

PROFESSORES RETIRANTES: UM ESTUDO SOBRE A EVASÃO DOCENTE NO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO (1990-1995)*

Flavinês Rebolo LAPO
Belmira Oliveira BUENO
Faculdade de Educação da USP

O estudo aqui relatado, acerca da evasão de professores da rede estadual de ensino de São Paulo, se constitui em uma tentativa de delimitar e caracterizar esse fenômeno que vem se acentuando nos últimos anos e, também, de compreender sob um ângulo específico as relações entre as variáveis que o determinam. Procura-se identificar, para além dos baixos salários e da desvalorização do professor, outros fatores presentes nessa rede de conexões que chamamos de *processo de abandono* e que é formada durante a *vida profissional do professor*.

PANORAMA DA EVASÃO DOCENTE NO ESTADO DE SÃO PAULO.

Inicialmente realizou-se junto a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo um levantamento sobre a saída de professores nos cinco anos precedentes ao início da investigação (1990-1995). A rede estadual de ensino contava, em 1995, com 230 mil professores, dos quais 78.135 eram professores efetivos. Mesmo representando apenas 34% do total de professores da rede, optamos em trabalhar nesta pesquisa apenas com os efetivos, por serem professores habilitados e que passaram por concurso público, o que de certa forma indica empenho e determinação por parte do sujeito em tornar-se professor da rede. Por outro lado, os professores não efetivos, chamados de ACTs (admitidos em caráter temporário) têm um contrato de trabalho por tempo determinado, o que torna muito difícil distinguir aqueles que não estão mais na rede estadual por “vontade própria” daqueles que não estão por não terem conseguido aulas, ou seja, pela ausência de vagas nessa rede. Um outro aspecto considerado foi a estabilidade de que gozam os efetivos, pois, em um país onde o índice de desemprego é muito grande, a garantia de não ser demitido, senão por processo administrativo, poderia ser considerado fator decisivo para que o professor não

* Trabalho financiado pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo)

deixasse o emprego. Porém, não é o que acontece.

Através dos dados obtidos constata-se que de 1990 a 1995 houve um aumento de 299% nos pedidos de exoneração. A média anual no aumento de exonerações desse período é de 43%, ou seja, de um ano para o outro o número de professores que tem deixado a rede aumenta, em média, 43%. Assim, pode-se afirmar que um número cada vez maior de professores está deixando a rede estadual de ensino. Confirmada a existência de uma crescente evasão de professores na rede estadual de ensino, deu-se prosseguimento à análise dos dados com o objetivo de delimitar o universo para o trabalho de campo. Procurou-se, então, verificar em qual região do estado e, também, em qual categoria ou nível profissional (professor I, II, III), o índice de exonerações era maior.

Os dados foram agrupados em três regiões: Interior do Estado, Grande São Paulo e São Paulo - Capital. O município de São Paulo foi o que se mostrou mais fértil para o prosseguimento do estudo. São Paulo - Capital, que possuía, no ano de 1992, 980 escolas agregadas em 21 delegacias de ensino¹, teve em média 19.494 professores efetivos/ano no período de 1990-1995, com uma média de 88 exonerações por delegacia de ensino nesse período; o que representa quase o dobro da média de exonerações nas delegacias da Grande São Paulo, e mais que o triplo da média de exonerações nas delegacias do Interior. Constatou-se, ainda, que dentre as delegacias de ensino da capital, a que teve o maior índice de exonerações, no período de 1991 a 1995, foi a 14^a, com um total de 158 pedidos. Esse número representa quase o dobro da média de exonerações por delegacia de ensino da capital nesse período, que foi de 88.

Em um segundo momento, os dados foram reagrupados de acordo com a categoria funcional dos professores. Segundo o Estatuto do Magistério, essas categorias, àquela época (1995), eram as seguintes: a) PI (professor um), o professor com a habilitação específica para o magistério, em nível de 2º grau, cujo diploma o credencia para lecionar nas 4 primeiras séries do 1º grau; b) PII (professor dois), professor com licenciatura curta, habilitado a lecionar nas 4 últimas séries do 1º grau; c) PIII (professor três), o professor que tem licenciatura plena e pode lecionar nas 4 últimas séries do 1º grau e no 2º grau.

O número de PII efetivos, nesse período, é muito pequeno, se comparado às outras

¹ Estes dados foram retirados do *Anuário Estatístico do estado de São Paulo – 1992* – vol. 1, 1993.

duas categorias. Em 1990 havia apenas 126 professores efetivos dessa categoria na rede estadual de ensino, o que representa menos de 0,2% do total de professores desse ano, chegando a apenas 20, de um total de 78.135, em 1995, o que representa menos de 0,03%. Já a categoria PI é a que tem o maior número de professores efetivos, chegando a 64% do total de professores da rede em 1993; apesar disto, é na qual (excluindo-se o professor-II pelas razões já citadas) se concentram os menores índices de exoneração. Prosseguindo a análise, percebe-se que o professor III foi o que apresentou maior índice de exonerações no período estudado. Nesse sentido, optou-se por dar prosseguimento à investigação com os ex-professores III da 14ª D.E. - Capital.

PERFIL DE UM GRUPO DE EX-PROFESSORES.

O primeiro contato com esses ex-professores deu-se através de um questionário, enviado por correio, onde se buscavam alguns dados iniciais como, por exemplo, a idade, o tempo de serviço na rede estadual de ensino, o(s) motivo(s) para a exoneração e a atual profissão. Junto a esse questionário foi enviada uma carta, na qual, de maneira breve, se explicava os objetivos da pesquisa.

