

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino

O Professor Desencantado
Matizes do Trabalho Docente

2ª edição

2024



Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino

O Professor desencantado
Matizes do Trabalho Docente

2ª edição

Rio de Janeiro

2024

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Reitor: Prof. Dr. Roberto de Andrade Medronho

Vice-Reitora: Prof.^a Dr.^a Cassia Curan Turci

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Decano do CFCH: Prof. Dr. Vantuil Pereira

Faculdade de Educação

Prof.^a Dr.^a. Ana Paula de Abreu Costa de Moura

Grupo de Estudo e Pesquisa Professor Gestor – GPPG

Prof.^a Dr.^a. Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P279	Paschoalino, Jussara Bueno de Queiroz O professor desencantado: matizes do trabalho docente / Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 2024. 124 p. : il. ISBN 978-65-88579-21-3 (versão on-line) 1. Professores - formação. 2. Professores - condições sociais. 3. Professores - satisfação no trabalho. I. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. CDD: 371.102
------	---

Elaborada por Érica Resende CRB-7 / 5105

Este e-book está disponível no Pantheon: Repositório Institucional da UFRJ
<https://pantheon.ufrj.br/>

Agradeço a Deus por mais essa gentileza em minha vida.

Dedico esse livro aos parentes e amigos que contribuíram para a sua realização. De forma especial: Tereza, Luiz, Virgínia, Ailton, Elvira, Lita, Rosa, Lúcia, Rita, Antônia, Daisy, Dorinha, Fernando e Inês pelo incentivo.

Sumário

INTRODUÇÃO	6
Capítulo 1.....	13
A CONSTITUIÇÃO HUMANA NO TRABALHO DOCENTE	13
1.1 Trabalho, trabalho docente e renormalizações	14
1.2 Professor: identidade, humanidade e mal-estar	18
Capítulo 2.....	30
O MAL-ESTAR E O ADOECIMENTO DOCENTE	30
2.1 Quando o profissional docente sofre o mal-estar	39
2.2 A síndrome de burnout: uma doença docente	45
Capítulo 3.....	48
A ESCOLA JT E O MAL-ESTAR DOS PROFESSORES.....	48
3.1 Escola JT: uma trajetória de feitos e prestígio	50
3.2 Campo disseminado de mal-estares	54
3.3 Encontros e desencontros nas relações escolares	64
3.4 O mal-estar e o adoecimento	78
Capítulo 4.....	87
O ADOECIMENTO DOCENTE NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS: UM PANORAMA ATUAL	87
4.1 Mal-estar docente	88
4.2 Bem-estar no trabalho docente	94
4.3 Considerações	99
Conclusão	101
QUEM CUIDA DO EDUCADOR?	101
REFERÊNCIAS.....	110
POSFÁCIO	122

INTRODUÇÃO

Este livro é resultado de minha pesquisa realizada no meu curso de mestrado, que gerou minha dissertação defendida junto à Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2007. Analisa uma realidade mundial no campo da Educação a partir de um estudo de caso. As vicissitudes do trabalho docente e a relação com o mal-estar do professor profissional do ensino médio é o grande tema deste livro. Ele investiga o mal-estar docente dos professores do ensino médio de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, a que dei o nome fictício de Escola JT, num contexto da Proposta Pedagógica Escola Plural implantada em 1995 pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. A Escola JT contém um todo dentro dela: as considerações sobre sua realidade escolar certamente valem para outras realidades sobre as quais se abate o grande tema do mal-estar docente nos dias de hoje.

Adotei a tipologia de estudo de caso pela exigência da natureza singular do objeto de investigação, que visava alcançar o conhecimento mais global da escola. O estudo de caso me permitiria ampliar e aprofundar o olhar para apreender um número maior de informações sobre a complexidade do trabalho docente, penetrando mais na realidade da escola. Para Laville e Dionne, "o pesquisador escolhe, pois, considerar um segmento para chegar a uma visão que não seja superficial e que possa, apesar de tudo, valer para o conjunto" (1999, p.157). Mesmo conscientes de que o estudo de caso não tem a pretensão de uma generalização, as conclusões aqui contribuem para instigar questionamentos em outras realidades.

Como educadora em diferentes níveis de ensino, ouço da parte dos professores um discurso recorrente, feito com eloquência, de cansaço frente à profissão docente. Os queixumes abafados de angústia e desesperança, um mal-estar instalado e entrelaçado numa rede complexa do trabalho docente mobilizou-me na direção de entender o que estava acontecendo com a escola. Do meu lugar de coordenadora pedagógica de uma escola pública municipal, presenciava, no dia a dia escolar, que os professores se mostravam perdidos ante a avalanche de expectativas para a profissão docente. As ambiguidades e cobranças que permeiam o fazer do professor parecem que se intensificaram e atingiram as estruturas deste profissional. Fui constatando uma correlação entre o trabalho docente e um mal-estar inespecífico, muitas vezes levando ao adoecimento dos membros desta categoria profissional. Presenciei, que nas relações do trabalho docente, os lamentos dos educadores

no cotidiano escolar estavam impregnados dos significados que atribuem à profissão.

