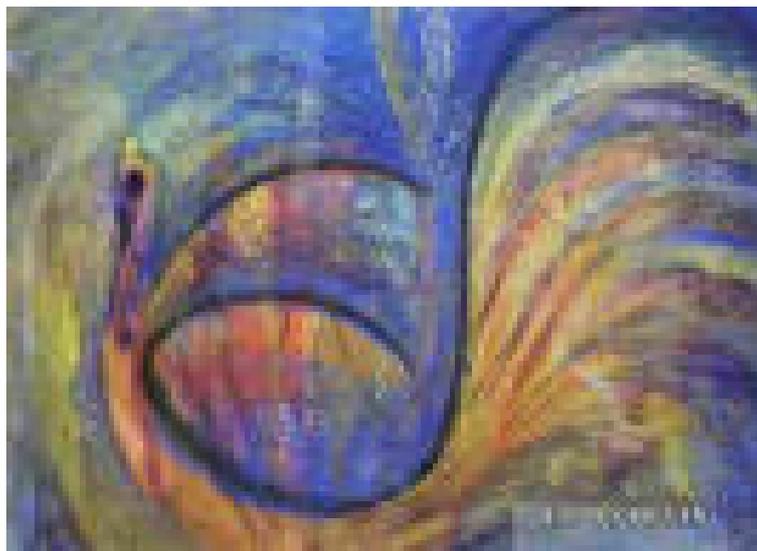




UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

**A FÊNIX RENASCE DAS CINZAS: O QUE PROFESSORES E
PROFESSORAS FAZEM PARA ENFRENTAR AS ADVERSIDADES DO
COTIDIANO ESCOLAR**

Gideon Borges dos Santos



Salvador/Bahia
2004

GIDEON BORGES DOS SANTOS

A FÊNIX RENASCE DAS CINZAS: O QUE PROFESSORES E PROFESSORAS FAZEM PARA ENFRENTAR AS ADVERSIDADES DO COTIDIANO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao colegiado da Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação - UFBA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Professor Dr. Miguel Angel Garcia Bordas

Salvador - Bahia
2004

GIDEON BORGES DOS SANTOS

DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO COLEGIADO DA PÓS
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO
TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas – UFBA (Orientador)

Prof^a. Dra. Lílian Miranda Bastos Pacheco – UEFS

Prof^a. Dra. Marisa Lopes da Rocha - UERJ

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação - UFBA

S237 Santos, Gideon Borges dos

A fênix renasce das cinzas: o que professores e professoras fazem para enfrentar as adversidades do cotidiano escolar / Gideon Borges dos Santos. – 2004.

132f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas.

1. Professores - Saúde. 2. Saúde e trabalho. 3. Organização do trabalho docente. 4. Prática docente. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. II. Garcia Bordas, Miguel Angel. III. Título.

CDD 613.6

Pelo esforço despendido, pelas lutas conquistadas, pelo que se tem por vencer. Pelo que sou, pelo que fui, pelo que nunca serei... Em mim estão cravados os gens de vossa vontade, de vossa garra, de vossa disposição, de vossa alma, de vossa sabedoria e de vossa força. Tudo que me resta é vos agradecer: a meus pais Hermenegildo e Vera.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é lembrar de todos os parceiros que construíram, junto comigo, as partes desta dissertação, com sugestões, críticas, indicações, informações e tudo mais necessário à elaboração de um trabalho como este.

Costumo dizer que o presente texto foi feito por muitos inventores e duas mãos. Embora os autores das críticas, sugestões, indicações e informações tenham sido, em parte, negligenciados no texto, reconheço que, em momentos de aflição, angústia e, às vezes desespero, eles me ajudaram a elaborar o que eu havia proposto.

Aos/às professores/as da UFBA Alda Pêpe, Marli Geralda, Dante Galeffi, Maria Inez Carvalho, Eulina Lordello, Felipe Serpa (*in memoriam*), Theresinha Miranda, Sara Dick, Vera Fartes, Sergio Farias, Roberto Sidney e Bernadete Porto.

Aos professores da UERJ Helmuth Krüger e Milton Athayde.

Aos meus colegas e amigos/as Edilene Maioli, Carlos Alberto Freitas, Vanda Machado, Carlos Petrovich, Kelsilene Nery, Leisa Perello, Aline Moura, Márcea Sales, Maurício Mogilka, Jilvania Lima, Maria Luiza Seixas, Ane Carine, Ana Lúcia Gomes, Leonardo, Maria Inês Correia, Rita Dias, Tico Serpa, José Carlos, Patrícia Reliana.

Às Secretárias do Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA, Nadja, Graça e Kátia.

Aos meus colegas e amigos conquistados durante a pesquisa, Ely São Pedro, Adónis, Edmundo, Araildes, Clemilda, Cristiano, Licia, Ana Maria, Elza, Ana Cássia, Lourdes e Elizete.

Ao meu companheiro e amigo Washington Luís Barbosa de Barros.

Um agradecimento especial: ao professor orientador Miguel Bordas, pela confiança em mim creditada; à professora Marisa Lopes, pela contribuição ímpar ao testemunhar o nascimento, crescimento e amadurecimento desse projeto; à professora Celma Borges pela idéias lúcidas e precisas sobre a natureza da pesquisa; à professora Lílian Pacheco, pela aposta, desde o primeiro momento, nessa trajetória, e pela desconstrução das minhas idéias mais sólidas.

Especialmente eu agradeço à minha amiga e professora Aparecida Aguiar que me disponibilizou as suas idéias, o seu afeto, o seu carinho, a sua atenção, a sua casa...

...espaço/tempo estes que fui apresentado para me ancorar e desfrutar, muito antes de ter iniciado essa caminhada, até sei lá quando...

LISTA DE ABREVIATURAS

BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNDEF – Fundo para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IAPSEB – Instituto de Assistência e Previdência dos Servidores do Estado da Bahia

INAMPS – Instituto Nacional de Assistência Médica e Previdência Social

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial de Saúde

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PPP – Projeto Político Pedagógico

SMEC – Secretaria Municipal de Educação

SESAB – Secretaria de Saúde do Estado da Bahia

SUMT – Unidade de Saúde do Trabalhador Municipal

SUS – Sistema Único de Saúde

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UFBA – Universidade Federal da Bahia

RESUMO

Este trabalho buscou investigar as estratégias que os/as professores/as constroem para enfrentar as adversidades do cotidiano escolar. As abordagens fenomenológica e hermenêutica foram a inspiração metodológica da pesquisa. O estudo, que ocorreu numa escola da rede pública municipal da cidade de Salvador, com professores da 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental, considerou a organização do trabalho pedagógico como elemento atrator de promoção e/ou agravar à saúde do professorado. Compreendendo que a ação docente têm algumas especificidades em relação a outras categorias profissionais, discuti o exercício da profissão como uma atividade que demanda certa especificidade das organizações escolares. Entender as estratégias construídas por professores/as exigia uma discussão sobre as adversidades que eles/as enfrentam diante da docência. Essas adversidades podem ser decorrentes das relações construídas no espaço escolar e do conteúdo da ação docente. Sobre as estratégias os/as professores/as as constroem como um recurso que visa, tanto poupar energia e se desgastar menos, como encontrar, de modo criativo, alternativas para enfrentar os problemas da escola. A pesquisa aponta para a necessidade de se construir uma organização do trabalho pedagógico que considere a coletividade como intrínseca à educação e à ação docente. Finalizo, destacando que as estratégias defensivas, ou de fuga, levam a uma banalização do processo educativo, enquanto as de enfrentamento, ou criativas, representam um esforço no sentido de transformar a adversidade em criatividade, buscando sentido para a atividade pedagógica.

Palavras-chave: Professor - Saúde – Organização do Trabalho Pedagógico – Prática Docente

ABSTRACT

This study investigated the teachers' strategies to face the school's everyday life difficulties. The hermeneutic phenomenologic methodology inspired this work. The study has occurred from a municipal school of Salvador city with teachers from 1st until 8th grade fundamental learning and has considered the pedagogic work organization like an approach element to promote and / or to aggravate the teacher's health. Understanding that the teachers' actions have some specialities to comparison with some other professional categories I discussed the profession exercise like an activity which demands some especially of schools organization. To understand the strategies built by teachers would be necessary having a discourse about the adversities that they have to face realizing the teaching actions. These adversities can be come from relationships built on school space and from teaching action's context. About the strategies teachers build them like a helper instrument to keeping on their energy and through this creative way they can get some alternatives to face the school's problems. The school institution doesn't make up like a place where they have been involved. This study shows that there's a necessity of building a pedagogic organization work up that considers the collective like something into education and teaching action. Finally I detach that the defensive strategies can get on teachers to put off the educative process on a banal place, while facing in the face of strategies represent a hold helper to try changing the adversities in creativity finding to promote the learning.

KeyWords: Teaching – Health – Pedagogic Organization Work – Teaching Action

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	
1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE ESTUDO: TRAJETÓRIAS	12
1.2 SOBRE O CONTEXTO E OS SUJEITOS	14
1.3 O PERCURSO	15
1.4 COMO ESTÁ ORGANIZADA A DISSERTAÇÃO	22
2. SAÚDE E TRABALHO NAS ORGANIZAÇÕES	
2.1 O MOVIMENTO SAÚDE-DOENÇA	24
2.2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COMO OBSTÁCULO À SAÚDE	27
2.3 INSATISFAÇÃO E ANSIEDADE NO TRABALHO	30
2.4 CONDUTAS DEFENSIVAS EM CONDIÇÕES ADVERSAS: A BUSCA PELA SAÚDE	33
3. CARTOGRAFIA DA AÇÃO DOCENTE	
3.1 O SER PROFESSOR E AÇÃO DOCENTE	38
3.1.1 O conteúdo da ação docente	40
3.1.2 Como um professor se constrói	44
3.2 DESAFIOS ATUAIS DO ESTAR PROFESSOR	46
3.2.1 As implicações na saúde	50
4. A SAÚDE DO PROFESSOR E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	
4.1 ADVERSIDADES DECORRENTES DAS RELAÇÕES SOCIO-AFETIVAS	54
4.1.1 Pressões externas para trabalhar	54
4.1.2 Zona intermediária de pressão	61
4.1.3 As pressões internas e o ato de ensinar	63
4.1.4 Falta participação porque eles não querem nada	69
4.2 ADVERSIDADES DECORRENTES DO CONTEÚDO DA AÇÃO DOCENTE	77
4.2.1 Onde está o resultado da ação docente?	77
4.2.2 O estado de precariedade do professor	80
4.3 “QUE MISÉRIA EU TÔ FAZENDO AQUI?”	87
5. A FÊNIX RENASCE DAS CINZAS	
5.1 O QUE PROFESSORES E PROFESSORAS FAZEM PARA ENFRENTAR AS ADVERSIDADES DO COTIDIANO ESCOLAR	94
5.1.1 Inventando formas de cumplicidade	95
5.1.2 O cotidiano como invenção	100
5.1.3 Criando pressões para vencer os obstáculos	106
5.1.4 Nos intervalos da vida	112
5.1.5 Afastando-se das atividades	115
5.2 EM BUSCA DO ELO PERDIDO	120
5.3 ONDE ESTÁ O PRAZER DE ENSINAR?	122
6. CONCLUSÃO	125

7. REFERÊNCIAS	132
8. APÊNDICES	
8.1 ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	i
8.2 ROTEIRO DE ENTREVISTA	ii
8.3 A SAÚDE DO PROFESSOR E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: DELINEAMENTOS E PROPOSIÇÕES	iv
8.4 SOBRE A INCOMPLETUDE DA TESE	x
8.5 PARECER DA PROFESSORA DRA. MARISA LOPES DA ROCHA	xii

1.INTRODUÇÃO

Como entender a produção de saúde nas organizações institucionais a partir dos indivíduos? Este texto propõe uma discussão sobre as estratégias que os/as professores/as constroem para enfrentar as adversidades do cotidiano escolar, com base nos possíveis movimentos de saúde em busca do equilíbrio para tornar o exercício profissional viável, num ambiente tão adverso, como tem se configurado a escola.

A preocupação com a saúde do professor nasce a partir da minha atuação como professor de Educação Básica e de Educação Superior, ganhando sustentação quando assumi a coordenação de uma escola pública do Ensino Médio, em 1998.

Era comum observar, na maioria dos/as professores/as, um desgaste com relação ao exercício profissional. Frases do tipo ... *Eu não agüento mais esses alunos...* ... *Estou doido/a para que o ano acabe logo...* ... *Esses alunos não querem nada...* ... *Nossa! como as férias foram curtas...*, ditas no início do ano letivo, poderiam ser evidências de um tédio profissional resultante da atividade docente. Ao final do ano, as frases revelavam uma fadiga ainda maior: ... *Que inferno!...* ... *Esse período é de muito desgaste pra gente...* ... *A gente sofre o ano inteiro, chega o final de ano, por causa do espírito natalino, todo mundo vira Papai Noel e sai dando ponto pra todo mundo. Esquece que sofreu o ano todo. ...Estou querendo é paz.....*, diziam os profissionais do ensino.

Para completar esse quadro os/as educadores/as demonstravam pouca ou nenhuma motivação para discutir os problemas da escola em busca de alternativas. Desacreditavam na possibilidade de uma solução para as adversidades da educação pública, ao menos que partisse da Secretaria de Educação, dos pais, dos alunos em particular, que de uma hora para outra resolvessem, milagrosamente, interessar-se pelos estudos. Estão deflagradas as evidências de um profundo desgaste físico e emocional que acomete professores/as, frente ao ato de ensinar.

Esse cenário me levou à questão: o que fazem esses/as professores/as para, mesmo estando num ambiente tão adverso, permanecerem nele, de modo mais ou menos equilibrado? A resposta dependia de saber quais mecanismos eles construíam para se defender, e/ou enfrentar as adversidades do cotidiano escolar. Então pergunto: que estratégias individuais e coletivas os/as

professores/as de uma escola pública do Ensino Fundamental de 1ª à 8ª série, na cidade de Salvador, constroem para lidar com as adversidades e imprevistos do cotidiano escolar? O entendimento desses problemas dependia de um levantamento sobre as adversidades encontradas por professores/as, diante da realização da docência, e de uma análise ancorada na organização do trabalho pedagógico.

O presente texto se constitui num instrumento de reflexão para professores/as no que tange à organização do trabalho pedagógico, ao cotidiano da escola, à ação educativa, e às conseqüências advindas destas relações na subjetividade do professorado. Sinaliza também para a necessidade de se repensar as políticas públicas de formação, além de contribuir para a ampliação da literatura sobre o assunto, que desponta no meio acadêmico ainda de forma embrionária, como uma realidade que precisa ser melhor compreendida.

Essas reflexões poderão contribuir para um melhor entendimento das questões que se relacionam com a construção da identidade profissional do professor, e com o significado desta construção, na relação estabelecida com a ambiência escolar, com os superiores, com os colegas, com o pessoal de apoio, com os alunos e com os pais.

A identificação, descrição e análise dessas questões não terão caráter conclusivo. A pesquisa buscou indicar os elementos correspondentes, antagônicos e paradoxais da organização do trabalho pedagógico em relação aos anseios da comunidade escolar.

Antes de avançar nessa discussão gostaria de oferecer ao leitor as impressões sobre o percurso construído ao longo desta dissertação. Assim, ele poderá adentrar no texto de modo gradativo, compreendendo a natureza da problemática em estudo pelo caminho feito por mim ao desenhá-la. Caso não seja de interesse para o leitor essas itinerâncias sugiro prosseguir a leitura a partir do capítulo 2.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE ESTUDO: TRAJETÓRIAS

Delimitar o objeto desse estudo foi uma tarefa árida. À medida que avançava o entendimento sobre o processo de saúde/adoecimento do/a professor/a, o problema tomava novas configurações. Inicialmente, pela tentativa de ousar algo que fosse singular, não no sentido de original, mas que respondesse às minhas angústias oriundas de práticas discursivas elaboradas por professores/as em contextos educativos diversos; segundo, pela constante preocupação, em construir um trabalho que levasse o mérito que se deve a uma dissertação em nível de mestrado.

As interlocuções feitas no trajeto de pesquisa com meu orientador, com professores/as e colegas do mestrado e doutorado, com professores/as de outros programas de graduação e pós-graduação, e com os/as professores/as sujeitos da pesquisa, demandavam uma constante reconstrução do objeto. Esses momentos, devo confessar, deixavam-me numa situação de desconforto intelectual, apesar de, curiosa e espantosamente, entendê-los como sendo férteis, pois ampliavam o meu entendimento sobre a problemática em questão.

Decidi que estudaria a saúde do/a professor/a, especificamente sua saúde psicossocial, mas isso me parecia genérico. Conceituar saúde psicossocial era, no momento, algo que não me deixava seguro. Defini, provisoriamente, que seriam os fatores de sofrimento e prazer da docência. Também não avancei. A conotação psicanalítica que tomava o trabalho não me fazia ficar à vontade.

Estudar a síndrome de burnout, o mal-estar docente e o estresse do/a professor/a me respondiam algumas questões, mas não contemplavam a minha ansiedade e necessidade que se tornavam mais verticais. Penso que essas abordagens destacam o adoecimento do/a professor/a, e minha preocupação direcionava para o movimento de saúde construído pelos docentes para vencerem as dificuldades do cotidiano, inclusive o adoecimento.

Conheci a professora Marisa Lopes (UERJ) a qual me sugeriu avaliar as construções singulares que professores/as elaboravam para enfrentar as adversidades da escola. Isso me provocou, por um lado, conforto, pois obtive algumas pistas para entender o objeto de estudo, mas por outro, despertou-me angústia ainda maior. Era necessário recorrer à Psicodinâmica do Trabalho, uma teoria oriunda da Medicina do Trabalho e da Psicanálise sobre estudos feitos com trabalhadores da indústria, telefonistas, pilotos de caça, e dessa forma, acreditava serem profissões que se diferenciavam sobremaneira da atividade docente. Decidi correr o risco.

Novas interlocuções foram tecidas, mas o medo de não responder às perguntas que me faziam sobre a pesquisa começava a ganhar assento. Aliás, gostaria de destacar que, nas orientações que tive, bastava o professor Miguel Bordas (UFBA) fazer uma única indagação, e era o suficiente para me desequilibrar intelectualmente. A sensação de que ainda não tinha uma possível resposta me obrigava a estudar mais.

Nos diálogos, desta vez com a professora Lilian Pacheco (UEFS), fui surpreendido com uma valiosa observação. Pensar nas estratégias construídas por professores/as implicava que essas estratégias passavam pelo plano da consciência. Indicava mais, que eles/as estavam se

mobilizando para vencer as dificuldades do cotidiano. Entretanto, o material de pesquisa revelava também que muitos deles criavam mecanismos para se afastar do ambiente, ainda que essa ausência não fosse num plano físico, mas psicológico e ético. Nesse sentido, as palavras estratégia e mecanismo serão tratados, neste texto, como sinônimos de dispositivos para tornar a vida viável.

Entendi que o objeto de estudo desta pesquisa são as estratégias de enfrentamento e afastamento que professores/as constroem para se manter, minimamente, saudáveis num ambiente (escola) que se apresenta com características adoecedoras.

1.2 SOBRE O CONTEXTO E OS SUJEITOS

A escola que se tornou cenário desta pesquisa faz parte do quadro de escolas municipais da cidade de Salvador, Bahia, localizada num bairro de classe popular. Trata-se de uma escola que agrega, num mesmo espaço, alunos do Ensino Fundamental de 1ª à 8ª série, diferentemente da maioria das escolas locais, que atendem crianças de 1ª à 4ª, ou 5ª à 8ª. Esse critério foi determinante na escolha do local da pesquisa, pelo fato de entender que não faz sentido separar o funcionamento do Ensino Fundamental, como ocorre a maioria das escolas, mas sim, acolher, num mesmo espaço e tempo, alunos da 1ª à 8ª série, conforme propõe a LDB 9394/96.

Outro critério de escolha por esse segmento é entender que a base de formação do educando está no Ensino Fundamental. Nesse caso, há maior interesse dos órgãos financiadores da educação (BIRD, BM, MEC) por esse nível de ensino. O FUNDEF é um exemplo. Ao mesmo tempo, os maiores problemas da educação brasileira, como analfabetismo, evasão, repetência, dificuldades de aprendizagem, estão localizados no Ensino Fundamental. Desse modo, há uma pressão maior sobre esse nível de ensino, se comparado com outros, o que o faz merecedor de atenção especial.

A escola funciona em três turnos, sendo que no turno matutino oferece o Ensino Fundamental de 4ª à 8ª série, no turno vespertino, 1ª à 5ª série, e no noturno, atende adolescentes e adultos em nível de 5ª a 8ª série e EJA. Porém, o meu foco de estudo se limitou apenas aos/as

professores/as do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino. Nesses dois turnos a escola atende a 727 alunos¹.

A maior parte do material da pesquisa foi construído a partir de observações e entrevistas feitas com os/as professores/as. Muito mais que observá-los, individualmente, procurei descrever o modo como eles/elas interagem. Embora o foco se voltasse para o/a professor/a, coordenadoras² e diretores também foram sujeitos da pesquisa, quando em situação de interação com os/as docentes. Desses/as professores/as, 27 no total, 8 participaram das entrevistas. Essas técnicas de pesquisa buscaram identificar cenas e falas que caracterizassem a interação que os sujeitos estabeleciam com espaço escolar.

Dos entrevistados, 2 são do sexo masculino e 6 do sexo feminino. Destes, 4 têm formação superior em Matemática, História, Letras Vernáculas e Pedagogia. 2 estão em processo de formação superior em Pedagogia e Filosofia, 1 tem formação em Magistério com estudos adicionais para lecionar História e Geografia na 5ª e 6ª séries, e 1 tem formação em Magistério.

Destes sujeitos, 3 têm até dez anos de exercício no magistério e 5 têm 20 ou mais anos de profissão. O tempo de exercício na profissão pode revelar informações importantes a respeito do desgaste emocional dos indivíduos em relação ao seu trabalho.

A jornada atual de trabalho deles/as é de vinte horas para 1 professora; quarenta horas para 6 professores/as, dedicados à escola, cenário da pesquisa; sessenta horas para 2 professores/as, sendo que uma dedica vinte horas ao Município e quarenta ao Estado, e o outro dedica quarenta horas ao Município e vinte ao Estado. O regime semanal de trabalho também evidencia elementos favorecedores ao entendimento acerca da saúde do professorado. Na tentativa de ampliar a renda familiar, o docente opta por lecionar em várias unidades educativas aumentando, provavelmente, o seu desgaste físico emocional frente à atividade realizada.

1.3 O PERCURSO

A abordagem metodológica adotada, considerando a natureza da pesquisa, o contexto e a finalidade na qual foi desenvolvida, é de pesquisa exploratória, com ênfase em aspectos descritivos, tendo na Fenomenologia a inspiração para orientar e fertilizar as análises e

¹ Matrícula de 2003, período da pesquisa que foi de outubro de 2002 a novembro de 2003

² A coordenadora do turno matutino entrou de licença prêmio no mês de agosto/2003, e a do vespertino se aposentou em maio do mesmo ano. Até ao final da pesquisa, novembro de 2003, não foi indicado nenhum substituto.

discussões. A investigação fenomenológica “tenta penetrar no mundo conceptual dos sujeitos com o objetivo de compreender como e qual o significado que eles constroem para os acontecimentos de suas vidas quotidianas” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 54).

O tipo de estudo delineado nessa pesquisa foi o estudo de caso, pois buscou uma descrição analítica minuciosa da dinâmica escolar, focalizando o objeto de estudo. Para Merriam, “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento” (apud BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 89). A realização de um trabalho dessa natureza exigiu do pesquisador uma escuta sensível para que ele percebesse a realidade como se apresentava, o que significou abandonar preconceitos e se colocar aberto à percepção da manifestação do fenômeno.

Freqüentemente, o estudo de caso é acusado de não ter objetividade, que lhe falta regras de natureza científica, dando margem para a influência da subjetividade do pesquisador no que se refere a valores, visão de mundo e coisas do gênero. Os estudos de caso de feição hermenêutica são estudos pontuais, pois se preocupam com o detalhe do cotidiano que estaria sendo construído. Trata-se de uma descrição densa que busca compreender de modo singular as redes de relações do cotidiano sem preocupações generalizantes, e objetiva destacar de que forma as pessoas constroem significados, e os legitimam nos espaços da vida diária.

As pesquisas de abordagem qualitativa são também acusadas de serem pré-científicas, ou mesmo quase científicas, por não apresentarem rigor metodológico (STANLEY & CAMPBELL, 1979). O problema é que não é possível avaliar as pesquisas qualitativas partindo do referencial das ciências naturais. Estas se diferenciam das ciências sociais, por terem objetos diferenciados e que, portanto, merecem um tratamento diferenciado.

A influência da subjetividade do pesquisador na produção do conhecimento são questões sérias que mereceu atenção especial de alguns autores (BOGDAN & BIKLEN 1994, GOLDENBERG 1997, MINAYO 1998).

Lancei mão de alguns dispositivos buscando evitar o comprometimento da veracidade dos dados. Um deles foi explicitar, claramente, qual o posicionamento metodológico do pesquisador (GOLDENBERG, 1997); outro, é a realização de notas de campos, destacando comentários adicionais, tais como dilemas, conflitos éticos e pontos de vista do pesquisador (BOGDAN & BIKLEN, 1994); outro ainda, é a busca pela objetivação, ou seja, esforço para conter a subjetividade do pesquisador como um recurso alternativo (BOURDIEU apud

GOLDENBERG, 1997); tentar reconhecer os valores que podem estar envolvidos na escolha dos problemas estudados também se constituiu como uma estratégia (MILLS, apud GOLDENBERG, 1997).

Minayo (1998) nos adverte sobre três obstáculos na realização da construção do material das pesquisas qualitativas. O primeiro refere-se à ilusão da transparência, ou seja, o perigo da compreensão do real como se ele se mostrasse espontâneo e nitidamente ao pesquisador. O segundo é a tendência do pesquisador de fugir à fidedignidade dos significados presentes no material construído. O terceiro é a dificuldade de se juntar teorias e conceitos abstratos aos dados construídos no campo.

Procurando superar essas armadilhas, optei pela construção do material de pesquisa obedecendo a três etapas e momentos: no primeiro, realizei observação participante junto aos/as professores/as em situações cotidianas do seu trabalho: nos intervalos – momentos em que todos os/as professores/as se reúnem para um lanche, nas reuniões pedagógicas – encontros regulares para planejamento das atividades escolares, nos horários de almoço³ e nos eventos comemorativos⁴ realizados pela escola.

A escolha se dá pelo interesse em identificar como os/as professores/as interagem entre si, e nesse sentido, a sala dos/as professores/as é o cenário perfeito para pesquisas dessa natureza. Nesse ambiente, eles/as falam sobre tudo que lhes acontecem na escola e na vida pessoal. De confessionário a muro das lamentações a sala de professores/as é um diário oral do que acontece nos bastidores da escola.

Durante o período de observação (novembro de 2002 a outubro de 2003) estive conversando com as pessoas, participando do seu cotidiano, explicitando minha atuação naquele cenário. Em determinado momento, pela forma como fui acolhido, já não me sentia como um sujeito estranho. Entendia que os/as professores/as demonstravam-se descontraídos, conversando comigo sobre diversos assuntos. Quando eu me ausentava da escola, diziam notar minha ausência. Procurei colaborar com os eventos realizados pela escola, de modo a mergulhar mais e mais no cotidiano da instituição.

Ao falar, tanto para os sujeitos da pesquisa, quanto para colegas e professores/as, que este trabalho tratava da saúde do professor, as pessoas imediatamente entendiam-no com sendo a

³ Boa parte dos/as professores/as têm quarenta horas de trabalho nessa escola, o que otimiza a convivência entre eles já que sempre almoçavam na escola ou num restaurante próximo

⁴ Como por exemplo, dia do professor, dia do estudante, aniversário da direção, natal etc.

doença do professor, e diziam, como forma de evidenciá-la: *Ah! a saúde do professor vai mal. A saúde do professor está na UTI!* Duas observações podem ser feitas a respeito desses comentários.

Trata-se de uma representação compartilhada socialmente, mesmo que restrita ao universo escolar, de que a saúde do/a professor/a está ameaçada. Penso que seja pelas condições adversas que muitos deles enfrentam atualmente.

Outro aspecto é a representação que as pessoas têm de saúde e de doença como antônimos. Por que isso? Quando dizia que estudava a saúde do professor, e as pessoas entendiam-na como sendo a doença, trata-se de considerar não somente que a saúde não pode existir num ambiente tão adverso como está atualmente a escola, como também, porque quando alguém se preocupa com a saúde é sinal de que se está doente. A saúde só se constitui um problema quando está ameaçada. (LARICHE apud CANGUILHEM 2000).

Na maior parte do tempo que observava fazia anotações, conforme roteiro (ver apêndice). Finalizada a observação, ainda na escola, fazia imediatamente descrições mais detalhadas sobre o observado, registrando tudo que podia no diário de campo.

No segundo momento de investigação busquei extrair informações a partir da análise dos documentos que organizam o trabalho pedagógico. São eles regimento escolar, decretos e portarias expedidas pela SMEC, PDE do período de 2001 a 2003, planos de capacitação pedagógica referente aos anos de 2001 e 2003⁵, quadro de horário do ano 2003, quadro de distribuição de disciplinas do ano 2003, mapas de aprendizagem do ano 2003, atestados médicos do período de 1997 a 2003⁶, além de três bilhetes, encontrados entre os documentos, escritos por professores/as e dirigidos à direção e aos colegas, pedindo que alguém os/as substituíssem na aula.

No terceiro momento busquei aprofundar questões relacionadas à investigação, insurgidas no contexto da observação e da análise documental. As entrevistas foram realizadas na escola, no intervalo de almoço, gravadas, mediante roteiro (instrumento para orientar uma conversa com finalidade), sendo semi-estruturadas, “combinando perguntas fechadas ou estruturadas e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto sem respostas ou condições pré fixadas pelo pesquisador” (MINAYO, 1998 p. 108). O roteiro de

⁵ Em 2002, não foi encontrado qualquer documento que fizesse referência à capacitação pedagógica.

⁶ Segundo a direção escolar, muitos dos documentos se perderam, já que a estruturação do arquivo começou a partir do ano de 2000, com a atual gestão, o que significa que muitos atestados médicos podem ter sido perdidos.

entrevista foi entregue previamente ao entrevistado para que este pudesse refletir sobre o objeto de estudo desta pesquisa e, assim, otimizar as informações (COSTA, 1995).

Quando iniciei essa jornada tive duas preocupações em campo: a de evidenciar para os sujeitos o objeto de estudo e delimitar o meu papel como pesquisador. Esse posicionamento tanto visava não ser confundido com um professor da escola, ao ponto dos docentes se sentirem traídos por não saber que estavam participando de um processo de pesquisa, quanto deixá-los livres para decidirem sua contribuição com o processo de construção do conhecimento.

Procurei convidar os/as professores/as de modo que eles/as ficassem inteiramente à vontade a participar ou não das entrevistas. Houve recusas. Só oito professores optaram por participar. Fiquei a pensar o que levariam os/as professores/as a tomar uma ou outra posição. Por que durante as observações esses/as mesmos/as professores/as não demonstravam preocupação em revelar algo sobre a escola e, frente às entrevistas, mesmo tendo dito que gostariam de participar, recusaram-se? No momento da realização da entrevista, um ano após ter iniciado a observação, o interesse deles/as já não era o mesmo daquele tempo. Os que se dispuseram a participar diziam: *Vou participar porque quero contribuir com o seu trabalho.*

No meu entendimento, e ao longo do tempo foi se confirmando, os/as depoentes entendem que o maior beneficiado pela realização da pesquisa é o pesquisador, sendo intitulado especialista, mestre ou doutor. Pensar que as pesquisas poderiam trazer contribuições tanto para a construção do conhecimento quanto para a educação, e principalmente fazer reflexões sobre ações a serem desencadeadas na escola não é cogitado. Penso, também, que isso se deve ao fato de não atribuir valor ao conhecimento produzido pela universidade como capaz de responder às demandas escolares⁷, ou pelo fato de muitas pesquisas se configurarem como estudos que tentam se apropriar de uma realidade, sem qualquer retorno para o espaço pesquisado.

Nesse sentido, a opção do sujeito por participar da entrevista foi o fato de estar contribuindo com o pesquisador, de modo personalizado, e não com a instituição, com o conhecimento etc.

Por outro lado, há resistências de alguns/as professores/as de que a escola seja desvelada, quer não participando da entrevista, quer participando com respostas evasivas. Duas posturas vão se anunciando: Ou o/a professor/a receia comprometer/denunciar o que realmente acontece no espaço escolar, ou então, o vínculo de confiança estabelecido com o pesquisador é

⁷ A propósito esse assunto será mais discutido no capítulo quatro.

satisfatório ao ponto dos segredos escolares serem revelados; outra situação ainda é a não preocupação ao revelar as informações.

Os/as professores/as costumam fazer referências ao ambiente de trabalho como sendo um ambiente familiar. *Aqui, somos todos uma família*, diz um professor. Além do sentimento de fraternidade, ajuda mútua, característica esperada do núcleo familiar, a manutenção dos segredos existentes nesse núcleo também acompanham a relação que se estabelece entre os pares. Os/as professores/as demonstram temor ao revelar as fragilidades da escola. Entendo a recusa em participar das entrevistas como sendo uma forma de não revelar algo que possa vir a comprometer tanto a imagem social da “família” (a escola), do colega, como de si mesmo.

O ato de participar da entrevista, também não denuncia algo diferente. Em situação de entrevista, percebia que alguns/as professores/as davam respostas evasivas às perguntas de cunho mais comprometedor, como por exemplo *a direção contribui com o seu trabalho?*. Ou ainda, quando a entrevista era registrada em gravador, os sujeitos se nutriam de cuidados sobre o que falariam, optando pelo não registro da voz por meio de equipamento eletrônico.

Um exemplo foi um professor ao falar sobre algo que, ao seu ver, comprometia a figura de um colega. Pediu-me para desligar o gravador. Aliás, só concordou em falar após ter certeza do desligamento do aparelho. Mesmo com todos esses cuidados, há aqueles indivíduos que trazem à tona os segredos familiares, como em todo grupo social dessa natureza.

Fiz a distribuição do roteiro da entrevista e as expressões discursivas de duas professoras me chamaram a atenção: Disseram elas aliviadas: *Ah! Ainda bem que sei responder tudo*. Entendo essa resposta como evidência de um receio por não saber responder qualquer questão, como se elas estivessem sendo submetidas a uma avaliação de sua competência profissional.

No momento da entrevista, informei ao entrevistado o tempo médio de quarenta minutos, aproximadamente. Disse também que estaria fazendo anotações e algumas outras perguntas que surgissem no decorrer do processo, destacando que se sentisse inteiramente à vontade, ou para não responder, ou para desligar o gravador, o que ocorreu algumas vezes. Mantivemos (eu e o entrevistado) um clima de diálogo por todo tempo. Às vezes, a entrevista era interrompida por alguém que queria falar algo com o/a professor/a.

Durante todo o período de construção do material de pesquisa, foram feitas notas de campo sobre aspectos percebidos pelo pesquisador, que estariam relacionados ao objeto de

estudo. Para Bogdan & Biklen (1994), as notas de campo se configuram como um instrumento complementar às informações da pesquisa.

Procedida a construção do material de pesquisa foi efetuada a sua análise cuja “a intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção) inferência esta que recorre a indicadores (qualitativos ou não)” (BARDIN, 2000, p. 38).

Utilizei, portanto, a técnica de agrupamento dos dados em categorias de codificação que se estabeleceram *a posteriori* (BOGDAN & BIKLEN, 1994), obedecendo aos seguintes critérios: pela recorrência nas falas dos depoentes; pelas semelhanças existentes entre essas falas; e mesmo com baixa recorrência, pela significação que essas unidades traziam para o entendimento da questão.

A partir do agrupamento das categorias, foram feitas inferências no sentido de buscar o significado entre a discussão teórica e suas implicações com o correspondente empírico (material de pesquisa construído).

A opção pela análise das categorias de codificação, oriundas do material de pesquisa construído, respectivamente, através das entrevistas, análise de documentos, observação e notas de campo, foi inspirada pela abordagem hermenêutica como “um caminho de pensamento” se configurando num diálogo estabelecido entre o material empírico construído e o marco teórico apresentado. Para Gadamer, “a hermenêutica é a busca de compreensão de sentido que se dá na comunicação entre seres humanos” (GADAMER apud MINAYO, 1998, p. 221). O fato de pertencer a determinados contextos históricos faz com que os indivíduos analisem a realidade a partir de códigos diferenciados.

A análise do material obedeceu à seguinte ordem: entrevista, documentos, observação e diário de campo. O fato da entrevista ter sido realizada por último, possibilitou o confronto entre as informações contidas na entrevista, e as informações contidas nos documentos e na observação. O objetivo desse critério foi checar a subjetividade na construção do material de pesquisa resultante da observação e das notas de campo.

A análise do material perpassou quatro momentos: primeiro uma leitura flutuante que buscou se apropriar das categorias que emergiam a partir dos instrumentos de construção das informações. Uma segunda leitura, já destacando as categorias. A terceira leitura buscou ratificar a categorias levantadas e inferir uma discussão com base no arcabouço teórico. Por fim, uma

leitura de varredura, buscando identificar os elementos que tenham sido negligenciados nas leituras anteriores.

Por se tratar de um estudo de caso, impossibilita a generalização da informações. Aliás, gostaria de advertir que não se constitui uma pretensão. O objetivo das anotações aqui feitas foi de provocar outras reflexões e investigações sobre a saúde do professor. O que se pretende é levantar elementos para uma análise do cotidiano escolar.

1.4 COMO ESTÁ ORGANIZADA A DISSERTAÇÃO

Até aqui, procurei caracterizar a problemática de estudo, o percurso construído para contextualizá-la, seu delineamento metodológico, as implicações, os conflitos e algumas contradições vividas nesse percurso de construção. Pelo que foi dito até então, anuncio que as informações se revelaram de modo paradoxal e, nesse sentido, busquei preservar essas contradições, que estarão sendo descritas ao longo de todo texto.

Tentarei preservar cada capítulo, de modo que, ao mesmo tempo, seja pré-requisito para o entendimento do capítulo seguinte, integrando uma parte do corpo de todo o texto, e seja também, um texto completo em si mesmo. Desta forma, a organização da dissertação prossegue da seguinte forma: No capítulo 2, estarei tecendo uma revisão teórica sobre a saúde dos indivíduos nas organizações, enquanto no capítulo 3, proponho uma discussão sobre a cartografia da atividade docente.

Quanto aos capítulos subseqüentes farei uma discussão do material empírico da pesquisa e sua relação com o referencial teórico. No capítulo 4, abordo as adversidades decorrentes da ação docente, e no capítulo 5, finalizo a discussão sobre as estratégias que os/as professores/as constroem para enfrentar as adversidades, buscando a manutenção da saúde.