Através dos dados fornecidos nos 29 questionários que retornaram preenchidos, foi possível traçar um perfil que mostrou quem são esses ex-professores com os quais o estudo teria continuidade. Esses dados confirmam um fato já bastante conhecido, que é o magistério como espaço de trabalho predominantemente feminino. Desses 29 ex-professores, 22 são mulheres (aproximadamente 75%) e 7 homens (aproximadamente 25%). Esses dados são também fortes indicadores de que as mulheres estão deixando a profissão docente ou, no mínimo, deixando de lecionar no ensino médio da rede estadual.

Quanto à escolaridade, considerando serem professores III, todos possuem, no mínimo, um curso de nível superior, embora a maioria (20) tenha iniciado na profissão quando ainda era estudante universitário. No entanto, a maior parte (22) continuou os estudos em nível de pós-graduação, e ao pedirem exoneração 11 possuem curso de especialização, 7, o mestrado e 4, o doutorado. O que se percebe, comparando a data em que esses professores saíram da rede pública com a data de término dos cursos de pós-graduação, é que o pedido de exoneração acontece próximo do final desses cursos ou logo após a sua conclusão. Esse fato talvez possa ser explicado de duas perspectivas: primeiro,

pela ampliação de oportunidades no mercado de trabalho que esses cursos propiciam; segundo, pelo pouco reconhecimento ou valorização que é dado aos professores que possuem pós-graduação, na carreira do magistério público, pois, possuir um título de mestre, por exemplo, implica na mesma promoção que é dada àquele professor que, num período de dez anos teve no máximo vinte faltas, mesmo que não tenha realizado nenhum curso de aperfeiçoamento ou especialização.

O ingresso na rede estadual, para 25 desses 29 ex-professores foi como ACT (admitido em caráter temporário), permanecendo, alguns, até dez anos na rede pública dentro desse regime de trabalho, para só depois serem efetivados através de concurso público de provas e títulos. O professor ACT, como a própria expressão sugere, é admitido por um período temporário e esse fato é, entre outros, um dos responsáveis pela alta rotatividade de professores nas escolas da rede pública, pois todo final de ano letivo esses professores são desligados do quadro e só voltam no ano seguinte se ainda houver a vaga. Dentre os professores deste estudo, 9 dizem ter “perdido a conta” do número de escolas em que trabalharam, o que leva a supor que foram muitas; 10 passaram por mais de oito escolas; e os demais (10) passaram por uma média de quatro escolas. Essa rotatividade gera uma falta de vínculo do professor com a escola que pode trazer graves consequências para um tão necessário e almejado ensino de qualidade.

Outro aspecto relevante que se verifica com os dados do questionário é o tempo que esses professores permaneceram na rede pública. A quase totalidade desse grupo só pediu a exoneração após, no mínimo, cinco anos de exercício profissional, sendo que a maioria só o fez após dez anos de trabalho na rede estadual. Estes dados diferem das conclusões de alguns estudos mencionados por Saul Neves de Jesus (1995), nos quais os autores citados afirmam que os dois primeiros anos da carreira constituem o “período crítico” da carreira, onde ocorre o abandono da profissão com maior frequência (p.51). Nesse sentido, é importante destacar que aqui estamos nos referindo a um pequeno grupo de ex-professores efetivos, sendo que a maioria dos professores da rede estadual de ensino é ACT (admitido em caráter temporário), sobre os quais é difícil afirmar o por quê e após quanto tempo de atividade profissional deixaram de lecionar. Cabe destacar, ainda, a inexistência de outros estudos sobre esta questão no Estado de São Paulo, que poderiam dar maior sustentação aos dados e análises aqui apresentados.

A esse grupo de professores foi perguntado, também, por que deixaram a rede estadual de ensino. Os motivos alegados para o pedido de exoneração foram os seguintes:

Motivos alegados para a exoneração	Nº de prof.
Baixa remuneração + péssimas condições de trabalho	05
Baixa remuneração + oportunidade de emprego mais rentável	04
Baixa remuneração	03
Necessidade de tempo livre para concluir a pós-graduação	03
Baixa remuneração + falta de perspectiva de crescimento profissional	02
Falta de perspectiva quanto a mudanças na rede estadual	02
Nascimento de filhos	02
Baixa remuneração + desencanto com a profissão	01
Baixa remuneração + mudança de cidade	01
Mudança de cidade	01
Falta de condições dignas de trabalho	01
Insatisfação com a estrutura do sistema educacional	01
Problemas de saúde	01
Trabalhar em negócio próprio	01

Pelo quadro acima se percebe que a baixa remuneração é citada por 16, dos 29 professores que responderam ao questionário, mas apenas 3 colocam-na como único motivo. É evidente a importância dos baixos salários, porém, se somada ainda a outros aspectos, como, por exemplo, as péssimas condições de trabalho e a falta de perspectivas de crescimento profissional, aspectos esses também provenientes do tipo de gerência que é dada pelo Estado ao sistema educacional, a questão salarial se avoluma. Mas, por outro lado, observando as respostas dos 13 professores que não citaram a baixa remuneração como motivo para a exoneração, percebe-se que outros fatores de foro privado, que não sugerem, a princípio, enraizamento na questão salarial ou estrutural do sistema de ensino, são apontados como o motivo para a saída da rede pública.

COLHENDO HISTÓRIAS DE VIDA PROFISSIONAL.