Compreender que a docência é um trabalho em que o agir do professor afeta o aluno como também é afetado por ele, ao mesmo tempo em que o professor sofre a influência do agir dos intramuros da escola, foi de grande importância para mim. A expressão mal-estar docente é utilizada pelos professores da escola que, na maioria das vezes, fazem no cotidiano de suas práticas um discurso deformado, banalizando conceitos. Pretendia aproximar-me da escola pública com um olhar investigativo para analisar o discurso e as situações que evidenciam os problemas enfrentados no dia a dia da escola e quais as atitudes dos docentes frente a esta realidade.

Já no primeiro contato com a Escola JT, no final de 2005, a direção possibilitou minha participação em uma reunião que revelava evidências para o estudo: a sobrecarga do trabalho do professor, o mal-estar e a desvalorização do profissional docente, a dificuldade de estabelecer um currículo e uma organização diferenciada. Os dois encontros seguintes com o grupo de professores foram decisivos para a pesquisa, porque ressaltaram a necessidade de buscar os sentidos e significados atribuídos pelos professores do ensino médio ao mal-estar que relatavam na situação de trabalho da escola. Muitos professores enfatizaram que mesmo com o investimento pessoal na formação, tinham dificuldades em lidar com a situação real que vivenciavam na escola pública, do que resultavam insatisfações e prejuízos para a própria saúde. O mal-estar está posto na distância entre o ideal da profissão e a realidade que se efetiva na escola.

Fiz observação sistemática na escola no período de março a novembro de 2006 e investiguei a percepção dos professores do ensino médio dos turnos da manhã e da noite. Fiz observação em diferentes espaços: pátio, corredores, cantina, biblioteca, secretaria, sala dos professores, auditório, laboratórios, salas de artes, da direção da escola e nos espaços de sala de aula. Vi comemorações e apresentações no auditório para analisar as ações docentes frente a um grupo de colegas de profissão e às manifestações festivas de alunos. Os corredores e as três salas das coordenadoras pedagógicas também foram observados: ali os professores articulavam várias demandas e desafios da profissão e, como em um confessionário, eram comentadas individualmente as decepções diante das estratégias utilizadas para motivar os alunos e as agressões sofridas.

Apesar do intenso discurso sobre as dificuldades do trabalho docente e as mazelas que podem levar ao mal-estar, os sofrimentos e decepções com

os alunos em sala de aula não eram abertamente comentados. Ressoava um desabafo segundo o qual os alunos estão "terríveis" e desinteressados sem que tenha visto qualquer discussão coletiva sobre as ações docentes frente às dificuldades sofridas. Optei, então, por observar também as salas de aula de duas professoras nos dois turnos de aula: manhã e noite. Foi o momento de analisar as reações simultâneas de professores e alunos.

Consultei as atas de reuniões e de registros que resgatam a história da construção da escola pesquisada e sua relação com o mal-estar docente. Fiz contato com a equipe da biblioteca, que trouxe informações valiosas em documentos e pesquisas realizadas sobre a escola, sobretudo, a marca indelével da construção da escola como escola particular e as mudanças para a concretização do sonho da escola pública. A escola, consagrada na cidade pelo seu ensino de qualidade, é representada por livros e troféus que trazem o registro das glórias desse passado de orgulho. As teses dos professores para a aprovação dos concursos estão cuidadosamente encadernadas em um armário com chave, diferentemente dos outros materiais bibliográficos. A análise documental da história da escola se impôs consideravelmente, e foi rica a análise do projeto político-pedagógico da escola, construído com a consultoria técnica de uma ex-coordenadora a partir de diagnóstico realizado em 1999/2000 e revisto e atualizado em 2002. A bibliotecária e as coordenadoras pedagógicas também me proporcionaram dados importantes sobre o funcionamento da escola.

Foi importante a consulta e análise do portfólio da Escola JT. No início de 2006, a prefeitura do município solicita que todas as escolas de sua rede construam um portfólio retratando o movimento da escola nos dez anos da implantação da proposta Escola Plural. Com ele pude traçar um paralelo entre o que presenciei na observação e o que os professores produziram sobre sua trajetória profissional. Além de uma interlocução constante nos diversos diálogos informais, destaco nove professores – Laura, Margarida, Débora, Júlia, Carla, Cássia, Ana, Rute, Elza e Jorge – e três funcionárias – Helena, a responsável pela portaria, Beatriz, a bibliotecária, e Rebeca, a responsável pela cantina e caixa escolar – que tiveram uma participação ativa em nossa pesquisa. Aqui neste livro, todos os entrevistados têm nomes fictícios.