2. SAÚDE E TRABALHO NAS ORGANIZAÇÕES

As estratégias defensivas e de enfrentamento construídas por professores/as, frente às adversidades do cotidiano escolar, estão diretamente relacionadas ao movimento de saúde tencionado pela organização do trabalho pedagógico. Sem a pretensão de uma análise conclusiva, o fato do ambiente profissional ser colocado de modo adverso exige que os indivíduos construam dispositivos de comportamento que garantam a sua integridade física e mental.

Discutir as estratégias defensivas e de enfrentamento pelo viés da saúde e da organização do trabalho traz algumas implicações: primeiro, compreender a saúde como sendo, também, a capacidade que os indivíduos têm de enfrentar a doença; segundo, considerar a saúde um movimento e não uma estática; terceiro, conceber a organização de trabalho como um contexto capaz de viabilizar o movimento constituinte de saúde.

Avaliar o estado de saúde de um indivíduo ou grupo social é algo muito complexo. Fatores de ordem biológica, a genética, as defesas do organismo e o sistema imunológico interferem e, muitas vezes, determinam o estado saudável. Helmam (1994) destaca ainda os aspectos culturais na epidemiologia da doença, tais como, a situação socio-econômica, o comportamento sexual, os hábitos de determinado grupo social, a alimentação, as condições de moradia, o uso de confortos químicos, as atividades de lazer, a automedicação e as terapias leigas, dentre tantos outros aspectos produzidos culturalmente, especiais na promoção e/ou agravo da saúde.

Não pretendo abordar a dimensão biológica e cultural da saúde, embora as reconheça como necessárias para um entendimento mais completo do que seja um organismo saudável. Abordarei o movimento de saúde como um campo político, de negociações, que o organismo cria visando à manutenção do equilíbrio considerado, dentro de uma normatividade, um estado socialmente saudável.

Antes de adentrar especificamente no campo que leva o título desse capítulo, é necessário abordar o referencial de onde parti para tecer essa discussão e, posteriormente, traçar a relação desse referencial com a organização do trabalho pedagógico e com a saúde do professor.

Este capítulo pretende uma discussão sobre a saúde enquanto mobilização do ser vivo em busca de recursos para dar conta das adversidades do cotidiano e sobre a organização do trabalho no que tange ao conceito de ergonomia, às relações hierárquicas estruturadas no trabalho, a insatisfação e a ansiedade com o conteúdo ergonômico da tarefa realizada, buscando os limites e as possibilidades para compreender o movimento de saúde do professor a partir da organização do trabalho pedagógico. A inspiração sobre saúde que norteia essa discussão está centrada em Canguilhem (2000) e Athayde (*et. alii*, 2002); sobre organização do trabalho, a contribuição acentuada advém da Psicopatologia e Psicodinâmica do Trabalho conforme estudos realizados por Dejours (1992, 1994, 1996, 2001).

2.1 O MOVIMENTO SAÚDE-DOENÇA

É sempre mais fácil falar da doença do que da saúde. Os indicadores da doença são mais pontuais, localizáveis e externáveis que os indicadores da saúde, pois estes, envolvem uma multiplicidade de olhares e contextos. Quando Leriche (apud CANGULHEM, 2000) afirma que a saúde é a vida no silêncio dos órgãos, corrobora com a idéia de que a disposição do organismo só se torna um problema, uma preocupação, quando está ameaçada. E nesse sentido, falar sobre a doença torna-se algo menos arriscado.

Não existe consenso a respeito do que se entenda por saúde. Num ponto, vários autores convergem que ela não pode mais ser tratada como oposição à doença. A OMS define saúde como “estado de completo bem-estar físico, mental e social e não consiste, apenas, ausência de doença ou enfermidade” (ROCHA & GOMES 2001, p. 266). Esse conceito é bastante criticado por Dejours (1992) e Athayde (2001), pelo seu estatismo. Atingir um estado completo de bem-estar se torna algo impossível, ou pelo menos, é uma incidência, quando não rara, efêmera. O fato de estarmos, constantemente, enfrentando conflitos oriundos da própria dinâmica da vida compromete o conceito proposto pela OMS.

Atualmente, duas tendências transitam no campo da saúde, numa busca pela ampliação do conceito. A primeira trata da relação entre saúde e normalidade, e a segunda refere-se ao trabalho como fonte de promoção de saúde (DEJOURS, 1992). Ambas concepções irão me interessar já que primam pelo equilíbrio para tornar a vida viável. Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico seria um espaço que possibilita ao professor um maior ou menor esforço na construção de dispositivos necessários à manutenção do equilíbrio físico e psicossocial.

A relação saúde e normalidade focaliza preocupações que buscam compreender como os indivíduos mobilizam suas inteligências em busca de estratégias para lutar contra as adversidades do cotidiano, as doenças, a loucura e a morte. Nessa perspectiva, a normalidade não é um atributo dado, e sim, um movimento de defesas operadas, individual e coletivamente, visando à proteção e garantia da integridade física e mental dos organismos. Para Canguilhem (2000), a saúde de um organismo está não apenas na sua capacidade de adaptação ao ambiente, mas também na capacidade normativa que os indivíduos têm de instituir outras normas de vida e de interação com o ambiente.

Canguilhem (2000) inaugura novas discussões a respeito do que seja a saúde ampliando as concepções filosófica, científica e técnica desenvolvidas por Augusto Comte, Claude Bernard e René Lariche, respectivamente.

O primeiro entendia a saúde e a doença como um mesmo estado que se diferenciavam, apenas, pelo nível de intensidade. As alterações, por excesso ou escassez de determinadas substâncias, é que provocariam o adoecimento do corpo saudável.

O segundo, contrariamente ao posicionamento que diferenciava saúde e doença pelo aspecto quantitativo, dizia que saúde e doença não pertenciam a campos distintos, pois se diferenciavam pelo aspecto qualitativo. Nessa perspectiva, a doença é entendida como expressão exagerada ou diminuída de uma função normal, um distúrbio, uma perturbação, exagero, diminuição de substâncias, ou anulação de uma determinada função normal.

O último dizia ser a saúde o silêncio da vida nos órgãos, e a doença um rompimento desse silêncio que perturba os homens no curso de sua vida normal. Enquanto a saúde é a inconsciência do corpo, a doença seria a consciência pelas sensações dos limites, das ameaças e dos obstáculos à saúde.

Canguilhem (2000) entende que a saúde não é simplesmente ausência de doença, ou simplesmente alterações quantitativas e qualitativas dos organismos, bem como a inconsciência do corpo, mas a capacidade que o organismo tem de movimento, em estando doente, criar condições em busca da cura; um luxo biológico de se poder adoecer e se restabelecer.

Enquanto a doença, em verdade, é outra norma que altera o funcionamento do organismo, atrofiando sua interação com outros organismos, a saúde, portanto, implica em criar movimento para se restabelecer ou instituir novas normas de interação e influência mútua com o

meio. Em termos de normatividade, a saúde significa uma norma de vida superior, enquanto a doença, um modo de vida inferior.

A preferência dos organismo é pela saúde e não pela doença. O organismo, por exemplo, é preparado para a doença já que dispõe de anticorpos capazes de protegê-lo à medida que for necessário. Entretanto, por mais previsibilidade que se tenha da doença vir a acontecer, é preciso lutar contra ela para continuar vivendo. É esse viés de luta que cria a singularidade no comportamento fisiológico. Mesmo em se tratando de fisiologia da saúde, o comportamento do organismo não é considerado universal já que depende dos modos como eles interagem e adaptam-se às condições ambientais.

Adaptar-se não significa se submeter passivamente, mas ter a capacidade de se modificar e conviver melhor com o meio. Se o contexto é um amplo definidor de saúde e de doença, o homem é um exímio capacitado de se modificar e modificar esse contexto, pois avalia as transformações ocorridas no ambiente, sofre as suas conseqüências, sentindo-se capaz ou não de se adaptar às novas situações impostas pelo cotidiano. “O homem é são na medida em que é normativo em relação às flutuações de seu meio” (CANGUILHEM, 2000, p. 188).

A saúde não se configura num estado ideal, conforme propõe a OMS, mas se estrutura como um jogo que depende das condições externas que proporcionam maior ou menor mobilidade dos indivíduos e do modo como eles interagem criando condições para dar conta das questões cotidianas. Esse *modus vivendi* é da ordem do singular. Cada indivíduo, cada grupo tem a sua própria medida a respeito do que seja um estado saudável. Athayde & Silva entendem a saúde como sendo:

a vitalidade do ser vivo, [a] busca permanente de mobilização das forças ativas, de tirar de dentro de si, das suas raízes, as energias necessárias ao viver: inteligência e afetividade para dar conta das exigências e pressões do trabalho. Desse modo, falar de saúde é falar de um cotidiano que demanda ininterruptamente uma mobilização de corpo e alma, de energia, de sangue, de ossos, de músculos, de memória, de desejos, de ódios... saúde não é um estado ideal, mas algo que se altera todo tempo, que vai estar sempre à nossa frente. Então, saúde é antes de mais nada uma sucessão de compromissos que as pessoas assumem com a realidade, e que se alteram, que se reconquistam, se redefinem a cada momento, se defende a cada instante. Por fim, saúde é um campo de negociação cotidiana e permanente para tornar a vida viável. (ATHAYDE & NEVES apud ROCHA & GOMES 2002, p. 268).

É necessário reconhecer que, de modo singular, cada indivíduo ou grupo, busca encontrar na vida mecanismos de enfrentamento para as adversidades do cotidiano. Desta forma mantém a integridade, diga-se saúde, física e mental. Entender o movimento de saúde dos indivíduos nas organizações implica considerar suas idiossincrasias e os modos de interação

nesses espaços organizacionais. Em outras palavras, há uma relação estreita entre a saúde dos indivíduos e a organização do trabalho.

2.2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COMO OBSTÁCULO À SAÚDE

A relação saúde-atividade profissional é tensionada na forma como o indivíduo significa as suas marcas históricas da personalidade e o ambiente em que a tarefa está sendo exercida. Dejours (1996) aborda esse movimento reportando-se a uma dimensão diacrônica e sincrônica do sofrimento nas organizações, como forma de entendimento da saúde do trabalhador. A dimensão diacrônica advém da própria história psíquica de cada indivíduo, nas suas relações parentais e nos moldes como ele se constitui como sujeito. A dimensão sincrônica é resultante do reencontro do sujeito com as situações de trabalho; no modo como sua personalidade é confrontada com as relações estabelecidas nesse ambiente.

Surgem, então, as estratégias defensivas e de enfrentamento às adversidades do contexto organizacional que emergem do confronto entre o modo como essas singularidades são tensionadas pelos indivíduos quando em atividade produtiva nas instituições.

Não é pertinente, então, afirmar que a saúde do trabalhador depende exclusivamente da sua condição como indivíduo ou mesmo das condições desfavoráveis disponibilizadas pela instituição. Depende sim, de um jogo movimentado na relação, na forma como um e outro integram o espaço organizacional.

Há uma década, as críticas sobre o trabalho como fonte de doenças e infelicidade, especificamente dos trabalhadores industriais, ganharam terreno no campo das discussões da Psicopatologia do Trabalho. As pesquisas (DEJOURS, 1992, 1995, 1996, 2001) apontam para a organização do trabalho, pela sua rigidez ou flexibilidade, como mecanismo que possibilita aos trabalhadores construir estratégias defensivas e de enfrentamento às adversidades do trabalho como forma de assegurar um estado saudável, não enlouquecerem, não caírem na imobilidade, no adoecimento, na loucura e morte.

Nesse sentido, o trabalho adquire tanta importância que deveria incorporar ao próprio conceito de saúde e vice-versa, pois, muito mais que um dispositivo de sobrevivência, ele significa para o indivíduo um sentimento de ação, de pulsação, de contato com o outro, de realização dos desejos, de deslocamento do corpo, de mobilização do cérebro e dos músculos, de movimento da alma que também motiva o homem a viver. Estar sem trabalho não é apenas uma

questão de sobrevivência, é também uma questão moral, uma capacidade de poder estar assumindo compromissos frente ao cotidiano e dar conta dele. Entretanto, estar com trabalho pode também significar um adoecimento, na medida em que as condições são inadequadas.

Dejours (1992) sinaliza que, pela organização do trabalho, os indivíduos podem criar, recriar, transformar, (re) significar, constantemente, a atividade que realizam no sentido de atender às suas necessidades, expectativas e anseios. Paradoxalmente, essa mesma organização, quando colocada de maneira rígida, é incapaz de satisfazer às necessidades dos indivíduos, gerando-lhes angústias, insatisfações, medos, descompensações psicossomáticas, incorrendo em prejuízos de natureza física e psicossocial. Se é verdade que existem ambientes mais ou menos adoecedores, é tão verdade que existem sujeitos como maior ou menor propensão a determinadas doenças.

A organização do trabalho comporta a divisão do trabalho – o conteúdo ergonômico da tarefa e o sistema hierárquico – as modalidades de comando, as relações de poder, as responsabilidades atribuídas... Segundo Dejours, é preciso entendê-la como sendo,

de uma parte, a divisão das tarefas (chegando à definição do modo operatório) que atinge diretamente a questão do interesse e do tédio no trabalho; de outra parte, a divisão dos homens (hierarquia, comando, submissão), que atinge diretamente as relações que os trabalhadores estabelecem entre si no próprio local de trabalho (DEJOURS, 1996, p. 153).

Muito mais do que pensar essa organização visando aumento da produtividade, da riqueza e da qualidade do resultado do trabalho é necessário, também, considerar as influências e conseqüências dessa organização na subjetividade do trabalhador. Se por um lado, conforme afirma Rodrigues (1996), o trabalho é fonte de prazer e satisfação, por outro, também poderá significar um malogro para aqueles que não estão satisfeitos com a atividade que realizam. E nesse sentido, o processo de produtividade estará sobremaneira ameaçado.

Canguilhem já advertia que

o meio é normal para uma determinada forma viva na medida em que lhe permite uma tal fecundidade e, correlativamente, uma tal variedade de formas que, na hipótese de ocorrerem modificações no meio, a vida possa encontrar numa dessas formas a solução para o problema de adaptação, que brutalmente se vê forçada a resolver (CANGUILHEN, 2000, p. 113).

Na trama desta relação, entendo a organização do trabalho pedagógico como capaz de viabilizar trocas afetivas e cognitivas, de gerar satisfação e prazer, e o seu contrário, de promover angústia, insatisfação, medo, sofrimento, doença e morte. É necessário levantar dúvidas a respeito das atitudes burocráticas praticadas no ambiente escolar e perguntar quais conseqüências esse

modo de organização traz para a saúde do/a professor/a e para a qualidade da sua ação. Uma organização do trabalho pedagógico que pretere a burocracia em detrimento dos indivíduos, poderá ser considerada ameaçadora à saúde docente.

Para Dejours (1992), o trabalho adquire esse sentido adoecedor quando sua organização não permite ao trabalhador emprestar sua subjetividade à atividade realizada, sendo necessário que os indivíduos construam um modelo de gestão paralela para conseguir sobreviver nele de modo mais ou menos saudável.

a livre organização do trabalho torna-se peça essencial do equilíbrio psicossomático e da satisfação (...) A organização rígida e imposta, que caracteriza a maior parte das tarefas industriais, aparecem, inicialmente, como um obstáculo a uma livre estruturação da tarefa (...) quanto mais rígida for a organização do trabalho, menos ela facilitará a instrumentação favorável à economia psicossomática individual (DEJOURS, 1992, p.128).

A realização de uma atividade com vitalidade, com diálogo, com liberdade permite ao homem gozar a expressão da vivência coletiva. O resultado é o aumento da satisfação, do seu envolvimento na atividade realizada e promoção da saúde. Uma vida com prazer encoraja a criatividade e aumenta o prazer e a alegria de viver, diz Lowen (1984). Trata-se de um constante processo de retroalimentação entre saúde e atividade humana.

2.3 INSATISFAÇÃO E ANSIEDADE NO TRABALHO

Dejours (1992) destaca dois sentimentos fundamentais vividos pelos trabalhadores em situação de trabalho: a insatisfação e a ansiedade. O primeiro é resultante da inadaptação entre as necessidades oriundas da estrutura mental do sujeito ao conteúdo ergonômico da tarefa realizada. O segundo está relacionado ao ritmo de trabalho, de produção, de velocidade, e aos benefícios e salários oriundos destes aspectos.

Esses sentimentos não são vivenciados hierárquica e distintamente. A separação proposta tem finalidade didática. Obedecendo a essa mesma orientação, tratarei, inicialmente, da insatisfação e, posteriormente, da ansiedade.

Uma organização de trabalho rígida confronta os interesses do trabalhador fazendo com que estes busquem alternativas, muitas vezes criativas, para permanecer de modo saudável na organização.

A insatisfação com o trabalho não corresponde ao conteúdo real do trabalho, mas ao seu conteúdo simbólico; ao conteúdo subjetivo que cada trabalhador empresta à sua função. É

preciso então, considerar a estrutura de personalidade do sujeito e o confronto com a atividade realizada. A estrutura de personalidade do sujeito confrontada pela rigidez com que se coloca o trabalho, instala-se uma inadequação daquele ao conteúdo da tarefa realizada.

A história das organizações é fortemente influenciada pelas idéias tayloristas. Esse modelo clássico de organização tem na sua concepção uma radical subdivisão entre as atividades de concepção, destinadas aos indivíduos que pensam a instituição, elaboram projetos e planos estratégicos de funcionamento, e as atividades de execução destinadas aos executores operários das atividades planejadas.

Dejours (1992) sinaliza alguns propósitos decorrentes desse modelo institucional.

O primeiro deles é que a divisão radical do trabalho impede os indivíduos de compartilharem vivências e experiências, colocando-os de modo cada vez mais isolados. O sentimento de cooperação, de troca, de vida coletiva é suprimido em nome de uma racionalidade que credita uma ameaça na coletividade.

O segundo propósito é a desapropriação do saber. O indivíduo já não mais se sente responsável pela realização do produto. Quem idealiza e produz deixa de ser um sujeito concreto, passando a sujeito abstrato. A instituição é responsável pelo feito como se fosse uma entidade independente e autônoma das pessoas. É a alienação do trabalhador frente ao trabalho realizado.

O terceiro propósito é o rompimento com a livre adaptação e organização do trabalho que, colocada do modo cada vez mais rígido, impede que o indivíduo adapte suas demandas, anseios, desejos e necessidades à estrutura organizacional, desconsiderando suas especificidades, particularidade e subjetividade, resultando numa tentativa de adestramento do sujeito às demandas institucionais. E afirma que:

separando excessivamente concepção e execução, não só desorganizamos o que é o próprio fundamento do 'recurso humano' no plano singular, como quebramos a transparência e as relações de confiança necessárias para a construção e a estabilização do grupo de trabalho e do sentimento de pertencer à comunidade. Assim procedendo, minamos as próprias bases de cooperação (DEJOURS, 1996, p. 167).

Essa radical divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual reflete na saúde do trabalhador na medida que tem o corpo como o primeiro a ser vitimado pelas formas que estão postas no trabalho: corpo dócil, disciplinado, explorado, fragilizado. A insatisfação no trabalho é resultante da impossibilidade de emprestar subjetividade à atividade realizada, podendo desencadear desorganizações psicossomáticas.

Outro sentimento vivido pelos trabalhadores no silêncio das organizações é a ansiedade. O trabalho gera ansiedade nos trabalhadores resultante do sentimento de medo, que a todo momento acomete o indivíduo. O medo pode ser oriundo de sinais diretos quando os corpos dos trabalhadores estão expostos a riscos de natureza química, física, biológica, medo da ideologia ocupacional defensiva, ou seja, do conjunto de lembretes e avisos que sinalizam que se está realizando uma atividade perigosa, e o medo oriundo do rendimento que se é exigido em termos de produtividade. Dejours (2000) destaca três fontes causadoras de ansiedade no indivíduos decorrentes das organizações.

O medo da incompetência é, essencialmente, o principal deles. A existência de uma defasagem entre a organização do trabalho prescrita e a demanda da organização real interpõe uma tensão no sujeito. Realizar uma atividade quando não se tem disponíveis as condições ideais para isso, pode inviabilizar o sucesso da atividade. O indivíduo se mobiliza para realizar a tarefa, porém, se algo incorrer errado, será suspeito pelo fracasso. Nasce um sentimento de incompetência por não ter desempenhado bem a sua função. Tanto o indivíduo quanto seus colegas começarão a suspeitar que a não qualidade no trabalho realizado é decorrente da falta de competência e habilidade do trabalhador para realizar a função.

Sempre haverá defasagem entre o real e o prescrito. Entretanto, raras são as vezes que os trabalhadores consideram essa variável ao avaliarem o resultado de sua atividade. Parte disso porque a instituição é percebida pelos indivíduos como sendo impassível de questionamentos, quanto ao oferecimento das condições adequadas para a realização da atividade no tempo e no espaço de sua ocorrência.

Há uma relação paradoxal. Ao mesmo tempo que o trabalhador não é autor e responsável pelo processo de produção, é culpabilizado por não criar as condições ideais para o funcionamento das organizações. É como se a instituição estivesse, *a priori*, em condições ideais de funcionamento e os indivíduos, por negligência ou incompetência, comprometessem o processo produtivo. Trata-se de um grave erro que merece ser corrigido.

Outra causa de sofrimento está no modo como se configuram as relações humanas, entendendo estas como os laços afetivos humanos criados na organização do trabalho. O sofrimento decorre, em parte, das pressões que muitos trabalhadores sofrem de seus colegas para trabalhar mal, ao criarem obstáculos, sonegarem informações e inviabilizarem a cooperação no sentido de boicotar ou impedir que o sujeito realize sua função de modo competente. Não se trata

mais do medo da incompetência e inabilidade para executar a função, mas sim, dos entraves construídos na dinâmica das relações interpessoais que inviabilizam o bom andamento do trabalho.

Outro fator destacado é o esforço despendido na realização da tarefa e a possibilidade de não reconhecimento desse esforço. Para Dejours, “há os indolentes e os desonestos, mas em sua maioria, os trabalhadores se esforçam para fazer o melhor, pondo nisso muita energia, paixão e investimento pessoal” (DEJOURS; 2000, p. 34). Esse esforço pelo reconhecimento é algo inerente à condição humana. Uma das satisfações em realizar qualquer atividade é a possibilidade desta ser reconhecida pelos outros. O contrário incide em conseqüências negativas na motivação frente ao trabalho, ou seja, pode incidir numa redução da carga de investimento psíquico que o trabalhador imprime na realização da atividade.

Quando o trabalhador é reconhecido pelo seu trabalho, as dúvidas, as angústias, as decepções, os desânimos se dissipam e o trabalho adquire sentido. O reconhecimento faz do trabalhador um sujeito especial, pois desperta nele autoconfiança, dá-lhe satisfação e prazer no que realiza.

Há também as formas de ansiedade que são resultantes das frustrações acumuladas, ao longo de um tempo, oriundas das relações psicoafetivas – já desgastadas – com os colegas. Esse desgaste pode ser conseqüência dos conflitos e das intrigas criadas no espaço organizacional, dos “envenenamentos” e das desconfianças veladas entre os trabalhadores.

Desgastes dessa natureza geram nos indivíduos a despersonalização, a paralisia da imaginação e a regressão intelectual para realizar sua atividade. A ansiedade aumenta quando o trabalhador reconhecer o ambiente de trabalho como sendo desfavorável, vendo-se obrigado a continuar nele. Essa permanência se dá ao fato da sobrevivência do indivíduo se sobrepor à sua saída do posto de trabalho.

Esse sofrimento psíquico é suportado pelo trabalhador num espaço radical de intimidade, pois se trata de uma experiência vivida no silêncio das organizações compartilhada entre alguns colegas em situação de trabalho e também no núcleo familiar.

Para Dejours (1992), as conseqüências para o trabalhador de um ambiente com essa feição são: o aparelho mental perde versatilidade/plasticidade, o sistema de frustração, em sua forma de agressividade reativa, fica sem saída de parte da energia pulsional, e a organização do trabalho se opõe aos investimentos, desejos, necessidades e anseios do sujeito.

Na incompatibilidade entre as necessidades do indivíduo e das organizações se instala o sofrimento e, desse modo, os sujeitos desenvolvem condutas defensivas e de enfrentamento para se protegerem e permanecerem em situações adversas impostas pelo trabalho.

2.4 CONDUTAS DEFENSIVA EM CONDIÇÕES ADVERSAS: A BUSCA PELA SAÚDE

Faltar ao trabalho em decorrência do adoecimento não se constitui uma alternativa dos trabalhadores, reconhecida coletivamente. É cultivado no ambiente organizacional a ideologia de que a falta, por motivo de saúde, implica uma série de questões morais, como por exemplo ser indolente, preguiçoso, vagabundo, não gostar de trabalhar. Nesse sentido, mesmo estando doente dentro de um nível de suportabilidade, a opção de alguns trabalhadores é por estar no posto de trabalho.

O trabalhador estando em situação adversa cria alguns mecanismos coletivos para tornar a vida na organização viável. Um desses é sinalizado por Dejours (1992) como um sistema de ideologias defensivas que visam manter à distância o risco de afastamento ao trabalho. Vale destacar que as condutas defensivas são necessárias para a sobrevivência psíquica dos indivíduos, de modo que, se colocada de outra forma, implicaria em desajustes emocionais, muitas vezes, irreversíveis à saúde mental do sujeito.

São características das ideologias defensivas: 1 – ter a função de conter, mascarar ou ocultar uma ansiedade; 2 - funcionar como mecanismo de defesa elaborado por um grupo social particular especificamente; 3 – ser dirigida a um risco real e não intrapsíquico; 4 – ser operatória, devendo-se obter a participação de todos os interessados, e o que não contribui é excluído; 5 – ser funcional quando dotada de uma coerência que depende de certos arranjos relativamente rígidos frente à realidade; 6 – ter caráter vital, necessário e obrigatório porque substituem os mecanismos de defesas individuais, tornando-a coletiva.

Athayde (1999) lembra Castoriadis ao tratar de uma organização paralela construída pelos trabalhadores para tornar o seu trabalho viável, acrescentando que, sem esse tipo de organização, não seria possível a atividade da organização. Desse modo, as estratégias que os trabalhadores constroem com base num sistema de ideologias defensivas, não apenas são capazes de assegurar a saúde do trabalhador, como também, permitem um determinado funcionamento das instituições, numa lógica impressa pelo cotidiano e não pela organização prescrita.

No movimento saúde-trabalho, satisfação-insatisfação, sofrimento-prazer os indivíduos mobilizam suas inteligências e recursos disponíveis na busca de soluções criativas para tornar a atividade desenvolvida prazerosa e, ao mesmo tempo, obter resultados positivos no exercício dessa atividade.

Os sujeitos também se mobilizam no sentido de preservar sua integridade física e psíquica, endurecendo-se afetivamente, não se sensibilizando com os problemas insurgidos no trabalho, não se sentindo responsáveis por eles, não se mobilizando em buscar soluções, mas se defendendo de um ambiente que o agride.

Dejours (1996) vai referendar a primeira situação como sendo um sofrimento criativo, e a segunda como sendo sofrimento patogênico dizendo:

Às vezes, em sua luta contra o sofrimento, o sujeito chega a elaborar soluções originais que (...) são em geral favoráveis simultaneamente à produção e à saúde: caracterizamos esse sofrimento denominando-o *sofrimento criativo*. Ao contrário, nessa luta contra ao sofrimento, o sujeito pode chegar a soluções desfavoráveis à produção e desfavoráveis também à sua saúde. O sofrimento então qualificado como *sofrimento patogênico*. [grifos do autor] (DEJOURS 1996, p. 150)

Nessa perspectiva, tanto as estratégias de enfrentamento (sofrimento criativo) quanto as de defesa (sofrimento patogênico) se caracterizam como recursos para uma convivência saudável no espaço organizacional. No primeiro caso para o sujeito enfrentar as adversidades encontrando satisfação na atividade realizada, e no segundo, para não se desgastar poupando energia e não se desestruturar física e psicologicamente.

É interessante notar que a mobilização de estratégias de enfrentamento às adversidades do contexto de trabalho não se resume ao próprio ambiente de trabalho. O indivíduo, a todo tempo, seja no espaço doméstico, seja no espaço de lazer está arquitetando formas de elaboração dessas estratégias. É o que Dejours (1996) chama de sofrimento no trabalho atravessado pela dimensão temporal e espacial.

O entendimento desse movimento requer ainda uma discussão a respeito da ressonância simbólica. Trata-se de uma ambigüidade resultante da mobilização da imaginação e da criatividade resultante da analogia elaborada pelo sujeito entre as experiências infantis e as condições concretas de trabalho. Essa analogia interpõe diferenças e desvios em seu conteúdo e por esse motivo o trabalho se configura numa tentativa de suturar, simbolicamente, rompimentos afetivos decorrentes das relações primárias infantis do sujeito.

Quando os indivíduos criam estratégias de enfrentamento às adversidades, espera-se que seu esforço seja reconhecido socialmente. Quando isso não ocorre seguidamente, instala-se um sofrimento psíquico que, ao longo do tempo, pode se tornar um fator de desgaste crônico.

As conseqüências para o sujeito que convive numa relação construída em ambiente hostil de trabalho, provoca decréscimo na motivação pela atividade realizada, ocasionando numa profunda crise de identidade profissional.

A essa altura das discussões é pertinente sinalizar uma reflexão. Por que buscar na escola dejouriana o pretexto para discutir a saúde do/a professor/a, considerando a docência diferenciada dos trabalhadores industriais?

A resposta perpassa pelo fato de considerar a organização do trabalho como um forte mecanismo para promoção da saúde do trabalhador, podendo trazer contribuições para a organização do trabalho pedagógico. Tenho consciência de que a escola dejouriana se aplicou a trabalhadores das indústrias, atividade esta que se diferencia da ação docente. Diferentemente dos industriais, o/a professor/a tem na relação direta com o ser humano, em processo de formação, o instrumento de trabalho. Porém, essa especificidade poderá ser ampliada se a atividade docente for considerada como sendo de natureza diferenciada do trabalho da indústria. O que está em jogo aqui é uma discussão sobre as conseqüências da organização do trabalho pedagógico para a subjetividade dos/as professores/as da Educação Básica.

É necessário instituir uma organização que valorize as pessoas e não burocracia; que compreenda, e tenha na filosofia de sua existência, os indivíduos como o alvo de maior importância. A organização do trabalho deve atender aos interesses dos sujeitos e não o contrário. Não é admissível tratar a escola como se fosse um entidade autônoma com existência desvinculada das pessoas.

Suprimir a lógica da administração taylorista nas instituições de ensino e implantar uma gestão comum na organização do trabalho pedagógico significará um considerável esforço para promover a saúde nas instituições, na medida que legitima as estratégias defensivas e de enfrentamento como algo necessário à manutenção da saúde do trabalhador.

3. CARTOGRAFIA DA AÇÃO DOCENTE

A ruptura do modelo de ciência fundado nos conceitos de causalidade e determinação (BRANDÃO, 1997) refletiu também nas concepções a respeito do que seja educar. Enquanto a educação experimenta essa crise, ficando desorientada, os professores saboreiam um sentimento de orfandade ideológica (GARCIA, 1997), que os deixam numa desconfortável zona de tensão. A certeza não mais existe.

Paradoxalmente, as queixas sobre uma formação de professores mais e mais incompatíveis com as demandas escolares tornaram-se gerais. Ao mesmo tempo em que aumentam as exigências em relação à atividade despenhada pelo professor, esvaziam-se as condições necessárias para isso.

Estrutura multiprofissional da escola, gestão democrática, tecnologias educacionais, educação inclusiva, são exemplos das novas competências para ensinar. Paralelamente, violência, indisciplina, agressão, insegurança, condições físicas inadequadas, falta de material pedagógico, altos índices de reprovação e evasão, baixa aprendizagem, baixos salários, desprestígio social são, também, situações que a maioria dos/as professores/as ainda não aprendeu a lidar, e converter essas adversidades em resultados favoráveis.

Isso reflete uma crise de valores pela qual a sociedade contemporânea tem sido acometida. No bojo dessas transformações está o papel do/a professor/a. Que tipo de sujeito formar? Quais conhecimentos? Quais estratégias de ensino? Os/as professores/as se vêm acometidos por dúvidas sobre o papel da educação escolar e qual a melhor forma de conduzir esse processo. Não se sabe se executa o papel de professor, de pai, de amigo, de educador, ou de tudo isso junto. Não se sabe, ainda, se atende ao educando ou ao prescrito pela escola, pelas diretrizes educacionais, ou mesmo pelas exigências do mercado de trabalho e da sociedade, quando as perspectivas entre o indivíduo e a sociedade são incompatíveis. Trata-se da crise dos paradigmas vivida pela sociedade, que afeta profundamente a educação, conforme revelam os estudos de Brandão (1998). A tensão que dicotomiza o indivíduo e a sociedade ainda marca a forma como se organizam as instituições educacionais.

Pela minha experiência como professor de Educação Básica e Superior, afirmo que muitos/as professores/as se vêm “neuroticamente” pressionados pelas novas teorias

educacionais, pelos parâmetros curriculares, pelos decretos e portarias expedidos pelos órgãos superiores da educação.

Essa fixação neurótica não invalida as fortes exigências do BM, do MEC, da SEC e SMEC/SEC e, porque não dizer, da direção escolar sobre o professor. Essas pressões, em nome da qualidade na educação, colocam os docentes numa tensão, fazendo-os se sentirem impotentes para atingir as metas e ações estipuladas. Como exemplo, são as pressões veladas oriundas da SEC para aprovar um determinado número de alunos. Os/as docentes vivem uma ansiedade entre atender às exigências dos superiores e atender à própria consciência sobre a realização do seu fazer pedagógico.

Apesar dos discursos educacionais serem fundamentados em teorias contemporâneas como o construtivismo, o socio-construtivismo e o pós-construtivismo, o que se percebe é que a forma como o trabalho pedagógico está organizado traz, muito fortemente, as raízes das pedagogias tradicionais.

As relações sociais na escola são, em sua maioria, hierarquizadas e autoritárias. O currículo escolar é fragmentado em disciplinas. O tempo de aprendizagem é rígido. As responsabilidades sobre o processo educativo recaem sobre o/a professor/a, mas as condições pedagógicas são desfavoráveis. A própria geometria da sala de aula obedece a padrões dos tempos de outrora. Salas quadradas, com alunos enfileirados demarcando o lugar de poder do professor, são exemplos. O resultado é uma escola pública cada vez mais distante de uma educação de qualidade e professores/as cada vez mais descrentes, frustrados/as e impotentes com seu trabalho. Instalou-se no ambiente escolar uma espécie de descompasso entre o que se pensa em fazer e o que realmente é e pode ser feito.

O tempo e o espaço de ensino e aprendizagem, de pensar e operacionalizar determinados problemas escolares, como as reuniões pedagógicas, são muitas vezes, suprimidos pela necessidade de atender ao texto legal, ao solicitado, ao prescrito, e porque não dizer, determinado, pelos órgãos e secretarias responsáveis pela educação. Através de decretos, leis e portarias, esses órgãos visam, muitas vezes, atender a uma suposta idealização de professor, de aluno, de escola e de educação, do que às demandas do cotidiano e às singularidades de cada espaço educativo.

É inegável afirmar que esse viés de olhar global sobre a formação do aluno tem tomado conta nos discursos oficiais e escolares, mas é também verdade que esse mesmo olhar sobre o horizonte do ser professor, quando não esquecido, tem ocupado lugar menor, especificamente nos discursos oficiais.

Em se tratando da docência, é desconfiável que as dimensões humanas estejam sendo consideradas, tanto no processo de formação inicial e continuada de professores, quanto no ambiente de exercício da atividade docente, cujos sujeitos estão inseridos no âmbito do exercício de sua profissão.

Este capítulo pretende traçar um mapeamento sobre a atividade docente, entendendo esta de modo singular e plural. Singular, na medida que evita generalizações dessa atividade por entendê-la, em sua tessitura, a partir de contextos escolares diversos. Também por esse motivo, constitui-se numa atividade plural. Pela riqueza de detalhes que a docência se apresenta e pela multiplicidade de faces que caracterizam o fazer/ser professor/a.

A preocupação em discutir a atividade docente nos moldes contemporâneos obedece a alguns direcionamentos: evitar que a atividade docente seja, nesse texto, confundida com outras categorias profissionais pelo fato de me utilizar do referencial da escola dejouriana, que trata especificamente dos trabalhadores da indústria, das telefonistas, pilotos de caça e profissões do gênero. Para isso, vou considerar a docência como um exercício da atividade humana, especificamente como atividade de ação, nos moldes descritos da Filosofia Política de Hannah Arendt (2000).

Pretendo, com esse desenho, despertar o leitor para algumas características que são peculiares ao exercício do magistério que se constituem como atividade adversa, diversa, imprevisível que se revela de maneira múltipla e complexa de acordo com determinados contextos históricos e sociais.

A complexidade da ação docente tem sido afetada por mudanças ocorridas na profissão, ao longo dessas duas últimas décadas. As conseqüências disso para a saúde física e psicossocial do professorado são as mais diversas, conforme demonstrarei adiante.

3.1 O SER PROFESSOR E A AÇÃO DOCENTE

O uso da expressão atividade docente para se referir ao fazer do professor não é muito badalado na literatura educacional. Os estudos, aqui feitos, revelam que autores como Nóvoa (1995), Vorraber (1995), Villa (1998), Perrenoud (2001), Arroyo (2001) preferem utilizar terminologias como profissão docente, profissionalismo docente, trabalho docente, ofício de mestre, para caracterizar o professor.

Sacristan (2001) é um dos teóricos que faz referência à docência como sendo uma atividade, utilizando-a como sinônimo de tarefa. A expressão atividade docente tem o sentido

de demonstrar como essa atividade traz em seu bojo, no sentido político da condição humana descrita por Hannah Arendt (2000), a singularidade, a liberdade, a construção de discursos, o exercício da vida pública, a expressão da vida ativa.

Trata-se de discutir a ação do professor como condição ontológica de estar no mundo em sua relação com o ato produtivo, e não uma categoria sociológica profissional, embora a discussão irá tangenciar questões dessa natureza.

A ação só é possível ser construída na interação, no agir, na presença de outros. Necessita do outro como a fabricação necessita da matéria-prima. A ação é permeada pela teia de atos e palavras, tendo seu início com uma só pessoa, mas que se esgota nela mesma se não houver adesão. Sua continuidade e “acabamento” dependem da filiação. Arendt nos diz que,

a ação é a única atividade humana que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, correspondente à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na terra e habitam o mundo” (...) que o mundo ao qual vivemos, não existiria sem a atividade humana que o produziu, como no caso de coisas fabricadas; que dele cuida como no caso das terras de cultivo; ou que estabeleceu através da organização, como no caso do corpo político. Nenhuma vida humana, nem mesmo a vida do eremita em meio à natureza selvagem, é possível sem um mundo que direta ou indiretamente, testemunhe a presença de outros seres humanos (ARENDR 2000, p. 15 - 31).