A questão da evasão docente, tal como proposta e formulada neste trabalho, indicou desde o início da investigação que um estudo com histórias de vida seria uma forma de apreender melhor os processos que levam determinados indivíduos a deixarem o magistério ou a rede pública de ensino. As histórias de vida se constituem em relatos complexos, onde se entrelaçam a origem social, os valores, interesses e opiniões, os relacionamentos interpessoais, enfim, tudo o quê, de uma forma ou de outra, contribui para a constituição do

indivíduo e o seu modo singular de agir. Admitiu-se que, ao narrarem seus percursos de formação e de vida profissional, os ex-professores estariam fornecendo elementos importantes e fundamentais para se compreender de que modo determinados fatos, situações, experiências e sentimentos se enredaram nas tramas de suas vidas e se combinaram a ponto de produzirem um tal desfecho, qual seja, a retirada da profissão ou da escola pública.²

Assim, os dados que se buscavam prioritariamente, quais sejam, os percursos profissionais desses professores, foram coletados através de entrevistas abertas. Foram entrevistados dezesseis ex-professores, cujas histórias permitiram o desvelamento do processo de abandono. Examinando, a partir dos relatos, desde os determinantes que atuaram na escolha da profissão para esse grupo de professores, bem como as dificuldades enfrentadas nos primeiros tempos da profissão, a busca de estabilidade através da realização do concurso público e os fatores de satisfação e insatisfação com o magistério durante o percurso profissional; e, ainda, de que forma esses fatores se combinaram com as representações sobre o trabalho docente e as aspirações, necessidades e interesses dos professores, constatou-se que o abandono da rede estadual de ensino e/ou da profissão docente não se constitui em um ato isolado, mas em um conjunto de experiências e expectativas não satisfeitas que, ao longo dos anos, vão se amalgamando até chegarem ao desfecho, nem sempre desejado, do abandono da rede pública ou da profissão docente.

TORNAR-SE PROFESSOR E DEIXAR DE SÊ-LO: A CONSTITUIÇÃO DO PROCESSO DE ABANDONO.

Do mesmo modo que o tornar-se professor é um processo contínuo³, através do qual o indivíduo se constrói como professor, também o deixar de ser professor se mostrou, a partir das histórias dos ex-professores como um processo que vai se concretizando ao longo do percurso profissional.

O abandono, entendido aqui não apenas como a simples renúncia ou desistência de

² Para maiores informações a respeito das argumentações teóricas que fundamentam este trabalho, ver LAPO, Flavinês R., 1999, especialmente parte I: O professor e o trabalho docente na “era do vazio” e parte II.3 : As histórias de vida no trabalho de pesquisa.

³ Alguns autores (Bueno, 1996; Catani et alii, 1998; Catani et alii, no prelo) ao investigarem temas relacionados às representações de professores sobre a profissão docente e à escolha do magistério, argumentam que o percurso que conduz certos indivíduos a esta profissão tem raízes em suas histórias mais remotas de escolarização, e até mesmo no período que antecede a entrada na escola.

algo, mas como o desfecho de um processo para o qual concorrem insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com o objeto abandonado, significa o cancelamento das obrigações assumidas com a instituição escolar, quando o professor pede exoneração do cargo ou, de maneira mais abrangente, no cancelamento das obrigações profissionais, quando deixa de ser professor. Esse cancelamento, visto como a ruptura total dos vínculos necessários ao desempenho do trabalho, pode ser decorrente da ausência parcial e/ou do enfraquecimento desses vínculos.

O trabalho, para que seja realizado satisfatoriamente e para que cumpra seu papel equilibrador, requer o estabelecimento de vínculos específicos com determinadas classes de objetos: instituições, pessoas, instrumentos, organizações. Esses vínculos, no caso deste estudo, são entendidos como o conjunto de relações que o professor estabelece com a escola e com o trabalho docente, e que dependem da combinação das características pessoais do professor, das formas de organização e funcionamento da escola, do grupo e do contexto social em que ambos (professor e escola) estão inseridos. Quando a organização do trabalho docente e a qualidade das relações estabelecidas dentro do grupo (incluindo-se aí o resultado obtido com o trabalho em sala de aula) não correspondem aos valores e às expectativas do professor, este se vê diante da dificuldade de estabelecer ou manter a totalidade de vínculos necessários ao desempenho de suas atividades no magistério. Assim, pode-se dizer que o abandono é conseqüência da ausência parcial ou do relaxamento dos vínculos, quando o confronto da realidade vivida com a realidade idealizada não condiz com as expectativas do professor, quando as diferenças entre essas duas realidades não são passíveis de serem conciliadas, impedindo as adaptações necessárias e provocando frustrações e desencantos que levam à rejeição da instituição e/ou da profissão.

O estabelecimento desse conjunto de relações exige a mobilização, por parte da pessoa do professor, de todas as suas forças. Quando há a percepção de que essa mobilização não será compensadora, não haverá empenho em realizá-la, isto é, o professor não reconhece como válida a relação entre o dispêndio de energia necessário e o resultado que será obtido. Essa percepção, ou a avaliação que o indivíduo faz dessa situação, e que determinará o estabelecimento ou não desses vínculos, é dependente dos vínculos passados e dos vínculos potenciais, bem como das condições presentes.

