Joice Elias Costa.

FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 19, n. 59, p. 851-869, 2014.

FONTOURA, Maria Madalena. Ficou ou vou-me embora? *In*: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2a ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 171-198.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, [s.l.], v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo educativo. **Educar**, Curitiba, v. 1, n. 19, p. 231-252, 2002. Tradução: Serlei Maria Fischer Ranzi e Maclóvia Correa da Silva.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Cláudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de pesquisas**, [s.l.], v. 4, n. 166, p. 1396-1413, 2017.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **Escola e violência: relação entre vigilância-punição e depredação escolar**. *In*: COLÓQUIO FOUCAULT, 1985, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 1985. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/790758105/11670-Texto-do-Artigo-40549-40653-10-20240223>. Acesso em: 22 dez. 2024.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. 2a ed. Petrópolis: Vozes, 2017. Tradução: Enio Paulo Giachini.

HENN, Leonardo Guedes; NUNES, Pâmela Pozzer Centeno. A educação escolar durante o período do Estado Novo. **Revista Latino-Americana de História: Edição Especial**, [s. l.], v. 2, n. 6, p. 1040-1049, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Arranjos Metropolitanos: Região Metropolitana do Recife**. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/redeipea/images/pdfs/governanca_metropolitana/150717_relatorio_arranjos_reecife.pdf. Acesso em: 28 nov. 2023.

JESUS, Rosane Meire Vieira de; CARVALHO, Maria Inez. Professoralidade: perspectivas em fabulação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 1691-1711, 2020.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005. Tradução: Lucy Magalhães.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, 2009. Tradução: Lucelena Ferreira.

JODELET, Denise: Représentations sociales: un domaine en expansion. *In: Jodelet (Ed.) Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ – Faculdade de Educação, 1993.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso; TELLES, Cassiano. Encantos e desencantos na profissão de professores de educação física na educação básica. **Textura**, Santa Maria, v. 44, n. 20, p. 289-306, dez. 2018.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 1, n. 118, p. 65-88, 2003.

LARSON, Magali Sarfatti. Professions today: self-criticism and reflections for the future. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 88, p. 27-42, 2018. Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL). <http://dx.doi.org/10.7458/spp20188814796>.

LAVOURA, Tiago Nicola; ALVES, Melina Silva; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. Política de formação de professores e a distribuição das forças produtivas: BNC-Formação em debate. **Revista Práxis Educacional** (Edição Especial), Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 553-557, 2020.

LEITE, Carlinda; RODRIGUES, Sónia Valente; TEIXEIRA, Diana Neves. Razões da escolha da profissão docente e percepções que dela têm estudantes da Universidade do Porto (Portugal). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, e23411, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 08 nov. 2024.

LEMOS, José Carlos Galvão; NOVAES, Luiz Carlos. Juízos e práticas professorais na construção do processo de abandono do trabalho docente e o impacto sobre o trabalho pedagógico. **Revista Cocar**, Belém, v. 18, n. 9, p. 285-307, dez. 2015.

LIMA, Alyne Fernanda Torres de; COÊLHO, Vanessa Maria da Silva; CEBALLOS, Albanita Gomes da Costa de. Violência na escola e transtornos mentais comuns em professores. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, n. 18, p. 31-36, 2024. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/rpesm/n18/n18a05.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2024. DOI: 10.19131/rpesm.0189.

LIMA, Alyne Fernanda Torres de; COÊLHO, Vanessa Maria da Silva; CEBALLOS, Albanita Gomes da Costa. Violência na escola e transtornos mentais comuns em professores. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, n. 18, p. 31-36, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19131/rpesm.0189>. Acesso em: 08 nov. 2024.

LIMA, Lauro de Oliveira. Profissão e educação. **Revista Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 79-86, 1984.