O ação nos serve para demarcar nossas diferenças, nossas singularidades, nossa forma de compreender e falar do/sobre o mundo. Através dessas construções é que os homens se revelam uns para os outros enquanto homens e não como coisas. Nesse reconhecimento está o processo de alteridade. Através da ação de cada homem é que podemos dizer que a realidade é da ordem do inesperado, do infinitamente possível. Enquanto possibilidades latentes, somos iguais. Mas é na ação, no plano dos acontecimentos que nos tornamos singulares e diferentes⁸. É através da ação (palavras e atos) que nos inserimos no mundo humano. Pontualmente, tratam-se de características da ação docente.

O professor vive uma situação paradoxal frente à atividade realizada. Se por um lado, o exercício da docência permite a vida coletiva, a expressão da singularidade e do diálogo, por outro, o trabalho na sociedade capitalista promove a alienação do trabalhador. A cisão que existe entre o trabalhador e o resultado do seu trabalho faz deste um fardo, um desprazer. Abbagnano (1982) diz que na sociedade capitalista o trabalho não é voluntário, mas obrigatório, porque não satisfaz a uma necessidade mas se refere a um meio para satisfazer a outras necessidades. Nessas condições o trabalhador não se afirma, mas se nega, sente-se insatisfeito e infeliz.

⁸ SERPA, Luiz Felipe. Anotações de aula, Mestrado e Doutorado em Educação, UFBA, 2002

A multiplicidade que figura a atividade docente implica atentar para algumas outras questões. Ao me utilizar da palavra docência, a qual estou me reportando? Se da educação regular, pública, privada ou comunitária, de classe popular ou média. Se da educação informal, educação especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio ou Superior. Se da educação diurna ou noturna, educação rural ou citadina.

Esses são os vários olhares possíveis que recaem sobre a ação dos professores. Uma cartografia da atividade docente desconsiderando essa diversidade, cria uma tipificação que poderá não corresponder nem se aproximar da realidade. Por esse motivo, não pretendo esgotar essa proposta, mas sim, pontuar algumas características importantes da atividade docente visando compreender as estratégias construídas por eles para enfrentar as adversidades do cotidiano escolar.

Nesse sentido, estarei descrevendo a atividade docente do professor do Ensino Fundamental regular da escola pública e urbana.

Ao longo do texto, estarei delineando a docência como uma atividade especial na medida que configura uma atividade de relação, de intersubjetividade, de singularidades com tantos outros indivíduos da mesma espécie, num processo constante de trocas afetivas e cognitivas, visando, mais que outra coisa, à formação humana.

3.1.1 O conteúdo da ação docente

A ação docente é marcada por uma série de peculiaridades que a distinguem das demais profissões e, por esse motivo, requer um tratamento diferenciado quanto à organização do trabalho pedagógico.

Sacristan (2001) elege algumas categorias para caracterizar e diferenciar a ação docente: (1) a *pluridimensionalidade* no que se refere ao exercício da profissão sob várias dimensões: planejamento, realização e avaliação do processo ensino-aprendizagem, cuidado com a auto-formação continuada; participação na administração e gestão escolar; (2) a *simultaneidade*, pois demanda observar o processo educativo sob diversas perspectivas e ao mesmo tempo em que se realiza a atividade; (3) a *imediatez*, o que exige tomada de decisões emergentes; (4) a *imprevisibilidade* já que não é possível controlar todo o processo educativo a todo momento; (5) o *caráter histórico*, pois trata-se de uma ação que se prolonga ao longo do tempo; (6) *impossibilidade de controle técnico* rigoroso, uma vez que o processo educativo ocorre, muitas vezes, de modo diferenciado ao que fora pensado, planejado pelo professor; (7)

o *envolvimento pessoal* já que alunos e professores estão física e afetivamente próximos e por um longo período de tempo; e (8) por fim, trata-se de uma *atividade social*, pois não depende exclusivamente da vontade do professor. O aluno, como também outros sujeitos, devem estar envolvidos no circuito de aprendizagem para que o processo educativo aconteça.

Codo (1999) nos diz que a atividade docente se diferencia de algumas outras atividades profissionais porque o/a professor/a lida diretamente com outro ser humano e com todas as conseqüências advindas desta relação. Teixeira (1996) discute a singularidade do ofício de professor/a que é exercido em um espaço próprio (a escola), e que estabelece uma relação de proximidade pessoal muito grande como o aluno. Essa proximidade, nas circunstâncias descritas, cria um sentimento intimidade entre alunos e professores, podendo a escola ser vista como uma extensão da casa, e as relações assumirem um caráter eminentemente doméstico.

Diferentemente de outras profissões como o Direito, a Arquitetura, ou mesmo a Medicina, em que profissionais e clientes decidem por trabalhar juntos, os/as professores/as e os alunos convivem sem decidir sobre essa convivência.

Não há qualquer forma de contrato *a priori* entre docente e discente. O/a professor/a, ao chegar numa sala de aula, tem um contingente de alunos com o qual terá de realizar a ação docente. A docência não possibilita escolher com quem se pretende desenvolver o trabalho. A proposta é de formação do indivíduo em condições socioafetivas que são dadas *a priori*.

Em situação de trabalho, o/a professor/a tem a cada nova turma um novo desafio. Mesmo considerando sua experiência em educação, cada aluno é único. Mobilizar saberes para que cada aluno aprenda de forma diferenciada, configura-se numa tarefa bastante complexa. Ademais, o fim de cada aula pode significar o início da angústia pelo trabalho realizado. Isto porque o/a professor/a é ao mesmo tempo ator/atriz e espectador/a do seu papel. Ao mesmo tempo que a situação socioeducativa exige uma reflexão e tomada de decisão, estas ocorrem a todo momento. A profissão é tensiva porque os/as educadores/as são, constantemente, convidados/as a tomar decisões imediatas sobre a ação que realizam.

Incerteza é a palavra de ordem no campo da educação. Mesmo considerando a longa experiência no campo educacional e o domínio, por parte dos/as professores/as de determinados saberes, a imprevisibilidade que constitui o ato educativo é muito grande. O/a professor/a, quando planeja sua ação, encontra muitas situações que o/a obriga a abandonar o planejado e tomar novas decisões.

A atividade do/a professor/a é flexível. As obrigações, responsabilidades, compromissos que ele/a assume lhes possibilitam uma margem de liberdade, ao ponto de até não querer cumpri-las, criando mecanismos para burlar a estrutura organizacional e fingir o cumprimento do dever. A flexibilidade é algo inerente ao trabalho pedagógico e nada é capaz de mudar isso.

O problema é que essa flexibilidade não é institucionalizada como prática educativa. O que se vê são mecanismos sendo criados para controlar cada vez mais a ação do/a professor/a. Mecanismos que favorecem a construção de estratégias para o professorado não assumir a responsabilidade necessária com o processo. São necessárias confiança e aposta na ação do professor. Mecanismo de controle algum é capaz de dar conta de uma vigilância cuidadosa. O planejamento escolar, a frequência do professor, a ameaça de desconto no contracheque são instrumentos fadados ao fracasso quando utilizados para controlar a ação docente.

É necessário tocar na atitude do/a professor/a frente à atividade realizada, frente ao seu papel como profissional, frente à sua formação continuada, frente à vida, frente à escola, frente ao currículo, frente ao aluno. É nesse movimento de fazer da educação um processo dinâmico que deve primar a organização do trabalho pedagógico como mote dinamizador de construção de saúde.

Diferentemente de outras profissões, salvo exceções, a atividade docente não se encerra no local de trabalho. Planejamento de aula, elaboração e correção de atividades escolares elaboradas pelos alunos, provas, pesquisas sobre assuntos a serem abordados na sala de aula, são exemplos da ação do/a professor/a, realizada em casa, nos finais de semana e feriados. Isto significa que muitas vezes a vida pública e particular do/a professor/a se confundem no âmbito da realização do seu trabalho.

Outra especificidade refere-se ao resultado da atividade docente que não é alcançado a curto prazo. O/a professor/a, mesmo podendo presenciar modificações no comportamento do indivíduo, principalmente na aquisição de determinadas habilidades como ler e escrever, parte das mudanças ocorridas no sujeito, por consequência da ação docente, não é possível de ser apontada. O professorado mal pode se deleitar e admirar o resultado de sua ação. Primeiro porque ele não é o único responsável por esse processo, já que educar é uma ação coletiva; segundo, trata-se de um processo lento que só pode ser visto a longo prazo.

A atividade do/a professor/a é específica na medida que o resultado desse processo é o desenvolvimento do indivíduo. O processo de aprendizagem é singular e acontece em diversos momentos. O resultado disso não é facilmente perceptível, diferentemente de outras atividades. Quando o/a professor/a acompanha, por um longo período, o seu aluno pode perceber algumas modificações no seu comportamento, resultado de um processo de aprendizagem. Isto é bastante significativo enquanto uma satisfação pela atividade realizada. Entretanto, esse alcance não é possível a todo momento. O conhecimento, mediador na relação entre o/a professor/a e o aluno é dinâmico, impalpável, o que faz a atividade docente alcançar resultados provisórios.

Além da imaterialização do trabalho docente, cujo resultado nem sempre aparece, o ato de educar é um processo coletivo. Entretanto, a fragmentação do conhecimento reflete na formação do/a professor/a e no seu trabalho realizado. A disciplinarização é um exemplo disso. Essa compreensão, a respeito da divisão do trabalho na escola se diferencia das idéias de Codo (1999), por exemplo, que trata essa divisão como sendo resultante das idéias tayloristas e fordistas, comparando muitas vezes o trabalho escolar como o trabalho da fábrica. Embora reconheça que a escola, como muitas instituições, tenha sido influenciada pela idéias fordistas e tayloristas, a explicação pelas vias da fragmentação do conhecimento e especialização das profissões me parece mais completa.

É injusto tratar a escola como fábrica, o docente como operário e os alunos como matéria-prima de um produto chamado conhecimento. Aliás, todo esforço, aqui, é para diferenciar a profissão docente das atividades fabris.

A relação do/a professor/a com seu aluno e com a escola é direta e bidimensional na medida que independe de mediações materiais e se dá por meio de trocas afetivas e cognitivas. É autônoma porque não pode ser controlada externamente. O/a professor/a terá que decidir junto com o grupo a dinâmica do processo de educação quando emergem os conflitos e impasses. É social, pois o sucesso do/a educador/a é o sucesso do educando, numa comunhão de propósitos.

Por mais antidemocrático que seja o modelo de gestão da atividade pedagógica, o/a professor/a tem grande poder decisório na condução do processo ensino-aprendizagem concretizado na sala de aula.

A autonomia do/a professor/a define o tipo de relação que ele/a estabelecerá com seus alunos, define a seleção dos conteúdos, a metodologia utilizada e o tipo de avaliação.

Não há sistema de vigilância capaz de controlar tudo que o professor faz entre as quatro paredes da sala de aula.

A partir dessas anotações é que posso entender a atividade docente como sendo uma atividade de ação. Pelas características de singularidade, de contemplação, de construção de identidade, de discurso e de liberdade, como sugere Arendt (2000)

3.1.2 Como um professor se constrói

Como os/as professores/as constroem os saberes sobre o fazer da docência? Pelos conhecimentos construídos na universidade, pelas experiências diversificadas ao longo de sua vida pessoal e profissional, e através da experiência direta no ato de ensinar os conhecimentos específicos de sua disciplina é o que diz Mizukami⁹. E acrescenta: saber o conhecimento específico é fundamental, pois ninguém ensina o que não se sabe. Entretanto, esse saber, por si só, não habilita o/a professor/a para ensinar. Saber ensinar algo é aprendido na experiência: na compreensão da matéria, nas representações construídas sobre processo educativo, na interpretação que se dá aos conteúdos e na análise do processo de instrução e avaliação. Tudo isso possibilita uma nova compreensão da matéria.

Por esse motivo o papel de professor/a perpassa pela capacidade deste de criar situações de aprendizagens capazes de promover o desenvolvimento de competências básicas do educando. O estar professor/a requer do profissional tanto os conhecimentos referentes à sua disciplina como também esquemas de percepção, análise, decisão, planejamento, avaliação. O fazer pedagógico exige a mobilização destes conhecimentos no sentido de promover a aprendizagem dos alunos.

Conhecer o conteúdo da disciplina não é suficiente para ser professor/a. Trata-se de uma profissão que exige também conhecimento dos seus alunos nos aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais; conhecimentos pedagógicos sobre a prática profissional, sobre o papel da educação e da escola numa conjuntura de sociedade capitalista; conhecimento das leis, diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, estaduais e municipais de educação; conhecimentos das técnicas da sociedade da informação. O fato é que se trata de uma profissão complexa, pois compreende o homem no desenvolvimento de todas as suas dimensões, física, psicológica, social, antropológica, filosófica, histórica e política.

⁹ MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Palestra sobre Educação Básica e Universidade: uma via de mão dupla, proferida na Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus Ba, Abril de 2002

Diferentemente de outras profissões, a docência começa a fazer parte da vida dos indivíduos no momento em que estes iniciam o seu contato com a educação escolar. A história do indivíduo como aluno também reflete a forma como ele se coloca enquanto profissional (ARROYO, 2000).

Há uma difícil separação entre a vida pessoal e profissional do/a professor/a. Para ele/a, a escola se confunde como um ambiente doméstico, assim como este se confunde com a escola. Existe um jogo que permeia a vida escolar e vida pessoal, simultaneamente. Nóvoa diz que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1995 p. 17)

Ao contrário do que se projeta, raras vezes a docência é norteada com bases teóricas e técnicas construídas ao longo da formação acadêmica universitária. A utilização de estratégias de ensino aprendidas ao longo da vida de aluno, e a partir de situações vividas como docente no ambiente escolar completam o cabedal de saberes da docência. Para Mizukami¹⁰, a maior parte dos saberes da docência é construída no exercício da profissão, quando o professor pode confrontar seus conhecimentos com as demandas da profissão, impulsionando a construção de novos conhecimentos. E acrescenta: nenhum currículo acadêmico é capaz de formar um profissional de educação capaz de responder completamente pelas demandas da escola.

Não é possível a universidade prever todo o contexto da Educação Básica ao organizar seus currículos de formação de professores. Entretanto, é possível e necessário que a universidade estabeleça uma permanente reflexão sobre o processo de formação inicial e continuada de professores/as, buscando a superação de lacunas apresentadas pelas teorias educacionais.

O problema é que a formação inicial exerce pouca força para que esses processos sejam conhecidos e, por outro lado, não há espaço na universidade para a formação continuada que possibilite dar conta desses aspectos. Os estágios supervisionados, os cursos de formação continuada permitiriam essa interlocução se as instituições de formação de professores/as estivessem sensíveis para observar e dialogar com o que fazem e dizem os/as professores/as.

Por outro lado, essa reflexão também deve se dar na ação docente, frente a uma situação não prescrita que exige do/a professor/a a reflexão de uma demanda que ele tem que dar conta. É somente nesse movimento de reflexão constante que o acervo de saberes

¹⁰:idem

construídos pelo docente permite-lhe entender o contexto educacional. Isso se dá porque o/a professor/a enfrenta situações na prática que exigem dele/a aplicação de um saber que é diferente do saber aprendido na universidade.

Frente às constantes mudanças na produção do conhecimento, todos professores devem, a todo momento, estar se aperfeiçoando profissionalmente; do contrário, se torna obsoleto. A profissão docente deve ser marcada pela formação de um professor pesquisador capaz de transformar o exercício escolar num cenário fomentador da construção de novos conhecimentos. Nesse sentido, cada escola deve criar programas de formação continuada como dispositivo para discutir a práxis pedagógica e permitir a atualização profissional.

A literatura específica indica que o/a professor/a teoriza a sua prática como outros profissionais, entretanto esta é resultado de uma confrontação com uma realidade que o/a desestabiliza, especialmente em se tratando dos conhecimentos teóricos vivenciados na universidade. A relação teoria e prática é resultante de um desencontro definido pela relação entre o observador (professor/a) e o que é observado (contexto educativo).

Sem dúvida, as teorizações influem na prática, especificamente na atribuição do significado escolar realizado pelo docente. Se for perguntado para que serve o ensino, o/a professor/a terá uma explicação. Se há um problema de não aprendizagem, existe uma explicação do/a professor/a, ainda que seja ancorada em suas bases pessoais, num conjunto de crenças construídas ao longo da vida.

3.2 DESAFIOS ATUAIS DO ESTAR PROFESSOR

Os agentes institucionais de socialização, especificamente a família, têm renunciado às responsabilidades que desempenhavam na educação dos indivíduos, exigindo que a escola ocupe esse vazio. Ao mesmo tempo, os meios de comunicação/informação têm exercido forte poder de influência na formação dos indivíduos, principalmente no que se refere à transmissão da cultura e aquisição do conhecimento (MERAZZI *apud* ESTEVES, 1999).

As mudanças ocorridas na organização do trabalho pedagógico, consequência da política perversa e discriminatória do modelo neoliberal, que esfacela as instituições oficiais em favor das instituições privadas, que prima pelos aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos e que suprime as singularidades de cada espaço educativo, podem desvelar influências negativas na subjetividade do professorado.

Parte dessas mudanças refletem significativamente no desempenho do/a professor/a, muitas vezes inviabilizando a realização de um trabalho de modo satisfatório. Gostaria de destacar algumas adversidades que o professorado enfrenta no cotidiano escolar, partindo de estudos teóricos realizados no Brasil, nos Estados Unidos e na Europa, com intuito de demonstrar que ser professor/a é uma profissão marcada por adversidades que exige do professorado uma mobilização de estratégias para enfrentá-las, podendo resultar em desgaste, desencanto, baixa auto-estima, indiferença e outras adjetivações frente à docência.

Costa (1995) diz que o magistério tem sido reconhecido, desde a década de setenta, como uma das profissões em crise. Parte dessa crise é resultado de adversidades enfrentadas por professores frente ao exercício da profissão. Descreverei algumas das adversidades enfrentadas por professores, segundo apontam pesquisas realizadas por Villa (1998) Nóvoa *et. alii* (1995), Lourencetti & Mizukami (2002), dentre outros.

A violência e a agressão com que têm sido acometidas as escolas e os/as professores/as exercem influência na saúde do trabalhador da educação. Segundo Zaragoza (1999), no período de 1979 e 1980, 113.000 professores sofreram agressões físicas somente nos Estados Unidos. Essa mesma pesquisa revela que 25% do professorado temem receber agressões dessa natureza. Isto significa que um terço de todo professorado americano sofre por causa da violência seja real, seja psicológica. Essas ações são realizadas, em sua maioria, por alunos do sexo masculino, dirigida a professores, também do sexo masculino.

No Brasil, mais de 60% das escolas já sofreram algum ato de vandalismo e roubo. Pernambuco é o estado com maior incidência 73,9%. Na Bahia esse índice é 63%. A incidência de agressões a professores, ocorridas no interior da escola, também é alarmante. Mais de 10% dos professores dizem ter sido agredidos no seu local de trabalho. No estado do Acre está o maior número, 20,8%. Na Bahia o índice é 12, 8% (CODO *et. alii*, 1999).

Esses dados revelam o quanto a escola tem sido palco de uma arena de acontecimentos violentos e agressivos e de como podem comprometer a saúde mental dos profissionais que ali trabalham.

Segundo o Jornal A Tarde, no ano de 2002 houve um aumento de 85% da violência praticada nas escolas públicas de Salvador em relação ao anterior. Nesse mesmo ano, ocorreram 3 homicídios nas referidas escolas desta cidade, sendo que dois desses, cometidos por colegas de classe (A TARDE 2003)¹¹. Ainda, segundo o jornal, nas grandes e

¹¹ Embora não tenha sido uma pretensão nesta pesquisa, a análise de jornal impresso sobre o objeto de estudo em questão, considerei importante as informações contidas nesse veículo de comunicação de massa, por apresentar questões que tocam nas adversidades enfrentadas por professores na cidade de Salvador

médias escolas são comuns as ameaças e agressões a alunos e professores, o uso e o tráfico de drogas, os furtos, os roubos, a violência sexual, as brigas de gangues, sobretudo no noturno, obrigando algumas escolas a reduzirem o turno de aula em uma hora.

Agressões a colegas e professores, consumo de drogas nas escolas, pequenos furtos cometidos por alunos, uso de armas branca e de fogo na sala de aula, ameaças físicas e psicológicas fazem parte de um cotidiano vivido por alunos e professores de escolas públicas e particulares. As informações apresentadas corroboram que se trata de um fenômeno que incomoda e assusta pais, educadores e a sociedade do mundo todo. Europa, Estados Unidos, América Latina e Brasil, convivem diariamente com uma forte incidência de atos violentos e agressivos nas escolas, e em muitos casos, pouco se sabe o que fazer (ESTEVEZ, 1999).

Lourencetti & Mizukami (2002) apresentam alguns dilemas vividos por professoras da 5ª série do Ensino Fundamental, em práticas cotidianas: o comportamento inadequado dos alunos com relação às regras escolares, a 5ª série como uma ruptura em relação à série anterior, o programa das matérias e o tempo para cumpri-lo, o não domínio de conteúdos específicos e a indisciplina têm se constituído como dificuldades para a realização do trabalho docente.

Outro problema enfrentado por professores/as são as precárias, e muitas vezes insalubres, condições físicas em que se encontram muitas escolas. Excesso de alunos, de atividades e de carga horária, dentre outros fatores, colocam o professor numa situação bastante delicada em se tratando do que fazer frente ao processo do educar. A maioria do professorado não tem local apropriado na escola para realizar atividades de estudos e planejamento. Os recursos didáticos são insuficientes e desatualizados; as salas de aula são super lotadas e ruidosas, o que gera grande desconforto e inviabiliza uma atenção mais individualizada (MELEIRO, 2001).

Os baixos salários colocam a maioria do professorado numa condição de precariedade. A remuneração é determinante na condição de vida do sujeito. Através dele, as pessoas podem acessar aos bens produzidos pela sociedade. Tais salários obrigam os professores a dobrar a carga horária de trabalho o que dificulta o aperfeiçoamento profissional ora por falta de tempo, ora por falta de recursos.

A desvalorização social da profissão é outro aspecto. A maior parte dos professores nutre o sentimento de que não são valorizados. Essa valorização passa pelo papel social ao desempenharem sua função, pelas condições de trabalho que lhe são oferecidas, pelas

responsabilidades que implicam o desempenho de suas funções, pelo desrespeito dos superiores, colegas e alunos, e pela remuneração recebida no desempenho de sua função.

Villa (1998) descreve a crise do professorado, como sendo, também, oriunda de outras adversidades. Parafraseando Fernandez (1993) descreve uma tendência à diminuição do número de professores. A profissão de professor tem se tornado na Europa uma das profissões menos atrativas; o corpo docente tem se caracterizado por um público cada vez mais velho e mais feminino; um mal-estar aflige o professorado, gerando uma crise de identidade. Parte disso, oriundo da falta de consenso quanto ao que seja o papel social da educação. Diz que “a sensação de incerteza e mal estar detectada em múltiplas pesquisas seria causada, em grande parte, pela complexidade cada vez maior do papel que o docente precisa desempenhar, pela multiplicação das responsabilidades e exigências que recaem sobre ele” (VILLA, 1998 p. 43).

Se por um lado a sociedade tem demandado da escola uma formação cada vez mais competente para seus indivíduos, de forma que responda pela complexidade social do mundo contemporâneo, por outro, percebe-se que as condições (de trabalho e salariais, a formação do professor, as mudanças no papel da profissão, a desvalorização social, a formação, a crise de valores, o excesso de alunos, de atividades e de carga horária) impedem que se atenda às demandas sociais. As políticas públicas não favorecem com respostas sincronizadas aos problemas da escola, e o professor, personagem desse cenário tenso, coloca-se tentando dar conta dessas questões.

Esse plano de mudanças criou no/a professor/a um sentimento de impotência frente ao seu papel enquanto agente de educação. Isto gera a iminente necessidade deles repensarem o seu papel social em busca da valorização profissional. Entretanto, participar de um ambiente adverso gera conseqüências, muitas vezes irreversíveis, na vida e saúde dos agentes educacionais: professor, alunos, coordenação, direção, agentes de apoio e administrativo, e em toda comunidade escolar.

3.2.1 As implicações na saúde do professor

Indagar sobre a saúde do professor no ambiente escolar não se trata de uma questão inocente. Propositadamente, uma questão dessa natureza põe dúvidas se as condições em que se encontram muitas escolas brasileiras são organizadas adequadamente visando à promoção dos sujeitos que nela estão, diretamente, envolvidos. Essas condições, quer sejam de natureza física, didático-pedagógica, quer sejam na forma como as relações se produzem,

serão adequadas, se cultivarem a vida, a liberdade, a autonomia, o respeito, a cidadania, o conhecimento. De modo contrário, posso afirmar que se trata de um espaço marcado pelo adoecimento.

Codo (1999) tem demonstrado que, em se tratando da atividade docente, um desconforto tem atingido os profissionais de educação, ameaçando a satisfação destes com as atividades que realizam. Para ele, o professor tem sido acometido pela síndrome de Burnout, que se traduz num descompasso entre as demandas do trabalho e os recursos pessoais para realizá-lo, levando o profissional ao desgaste emocional, ao esgotamento orgânico e psíquico, decorrentes do contato excessivo com outros indivíduos que vivem em situação de tensão emocional constante. Pelo contato direto, o profissional se envolve afetivamente com os problemas de seus clientes, desgasta-se e não agüenta mais.

Três são os sintomas de Burnout: exaustão emocional, que significa a sensação de esgotamento de toda energia emocional frente ao trabalho; despersonalização¹², espécie de endurecimento afetivo traduzido pelos sentimentos e atitudes negativos, desenvolvidos nas relações estabelecidas com o outro; e baixo envolvimento pessoal no trabalho. No Brasil, adverte Codo (1999), 31,9% dos 39.000 professores entrevistados apresentam baixo envolvimento pessoal na tarefa que realizam; 25% exaustão emocional e 10,7%, despersonalização. Essa síndrome pode levar o profissional de educação ao abandono da profissão.

A atividade docente exige do/a professor/a um alto investimento de energia psíquica. O problema é que a relação professor/aluno nem sempre ocorre de modo correspondente, impossibilitando que o circuito afetivo se feche. Essa situação coloca o professor numa zona de tensão constante. É nessa tensão que se instala Burnout. Em outras palavras, o Burnout está diretamente relacionado com o desejo de realizar algo e, por diversas razões, não conseguir fazê-lo. Na maioria das vezes, o indivíduo atribui a si a responsabilidade pela não realização. Neurose, frustração, desmotivação, desespero, depressão, alienação e fadiga frente ao trabalho podem ser sintomas dessa síndrome.

Partindo de outra abordagem para descrever algumas adversidades que ameaçam a saúde dos/as professores/as no ambiente escolar, Esteves (1999) destaca o mal-estar docente. Entende-se por mal-estar uma sensação de desolamento ou incômodo que os profissionais da área de educação têm vivenciado no mundo inteiro, provocando um baixo rendimento no

¹² Entendo que a palavra despersonalização é classicamente conhecida em Psicologia como sendo a perda da condição do eu do sujeito, deixando de ser ele mesmo, passando a assumir uma identidade de outrem. Mantive nesse estudo o sentido empregado pelos estudos de Codo et alii (1999), visando respeito pelas idéias do autor.

processo educativo. Diferentemente da dor que é possível a localização do incômodo, o mal-estar não é, fisicamente, localizável.

Esteves (1999), por exemplo, diz que as causas do mal-estar nos professores são as mais diversas, podendo ser oriundas de fatores primários, tais como, os recursos materiais e as condições de trabalho, a violência nas instituições e o esgotamento docente diante das novas exigências do papel da docência e, os secundários, como as condições ambientais ao contexto da docência, modificação no papel do professor e do contexto social, exigências dos sistemas de ensino e a imagem do professor. Os primários incidem diretamente sobre a ação do professor, enquanto nos secundários a incidência é indireta.

As conseqüências desses acontecimentos, cotidianos ao exercício da docência, promovem o mal-estar, afetando negativamente a saúde física e mental dos educadores. Ansiedade, estado neurótico, depressão, personalidade patológica, estado psicótico, psicose maníaco-depressiva, esquizofrenia, são algumas doenças mentais que acometem professores. Doenças otorrinolaringológicas, oftalmológicas, dermatológicas, infecciosas, digestivas traumatológicas, respiratórias, também são apontadas pela pesquisa de Esteves (1999), como também decorrentes do exercício da docência.

Outro campo de pesquisa que trata da saúde do professor é oriundo das pesquisas de Lipp (et alii; 1996, 2001), que apresentam resultados semelhantes aos descritos acima, corroborando com os estudos que afirmam estar ameaçada a saúde do professor.

Os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental despendem de grande energia emocional e física, o que gera maior desgaste e, conseqüentemente, diminuição do prazer pela atividade realizada, afirma Lipp (2001). Em parte, porque muitos dos professores têm no seu ambiente de atividade condições insalubres de iluminação, de temperatura, excesso de barulho, número elevado de alunos por classe, excesso de atividades extraclasse, além de realizar as atividades cotidianas que já lhe exigem bastante esforço. Existem situações que o professor tem de administrar, porém, ainda não foi tecnicamente preparado, como uso de drogas e a sexualidade na escola. Ao mesmo tempo o professor ainda tem que cumprir metas da Secretaria ou do Ministério da Educação, como por exemplo, redução de evasão escolar e repetência, muitas vezes, sem condições para isso. Nesse sentido é que Meleiro (2001) considera a função de professor/a como uma das profissões mais estressantes da atualidade.

Até aqui, procurei sinalizar que o conteúdo da ação docente e os saberes que os professores constroem para atuarem no campo profissional. Descrevi ainda os descompassos

existentes na ação docente entre o querer fazer e o estar impossibilitado para, haja vista mudanças ocorridas no interior e exterior da docência. Esses fatores integram o bojo de um cenário tenso com que se configura a escola, pois desconsidera em sua estrutura organizacional as especificidades da profissão.

Nesse sentido, entendo a que organização do trabalho pedagógico se configura num importante fator de manutenção da saúde do professorado, principalmente quando flexível, o bastante para permitir que se construam estratégias necessárias para se defender e ou enfrentar as adversidades e imprevistos oriundos dessa própria organização. Levantar e discutir as adversidades e estratégias que professores/as de uma escola da rede municipal de Salvador constróem diante da atividade docente são objetivos centrais dos próximos capítulos.

4. A SAÚDE DO PROFESSOR E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Os conceitos dejourianos dizem que a trama da saúde está relacionada com o conteúdo ergonômico da atividade de trabalho, e o modo como as relações hierárquicas são produzidas no interior das organizações. Tratarei de levantar e discutir as adversidades encontradas por professores/as diante da realização da ação docente, e destacar de que forma essas adversidades são decorrentes da organização do trabalho pedagógico, podendo se configurar como indicadores de promoção e/ou agravo à saúde do professorado.

Abordarei, primeiro, as adversidades oriundas do cotidiano escolar produzidas nas relações que professores e professoras estabelecem, seja com instâncias supostamente hierárquicas, como Secretaria de Educação, Direção Escolar e Coordenação, seja com colegas, pais, alunos e funcionários. Posteriormente, apresentarei as adversidades oriundas do conteúdo da ação docente.

Embora os indicadores de sofrimento nas organizações causados por situações adversas sejam produzidos e significados em rede, de modo que um indicador está interrelacionado com todos os outros, e vice-versa, fiz a opção por apresentá-los em separado. Se por um lado, essa opção, que tem finalidade estritamente didática, visa a promover um maior entendimento da discussão, por outro, pode comprometer a dinamicidade da construção do material de pesquisa. Farei a opção por comprometer a dinamicidade em favor da inteligibilidade.

Devo dizer que essas adversidades não representam uma unanimidade entre os/as professores/as. Aliás, esta pesquisa não buscou a unanimidade, e sim, os significados que são construídos no cenário escolar. Um aspecto qualquer, um detalhe representado como adverso, uma frase, são significativos ao ponto de se tornarem um dispositivo para discussão.

Em que consistem as adversidades produzidas no ambiente escolar, causadoras de sofrimento, angústia, ansiedade, mal-estar? Farei um inventário descritivo de suas características, da forma como elas se evidenciam na relação que o/a professor/a estabelece com os colegas, alunos, pais, funcionários e superiores.

O Dicionário da Língua Portuguesa trata a palavra adversidade como qualidade ao caráter de adverso, contrariedade, aborrecimento, infelicidade, infortúnio, revés.

Etimologicamente, a palavra deriva do francês *inverso*, *revés*, e este, do latim *inversus*, invertido. Para Celmam, “as situações adversas seriam aquelas que se caracterizam por ser o contrário do necessário ou do esperado e que, por isso, provocam algum tipo de infortúnio ou desgraça aos que estão inseridos em tais situações”. (CELMAM, 1999 p. 239)

O que se caracteriza como adversidade na ação docente depende da representação que os/as professores/as tecem quando em situação de atividade produtiva. Depende, portanto, da interpretação e do tipo de relação que o sujeito estabelece com a suposta situação adversa. O que pode ser adversidade para uns não significará uma unanimidade.

4.1 ADVERSIDADES DECORRENTES DAS RELAÇÕES SOCIOAFETIVAS

As adversidades encontradas por professores/as no cotidiano escolar, causadoras de sofrimento em relação à docência, são decorrentes da forma como as relações socioafetivas são estabelecidas com os superiores, com os pares, com os alunos, com os pais, e com a comunidade. Elas se materializam pelas pressões externas e internas que os/as professores/as sofrem dos superiores - em particular da SMEC para se envolverem em suas propostas - dos colegas, pais e alunos. Esses infortúnios são decorrentes da falta de uma vivência coletiva entre todos segmentos escolares.

4.1.1 Pressões externas para trabalhar

Os/as professores/as têm na SMEC uma instituição fiscalizadora do processo educativo, que determina, de modo imperativo, parte das ações desenvolvidas pela escola, muitas delas, sem um prévio conhecimento do cotidiano escolar. As pessoas que compõem a SMEC são, também, vistas como burocratas que atrofiam e dificultam a atividade do professorado. Isso se evidenciou de três formas: 1 – Pela SMEC encaminhar projetos educativos a serem executados pela escola; 2 – pela exigência na participação dos/as professores/as em cursos de formação continuada; e 3 – por determinar aprovação de um maior número de alunos.

A SMEC encaminha à escola vários projetos educativos¹³ que são entendidos como prioritários na sua execução. Alguns deles têm ações que envolvem deslocamento dos alunos

¹³ A natureza desses projetos são diversas. São projetos de informática, de meio ambiente, de cultura, concurso de redação, produção de textos, dentre outros.

para outros espaços.¹⁴ Projetos dessa natureza exigem toda uma mobilização da escola, conforme depoimento da diretora, que diz:

No início desse trabalho era difícil administrar porque o ônibus não comportava o número de alunos que queriam ir. Os professores escolhiam os alunos mais comportados para ir, e os mais danados ficavam revoltados. E não é só isso. Teve uma vez que a Secretaria disse que mandaria três ônibus. No fim das contas só chegou um. Eu não podia mandar 150 alunos. Foi um inferno! Ainda tive que lidar com a frustração do professor que ficou desolado, coitado! (Diário de campo de 15 de agosto de 2003)

Dois aspectos, aparentemente paradoxais, devem ser considerados. O primeiro é a idéia de continuidade que é pensada a educação, de modo que uma ruptura no processo desestabilizaria o professor. O segundo é a sistematização das ações educativas.

A ação docente é uma atividade perseguida pela imprevisibilidade, ainda que o/a professor/a acredite na possibilidade de controle. Quando esse controle lhe escapa, ele sofre por não entender que o movimento educativo é marcado por ações que só se definem na relação. É da condição do ato de ensinar a incerteza e a imprecisão. Frente ao imprevisto o professor sofre por ter de inventar, rapidamente, uma atividade que preencha o tempo da aula. Isso o coloca numa zona de tensão, podendo até recorrer a atitudes autoritárias.

A necessidade de controle é tão acentuada na educação que, quando algo parece fugir a essa regra, instala-se no/a professor/a um sentimento de ansiedade. Devo dizer que o ato de educar é um processo inerente à vida. Assim como as coisas da vida estão num plano de imprevisibilidade, a educação não pode ser diferente. Educar significa aprender a lidar com o

¹⁴ Os projetos A Escola Vai ao Teatro, onde alunos da rede municipal assistem a peças teatrais baseadas em produções literárias de artistas regionais, A Escola Vai aos Museus, em que os alunos da rede pública estabelecem um contato direto com o acervo de produções artísticas integrantes do patrimônio histórico, e A Escola Cuida do Meio Ambiente, em que alunos visitam instituições que preservam o patrimônio natural, são exemplos de iniciativas da Secretaria de Educação que requer um envolvimento do professorado na mobilização dos alunos. A SMEC disponibiliza o transporte para que um número predeterminado de alunos participe da atividade acompanhado por seus professores. A participação de uma turma em atividades dessa natureza implica, além do transporte, uma mobilização, por parte da direção, em relação a professores, e destes, em relação aos pais dos alunos para que aqueles autorizem a liberação destes; um diálogo com os alunos sobre a atividade e as regras de comportamento do novo ambiente; suspensão das aulas no período e disponibilidade dos professores em acompanhar a turma, incluindo o tempo que, na maioria das vezes, ultrapassa o tempo de aula, são exemplos. Quando não há transporte, por exemplo, professores e alunos se frustram, e todo esforço parece ter sido em vão.

imprevisto. A questão central é que o/a professora, muitas vezes, acredita que determinados eventos ocorrem no espaço escolar porque não houve um controle sobre determinadas circunstâncias. Compreender que o processo da educação é também imprevisível, significa um passo importante para manutenção da saúde do professor. Tornar-se insensível à imprevisibilidade, por outro lado, pode ser sintoma de endurecimento afetivo ou despersonalização.

Não pretendo defender a idéia de um não planejamento. Pelo contrário, o planejamento é necessário a todo processo de educação formal. O que defendo é a possibilidade de contar com o imprevisto. Controlar os alunos para que todos fiquem calados e sentados na sala de aula, para que não façam barulho, para que não corram é algo impossível. Angustiar-se com isso pode ser, por sua vez, desnecessário. Então, a angústia passa por um plano de consciência? O ato de ter angústia não, obviamente, mas a tomada de consciência de que não é possível controlar as aprendizagens e comportamentos do outro, pode promover redução da angústia e do sofrimento causado por ela.

Outro aspecto é que não se pode pensar a educação sem uma agenda que sistematize minimamente as ações educativas. Promover uma mobilização na escola, criar expectativas nos sujeitos e não assegurar condições mínimas de operacionalização pode se configurar num ato irresponsável. Quando isso acontece o/a professor/a tem a sensação de ter despendido tempo e esforço vão. O fato de não alcançar um resultado positivo pela atividade desenvolvida é fonte de sofrimento para o professor.

Não são os projetos fatores de adversidades, mas a forma como eles são enviados pela SMEC e os modos como são entendidos por professores/as que se traduzem em obstáculos para a organização do trabalho pedagógico, e por alguns motivos:

1 – Os projetos mudam a rotina da escola e os/as professores/as interrompem o estudo dos conteúdos escolares. A implicação está no comprometimento do programa e dos conteúdos, já que os projetos são entendidos, em sua maioria, como atividades extracurriculares, e não parte do processo de atividades integradas ao currículo. A atividade do professor é ainda muito presa ao cumprimento do conteúdo. O sofrimento se instala no conflito entre querer cumprir o conteúdo, ou deixá-lo para fazer outra coisa. O/a professor/a não entende que o projeto traz em si um conteúdo escolar.