Fiz também entrevistas para conhecer o profissional professor e como ele se percebe e se reconhece frente a seu trabalho cotidiano. Busquei compreender como o professor estabelece relações com outros segmentos, seja nos intramuros da escola, como também no âmbito maior com a sociedade contemporânea. As entrevistas utilizadas foram do tipo

semiestruturadas. A escolha dos professores entrevistados não foi aleatória: priorizei aqueles que já trabalhavam a mais tempo na escola e vivenciaram as mudanças ocorridas na mesma ao longo do tempo. Tive como foco os profissionais da escola que possuíam mais de dez anos de trabalho: portanto, além de terem participado da implantação da Escola Plural também traziam uma bagagem de construção coletiva na instituição.

Assim, os meus entrevistados foram: professor Antônio, formado em Química e com pós-graduação, com 26 anos de atuação profissional na escola pesquisada. Sua vida se mescla com a da escola, que ele admira e luta para que ela possa melhorar. O professor Fernando, formado em Física, teve sua inserção na escola em 1968. Enquanto se dedicava à escrita de seus nove livros sobre Física, tentou permanecer com o vínculo junto à Prefeitura de Belo Horizonte, mas, a contragosto, teve que pedir exoneração do cargo. Tão logo terminou esse trabalho, fez novo concurso para professor da prefeitura e foi aprovado em primeiro lugar. Não vacilou ao escolher e pediu para retornar à escola onde iniciara sua profissão, demonstrando seu afeto imenso pela instituição. Importante ressaltar que esse professor lecionou também em diversas escolas privadas da capital e também na Universidade Federal de Minas Gerais. Afastado da regência pelo seu adoecimento no trabalho, após uma isquemia cerebral ocorrida dentro de sala de aula, procura exercer seu papel de professor nos espaços de convivência com os colegas.

Formada em Geografia, a professora Solange tem dez anos de serviços à prefeitura, todos na escola JT. Foi ela que me procurou e disse: "eu sou seu tema de pesquisa". Militante por uma nova escola, viu na Escola Plural a idealização de uma educação transformadora. Trabalhou efetivamente para sua concretude. Sendo professora no turno da manhã e coordenadora no turno da noite, traz no seu relato a decepção das engrenagens coletivas e de seu adoecimento psíquico. Hoje, com laudo médico com indicação de afastamento da regência. A princípio estava como ajudante da coordenação pedagógica do turno da manhã, serviço que ela disse conhecer bem e que é bastante pesado, pois os problemas são muitos e, na maioria das vezes, sem solução satisfatória. Teve vários períodos de licença durante a pesquisa e depois foi transferida para a secretaria da escola.

A professora Elisa é formada em Artes, com pós-graduação Lato Sensu. Tem vinte anos de prefeitura e quinze na escola. Com a realização de um projeto conquistou uma situação diferenciada dos colegas: todas as suas horas de trabalho na escola são dedicadas ao projeto. Trabalha, também, em outro órgão da prefeitura com outro registro de funcionária municipal. Seu

trabalho tem destaque internacional, pois possibilita o intercâmbio entre países, valorizando as diversas culturas, valores e artes.

A professora Renata é formada em Letras e em Advocacia, com mais de trinta anos de magistério e dezoito anos na escola. Trabalha no turno da noite e também em universidades privadas. Seu relato expressa as mudanças na atividade docente: conta a difícil relação com os alunos, tendo sido, inclusive, agredida com uma "cadeirada", fato que teve consequências fortes para sua vida pessoal e profissional. Ela também nos possibilitou participar de suas aulas e, diante de sua abertura com a temática da pesquisa, observei duas de suas aulas no turno da noite, o que nos permitiu analisar as relações entre professores e alunos e as manifestações sobre o mal-estar. Teresa é formada em Biologia e pós-graduada Lato Sensu, com trinta anos de prefeitura e mais de quinze na instituição pesquisada. Ela diz que no início teve medo de se inserir nesta escola, considerada um reduto de profissionais importantes e que discriminavam aqueles que não tivessem o mesmo perfil. Seu relato traz as contradições da carreira docente, marcado pelo entusiasmo e as dificuldades de ser professora. Com quinze anos de trabalho e sete na escola em que a pesquisa foi realizada, o professor Pedro é formado em Matemática e Engenharia, com pós-graduação. No momento da pesquisa ocupava o cargo de vice-diretor. Ele traz em seus relatos as dificuldades dos relacionamentos profissionais.

Foram feitas ainda duas entrevistas com ex-sindicalistas que contribuíram para compreender as lutas e conquistas da categoria docente. Marcos e Vivian, sindicalistas que, durante a pesquisa, ocupavam cargos na administração da Prefeitura de Belo Horizonte. Eles foram professores do ensino médio com formação superior e pós-graduação no nível de especialização e viveram as lutas sindicais no período nomeado pelos professores como "de glória" da Escola JT, de 1973 a 2000, quando havia testes de seleção, uma procura muito grande de alunos e uma aprovação magnífica no vestibular.