Nesse sentido, um primeiro aspecto a ser considerado é o modo como a profissão

docente foi escolhida. No caso deste estudo, há que se ressaltar que nenhum dos docentes cujos percursos foram analisados queria realmente ser professor. Tornar-se professor aparece, na maioria dos relatos, como a alternativa possível e exequível do sonhar-se médico(a), advogada(a), arquiteto(a), veterinário(a), etc... No entanto, mesmo não sendo a ocupação sonhada pelos professores, após o início na profissão, principalmente nos primeiros tempos, a maior parte se esforça e se empenha em estabelecer os vínculos necessários, isto é, há um empenho em realizar o trabalho da melhor forma possível, em adaptar-se ao novo papel e em encontrar satisfação e auto-realização no trabalho docente. Parece haver um encantamento com a entrada na profissão, com os aspectos sociais e econômicos que esse início representa; é uma conquista, e o sabor dessa conquista coloca à sombra os problemas e as dificuldades. Segundo Christophe Dejours (1991), “executar uma tarefa sem investimento material ou afetivo exige a produção de esforço e de vontade, em outras circunstâncias suportadas pelo jogo da motivação e do desejo” (p.49). A motivação e o desejo, aqui, são representados pelos aspectos positivos encontrados pelos professores no início da carreira. Pode-se afirmar que os vínculos existem, e mesmo que não representem a totalidade dos vínculos necessários, parece que são suficientes para evitar o abandono nos primeiros tempos da carreira. Porém, a manutenção e o fortalecimento desses vínculos existentes vai depender do tipo de respostas que o professor recebe da escola e da sociedade e que, se não são satisfatórias, se não correspondem às suas expectativas, acabam por enfraquecê-los até a ruptura definitiva. Pode-se afirmar, a partir dos depoimentos obtidos, que o processo de abandono se constituiu, para os professores em estudo, através, principalmente, do enfraquecimento ou relaxamento dos vínculos existentes.

Esse enfraquecimento ou relaxamento dos vínculos é consequência da combinação de vários fatores geradores de dificuldades e insatisfações que foram se acumulando durante o percurso profissional desses professores. Percebe-se, através dos depoimentos, que há um mal-estar⁴ rondando esses profissionais. Por se encontrarem inseridos em uma sociedade que se transforma muito rapidamente e que exige constantes mudanças e adaptações, eles se sentem insatisfeitos ao não conseguirem dar conta das exigências que

⁴ Esta expressão tem sido usada largamente na literatura dos últimos anos, que versam sobre os professores e o magistério, especialmente após a publicação, em 1986, da obra de José Manuel Esteve *O mal-estar docente*, e de sua tradução para o português em 1992. A investigação que deu origem a este trabalho se baseia em boa parte nas análises desenvolvidas por esse autor.

lhes são feitas no campo profissional. Essas exigências nem sempre são claramente explicitadas e entendidas pelos professores, mas são sentidas através da percepção de que as coisas na escola não estão indo bem, de que por mais que se esforcem não conseguem atingir um nível de excelência exigido pela sociedade a ponto de reverter a situação de precariedade profissional em que se encontram.

O conteúdo dos depoimentos obtidos permitiu constatar a presença de alguns aspectos relacionados ao contexto social que se mostraram relevantes para a insatisfação com o trabalho docente. Primeiramente por gerarem uma sobrecarga de trabalho; depois, a falta de apoio dos pais dos alunos, um sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam, a concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura e, também, é claro, os baixos salários.

Um outro aspecto a ser considerado, que foi bastante enfatizado por esses professores como fonte de insatisfação com o magistério é o modo como está organizado o sistema educacional e, mais especificamente, a escola enquanto instituição pública de prestação de serviços e como local de trabalho. Esta organização influi diretamente no desempenho e no grau de satisfação do professor com o trabalho docente. Alguns professores referem-se à impossibilidade de participar das decisões sobre o rumo do ensino, ao excesso de burocracia e à falta de apoio e de reconhecimento do trabalho por parte das instâncias superiores do sistema educacional, como fatores geradores de desmotivação e insatisfação com o trabalho. Nos depoimentos evidenciam-se, ainda, vários aspectos provocadores de insatisfação no trabalho, que podem ser destacados como consequência da atual organização do sistema de ensino. São eles: a burocracia institucional e o controle do trabalho do professor, a escassez de recursos materiais, a falta de apoio técnico-pedagógico e a falta de incentivo ao aprimoramento profissional.

Há também um outro fator ao qual os professores entrevistados deram ênfase: a qualidade das relações interpessoais no ambiente de trabalho. O trabalho docente se constitui em uma atividade centrada nas relações interpessoais e nas dinâmicas relacionais estabelecidas no ambiente escolar e essas relações são determinantes fundamentais do sucesso do ensino e da qualidade de vida do professor. Em grande medida, essas relações são determinadas pelo tipo da estrutura organizacional e também pelas representações e expectativas das pessoas envolvidas. Se essas relações não condizem com as expectativas e

representações dos professores, elas podem afetar o grau de envolvimento com o trabalho e a própria realização profissional. Relações que não priorizam a sinceridade, que não propiciam a expressão de pontos de vista divergentes, que não estimulam a solidariedade e o apoio mútuo, que não valorizam o trabalho realizado, que são baseadas em estruturas hierárquicas rígidas, etc., geram sentimentos de raiva e medo, de competitividade exacerbada, de baixa auto-estima, de frustração, etc., que resultam em um grande mal-estar. Tentando se livrar desse mal-estar, os professores assumem posturas defensivas que podem ir desde comportamentos agressivos, queixas constantes, críticas excessivas, etc., até o distanciamento do ambiente, restringindo o convívio com os alunos, colegas e diretores ao mínimo possível.

Todos esses fatores levam à percepção de que o trabalho que está sendo realizado não tem relação com as suas necessidades, expectativas e interesses, ou seja, o trabalho docente não corresponde às representações que o professor tem e nem está sendo suficiente para concretizar o seu projeto de futuro. A não correspondência entre o real e o idealizado e entre o real e o projetado dificultam a produção de vontade e esforço para manter os vínculos existentes. À medida que a percepção dessa não correspondência vai se ampliando o enfraquecimento dos vínculos com a instituição e com o trabalho vai aumentando. É um processo cumulativo que, ao se desenvolver, gera diferentes tipos de abandono antes do abandono definitivo.

AS DIFERENTES FORMAS DE ABANDONAR.