- LUDKE, Marli; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 nov. 2023.
- MACHADO, Laêda Bezerra. Representações Sociais da pandemia e suas implicações para o processo de escolarização de estudantes de Ensino Médio. **Debates em Educação**, [s. l.], v. 16, n. 38, p. 1-16. 2024. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15827>. Acesso em: 06 mar. 2024.
- MACHADO, Laêda Bezerra; ANICETO, Rosimere de Almeida. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, 2010.
- MACHADO, Laêda Bezerra; SILVA, Mayara Corrêa da. A profissão docente nas representações sociais de professores iniciantes de Ensino Médio. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020025, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n01ID1249. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1249>. Acesso em: 13 mai. 2022.
- MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; NEVES, Carla Villanova. Valores católicos e profissão docente: um estudo sobre representações em torno do magistério e do “ser professora” (1930-1950). **Revista brasileira de história da educação**, [s.l.], v. 1, n. 15, p. 100-115, 2007.
- MARQUESIN, Denise Filomena Bagne. Ser professor: a profissionalização, o profissionalismo e a constituição da profissionalidade docente. **Revista Educação**, [s.l.], v. 7, p. 4-19, 2013.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. As políticas de avaliação da educação básica e o trabalho docente. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 22, n. 48, p. 442-461, mai./ago. 2016.
- MEDEIROS NETA, O. M.; LIMA, E. L. M.; BARBOSA, J. K. S. F; NASCIMENTO, F. L. S. Organização e estrutura da educação profissional no Brasil: da Reforma Capanema às Leis de Equivalência. **Holos**, [s. l.], v. 4, n. 34, p. 223-235, 2018.
- MENDONÇA, Priscilla Bibiano de Oliveira. A metodologia em pesquisas educacionais: pensar e fazer ciência. **Interfaces Científicas: Educação**, Aracaju, v. 5, n. 3, p. 87-96, 2017.
- MENIN, Maria Suzana De Stefano. O aspecto normativo das representações sociais: comparando concepções. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 16, n. 30, p. 121-135, 2007.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8a ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2004.

- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11a ed. Petrópolis: Vozes, 2015. Tradução: Pedrinho A. Guareschi.
- NOVA, Taynah de Brito Barra; MACHADO, Laêda Bezerra. O processo de objetivação nas representações sociais de escola para crianças. **Série-Estudos**: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, v. 1, n. 38, p. 93-106, 2014.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, [s. l.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.
- NÓVOA, António. Profissão professor: Reflexões históricas e sociológicas. **Análise Psicológica**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 435-456, 1989.
- OLIVEIRA, Clésnia de. **Professores em exercício**: é possível educar na afetividade (ampliada) em tempos de desencantos? 2020. 328 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.
- OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orliney Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210-236, 2023.
- OZGA, Jenny; LAWN, Martin. Trabalho docente: interpretando o processo de trabalho no ensino. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 140-157, 1991(Dossiê: interpretando o trabalho docente).
- PALLÚ, Nelza Mara; LAROCCA, Priscila. Síntese do livro: **Dialogicidade e Representações Sociais**: As Dinâmicas da Mente, de Ivana Marková. 2006.
- PENSIN, Daniela Pederiva; PACHECO, Alexandra Biondo Lopes. Professoralidade e desempenho docente: um olhar a partir dos resultados da avaliação institucional. **Revista de Ciências Humanas**, [s.l.], v. 19, n. 1, p. 120-142, 2018.
- PEREIRA, Eliane Aparecida Junckes; CUNHA, Miriam Vieira da. Reflexões sobre a profissão docente. **Rev. Eletr. de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, v. 24, p. 44-58, 2007. Semestral.
- POMBO-DE-BARROS, Carolina Fernandes; ARRUDA, Angela Maria Silva. Afetos e Representações Sociais: Contribuições de um Diálogo Transdisciplinar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 351-360, 2010.
- QUEIROZ, Diego Faria de. **Entre calos e percalços no investimento pedagógico na escola pública**: trajetórias de professores de educação física. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2021.
- ROCHA, Cláudio César Torquato; BASTOS, Adriana Teixeira Bastos. Reflexões sobre Professoralidade, Profissionalização, Profissionalidade, Profissionalismo e sua relação com o

desenvolvimento profissional docente. **Educação & Filosofia**, Uberlândia, v. 34, n. 71, p. 923-964, 2020.

ROCHA, Luis Fernando. Teoria das Representações Sociais: a Ruptura de Paradigmas das Correntes Clássicas das Teorias Psicológicas. **Psicologia: Ciência e profissão**, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 46-65, 2014.

ROSA, Marco Corriente. Situação do professorado em Portugal: identidades fragmentadas entre a paixão e o desencanto. **Revista Educação**, v. 39, n. 3, p. 412, 22 dez. 2016. EDIPUCRS. <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.22257>.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SALES, Adriane de Castro Menezes; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 03, p. 183-210, dez. 2011.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Representações Sociais e a relação indivíduo-sociedade. **Temas em Psicologia**, [s. l.], v. 1, n. 3, p. 133-142, 1994.