As entrevistas realizadas foram gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra. Foi acertada com os entrevistados a divulgação das informações. Esse instrumento metodológico permitiu-me complementar as informações obtidas sobre os sentidos e significados de ser professor atualmente que não foram possíveis de serem coletadas pelas observações e pela análise documental. Todos os entrevistados foram muito disponíveis, sem medir esforços em me ajudar, sacrificando, inclusive, seus horários de lanches. Realizei nove entrevistas que evidenciaram o entrelaçamento das vidas

profissionais e pessoais de cada um, assumindo, em alguns aspectos, o caráter da metodologia de história de vida.

Tendo em vista as informações dos entrevistados, decidi elaborar um questionário para todos os profissionais da escola. Sabia que o problema no recurso aos questionários é sua baixa taxa de retorno: as pessoas não o respondem. Aproveitei um sábado letivo de reunião e apresentei o questionário para o grupo. Constatei o esforço de vários profissionais que se empenharam em respondê-lo no mesmo instante, mesmo após a determinação do diretor da escola de que deveriam levar para casa e trazer depois para não atrapalhar a imensa pauta proposta. Num total de 100 questionários, 28 foram devolvidos. A professora Ana se prontificou a repassar o questionário para alguns de seus colegas que não estavam presentes e também a recolher os daqueles professores que não terminaram o preenchimento no mesmo dia. Entretanto, ela afirmou que os professores se recusaram a preencher os questionários. A participação foi significativa e vários professores utilizaram o verso das folhas para expressarem suas opiniões diante das perguntas feitas. O retorno de pouco mais de um quarto dos questionários entregues me fez refletir sobre as dificuldades dos professores de se posicionarem diante da profissão e da escola.

A complexidade do trabalho docente me conduziu à Ergologia, pois ela ajuda-nos a perceber as diversas interseções do trabalho do professor como *matéria estrangeira*¹, pois a atividade humana condensa a contradição entre o imaginável e o explícito, entre itinerário singular e história coletiva, entre o verbo e o corpo, instaurando um lugar de debate.

Matéria estrangeira no sentido em que o trabalho renovaria em permanência sua exterioridade, seu caráter estrangeiro em relação à cultura dos filósofos; no sentido em que tudo o que estes poderiam ter se apropriado do trabalho como "objeto" de estudo não os dispensaria de nenhuma forma de se tornar disponíveis com uma humildade e desconforto, para se colocar em aprendizagem junto aos homens e mulheres trabalhando, e tentar, assim, compreender o que acontece e se repete de modo conceitualmente não antecipável, até enigmático, nas situações de trabalho. (Schwartz, 2003, p.2).

Para interrogar sobre a presença do mal-estar na escola pesquisada tangenciei durante todo o percurso do meu estudo, os sentidos e significados

¹ Matéria estrangeira - Termo utilizado por Yves Schwartz, originalmente expresso por Georges Canguilhem, no seu livro Normal e Patológico, publicado em 1966.

de ser professor como construção contínua, que deixa marcas profundas entre o idealismo da profissão e a realidade posta como desafio.

No primeiro capítulo deste livro, analiso a constituição do campo do trabalho humano e do trabalho docente como construção de identidade marcada pelas emoções. No segundo capítulo apresento pesquisa teórica sobre a presença do mal-estar docente na literatura, fatores de sua ocorrência no meio educacional e consequências na vida dos professores, que têm sua imagem transmutada, interferindo nas relações que se efetuam no âmbito escolar. Enfoco, ainda, o sofrimento docente interferindo em sua saúde física e psíquica e as atitudes dos professores frente ao mal-estar instalado: o absenteísmo e o presenteísmo. Também apresento uma análise sobre a Síndrome de Burnout. No terceiro capítulo, busco compreender a escola pesquisada, a Escola JT, sua tessitura como uma identidade educacional em construção e as marcas do mal-estar docente que foram se delineando na trajetória histórica da escola. No quarto capítulo analiso as publicações recentes sobre a temática estudada.

Foi adotada a técnica de questionário aberto aplicado aos professores, o que me possibilitou evidenciar as marcas dos mal-estares docentes presentes na profissão. Refleti sobre os diversos matizes dos mal-estares docentes permeados na dinâmica da escola.

A dimensão humana do trabalho docente nos evoca a condição da complexidade das ações humanas carregadas de significados construídos e reconstruídos ao longo de suas vidas em constantes interlocuções com os outros. O trabalho do professor, nesse sentido, tem um fator preponderante, pois estabelece, obrigatoriamente, vínculos afetivos. Expressão de Schwartz para indicar o processo que acontece em todas as situações de trabalho e de retrabalho das normas instituídas, as "renormalizações" realizadas pelo professor são decorrentes dessa interação maior pelo outro e através do outro, com que se impõem, através das culturas, valores e normas.

O professor vive seu trabalho como um valor.² Os sentidos e significados de "ser professor" são construções contínuas que deixam marcas profundas entre o idealismo da profissão e a realidade, posta como desafio.

² Schwartz (1988 - 1996 - 2001 - 2002).