A ruptura total e definitiva dos vínculos estabelecidos com a escola e com o trabalho docente, mesmo quando estes já estão enfraquecidos pelas dificuldades e insatisfações, é muito difícil de ser realizada, como se pôde depreender dos relatos dos professores deste estudo. Essa dificuldade em abandonar definitivamente o trabalho se deve a vários fatores. Um deles é o fato de que o estabelecimento desses vínculos custou esforços por parte da pessoa, e ter que se afastar provocará, além da frustração, também a sensação de fracasso, de ter sido mal sucedida em seus esforços. Um outro fator são as perdas que o abandono implica. Tudo o que foi conquistado será perdido: o cargo, o trabalho, as pessoas. Serão perdidos também os sonhos e ideais relacionados ao ser professor; uma parte da identidade e uma parte da vida. Renunciar a essas coisas não é

fácil, mesmo quando elas não se apresentam exatamente como se esperava. Toda perda é difícil, e se torna ainda mais difícil e dolorosa quando está associada ao confronto com as limitações e a sensação de impotência para reverter a situação e manter o que foi conquistado. Nesse sentido, o abandono definitivo será adiado pelo maior tempo possível, para que a sensação de fracasso e de perda também sejam adiadas.

Há, ainda, um outro fator a ser considerado, que também dificulta a ruptura definitiva, que é a importância que o dinheiro recebido pelo trabalho tem para a pessoa. Se o professor não consegue outra atividade rentável, que garanta a sua sobrevivência e a de sua família, ele dificilmente deixará definitivamente o trabalho, por mais insatisfeito que possa estar. Nesse sentido, José Manuel Esteve (1992) afirma que

“a atitude mais freqüente, dadas as atuais expectativas de emprego, é a de manter, mais ou menos assumido o desejo de abandonar a profissão docente porém sem chegar a um abandono real, recorrendo então a diferentes mecanismos de evasão dos problemas cotidianos” (p.81-82).

Esse adiamento do abandono definitivo de um trabalho que não é mais fonte de prazer e equilíbrio seja por qual motivo for – as atuais expectativas de emprego, o medo de sentir-se fracassado, o medo das perdas, ou outros – acaba por gerar “diferentes mecanismos de evasão” que servirão de “válvulas de escape” para as pressões a que a pessoa está exposta; pressões essas que não podem ser eliminadas definitivamente nesse momento. Nos depoimentos dos professores foi possível identificar a utilização, antes da exoneração da rede estadual de ensino e/ou do abandono definitivo da profissão docente, de diversos “mecanismos de evasão” que permitem diminuir a frustração e o sofrimento provocados pelos conflitos e insatisfações a que estavam submetidos.

Esses mecanismos de evasão, que se caracterizam por um distanciamento físico ou psicológico do trabalho, e que indicam o enfraquecimento e até mesmo a ruptura de alguns vínculos, são aqui nomeados de abandonos temporários e abandonos especiais. A utilização de um ou mais desses tipos de abandono vai depender do modo como o indivíduo tende a reagir ou ajustar-se aos estados de insatisfação com o trabalho.

Abandonos temporários:

Os abandonos temporários se concretizam através de faltas, licenças curtas e licenças sem vencimentos. O afastamento físico do ambiente de trabalho permite ao professor equilibrar-se através do distanciamento das dificuldades geradoras dos conflitos

que está vivenciando. Há, ainda, a possibilidade de se dedicar a outras atividades (não só de trabalho, mas também, em alguns casos, de lazer), que propiciam um ajustamento harmonioso para os conflitos e uma aproximação com seus ideais e projetos.

Os motivos para esses abandonos temporários são vários, e um deles é a não satisfação da necessidade de realização profissional. Quando o magistério não promove as condições necessárias para essa realização, os professores se afastam temporariamente com o objetivo de procurarem ou terem mais tempo para se dedicar a outras atividades que compensem ou propiciem essa realização. Um outro emprego, ou o estudo de pós-graduação, tornam-se prioridade pelo fato de corresponderem de melhor forma às necessidades e expectativas.

Outro motivo para os abandonos temporários é a impotência para resolver os problemas cotidianos encontrados no magistério, o que leva a um afastamento para esperar que as coisas se resolvam através de outras instâncias. No entanto, com esses afastamentos temporários, a tensão e os conflitos provocados pelas dificuldades e pela insatisfação com o trabalho são adiados; não há solução para os problemas, apenas a fuga deles. Muitas vezes, ao retornar, o professor que saiu esperando que as coisas melhorassem, encontra a mesma situação, o que acaba por gerar insatisfação ainda maior.

Esse tipo de abandono pode se constituir na primeira etapa do processo que leva ao abandono definitivo, pois, além de oferecer uma solução apenas temporária para os conflitos, também pode provocar, em alguns casos, uma sensação de mal-estar gerada pela percepção de que esses mecanismos são uma forma de prejudicar os outros, principalmente os alunos. Quando a pessoa não consegue se adaptar a essa situação que vai contra os seus princípios e valores, que contraria o modo como concebe a sua profissão e a atividade que exerce, a solução é, então, o abandono definitivo. Mas isto ainda custa a chegar. Nos casos em estudo, antes de tomar a decisão de abandonar de modo definitivo o ensino público e/ou a profissão docente, os professores passaram por outras experiências que configuram formas temporárias de abandono.

Dois tipos especiais de abandono: Remoção e Acomodação.

O termo remoção está sendo aqui empregado por ser o que é utilizado pelos professores e pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Essa Secretaria, ao promover o concurso de remoção, oferece aos professores efetivos a possibilidade de se

transferirem de escola sem perderem o vínculo de emprego com o Estado. Essa transferência, segundo Esteve (1992), é um outro mecanismo de evasão, mediante o qual “os professores tentam escapar de situações conflituais ou de má relações com os colegas” (p.78).