2 – Os projetos, julgados pelos professores como interessantes e pertinentes ao contexto da escola, não atendem a todos os alunos. De modo geral, os alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental, da 5ª à 8ª série, são os maiores beneficiados. Isso cria um sentimento de discriminação com relação aos/as professores/as e alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental, 1ª à 4ª.

3 – Os projetos têm caráter imperativo. O/a professor/a entende que os projetos devem ser cumpridos pelo fato da SMEC tê-los enviados, não sendo passíveis de discussão, modificação e mesmo aceitação ou recusa. Professores e professoras se sentem obrigados/as a realizá-los.

4 – Em boa parte, os projetos não atendem aos interesses e necessidades reais da escola, sobretudo no seu aspecto pedagógico, já que não partem de uma demanda insurgida da própria dinâmica escolar, como por exemplo, as dificuldades de aprendizagem dos alunos que, na escola pesquisada, são consideradas um grande obstáculo à atividade docente.

5 – Muitos dos projetos, geralmente os que envolvem algum tipo de concurso, aparecem na escola de modo súbito para sua imediata execução. Os/as professores/as não se vêem com tempo suficiente para realizá-lo, e esse fator compromete a qualidade dos resultados do projeto.

6 – Recusar um projeto enviado pela SMEC gera um sentimento de medo, entre professores/as, já que contribui para a construção de uma imagem social negativa da escola perante a SMEC, podendo incorrer em discriminações para com a escola.

7 – Exige todo um processo de convencimento dos/as professores, por parte da direção, para que eles/as se integrem e desenvolvam os projetos. A aceitação e participação se dá não pelo projeto em si, ou mesmo pela SMEC, mas pela relação de cumplicidade que a direção estabelece com o professorado. Estes entendem que os projetos pedagógicos da SMEC significam mais uma atividade a ser realizada, o que demanda maior esforço e desgaste.

Muitas vezes ela [a secretaria] vem com uns projetos prontos, querendo que a gente aceite, e quando a gente não aceita, ela quer punir... quer falar... quer brigar.... Isso já existiu muito". (Entrevista 2)

Geralmente, os projetos surgem de uma hora pra outra e nós temos que parar e trabalhá-lo quando não estamos preparados para fazê-lo, ou não concordamos com aquele projeto e, também, quando o aluno não está preparado. Agora mesmo surgiu uma redação da marinha¹⁵, em que os meninos não estavam preparados porque nós estávamos trabalhando com outro projeto de redação. (Entrevista 6)

Outro aspecto de adversidade resultante da relação SMEC/docente trata dos cursos de formação continuada. Comumente, os/as professores/as são convocados pela SMEC a participarem de cursos de capacitação pedagógica. Eles declaram sentir-se obrigados a participar daqueles cursos, sendo ameaçados, inclusive por sanções punitivas pela SMEC, como por exemplo, desconto no salário. Pelo menos é o que revela depoimento de professores.

É outra coisa que está errado. Essa coisa de fazer capacitação sendo chantageado. Se você não for, não tem o dinheiro, você não vai receber. (Entrevista 1).

Essa jornada pedagógica, por exemplo, é uma perda de tempo. É só prá tirar a gente das férias antes do dia (...) Em vez da gente ficar mais uma semana leve, livre e solta (...) eu sou obrigada a participa (...) Eu passo a semana toda revoltada, porque não me acrescenta nada. (Entrevista 5)

Uma coisa é a SMEC ser instituída como hierarquicamente superior aos professores, o que justificaria o fato destes serem convocados a retornar às atividades, após o período de férias. Entretanto, o que está em jogo não é essa legitimidade, mas o fato de considerar que, em termos de formação docente, é minimamente válida uma consulta ao professorado sobre a forma e o conteúdo da capacitação.

O que me parece tangencial é o obstáculo à autonomia do/a professor/a. É uma evidência dos resquícios das idéias tayloristas de organização do trabalho pedagógico que reproduz a dicotomia entre os que pensam e executam os processos educativos. Esse processo envolve questões que vão da formação de professores/as aos aspectos pedagógicos do cotidiano escolar.

¹⁵ Concurso de redação promovido pela Marinha do Brasil.

Os/as professores/as consideram que, embora o discurso da SMEC seja revestido de uma democracia, o que acontece é a legitimação de práticas antidemocráticas, e não de cooperação como supõe a relação democrática nas organizações. O sofrimento se instala na medida que é cessada a autonomia para se tomar decisões sobre a dinâmica escolar. Em vez de participar de propostas pedagógicas encaminhadas, resta ao professor aquiescer aos encaminhamentos da SMEC.

A secretaria [SMEC] fala em autonomia, mas não temos autonomia (...) A escola em si não tem autonomia porque algumas coisas que vêm, têm que ser feitas do jeito que eles determinaram lá. (Entrevista 8)

Dejours (2000) sinaliza que uma das causas de sofrimento na organizações são as pressões para trabalhar mal. O indivíduo se vê pressionado pela institucionalização do trabalho e pelos colegas que criam obstáculos, sonegam informações no sentido de inviabilizar a realização da atividade. O que se vê são pressões oriundas dos superiores para se trabalhar. O que está em jogo é a realização de uma atividade que atenda aos interesses das instâncias superiores sem um cuidado com os interesses e expectativas dos/as professores/as.

Além de ter que fazer de qualquer forma, há um outro aspecto que são as pressões para aprovar um maior número de alunos. A SMEC estabeleceu a avaliação processual como proposta de ensino. Entretanto, a quantificação da aprendizagem é algo ainda muito praticado na escola. Os/as professores/as entendem que a avaliação processual facilita a aprovação dos alunos e essa facilidade, muitas vezes, compromete o processo educativo, já que destitui o compromisso com a aprendizagem.

A instituição do conselho escolar, a média de aprovação cinco, os projetos didáticos, são entendidos por professores/as como recursos utilizados pela SMEC que comprometem a qualidade do ensino já que “facilitam” o avanço na série. O/a professor/a, então, se vê sem condições para fazer o aluno estudar, e estes, imbuídos na certeza de que obterão a aprovação ao final do ano letivo, não estabelecem um compromisso com os estudos. A cultura da aprovação/reprovação escolar é algo que merece atenção especial das pesquisas educacionais.

Eu dizia: “rapaz você vai perder de ano”, eles respondiam: “que nada professor, no final aprovam a gente mesmo”. (Entrevista 4)

Do que foi discutido até então sobre as pressões externas, algo ficou suspenso. Se o professor tivesse as condições de autonomia que eles julgam não terem, a dinâmica escolar seria diferente? Certamente, mas sem garantias de que os problemas educacionais estariam resolvidos. O que ficou recorrente no discurso do professor foi a necessidade de justificar o fato da escola não cumprir o seu papel social e, nesse sentido, o discurso tende a ser revestido de uma culpabilidade projetada na SMEC, nos pais e nos alunos.

Por outro lado, o que fica evidente é a reprodução de um modelo educacional já há muito caduco: estrutura organizacional rigidamente hierarquizada, e em decorrência desse modelo, a dicotomia entre pensar e o fazer na educação. Trata-se de um modelo incompatível com as demandas contemporâneas de gestão escolar, que requer a sua mais urgente superação nos modos de pensar e fazer as organização escolares.

Nas falas dos/as professores/as, a frase “eu sou obrigado a participar”, me chamou para uma particular atenção. Dela, pude compreender a existência de uma tensão que merece destaque, como dispositivo de análise. Que tipo de participação é essa que a SMEC pretere ao ponto de imprimir uma obrigatoriedade? A participação implica um engajamento e não uma obrigatoriedade. A frase demonstra um profundo contra-senso. Trata-se de uma participação que é imposta e que não evidencia engajamento algum. O/a professor/a é chamado a participar como tarefeiro, executor de atividades, reproduzindo as desigualdades das relações, conforme propõe o taylorismo e sua marcante influência na educação, na qual uns pensam, outros executam.

A possibilidade que o/a professor/a tem de extrair sentido de suas práticas é negada, e o que se legitima é um modelo de organização que ao invés de iluminar o engajamento coletivo que as pessoas constroem no dia-a-dia nas organizações, ilumina a organização hierárquica instituída.

É necessário reconhecer que a ação do professor está para além do prescrito, pois se confronta a todo momento com a vida. O ação docente tem vida e a administração é modelar. O que está prescrito asfixia a dinâmica do viver no processo educativo, não legitima a ação do professor, comprometendo a sua autonomia. Essa rigidez impede os docentes de criarem a sua

experiência, engajando-se num processo de construção coletiva. A SMEC ilumina o prescrito, ofuscando a dinâmica viva da escola; ofusca o movimento e ilumina a estática.

4.1.2 Zona intermediária de pressão

A zona intermediária de pressão trata das adversidades decorrentes tanto de fora do espaço escolar, com a SMEC, quanto de dentro dele, como as pressões da direção, da secretária escolar, dos colegas professores, dos alunos e pais.

Visando atender ao cumprimento mínimo de 200 dias letivos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB vigente, A SMEC elaborou o seguinte calendário:

(...) Art. 1º Estabelecer os períodos para o desenvolvimento das quatro unidades pelas escolas da rede municipal durante o ano letivo de 2003, conforme especificação a seguir: 1ª unidade, de 10/02 a 16/04; 2ª, de 22/04 a 18/06, 3ª, 07/07 a 26/09 e 4ª, 29/09 a 19/12. Total de dias letivos 200 (...). (Portaria 189/2003, de 22 de abril de 2003)

Diante do cumprimento dessas datas os/as professores/as se vêem pressionados pela SMEC e por todo segmento da escola. A pressão de alunos e pais advém da imediata divulgação dos resultados das avaliações (falas que insinuam atrasos na divulgação, não cumprimento do dever, perda de notas, irresponsabilidade por parte dos/as professores/as), desconsiderando que o/a professor/a tem várias turmas com as mesmas exigências. A pressão da direção escolar e da Secretaria advém do registro das notas nas cadernetas e boletins escolares. Com isso, o/a professor/a, que tem um número grande de alunos e de turmas, despense muito mais esforço para dar conta das pressões, do que no período de aula. Ao final de cada unidade letiva, o/a professor/a passa por todo esse sofrimento, e no final do ano essa tensão se agrava.

Passei a noite fechando caderneta. Estou com torcicolo. Perdi meu Domingo, mas pelo menos fechei tudo (Diário de campo de 02 de dezembro de 2002)

A organização do ano letivo deve levar em consideração as especificidades da ação docente, em consonância com as teorias contemporâneas de educação. Não se pode pensar a

educação como sendo uma construção coletiva, processual, dinâmica, interativa, atrelada a calendários rígidos. O tempo da instituição é diferente do tempo das pessoas e isso deve ser considerado. Uma instituição que sacrifica o tempo dos sujeitos em função do tempo institucional, corre riscos de gerar insatisfação, desgaste e adoecimento nos sujeitos, pois “obriga-os” a desenvolverem atividades, as quais não são negociadas.

Um fator de adoecimento, para Dejours (1999), está no descompasso existente entre as instituições e os desejos, anseios e expectativas dos sujeitos. Mais uma vez, o prescrito ganha evidência em detrimento do cotidiano. Aos professores cabem a inoperância. Agir em função do prescrito. A gestão da escola não ganha consistência e é descaracterizada na rigidez da administração burocrática. O saber fazer, adquirido do confronto entre o prescrito e a ação docente, perde-se e vigora a inoperância para dar conta do prescrito.

Não estou fazendo qualquer apologia à destituição do calendário escolar e sim, lembrando que as instituições educacionais são singulares em sua dinâmica e que seu funcionamento é variável. Cumprir rigidamente um calendário escolar é muito pouco para sacrificar o processo de ensino aprendizagem. As instituições devem ter competência suficiente para gerir esses modos de organização, desde que tenham autonomia para negociar.

Outro fator decorrente dessa organização interna é a distribuição das disciplinas, para professores do segundo segmento. Buscando preencher a carga horária semanal, o professor assume ministrar várias disciplinas, de várias turmas. Em uma manhã, por exemplo, a professora de história e geografia leciona para a 5ª, 7ª e 8ª séries. Quer dizer, três turmas com séries, programas e dinâmicas diferentes. Isso exige planejamento diferenciado para cada turma. Tudo isso numa única manhã.

Se considerar que essa dinâmica é diária, em dois ou três turnos, por uma semana, ao longo de um ano, posso imaginar de onde vem o desgaste na profissão docente. Mais uma vez volto a repetir que é necessário compreender que a atividade docente é diferenciada. A carga horária semanal de um professor deve considerar o tempo de exercício em sala de aula, a quantidade de turmas, os programas, as séries dessas turmas, de modo compatível com essas demandas.

Não dá para pensar numa educação de qualidade com o/a professor/a vivendo nessas condições, como por exemplo, a cada vinte horas semanais dedicar 17 em sala de aula e 3 para planejamento. Trata-se de uma organização perversa, que não considera as especificidades do ser

professor. De acordo com o tempo disponível para planejamento escolar que o/a professor/a tem, de que forma posso esperar que ele/a elabore planos de ensino alternativos que solucionem os problemas escolares? Naturalmente o planejamento escolar obedece a um veio burocrático que não reflete a dinâmica escolar.

4.1.3 As pressões internas e o ato de ensinar

Aqui vou tratar do clima socioafetivo estabelecido no ambiente escolar, que é de fundamental importância para o bom desenvolvimento da atividade pedagógica, e para a promoção da saúde dos sujeitos envolvidos.

Quando direção escolar, professores/as, coordenação, pais, funcionários nutrem entre si um clima de cooperação, respeito, confiança e cumplicidade, costuma-se dizer que se trata de uma relação saudável. Entretanto, a dinâmica dessas relações nem sempre se dá de modo tão cooperativo.

Conflitos e intrigas criados por colegas de trabalho também fazem parte do cenário nas organizações de ensino. Tais fatores configuram-se como adversidade entre os/as professores/as, na medida que geram relações de “inimizades”, individualismo, desconfianças e desrespeito, criando um ambiente hostil e insólito. Esses conflitos e intrigas podem se manifestar por diversas faces. Tentarei descrevê-los sem pretensões de ordená-los.

É comum entre os/as professores/as trocas de materiais didáticos, tais como, atividades, materiais de aprendizagem, textos, exercício, sugestões para tornar a aula mais interativa e dinâmica, conseqüentemente, ganhar a atenção do aluno no intuito de promover a aprendizagem. Esse intercâmbio significa um dispositivo importante para tornar a função docente menos cansativa.

A relação docente, aparentemente amistosa, torna-se conflituosa quando um/a professor/a tece críticas ou comentários¹⁶ negativos à atividade sugerida pelo colega. Mesmo não sendo resultado, na maioria das vezes, de uma reflexão sistemática sobre a atividade, o/a professor/a recebe o comentário como sendo uma ofensa. Principalmente, pelo fato de se ter sugerido algo a ser criticado por uma pessoa que nada tem ou teve a contribuir com o trabalho.

Ao que parece, o/a professor/a não está aberto/a a críticas sobre o seu trabalho quando sugere alguma atividade, principalmente se criticado por um colega do qual ele/a não deposita

¹⁶ Por se tratar de um comentário simples, sem maiores discussões, o professor poderia desconsiderá-lo.

confiança. Isso não quer dizer que sua atividade seja inquestionável. O que está em jogo é a desautorização do docente a determinadas pessoas que tecem comentários negativos em relação ao seu desempenho profissional. Esse tipo de relação torna o ambiente conflituoso gerando um clima de desconfiança entre os pares, fazendo emergir comentários negativos entre os colegas, geralmente quando eles estão ausentes do espaço.

Existe uma pressão entre os professores para se trabalhar mal na escola. Vou descrever duas cenas. Quando o professor chega à escola, e é recém-graduado ou ainda graduando, geralmente, tem idéias inovadoras e vontade para operacioná-las. Mesmo contando com o apoio da direção para fazê-las, não conta com o apoio de alguns colegas, que tecem críticas do tipo: *está fazendo isso porque é novo... Vamos ver daqui a alguns anos...*, ou então, *eu também já fui assim...* E ainda, o comentário versa por outra forma, conforme depoimento de uma professora que diz, ao fazer referência a atividades educativas inovadoras:

Quando você faz um trabalho, um projeto, uns acham que é pra aparecer; outros acham que é pra puxar saco; outros acham que é outra coisa, que é prá dar nota graciosa ao aluno (...) Mania [que os colegas têm] de falar mal dos outros de querer sempre criticar, derrubar o que outro faz. (Entrevista 2)

Entendo esses depoimentos como sendo reflexo de um incômodo que a situação gera aos professores que não transformam, em criatividade, o sofrimento decorrente das situações de trabalho, e nesse caso, o ato de tecer as críticas pode significar uma evidência desse incômodo, pelo movimento de saúde que o outro faz, buscando resultados positivos frente à realização da ação docente.

Ainda no campo das relações, algo que desgasta o professor é o que metaforicamente chamarei de territorialização da função. Ou seja, delimitação de determinadas funções. No momento que essa fronteira é ultrapassada instala-se o conflito.

Um professor decidiu chamar, sem autorização da coordenação, os pais de um aluno para conversar sobre a situação socioeducativa de seu filho, o comportamento, dentre outras coisas. (Diário de campo de 23 de maio de 2003).

Por exemplo, você tá fazendo um projeto e terá que usar a cozinha. A cozinheira reclama porque tá sujando. Quer dizer, nada pode sair da rotina, nada pode sair dessa inércia... No dia que você inventa fazer uma coisa que precise da cozinha, que precise da área da escola, sempre dá um probleminha, mas eu acho que isso é cultural. (Entrevista 8).

Esse tipo de comportamento entre os/as professores/as é capaz de gerar duas reações, uma decorrente da outra: a primeira, é o sentimento de ameaça que esse tipo de atitude gera ao espaço do outro. O/a professor/a tem a sensação de ter o seu espaço invadido, e em decorrência disso, emerge conflitos entre os colegas. Essa atitude, além de gerar discordância, faz emergir conflitos anteriores, pois como disse anteriormente, a manifestação do conflito depende do tipo de relação que se tem estabelecido com o colega.

No período que fiz as observações, a SMEC realizou uma avaliação do quadro de professores/as visando uma gratificação aos que obtivessem melhor desempenho. É bom destacar que essa avaliação fez com que os/as professores/as criassem tanto alianças quanto desafetos. Por exemplo, uma determinada professora avaliou um colega de modo não positivo.

Essa atitude criou um conflito não só com esse colega (o avaliado), que ameaçou¹⁷ “reprovar” o sobrinho do professor (avaliador), como também com os/as demais professores/as, que consideraram a avaliação negativa, em decorrência de algum conflito pessoal existente entre eles/as (avaliador/avaliado).

Se, por um lado, quem melhor pode avaliar os/as professores/as é realmente quem faz parte do cotidiano deles, por outro, isso cria um mal-estar e muitas vezes conflitos, como também pode refletir um corporativismo que futuras pesquisas poderão aprofundar.

O fato de pessoas não professores/as da escola, como por exemplo técnicos da SEC, fazerem interferências na atividade do/a professor/a, seja na elaboração de projetos, seja na forma de ministrar a aula, avaliar, seja ainda na aprovação ou reprovação de alunos, seja em algum evento realizado pela escola, faz com que os/as professores/as sintam ameaçada a sua autonomia.

Por outro lado, colegas que ficam vigiando a entrada e saída de professores, se estes chegam atrasados, se faltam ao trabalho, se entregam planejamento, se saem mais cedo, e depois

¹⁷ A ameaça foi comentada a um terceiro colega e não diretamente ao sujeito em questão

delatam para a direção da escola no intuito, segundo professor informante, de prejudicar os colegas, também gera desafetos.

Quando, por exemplo, o conselho de classe toma decisões contrárias ao posicionamento do/a professor/a (lembrando também que eles/as se vêem pressionados pela SMEC a aprovar o maior número de alunos) e opta pela aprovação do aluno, o/a professor/a, que o tinha reprovado, fica num sentimento de revolta, com a sensação de ter realizado um esforço em vão durante o ano letivo.

Até aqui, descrevi cenas para discutir os conflitos decorrentes das relações existentes no espaço pedagógico, que revelam a escola como uma arena de conflitos. Mesmo que formalmente o/a professor/a tenha declarado que esses episódios não o incomodam, quando perguntado o que mais lhe causa insatisfação no trabalho, eles/as respondem:

As críticas que não constroem nada. Tem gente que gosta muito de criticar. Elogiar ninguém elogia. (Entrevista 2).

Você sabe que essa questão de relacionamento humano é muito complicado. Têm pessoas que ficam aqui com você, mas você vê que, quando está na ausência da pessoa, quer cutucar, quer falar mal, mas isso você deixa pra lá. Isso é nato do ser humano. (Entrevista 4).

A forma como cada professor/a vai lidar com essa aceitação/rejeição entre os pares depende muito de sua personalidade. No caso deste professor (Entrevista 4), se configura a capacidade de considerar determinados comportamentos como sendo inerentes ao comportamento humano, o que o deixa mais tranquilo frente às relações. Diferentemente da professora anterior (Entrevista 2), que se aborrecia, mas que também encontrou uma forma de convivência com essa adversidade. Perceber determinados episódios como condicionais é uma estratégia importante para não se desgastar, porém não se pode confundir com uma espécie de endurecimento afetivo ao ponto de não se sensibilizar frente a quaisquer adversidades.

Procurei fazer essa descrição para destacar que o professor também reclama de uma falta de cumplicidade existente entre alguns colegas de trabalho e, desse modo, acentua que os conflitos decorrentes das relações estabelecidas no ambiente escolar são desgastantes porque

põem em jogo o não reconhecimento, por parte dos colegas, pela atividade realizada. A cumplicidade, ou falta dela, a aceitação ou rejeição das críticas pelo desempenho profissional, que dependem dos laços afetivos criados entre os pares, é que determinam se o/a professor/a, diante desses episódios, dará um tratamento amistoso ou não.

Rocha (2001) destaca que o excesso de atividades do professor, a fragmentação do currículo e da ação docente provocam um esvaziamento da escola como espaço de vivência coletiva, prevalecendo a lógica da competitividade, da disputa, do excesso de individualidade, de pressão sobre a produtividade, característico da lógica de educação neoliberal que, atualmente, impera nas escolas.

A cada dia, o professor vivencia menos na escola momentos coletivos, de socialização e de troca entre os pares. Cada um carrega o peso nas costas da sua árdua ação, e isso tem causado adoecimento. O que se vê são instituições escolares cada vez mais empobrecidas de ações coletivas e professores atuando cada vez mais isolados impedindo um movimento maior de intervenção nos problemas escolares.

4.1.4 Falta de participação porque eles não querem nada

Aqui, serão discutidas duas categorias que os sujeitos da pesquisa denominam de não participação dos pais na escola e a falta de interesse dos alunos pelos estudos.

Os/as professores/as reconhecem que a condição sociocultural e econômica dos pais é desfavorável, o que justificaria a eloquência das ausências dos pais, mas acreditam na existência de uma “má vontade”, “desinteresse”, ou mesmo uma não prioridade à educação dos filhos e dizem mais, que parte do fracasso escolar do educando se dá pelo fato deles (os pais) não acompanharem o processo de aprendizagem de seus filhos, não participando da proposta de educação realizada pela escola.

Para os/as professores/as são poucos os pais que vão à escola, que procuram saber como está o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, seu comportamento, e que contribuem com o processo de educação escolar. Eles/as (os/as professores/as) acreditam que a não aprendizagem e o mal comportamento do aluno se dão por conta da ausência de uma “educação doméstica”, ou seja, do tipo de educação que é cultivada no ambiente familiar, que não prepara os alunos para a convivência na escola.

Por outro lado, segundo professores/as, os pais esperam que a escola dê conta da educação de seus filhos. As cobranças que os/as professores/as sofrem dos pais quando o aluno não aprende, ou quando ele falta aula, revela, segundo depoentes, uma insensibilidade com relação aos problemas do professor, muitas vezes, sendo-o considerado irresponsável. Uma professora da escola diz:

Eu falto pouquíssimo. Mas um dia que eu falto (...) é prá médico (...) Ainda ouvi uma mãe dizer: “Ah! Quer dizer que não tem aula?”. Oh, mas espera aí! (...) Então essas coisinhas que revoltam a gente (...) O professor tem casa, têm filhos, tem marido, tem doença, tem tudo... por que a crítica em cima do professor? Isso me chateia.
(Entrevista 5)

Os/as professores/as se sentem pressionados a realizar uma atividade que acreditam necessitar do apoio familiar, mas que não encontram esse apoio, sendo responsabilizado por todo o processo. Nessa dinâmica se instala o sofrimento e o desgaste na realização da ação docente.

Que relação pode existir entre a não participação dos pais e o movimento de saúde do professor? Em que medida a não participação deles na escola significa um obstáculo à realização da ação docente?

O professorado acredita que o processo de educação da criança e do adolescente, o tipo de atitude e comportamento que eles têm, inadequado para a escola, perpassam não apenas pelo que se aprende na escola, mas principalmente pelo tipo de educação que se tem ou teve na família.

Quando se trata de problemas como indisciplina, por exemplo, as vozes dos/as professores/as são ressonantes: *falta a esses alunos educação doméstica*. Em outras palavras, o tipo de relação que os alunos estabelecem na escola é consequência do tipo de educação familiar “recebida”. Por conta disso, acreditam nada poder fazer visando reeducar o comportamento dos alunos, ao menos que seja com a efetiva participação dos pais.

Os/as professores/as acreditam que, se houver uma maior integração e participação entre a família e a escola, boa parte dos problemas e dificuldades enfrentados por professores/as estariam resolvidas. Os alunos iriam estudar mais, comportar-se melhor e a educação deles iria fluir naturalmente. Quanto ao professor, iria se desgastar menos e perceber resultado de sua ação realizada.

Sem pretender duvidar da importância que a participação da família tem na educação formal dos filhos, que funciona, antes de mais nada, como um dispositivo de pressão para elevar a qualidade do ensino, nunca é demais indagar sobre o tipo de participação e integração que os professores esperam dos pais com relação à escola.

Por que os/as professores/as desejam tanto a participação dos pais na escola? Em que medida eles podem contribuir para a educação formal dos seus filhos? O que espera a escola com a participação e integração dos pais? Os professores, direção escolar e coordenação têm clareza em que nível deve se dar essa participação? Essas expectativas correspondem às expectativas do pais? O que quer a escola? Que os pais resolvam os problemas? E se eles soubessem como resolver já não o teriam feito?

Sobre a ausência dos pais no processo educativo é necessário discutir o significado de participação e integração. A respeito desse assunto os/as professores/as criticam os pais por dois motivos: por não participarem e não comparecerem aos eventos realizados pela escola ou porque participam demais intrometendo-se na assiduidade do professor.

Os/as professores/as tomam participação como equivalente a colaboração, enquanto o uso do termo requer observar determinados critérios. Para Sá, quanto à democraticidade, a participação pode ser direta ou indireta; quanto à regulamentação, pode ser formal ou informal; quanto ao envolvimento pode ser ativo, reservado ou passivo e; quanto à orientação, pode ser convergente ou divergente. (Sá, 2003)

O segundo aspecto a ser discutido, como decorrência do primeiro, é o que se vulgarizou chamar falta de interesse dos alunos pelos estudos. Trata-se de um discurso bastante recorrente que ocupa o cenário atual na educação quando o assunto é ensino e aprendizagem.

Antes de mais nada, ensinar e aprender têm caráter eminentemente social (Sacristan 2001). Ou seja, não basta apenas o/a professor/a querer. Para que a aprendizagem ocorra, minimamente, devem estar envolvidos no mesmo circuito professor e aluno. O fato do/a professor/a estar à disposição e com todos os recursos para ensinar, não significará que o outro estará disposto a aprender.

O/a professor/a, então, mobiliza os recursos necessários e disponíveis na tentativa de fazer com que o outro se interesse pela aprendizagem. Trata-se de tentativas, esforços incessantes, que não vão garantir que a aprendizagem ocorrerá. Desejar que o outro aprenda não é suficiente para ele aprender. Ao/a professor/a, cabe desejar pelo outro ainda que este não deseje.

O sofrimento do docente está em propor uma atividade de aprendizagem que os discentes não demonstram interesse.

A falta de interesse dos alunos pela aprendizagem, não pode ser confundida como um déficit cognitivo. Trata-se de desmotivação para aprender. Segundo professores/as, poucos são os alunos que demonstram interesse pela aprendizagem.

O discurso da falta de interesse pela aprendizagem é tão forte que deve suscitar pesquisas buscando desvelar suas causas e significados. Lembro que no início desta pesquisa um professor me perguntou: *Por que ao invés de você estudar a saúde do professor, você não estuda o aluno. O porque do aluno não querer aprender?*

O desinteresse dos alunos pelas atividades propostas pelo/a professor/a cria neste/a um sentimento de impotência e de inutilidade frente ao seu papel social. Observe o que diz um professor sobre esse aspecto:

Chegava na hora do teste é como se tanto faz se tivesse ou deixasse de ter. Se você procura fazer uma avaliação diferente tanto fazia, como não fazia. (Entrevista 4)

Não há como negar a idealização, pelo professor, de um tipo de aluno, de um tipo de escola que não corresponde ao aluno concreto, em condições concretas. Essa visão romântica de que quem vai para escola é porque quer aprender alguma coisa, diga-se conteúdos escolares, tomou conta do imaginário do professor. O fato do aluno estar na escola, em sala de aula, não significa que ele esteja disposto a aprender tais conteúdos. Outras razões estão servindo de fundo para essa cena, conforme revela o depoimento de uma professora, que diz:

Os alunos de hoje estão dando um trabalhozinho danado porque eles não querem levar nada a sério. O negócio deles é só brincadeira. (Entrevista 5).

A questão é que professores/as e alunos atribuem significados diferenciados aos conteúdos escolares. O sofrimento ocorre porque o/a professor/a se responsabiliza, e existe uma diversidade de crenças que vão corroborar com isso, pelo insucesso, como se ele/a não fosse capaz de motivar o outro para aprender.

A falta de interesse também perpassa por nuances de ordem pragmática. Veicula-se na escola a crença de que o fundamental é a aprovação/reprovação do aluno nas disciplinas.

Classicamente, as notas são indicadores decisórios no processo de ensino/aprendizagem. Determinadas disciplinas (Português e Matemática) são compreendidas, tanto por professores quanto por alunos como disciplinas que reprovam sumariamente. Por outro lado, existem disciplinas que apenas compõem o currículo mas não têm caráter de reprovação, como é o caso de Cultura Baiana.

Assim, os alunos só se interessam pelas disciplinas consideradas mais importantes, o que é óbvio, já que se trata de uma questão de economia, onde você terá melhores resultados a um menor esforço. Por outro lado, quando alunos e professores/a conseguem estabelecer significados ao conhecimento das disciplinas, tidas como menos importantes, independente do caráter de aprovação ou não, há interesse e envolvimento com a disciplina. Segundo um depoimento que diz:

Tem professor que fica chateado e nem liga muito prá matéria porque não pode reprovar o aluno naquela matéria (...) A menina da oitava série ficou super contente, fez todos os trabalhos e acabou tirando dez. Outra colega falou: “em Cultura Baiana, uma porcaria dessas. Não presta pra nada. Prá que serve Cultua Baiana? Nem reprova”... (Entrevista 4).

Esse não-valor atribuído à disciplina faz com que o professor perceba sua atividade como algo menor. Não encontrar ressonância da ação realizada leva o professor a um desinteresse pela disciplina. Trata-se de um movimento retroalimentar.

A adversidade está no fato do professor ter que lidar com alunos que não demonstram interesse e preocupação com as atividades propostas na disciplina. O sofrimento se instala quando o professor propõe algo que não desperta o menor interesse no aluno, conforme diz uma professora:

Só fico triste às vezes porque a gente recebe vários tipos de alunos, e tem uns que vêm em busca de conhecimento, outros vêm em busca de esporte e se empenham mais em ficar na quadra jogando bola. (Entrevista 3).

Baixo interesse, falta de estímulo, falta de sedução. O professor se sente impotente por não conseguir envolver o aluno no processo de aprendizagem. Nessa impotência se instala o desgaste, a angústia, a insatisfação e o sofrimento.

O não envolvimento dos alunos, a falta de interesse pelas atividades propostas por professores/as estão diretamente ligados ao comportamento deles. Trata-se de motivo de queixa dos/as professores/as, ao definirem o comportamento dos alunos como indisciplinados, mal-comportados, mal-educados, conforme depoimento que se segue:

Existe um elemento que eu acho que é elemento pra todo professor que for responder a essa pergunta, que é a indisciplina (Entrevista 7).

A indisciplina dos alunos é considerada uma das maiores dificuldades enfrentadas por professores/as. Alguns deles desejam que seus alunos falem à aula para, assim, desgastar-se menos.

É necessário destacar que esse posicionamento não é compartilhado por todos os docentes. Há aqueles que acreditam que os alunos se comportam do modo que é típico da idade, e por isso, gostam de conversar, correr, gritar, brigar com o colega, fazer uma “gracinhas”, como contar uma piada. Por outro lado, há professores/as que vão interpretar esse tipo de comportamento como sendo uma falta de respeito.

As conversas paralelas, motivo de queixa entre os docentes são consideradas um fator que compromete o andamento da aula. Outros docentes vão considerar essas conversas como falta de respeito, e há, ainda, aqueles que consideram esse tipo de comportamento característico, devido as condições dos alunos e da escola. As falas abaixo podem corroborar com essas idéias.

A gente usa muito a fala. Numa sala de quarenta, quarenta e dois, quarenta e cinco (...) às vezes tem as conversas paralelas e quando chega ao final da aula a garganta da gente já está pedindo socorro. (Entrevista 3)

Você tá explicando (...) e tá o outro qi iq iqi qi qi qi qi... Como é que pode? (Entrevista 2)

Têm coisas que o aluno faz que eu acho natural. É da idade (...) Como é que eu quero que o aluno fique quatro horas numa sala, sentado, fazendo dever e olhando pra mim? (Entrevista 8)

Esses depoimentos me levam a entender que parte dos conflitos existentes na relação professor/aluno se dá pelo fato do/a professor/a está imbuído de uma autoridade inquestionável, e pelo fato de desconsiderar a condição física e psicológica dos adolescentes ao entender determinados comportamentos como sendo expressão de desrespeito. Uma professora expressa bem a necessidade de ignorar determinados comportamentos das crianças e adolescentes, no sentido de não se incomodar, ou mais, não considerar um desrespeito por se tratar de comportamentos esperados.

Devo corroborar com Estanislau Antello¹⁸ que diz sobre a mudança da idéia de autoridade. Segundo ele, o proibido mudou de lugar. Tudo pode acontecer. Aluno levar arma para escola? Pode. Professor se esconder debaixo da mesa sem saber o que fazer? Pode. Pais e alunos agredirem professores? Também pode. Praticamente, nada está proibido e dessa forma tudo pode acontecer. A noção de autoridade e de limite, não apenas ganhou novas dimensões na escola, mas se trata de um fenômeno que ocorre em toda sociedade, na família principalmente.

Os professores e pais se vêem com dificuldade de lidar com os limites estabelecidos pela nova geração que acredita tudo poder fazer. A noção de autoridade se deslocou do professor, e este, já não mais se configura como modelo de autoridade a ser seguido. É muito difícil saber onde está o limite. Em tempos outros, quando se violava uma regra, sabia-se qual seria o castigo. Hoje, temos uma autoridade que é interior ao sujeito e não se sabe quais são os seus limites. Aliás, quais limites? Na sala de aula, onde está o limite? Não é absurdo perguntar. Ninguém sabe onde começa e termina o limite do outro. *Se antes dizia devo ou não fazer determinadas coisas, hoje, pergunta-se, sou ou não sou capaz de fazer.* O dever ou não “desrespeitar” o professor na escola foi substituído pela capacidade de poder ou não desrespeitá-lo. A diferença é que antes se sabia o que se estava fazendo de errado e hoje, já não mais se sabe. Essa incapacidade de controle dos alunos deixam o professor impotente frente ao ato de ensinar.

¹⁸ ANTELO, Estanislau. Palestra sobre Formação de professores e Teoria Crítica. Mestrado e Doutorado/Faced/UFBA: Salvador, set. 2003

O mais curioso é que os/as professores/as se utilizam de um discurso de que a não aprendizagem se dá por falta de interesse pelo conteúdo, já que os alunos ficam nutrindo conversas paralelas com colegas no momento da aula. A não aprendizagem é entendida como decorrente da falta de vontade, do (des) interesse pelo conhecer. Ao invés de consequência, a falta de motivação é causa da não aprendizagem. O mesmo pode ser dito com relação às conversas paralelas. Mas sob esse aspecto o que vai me interessar é o ato do professor não conseguir seduzir o aluno para a aprendizagem e sentir-se na obrigação de fazê-lo.

Em quais momentos os/as professores/as se perguntam sobre os significados dos conteúdos escolares para a vida do aluno? Questionam-se sobre o currículo, se atende aos interesses e necessidades da comunidade escolar? Tenho a impressão de que a escola, o currículo, o professor, os conteúdos, a metodologia, os recursos, tudo parece estar em condições ideais, somente o aluno, seus pais, sua condição socioeconômica é que não facilitam as coisas.

O que fica evidente é o cansaço, a indisposição, a falta de ritmo do professor em compreender e até mesmo “acompanhar” o movimento das crianças e dos adolescentes. Aliás, o movimento faz parte inclusive do processo de aprendizagem, e num olhar mais objetivo, as crianças não fazem nada que outra e qualquer criança normal, quando em grupo, fariam: são barulhentas, curiosas e até teimosas. O problema é que a professora pede silêncio, que elas andem devagar, comportem-se e elas não atendem. Isso se configura, para o professor, como um desrespeito causando-lhe sofrimento.

Quando a atividade proposta pelo professor também não é realizada tal como esperado, o primeiro sentimento que lhe acomete é a culpabilidade pelo insucesso. Uma pergunta fatalmente lhe invade. *Será que a culpa é minha?* Imaginar-se culpado pelo fracasso escolar é fonte de sofrimento para o professor. Dejours (2000) já sinalizou o medo da incompetência como fonte de sofrimento dos indivíduos nas organizações. Diz um professor:

A gente começa a ver que a culpa era minha. A gente joga a culpa no aluno. Aquele aluno tinha uma estrutura familiar, uma estrutura econômica que eu não tive.

(Entrevista 4)

Penso que o sentimento de culpa seja resquícios da educação religiosa judaico-cristã. Há uma culpabilização do professor pelo insucesso do aluno. O aluno não aprendeu, é culpa do professor?