Capítulo 1

A CONSTITUIÇÃO HUMANA NO TRABALHO DOCENTE

Compreender o trabalho docente faz necessário repensar o trabalho enquanto categoria de análise e sua articulação com a vida humana no contexto mais amplo da sociedade, em que mudanças no campo do trabalho ocorrem com rapidez num mundo onde globalização e informações se estendem por todo o planeta. Houve transformações no âmbito do trabalho, assim como nas relações sociais.

[...] as relações sociais atuais, consubstanciadas pelo sistema capitalista, arrancam e roubam parte de nossa essência humana, pois a alienação originada dessas relações impossibilita que o trabalho e a produção do mundo material e espiritual sejam direcionados no sentido do engrandecimento do gênero humano (Menezes Neto, 2001, p.11-12).

O autor apresenta a quebra das relações impostas pelo mercado que desumaniza o ser humano e que promove relações sem conotação com o crescimento do ser humano. Desumanizados e individualizados, os trabalhadores perdem o vínculo, e o campo de ação se torna fértil para a violência. Vivenciamos uma sociedade em que as relações estão líquidas³ e, sendo assim, perderam a concretude. A perda de uma situação estável de emprego é crescente em todos os países, como também o enfraquecimento do poder sindical, que deixa suscetível uma gama de desempregados, favorecendo regimes e contratos flexíveis de trabalho. O mal-estar da contemporaneidade continua sendo a falta de liberdade, mas não apenas no âmbito do indivíduo, pois a falta de segurança e as incertezas do mundo do trabalho desestabilizaram as relações deixando-as fluídas, líquidas. A insegurança no trabalho acarreta sofrimento do trabalhador, que busca na ação sua sobrevivência e, mais do que isso, também sua identidade humana.

A sociedade está vivendo o mal-estar em escalas diferenciadas, que subjugam sua existência pelas condições de trabalho, no trabalho e também na falta de trabalho. O mal-estar na vida do trabalhador solapa sua energia e traz sofrimento e doenças.

Há um contínuo e contraditório movimento na atividade do trabalho, pois há um conflito entre as normas antecedentes dadas ao trabalhador e sua

³ Expressão utilizada por Bauman (2004)

atitude de renormalizar sua ação. As renormalizações acontecem a partir das normas antecedentes, entendendo, com Schwartz (2000), que o conceito de "normas antecedentes" se refere ao que é exigido, posto como ponto de referência para o trabalhador na execução de seu trabalho, ditames estabelecidos por outros. Ser professor é estar inserido em normas antecedentes, em um arcabouço de inúmeras prescrições. Contudo, o trabalho do professor não se resume a executar as normas antecedentes, mas, pelo contrário, é um constante renormalizar de sua atividade. Essa dinâmica de ação do trabalho é comparada com a própria vida, e assim Charlot (2003) compara duas definições que se complementam, ao afirmar que:

[...] A vida no trabalho, é tentativa de "viver", ela é tentativa de jamais somente submeter-se a ele, ela é tentativa de fazer valer neste meio, nesse tecido de normas antecedentes, neste enquadramento "abstrato", um trabalho, umas normas de vidas oriundas da própria história daquele e daqueles que trabalham (Charlot, 2003, p. 1 apud Paschoalino, 2007, p.31).

Nessa dinâmica, o trabalho é movimento, é constituição de produção não apenas de bens de consumo, mas do próprio trabalhador que o executa. A dinâmica das interações resultantes do trabalho é entrelaçada de valores e sentidos que o configuram. Trabalho e vida são indissociáveis para o entendimento do ser humano, ainda que eivado de contradições como o sofrimento e a criação, a dignidade e a opressão.

1.1 Trabalho, trabalho docente e renormalizações

Para entender o trabalho docente, é importante compreender as relações humanas com os meios e as normas do trabalho, já que, por uma perspectiva taylorista, a vida é demarcada por normas antecedentes que são como dispositivos que ordenam e antecedem a atividade de trabalho, tentando regular sua ação numa execução precisa. Canguilhem afirma que a norma prescrita determina que certo trabalho deva ser realizado por um único método aceitável. Nesse sentido, a tentativa era de "[...] mecanizar o homem e de mecanizar o tempo, negligenciando sistematicamente o caráter rítmico de atividade de um ser vivo qualquer [...]" (Canguilhem, 2001, p.118).

Para o autor, não é possível uma única norma, como não há uma única racionalização, mas uma pluralidade de racionalizações. Essa pluralidade de racionalizações se deve aos valores, pois todo homem deseja ser sujeito de

suas próprias normas. O homem age no seu meio de trabalho construindo sua normatividade, que é o próprio sentido da vida. O sentido da vida opera como mediador entre "[...] o mecânico e o valor, é dela (a vida) que se tiram por abstração, como termos de um conflito sempre aberto, e por isto mesmo gerador de toda experiência e de toda história, o mecanismo e o valor" (Canguilhem, 2001, p.120-121). Só é possível entender a norma do social para o vital, a partir da sociedade na qual as normas e as definições de normalidade são construídas. Norma ou regra é aquilo que serve para endireitar, buscar o sentido do que seria o normal.