SANTOS, Maurício Inácio dos; BETLINSKI, Carlos. Experiência e racionalidade estética no trabalho docente. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 4, n. 2, p. 343-372, dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SEMESP. **Risco de apagão de professores no Brasil**. 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>. Acesso em: 04 jan. 2024.

SILVA NETO, Urbano Gomes da. **O trabalho docente na sociedade da informação: possibilidades e desencantos**. 2017. 73 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação, Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, Alcina Maria Testa Braz da; CONSTANTINO, Gustavo Daniel; PREMAOR, Vânia Ben. A contribuição da teoria das representações sociais para análise de um fórum de discussão virtual. **Temas em Psicologia**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 233-242, 2011.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da. **A dimensão ética do ensino na docência universitária: concepções e manifestações na formação inicial de professores**. 2010. 198 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_LIDIANE-RODRIGUES-CAMP%C3%80ALO-DA-SILVA.pdf. Acesso em: 11 out. 2023.

SILVA, Paulo Fraga da; ISHII, Ione; KRASILCHIK, Myriam. Código de Ética para a profissão docente: percepções e opiniões de educadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. 1-20, 2023. e41031.

SILVA, Williany Fênix de Souza Silva. **O sucesso escolar nas representações sociais de estudantes de escola pública vinculados a cursos de alta seletividade na UFPE**. 2016. 148f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SOUSA, Clarilza Prado de. Estudos de representações sociais em educação. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 15, n. 15, p. 285-323, 2002.

SOUZA, Antônio Vital Menezes de. Profissão professor. **Psicopedagogia On-Line: Educação e Saúde**, Aracaju, p. 1-11, 2004. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/499/1/AprendizagemInformacao.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.

SPINK, Mary Jane P. The Concept of Social Representations in Social Psychology. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17a ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. Tradução: Francisco Pereira.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 13, p. 5-24, 2000. Trimestral.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9a ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Tradução: João Batista Kreuch.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza. Ética e profissionalização docente. **Revista de Educação**, Campinas, n. 22, p. 41-55, 2007.

VENTORIM, Silvana; ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva; BITENCOURT, Juverci Fonseca. O desmonte das políticas de formação de professores confrontado pelas entidades acadêmico-científicas. **Jornal de Políticas Educacionais**, [s. l.], v. 14, n. e71854, p. 1-20, 2020.

VICENTE, Keides Batista; OLIVEIRA, Vitor Hugor Abranche de. Natureza e especificidade do trabalho docente. **Revista Humanidades e Inovação**, [s.l.], v. 3, n. 3, p. 188-194, 2016.

VICENTINI, Paula Perin. Celebração e visibilidade: O Dia do Professor e as diferentes imagens da profissão docente no Brasil (1933-1963). **Revista brasileira de história da educação**, [s.l.], v. 8, p. 9-41, 2004.

WACHELKE, João Fernando Rech; CAMARGO, Brigido Vizeu. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. **Revista Interamericana de Psicologia**, [s.l.], v. 41, n. 3, p. 379-390, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v41n3/v41n3a13.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2023.

WAGNER, Lilian. **Profissão docente**: um estudo contemporâneo do abandono da carreira no município de Santa Maria/RS. 2020. 93 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens, Universidade Franciscana, Santa Maria, 2020.

WEBER, Silke. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, 2015.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 827-849, 2014.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016. Tradução: Daniel Bueno.

ZUCCHINI, Lilian Giacomini Cruz; ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende; NUCCI, Leandro Picoli. A contrarreforma da formação de professores no Brasil: BNC-Formação e os retrocessos para a valorização docente. **Educar em revista**, Curitiba, v. 39, p. 1-25, 2023. e87143.