Ai você pergunta assim, existe a indisciplina, mas a indisciplina também é culpa do professor? Depende, viu. (Entrevista 7)

Qual é a atitude do/a professor/a diante de todas essas questões? Consegue compreender que alguns aspectos estão ao seu alcance, mas que outros não? Consegue ver o movimento no qual encontra-se envolvido? Ao que parece, o professor não tem muita clareza de que muitas das questões que envolvem o aluno estão longe do seu alcance. Aliás, ele até sabe professar sobre isso, mas não o tem como um sentimento... Quando ele conseguí descentrar-se um pouco dessas tensões e analisá-las, estará lidando com a vida em movimento e isso poderá ser indicativo de saúde.

Uma saída é projetar (lançar para frente) a culpa pelo insucesso do aluno em segmentos ligados diretamente ou indiretamente a ele. O professor, além de preservar a sua saúde, poupando-se do desgaste, está refletindo sobre os problemas da escola, ainda que de um lugar comum. Essas reflexões partem de conhecimento que ele construiu ao longo de sua experiência. São conhecimentos empíricos, universais, homogêneos, ancorados na abordagem tradicional de educação. Ao comparar o desempenho dos alunos com o de outras turmas e com de outros colegas, o/a professor/a percebe as diferenças que o alivia do fantasma da incompetência. Dessa reflexão ele/a conclui que não é o/a culpado/a pelo fracasso escolar.

No universo de trinta, quarenta alunos, trinta e oito tirando boa nota. Então, é só fazer o percentual e a gente vai ver que o problema não está comigo. (Entrevista 1).

Será que eles não entendem porque eu sou incapaz. Já deduzir que não é incapacidade minha... (Entrevista 5)

O/a professor/a deve buscar as causas do fracasso escolar e refletir sobre elas. Culpabilizar-se nada adianta. É necessário criar novas condições de aprendizagem, construir

estratégias... A SMEC pode se constituir num parceiro para se repensar e encontrar alternativas na solução do problema.

O/a professor/a é acometido pelo sentimento de culpa, e conviver com ela torna-se muito doloroso. Uma auto-avaliação o/a ajudaria a perceber que não é o/a culpado/a pelo insucesso. Por outro lado, o/a professor/a também não tem certeza de onde está a causa pela não aprendizagem. Nesse caso, livra-se do tormento, culpabilizando o que está mais próximo: o educando, os pais, a condição socioeconômica deles. Curiosamente, a estrutura escolar, como instituição que reproduz as relações sociais, não é cogitada.

O discurso da culpabilidade tomou conta dos espaços escolares. O/a professor/a internalizou esse discurso, mas procura não conviver com a culpa, buscando mecanismos para livrar-se dela, tecendo comparações com outras turmas, com depoimentos e trabalhos realizados por colegas. Aparentemente, a culpa se desfaz, sendo projetada no aluno, na família, na sua condição social e familiar, como mostra a citação. Entretanto, permanece na intimidade, convivendo com ela:

Eu já fiz de tudo, inclusive criei projetos, mas o fato é que eles não querem nada.

(Diário de campo 24 de abril de 2003)

O entendimento que tenho é da perda da escola como uma unidade coletiva, de vivências coletivas, de participação, de autonomia, de diálogo, como expressão da *vida activa*. Quando a escola convida os pais para a reunião coletiva é para tratar de problemas individuais, o que não tem sentido. Como pode uma escola individualizante, com ações individualizadas, desenvolver com as famílias das classes populares a participação, que requer o senso de coletividade? É impossível.

Não se pode culpar o professor por algo que ele não é capaz de dar, porque ele também não vivenciou experiências coletivas. É necessário construir a idéia de coletivo na dinâmica das relações estabelecidas na escola e então convidar alunos e pais a participarem. Por outro lado, é válido perguntar: o que a escola espera dos alunos e dos pais, e o que estes esperam da escola. Isso pode fazer nascer e fortalecer a relação de participação entre eles.

Nesse sentido, entendo que a escola precisa dinamizar o seu projeto político pedagógico (PPP), a partir de suas bases reais e não para cumprir o prescrito pela organização. O

PPP é a saída para desenvolver ações coletivas em busca da superação do individualismo imperativo na escola.

4.2 ADVERSIDADES DECORRENTES DO CONTEÚDO DA AÇÃO DOCENTE

Agora vou descrever, discutir e analisar as adversidades decorrentes do conteúdo da ação docente. São elas, a não aprendizagem dos alunos, conseqüentemente, o não resultado da ação docente e o estado de precariedade do professor, em decorrência do excesso de atividades, da falta de recursos e dos baixos salários que, também, apresentam-se como obstáculos frente à atividade docente.

4.2.1 Onde está o resultado da ação docente?

Vou tratar da não aprendizagem dos alunos. Embora esta categoria esteja imbricada com a anterior, fiz a opção por discuti-la em separado por considerá-la, neste contexto, como o resultante do conteúdo da ação docente.

A ação docente, por mais abstrato que seja o resultado, tem um propósito bem definido: criar as condições de ensino que possibilitem um melhor aprendizado aos alunos. Diversos fatores influenciam no processo de aprendizagem como a inteligência, a experiência socioeducativa, e o contexto cultural do educando, a vontade, os processos metodológicos etc.

Quando a aprendizagem não acontece, ou mesmo quando acontece de modo insuficiente às expectativas, o professor, além de se utilizar do discurso da culpabilidade pelo suposto fracasso, o que lhe causa sofrimento, ainda se configura como fator de adversidade à ação docente, já que nem sempre se vê resultado em sua ação.

O/a professor/a atribui a responsabilidade, para não dizer culpa, pelo insucesso na aprendizagem, aos alunos, que não se interessam ou não se esforçam o suficiente, aos pais que não participam do processo de educação dos filhos, e à secretaria de educação ou governo que criam mecanismos que desfavorecem a educação, como as “facilidades” para aprovação escolar. Até mesmo as teorias contemporâneas de educação são culpabilizadas, pois, segundo professores/as, facilitam o processo de aprovação dos alunos, impossibilitando a sua aprendizagem.

O aluno não aprende nada. Parece que você tá na sala, e não tá fazendo nada, e parece que ele [o aluno] tá na lua. Não aprende. Vai prá sala passear. Não leva caderno, não leva nada (...) Porque quando eles querem, eles aprendem. Eles fazem tudo. Tem dia que eles estão um amor. Mas tem dias... (Entrevista 2)

Tem muitos pais aqui que nunca vieram na escola para saber como é que anda o seu filho. (Diário de campo de 26 de setembro de 2004)

Eu gostaria que a SMEC olhasse com mais atenção e visse que cada caso é um caso, cada escola é uma escola, porque às vezes parece que tá todo mundo no mesmo barco e não é bem assim. Eu já falei aqui, tem alguma coisa que tá sempre puxando o pedagógico prá baixo, e às vezes eu acho que é a Secretaria (...) Tem algumas coisas que a Secretaria parece fingir que faz. Fingindo que tá fazendo as coisas. Parece que não está realmente preocupada com a aprendizagem. (Entrevista 8)

Atribuir culpabilidade aos pais e alunos pelo fracasso escolar funciona como uma projeção para aliviar a dor de se sentir responsável pelo fracasso. Embora entenda que o problema envolve dimensões mais amplas, inclusive estruturais, a ideologia veiculada é de culpabilidade do professorado pelo baixo desempenho dos alunos.

Exteriorizar esse sentimento na figura de agentes próximos diminui a tensão e o complexo de incompetência. Sentir-se culpado pelo fracasso do aluno não é um sentimento externado claramente pelo professor. Essa projeção é dita de modo implícito e subliminar.

A lamentação pela não aprendizagem, a falta de interesse e a falta de respeito dos alunos para com os professores são discursos recorrentes ditos em situação de intervalo. Entretanto, o desinteresse dos alunos pelo estudo como causa da não aprendizagem não se configura numa unanimidade. Perguntado aos professores em situação de entrevista se seus alunos contribuem com seu trabalho, muitos disseram que sim.

Os alunos contribuem; os pais não. Os alunos são interessados. Eles procuram fazer as tarefas, eles se interessam. Eles fazem aquela balbúrdia de horário assim, mas eles, quando eu páro pra conversar... eles contribuem. (Entrevista 8)

Os/as professores/as, de modo geral, estão sempre discutindo e lamentado o fato dos alunos não dominarem determinados conhecimentos que já deveriam dominar. Levantam hipóteses sobre o porque do aluno passar tanto tempo na escola e não aprender. Dentre as hipóteses, estão: o desinteresse pelo estudo, a não participação dos pais na vida escolar dos filhos, a facilidade dos sistemas de avaliação, como exigência da SMEC. Nenhuma relacionada com o ato de ensinar, com a proposta metodológica, com a orientação para os estudos, com o currículo, com a organização da escola, se adequados ou não.

Os problemas relacionados à disciplina são, geralmente, considerados oriundos da família, por violência física, desestruturação familiar, pela rigidez ou permissividade com que os pais educam seus filhos.

Diante de problemas dessa natureza, os/as professores/as acreditam que a presença de um psicólogo na escola poderia trazer grandes contribuições para a realização da atividade pedagógica.

Gostaria de refletir ainda mais sobre a não aprendizagem. O aluno investe para aprender? É o seu desejo? Vontade? Os conhecimentos propostos pelos professores são apresentados e discutidos de modo interessante e motivador? Que grau de importância alunos e professores têm dado ao conhecimento? De modo correspondente, é como se o professor e a escola estivessem em condições adequadas para acolher alunos e pais e que, entretanto, estes não aproveitassem o que está à sua disposição. Quando buscam uma compreensão mais ampla, entendem que as questões socioculturais e políticas da educação interferem nesse processo, mas não identificam seus indicadores e, por sua vez, não se percebem como reflexo dessas questões.

O que me deixa insatisfeita é quando você dá tudo de si na sala de aula e quando chega na hora da avaliação você espera uma coisa e vem outra. (Entrevista 3)

É também necessário entender que o resultado da educação é um processo em constante movimento, e não um produto final estático, o que dificulta muitas vezes saber o que o aluno aprendeu e com qual professor obteve tal aprendizagem. É necessário entender que as aprendizagens não se resumem aos conteúdos escolares, como preterem as avaliações. O/a professor/a deve se perguntar o que os alunos aprendem enquanto eles ensinam.

O que está em jogo é o resultado da ação realizada pelo professor. Este não tem controle sobre o modo como influenciou na aprendizagem dos seus alunos, ou contribuiu para a mudança de um determinado comportamento, agravando-se ainda mais, quando o professor não percebe aprendizagem, nem mudanças no comportamento do aluno. O que se instala é uma sensação de fracasso frente à atividade realizada.

Em situações ideais, o ato de ensinar envolve horas de planejamento, de estudo, seleção de materiais, de textos, organização de propostas pedagógicas. Sua operacionalização exige um movimento ainda maior na sedução dos alunos para aprenderem. O ciclo se fecha no planejamento da avaliação e conhecimento dos resultados alcançados. É um investimento contínuo que o professor deve fazer quase que diariamente. Quando percebe o resultado negativo desse investimento, é acometido por sofrimento, insatisfação, sentimento de esforço vão.

4.2.2 O estado de precariedade do professor

A maior parte dos professores tem se queixado do excesso de atividades da ação docente. Entretanto, essa questão está relacionada a algumas variáveis. Trata-se de uma relação entre gênero e saúde decorrentes do excesso de atividades. Dos entrevistados, somente as professoras apontaram esse item como elemento adverso. E todas relacionaram a atividade docente como sendo cansativa pelo fato de enfrentarem outra jornada de trabalho nas atividades domésticas. O fato do espaço doméstico requisitar da professora uma outra jornada de trabalho, dupla ou tripla, é que faz a profissão ainda mais desgastante.

A gente trabalha, a gente dá aula, a gente planeja, a gente leva trabalho pra casa. Chega em casa ainda tem o trabalho de casa... (Entrevista 4)

E tem também a minha responsabilidade como mãe, como dona de casa, como estudante, como professora... Aí, quando junta tudo você não sabe por onde é que você começa. (...) Se você cuida de casa, se você cuida de filho, se você cuida de, no meu caso, monografia que eu tô fazendo... Então atrapalha (Entrevista 7)

Sábado (...) a gente tem que fazer uma faxina. No mínimo uma vez por semana dentro de casa, então é o dia disponível pra gente fazer isso. (...) a gente lava roupa, a gente

varre os cantos, varre a casa, passa pano em casa, sei lá. Eu sei que a gente faz a faxina dentro de casa. No domingo, você só tem que relaxar um pouco. Eu mesmo eu cozinho no sábado pra semana toda. Se você chegar 12: 00 horas, 1: 00 hora da manhã, no sábado lá em casa eu tô no fogão cozinhando, porque eu cozinho pra semana toda, prá no domingo eu não fazer nada só pra relaxar, prá segunda-feira eu chegar no pique de trabalho, porque se houver alguma coisa que impeça de fazer isso no sábado eu tenho que fazer no domingo, quando eu chego aqui na segunda-feira eu tô um caco. Parece até que eu não dormi... (Entrevista 5)

Por outro lado, existem determinados dias que o/a professor/a se desgasta mais, por exemplo, realizando atividades nos três turnos seguidos, em turmas diferentes, com programas diferentes, ou então, desenvolvendo atividades que lhes exigem um esforço além do trivial, como projetos alternativos de aprendizagem.

A não ser sexta-feira que eu saio daqui parecendo... Eu chego à noite até os olhos estão roxos, eu fico acabado aqui na noite de sexta-feira, mas dá pra descansar. Tem o sábado e o domingo”. (Entrevista 4)

Há também, os períodos do ano letivo que, pelo excesso de atividades, desgastam e muito o/a professor/a, como por exemplo, o final das unidades e final de ano, em que ele/a terá que cumprir os prazos estabelecidos para elaborar exames de avaliação, corrigi-los, atribuir notas, registrar em caderneta, elaborar mapas de desempenho¹⁹ de aprendizagem, realizar conselho de classe, etc. Nesse caso, o desgaste é proporcional ao número de turmas e de alunos²⁰.

Percebo, ainda, que há professores/as acometidos/as por um desgaste endêmico, pois o tempo que têm para se restabelecer, como os finais de semana, férias e licenças, não são suficientes para fazê-los. Nesse caso, trata-se de um esgotamento frente à profissão.

¹⁹ Convencionalmente, essa seria atividade da secretaria, mas considerando que há poucos funcionários, então foi acordado entre os professores a realização dessa atividade.

²⁰ Os registros de matrícula da escola, no ano de 2003, constam um total de 394 alunos no turno matutino, e 333 no turno vespertino. A turma com menor número de alunos é a 5ª G, turno vespertino que tem 25 alunos matriculados, embora exista uma turma de 5ª série com 31, como por exemplo a 5ª C, turno matutino. A turma com maior número de alunos é a 8ª A, turno matutino com 46 alunos.

Estive conversando com uma professora que retornava, após seis meses, da licença prêmio. Contava-me seu desgaste. É professora há quase vinte e cinco anos, e ao retornar não encontrou sua vaga na escola em que estava lotada. Teve que substituir uma colega e ensinar uma turma no turno noturno, em outra escola, que desconhece a realidade. Considera isso uma falta de respeito da secretaria para com os professores. Bem verdade ela queria se aposentar, mas por conta da reforma previdenciária foi prejudicada e terá que esperar alguns anos. Está disposta a se aposentar ainda que isso implique em redução do salário. Trabalha também no setor administrativo, como digitadora. Prefere esse trabalho a ter que ensinar. Destaca que começou na profissão bastante entusiasmada. Era capaz inclusive de tirar do próprio bolso dinheiro para a compra de materiais pedagógicos. Tinha entusiasmo e gostava de ensinar, principalmente quando via os alunos aprenderem. Com o passar tempo percebeu a ingratidão da profissão. O investimento era maior que o retorno. Hoje, não agüenta mais ser professora. Ensinar já não lhe proporciona mais nenhum prazer. “Ser professor é abnegação pura”. Conclui a professora. (Diário de campo de 08 de setembro de 2003)

O intervalo²¹ diário para o lanche, os feriados, os finais de semana, as férias, as licenças-prêmio, só serão suficientes para o/a professor/a revigorar suas energias para voltar à docência, na medida em que forem consideradas as atividades que desempenha no espaço doméstico, a organização de sua agenda semanal de atividades, o número de alunos e de turmas, em períodos críticos do ano, e o grau de satisfação que o/a professor/a consegue extrair da profissão.

A falta de material pedagógico e de funcionários que dão apoio à atividade do professor também se configura num obstáculo à sua saúde, uma vez que vai lhe exigir um esforço maior no exercício do ensinar, conseqüentemente, acelerando o desgaste profissional. Essa categoria relaciona-se a alguns aspectos.

O primeiro deles cria no/a professor/a uma zona de tensão entre o desejo de realizar determinadas atividades julgada atrativas e pertinentes ao processo de aprendizagem dos alunos e a impossibilidade para fazê-lo, porque falta-lhe material pedagógico.

²¹ Esse intervalo em se tratando do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries.

Eu queria ter um projeto externo, e isso a gente não consegue (...) Isso me incomoda porque eu gostaria de sair da escola. (Entrevista 8)

O conflito se instala na frustração por não realizar uma atividade educativa criativa, inovadora e motivadora, por falta de condições materiais. Desejar uma atividade que fuja aos modos convencionais, implica numa responsabilidade que recai sobre o professor.

Ainda que tenha apoio da direção (como é o caso da escola pesquisada), é o professor que terá de se mobilizar para conseguir os recursos que faltam na escola e que deveria tê-los. Implica, também, num grande esforço, já que os resultados são, muitas vezes, desfavoráveis. O professor ainda conviverá com a incerteza de que conquistará tais recursos.

O/a professor/a terá que administrar a frustração de ter desejado, ter se empenhado para realizar, mas que por burocracia, por impossibilidade, e muitas vezes por falta de interesse político, não pôde concretizar. Talvez, as diversas e sucessivas tentativas de ensino fadadas ao fracasso, construídas ao longo da história profissional de cada professor, seja uma possível causa de desânimo na docência. A consequência é deixar de investir em atividades de aprendizagem inovadoras, limitando-se às atividades convencionais, já que para estas não é necessário grandes estruturas. Mesmo assim, essa afirmação será melhor consubstanciada a partir de novas pesquisas que abordem a temática.

A falta de material disponível, como por exemplo livro didático, faz com o que o professor copie atividade na lousa e os alunos transcrevam-na. Se por um lado isso se configura num conflito para alguns professores, para outros, vai se constituir numa estratégia de afastamento, já que lhes pouparão de maior esforço.

Elas vão escrever aonde? Na carteira? Na mão? É o professor que tem que tirar do bolso? (Entrevista 7)

Já pensou uma criança sentada à tarde toda copiando do quadro, como muitos falam tirando do quadro, entendeu. Eu tenho raiva dessa expressão “tirando do quadro”. Quer dizer copiando exatamente... A criança sendo reprodutora o tempo todo? (Entrevista 7)

A falta de funcionários para realizar serviços de apoio, auxiliar de secretaria exige que o professor desempenhe as funções daqueles, no sentido de manter uma certa organização no ambiente de trabalho. Isso faz com que sua jornada de trabalho aumente provocando maior desgaste e insatisfação no tocante à atividade realizada.

A escola sabe ou deveria saber que eu vou com os meninos quatro e meia pra quadra, então era prá tá disponível pra mim a bola, coisas para eles utilizarem. Mas eu tenho que pegar, que procurar, tem que pegar a chave, abrir o armário. Essas coisas aí chateiam. Por exemplo, você tem que usar a cozinha. A cozinheira reclama porque tá sujando. Quer dizer, nada pode sair da rotina, nada pode sair da inércia de deu aula merendou...(Entrevista 8)

Do que foi apresentado até agora o que fica mais evidente é o conflito vivenciado por professores entre o desejo de realizar determinadas atividades e a impossibilidade de realizá-la, seja pela falta de material, pelo não envolvimento dos outros segmentos da escola, como funcionários (como também ausência deles), coordenação, pais, principalmente o não envolvimento dos alunos na atividade proposta, por não conseguir despertá-los para aprendizagem.²²

Outro fator de precariedade da ação docente relacionada ao desgaste profissional é o salário. Não tratarei do salário como uma forma de reconhecimento social. Isso será abordado em outro momento. O tratamento dado ao salário, aqui, tem caráter material, de remuneração por uma atividade desempenhada, que garanta ao indivíduo a vida em sociedade, pelo acesso aos bens produzidos por essa sociedade.

Codo (1999) sinaliza que o salário dos professores deveria ser equivalente ao custo de sobrevivência do professorado e de sua família, além de possibilitar a participação de cursos de aperfeiçoamento profissional. Por meio da remuneração, o trabalhador tem acesso ao tipo de transporte, moradia, educação, o que define a forma de vida, de estar na sociedade e o acesso aos bens produzidos por ela.

²² Não pretendo corroborar com a idéia de que os professores não despertam nos seus alunos o interesse pela atividade propostas. Esse interesse acontece, porém, o número de aluno que participam é inferior à suas expectativas e anseios. Esse número é sempre variável. Cada professor tem o parâmetro médio de alunos que participariam de suas atividades como sendo um número ideal.

Os salários baixos muitas vezes não permitem ao/à professor/a acesso a livros, computador, internet, cursos de formação, e o que necessário for para manter-se atualizado/a frente à produção de conhecimentos, para enfrentar um mercado cada vez mais competitivo e globalizado. Os baixos salários pagos a um/a professor/a são obstáculos de produtividade e qualidade nessa produtividade uma vez que o obriga a um esforço maior na tentativa de ampliar o seu acesso a bens e serviços produzidos na sociedade.

Dois pontos são interessantes no tratamento dado ao salário como fonte de adversidade à atividade docente. O primeiro é a banalização. O professor reconhece seu salário como sendo baixo, mas o compreende como algo cristalizado que nada pode ser feito. Falar que o salário é baixo se tornou coisa comum, banalizada, motivo de brincadeiras entre os professores. Trata-se de uma espécie de naturalização pelo fato de serem mal-remunerados pela atividade que realizam.

Além da remuneração que não é lá essas coisas... Nem falo disso que já é tão batido... (Entrevista 7)

Aqui ganha pouco mas se diverte. (Diário de Campo de 27 de novembro de 2002)

O segundo aspecto é o reconhecimento de que o salário pode se constituir num fator de saúde, limitando o acesso a determinados recursos, como também tempo, exigindo do professor uma carga de trabalho cada vez maior para se atingir um padrão de vida compatível com as suas necessidades.

Porque você tem que trabalhar muito e ganhar pouco e sobreviver com o fruto do seu trabalho, que deveria ser bons frutos, mas que você consegue o mínimo possível para a sobrevivência quando você trabalha muito. (Entrevista 6)

Quanto mais tempo o professor se dedica na execução da atividade de ensinar menos tempo lhe resta para pensar, refletir, discutir, estudar os problemas enfrentados na escola. A participação dele na escola fica restrita a ministrar aulas, já que tem de estar em vários espaços.

O tipo de atividade pedagógica que ele pode propor aos alunos também é limitado, já que possui muitas turmas heterogêneas, e não lhe sobra tempo para estar planejando atividades alternativas e inovadoras. Propor atividades que fujam a uma rotina padronizada pode significar, como veremos depois, um investimento de energia física e psíquica muito grande gerando, assim, um maior desgaste.

Os baixos salários criam outra adversidade na realização da atividade docente como por exemplo, a distância da casa à escola. Essa categoria de análise não tem uma relação direta com a organização do trabalho pedagógico já que extrapola, inclusive, o próprio ambiente de trabalho. Mesmo assim, traz algo interessante pelo viés que professores estabelecem com a realização de sua atividade.²³

Muitos professores moram distante do local de trabalho. Alguns deles têm que pegar dois ônibus para chegar até à escola. Essa distância e o deslocamento implicam num despendimento maior de energia, que poderia ser canalizada para a atividade docente. Não possuir um veículo ou não ter condições de mantê-lo implica acordar mais cedo, movimentar-se por duas conduções de modo que, ao chegar na escola já está cansado.

Meu único problema é transporte, porque eu moro longe (...) Transporte é uma dificuldade. (Entrevista 2)

Daqui pra minha casa eu tenho que pegar dois ônibus. Não é distante. É contramão. É um problema. Então por isso eu pretendo ir pra uma escola mais próxima. (Entrevista 8)

...Hoje, a distância... É um tanto cansativo... (Entrevista 6)

A única dificuldade que eu acho é em termos de transporte. (...) e se você perder o ônibus do horário, você também se atrasa, porque é uma hora de lá pra cá, e se torna muitas vezes cansativo pra mim. (Entrevista 3)

²³ Antes de mais nada, é válido ressaltar que a Secretaria Municipal de Educação disponibiliza vale transportes para os professores. A questão, aqui colocada como adversidade, é a distância para o deslocamento e não os recursos financeiros para isso.

Como entender que a distância se configura numa adversidade do cotidiano escolar que interfere no movimento de saúde dos/as professores/as da Ensino Fundamental? Na medida em que exige um desgaste maior no acesso ao local de trabalho. E com o salário, qual a relação? No maior poder de compra que possibilitaria aos/às professores/as acesso a bens de consumo que viabilizasse a sua locomoção para a escola.

O excesso de atividades, a falta de material e o salário na forma como aparece no cenário de muitas escolas brasileiras fazem parte de um mesmo bloco de discussão que trata do estado de precariedade das condições de atividade docente que muitos/as professores/as enfrentam.

É necessário atentar para as relações ético-políticas em situações de trabalho que exploram o sofrimento do professor, cobrando-lhe maior empenho sem oferecer condições para isso. É necessário pensar em alternativas que resgatem a dignidade do professor.

4.3 “QUE MISÉRIA EU TÔ FAZENDO AQUI?”

Diante de tantas adversidades, é comum o professor se questionar quanto à escolha da profissão, quanto à qualidade da formação inicial que teve, e quanto à qualidade dos cursos de formação continuada proporcionados pela SMEC.

Os saberes docentes construídos por professores ao longo da história profissional, acadêmica e em cursos de formação continuada não lhes instrumentalizam para as adversidades do cotidiano escolar. Frente aos problemas da escola, espantam-se, por não darem conta das adversidades.

O espanto é comum quando eles iniciam a carreira na educação pública, e se deparam com os reais problemas da escola, iniciando uma série de questionamentos sobre a escolha por uma profissão tão adversa.

Chegava na hora do teste é como se tivesse ou deixasse de ter. Se você procura fazer uma avaliação diferente tanto fazia, como não fazia. Eu dizia: “rapaz você vai perder de ano”, eles respondiam: “que nada professor, no final aprovam a gente mesmo e se não aprovar eu fico mais um ano aqui, não tem problema não”. Isso dava um choque eu falava que miséria eu tô fazendo aqui. (Entrevista 4)

Os saberes construídos ao longo da formação universitária são confrontados, resultando num descompasso entre os conhecimentos acadêmicos e as demandas do cotidiano. Entra em cena a necessidade de conhecimentos pela realização de sua atividade. Passam a duvidar que os conhecimentos científicos sejam capazes de responder pelas necessidades escolares, e constroem um cabedal de conhecimento empíricos que dão conta do cotidiano.

Uma professora chega e espera o momento da aula, na sala dos professores. Faz comentários sobre os saberes da docência. Diz sobre seu desencanto com a faculdade, cujo professores não planejam suas atividades, os curso não dispõe de um projeto pedagógico, e que os conhecimento teóricos trabalhados na faculdade são distantes, incompatíveis, e inócuos se comparados ao contexto da sala de aula. Diz: “lá na faculdade eu não aprendo nada. Aprendo mesmo é aqui com meus alunos” (Diário de campo de 06 de outubro de 2003)

É interessante notar como os/as professores/as resgatam conhecimentos construídos na universidade, ressignificando-os, mas fica evidente que o posicionamento no tocante à questão tem sempre como critério a experiência cotidiana. Os exemplos do cotidiano, o senso comum, tem muito mais solidez para explicar questões educativas do que os conhecimento científicos do tempo de faculdade.

Piaget e Vygotsky é muito lindo, mas na teoria. Na prática mesmo não serve (Diário de Campo de 05 de dezembro de 2002)

...Os cursos de capacitação promovidos pela Secretaria de Educação que não capacitam ninguém, porque os próprios capacitadores não são capacitados. (Diário de campo de 24 de abril de 2003)

O mesmo pode ser dito a respeito dos cursos de formação continuada que os/as professores/as participam que, segundo eles, não consubstanciam a prática docente. Para o/a professor/a, esses cursos só contribuiriam na medida que oferecessem soluções “práticas” aos problemas enfrentados por eles/as. Embora os/as professores/as reconheçam que esses cursos

tenham seu valor na medida que trazem novos conhecimentos, são de pouca utilidade para enfrentar as dificuldades encontradas por eles na escola e na sala de aula.

A inspiração para essas análises está na experiência docente construída ao longo da vida, e na troca que faz com os colegas. Os cursos de formação são compreendidos de modo fragmentados, distantes da realidade socioeducativa, e, muitas vezes, os instrutores são considerados despreparados, e pouco contribuem efetivamente para a prática deles/as como professor/as²⁴.

Ainda, segundo os/as professores/as, o que fica tangente é que a universidade e os professores universitários pouco conhecem sobre a realidade socioeducativa das escolas. Ficam em gabinetes elaborando teorias e querem que depois os/as professores/as apliquem-na. Ficam inventando mais trabalho. Aliás, essa idéia deve também ser estendida aos técnicos da Secretaria de Educação. Nesse bojo, o docente entende que os saberes produzidos pela universidade são descolados da prática do professor e do cotidiano escolar.

Essa tensão cria uma adversidade para o/a professor/a na medida que a SMEC e a universidade desapropriam os saberes técnico-políticos da experiência docente, causada pela dicotomia entre o pensar e o fazer. O/a professor/a desautorizado se percebe incompetente para pensar/fazer a educação na concepção contemporânea.

Instala-se o medo da incompetência por não conseguir se apropriar de saberes que dão conta das adversidades de sua profissão. O que resulta desse confronto de saberes é que o professor, frente às dificuldades, busca com os colegas, “dicas” - resoluções práticas para uma situação que é emergente, na tentativa de solucionar o problema.

O problema dessa tensão está no professor não se mobilizar para discutir, teoricamente os problemas da escola. Para eles, a teoria e a universidade, e alguns cursos de formação continuada, não proporcionam soluções para suas dificuldades, e acrescentam que, tanto os estudos teóricos, quanto a universidade, não têm maior funcionalidade para a prática escolar. A teoria só é utilizada para corroborar a suposta distância que existe com a prática.

Essas construções culminam no investimento que professores/as fazem, na tentativa de proporcionar aos alunos, atividades que lhes seduzam para aprendizagem dos conteúdos

²⁴ Vale destacar que não foi feita qualquer análise sobre os cursos de formação de professores oferecidos pela SMEC. Essas reflexões são oriundas de depoimento feitos exclusivamente por professores. Os cursos são assim avaliados pois não subsidiam a prática docente para enfrentar as adversidades do cotidiano escolar.

escolares. Essa tensão aprofunda mais a descrença na formação continuada como um recurso capaz de oportunizar elementos de compreensão mais ampliada da educação.

O que fica evidente é uma falta de conhecimento para lidar com os reais problemas da escola. O/a professor/a não sabe o que fazer, e quando o faz não tem a certeza da melhor escolha. Por outro lado, não vêm na Secretaria de Educação e na universidade parceiros que possam contribuir nessa jornada. Essa tensão é resultante da dualidade que se constituiu “das relações de tutela entre o professor e o especialista: os ‘experts’ desapropriam o professor da capacidade de pensar, analisar e propor” (ROCHA, 2001 p. 177)

Vem à tona a dicotomia entre o pensar e o fazer nas políticas de formação continuada, onde os profissionais que “sabem” – nesse bojo estariam universidades e SMEC - irão “ensinar” aos que “não sabem” – professores da Educação Básica.

Outro aspecto é o trabalho prescrito na organização prevalecendo sobre a dinâmica do cotidiano. Faz-se capacitação pedagógica porque tem de se fazer?. É charmoso, atual, moderno. Ao que parece essas propostas não se atentam para as questões que atormentam os/as professores/as no cotidiano da escola.

Há, ainda, a crença no sujeito ideal das modernas teorias, que só existem como sistema. O/a professor/a busca esse sujeito ideal, não o encontra e nem vai encontrá-lo, frustra-se e culpabiliza a teoria por não responder a questões que ela não teria mesmo que responder.

Toda teoria é um modelo e este nunca dirá tudo sobre o cotidiano. O sujeito ideal das teorias piagetiana, vygotskiana, walloniana, marxista, freudiana, platônica, são ideais, e nenhum deles ou todos juntos são capazes de dar conta do sujeito real. Ao lembrar Silvio Gallo que, inspirado em Deleuze, diz “em lugar de buscar as formas puras para expressar uma única idéia, é necessário atentar para as miríades de detalhes da sensibilidade (GALLO, 2003 p. 36). Nesse contexto, significa dizer que o professor, em função da organização prescrita, tem esquecido de transformar a escola num cenário fomentador na construção de novos conhecimentos.

O que se tem é uma polarização entre a organização do trabalho prescrita e a organização real do trabalho (Dejours, 1992). O professor, ao criar condições para dar conta do cotidiano do trabalho (uma espécie de “trabalho a mais” que não ganha consistência na organização), confronta os saberes teóricos com os saberes cotidianos. Entretanto, os saberes do cotidiano são considerados desvios do prescrito, quando em verdade se trata de um modo de gestão paralela.

De tudo que foi dito até agora, o que importa ainda destacar é que a educação é um processo coletivo e a escola tem em cada segmento um papel importante para o seu bom funcionamento. O bom funcionamento de todas os segmentos é um ponto fulcral para o bom funcionamento da ação docente, e com isso gerar menos ansiedade e insatisfação no professor pelo fato de sua atividade caminhar de modo mais livre.

A atividade escolar é necessária num processo de construção coletiva, com todos os segmentos interrelacionados, com foco determinado e com objetivos comuns. Não pretendo referendar uma fragmentação do trabalho, mas um bom funcionamento de todas as funções para que os seus objetivos sejam alcançados. Direção escolar, coordenação, pais, funcionários, cozinheira, porteiro, todos esses têm funções estratégicas para o bom funcionamento da atividade do professor e do aluno.

Vejo uma possibilidade de transformação do espaço escolar, como um ambiente saudável, na reconstrução do projeto político pedagógico, como algo dinâmico que pulula no veio das ações inventadas pela escola com a finalidade de promover a educação. A idéia de rizoma expressa bem o que seja.

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomado como imagem aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenáticos, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto (GALLO, 2003 p. 95).

Pensar a complexidade da escola é considerá-la como um rizoma, pois, a escola é regida também pelos princípios da conexão e não só da hierarquia organizacional. A heterogeneidade ganha relevo frente aos dispositivos de homogeneidade. A multiplicidade frente à unidade, frente a um único modelo. (Deleuze apud Gallo, 2003).

A escola é uma rede rizomática. Seu funcionamento depende de todos os segmentos estarem interagindo com propósitos definidos e comuns. Direção escolar, coordenação, alunos, pais, funcionários, secretária escolar, professores/as, pessoal de apoio são funcionais na medida que integram um trabalho coletivo. O funcionamento de um segmento compromete, imediatamente, a coletividade. A pesquisa me fez perceber que parte das adversidades enfrentadas por professores está no funcionamento fracionado, desconectado dos demais segmentos escolares.

Quando o professor declara como adversidade do cotidiano escolar o desinteresse do aluno, a não participação dos pais na escola, as exigências da Secretaria de Educação para execução de projetos descompassados com as necessidades escolares, a não participação dos funcionários ou a inexistência de um quadro de funcionários de apoio adequado, o que fica evidente é uma organização escolar frágil e de mal funcionamento.

O que chamo a atenção é que a saúde do professor depende também do bom funcionamento de outros segmentos. Depende de um olhar sobre a escola como um todo e não para um segmento. Aliás, todos os segmentos têm papel fundamental no desenvolvimento da saúde escolar. Quando um dos segmentos funciona mal, ou não funciona, interfere em todos os outros. A escola é como uma rede de pescador. Se um fio é cortado desmancha-se toda a rede, independente de que parte ocorra o corte.

O que fazer diante disso? É necessário, então, que os indivíduos criem mecanismos que lhes possibilitem um movimento de vida, de enfrentamento ou de defesa, frente às adversidades e imprevistos do cotidiano e da própria vida. Ou então, imobilizam-se, criando um movimento contrário. Angustiar-se com essa questão só fará sentido na medida em que se cria um novo movimento para lidar com as adversidades. Quando se promove a estagnação, o desespero, a imobilidade, é sinal de que o adoecimento está se instalando e predominando sobre o movimento da saúde. É sinal de que a organização escolar preteriu o burocrático em detrimento dos sujeitos.

5. A FÊNIX RENASCE DAS CINZAS

A metáfora da fênix para tratar a saúde do professor tem um sentido especial. Segundo a mitologia egípcia, a fênix é um animal que vive sete mil anos, e a cada mil anos se consome em fogo, autodestruindo-se e renascendo de suas próprias cinzas. A metáfora é, então, inspiradora para compreender o movimento de saúde do professorado do Ensino Fundamental, que, mesmo em situações adversas, consomem-se e são capazes de renascer, a cada dia, buscando sentido para a profissão, na medida que constroem estratégias de enfrentamento às adversidades e imprevistos do cotidiano escolar.

A palavra estratégia tem sentido original do grego *strategia*, que significa tática militar, ciência do bem comandar o exército. Seu conceito tem se ampliado, podendo, também, ser entendido como “plano, método ou estrutura utilizados por um organismo para vir de encontro a um conjunto particular de condições ambientais” (GLOSSÁRIO DE ECOLOGIA, 1997 p.104). Considerando ser a escola, atualmente, um cenário em crise, o uso da palavra estratégia é pertinente, bem como a analogia a um campo de batalha, por certo, não se configura uma idéia absurda. Em situações de trabalho, dois tipos de estratégias são construídas pelos indivíduos: enfrentamento e afastamento.

Por estratégia de enfrentamento entende-se a capacidade que o indivíduo tem de converter o sofrimento no trabalho, decorrente de adversidades, em criatividade. Já as estratégia defensiva, de afastamento, é a mobilização de recursos que o trabalhador constrói para reduzir o desgaste, para se afastar dos problemas encontrados no trabalho e para aliviar a tensão do dia-a-dia.

Particularmente, considero este capítulo o mais importante de toda pesquisa, pois, busca responder às principais indagações propostas. Pretendo traçar uma discussão sobre as estratégias que os/as professores/as constroem para enfrentar as adversidades do cotidiano escolar. Essas estratégias poderão ser de enfrentamento e de defesa, “afastamento”, frente às adversidades e imprevistos do cotidiano escolar. Ao final, apresentarei que proposta a escola tem feito para promover a saúde dos/as professores/as. Discutirei, ainda, o que faz o/a professor/a renovar-se a cada dia, encontrando prazer no exercício da docência.

5.1 O QUE PROFESSORES E PROFESSORAS FAZEM PARA ENFRENTAR AS ADVERSIDADES DO COTIDIANO ESCOLAR

As estratégias construídas por professores/as para enfrentar as adversidades do cotidiano escolar podem se configurar como um recurso de promoção da saúde? Quando a organização institucional é colocada de modo adverso para os indivíduos, eles criam alternativas de produção, dinamizam a relação socioafetiva, e buscam superar o modelo prescrito pelas organizações, instituindo um modelo paralelo de gestão.