O conceito de norma é polêmico, pois traz embutido em si o sentido de aversão a algo existente no social. Só se busca uma norma para que haja correção de infrações. As normas estão acompanhadas de sua contradição, que se traduz na própria existência do humano. A vida se constitui numa dinâmica constante em que o humano não apenas se submete ao meio, mas também o institui. Nessa concepção, ser são, saudável é a capacidade do humano de ser normativo em relação às mudanças, às "infidelidades do meio". O ser humano doente é aquele que não consegue modificar as normas ou que apresenta uma pequena tolerância às infidelidades do meio. A capacidade humana de transformar a norma pode ser concebida de duas formas: renormalização e renormatização. Vieira (2003) distingue o conceito de renormalização quando o trabalhador, numa ação individual ou coletiva, modifica a norma do seu trabalho. Já o conceito de renormatização dá conta das mudanças ocorridas no trabalho, empreendidas pelo gestor, sem a participação do trabalhador.

As renormatizações para o trabalho do profissional docente foram muitas, na década da Escola Plural, proposta pedagógica implantada em 1995 pelo governo municipal de Belo Horizonte e que alterou significativamente o meio conhecido da ação docente. As mudanças em relação à organização da escola, o processo de avaliação dos alunos e a abertura para a inclusão escolar refletiram-se com matizes fortes na organização dos coletivos da escola. Aqui, presenciei a renormalização dos professores frente às dificuldades enfrentadas em seu meio de trabalho, e renormalizar não significa necessariamente mudar para uma posição melhor ou emancipar, mas pode mesmo instituir uma dinâmica que prejudica o próprio trabalhador e ocasiona perdas para o ser humano. O trabalhador recria, faz micro escolhas para gerir sua própria ação, não necessariamente mais libertadoras e mais emancipatórias (Schwartz, 2000).

As atividades humanas são permeadas por valores que norteiam as renormalizações no trabalho e na própria vida. A atividade humana do trabalho é tecida na trama das normas e dos valores que possibilitam o constante "ressignificar" da tarefa prescrita. Obedecer à norma é uma opção. Transgredi-la já é uma escolha. Nessa perspectiva, a docência estabelece complexas relações com as situações de trabalho prescritas. A forma como o professor consegue articular seu trabalho diante do seu meio irá determinar seu estado de saúde e de bem estar. A saúde do professor seria sua capacidade de ser normativo no trabalho, ser criativo e de ter a:

[...] capacidade de desmontar algo que já recebemos pronto e que nos faz mal, desenvolvendo as condições estratégicas para a criação de novas regras, de acordo com nossos interesses, escolhendo estilos de vida alternativos às adversidades, dando um jeito próprio, singular, ao já dado (Athayde, Brito, Neves, 2003, p. 29).

O trabalho docente vem alterando sua constituição a partir de diversas mudanças ocorridas na sociedade que interferem neste trabalho. O trabalho do professor é uma identidade em constante construção. Para Clot (2006) a constituição do ser humano se dá no trabalho entre as dimensões de estilo e de gênero. As dimensões do estilo são próprias da ontogenia de cada um, porém há uma indissociabilidade com o gênero: "um gênero sempre vincula entre si os que participam de uma situação, como co-atores que conhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira" (Clot, 2006, p.41). A atividade de trabalho na perspectiva de gênero tem uma parte que é explícita e uma parte que é subtendida. Clot (2006) percebe a atividade de trabalho como um entimema, um silogismo do qual uma das premissas não é mais expressa, mas subtendida; o trabalho é um entimema, mas de cunho primordialmente social. O entimema da atividade faz com que os profissionais de determinado gênero saibam "o que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta" (Clot, 2006, p.41).

Os professores pertencem a um gênero do trabalho e cada professor pode ter seu estilo, contudo não há como separar um do outro. O estilo é que permite as transgressões e as renormalizações sucessivas de desempenho profissional. A partir dessa indissociabilidade entre gênero e estilo, as renormalizações podem tomar um caráter de gênero e, conseqüentemente, seus entimemas. A profissão docente solidificou em sua constituição vários entimemas, que valorizam e que desvalorizam a atividade da docência. A profissão de professor traz subtendidos vários entimemas no gênero do seu

trabalho: o ideal de missão, de sacrifício, de sacerdócio, de trabalhadores, de explorados pelo mercado, de sofredores, da profissão do impossível, de culpa, do estresse e do adoecimento. O fazer do professor, o forma professor, tendo as emoções como mola propulsora do seu agir.

Não há como desvincular o ser humano de todo o contexto em que ele vive. O professor de hoje não é o mesmo de alguns anos atrás, pois o contexto mudou, como mudaram as relações que estavam estabelecidas. O professor vivencia a crise da escola "caracterizada pelo brusco agravamento de um estado crônico de problemas e contradições, externos e internos a ela; perturbações que trazem mal-estar, insatisfações, tensões, conflitos, desestabilizações e pode até levar à ruptura do equilíbrio" (Fidalgo, Machado, 2000, p.78). A literatura indica que o professor está sofrendo. "O sentir-se agredido pelas normas do trabalho remete a história pessoal de cada professor com as normas de vida, pois cada professor vive a norma a seu modo sendo que, para uns, viver sob determinadas normas é mais sofrido do que para outros" (Vieira, 2003, p.181).