Todos os professores deste estudo se utilizaram deste mecanismo, ainda que por diferentes razões. Mudar de escolas para fugir de situações e ambientes desagradáveis ou para obter uma maior facilidade de locomoção, ou ainda para diminuir a distância entre a casa e o trabalho, acaba por provocar uma grande rotatividade dos professores e, nem sempre é um recurso eficiente, pois a mesma situação conflitiva pode ser encontrada nas outras escolas. A remoção, ou transferência é, então, um mecanismo que, ao mesmo tempo em que oferece a possibilidade ao professor de afastar-se das situações que provocam insatisfação e desequilíbrio, oferece-lhe, também, a possibilidade de encontrar outros tipos de dificuldades, talvez até maiores do que as que vinha enfrentando.

Quando, por quaisquer razões, o professor não quer ou não pode fazer uso dos abandonos temporários ou da remoção, ou, mesmo quando faz uso desses abandonos e os conflitos não são eliminados, a sua frustração e a sua insatisfação com o trabalho aumentam ainda mais. Nessa situação, se o professor não pode abandonar definitivamente o trabalho, as tensões a que ficará exposto serão intensas. Esse estado de tensão, se levado ao extremo, leva os professores a manifestarem um tal esgotamento de suas energias que eles não conseguem, de fato, continuar trabalhando. Não podendo deixar o trabalho, recorrerão a outro mecanismo de evasão, aqui denominado de acomodação. É o *burnout*, expressão utilizada por autores estrangeiros para designar esse fenômeno de estresse acentuado dos professores que vem sendo constatado em vários países.

O distanciamento da atividade docente através de condutas de indiferença a tudo que ocorre no ambiente escolar, ou de um tipo de inércia, no sentido de buscar inovações e melhorias no ensino, e um não envolvimento com o trabalho e com os problemas cotidianos da escola, é o que chamamos aqui de acomodação, tomando o mesmo termo que foi utilizado por alguns dos professores entrevistados em seus depoimentos. Neste tipo de abandono não há o distanciamento físico, ou seja, o professor comparece à escola, ministra as aulas, cumpre as obrigações burocráticas, mas executa essas atividades dentro de um limite que representa o mínimo necessário para manter-se no emprego.

Embora esse tipo de abandono tenha sido citado por todos os professores deste estudo, nem todos o utilizaram como mecanismo de evasão. No entanto, ele se torna, mesmo quando não utilizado, um elemento de frustração e insatisfação a mais com o trabalho. A dedicação e o envolvimento com o trabalho, para serem percebidos como úteis e prazerosos por quem se dedica e se envolve, precisam ser compartilhados e reconhecidos pelos colegas e superiores; quando isto não acontece há uma sensação de que todo o esforço despendido é inútil. Este tipo de abandono parece ser mais prejudicial, tanto para os próprios professores quanto para a escola e a profissão, do que o abandono definitivo, pois, os professores que se utilizam desse mecanismo acabam se frustrando e se sentindo ainda mais insatisfeitos; deixam, com suas atitudes de acomodação, os outros infelizes e desmotivados e auxiliam na desvalorização da profissão.

A utilização dessa estratégia não parece ser, entretanto, consciente e planejada. No caso dos professores que a utilizaram, os depoimentos obtidos indicam que essa estratégia parece ser um último recurso de que eles lançam mão para manterem-se minimamente equilibrados e para poderem lidar com os conflitos gerados pelas “solicitações externas ou internas, que são avaliadas (...) como excessivas ou acima de suas possibilidades” (Limongi França e Rodrigues, 1996, p.36). Esses abandonos temporários e especiais são modos de enfrentar os conflitos gerados pelo trabalho e, conforme afirma Christophe Dejours (1991), esse enfrentamento decorre de uma “economia psicossomática”, em que

“O aparelho psíquico seria, de alguma maneira encarregado de representar e de fazer triunfar as aspirações do sujeito, num arranjo da realidade susceptível de produzir, simultaneamente, satisfações concretas e simbólicas (...) [subtraindo] o corpo à ociosidade do trabalho e [permitindo] ao corpo entregar-se à atividade capaz de oferecer as vias melhor adaptadas à descarga de energia.” (p.62).

Muitos dos professores afirmam terem feito uso desses abandonos temporários e especiais para concluírem a pós-graduação, para se dedicarem a um outro trabalho mais prazeroso, ou, apenas para pensar melhor na decisão que estavam prestes a tomar. No entanto, há um limite para esses abandonos, e quando esse limite é atingido, ocorre o abandono definitivo.

O Abandono definitivo

Todas as formas de abandonar citadas anteriormente, conforme se pôde depreender dos relatos analisados, se tornam mais freqüentes no período imediatamente anterior ao pedido de exoneração, ou seja, ao abandono definitivo. Parece haver um momento em que

eles não são mais suficientes para minimizar as tensões e as frustrações do professor.

De modo geral, é quando esses abandonos temporários e especiais se tornam ineficientes ou insuficientes que ocorre o abandono definitivo. Essa não suficiência que esses mecanismos de evasão passam a ter com o decorrer do tempo, provavelmente esteja relacionada ao fato de que, ao retornarem, os professores encontrem a mesma situação, sem que tenha havido alterações significativas para a melhoria da vida no trabalho e, com isso, o desânimo e o desencanto do professor vai aumentando. Mas é preciso considerar, também, que há um limite para a utilização desses mecanismos de evasão. Eles não podem ser utilizados indefinidamente. Eles são restringidos não só pelas normas que regem o sistema educacional, que limita o tempo para os distanciamentos físicos mas, também, e principalmente, pelas características do próprio professor, o modo de enfrentar as situações conflitantes e a sua posição existencial frente à vida e ao trabalho, que determina o tipo e o tempo dos distanciamentos psicológicos.