APÊNDICE A — ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

1º Bloco: dados pessoais	
Objetivo deste bloco: caracterizar o sujeito, sucintamente, em sua personalidade e formação.	
1	Em qual cidade, estado e país você reside atualmente?
2	Qual o seu nível de escolaridade?
3	Qual(is) graduação(ões) você fez?
4	Em qual(is) instituição(ões) você realizou essa(s) graduação(ões)?
5	Atualmente, qual a sua profissão/ocupação?
6	Atualmente, qual a sua renda mensal?
7	Qual a sua idade?
8	Como você define a sua identidade de gênero?
2º Bloco: experiências na Educação Básica e na Rede Municipal do Recife	
Objetivos deste bloco: indicar possíveis relações entre o abandono da profissão e a etapa da EB que o professor atuou (objetivo específico “b”); identificar as representações sociais, desses (ex)professores, da profissão docente na EB (objetivo específico “c”).	
1	Em que ano você começou a ser professor/a da Rede Municipal do Recife?
2	Em qual(is) etapa(s) da Educação Básica você atuou nesse período?
3	Como você caracteriza ou define sua atuação como professor/a da Educação Básica?
4	O que lhe trouxe mais satisfação sendo professor/a da Educação Básica?
5	E o que lhe trouxe mais insatisfação sendo professor/a da Educação Básica?
6	Como você avalia a sua experiência na Rede Municipal do Recife?
7	Você trabalhou em outras Redes Municipais? Quais?
8	Enquanto professor/a da Educação Básica, você considera que era valorizado/a pela sociedade de modo geral? Por quê?

9	Você considera que era valorizado/a pelos alunos e pela instituição em que trabalhava como professor/a antes da exoneração? Por quê?
10	Hoje, a sua visão sobre a valorização do professor da Educação Básica mudou? O que mudou e por que mudou?
3º Bloco: relação com a profissão docente da Educação Básica	
Objetivos deste bloco: revelar os motivos que fizeram esses (ex)professores abandonar definitivamente a profissão na EB (objetivo específico “a”); identificar as representações sociais, desses (ex)professores, da profissão docente na EB (objetivo específico “c”).	
1	Comente as razões que lhe levaram a escolher a profissão docente
2	Os seus familiares e amigos lhe apoiaram na decisão de ser professor?
3	Como você define o “ser professor/a” na Educação Básica nos dias atuais?
4	Como você define “ser professor” na Educação Básica em apenas uma palavra?
5	Por que escolheu essa palavra?
6	Existe algo que poderia ter sido feito para que você permanecesse na Educação Básica?
7	Hoje, você largaria a sua atual profissão/ocupação para voltar a ser professor/a da Educação Básica? Por quê?
8	Quais os motivos que levaram você a solicitar exoneração da Rede Municipal do Recife?
9	O que a sua atual profissão/ocupação lhe oferece que o exercício da docência na Educação Básica não lhe proporcionou?
10	Atualmente, você sente falta de alguma coisa relacionada à docência na Educação Básica?
11	Na sua opinião, quais motivos atuais poderiam levar outros professores de Educação Básica a abandonar definitivamente a profissão?
12	Você se arrepende de ter sido professor/a da Educação Básica?

APÊNDICE B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE/VIRTUAL)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)
CENTRO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - COLETA DE DADOS VIRTUAL

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa *Abandono de carreira e desencantamento docente: um estudo a partir das representações sociais da profissão docente com ex-professores da Rede Municipal do Recife*, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Ivis Chagas da Silva, residente à Rua Belmonte, 430, Bultrins, Olinda/PE CEP: 53320491 – Telefone: 81 9 86661582 e E-mail: ivis.chagas@ufpe.br, sob orientação da Prof.a Dr.a Laêda Bezerra Machado – Telefone: 81 9 95002711 e E-mail: laeda.machado@ufpe.br