As renormalizações docentes exigem mexer em valores, crenças, autoimagens da cultura profissional, pois senão "não mudaremos a cultura política excludente e seletiva arraigada em nossa sociedade" (Arroyo, 2004, p.177). Em sua atividade, o professor está num sucessivo renormalizar. Na trama das gestões de seu trabalho, ele tem que articular seus valores e seus limites com as engrenagens dos sistemas de ensino na constituição do gênero de "ser professor". Esteve (1999) afirma que o professor vive sentimento de insatisfação em sua atividade docente, carrega um conflito entre a imagem idealizada do trabalho que gostaria de realizar e as dificuldades do trabalho real.

O autor apresenta as "saídas" do professor frente a esse sentimento de desconcerto: pode assumir uma ação pautada pelo absentéismo, por pedidos de transferência de escola, seguido do desejo de abandonar a docência e, em alguns casos, o abandono da profissão. Entretanto, essa sequência desencadeará um cansaço físico constante e esgotamento, seguido de ansiedade, de estresse, de auto culpabilização pelo fracasso do ensino, ansiedade e doença mental, neuroses reativas e depressões. As renormalizações são constitutivas das ações humanas num movimento constante. Quando os professores não conseguem se sentir sujeitos de suas normas, eles podem desencadear mal-estares e adoecimentos determinados pelos conflitos vivenciados pela profissão.

1.2 Professor: identidade, humanidade e mal-estar

Desde a Grécia antiga, a figura do professor era uma realidade. Ao professor cabia a responsabilidade de ajudar os jovens cidadãos gregos livres a compreenderem o mundo e a argumentarem, de forma a se emanciparem pelo conhecimento. Em oposição à educação de caráter formativo do líder, tida pelos gregos como a verdadeira, um outro tipo de educação coexistia. Havia dois tipos de educação: a educação dos homens no trabalho e pelo trabalho, destinada aos escravos, e outra educação, de caráter filosófico, dedicada aos cidadãos gregos. Apenas poucos usufruíam dessa ocupação de aprender a arte de filosofar: estavam excluídos mulheres, estrangeiros e escravos. A escola era lugar do ócio e da argumentação e destinava-se apenas à elite. A arte de ensinar era uma arte de persuadir. Para Gauthier (1999), na atualidade o professor continua tendo a tarefa de seduzir ou persuadir. Esse trabalho emocional do professor subentende ouvir o outro, seu aluno, e estimulá-lo a falar, a utilizar seu raciocínio para ir construindo conhecimentos.

As mudanças na educação são históricas. Na Idade Média, o acesso à escola continuava restrito à elite da sociedade. E mesmo com o avanço das especializações dos artesãos, estes não eram intelectuais: se organizavam em corporações em que o ofício era ensinado pelo mestre no trabalho. Mantinha-se na Idade Média a mesma ruptura entre o trabalho e a educação da Grécia Antiga: o trabalho continuava sendo uma atividade sem "nobreza", desvalorizado. Contudo, sob a orientação da Igreja Católica, o trabalho do professor passa a adquirir conotações diferenciadas. Além do trabalho das artes da educação, o professor assume seu trabalho incorporando o valor de sacerdócio. A tarefa de professar uma fé atrelada à de professar uma verdade única passa a ser responsabilidade do professor. Dessa maneira, ensinar uma doutrina era o indispensável na ação docente.

Vários questionamentos são elaborados para se entender a profissão docente. O que é ensinar e quais as relações necessárias para que o ensino se efetive? Para Lopes (2002), o problema no ensinar está exatamente no uso do raciocínio linear de causa e efeito. A existência de alguém para ensinar implica na de alguém para aprender. Entretanto, o ato de ensinar não está ligado diretamente ao ato de aprender, e aqui é que reside a perversão, já que não há meios de se garantir que a aprendizagem aconteça a partir do ato educativo e não há como restringir o processo de aprender sem pensar no outro. Assim, existe um outro nessa relação e dependerá dele, e também das várias outras inter-relações entre o "ensinante" e "aprendente" o sucesso da aprendizagem. Para Lopes, ensinar é "um ato de fé". Fé com o sentido de

acreditar, de ter confiança nos dois sujeitos: quem ensina e quem aprende. A profissão docente na Idade Média era, ainda, saber aceitar, ter paciência, mas também saber impor limites, de correção e de disciplinamento do corpo. O papel do professor adquiria também contornos de poder, quanto à capacidade de julgar, avaliar e excluir aqueles que não manifestassem a obediência necessária para o estudo.