Assim, deixar de ser professor, deixar definitivamente a profissão docente e a rede estadual de ensino foi o modo que os professores deste estudo encontraram para restabelecerem o seu equilíbrio, para terem a oportunidade de se realizarem pessoal e profissionalmente. Embora nem todos os professores do grupo estudado tenham abandonado o trabalho docente, aqueles que ainda permanecem exercendo a docência no ensino médio - seja na rede municipal de ensino de São Paulo, seja na rede particular - afirmam que pretendem deixá-la. Se isto ocorrerá não se sabe, mas o fato a ser destacado é que, para esses professores a insatisfação com o trabalho permanece e, se não for revertida, provavelmente, resultará, também, no abandono da profissão, como fizeram os demais professores entrevistados.

José Manuel Esteve (1992) observa que o absentéismo - aqui neste trabalho discutido de forma ampliada sob o nome de abandonos temporários e especiais - “tem como última opção um gesto de sinceridade: o abandono real da profissão docente” (p.80). Um último gesto, uma última ação que exige força e vontade, que exige a superação de medos e inseguranças. Uma última ação que representou, para os professores deste estudo, a solução encontrada para um processo de conflitos e insatisfações que foi se constituindo lentamente durante seus percursos profissionais. De qualquer modo, foi o desfecho inevitável de um processo que há muito vinha se desenvolvendo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A) Referências citadas neste texto

- BOHOSLAVSKY, Rodolfo. *Orientação Vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BUENO, Belmira O. *Autobiografias e Formação de Professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério*. Tese de Livre Docência, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1996.
- CATANI, Denice B.; BUENO, B. O. e SOUSA, Cynthia P.. Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação. In: BUENO, B. O.; CATANI, Denice B. e SOUSA, Cynthia P. (org.). *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- CATANI, Denice B.; BUENO, B. O. e SOUSA, Cynthia P.. "O amor dos começos": por um estudo das relações entre a escola e o conhecimento. *Cadernos de Pesquisa*, (no prelo).
- DEJOURS, Christophe. *A Loucura do Trabalho*. São Paulo: Cortez / Oboré, 1991.
- ESTEVE, José Manuel. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991, p.93-124.
- ESTEVE, J. M.. *O Mal-Estar Docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições, 1992.
- FREIDSON, Eliot. *Renascimento do Profissionalismo: Teoria, Profecia e Política*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- JESUS, Saul Neves de. *A Motivação Para a Profissão Docente*. Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Tese de Doutorado em Ciências da Educação, 1995.
- LAPO, Flavinês Rebolo. *Professores Retirantes: um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1999.
- LIMONGI FRANÇA, Ana Cristina e RODRIGUES, Avelino Luiz. *Stress e Trabalho*. São Paulo: Atlas, 1996.
- SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. Assessoria Técnica de Planejamento e controle Educacional, Centro de Informações Educacionais. *Anuário Estatístico do Estado de São Paulo - 1992*. São Paulo, SE/ATPCE/CIE, vol..1, 1993.

B) Obras citadas na pesquisa original

- APPLE, Michael W. *Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BATISTA, Analía S. e ODELIUS, Catarina C. Infra-Estrutura das Escolas e *Burnout* nos professores. In: CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação / Universidade de Brasília: Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999, p.324-332.
- BENAVENTE, Ana. Dos Obstáculos ao Sucesso ao Universo Simbólico das Professoras. Mudança e Resistência à Mudança. In: STOER, Stephen R. (org.). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento, 1991, p.171-186.
- BOM SUCESSO, Edina de P. *Trabalho e Qualidade de Vida*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1997.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1994a, p.46-81.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas*. Campinas, SP: Papyrus, 1994b.

- BOURDIEU, Pierre. A Ilusão Biográfica. In: AMADO, J. e FERREIRA, M. M. (coord.). *Usos & Abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996, p.183-191.
- BOURDIEU, Pierre (coord.). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a, p.81-126.
- BOURDIEU, Pierre. Classificação, Desclassificação, Reclassificação. In: NOGUEIRA, M. Alice e CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b, p.145-183.
- BUENO, Belmira O. *Autobiografias e Formação de Professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério*. Tese de Livre Docência, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1996.
- CATANI, Denice Barbara. *Educadores à Meia-Luz – um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1989.
- CATANI, Denice B.; BUENO, B. O. e SOUSA, Cynthia P.. Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação. In: BUENO, B. O.; CATANI, Denice B. e SOUSA, Cynthia P. (org.). *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- CATANI, Denice B.; BUENO, B. O. e SOUSA, Cynthia P.. "O amor dos começos": por um estudo das relações entre a escola e o conhecimento. *Cadernos de Pesquisa*, (no prelo).
- CAVACO, Maria Helena. *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema, 1993.
- CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação / Universidade de Brasília: Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.
- DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. e JAYET, C. *Psicodinâmica do trabalho*. São Paulo: Atlas, 1994.
- DEMARTINI, Zeila B. F. e ANTUNES, F. F.. Magistério Primário, profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, n.86, p.5-14, ago/1993.
- ESTEVE, José Manuel. *O Mal-Estar Docente*. Lisboa: Escher / Fim de Século Edições, 1992.
- FERNANDÉZ, Lúcia M. Crise e Dramática da Mudança: avanços de pesquisa sobre projetos de inovação educativa. In: BUTELMAN, Ida (org.). *Pensando as Instituições: teorias e práticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p.157-203.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a Autonomia do Método Biográfico. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (org.). *O Método (auto) Biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p.17-34.
- FREUD, Sigmund. O Mal-Estar na Civilização. In: SALOMÃO, Jayme (org.). *Freud*. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p.129-194. Coleção Os Pensadores.
- FUSARI, José Cerchi e RIOS, Terezinha A. "A Evolução Histórica do Conceito de Competência a partir da Década de 50". III Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. São Paulo, 1994 (mimeo).
- GATTI, Bernardete A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas, SP: Papirus/Autores Associados, 1997.
- GEREMEK, Bronislaw. *Os Filhos de Caim*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- HARVEY, David. *A Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- HOFF, Sandino. *O Ex-professor e o Trabalho Docente*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 1980.
- HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, Antonio. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992, p.31-62.
- HYPÓLITO, Álvaro L. Moreira. *Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- JACQUES, M. da Graça. Identidade e Trabalho. In: CATTANI, Antonio D. *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis: Vozes / Porto Alegre: Ed. Universidade, 1997, p.127-131.
- JESUS, Saul Neves de. *A Motivação Para a Profissão Docente*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Fac. de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, 1995.