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** Esta é uma pesquisa de mestrado acadêmico em Educação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE). O objetivo geral que norteia este estudo é: *analisar as representações sociais da profissão docente por (ex)professores da Rede Municipal do Recife que abandonaram definitivamente a profissão na Educação Básica*. De maneira objetiva, esta pesquisa existe para entender como os professores que abandonaram a Educação Básica na Rede Municipal do Recife, enxergam/entendem/projetam essa profissão especificamente nessa etapa do ensino. Para a coleta dos dados, esta pesquisa de campo utiliza uma entrevista semiestruturada com cada participante. Esta entrevista se organiza em três blocos, a saber: 1. Dados pessoais; 2. Experiências na Educação Básica e na Rede Municipal do Recife; 3. Relação com a profissão docente. Esta entrevista poderá ocorrer em uma das duas modalidades a seguir: a) presencial; b) virtual. Na modalidade virtual, utilizaremos o *Google Meet*. Não há duração específica para que a entrevista ocorra, de modo que o participante pode ficar à vontade para discorrer sobre as questões, etc., no entanto, estima-se que cada entrevista seja realizada com mais ou menos 1h de duração. Quanto ao horário da entrevista, este será uma escolha do participante, que deve definir um horário adequado para ele – o entrevistador deve se adequar ao horário proposto. A entrevista poderá ser gravada por aplicativo de áudio, caso o participante concorde. Este será consultado antes do início da entrevista. Os nomes dos participantes não serão divulgados.
- **RISCOS:** Nesta pesquisa os riscos podem ocorrer atrelados ao: 1. Constrangimento: pode surgir em decorrência da timidez dos participantes, ou pelo fato de estarem expondo tópicos sensíveis da sua vida profissional com uma pessoa até então estranha. Como estratégia para minimizar esse impacto, adotamos um roteiro de perguntas não-invasivo e construiremos um ambiente de entrevista confiável e individual, no qual todos os tópicos metodológicos da pesquisa poderão ser esclarecidos a cada participante. Ademais, os participantes serão informados que podem se abster de alguma questão, caso sintam desconforto. 2. Tempo de entrevista: ao dedicar determinado tempo para participar da entrevista, o entrevistado não receberá retorno

financeiro, nem de qualquer natureza. Como estratégia para minimizar esse impacto, os horários das entrevistas serão decididos pelos participantes, independentemente de fuso horário (para caso residam em outro estado ou país) e eles ficarão cientes que toda a participação nesta pesquisa é integralmente voluntária.

- **BENEFÍCIOS diretos/indiretos** para os voluntários: esta pesquisa poderá beneficiar os participantes acerca do entendimento que cada um possui da profissão docente. Eles terão um momento de reflexão e escuta, sem julgamentos, no qual poderão falar livremente, se escutar e entender pontos sobre a profissão docente que, talvez, estejam nebulosos.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (entrevistas gravadas por áudio) ficarão armazenados em (pastas de arquivo no *Google Drive*) sob a responsabilidade do pesquisador no endereço (acima informado) pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (**Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br**).

(Assinatura do pesquisador)
Ivis Chagas da Silva

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo ***Abandono de carreira e desencantamento docente: um estudo a partir das representações sociais da profissão docente com ex-professores da Rede Municipal do Recife*** como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

() Aceito participar da pesquisa

() Não aceito participar da pesquisa

(Assinatura do participante na pesquisa)

APÊNDICE C — CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA AS ESCOLAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Recife, xx de xxxxx de XXXX

Da Profa. Laêda Bezerra Machado

À Equipe Gestora da Escola Municipal_____

Cumprimentando V. Sa. venho mui respeitosamente apresentar o estudante, regularmente matriculado no Curso de Mestrado em Educação desta Universidade: Ivis Chagas da Silva que desenvolve a pesquisa: “Representações Sociais da Profissão Docente construídas por ex-professores de Educação Básica da Rede Municipal do Recife”. Para viabilização da referida pesquisa solicitamos a V. Sa e sua equipe informações sobre docentes que atuaram como professores nessa escola e, que atualmente encontram-se exonerados. O progresso e execução do estudo demandarão por informações sobre esses ex professores da Rede Municipal. Outrossim, informamos que a Secretaria Executiva de Administração, por meio de nota técnica, disponibilizou para o mestrando uma lista nominal desses ex profissionais na qual consta o nome de ex docentes lotados nessa escola. Assim, reconhecendo a dificuldade de acesso a esses sujeitos, contamos com o empenho e atenção de V. Sa. e sua equipe em atender à nossa solicitação, qual seja, oferecer indicações que nos permitam localizar esses ex professores. Nesses termos, antecipadamente, agradecemos a colaboração dessa equipe para o êxito da investigação.

Cordialmente,

Profa. LAÊDA BEZERRA MACHADO
ORIENTADORA

APÊNDICE D — CARDS PARA DIVULGAÇÃO DA NOSSA PESQUISA

Estudante de mestrado em Educação da UFPE, Ivis Chagas, está desenvolvendo uma pesquisa sobre a profissão docente com ex-professores da Rede Municipal do Recife, que pediram exoneração entre 2015 e 2023.

Se você foi professor da Rede Municipal do Recife, pediu exoneração e se interessa pela pesquisa, entre em contato conosco para mais informações!

81 9 8xxx-1xxx
ivis.chagas@ufpe.br

Programa de pós-graduação em Educação da UFPE