Segundo Schwartz, gestão é uma questão própria dos humanos e está presente onde há variabilidade, imprevisibilidade, enfim, onde for necessário colocar alguma coisa em funcionamento sem recorrer a formas estereotipadas/padronizadas. A idéia de gestão refere-se às formas como os humanos produzem suas atividades no trabalho, que implicam imprevisibilidade e possibilidade de criação. Os efeitos de sujeito dessa dimensão gestonária são múltiplos e não cessam de serem criados, uma vez que trabalho e subjetividade se gestam num espaço movente. (apud BARROS, 2003, p. 12)

O trabalho instituído é idealizado, rígido, burocrático, engessado, previsível, estático estereotipado, padronizado e vigilante. Essa prescrição nas organizações cria nos indivíduos uma tensão diante da atividade realizada. O modelo de gestão paralela que nasce dessa zona de tensão dá impulso ao funcionamento das instituições.

Por outro lado, o trabalho real é dinâmico, imprevisível e flexível, e por mais burocrática que seja a organização, os/as professores/as nunca se submetem totalmente. Ao contrário, eles criam alternativas para driblar o modelo instituído, estabelecendo uma dinâmica interna na gestão das organizações de ensino, que perpassam pelas relações socioafetivas construídas no espaço escolar.

Por ser eminentemente social, a atividade de ensinar depende diretamente do envolvimento e da ação do outro. Essa relação de dependência amplia a margem de incerteza do sujeito diante do fazer pedagógico. O professor planeja sua ação, mas o sucesso de seu trabalho está ligado ao desejo do outro de querer aprender. Ao mesmo tempo que a docência é marcada pela imprevisibilidade, o que acarreta em angústias frente ao desconhecido, caracteriza-se pela possibilidade de sempre imprimir uma marca singular ao trabalho realizado.

Comumente, a instituição escolar não considera essa especificidade da ação docente, e não reconhece as incertezas do trabalho pedagógico, como parte integrante do processo de ensino aprendizagem. Contrariamente, o que se vê é uma organização que busca, em vão, controlar as ações dos indivíduos ao valorizar o burocrático, o prescrito, em detrimento dos sujeitos envolvidas no processo.

Na rigidez do trabalho pedagógico, os docentes inventam um modo de gestão paralela que seja capaz de: estabelecer uma cumplicidade entre os pares visando enfrentar as adversidades do cotidiano escolar; motivar os alunos para a aprendizagem; minimizar o desgaste físico e emocional frente à docência; e afastar-se das atividades escolares. Descreverei, a seguir, esses modos de construção.

5.1.1 Inventado formas de cumplicidade

A idéia de cumplicidade é bastante interessante para expressar a forma como professores/as procuram ajudar-se uns aos outros buscando, solucionar dificuldades encontradas em seu cotidiano. Como se dá, então, a dinâmica dessa cumplicidade? Em que medida se configura num movimento de saúde para o professorado? Posso evidenciá-la de quatro formas:

1 – No apoio que recebe tanto da direção escolar quanto dos colegas para planejar e executar atividades alternativas que promovam aprendizagem dos alunos, ainda que não tenha condições adequadas para isso, e pela falta de material e equipamento pedagógicos.

Nada que você tente, que você queira fazer, por mais maluco que seja, a direção não nega, não chega e diz prá você: “não faça”. Se ela [a direção] vê que é uma coisa que pode não dar certo, ela não chega e diz “não vai dar certo”. Fala, “vamos tentar”... Mas não chega e lhe nega. Incentiva o que você está fazendo... (Entrevista 4)

2 – Na barganha feita entre professores/as e direção. Considerando que a escola não dispõe de funcionários suficientes para a realização das atividades burocráticas, a direção solicita aos docentes que as façam, como por exemplo, realizar matrícula, preencher mapas de aprendizagem, ou participar dos projetos indicados pela SMEC.

Esses acordos não só trazem benefícios ao funcionamento da escola, como também para o/a professor/a. Se este necessitar faltar às aulas, tanto terá auxílio de um colega que realizará atividades com os alunos, para que estes não fiquem sem aula, como também contará com o apoio da direção, que não registrará a falta, e ainda poderá não exigir atestados médicos que justifiquem a ausência.

Tanto que tem uma negociação. Outro dia mesmo, eu estava aqui para participar de aula unidas porque a diretora me pediu. Porque quando eu não posso vir, acontece algum problema, eu chego pra ela [a diretora] e digo: “não vai dar para eu vir”. Então, ela diz: “não tem problema nenhum”. Porque ela sabe que quando precisar de mim pode contar... tem esse coleguismo. Tá entendendo o que eu tô falando? (Entrevista 4)

Aqui, um quebra o galho do outro. A professora falou: “Sexta-feira eu não vou poder vir, porque tenho que ir ao médico”. Eu falei: “qual a atividade que você vai fazer?” Você fica e tenta fazer a atividade. Com relação a isso é excelente. O coleguismo, a participação (...) Quando eu cheguei aqui na escola, por exemplo, eu não sabia como fazer o planejamento. Um dizia: “tente fazer dessa forma”, outro dizia “tente fazer desse jeito”... (Entrevista 4)

3 – No apoio, nas confidências e nos aconselhamentos sobre problemas de ordem pessoal e profissional, os/as professores/as se solidarizam com as dificuldades vivenciadas, trocam experiências, planejam juntos atividades pedagógicas, compartilham entre si os infortúnios, tornando o ambiente escolar mais aprazível.

Olhei para o diretor quando cheguei e disse: “É compadre! o senhor está derrubado!” Ele quis negar. Eu disse: “Tudo bem. Quando você morrer vou pro enterro e acabou”. Ai ele foi atrás de mim e disse: “È compadre, passei mal essa noite”. Respondi: “Tudo bem. Eu não posso fazer nada porque eu não sou médico, mas eu tô lendo no seu rosto que você não está bem”. Mandei ele ir embora. “Vá embora. Eu tomo conta”... (Entrevista 1)

Também, toda vez que a gente faz um trabalho, seja na minha área de Português seja em outras áreas, a gente sempre procura ajudar o outro (...) Um se envolve no trabalho do outro, ajudando, colaborando no que é preciso. Aqui na escola somos como se fôssemos irmãos de uma família unida, onde todos buscam o mesmo objetivo: a educação, né?” (Entrevista 3)

4 – Na aproximação da convivência através da organização de eventos, os quais chamarei de atividades integradas ao currículo, buscando comemorar festividades como: Dia do Estudante, Semana da Criança, Dias das Mães, Dia do Professor, Natal etc.; comemorar aniversários da direção ou de um professor querido; ou simplesmente almoçando juntos na escola, ou num restaurante. Este último diminui o desgaste e o custo, já que não há deslocamento para almoçar em casa, além de fortalecer os laços socioafetivos entre colegas.

Os/as professores/as parecem nutrir um sentimento positivo em relação à direção atual. Tanto que organizaram um almoço para comemorar o aniversário dela, com adesão de boa parte dos docentes. A visão de um diretor que faz o possível para ajudar o colega de trabalho tem o reconhecimento do professorado. (Diário de Campo de 16 de julho de 2003)

Nessa semana os professores organizaram atividades diversificadas, em comemoração à semana do estudante. As atividades envolviam brincadeiras, jogos, torneios, campeonatos, exposições. (Diário de Campo de 06 de agosto de 2003)

O apoio dado para a realização de atividades, a barganha, os aconselhamentos e as confidências, podem ser entendidos, ora como movimento de enfrentamento às adversidades, quando promoverem o desenvolvimento da organização escolar, ora como movimento de afastamento, na medida que utilizados para reduzir desgaste do/a professor/a mediante a ação realizada.

Embora a barganha represente todo um esforço para gerenciar questões emergentes da organização do trabalho pedagógico, não posso deixar de sinalizar que tal empenho provoca um desvio da função da docência. Os/as professores/as, ao invés de discutirem a ação pedagógica, o planejamento escolar, o processo de ensino aprendizagem, dedicam tempo para suprir as deficiências da instituição. A questão se torna ainda mais complexa quando o teor dessa barganha é associado ao fato dela significar um recurso para o professor/a se ausentar da escola e das atividades escolares.

Por outro lado, a falta de profissionais para desempenhar as atividades de organização dos registros escolares é um entrave ao desempenho da ação docente, sendo

necessário, portanto, buscar dispositivos na resolução do problema. Nesse caso, a saída para solucionar essa dificuldade nasce das entranhas das relações socioafetivas cultivadas no espaço escolar.

O acolhimento permite ao trabalhador reconhecer-se como pertencente a um determinado grupo. Esse pertencimento sustentado no amparo aos colegas, nas alianças negociadas entre os pares e na cumplicidade existente entre eles, são mecanismos que legitimam práticas cotidianas da gestão paralela construída no cotidiano escolar. Isso tanto viabiliza a convivência na escola como também torna possível o funcionamento das organizações escolares.

As confidências, o apoio e aconselhamentos proporcionados por professores/as aos pares, funcionam como elemento que dinamiza o estado emocional dos pares. Existem aqueles/as professores/as que não criam esse tipo de vínculo e não confia suas angústias e dissabores pessoais, não compartilham do sofrimento vivenciado na escola, o que pode significar baixo envolvimento com as questões que tencionam o cotidiano da escolar.

Com relação às atividades integradas ao currículo, que buscam promover as relações socioafetivas na escola, o jogo entre o prescrito e o real tomam configurações semelhantes. O prescrito pela escola é ministrar aulas. Então, as atividades integradas são estratégias criativas que tornam a escola mais prazerosa para seu público. Soa como uma espécie de “fuga” à enfadosa rotina estabelecida pelas organizações de ensino.

Essa “fuga” pode servir tanto como estratégia pedagógica buscando transformar a escola num ambiente de valorização e aprendizagem para aluno, pais e professores/as, quanto ser utilizada por estes/as como estratégia para faltar às atividades docentes, ou sair mais cedo do trabalho.

Esse tipo de atividade imprime uma nova dinâmica na rotina da escola. Ao invés de ministrarem aulas, os/as professores/as realizam jogos, gincanas, mostra pedagógica, feiras etc. Tais atividades “dispensam” a presença física de todos/as os/as professores/as, permitindo que alguns deles/as se ausentem da escola para resolver questões particulares, sem implicar em retaliações, faltas e advertências. Esse comportamento é possível por dois motivos: pela intimidade, confiança e cumplicidade estabelecida pelo grupo, e pelo fato de tal atitude não comprometer o funcionamento da escola.

Já os/as professores/as que participam das atividades integradas cultivam a descontração, as brincadeiras e as “gozações” entre os pares. Existem critérios para essas

“gozações”, pois são dirigidas a algumas pessoas, outras não. Depende da proximidade, do grau de recepção da brincadeira, e da capacidade de suportar gozações, além do respeito estabelecido. ... *A gente só brinca com quem a gente sabe que não vai se ofender*, diz um professor. Esses encontros funcionam como um espécie de alívio às tensões do dia-a-dia.

Além de nutrir uma relação cultivada pela alegria com os pares, as brincadeiras, que também ocorrem nos intervalos, geralmente são, de fundo erótico, o que faz a convivência ser mais agradável e descontraída.

Há também momentos para reflexões. Os encontros, reuniões, aniversários comemorativos, encerramento de ano letivo, comemorações de dias festivos, são recheados de mensagens que visam à sensibilização do professorado, e ao mesmo tempo servir como fonte de estímulo frente ao exercício das profissões.

Os temas, de modo geral, têm relação com o evento a ser comemorado. Nos momentos de planejamento os conteúdos das mensagens são de vitória, sucesso, esforço, dentre outros. Na Páscoa e no Natal, as mensagens são de paz, religiosidade, reflexão; No Dia das Mães, são mensagens de valorização da mulher, da mãe, e assim por diante.

As mensagens expressam ainda conteúdos sobre ser professor, a gentileza, o entusiasmo, a bondade, a amizade, o companheirismo, a compreensão, a união, a paz, o amor, a religião, a moral, a organização, o otimismo, o valor, o trabalho em equipe, a esperança, a paciência, a sabedoria, a oração, o respeito, os direitos e deveres, a advertência, o abraço, o recomeço, a crença, a aposta, a verdade, a fé, o poder, as necessidade e as preces.

Essas práticas evidenciam um paradoxo do cotidiano. Ao mesmo tempo que os professores vivenciam um ambiente marcado pelo individualismo, pela disputa, pela produtividade, pela territorialização do saber/poder, eles criam modos alternativos de convivência que se aproximam da solidariedade, da cumplicidade, da cooperação com um propósito de se fortalecerem, não no sentido político, mas no sentido ético-afetivo, buscando beneficiar-se. É uma forma que as pessoas encontram de dizerem entre si como seus papéis social e profissional são importantes para toda conjuntura social.

Em referência à cumplicidade cultivada no ambiente escolar, realizar um projeto com apoio da direção, por exemplo, pode significar mais que a realização de uma ação pedagógica. Trata-se, também, da possibilidade de fortalecimento de alianças construídas no espaço escolar.

Quando a direção da escola desejar realizar algo poderá contar com o apoio do professor e vice-versa.

O fato de se ter um diretor como representante da comunidade²⁵ escolar e não da SMEC fortalece a “autonomia” do professorado de modo que estes exerçam suas atividades com intuito de promover aprendizagem, mas também, elaborar estratégias para se poupar do desgaste que traz o exercício da docência.

Essa alianças são úteis pois dinamizam a realização de atividades na escola e legitimam as estratégias construídas por professores, resultando numa relação de economia de energia despendida, caso fosse um ambiente desprovido dessa cumplicidade. A lógica dessa relação, muitas vezes utilitarista e pragmática, está nos modos como os professores estabelecem os vínculos com os pares.

Isso tanto é verdade que existem professores/as que legitimam a lógica de organização prescrita, mas isso também é estratégico. Seguir rigorosamente o prescrito significa a não produtividade. Dessa forma, o famigerado sistema que não proporcionou condições para uma educação de qualidade será culpabilizado.

5.1.2 O cotidiano como invenção

Ensinar é uma grande invenção. No cotidiano, os/as professores/as criam atividades, julgadas por eles/as como diferentes alternativas ao modo convencional de lecionar. Frente a situações de não aprendizagem, mau comportamento dos alunos, falta de material didático pedagógico, ou cansaço e indisposição dos docentes, eles criam modos alternativos de ministrar as aulas. Muitas dessas atividades que seriam, aparentemente, promotoras de aprendizagens são, também, atividades que reduzem o desgaste dos/as professores/as.

A invenção do cotidiano está na capacidade que os professores tem de construir atividades alternativas de exercício da docência, com intuito de solucionar uma dificuldade ou se desgastar menos. O termo atividade diferente foi por mim atribuído pelo fato deles considerarem essas ações descoladas do currículo escolar. Esse movimento foi identificado com os seguintes propósitos:

1 – Os/as professores/as frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos recorrem às atividades que fujam à rotina escolar no sentido de promover o interesse pela aprendizagem.

²⁵ A escola realiza eleições para eleger os diretores da escola.

Eu sou uma pessoa que gosta de inventar. Na semana passada eu terminei um curso de reforço com meus alunos. Mas eu acho que a escola deveria ter me dado condições para realizar esse projeto, e não usar o meu tempo de descanso pra isso. Eu fiz esse projeto porque sou professora da 3ª série e tenho mais ou menos 50% dos alunos pré silábicos e silábicos. Eu tinha que fazer alguma coisa, já que ninguém fez antes de mim. (Entrevista 8)

Prá eles entenderem o assunto de fração, eu comprei uma melancia, trouxe para sala, a dividi, e expliquei o assunto. Enquanto explicava no quadro ninguém entendia nada. Depois que dei a aula, eles entenderam tudo. Você tem de improvisar sim; usar os recursos incentivadores disponíveis: É fruta; é tampa; o que puder... o que aparecer... (Entrevista 5)

2 – Tornar as aulas dinâmicas e interativas, para conter o comportamento inquieto dos alunos, é outro artifício que faz os/as professores/as recorrerem às atividades diferentes da rotina escolar e encontrar modos de promover a participação dos alunos.

Com relação ao comportamento, que a maioria dos professores se queixa, eu não vejo esse problema. Entendo o que é você colocar quarenta alunos de onze anos na sala, e não poder olhar para o lado, não poder conversar, não fazer uma brincadeira com outro. Eu acho impossível. Então eu faço mais brincadeiras que eles, aí eles ficam mais sossegados”. (Entrevista 4)

3 – Os improvisos como forma de substituição à falta de material didático-pedagógico também é um recurso de enfrentamento às adversidades do cotidiano escolar.

Eu improviso. Você tem que improvisar na sala de aula, porque muitas você não tem material. Você faz um planejamento, mas chega na hora, a escola não reproduziu o texto porque não tinha folha de papel. Quer dizer, você tem de improvisar o que ia

fazer na sala de aula. Pede a xerox, não tem como consegui. Você acaba improvisando. (Entrevista 4)

4 – Paradoxalmente, essas atividades fazem parte de um conjunto de estratégias construídas visando, não o que aparentemente seria, a promoção de aprendizagem, mas também, um leque de alternativas para tornar a atividade docente menos desgastante.

Eu procuro trazer sempre coisas novas, eu não fico só naquela aula expositiva. Eu sempre trago coisas novas. Dependendo do assunto a gente começa a conversar a dar exemplos (...) Eu procuro trazer jogos, caça-palavras, palavras-cruzadas... Então eu procuro diversificar muito o meu conteúdo de maneira que não fique muito cansativo nem pra eles, nem pra mim. (Entrevista 3)

O/a professor/a pode estar criando duas estratégias ao organizar atividades em grupo, jogos ou leituras coletivas: por um lado, estar junto com os discentes, observando-os, discutindo com eles, intervindo na atividade, acompanhando, tirando dúvidas, fomentando questionamentos, promovendo a aprendizagem do conteúdo proposto; por outro, utilizar-se desses momentos para ficar nos corredores da escola conversando com o colega, permanecer sentado em sua cadeira vendo algum outro material enquanto os alunos sozinhos, desempenham a atividade proposta.

Um trabalho em grupo, por exemplo, tanto pode servir como estratégias de interação, construção de conhecimento, levantamento de dúvidas, atenção mais especial aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e de relacionamento etc., como também, pode ser usado pelo professor como uma atividade de preenchimento do tempo de aula. A diferença está na forma como um ou outro conduz a atividade.

A falta de material pedagógico é um obstáculo sério à ação do/a professor/a. Dessa adversidade é comum se extrair duas alternativas: permanecer ministrando aulas convencionais, como copiar no quadro e solicitar que o aluno faça a transcrição, ou propor atividades dinâmicas, lúdicas e criativas para os educandos interagirem entre si e obterem o máximo de aprendizagem.

Essas atividades criativas se configuram num esforço extra para viabilizar a aprendizagem dos alunos, estimular a participação em grupo, ou até mesmo acompanhar o nível de aprendizagem deles sobre determinado conteúdo. Porém, o enfrentamento aos problemas da

escola depende do empenho do professor, já que não existe uma política organizacional que possibilite a criação de alternativas para solucioná-los. O docente, que está na linha de frente da ação pedagógica, vê-se dependente da gestão paralela instituída no cotidiano escolar para legitimar o modo que ele estabelece para enfrentar a realidade.

Uma das coisas importantes a se destacar é que essas atividades alternativas, mesmo com resultados satisfatórios de aprendizagem dão muito mais trabalho para o professor do que as atividades ditas rotineiras. Isto porque vai exigir um tempo maior de planejamento, de execução e acompanhamento do movimento da turma.

Sendo assim, o que justifica os professores/as utilizarem atividades mais trabalhosas como estratégias de descanso? O fato dessas atividades permitirem que o docente permaneça sentado em sua cadeira ou saia da sala de aula para conversar com seus colegas nos corredores, sendo possível não acompanhar os alunos durante a realização das atividades em grupo.

Enquanto isso, os discentes aproveitam essa ausência do/a professor/a para também fazer coisas outras, como por exemplo, correr na sala e jogar bola de papel nos colegas, o que difere, completamente, do que fora solicitado como atividade de estudo.

Seria injusto pensar que essas atitudes revelam uma total despreocupação com o processo educativo. O/a professor/a tem um nível de tolerância²⁶ da indisciplina dos alunos. Somente quando esse nível é ultrapassado é que ele toma a atitude de retornar à sala de aula e restabelecer a ordem.

Dejours (1992) sinaliza como recurso construído pelos trabalhadores da indústria, o afastamento temporário do posto de trabalho para torná-lo menos fatigante. Que essas atividades (jogos, exercícios, transcrições atividades no quadro) são estratégias de aprendizagem é inegável. Porém, muito mais que isso, tratam-se de estratégias, também, utilizadas por professores/as para vencer o cansaço e a fadiga da ação docente.

Essas observações podem nos seduzir para uma compreensão imediata de que há, na escola, um grupo de professores enfrentando as adversidades, e outro, tentando burlar o trabalho pedagógico. Devo adverti indagando: a responsabilidade pela sucesso escolar está única e exclusivamente nas mãos dos professores? A resposta, seguramente, é não. É necessário implicar a instituição escolar nesse processo.

²⁶ O nível de tolerância é da ordem do singular. Não existe um padrão. Ocorre dependendo das condições psicológicas, afetivas, sociais tanto dos professores quanto dos alunos. Trata-se de um nível que é determinado na relação.

As adversidades do cotidiano escolar revelam uma falta de apoio da instituição de ensino da seguinte forma: falta de condições materiais e de trabalho, prioridade pela burocracia em detrimento dos sujeitos, currículo caduco diante das necessidades dos agentes educacionais, formação continuada de professores incompatível com as demandas atuais, e ainda, sobrecarga de trabalho. A organização escolar conspira contra o trabalho pedagógico, responsabiliza o professor, obrigando-lhe a ter uma versatilidade frente à realização da ação docente.

Mesmo assim, os indivíduos estão se mobilizando para alcançar um equilíbrio, na medida que buscam resultados mais favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com atividades que fogem à rotina escolar. Por outro, cria um movimento contrário: mobilizar-se, não para enfrentar as adversidades, mas para se poupar de um trabalho maior que seria criar alternativas de aprendizagens.

Os/as professores/as quando criam estratégias de enfrentamento, não têm o reconhecimento de todos os pares, aliás, são muitas vezes adjetivados como *idiotas, bobos, bestas, que trabalham de graça para o governo* etc. Paradoxalmente, quando criam estratégias de afastamento, também são adjetivados como *quem não quer nada, não se preocupa com os alunos*. Nesse sentido, é bom considerar que a construção dessas estratégias estão sob condições de cumplicidade que os pares estabelecem.

Dois são os motivos que evidenciam um sentido inverso do que seria a escola como instituição coletiva. O primeiro é que há professores/as que acreditam no esforço para promover o desenvolvimento dos alunos e há aqueles/as que desacreditam.

“A professora A. L. está planejando aulas de reforço para seus alunos da 3ª série, que ainda não estão alfabetizados. Disse que pretendia realizar o projeto após o horário de aula, mas para isso era necessário que a escola dispusesse de merenda para alimentá-los nesse período. Nesse momento L., também professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, pergunta por que essas aulas de reforço não podem ser dadas no horário da aula. A intenção de L. era poupar a colega de uma atividade extra, uma vez que o próprio PDE prevê aulas de reforço escolar, sem ampliação da carga horária, desde que libere os alunos que estão avançados mais cedo, e aproveite o horário para desenvolver uma intervenção com os alunos que apresentam dificuldades. A. L. respondeu que desse modo prejudicaria os alunos que

estão avançados, pois teria sua carga horária comprometida. L., indignada retrucou “A prefeitura não é capaz de lhe dar um minuto sequer, por isso não faço nada além do meu horário de trabalho. Estou na escola das 12: 00 horas às 13: 30, mas não faço nada. Os alunos estão baguçando... Se acontecer alguma coisa não sou responsável. Não faço. Se a gente precisa de uma hora a prefeitura não dá. A gente arranja aqui com a direção mas se depender deles não tem nada. Então eu não estou pra trabalhar de graça. Se a prefeitura quiser que pague alguém pra tomar conta”. (Diário de campo de 15 de junho de 2003)

A diferença na forma de pensar a agir entre A. L. e L. é que uma personaliza o trabalho educativo na figura do aluno, ou seja, o beneficiado direto pelo processo de alfabetização seria o aluno e, nesse sentido, o professor não se esquivaria de auxiliá-lo. Diferentemente de L., que entende o processo de educação como sendo de benefício da prefeitura então, só se dispõe a fazer, o que entende como sendo específico de sua função no seu tempo de trabalho. Aliás, é válido frisar que a relação dos professores com a Secretaria de Educação é sustentada pela rivalidade entre eles, pela falta de entendimento, pela cobrança, pela hierarquia, ao invés de se sustentar no apoio, na troca e no intercâmbio entre eles.

Considerando o grande número de alunos e turmas e visando à otimização do tempo, o professor utiliza como estratégia corrigir atividades (trabalhos, provas e testes dos alunos) na própria escola, no intervalo, num horário vago, ou mesmo na sala de aula, após a realização das atividades. Esses fatores são critérios para escolha das aulas, da metodologia de trabalho e dos instrumentos de avaliação. Em outras palavras, os/as professores/as também escolhem o tipo de atividade que exija dele/a menor desgaste físico e emocional.

As estratégias são criativas, pois, os/as professores/as têm de construir alternativas visando superar as dificuldades, seja tornando as aulas mais interessantes, seja compensando a falta de material, ou ainda, buscando promover maiores aprendizagens. Instituir estratégias de “fuga” não significa algo menos criativo. Significa uma necessidade de “afastamento” da dinâmica escolar visando menor esforço. Ambos movimentos se dão a partir de uma luta estabelecida pelo sujeito buscando encontrar o bem-estar e o equilíbrio frente à atividade realizada.

Dois aspectos a considerar: o/a professor/a ao fazer uso dessas estratégias pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem, priorizando aspectos secundários em relação ao sucesso escolar dos educandos. Por outro lado, considerando que a atividade docente consome um tempo significativo de estudo, pesquisa e planejamento, tempo esse que o/a professor/a não dispõe, então, cada um faz o que é possível fazer.

5.1.3 Criando pressões para vencer obstáculos

Os/as professores/as, de modo geral, demonstram preocupações com seus alunos. Conversam com colegas para saber a situação socioeducativa dos educandos com relação a outras disciplinas, trocam informações sobre o comportamento deles e características de suas personalidades. Essa necessidade de fazer comparações é uma alternativa para os/as professores/as não se sentirem culpados pelo baixo rendimento dos alunos, caso estes tenham desempenho e comportamento semelhantes em outras disciplinas.

Quando o/a professor/a identifica um baixo rendimento dos alunos e/ou falta de interesse pelos estudos e pela disciplina que ele ministra, é acometido por um sentimento de culpabilidade, sentido-se, de certa forma, responsável por essa situação. Seu procedimento comum é recorrer a um colega para saber se a situação é semelhante. Quando há ressonância, sente-se mais aliviado da culpa. Na tentativa de livra-se dela, culpabiliza ora o aluno, ora os pais, ora a secretaria pelo suposto desinteresse. O/a professor não percebe que as adversidades que ele/a enfrenta estão diretamente implicadas com a instituição escolar, e não nos alunos ou pais, que são tão vítimas quanto eles.

Mesmo transferindo a culpabilidade pelo insucesso, o/a professor/a não se livra dela com tanta facilidade. Não se tem muito clareza a respeito das razões que levam o profissional da educação a sentir-se, em primeira instância, culpado pelo fracasso escolar. É necessário pesquisas que busquem identificar as razões dessa problemática.

Frente ao suposto desinteresse do aluno pela escola, pela não aprendizagem, pelo (des) respeito dos alunos, os/as professores/as costumam recorrer a determinadas estratégias das mais tradicionais às mais *sui generis*, tais como:

1 – Pressionar os alunos a se comportarem melhor e se interessarem mais pelos estudos. Essas pressões deixam os alunos intimidados frente a uma reprovação, advertência verbal escrita, até mesmo suspensão da escola.

Chamo a atenção com calma, às vezes com brigas, entendeu? Às vezes faço um terrorzinho pra chamar a atenção. Às vezes eu converso sobre a necessidade de estudar. Não é só jogar, não é só brincar... eles têm direito a tudo isso. Ao meu ver é importante, mas eles tem que ter a responsabilidade de aprender alguma coisa. Eles têm que ter conhecimento pra reivindicar, lutar por seus direitos e não deixar tudo nas mãos dos outros. O conhecimento é muito importante. Eu luto pra que eles se conscientizem dessa importância. (Entrevista 6)

2 - Uso de advertências orais. Através dessa ação o/a professor/a procura mostrar aos alunos que a formação educacional básica é necessária, mas insuficiente, tentando demonstrar que a escola é o melhor caminho para uma colocação no mercado de trabalho. Utiliza-se, então, de um discurso de que a escola é quem prepara para o mercado de trabalho que exige profissionais cada vez mais qualificados.

No bojo desse discurso, o professor ainda lança mão de informações que abordam a quantidade de desempregados existentes, atribuindo a isso, falta de qualificação por não ter estudado. Vale ressaltar que as profissões citadas são no geral de formação técnica, como marceneiro, padeiro, garçom, dentre outras.

O modelo de profissão utilizado para demonstrar a conseqüência do não estudo, geralmente é o de gari e de empregada doméstica, forjando um discurso, e destacando que mesmo esses profissionais precisam do estudo para exercerem vossas profissões. Acrescentam ainda que, atualmente, em alguns lugares, até para ingressar nessas profissões, exige-se 2º grau completo²⁷. Recorrer à própria história de vida, às dificuldades enfrentadas na época de estudante também são recursos para demonstrar a importância em estudar.

Eu falo, reclamo, mas não me mato, não grito, não fico lá berrando, perdendo o equilíbrio, porque isso piora, eles vão tomando, perdendo o respeito... (Entrevista 7)

²⁷ Os professores ainda utilizam a terminologia da antiga LDB 5692/71

Agora, o que me deixa insatisfeita é quando você dá tudo de si na sala de aula chega na hora da avaliação você esperar uma coisa e vem outra. Eu fico triste, reclamo com eles, converso, que eles poderiam ser melhores... (Entrevista 3)

3 – Fazer de conta que não está vendo qualquer atitude dos alunos, considerada inadequada, visando não se desgastar, despendendo menor esforço, evitar aborrecimentos ou mesmo evitar um clima afetivo desfavorável.

Eu acho que sou muito bruto, mas se eu deixar de fazer eles me cobram. Eles dizem assim. “O professor está ficando mole, já está ficando velho”... mas eu deixo prá lá. Não é toda vez também que se vai pegar no pé. Enche o saco sabe, tá falando “cale a boca”. Não é toda hora não. (Entrevista 1)

Então tem hora que você tem que desprezar certas coisa Tem que usar dessas estratégias que você usa até com o filho. Tem que desprezar mesmo”. (Entrevista 7)

4 – Levar o problema para ser resolvido pela autoridade superior como direção escolar e pais. Esse tipo de atitude é utilizado quando todas as outras já se esgotaram e sendo assim, o desfecho é, freqüentemente, a suspensão temporária dos alunos das atividades escolares.

De repente, o alarme toca. Os alunos invadem os corredores da escola. Eles gritam, pulam, demonstram estar felizes. A professora, como espectadora, de longe observa. Eu me aproximo dela, que diz: “Tenho que dar aulas na 8ª série, mas não vou me meter nessa confusão”. Todo movimento dos alunos era por conta de uma atividade que estava sendo desenvolvida na aula de História. A atividade envolvia colagem. Um aluno espalhou cola de papel na cadeira do colega, espreitando que ele sentasse nela, o que de fato ocorreu. O professor, decidido encontrar o responsável pela travessura, pára a atividade e pede que ele se apresente. Não conseguindo identificá-lo, mas imbuído pelo desejo de encontrar o culpado, resolve chamar a direção da escola. O diretor se dirige até à sala de aula: “O culpado tem que aparecer”. Não o encontrou. Ameaça a turma de suspensão por três dias. “Mas a gente vai fazer prova”, alguém diz. “Problema!”... Responde o diretor. Como ninguém decide

entregar o autor da peripécia, decreto: “A 8ª série, turno matutino está suspensa por três dias”. Imbuídos por um alvoroço e felicidade, os alunos invadem os corredores da escola gritando. Aproximam-se da professora e relatam o acontecido, acrescentando “que bom! Uma semana de feriado”. Nesse momento um aluno se dá conta da prova e pergunta à professora o que fazer. Ela diz: “estão vendo, bem que eu avisei: Gente! se comportem. Agora, deu no que deu”. De repente alguém grita no final do corredor: “a sala não foi suspensa não. O culpado apareceu. Foi Tiago”. Os alunos voltaram para aula e o autor da travessura, foi para a sala do diretor que após longa conversa recheada de sermões, foi suspenso por três dias das atividades escolares. (Diário de Campo de 24 de abril de 2003)

Enquanto descrevia essa cena, uma professora trazia uma aluna, arrastada pelo braço, até à sala dos professores, e disse: “sente aí”. Em seguida, ela perguntou a mim pelo diretor. Informei. A professora acrescentou, apontando em direção à aluna:

Fique aí e espere o diretor chegar que eu vou perguntar pra ele se a sala de aula é lugar para se usar essas palavras baixas. Diário de Campo de 24 de abril de 2003)

A aluna, aparentemente envergonhada, fica sentada de cabeça baixa, como quem espera o castigo. Outra aluna se aproxima, a convida para sair, ela diz que não pode, e narra todo episódio. Quando dois professores chegam à sala perguntam pelo acontecido, mais uma vez o episódio é narrado, o que gera indignação e mal-estar entre os mestres. Quando o diretor chega, a professora diz o que aconteceu. Imediatamente, o diretor emite uma suspensão de três dias à aluna das atividades escolares.

Esses episódios, adversos à situação sócioeducativa, também se revelam propícios ao processo ensino aprendizagem. Transformar esses infortúnios em possibilidades de aprendizagem é o desafio do professorado. Entretanto, a impotência do professor/a frente a esses episódios são preponderantes. Sem convicção de qual caminho seguir, o docente age desconsiderando o seu papel como agente de educação das novas gerações. Por outro lado, é notório um desgaste nas relações entre professores e alunos em se tratando do processo educativo. Sentindo-se impotente frente à possibilidade de transformar a escola num cenário fomentador para aprendizagem, resta ao professor desobrigar-se dessa incumbência.

Os alunos não acreditam na escola e os professores estão sem argumentos para demonstrar a importância do estudo, talvez por, também, duvidarem disso. A suspensão dos alunos às atividades, que seria uma espécie de castigo para eles, significa uma premiação: afastar compulsoriamente da escola; o diretor e o/a professor/a, por sua vez, livram-se do problema temporariamente. Dessa forma, a escola segue dia após dia tentando vencer as dificuldades com paliativos e placebos. A crise sem precedente que as instituições escolares públicas estão vivendo, têm suscitado em alunos, professores, sociedade em geral, uma descrença generalizada.

Apesar de descrente o/a professor/a tem de ensinar, seduzir o aluno para a aprendizagem, motivá-lo, conscientizá-lo, considerar as suas singularidades e tempo de aprendizagem, ser democrático, e tantas outras características descritas. Porém, se vê sem a devida formação técnica, que se agrava à falta de condições de trabalho. São essas demandas, cuja profissão exige um alto grau de especialização que têm desgastado o professor, colocando-o numa zona de tédio profissional.

Os/as professores/as consideram o mal comportamento (agitação, barulho, indisciplina etc.) e o desinteresse dos alunos pelo estudo, como uma das grandes dificuldades na realização do processo educativo. Frente a isso, eles criam estratégias para enfrentar o problema, como por exemplo, aplicar testes ao final de cada exposição de um conteúdo; oferecer um prêmio ao final de cada unidade, semestre ou ano letivo, aos alunos que tiverem melhor desempenho nas notas, ao aluno que permanecer melhor comportado durante o ano. Em outras situações, dependendo do estado psicológico do professor, as reações são mais inesperadas.

Teve um dia que eu perdi o controle. Gritei. Eu não costumo fazer isso, não, mas eles estão acostumados a isso... (Professora de Matemática)

Outras vezes, utiliza-se do dispositivo nota, ameaçando com zero na prova ou reprovação. Porém, é importante observar que esse posicionamento não é sentenciado de modo que comprometa a situação do aluno.

O/a professor/a faz uso desses dispositivos, mas avalia a possibilidade do aluno se recuperar, o que significa que não se trata de uma atitude de prejudicá-lo, mas fazê-lo temer ser reprovado, ser expulso da escola, tomar consciência sobre a importância de se estudar, e com isso

mudar o seu comportamento. Trata-se de mecanismo de ameaça utilizado para conter um comportamento inadequado.

A prova e a nota ainda se configuram num recurso utilizado pelo/a professor/a para enfrentar adversidades como a indisciplina na escola. Entretanto, esse recurso fica num plano da ameaça, e dificilmente, chega a se efetivar enquanto ação.

Sobre a não aprendizagem dos alunos, duas lições pude tirar. A primeira é que os professores/as estão sempre se mobilizando em busca de estratégias que superem essa dificuldade. Tentam, e até fazem com que o seu aluno aprenda. O problema é que na maioria das vezes essas tentativas são frustradas.

A segunda lição é que, o/a professor/a, diante dessas dificuldades, busca com os colegas “dicas” na tentativa de solucionar o problema. Ou seja, resoluções práticas para uma situação que é emergente. Isso é tão forte que gera um outro problema. A não mobilidade para discutir, teoricamente, os problemas escolares, pela descrença na teoria.

A teoria científica, a instituição universitária não proporcionam soluções para suas dificuldades, e acrescentam que, tanto os estudos teóricos quanto a universidade não têm maior funcionalidade para a prática escolar. A teoria só é utilizada para corroborar a suposta distância que existe com a prática. Essa é a mesma opinião sobre os cursos de capacitação promovidos pela Secretaria de Educação que, segundo os professores, *não capacitam ninguém, porque os próprios capacitadores não são/estão capacitados*²⁸.

Os professores discutem com os colegas e com a coordenação essa dificuldade, especificamente, na tentativa de obter uma resposta, “dicas” para resolver o problema. Considerando que o desempenho dos alunos tem sido muito baixo nas avaliações, diga-se provas, então alguns professores costumam atribuir pontos extras com atividades que tanto servem como mecanismo de motivação para os alunos se interessarem pelos estudos como também um reforço na nota para alcançar a média.

Pressionar os alunos a estudar, fazer advertências orais e escritas, ignorar determinadas atitudes e comportamentos dos alunos, encaminhar os alunos à direção da escola, comunicar aos pais sobre o comportamento de seus filhos, suspensões, são os mais variados

²⁸ O sentido da expressão não capacitado está no fato da maior parte dos cursos de formação de professores, promovido pela Secretaria de Educação, não subsidiar a prática docente em relação às demandas do cotidiano escolar.

recursos utilizados por professores/as como forma de enfrentar e ou conviver com adversidades do cotidiano escolar.