- JESUS, Saul Neves de. *Bem-Estar dos Professores: Estratégias para Realização e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, 1998.
- KATO, Mary A. *No Mundo da Escrita*. São Paulo: Ática, 1990.
- LEITE, Dante Moreira. Ficção, Biografia e Autobiografia. In: _____. *O Amor Romântico e Outros Temas*. São Paulo: Ed. Nacional / Ed. da Universidade de São Paulo, 1979, p.25-33.
- LEITE, Dante Moreira. Educação e Relações Interpessoais. In: PATTO, M. H. S. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiróz, 1993, p.234-257.
- LEVI, Giovanni. Usos da Biografia. In: AMADO, J. e FERREIRA, M. M. (coord.). *Usos & Abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996, p.167-182.
- LÉVY-LEBOYER, Claude. *A Crise das Motivações*. São Paulo: Atlas, 1994.
- LEWIN, Kurt. *Princípios da Psicologia Topológica*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- LIPOVETSKY, Gilles. *A Era do Vazio*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1989.
- LITT, M. D. e TURK, D. C. Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers. *Journal of Educational Research*, 78 (3), 1985, p. 178-185.
- LOURO, Guacira L. Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 14, jul./dez., 1989, p. 31-39.
- MELO NETO, João Cabral de. Morte e Vida Severina. In: *Poemas Escolhidos*. Lisboa: Portugália/Ed. Lisboa, 1963.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Transformações. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992, p.111-140.
- MORAN, Emílio F. *Adaptabilidade Humana*. São Paulo: Edusp, 1994.
- NÓVOA, António. O Passado e o Presente dos Professores. In: NÓVOA, António(org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991a, p.9-32.
- NÓVOA, António. Os Professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão? In: STOER, S. R. (org.) *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento, 1991b.
- NÓVOA, António (org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional, 1992a.
- NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992b.
- NÓVOA, António. Os Professores na Virada do Milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP*, vol.25, n.1, jan./jul. 1999, (no prelo).
- NUNES, Marilene. *Trabalho Docente e Sofrimento Psíquico: proletarização e gênero*. Tese de doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1999.
- ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1994.
- PENIN, Sonia T. S. A Questão Pública da Satisfação/Insatisfação do Professor no Trabalho. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, vol.11, n.1/2, p.149-172, jan./dez., 1985.
- PESSANHA, Eurize C. *Ascensão e Queda do Professor*. São Paulo: Cortez, 1994.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique e QUIROGA, Ana P. de. *Psicologia da Vida Cotidiana*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *Teoria do Vínculo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S. e RAYBANT, P. *Histórias de Vida: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora, 1995.
- POROT, Antoine. *Dicionário de Psiquiatria*. Barcelona: Editorial Labor, 1977.
- ROCKWELL, Elsie. *Reflexiones sobre el Proceso Etnográfico (1982-85)*. México: Centro de Investigacion y de Estudios Avanzados del Instituto Politecnico Nacional / Departamento de Investigaciones Educativas, 1985.
- SÁ, Nicanor Palhares. O Aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v.57, n.20-29, 1986.
- SARTRE, Jean-Paul. Questão de Método. In: PESSANHA, José A. M. *Sartre*. São Paulo: Nova Cultural, 1987, p.109-191 Coleção Os Pensadores.

- SAWREY, James M. e TELFORD, Charles W. *Psicologia do Ajustamento*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. *A Escola Pública como Local de Trabalho*. São Paulo: Cortez, 1993.
- SOUZA, Aparecida Neri de. *Sou Professor, Sim Senhor!* Campinas, SP: Papirus, 1996.
- SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *Construindo a Escola Pública Democrática: a luta diária de professores numa escola de primeiro e segundo graus*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, USP, 1991.
- SUPER, Donald E. e BOHN Jr., Martin J.. *Psicologia Ocupacional*. São Paulo: Atlas, 1980.
- TAVARES, José. *Uma Sociedade que Aprende e se desenvolve – relações interpessoais*. Porto: Porto Editora, 1996.
- TEODORO, Antonio. *A Carreira Docente - formação, avaliação, progressão*. Lisboa: Texto Editora, 1994.
- THOMPSON, Paul. *A Voz do Passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- TOFFLER, Alvin. *O Choque do Futuro*. Rio de Janeiro: Record, (1998).
- VASCONCELOS, Hedy Silva Ramos de. *O Professor Primário da Guanabara - evasão e permanência*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, 1972.