As estratégias construídas por professores/as, as alternativas e iniciativas institucionais, e os dispositivos utilizados não estão dando conta das adversidades. Ao contrário, estão sendo minadas, já que não resolvem os problemas e desqualificam a imagem do professor, como profissional que se encontra perdido diante dos obstáculos de seu trabalho.

Essas ações têm um objetivo claro que é instituir/legitimar o poder disciplinar na escola, tendo como parâmetro a concepção ideal de sujeito. Mas também fazer, numa atitude desesperadora, com que os alunos demonstrem interesse pelos estudos e, conseqüentemente, tirando o/a professor/a da zona de tensão que esses eventos provocam.

5.1.4 Nos intervalos da vida

O intervalo significa para muitos/as professores/as um recurso de “fuga” às adversidades cotidianas. Chamarei de intervalo o curto espaço de tempo entre a chegada na escola e a entrada na sala de aula, entre uma aula e outra na existência de horários vagos, e o horário do lanche. Esses são momentos em que os/as professores/as demonstram muita alegria, muita descontração, muita satisfação de estar na escola. Embora, em situação de entrevista, muitos/as professores/as declararam que estar com os alunos é o que lhes dão mais prazer. Penso que, pela avidez com que muitos esperam e cultivam, o intervalo é também um espaço de prazer, pela convivência com os colegas. Esse momentos se apresentaram da seguinte forma:

1 – Prolongando o tempo de entrada na sala de aula e, conseqüentemente, reduzindo o tempo de exercício da docência. Ao chegar na escola, ao invés do professor se dirigir à sala de aula, espera o tempo passar cada vez mais, e assim, diminuir o período efetivo de exercício da docência.

Aí, você vai ver, você tá olhando uma parte. Você iria se escandalizar porque o horário é dezenove horas. Cheque aqui de surpresa pra eu lhe provar. Se reuniu, entrou em acordo que o horário de aula e às dezenove horas, porque o professor só entra na sala de aula oito horas, já na hora de ir embora? (Entrevista 1)

2 – Nos acordos, muitas vezes não cumpridos, de permutar o intervalo para antecipar o término da aula.

Os professores e a direção acordaram que haveria uma redução do horário da Sexta Feira. A redução seria de cinco minutos a cada aula, e ao final da manhã, encerrariam as aulas trinta minutos antes, desde que, o intervalo não ultrapassasse dez minutos. No turno vespertino foi acordado a suspensão do intervalo durante a semana, e encerrar as aulas trinta minutos antes. Considerando que as crianças precisam fazer o lanche, cada professor deveria acompanhá-las até à cantina e retornarem imediatamente à sala. (Diário de campo de 11 de maio de 2003)

3 – No prolongamento do intervalo, que é dez minutos, para quanto tempo for possível, reduzindo cada vez mais o tempo de defrontar com a sala de aula e com os problemas que advêm dela.

O início é sempre esperado; o fim indesejado. Bate a sirene da escola. Hora de intervalo. O espaço escolar entra numa nova dinâmica: alunos correm, pulam, gritam pelos corredores... Parecem estar felizes. Professores chegando em sua sala. Sentam-se. O café já está à sua espera. Um bate-papo é sempre bom. Uma conversa qualquer. Assunto não lhes faltam. Sempre têm o que falar. Outro professor chega, e outro, e outro... A expressão de espera por aquele momento é visível. Mais um tempo e a sala está cheia. A conversa, a brincadeira, o riso tomam conta daquele espaço. Eles falam sobre tudo. O momento é rápido, alguém anuncia o final daquele tempo. “Por um momento esqueci que vou dar aula”, diz um. A sirene toca. È hora de voltar. O fim chegou. O desejo que não chegasse é notável. Alguém se levanta, arruma o material e segue, como quem suspira ao enfrentar a batalha: é a sala de aula que chama. Alguém retarda o tempo. Tenta fingir que não acabou; ampliar aqueles momentos, que embora diários, rápido se passam. É hora de voltar. Lentamente todos voltam. Aquela sala fica vazia. O intervalo já se perdeu. Agora, é esperar o amanhã. A cena se repetirá. (Diário de campo 28/05/2004)

Os encontros dos professores nos intervalos sempre são descontraídos e com muitas brincadeiras. Nesses encontros os professores falam sobre o cotidiano, trocam idéias, desabafam sobre os problemas enfrentados por eles na sala de aula, na relação com os colegas, direção e secretaria, problemas do seio familiar, com filhos, companheiros e companheiras, problemas de saúde, ou outros de natureza pessoal.

Nesse momento também são discutidos assuntos do cotidiano, política, economia, saúde, crise internacional, violência. Parte dessas notícias extraídas dos meios de comunicação de massa, em particular, tv e jornal impresso. Não apenas os alunos, onde aparentemente tudo podem fazer, como correr, gritar, brigar, falar alto, o momento do intervalo também é carregado de significados para os/as professores/as.

A transformação dos intervalos em momentos criativos, de prazer, de satisfação, é uma alternativa à rigidez da organização, prescrita pelas suas regras e compromissos, que é sufocante, e impede o exercício pleno do viver. O intervalo é, para muitos/as professores/as, e não diferente para alunos, o momento para “respirar”. É como se viver, na escola, ficasse restrito exclusivamente aos intervalos.

O fato do/a professor/a prolongar o intervalo ou sua entrada na sala de aula pode se caracterizar numa fuga aos problemas do cotidiano. Por outro lado, fazer daqueles momentos, um espaço agradável são tentativas de transformar o ambiente de trabalho num local de suportabilidade e mesmo de prazer.

A expressão *por um momento esqueci de vou dar aula* evidencia o quanto a sala de aula é enfadonha, desgastante e sem vida, e o quanto o intervalo é prazeroso. Por que a sala de aula se tornou um fardo para alunos e professores/as, tão sem prazer e sem vida? Pelo sentido que o trabalho ocupa na sociedade capitalista como fardo, sofrimento, desgaste, e pelo fato do indivíduo ter que se superar a cada dia para poder ensinar e aprender.

Estudar exige esforço, dedicação e disciplina. O caminho do conhecimento é árduo e doloroso. Não é fácil aprender, muito menos ensinar. Não quero com isso tirar o mérito do prazer que é conhecer, descobrir algo novo. Mas o percurso para que isso aconteça é sofrido. Se o ambiente não oferece condições adequadas para se estudar, a atividade se torna enfadonha, cansativa e chata. Alunos e professores/as preferem o intervalo à aula porque aquele é descontraído, espontâneo, é prazeroso, livre das obrigações impostas pela burocracia institucional.

Vale ressaltar que não é o intervalo em si que provoca esse *frisson*, mas o que ele significa e como cada professor/a tira proveito disso. É o espaço em que o/a professor/a vive experiências coletivas na escola, momentos de cumplicidade, troca de confidências, e por isso é tão significativo. Constitui-se num cultivo à escuta do outro. Colegas dividem suas alegrias e tristezas, dúvidas e certezas, satisfações e insatisfações, angústias e tranqüilidade, medos e coragem... É o espaço em que a organização prescrita é discutida e onde nasce a gestão paralela. Talvez a principal experiência saudável cultivada por professores/as.

Tem-se uma situação aparentemente complementar, mas que, em verdade, é paradoxal. Os/as professores/as “evitam” a sala de aula e, para isso, utilizam-se do intervalo, por considerá-lo prazeroso. O paradoxo está no fato de transformar esses momentos, em encontros intermináveis, suprimindo o seu sentido de inspiração para retornar à sala de aula. Evitar a sala indica, propriamente, uma fuga ao que causa desprazer aos/às professores/as e aos alunos. Supostamente o intervalo é que indica um momento de liberdade, descontração, de diálogo, espontaneidade, que talvez, não seja cultivado em sala de aula. Se para uns professores, o intervalo é apenas um momento de prazer inspirador para reiniciar as aulas, para outros, acaba se configurando a própria, e talvez única, atividade de prazer que encontram frente à atividade docente.

5.1.5 Afastando-se das atividades

Afastar-se das atividades se configura numa outra estratégia construída por professores/as para enfrentar e/ou conviver com as adversidades do cotidiano escolar. Propositadamente, trata-se da última estratégia pelo fato de englobar as outras já discutidas.

A atitude de se afastar das atividades escolares seria de ordem física e psicológica. No primeiro caso, não estando presente no ambiente de trabalho, e no segundo, não se sentindo envolvido nele, podendo se manifestar da seguinte forma:

Através de atestados médicos. Estes são reconhecidos por alguns colegas como um artifício para justificar a falta ao trabalho. Circula na rede escolar uma suspeita tanto entre os professores, quanto na SMEC em relação à veracidade dos atestados apresentados, pelo seu

grande número. O levantamento dos atestados médico apresentados por professores no período de 1998 a junho de 2003²⁹, revelam os seguintes dados.

No ano de 1998, foram apresentados pelos professores 29 atestados médicos, sendo 55% deles justificando a ausência de um dia às atividades escolares; Já no ano de 1999 o número reduziu para 17 atestados. Destes, 41% solicitando afastamento dos professores das atividades. Esse afastamento varia de 2 a 30 dias. Em 2000, os professores apresentaram 41 atestados, dos quais 65%, aproximadamente, justificando ausência de um dia ou turno³⁰ de trabalho e 35% solicitando afastamento das atividades que variava de 2 a 60 dias.

Em 2001, foram apresentados 91 atestados em proporções semelhantes aos anos anteriores. Já no ano de 2002, esse número cai para 84. Por outro lado, aumentam os dias de afastamento ao trabalho. Se somássemos o número de dias de afastamento de professores ao trabalho nesse ano, conforme os atestados médicos, teríamos o total de 458 dias. É o equivalente a um professor ficar 1 ano e meio, aproximadamente, sem trabalhar. Ainda em 2002, só de atestados pedindo liberação de professores por 30 dias foram 7, quase 10% do total. No ano de 2003, até julho, foram identificados 65 atestados, e 49 deles são pedido de liberação por um dia de trabalho, portanto, a maioria.

Se somássemos a quantidade de dias de liberação, por motivo de saúde, que os/as professores/as dessa escola tiveram, desde 1998 até julho de 2003, teríamos um total de 1212 dias. Se a proporção for correspondente, poderíamos dizer que a cada grupo de 40 professores, pelo menos 1 poderia ser contratado por um ano letivo, e pago com o que se gasta com liberação de professores, via atestado médico.

Dos atestados médicos dados, 194 são relativos a exames e/ou consultas realizadas por professores; 104 pedem afastamento ao trabalho de, no mínimo, dois dias, 15 são relativos a acompanhamento realizado por professores de algum parente, geralmente filhos e 4 por outros motivos não especificados.

A emissão desses atestados fica sob a responsabilidade de serviços públicos e particulares. 209 por clínicas odontológicas, otorrinolaringológicas, oftalmológicas, ginecológicas, cardiológicas, de ultrassonografia, e outras. 40 são emitidos pelo SUMT, 24 por hospitais, 40 pelo SUS, SESAB, IAPSEB e INAMPS.

²⁹ Esse número pode ainda ser maior, já que, segundo a direção da escola, a organização do arquivo data de 2000, o que significa a perda de algumas informações.

³⁰ Um turno equivale a uma manhã, tarde ou noite. Corresponde a 5 horas/aula

A quantidade de atestados médicos chega a ser um exagero, ninguém duvida, é o que pensa a direção da escola. Esse exagero também é reconhecido pela SMEC que baixou uma portaria reconhecendo somente os atestados médicos emitidos por uma junta médica designada pela própria SMEC.

Trata-se de uma avalanche de atestados que merecem alguns questionamento: se o/a professor/a apresenta atestados médicos sem maiores critérios, apenas para se afastar, momentaneamente, da atividade, é necessário perguntar: seria um sinal de que algum mal o exercício da docência está causando no/a professor/a ao ponto dele criar determinados mecanismos de fuga? Ou o número de atestados é sinal de que o professor vive em condições adversas, até insalubre, ao ponto de ter sua saúde ameaçada? Tanto numa situação quanto noutra, é necessário discutir as razões da grande incidência de atestados médicos apresentados pelos professores visando o afastamento do trabalho. Barros (2003), realizando estudo similar, destaca que

as solicitações de afastamento do trabalho por motivos médicos sinalizam ora estratégias que recusam os modos de administração verticalizados, movimentos que buscam fugir das serializações impostas, constituindo-se em importante estratégia política, ora adoecimento e, ainda, defesas que buscam evitar o adoecimento. O gerenciamento do tempo é uma estratégia privilegiada no estabelecimento da lógica do capital e uma forma de recusa utilizada pelos trabalhadores, como a greve, operação tartaruga, a cera, e, ainda, os pedidos de licença. (BARROS, 2003 p. 27)

Vou entender da seguinte forma: primeiro, a maioria dos atestados justifica o afastamento de um dia. Considerando que os professores tem uma excessiva carga horária de trabalho, não lhe sobra tempo para visitas periódicas ao médico ou odontólogo, utilizando-se do tempo de trabalho para isso.

Outro aspecto é que, mesmo se houvesse tempo, é preferível ao professor marcar consulta no horário de trabalho, já que sua falta é legalmente justificada. Afinal, faltar uma vez ou outra às atividades não faz mal a ninguém, principalmente porque pode contar com o apoio dos colegas, conforme discutido anteriormente.

Porém, há uma suspeita quanto à legitimidade da ação. É comum, por exemplo, professores, mesmo estando indispostos, ou mesmo doentes, estarem na escola desenvolvendo suas atividades. Isso se dá ou pelo sentimento de vergonha em faltar às atividades escolares e ser considerado preguiçoso, indolente, irresponsável, ou então, porque encontra no ato de ensinar um recurso de luta contra a doença. Ao invés de ficar em casa, sem nada poder fazer, preferem

trabalhar. Esse é um recurso de luta contra a doença que pode ser mais eficaz do que permanecer em casa.

Faltar às atividades escolares não é um recurso insuspeito e legítimo. Isto porque o fato de não se sentir bem na escola pode ser interpretado/entendido pelos colegas como um recurso para faltar, ou mesmo despende menos esforço para a realização da atividade. Os pares reconhecem quem são as pessoas que se utilizam dessas estratégias para faltar. Dependendo de quem verbaliza a doença e de quem ouve, essa doença pode ser legitimada ou não. Geralmente, se a pessoa não costuma faltar muito ao trabalho, ou não tem o hábito de apresentar atestados médicos, além de uma relação de proximidade com o colega ouvinte, então o depoimento se torna mais verdadeiro. Esse aspecto é mais predominante quando o sintoma da doença não é visível.

Helman (1994) já sinaliza como a doença deve ser socialmente legitimada. Estar doente implica, também, que a doença seja reconhecida pelo outro. O médico nas sociedades ocidentais industrializadas, o leigo, o sacerdote, o xamã nas sociedades menos industrializadas, e assim, sucessivamente.

Por outro lado, o/a professor/a reconhece que sua ausência traz implicações para a dinâmica de funcionamento da escola. Sem aula, dizem os/as professores/as, os alunos vão para a quadra, ficam transitando nos corredores ou mesmo na frente da escola, incomodam os demais colegas que estão em aula, atrapalham a aula dos/as outros/as. Sem falar na imagem social que se constrói em torno da escola como instituição onde não acontece aula. Nesse caso, é preferível que os/as professores/as, ao faltarem, deixem atividades para serem aplicadas com os alunos, ao invés de deixá-los sem aula.

“Porque eu acho que atrapalha a vida dos alunos, atrapalha a vida da direção, porque eles [os alunos] vão ficar sem fazer nada”. (Entrevista 5)

Nesse caso, é preferível barganhar do que faltar, o que se dá de duas formas: 1 – quando a escola organiza eventos que extrapolam o exercício da sala de aula ou, 2 – quando o/a professor/a que falta deixa/envia atividades educativas para que um colega possa aplicá-las aos seus respectivos alunos.

Na organização de eventos em que a presença de todos/as os/as professores/as não se torna prescindível, tais como reuniões de pais, atividades relativas ao Dia do Estudante, ou

Semana da Criança, alguns/as professores/as participam desses eventos, outros, entretanto, faltam, aproveitando esse tempo para resolver questões particulares, ou mesmo descansar em casa.

Outra forma, caso o professor deseje e precise faltar à escola, é encaminhar a algum colega ou mesmo à direção alguma atividade para ser aplicada com os alunos, para que estes não fiquem sem aula, resultando numa outra dinâmica (caótica) de funcionamento da escola. Assim, os alunos não ficarão sem aula, o professor não receberá falta e, portanto, não terá os descontos em seu contracheque e, de certa forma, terá assegurado o cumprimento de um conteúdo escolar. A direção, por sua vez, não precisa dar uma satisfação à comunidade ou mesmo à SMEC pela ausência de aula, e por fim, assegura-se, o mínimo de 200 dias letivos exigidos por lei.

Professor A.

Agradeço pela colaboração em relação à aplicação dessas avaliações. Segue a lista dos alunos que farão a recuperação. Peço, por gentileza, anexar uma folha de papel ofício as provas da 7ª série, para elaboração das colagens.

Segue também, cópias dos atestados médicos

Grata, Professora S (Bilhete de uma professora enviado ao diretor da escola – Diário de campo de 04 de setembro de 2003)

E. ou A.

Ontem eu peguei uma chuvinha daí da escola até o ponto na carona da sobrinha de E. e não passei bem esta noite. Tossi muito meus olhos lacrimejando muito estou sentido muitas dores nas costas e nos peitos de tanto tossir

Inclusive esta noite voltou o problema do engasgo, pois tossia muito e a secreção não saía e nem descia e coloquei as mãos para cima como A. me ensinou que melhorei.

Chove muito aqui e está muito frio eu espirro muito um atrás do outro.

Por favor fale com E. para ela fazer minha relação da 5ª B para o passeio de sexta feira diga a ela que pode colocar todos os alunos e conversar com eles sobre a indisciplina.

Grata S (Bilhete de uma professora enviado ao diretor da escola – Diário de campo de 04 de setembro de 2003)

O que chamo atenção é como as condições adversas fazem com que os indivíduos se agrupem e desenvolvam o senso de coletividade, solidariedade, cumplicidade, ajuda mútua, para dar conta de uma estrutura organizacional rígida que desconsidera a subjetividade dos indivíduos como parte integrante do exercício da docência. Ao construírem ajuda mútua, passam a dar conta da rigidez das organizações escolares.

Então, tem-se uma cumplicidade entre os pares no sentido de colaborarem no enfrentamento e/ou afastamento frente às adversidades do cotidiano escolar. Desta forma, cria-se possibilidades de uma convivência mais prazerosa capaz de minimizar o sofrimento oriundo da organização do trabalho pedagógico.

5.2 EM BUSCA DO ELO PERDIDO

A partir de agora farei algumas análises da atenção formal, sistematizada e organizacional que os professores têm dado à saúde nos espaços escolares, a partir do PDE.

A escola, através desse plano de desenvolvimento estabeleceu como metas e objetivos para o triênio 2001 – 2003 o seguinte: promover melhor desempenho escolar; reforço escolar, oficinas e palestra sobre neurolingüística e gestão participada, aquisição de materiais e equipamentos pedagógicos, embelezamento da escola, acompanhar os boletins dos alunos, avaliar os resultados da participação dos pais, torneios, feiras, festivais e mostras pedagógicas realizadas. Tratam-se de ações importantes para o desenvolvimento da escola. Porém, a saúde do professor, que está diretamente ligada à organização o trabalho pedagógico, não foi considerado como uma necessidade fundamental.

Tem-se uma evidência de que os professores não consideram a saúde dos indivíduos nas organizações uma responsabilidade coletiva. Se há problemas no tocante à saúde dos/as professores/as, estes/as entendem-na como sendo um problema a ser resolvido numa instância individual e não coletiva. Maslach e Leiter (1999) já sinalizavam que comumente o desgaste físico e emocional nas instituições são atribuídas as responsabilidades aos indivíduo não se configurando numa política a ser desenvolvida de modo coletivo pela própria empresa.

O mesmo ocorre na escola. O PDE não prevê em suas ações um investimento para fazer do ambiente escolar um ambiente de promoção da saúde do professorado. As únicas sinalizações que tocam na necessidade de transformar a escola num ambiente saudável são a

dimensão estética e a gestão democrática. Entretanto, não visam o cuidado com a saúde do professorado. As sinalizações estão presentes nos objetivos que visam modernizar a gestão escolar, promover as relações interpessoais com consultorias e realizações de palestras sobre qualidade de vida. A preocupação central com essas atividades é desenvolver na escola uma gestão democrático-empresarial.

Essas ações podem não oferecer resultados significativos porque não tocam na estrutura organizacional escolar. Caracterizam-se como ações isoladas que buscam modificar as formas como os indivíduos se relacionam, como se a estrutura estivesse em condições adequadas, e os sujeitos é que precisassem se restabelecer, para novamente se inserir, de modo saudável, na rigidez da estrutura organizacional que obriga ao/às professores/as a construírem um modo de gestão paralela.

As organizações escolares devem partir do princípio de que o exercício da docência requer liberdade, autonomia, participação, diálogo, conforme sugere Arendt (2000), a respeito da condição humana como expressão da *vida activa*. Quando imersos numa estrutura organizacional que impedem o exercício desta condição, os/as professores/as escapam, constroem estratégias de preservação e de equilíbrio. Esse movimento em busca do equilíbrio é que estou chamando de saúde. Não se trata de um comportamento indolente, preguiçoso, irresponsável, de má vontade para realizar a atividade de ensinar, ainda que existam manifestações com essas características. Trata-se de vencer as dificuldades do cotidiano visando a busca pelo equilíbrio, algo que é mais prioritário para todo indivíduo. Se o comportamento é indolente, preguiçoso e irresponsável, é porque algo está descompassado na condição que o sujeito está imerso.

Não se pode atacar o problema da saúde do/a professor/a desconhecendo as suas causas ou mesmo atacando as suas conseqüências. É necessário reconhecer que o movimento de saúde que o/a professor/a faz é conseqüência de uma estrutura organizacional adoecedora e não causa dela. É necessário questionar a escola, enquanto instituição desde a sua estrutura física até seu modelo educacional propostos em seus currículos.

Pensar uma organização que considere: o tempo e os espaços de ensino e aprendizagem como singulares; o tempo e o espaço para pensar e planejar as ações escolares como singulares; o tempo e o espaço de vivências para que as aprendizagens sejam construídas de modos singulares. Discutir a etiologia do desgaste na profissão e atacar a sua fonte com ações coletivas que proponham uma mudança radical da estrutura física, didático-pedagógica,

formativa e valorativa dos sujeitos envolvidos na escola, pode ser um rico e necessário caminho alternativo. A escola deve valorizar os sujeitos visando atendê-los e não preteri-los em função do tempo organizacional e do modelo prescrito.

5.3 ONDE ESTÁ O PRAZER DE ENSINAR?

Até aqui, procurei discutir as adversidade, imprevisibilidades e estratégias que os/as professores/as constroem para tornar a vida viável na escola. Naturalmente, surge uma indagação. Afinal, nem tudo é dissabor. Descreverei, então, o que (retro) alimenta a condição do ser professor: Onde está a fonte de prazer de ensinar? O que faz a profissão ainda ser querida e desejada por tantos/as professores/as? Onde está a fonte de inspiração para o/a professor/a continuar desenvolvendo sua atividade com crenças e entusiasmos? A resposta pode ser resumida no reconhecimento pelo trabalho realizado. Esse reconhecimento está em ver o resultado de seu trabalho, obter o respeito de alunos, pais, colegas e ter a colaboração deles, quando necessário.

1 – Ver resultado do trabalho é algo gratificante a qualquer trabalhador. Não é diferente na ação docente. O professor, ao perceber que todo seu esforço foi significativo, que houve mudança de comportamento e atitudes dos alunos, e saber, que foi responsável por essas mudanças. O mesmo pode ocorrer quando o/a professor/a faz com que os alunos aprendam algo que ele/a se propôs a ensinar.

Quando eu encontro um aluno que está bem, que cresceu, que progrediu, que saiu do nada e encontrou lugar no espaço. Isso é a maior satisfação que tenho, porque não adianta nada você trabalhar, ganhar dinheiro e não ver resultado de seu trabalho. O resultado de meu trabalho é ver meu aluno chegar e dizer “olhe professora você contribuiu para o meu crescimento”, então isso me deixa muito feliz, muito satisfeita”. (Entrevista 6).

Satisfeita?!... quando os alunos aprendem. (Entrevista 8)

2 – Ser respeitado pelos alunos, pais, colegas de trabalho também se configura como um motivo de prazer frente à realização da docência. Quando o aluno tem no professor uma

referência para dividir seus medos, alegrias e tristezas faz o professor perceber que sua atividade é conseqüente, e gera resultados positivos. O fato de saber que se tornou especial e importante para um aluno faz o professor sentir prazer na profissão.

Então, vejo o respeito e admiração que ele [o aluno] tem por você. Isso é gratificante.. (Entrevista 4)

3 – Receber a colaboração e engajamento dos alunos ao propor as atividades escolares. Quando o professor sugere atividades educativas e que percebe o engajamento dos alunos, o envolvimento da turma, sente estar realizando sua ação de modo competente. Isso o motiva a investir em novas propostas.

No momento em que a gente pretende fazer uma atividade e os alunos participam. (...) É dessa forma que eles contribuem". (Entrevista 6)

A participação dos alunos, o respeito conquistado e o resultado da ação docente formam as fontes de prazer do/a professor/a, que resultam no reconhecimento pela atividade realizada. Isso é o que nutre o/a professor/a de desejo e vontade de estar na carreira.

A cada sucesso dos alunos, por menor que seja, renova no processo a vontade de prosseguir na atividade de ensinar. Acredito que deva ser da mesma forma para o médico quando um paciente se cura, ou para um psicólogo na evolução psíquica do cliente ou para qualquer profissional, frente ao resultado de seu trabalho.

O prazer de ensinar está na capacidade que o/a professor/a tem de, mesmo em situações adversas, criar alternativas que promovam as aprendizagens dos alunos. Está no sofrimento criativo, nas estratégias de enfrentamento, em saber que, mesmo na adversidade, ele é capaz de fazer com que o outro aprenda. Está na capacidade de transformar uma realidade adversa em possibilidades de aprendizagem.

Para encerrar, vale lembrar Dejours (2001) que diz: numa situação de trabalho existem os que são preguiçosos e indolentes, mas de modo geral, os trabalhadores se esforçam em busca de melhor resultado. Para isso, investem energia, paixão, esperando que sejam reconhecidos. Quando isto não ocorre, imprimem mobilização subjetiva de inteligência e personalidade no trabalho, o que em Psicologia é conhecido como motivação. Quando o

trabalhador é reconhecido, as dúvidas, as angústias, as decepções, os desânimos, adquirem sentido.

Ao tempo em que o/a professor/a inventa formas de afastar-se das atividades, cria estratégias de enfrentamento. Mesmo com tantas adversidades, consegue renovar-se e encontrar prazer frente ao ato de ensinar. A relação é complementar. Se o prazer de ensinar está no reconhecimento, esse advém quando o/a professor/a é capaz de criar estratégias de enfrentamento às adversidades. Se não encontra o prazer em ensinar é porque se tornou indisposto a esse movimento.

Assim como a fênix, que renasce de suas próprias cinzas a cada mil anos, o renascer do professor está em poder encontrar na tessitura diária de sua atividade a disposição para o reconhecimento e, dialeticamente, para a satisfação e o prazer.

6. CONCLUSÃO

A questão levantada, inicialmente, nesta dissertação potencializou algumas discussões. O mesmo posso dizer em relação às adversidades encontradas e às estratégias inventivas na gestão da escola, suas interfaces e influências produzidas na subjetividade do professorado.

A pesquisa, além de demarcar aspectos de adversidades do cotidiano do professor, buscou sinalizar as alternativas que eles encontram frente a isso. Discutir as estratégias que professores constroem, e não apenas apontar as dificuldades, como também destacar os modos que professores encontram para enfrentá-las.

O importante é que os professores não ficam estáticos, frente às adversidades, como espectadores que vêem os acontecimentos. Ao contrário, estão criando movimentos visando enfrentar as dificuldades ou se defender delas. O curioso dessa relação está no fato desses movimentos buscarem o mínimo equilíbrio frente ao exercício da docência. É um atributo potencializador de saúde como capacidade normativa de mobilização afetiva, cognitiva e motora para dar conta da pressões do dia-a-dia.

Os professores constroem estratégias de enfrentamento e afastamento às adversidades. No primeiro caso, buscam encontrar sentido, satisfação e prazer na profissão. Já no segundo, trata-se de um recurso para tornar a profissão menos desgastante.

A organização do trabalho pedagógico, se colocada de modo rígido, atrofia a capacidade criadora e transformadora do indivíduo. Nessa rigidez é que o sujeito acaba criando um modo de gestão paralela, o que torna possível as estratégias.

A idéia de uma organização do trabalho pedagógico mais flexível, sensível, e portanto, compatível com o conteúdo da ação docente é capaz de permitir ao professor maior e melhor adaptação. Uma organização voltada para as necessidades educativas dos sujeitos envolvidos, com inspiração nos princípios das pedagogias contemporâneas que estão sensíveis aos modos singulares como os indivíduos compreendem o espaço educativo.

Quando a organização do trabalho pedagógico permite ao professor emprestar sua subjetividade à atividade realizada, tem-se maiores possibilidades de adaptação de suas

aspirações e competências ao exercício da tarefa. Não pretendo que a organização do trabalho de uma instituição deva acomodar todos os interesses, expectativas e anseios de cada indivíduo. Aliás, o que seria impossível.

A proposta de trabalho pedagógico flexível, fundada nos princípios de gestão democrática não é novidade no campo teórico educacional. Esse aspecto é importante, mas não suficiente. É necessária uma organização que supere a fragmentação curricular, e considere o professor como agente de educação e não como executor de tarefas; que crie bases para o professor pensar e fazer a educação, e redimensione a estética dos espaços educativos; uma organização que dinamize a pesquisa como fomento de ensino, e crie significado para uma ação docente contextualizada e significativa, vitalizando o papel do professor de modo que ele encontre significado na realização da ação docente.

A atividade do/a professor/a é flexível. As obrigações, responsabilidades e compromissos assumidos por ele/a trazem uma margem de liberdade, ao ponto dele não querer cumpri-los. Pode até encontrar ou construir dispositivos para burlar a estrutura organizacional.

A flexibilidade é algo que preexiste ao trabalho pedagógico, pois está presente na dinâmica da vida. O problema é que essa flexibilidade não é institucionalizada como prática educativa. O que se vê são mecanismos sendo criados para controlar cada vez mais a atividade do/a professor/a. Mecanismos esses que sequer aproximam de uma realidade vigilante, que a todo momento escapa, influenciando na construção de estratégias para o professorado não assumir a responsabilidade necessária com o processo.

É necessária confiança e aposta na ação docente. Mecanismo de controle algum é capaz de dar conta de uma vigilância cuidadosa. Todos serão fraudulentos e fadados ao fracasso. É necessário tocar na atitude do professor frente à atividade realizada, frente à vida, frente à escola, frente ao seu papel como profissional, frente ao currículo, frente à sua formação continuada, frente ao aluno. É nesse movimento de fazer da educação um processo dinâmico que deve primar a organização do trabalho pedagógico como mote dinamizador de construção de saúde.

É necessário ainda considerar que a profissão docente reflete o movimento do viver, entre o bem-estar e a frustração, entre a ordem e a indisciplina, entre o aprender e o não aprender... A lida com a bipolaridade das coisas. A saúde está nesse movimento. No lidar com esse dinamismo e não com a estagnação, e não com a fragmentação, e não com a linearidade, e

não com uma ordem pré-construída. Entendo que a formação do professor sempre esteve ligada e fundamentada na linearidade e na estática. Talvez isso seja motivo que cause tédio no professor frente à ação pedagógica. A vida é dinâmica e o processo de educar não é diferente. Quando for considerado que educar e viver são a mesma coisa, a certeza e necessidade de controle, tanto sobre a vida quanto sobre a educação, já não farão mais sentido.

No caso das instituições escolares, a organização do trabalho reflete ainda a fragmentação dos saberes, materializado na disciplinarização do conhecimento. Esses eventos, já incompatíveis com as demandas da sociedade contemporânea afligem o professorado, na medida em que se colocam como uma estrutura rígida, incapaz de permitir a criatividade e a superação da dicotomia posta entre os conhecimentos como forma ampliada de perceber e conhecer o mundo.

Muitos estudos sobre a saúde do professor (Codo; 1999, Esteves; 1999, Lipp; 2002) preocuparam-se em apontar o adoecimento decorrente do exercício da docência. Considero esse aspecto importante, por trazer indicadores para se repensar o espaço e os modos como se produzem a gestão escolar, bem como os efeitos na subjetividade do/a professor/a.

Entretanto, apontar os erros, os problemas e a doença ainda é pouco, pelo compromisso social da pesquisa, se considerarmos as alternativas produzidas no cotidiano escolar para vencer a doença, os problemas e os erros. É necessária intervenção no processo. Discutir os modos de operar na realidade com os sujeitos e extrair dessa relação os significados para a construção da gestão escolar.

Ao me preparar para o campo de pesquisa estava tão certo que a violência, a agressão, estrutura física inadequada, excesso de alunos iriam se confirmar como uma adversidade ao trabalho docente, que cheguei a fazer, inclusive, uma discussão sobre os índices de violência nas escolas de Salvador. Recortei notícias de um jornal de grande circulação local, que abordava a violência nas escolas como algo fortemente acentuado. Não pretendo duvidar das informações dessas fontes (Codo; 1999, Esteves; 1999, Lipp; 2002) que abordaram o assunto como uma ameaça à ação do professor. Gostaria de destacar que, na escola pesquisada, embora a violência, a agressão e a estrutura física, seja dita por professores como eventos corriqueiros, não chega a ser uma adversidade à atividade docente.

Essa informação é importante porque me deu uma margem de segurança de que estava, simultaneamente, construindo a pesquisa e abandonando os (pré) conceitos³¹ oriundos dos

³¹ A palavra aqui tem o sentido de conceitos prévios regidos sobre uma determinada realidade

estudos prévios decorrentes da própria pesquisa. Outro aspecto importante é a singularidade das informações. Mais uma vez estamos³² diante de diversidade. O cotidiano é singular e compreendido como tal nas relações que se estabelecem no próprio cotidiano.

Do que foi dito até agora, o que ficou mais tangencial tanto na adversidade quanto na construção de estratégias feitas por professores foi a participação. A vivência do significado do verbo PARTICIPAR, conceito amplo e polissêmico, constitui-se na maior carência enfrentada pela escola. A consequência da participação, ou da falta dela, é tão forte que três das quatro categorias de adversidades apontadas por professores e todas as cinco categorias levantadas como estratégias, estão diretamente ligadas à questão da participação.

O conflito existente entre SMEC e professores/as, entre professores/as, alunos e pais, entre colegas, ao ponto de se tornar uma adversidade, toca nos modos como a participação têm se dado, ou negligenciado, nas organizações escolares. A escola precisa articular o seu projeto político pedagógico e redimensionar em que bases se darão o envolvimento de todos os segmentos. É mais do que urgente uma escuta aos alunos, aos pais, aos professores, à direção, à SMEC para saber o que cada um tem a dizer sobre a escola e a partir de então, remontar o projeto político-pedagógico e suas bases de gestão.

O conflito ora velado, ora manifesto entre SMEC e professores revela muito mais que a divergência entre dois segmentos. Revelam sentidos polarizados e projetos de escola diferenciados. No jogo de correlação de forças, a SMEC sai aparentemente vitoriosa, fazendo prevalecer sua vontade, o que ocorre em tese, porque no cotidiano, os/as professores/as encontram formas de resistência às pressões, criando um modelo paralelo de gestão.

Poderia haver uma parceria importante entre SMEC e professores/as, assim como também poderia haver entre pais e escola. Verdadeiramente não há. Os modos de vivência participativa e o estabelecimento de projetos comuns na escola ainda é uma utopia.

Fica mais uma vez evidente que, mesmo numa organização rígida, artefato consumidor de saúde, os indivíduos estabelecem modos de gestão paralela no sentido de possibilitar exercício da vida ativa, ou seja, a vivência da singularidade, do diálogo, da participação, da cooperação e da solidariedade. A gestão escolar estará promovendo saúde aos professores e comunidade, na medida que acreditar na escola como uma instituição de funcionamento coletivo e de ações coletivas.

³² O verbo na terceira pessoa do plural é dirigido a todos os pesquisadores

Ao se utilizar das estratégias defensivas, de afastamento das atividades, seja enganando o tempo, seja promovendo atividades sem propósitos educativos, ou ainda realizando um ensino irresponsável, aprovando alunos no conselho de classe por pressões da SMEC ou de quem quer seja, o/a professor/a estará cristalizando na escola a banalização do processo educativo, e muito pior, cerceando a possibilidade de encontrar prazer frente ao ato de ensinar. Porque de fato os indivíduos sempre criam formas de forjar o cumprimento do prescrito, fazem de conta que as coisas estão acontecendo, quando em verdade, realizam outra coisa.

No movimento de convivência com as adversidades do cotidiano escolar o que está em jogo é o que provoca maior ou menor desgaste, maior ou menor bem-estar ao professor, ainda que isso comprometa o desempenho do processo educativo. Sai de cena a idéia de que o mais importante é o processo de educação, e entra em cena o que oferece melhores possibilidades de equilíbrio bio-psico-afetivo ao professor. Todo indivíduo opta pelo seu bem estar. Se a escola não oferece as condições mínimas adequadas de educação, a luta será pela sobrevivência e pelo bem-estar.

Ao se utilizar das estratégias de enfrentamento às adversidades visando tornar viável o ambiente escolar na forma inventiva de atividades alternativas de aprendizagem, cultivando a cooperação entre os pares, alunos, comunidade escolar, fazendo dos momentos escolares momentos de satisfação e prazer, os/as professor/as demonstrarão um sinal de força, de responsabilidade, de coragem, de resistência e de virtude ao transformar a banalização do processo educativo em criatividade que promovam aprendizagens, e melhor, poderá estar se deleitando da fonte do prazer de ensinar. Isso porém não tira as responsabilidades das políticas públicas em dar atenção a esse aspecto.

Disse antes e gostaria de repetir. A criatividade em vencer as adversidades, em desejar que o outro aprenda, ainda que não seja desejo desse outro, é um indicador importante de saúde. O aluno pode nunca desejar aprender, mas o sentido da docência estará na capacidade de sempre estar criando as condições necessárias para que o outro consiga aprender. E se não aprender não implicará numa contradição, já que nada nos dará a garantia.

É necessário ratificar que todo esforço não foi apontar a doença do professor, mas a saúde, o movimento de saúde que professores criam, tanto os que constroem estratégias de enfrentamento quanto os que constróem estratégias defensivas, o objetivo é o mesmo: o bem

estar. Seja na aposta de resultados significativos que lhes proporcionem prazer, seja na desistência por não mais acreditar nisso e poupar energia.

A construção das estratégias de enfrentamento às adversidades também são um conjunto de saberes que os professores vão construindo ao longo de suas experiências profissionais, já que estratégia também significa saber. Esse cabedal de conhecimento vai formando o arsenal de saberes que o/a professor/a constrói sobre a docência.

A escola não tem se acertado. Falta entendimento e propósitos comuns. Do movimento de saúde criado por professores algumas lições podem ser tiradas: a primeira delas é capacidade de resistência que os indivíduos tem de permanecerem agregados, cúmplices, parceiros, para ganhar das condições desfavoráveis; Outra lição é que muitas vezes, ao instituir o jogo das estratégias, não se dão conta que estão intuindo uma banalização do processo educativo; A última lição decorrente da primeira é que, mesmo em condições adversas, e a ainda que haja banalização do processo educativo, muitos professores/as são capazes de exercer sua função com muita dignidade, perseverança, aposta, crença, esperança e fé.

Os professores não devem perder a dimensão de que educar e viver são a mesma coisa. Assim como na vida vivemos o imprevisto, a incerteza, a possibilidade, na educação isso não é diferente. Digo isso, com intuito específico. O professor não pode controlar o processo de educação porque ele não pode controlar o processo da vida. Angustiar e sofrer por essas questões é o mesmo que sofrer pelo nada. Apostar na educação é apostar no movimento da vida, e viver é saber conviver com essas questões emergentes.

Na tensão entre o instituído e o instituinte, entre a organização real e a organização prescrita, na dicotomia entre o pensar e o fazer que faz nascer a necessidade de construção das estratégias enfrentamento e de convivência frente às adversidades escolares. A tensão fica maior quando o professor opta pelo prescrito em detrimento das reais condições da organização do trabalho pedagógico, sacrificando o processo de educação.

No jogo entre o prescrito e o real, o que prevalece é a sobrevivência, o que causa mais conforto no professorado. É necessário instituir uma dinâmica de organização que considere uma gestão que atenda às necessidades dos sujeitos que estão envolvidos, e para isso, é mister romper a idéia, ainda latente, de que o/a professor/a é um tarefeiro da educação, e instituir o papel docente como sendo autor – ator/autora – atriz, que ao mesmo tempo em que cria a cena se autoriza a atuar nela.

Cesta vez ouvi um conceito psicanalítico que dizia na disputa entre Eros e Tânatus, o segundo sair vencedor. Se Eros é pulsão de vida e Tânatus pulsão de morte, de fato a morte vence a vida. Mas até a chegada desse momento, acredito que a opção do ser vivo será sempre pela vida. Que alternativas o/a professor/a têm diante uma organização tão adversa como está colocada a escola? Ele/a está diante de duas escolhas: adoecer, sucumbir, tentando dar conta de questões que fogem às suas possibilidades, ou sobreviver, construindo recursos que lhes dêem condições de bem-estar e de saúde.

7. REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução coordenada e ver por Alfredo Bosi, com a colaboração de maurice Cunio... et. Alii. 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982 p 25

ALBONOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1985

ANDRÉ, Marli D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 7ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralização do mundo do trabalho. 7ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2000

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo; 10ª ed. – Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto imagens**. Petrópoles, Rio de Janeiro: Vozes, 2000

ATHAYDE, Milton. Psicologia e trabalho: que relações? In; MANCEBO, D. & JACÓ-VILELA, Ana Maria. **Psicologia Social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999 p.

ATHAYDE, Milton. BARROS, Maria Elizabeth. BRITO, Jussara & NEVES, Mary Yale – (Orgs.). **Trabalhar na escola? “só inventando o prazer”**. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995

BARROS, Maria Elizabeth B. de. Modos de gestão – produção de subjetividade. In: **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, vol. 14.2 Niterói, 2003 p. 1 – 18

BARROS, Maria Elizabeth B. de. Saúde, trabalho e processo de subjetivação nas escolas. In: **Psicologia: reflexão e crítica**, nº 3, v 15, Porto Alegre, 2002 p. 24 – 52 [s.e.]

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 19ª ed. – Petrópoles, Rio de Janeiro: Vozes, 2000

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria José Avarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora Ltda, 1994

BRANDÃO, Zaia (org) **A crise dos paradigmas e a educação**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Promoção da saúde**: Declaração de Alma-Ata, Carta de Ottawa, Declaração de Adelaide, Declaração de Sundsvall, Declaração de Santa Fé de Bogotá, Declaração de Jacarta, Rede de Megapaíses e Declaração do México. Brasília: Ministério da Saúde, 2001

CAMPBELL, Donald & STANLEY, Julian C. **Delineamentos experimentais e quase experimentais de pesquisa**. Tradução de Renato Alberto T. Di Dio. São Paulo: E. P.U. 1979

CAMPOS, Vera Lúcia L. **Causas do desânimo e abandono dos professores**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 1993

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Octávio Ferreira Barreto Leite. – 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000

CELMAM, Suzana. Formação e trabalho docente em condições adversas: uma perspectiva avaliativa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro & CUNHA, Maria Izabel. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas - São Paulo: Papyrus, 1999 p. 239 - 257 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

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

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulinas, 1995

CRUZ, Anamaria da Costa. **Elaboração de Referências (NBR 6023/2000)** / Anamaria da Costa Cruz, Maria Luiza Lourdes Rocha Perota, Maria Tereza Reis Mendes. – Rio de Janeiro: Interciência; Niteroi: Intertexto, 2000

DEJOURS, Cristophe. **A loucura do trabalho**: estudos de psicopatologia do trabalho. Tradução de Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. 5ª ed. ampl. São Paulo: Cortez, 1992

DEJOURS, Cristophe & ABDOUCHELI, Elisabeth, JAYET, Christian. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. Coordenação de Maria Irene Stocco Betiol. Tradução de Maria Irene Stocco Betiol et. al. São Paulo: Atlas, 1994

DEJOURS, Cristophe. Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. In: TORRES, Ofélia de Lanna Sette (organizadora) **O indivíduo nas organizações**: dimensões esquecidas. Tradução de Aracky Martins Rodrigues. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1996

DEJOURS, Cristophe. **A banalização da injustiça social**. Tradução de Luiz Alberto Monjardim. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001

DICIONARIO DE CIÊNCIAS MEDICAS DORLAND 7ª ed. 1ª reimpressão Editorial Al Ateneo: Barcelona, Espanha, 1983 p. 475

ESTEVES, José Manuel. **O mal estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Baurú, São Paulo: EDUSC, 1999

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autores associados, 2003 (Pensadores & Educação, 3)

GARCIA, Pedro Benjamim. Paradigmas em crise e educação. In: BRANDÃO, Zaia (org) **A crise dos paradigmas e a educação**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997, p 58 - 66

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª ed. – São Paulo. SP: Atlas, 1991

GLOSSARIO DE ECOLOGIA. 2ª ed. rev. e ampl. Publicação ACIESP nº 103: São Paulo 1997 p. 104

GOLDENBERG, Miriam. **A arte da pesquisa**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HELMAM, Cecil G. **Cultura, saúde e doença**. Tradução de Eliane Mussmich. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4ª ed.- São Paulo: Atlas, 1992

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 9394 - Brasília: Ministério da Educação, 1996

LIMA, Mônica A. **“Então eu caí no magistério”**: mal-estar docente e psicanálise. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 2001

LIPP, Marilda (org). **O stress do professor**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002

LIPP, Marilda (org). **Pesquisa sobre o stress no Brasil**: saúde, ocupações e grupos de riscos. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996

LOWEN, Alexander. **O prazer**: uma abordagem criativa da vida. São Paulo: Summus Editorial, 1984

LUBISCO, Nídia M. L. & VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico:** monografias, dissertações e teses. Revisão e sugestões de Isnaia Veiga Santana. 2ª ed. rev. e ampl. Salvador: EDUFBA, 2003

LUNA, Sérgio. **O planejamento de pesquisa como tomada de decisão.** São Paulo: PUC, 1998

MASLACH, Christina & LEITER, Michel P. **Trabalho:** fonte de prazer ou desgaste? Guia para vencer o estresse na empresa. Tradução Mônica Saddy Matins. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999

MELEIRO, Alexandrina Maria Augusta da Silva. O stress do professor. In: LIPP, Marilda (org). **O stress do professor.** Campins: São Paulo, 2002. p. 11 – 28

MINAYO, Maria Cecília de Souza **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 5ª Ed. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1998

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **A pesquisa social:** conhecimento, método e criatividade. 17ª Ed. Petrópoles: Vozes, 2000

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. – Edição modificada e revisada pelo autor - 5ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000

NÓVOA, Antônio (org.) **Profissão Professor.** Portugal: Porto Editora Ltda, 1995

NÓVOA, Antônio (org.) **Vida de professores.** Lisboa: Porto Editora Ltda, 1995

PERRENOUD, Phillipe et. alli. **Formando Professores Profissionais:** Quais estratégias? Quais competências? Tradução de Fátima Murad e Eunice Grumam. - 2ª ed. rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

REINHOLD, Helga H. O Burnout. In: LIPP, Marilda (org). **O stress do professor.** Campinas: São Paulo, 2002. p. 63 – 80

REINHOLD, Helga H. Stress ocupacional do professor In: LIPP, Marilda (org). **Pesquisa sobre o stress no Brasil:** saúde, ocupações e grupos de riscos. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996, p.169 – 194

ROCHA, M. L & GOMES, L. G. W. Saúde e trabalho: a educação em questão. In: ATHAYDE, M. BARROS, Ma. E. BRITO, J & NEVES, M. Y. – (Org). **Trabalhar na escola? “só inventando o prazer”.** Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001 p. 251 – 277

ROCHA, M. L. Formação e prática docente: Implicações com a pesquisa intervenção. In: MACIEL, Iria Maria (Org.) **Psicologia e Educação:** novos caminhos para a formação – Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001 p.175 – 194

ROCHA, M. L. Educação e Saúde: coletivização das ações e gestão participativa. In: MACIEL, Iria Maria (Org.) **Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação** – Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001 p.213 – 229

RODRIGUES, Marcus Vinicius Carvalho. **Qualidade de vida no trabalho: evolução e análise no nível gerencial.** – Petrópoles, RJ: Vozes, 1994

SÁ, Virgínio. A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro & FONSECA, Marília (orgs). **As dimensões do projeto político pedagógico.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2001 p. 69 – 104 (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)

SACRISTAN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

SACRISTAN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores In: NÓVOA, Antônio (org.) **Profissão Professor.** Lisboa: Porto Editora Ltda, 1995 p. 63 – 92.

SANTOS, F. F. & ROCHA, M. L. Trabalho e saúde na era da contingência: desafios da pesquisa. In: **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, vol. 15 – n.º. 1, Niterói: UFF, 2003 p 21 - 31

SANTOS, Gideon Borges & BORDAS, Miguel Angel Garcia. A educação do século XXI e a saúde do professor: a trama da relação entre o sofrimento, o prazer e a docência. In: RÖHR, Ferdinand & GALEFFI, Dante. **Anais do I Encontro Norte Nordeste de Filosofia.** Recife: Editora da UFPE, 2002

SANTOS, Gideon Borges & SANTOS, J. L. Filosofia e educação:(des) caminhos que entrecruzam. In: **ÁGERE** – Revista de Educação e Cultura. Linha de Pesquisa Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica / Programam de Pós Graduação em Educação / Universidade Federal da Bahia. Vol. 06, n. 6 Salvador: Quarteto, 2002 p. 45 – 60

SAWAIA, Bader B. Dimensões ético-afetivas do adoecer da classe trabalhadora. In: LANE, S.T.M. **Novas veredas em Psicologia Social.** São Paulo: EDUC/Brasiliense [s.d.]

SILVA, Edith Seligmann. Saúde mental e trabalho In: TUNDIS, Silvério Almeida & COSTA, Nilson Rosário (orgs.) **Cidadania e loucura: políticas de saúde mental no Brasil.** 5ª ed. – Petrópoles, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

TEXEIRA, Ines Castro. Os professores como sujeitos socio-culturais. In: DAYREL, Juarez (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Editora da UFMG 1999, p. 179 – 192

VILLA, Fernando Gil. **Crise do professorado**: uma análise crítica. Tradução de Talia Bugel – Campinas, SP: Papirus, 1998

8.1 ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

O que dizem os professores sobre:

1. A ORGANIZAÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA

O local em que a escola está situada?

A arquitetura da escola e da sala de aula?

A organização da sala de aula?

É suficiente e adequada para acomodar a todos os alunos?

O espaço (privado) destinado ao professor é adequado e suficiente?

Os equipamentos e material pedagógico disponíveis são suficientes?

Que dificuldades e imprevistos são encontradas para trabalhar no espaço físico escolar?

Que resoluções encontram para essas dificuldades e imprevistos?

2. O CONTEÚDO DA ATIVIDADE DOCENTE

Do ato de ensinar?

Das atividades burocráticas como anotações em caderneta, fichas, diários...?

Do planejamento escolar?

Da realização da aula?

Do tempo para realização da aula é suficiente para realização do planejado?

Do ato de avaliar?

Das atividades e exercício feitos fora do espaço da escola?

Que dificuldades e imprevistos são encontradas no ato de ensinar?

Como são resolvidos?

O que da atividade docente eles se queixam?

O que eles enaltecem?

As atividades extra classe são frequentes?

Como eles organizam o seu tempo fora da escola no sentido de cumprir essas atividades?

As reuniões pedagógicas acontecem e são consideradas necessárias e importantes?

Com que frequência os professores tem apresentado atestados ou licença médicas decorrentes da atividade realizada?

Como são percebidos pelos colegas e superiores?

3. DA RELAÇÃO HIERÁRQUICA

Como a direção e coordenação da escola são percebidos?

A relação é democrática ou autoritária?

A Secretaria de Educação como é percebida?

Como percebem os decretos leis, portarias expedidos pelos seus superiores?

Como se dá o clima sócio afetivo entre os colegas? amistoso, conflituoso, de colaboração?

De que forma as ordens são colocadas? São negociadas? São cumpridas? de que forma?

Como cumpre as responsabilidades? Quem determina? Quem atesta o cumprimento?

4. DA DIVISÃO DO TRABALHO

O que pensam sobre a divisão das tarefas?

Consideram importante todas as funções? Quais são importantes? Quais não são importantes?

Essa divisão facilita o trabalho docente ou dificulta? De que forma?

5. QUE OUTROS ASPECTOS SÃO RETRATADOS POR PROFESSORES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NÃO EXPLICITADO NESSE ROTEIRO?

8.2 ROTEIRO DE ENTREVISTA

Caro(a) Professor(a)

Como é de seu conhecimento, estou realizando uma pesquisa nesta escola sobre a saúde do professor. Gostaria que você colaborasse participando de uma entrevista. Abaixo tem um roteiro que norteará nosso diálogo.

Desde já agradeço a sua participação

IDENTIFICAÇÃO

Formação -

Carga horária semanal - Na escola - Em outra escola –

Tempo de serviço na educação –

Série(s) que atua - Na escola - Em outra escola –

Disciplinas que leciona –

Na escola - Em outra escola –

1. Como você escolheu a docência?
2. Você gosta do local onde está situada a escola?
3. Os equipamentos e os materiais pedagógicos disponíveis na escola são suficientes?
4. Você encontra dificuldades e imprevistos para trabalhar nessa escola?
5. Você encontra dificuldades e imprevistos para trabalhar com seus alunos?
6. Você considera sua profissão desgastante?
7. Os intervalos, os feriados, os finais de semana, as férias são suficientes para o seu descanso?
8. Os cursos de formação que você participa contribuem para o seu trabalho na escola?
09. Os alunos, os colegas, a coordenação, a direção da escola, a Secretaria de Educação contribuem com seu trabalho?
10. Você costuma ir ao médico por problemas de saúde?
11. O que lhe deixa mais satisfeito e o que lhe deixa mais insatisfeito no seu trabalho como professor?

8.3 A SAÚDE DOS PROFESSORES E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: DELINEAMENTOS E PROPOSIÇÕES¹

Gideon Borges dos Santos²

Não se constitui uma tarefa fácil propor alternativas de organização do trabalho pedagógico (OTP) em tempos contemporâneas, e por algumas razões: Primeiro, acredito que uma proposta coletiva para a escola que focalize a promoção da saúde do professorado deve ser construída coletivamente, principalmente, envolvendo os professores. Essa opção não é apenas teórica, mas também, atitudinal. Se o fio condutor de uma organização do trabalho pedagógico é a superação da dicotomia existente entre aqueles que pensam a educação e aqueles que executam-na, então, uma proposta de OTP, deve ser construída coletivamente, e não *a priori*.

Por outro lado, uma pesquisa preocupada com essas questões, inevitavelmente, sinaliza alguns aspectos que poderão ser implementados na OTP, objetivando uma melhor qualidade de vida dos sujeitos que vivenciam o cotidiano da escola, especialmente o/a professor/a. Nesse sentido, o objetivo desse texto é apresentar algumas aspectos que norteariam a implantação de uma proposta de OTP, desde que estas fossem discutidas, modificadas, e até, refutadas, de modo que atendessem aos objetivos da comunidade escolar. Muito mais que apresentar uma “receita” dizendo como fazer as coisas na educação, prefiro apresentar alguns elementos que poderão disparar uma discussão dessa natureza.

➤ A SMEC é um segmento fundamental para dinamizar o processo escolar e a OTP, desde que se constitua como um parceiro da escola, e não como uma entidade fiscalizadora que objetiva assegurar o cumprimento de leis e decretos, também importantes ao funcionamento de qualquer organização oficial. A SMEC é quem pode legitimar determinadas práticas insurgidas do próprio cotidiano escolar;

➤ Como uma das práticas que pode ser instituída pela SMEC, está o incentivo a professores/as que desejam realizar estudos *strictu sensu* em nível de Mestrado e Doutorado. A

¹ Esse texto é parte das conclusões da dissertação de Mestrado em Educação – UFBA, sobre a estratégias que professores e professoras constroem para enfrentar as adversidades do cotidiano escolar, sob a orientação do professor Doutor Miguel Angel Garcia Bordas

² Professor de Psicologia da Educação e Didática da Universidade Estadual de Feira de Santana

SMEC deve criar condições, incentivos e bolsas, liberação da sala de aula docentes que desejarem realizar pesquisas na Educação Básica, *locus* de seu trabalho. O conhecimento produzido por esses/as professores/as sobre o cotidiano fortalecerá ações educativas implementadas a partir de demandas insurgidas do próprio cotidiano, o que viabilizaria implementação de propostas insurgidas das demandas escolares. A SMEC deve ser um pólo de pesquisa em educação, e os/as professores/as da própria rede municipal devem realizar a produção de conhecimentos sobre a Educação Básica. Além disso, numa outra dimensão, todo/a professor/a deve transformar a sua prática num cenário fomentador de pesquisas. Mas para isso, é necessário fazer da escola uma instituição de produção de conhecimento.

➤ A escola por sua vez, tem se tornado amplamente burocrática. O projeto político pedagógico, o planejamento escolar, os curso de formação de professores, as ações educativas estão contaminadas pela obrigatoriedade da burocracia. Faz-se projetos pedagógicos porque tem que entregá-lo à SMEC; faz-se planejamento porque tem que entregá-lo à coordenação e direção escolar. A burocracia se reproduz nos *loci* macro e no cotidiano. Assim, dia após dia a escola segue cumprindo seu protocolo. As coisas têm acontecido com o objetivo de se cumprir um protocolo. Por isso a escola é chata, e muitas vezes insuportável para alunos e professores. Ao que me parece, a escola funciona para atender à SMEC, à SEC, ao MEC, como bem pensaram os autores marxistas e neomarxista (Gramsci, Althusser, Bourdieu, *et alii*). O trabalho pedagógico deve atender às necessidade da comunidade escolar (alunos, professores/as, pais, equipe técnico-pedagógica, demais funcionários e comunidade local) e por esse motivo, a OTP deve nascer desses segmentos;

➤ O gestor escolar e equipe tem papel fundamental para dinamizar o processo pedagógico transformando o espaço escolar num ambiente saudável. O que me parece tangencial é que o desgaste na profissão docente têm fortes raízes na falta de reconhecimento pelo seu trabalho. Desvincilhando um pouco dos sentidos polissêmicos que têm a palavra, o/a professor/a não se sente reconhecido pelo trabalho realizado, e por algumas razões: O/a professor/a não vê resultado no seu trabalho, muitas vezes, não tem a parceria dos alunos e pais e colegas, não tem o reconhecimento da SMEC, da sociedade, do governo e por aí vai. O gestor escolar, ao exercitar a

sua liderança, pode ser um termômetro importante de reconhecimento da atividade docente realizada.

➤ Os técnicos da SMEC devem ser parceiros dos/as professores/as na implementação, organização e dinamização do projeto político pedagógico da escola, dos programas de formação de professores. O mesmo pode ser dito com relação à universidade. Considero importante a parceria que deve se estabelecer entre a universidade, a SMEC e a escola, mas reafirmo, deve ser uma parceria na implementação de propostas. Não acredito numa relação autônoma que não tenha por base a coletividade. A rigidez da relação socioafetiva é um dos obstáculos que faz os/as professores/as construírem dispositivos para o não cumprimento das atividades escolares. Nesse ínterim, é necessário a escola discutir os significados participação e definir as bases que essa participação se dará;

➤ É necessário reorganizar a estética do espaço educativo. A estrutura física da escola inviabiliza a vivência coletiva. Numa sala quadrada por exemplo, com alunos enfileirados um atrás do outro, exige toda uma reorganização do espaço ao realizar uma atividade em grupo. A escola também tem uma aparência pouco agradável, enquanto poderia ser um lugar agradável e prazeroso. Por outro lado, não existe um espaço para o professor estudar, descansar após o almoço. Tratam-se de coisas mínimas que são importantes de serem feitas. A escola deve se fortalecer como uma instituição de práticas desportivas: uma academia de ginástica, musculação, uma piscina, uma quadra coberta, são estratégias interessantes que poderiam tornar o espaço escolar mais dinâmico e mais saudável;

➤ A escola deve reestruturar seu calendário. Considerar os períodos mais críticos da atividade docente, a disciplina que o/a professor/a leciona, o número de turmas. Não se deve pensar num calendário escolar para atender a uma exigência burocrática, mas sim às necessidades dos sujeitos envolvidos. A carga horária semanal dos professores também deve considerar que o tempo para se pensar os problemas e planejar ações educativas, que superem os problemas da escola, é diferente do proposto pela instituição. Por isso, o professor deve ter uma carga horária mínima de quarenta horas na escola ou regime de dedicação exclusiva (DE), tendo remuneração compatível com isso. O regime de quarenta horas ou dedicação exclusiva possibilitaria aos

professores vivenciem a escola em toda sua complexidade e, não apenas, ministrarem burocraticamente as aulas, como tem acontecido. Ao que parece, existe um conjunto de ações implementadas pela SMEC que reduz mais e mais o tempo de planejamento escolar (aliás, o horário de planejamento escolar é sempre relegado a um segundo plano), em nome de um discurso que o professor utiliza esse tempo para fazer outra coisa, o que não é de todo inverdade. Reconheço que ampliar a carga horária para se pensar e planejar os problemas da escola não é a solução para o problema, desde que se configure como uma ação isolada. Porém, se isso fizer parte de um conjunto de ações implementadas para dinamizar o processo educativo, será fundamental para tornar a escola um ambiente de produção de conhecimento, e superar dicotomia entre o pensar e o fazer a educação;

➤ A escola deve dinamizar o projeto político pedagógico (PPP) como uma ação coletiva e não burocrática. A dinâmica do PPP poderia possibilitar um funcionamento mais integrado dos diversos segmentos escolares. Além do mais, os/as professores/as não estariam desenvolvendo seu trabalho isoladamente, e a escola estaria experimentando experiências cada vez mais coletivas. Essa vivência não somente instituiriam uma nova dinâmica nas relações de poder cristalizadas nas escolas (entre pais-professores/as, professores/as-direção, professores/as-SMEC, direção-SMEC) como também, poderia suprimir o isolamento que muitos professores vivenciam ao realizarem a atividade docente;

➤ A formação continuada de professores e de outros segmentos escolares é um poderoso espaço de discussão para enfrentar, de modo mais sólido, as principais dificuldades enfrentadas por professores. Por esse motivo que os cursos de formação devem nascer das entranhas das escolas, sendo organizado a partir das demandas escolares e não de outro lugar. Por esse motivo também, é importante que tais cursos sejam específicos, e atendam a um grupo de professores em uma determinada realidade. Isso, por sua vez, não inviabiliza encontros de formação coletiva com professores/as de toda rede municipal, para se discutir questões mais amplas da educação;

➤ A escola deve contar com o apoio da SMEC para intensificar uma ação que fortaleça as aprendizagens dos alunos. Isto é indicador importante de promoção de saúde, uma

vez que os/as professores/as poderiam estar percebendo maiores resultados de seu trabalho realizado, e conseqüentemente, sentindo-se mais e mais valorizados.

➤ A escola deve também criar um espaço de discussão sobre a saúde do professor de modo a viabilizar meios de superação dos principais entraves de adoecimento na profissão. Uma das formas de combater o problema é compreendê-lo em sua verticalidade. Nessa perspectiva, uma discussão sistemática sobre os entraves que fazem da instituição escolar uma fonte de adoecimento para professores, e os efeitos da instituição na subjetividade do professorado, poderá fortalecer ações de enfrentamento à problemática no seio educativo;

➤ O problema da (des) valorização na/da profissão docente é algo fundamental, e está diretamente relacionado ao resultado do processo educativo. Essas ações fazem parte de um bloco que busca criar meios de valorização do professor e da escola como espaço de aprendizagem. Para isso, é necessário instituir uma política de valorização do profissional de educação, recuperar a auto estima do/a professora/a, e transformar a escola num espaço de vivência coletiva. O reconhecimento do professor pela ação realizada quer seja pelos alunos, pais, colegas, direção, quer seja pelos representantes da Secretaria de Educação é algo que toca na existência do sujeito. O ser humano espera reconhecimento pela atividade que desempenha, e isso é fonte de prazer pela ação realizada.

Transformar a cumplicidade, as alianças em favor da promoção de saúde sem comprometer o processo pedagógico é algo retro-alimentar. O professor investe para fazer o aluno aprender, e a aprendizagem do aluno é fonte de prazer que faz o professor investir mais. O contrário também é retro-alimentar: se o professor desiste, a escola não cumpre sua função de educar. A atividade docente fica enfadonha porque não oferece resultados satisfatórios. O/a professor/a então recorre a estratégias de fuga das atividades escolares, o que o distancia cada vez mais do envolvimento com a escola. Essas estratégias são úteis porque impedem que o sujeito *enlouqueça* num ambiente tão adverso como tem se configurado a escola, mas são perversas porque banalizam o processo educativo.

Existe uma distancia entre a relação sistêmica e a relação afetiva. Não estou defendendo a idéia de um antropomorfismo do sistema, que é instrumental, sem alma, desprovido de valor, sem moral, sem afeto. Para o sistema pouco importa as condições dos sujeitos. Todos são consumidores de alguma coisa. É por isso que é necessário fortalecer as relações instituídas nos espaços escolares, e viabilizar ações coletivas. A estrutura organizacional escolar deve estar a serviço das pessoas e não sacrificá-las em favor da burocracia.

Se for do desejo que a escola seja de qualidade é necessário enfrentar o problema de frente. Fazer de conta que as coisas estão bem só agrava o quadro que a cada dia se torna mais insustentável. Esse conjunto de ações a serem implementadas podem não ser as alternativas necessárias ao encontro de soluções possíveis. Mas haverá, sem dúvida, alternativas para se enfrentar o problema, o que deve ser feito com uma certa urgência.

Essas anotações são indicadores que poderão fecundar novas reflexões a respeito de alternativas que possibilitem a transformação da escola num ambiente de promoção de saúde. Espero não ter sido prescritivo em minhas anotações e comprometido o que mais quis defender: a idéia de uma construção coletiva de OTP na escola. Com isso, desejo encerrar esse texto dizendo que é tempo de mudança. É tempo de novas decisões, novos rumos, novos valores, novas crenças. É tempo de vida, de experienciar novas formas de vida. A instituição escolar precisa mudar, e o tempo de mudança é o hoje. Não cabe mais esperar o amanhã.

8.4 A RESPEITO DA INCOMPLETUDE DA TESE¹

Gideon Borges dos Santos²

O Sagrado Livro dos Cristãos diz que há tempo de plantar, há tempo de nascer, há tempo de viver, há tempo colher, há tempo de morrer. O tempo do tempo é agora. Com essas palavras gostaria de fazer uma defesa pela apresentação da tese nesse momento, ainda reconhecendo algumas limitações. Aliás, gostaria de me antecipar a dizer que parte dessas limitações só as reconheço porque tornei a dissertação pública.

O tempo das pessoas é diferente do tempo da instituição. Dizendo isso, a impressão que se tem é que estava sem tempo, e por isso precisava urgentemente defender, o que poderia comprometer a qualidade do trabalho, o que não é verdade. Um trabalho científico não é menor porque deixa de sinalizar aspectos que deveriam ser abordados, porque certamente todo trabalho científico deixará de abordar uma coisa ou outra. A qualidade de um estudo científico é comprometida quando esse estudo não potencializa uma discussão.

Muitos estudos impedem, por diversas razões, que o leitor entre no texto. Você, ao lê um texto com essas características, tem a sensação de não ter nada a dizer sobre o que leu. Esse tipo de leitura não potencializa discussões, logo não são férteis.

Considerando que a dissertação já potencializou essas discussões, uma coisa é evidente: o texto é fértil. A potência do texto se atualizará, certamente, e isso é uma questão de tempo. A dissertação fala do tempo das pessoas que é diferente do tempo institucional. Ambos podem comungar, mas detrimir o sujeito em nome da burocracia é algo perverso. A instituição consome o tempo dos sujeitos que acabam por não dispor de condições para pensar sobre as questões institucionais.

Defendi porque é tempo de defesa. Não sei porque, mas senti o momento. Era necessário defender e fertilizar novas discussões. Disso só saberia se tornasse o trabalho público.

Wallon sinalizou que somos organicamente social. O ser humano é tão dependente de outro da mesma espécie para sobreviver, que nasce o mais imaturo da escala biológica. O útero

¹ Esse texto é parte das conclusões de uma dissertação de Mestrado em Educação – UFBA, sobre a estratégias que professores e professoras constroem para enfrentar as adversidades do cotidiano escolar, sob a orientação do professor Doutor Miguel Angel Garcia Bordas

² Professor de Psicologia da Educação e Didática da Universidade Estadual de Feira de Santana

cumpriu a sua missão no desenvolvimento do embrião e já não pode fazer mais nada. É necessário o nascimento para que o organismo socialmente se desenvolva.

Costumam-se comparar um trabalho científico a um parto, um nascimento, uma cria, uma gestação. Agora foi o momento da cria nascer, porque estava pronta, não para sobreviver sozinha, mas porque precisava se desenvolver no ambiente social para adquirir a maturidade suficiente para viver sozinha.

Assim como a criança de Wallon se desprenderá da dependência biológica e entrará numa dependência afetiva, e por essa razão, mesmo independente biologicamente, prefere viver agregada, a dissertação conquistará a independência de seu autor e dependerá dos leitores para continuar viva.

8.5 - PARECER DA PROFESSORA DR^a. MARISA LOPES DA ROCHA

Tema de extrema importância, considerando que a atividade docente vem sofrendo uma crescente desqualificação e desvalorização, e ainda assim, os professores persistem, extraindo prazer e movimento de saúde. Que estratégias estão sendo produzidas para enfrentar as adversidades? Estratégias de enfrentamento e defesa.

Você inicia seu trabalho dando clareza à questão que será alvo de sua investigação, de como ele atravessa sua vida. Fala do campo que se realizará a pesquisa e, em seguida, fala de suas preocupações em torno do método e dos cuidados com a fidedignidade no acompanhamento e interpretação dos acontecimentos.

Recorre à Hermenêutica e à Fenomenologia para interpretar o modo como os/as professores/as dão sentido ao que fazem, vivem e pensam no dia-a-dia de enfrentamento das adversidades do magistério. Para isso você observou, conviveu, analisou documentos e realizou entrevistas.

Você caminha de maneira bem interessante em busca do sentido de saúde enquanto luta, negociação com as condições de vida e trabalho, enfrentamento de um corpo para criar normas que lhes garantam melhores qualidades de existência. Isso porque, você afirma, a vida é irregular, imprevisível, e se produz também no impensado.

Saúde, então, é potência, é atividade, construção, trabalho (como diz Dejours, a questão não é trabalho ou não trabalho, mas em que condições). Essa é a sua questão também: professores, saúde e trabalho.

Você caminha com alguns autores, entre eles Dejours, colocando que a situação de trabalho é sempre singular, na medida em que se constitui numa relação de um indivíduo e sua história, de um coletivo em interação, de certas condições, de acontecimentos, ou seja, a situação de trabalho é um processo permanente de organização porque se move, favorecendo mais ou menos qualidade, dependendo de onde a vida quer se fazer (já que é potência de ação coletiva). Isso porque só o homem tem a capacidade de pensar e criar estratégias de intervenção, produzindo o curso das atividades.

Michell de Certau (A invenção do cotidiano) faz uma diferença interessante entre táticas e estratégias, que é muito próxima do que Dejours faz entre o sofrimento criativo (enfrentamento) e o sofrimento patogênico (defensivo): tática é criação, linha de fuga Deleuzeana, afirmação da diferença pura em Nietzsche. Enquanto a estratégia é drible, como diz

Adriana Machado, a organização do trabalho massacrante está lá, intensa, engendrando efeitos. Sabemos que driblar não tira o desejo do adversário de querer a bola. Pelo contrário.

Em relação à escola como organização adoecedora, você coloca na p. 20, com muita propriedade que ela investe na burocracia em detrimento do seu coletivo, que não é estrutura, mas movimento. A burocracia mata o sentido da ação, na medida em que trabalha para a manutenção da forma já constituída, ou numa mutabilidade alucinante em função das mudanças políticas externas ao cotidiano.

O que se espera de um professor sem rumo, sem as rédeas do seu trabalho? Essa me parece a grande questão da crise crônica da educação do nosso país. No entanto, o professor ao chegar ao final de sua tarefa precisa criar. Isso porque é formado com modelos. A administração lida com médias e os alunos são singulares.

Alguém me falou este mês de uma estatística que dizia só 30% da população mundial ser normal. Ora, a chance que temos de topar com um desses em nossa sala é mínima! É fundamental que a dinâmica de reconhecimento do trabalho que o professor tece para realizar seu trabalho ganhe consistência.

O taylorismo/fordismo na escola (profissionalização do trabalho escolar como diz Nóvoa) tem início entre nós em 30, e a tecnicização em 70 é o golpe final na valorização, como você bem diz, do trabalho prescrito, desqualificando o real do trabalho que é justamente o desafio do professor.

Na página 35 você diferencia gestão comum da gestão participativa, instrumento para qualidade total, visando eficiência e produtividade (parece que da penúltima colocação passamos, junto com o México, para a primeira em estatística de escolarização). Não se fala aqui dos analfabetos funcionais.

Você constrói um belo texto sobre a atividade docente enquanto ato produtivo, ação que só pode ser construída como interação ético-estético-política (implica em avaliações e escolhas, é ato de criação, e produz marcas, diferenças, posições em tensão com tantas outras possíveis).

Na página 39 você diz que professor vive uma situação paradoxal frente à atividade realizada: exercício que permite a vida coletiva, expressão da singularidade, mas promove a alienação do trabalhador. Cisão entre o trabalhador e o resultado do trabalho. Eu pegaria o

paradoxo pelo poder. O desafio da diferença. Além do aluno se outro, é necessário também considerar os modos como se dão os processos de aprendizagens.

O que é preparar um aluno e o que é preparar um professor? Isso talvez fosse uma das questões mais sérias, porque ético-estético-político, que vem cada vez mais sendo tratada como técnica.

Você diz na página 49 que a profissão é tensiva porque os educadores são constantemente convidados a tomar decisões sobre a ação que realizam. Eu pergunto em que condições isso se dá e quais seus efeitos?

Se isso fosse um desafio presente, para o qual o professor fosse preparado, se a administração escolar funcionasse como um exercício de autonomia, talvez a situação do magistério não estivesse como está. Acaba que o real do trabalho – luta pelo sentido das práticas vira “jeitinho” e não ganha consistência de conhecimento e reconhecimento do professor. Não transforma as práticas.

O trabalho do professor não se materializa, você diz, e o resultado nem sempre aparece, mas é coletivo, criativo e funciona como rede. Nosso desafio é como dar visibilidade a isso, mesmo que de forma fraturada.

Nas páginas 47/48 você traz a questão da indisciplina, da violência. Nas minhas pesquisas tenho verificado que o encolhimento dos espaços públicos não se faz na cidade, mas atravessa o muro das instituições que organizam seus espaços e tempos, de modo a conduzirmos encontros, únicos espaços de negociação, de diálogo, de compartilhamento de projetos e a responsabilidade disso é considerado perda de tempo. É preciso acelerar.

Ora, o professor se constrói nas dimensões pedagógica (implicações com a aprendizagem) e política institucional (implicações com o lugar que a escola ocupa na escola, com grau de conhecimento e interferência no exercício do seu ofício.

A saúde do professor e a organização do trabalho pedagógico. Aqui você resgata a importância da experiência – intensidade – em que o pensar e o fazer deixam de ser dualidade. Guatarri fala que o conhecimento se constrói entre o saber e o fazer.

Na página 60 a questão do tédio é constatada na sua pesquisa. Eu considero o tédio como uma baixa de humor social pela sensação de impotência de criar alternativas frente às adversidades – que é vida, que é a possibilidade de dar significado à experiência.

Nas páginas 70/71 você traz a relação de interesse entre ensinar e aprender. Eu me lembrei de um texto da Marilene Proença que fala de uma criança que lê um livro (a experiência e a implicação onde ficam?) Uma relação desinteressante para ambos (professor-aluno) requer mais esforço do professor para carregar o programa e a disciplina da turma.

A formação no curso da ação vira reciclagem como você coloca, e o resultado desse processo não tem sido dos melhores para a saúde do professor.

As culpas só podem circular nas mãos de um processo visto pelo isolamento, de uma rede entendida como um conjunto de casos problemas – é a escola do liberalismo, onde cada indivíduo é um em si.

A Fênix renasce das cinzas. Você traz dispositivos interessantes criados pelos professores: cumplicidade (você pondera de modo cauteloso, pois tem perdas e ganhos: barganhas com a hierarquia e relação de tutela, fortalecimento das redes socioafetivas), os intervalos da vida (escapes e atrasos), invenções de formas de trabalhar como ainda um campo possível.

Para finalizar eu acho que temos nos tempos atuais problemas suplementares que precisam ser pensados por todos nós professores – quem chama essa atenção é Solange Jobim quando fala de gerações de aprendizagem: concentração e dispersão como forma de extrair sentidos, leitura de vida horizontal e vertical.

Como fica a escola? Nossa formação? Nossa diferença com as novas gerações? E o conhecimento que só se produz nos encontros?. Como questão que deixo para você: Quais são suas expectativas? O professor hoje tem mais clareza de seu poder na organização de um processo de trabalho mais saudável, ou ainda se sente vítima lamentosa, efeito irremediável de um sistema? É necessário conjugar estratégias e táticas no interior da escolas com as de fora da escola na busca de mudanças?