Também a profissão docente era vocação, que significa "chamar", no Ocidente considerado um "chamado de Deus". A vocação passa a ser condição essencial para o exercício da docência. A utilização desse termo é, atualmente, muito polêmica. Numa perspectiva racionalista, rejeita-se esse termo, pois ele implicaria uma atitude de resignação frente às dificuldades da profissão. Em sua obra *O professor invisível: imaginário, trabalho docente e vocação*, Ferreira (2003) discorda, e retoma o significado da palavra "vocação". Segundo ele estamos vivendo num mundo cada vez mais dessacralizado e falar em vocação poderia ser uma maneira de ressignificação da atividade docente. Ele chega a interrogar o termo vocação na vida dos professores:

Quem sabe não seja esse um dos caminhos para a re-significação da atividade docente de modo a contribuir para que neste transcurso, nesta busca, o professor se reencontre com sua auto-estima, com o seu amor-próprio e assim se reencontre com o outro, com o próximo e consigo mesmo? (Ferreira, 2003, p.147).

Com a Modernidade, o desempenho das fábricas passa a ser uma referência para o funcionamento das escolas. A produção capitalista dita normas de relacionamento e traz a universalização do ensino, mas continua mantendo a dualidade da educação. Uma educação para o disciplinamento e com um currículo mínimo capaz de garantir a formação de um trabalhador com os elementares noções de leitura e de escrita e a matemática prática elementar. E a outra escola destinada à formação da elite dominante.

A democratização do ensino não passa de uma falácia. A estrutura e a organização das escolas para as massas de trabalhadores e seus filhos implicam numa estreita relação com o mundo do trabalho capitalista em que a cultura e os conhecimentos, na perspectiva de Enguita (1993), se apresentam como já criados e, portanto, alheios à dinâmica da escola, tanto para os professores quanto para os alunos. O professor se torna agente de inculcação, apenas um transmissor dos diversos conteúdos.

Em uma relação simétrica com o mercado capitalista, a valorização das notas e dos títulos nas escolas faz com que os alunos compreendam que o importante não é o conteúdo e tampouco as relações que se estabelecem na escola, mas eles se "[...] ajustarem a um sistema extrínseco de recompensa" (Enguita, 1993, p. 236). Dessa maneira, não só o aluno perde o interesse pelo conteúdo, pelo saber, como também o professor, que está condicionado a uma estrutura organizacional em que cobram dele uma postura ideologicamente concebida pelo capitalismo e ele próprio tem pouco controle sobre o que deve ser ensinado. O papel do professor passa a ser limitado diante de uma hierarquização do sistema escolar que apaga o trabalho criativo e relacional com os alunos. A ênfase sai da aprendizagem e recai nas avaliações e pontuações de resultados. O processo fica, assim, subsumido aos resultados. Diante do avanço do capitalismo, a profissão docente foi, ao longo do tempo, passando por situações tensas na procura de uma identidade.

A profissão sempre foi julgada sob a ótica da singularidade e não da complexidade de relações presentes no trabalho. Na década de 1980 no Brasil, marcada por uma consciência de classe trabalhadora, os professores tiveram um ápice de trajetória de identidade de categoria construída com lutas e movimentos para reconhecimento da profissão. A coletividade dos professores que nos anos 1980 lutava pela educação de qualidade, por melhores condições de trabalho e procurava resgatar a imagem da profissão que se encontrava desgastada. A criatividade dos momentos de união dos professores, que demonstravam sua indignação diante das imposições do mercado de trabalho e da caricatura formada em torno da figura do professor, fortalecia a identidade dessa categoria. Nesse contexto, o fracasso escolar em níveis alarmantes na nossa história, conhecido a partir da entrada das classes populares na escola, atinge maior dimensão.

Diante desse problema, a procura por um culpado é sempre uma saída estratégica. A culpa projeta-se inicialmente sobre o aluno e a família,

[...] mas vai além, recai sobre o professor e a escola. Nossa categoria passa por uma desmoralização: somos incompetentes, somos descomprometidos, somos uma categoria muito heterogênea. A culpa está em todos, menos no poder que gera essa situação (Dotti, 1992, p.24-25).

Ao se eximir de olhar a situação com a complexidade que ela exige, os professores, isolados em suas escolas, sofrem com a intensificação das cobranças e sentem-se frustrados diante do pouco êxito de seu trabalho. Dessa forma, o próprio professor também "[...] tende a se culpar [...] descobre que sua personalidade tem muitas limitações que não se encaixam no modelo de 'professor ideal', com o qual se identificou durante o período de formação inicial" (Esteve, 1999, p.50).

Os ideais atribuídos à profissão docente são históricos e culturais. No entanto, algumas características estão expressas no cerne da profissão. Assim, durante a formação do docente, na maioria das vezes ele não toma contato com o contexto real das escolas, apenas com imagens que não se coadunam com a situação do cotidiano. Os professores formados nessa perspectiva, ao ingressarem nas escolas, sentem-se perdidos. A correlação entre as palavras "docente" e "doente" não é aleatória, mas é preciso aproximar-se do contexto do trabalho dos professores para compreender os dilemas que tensionam e enfraquecem a profissão, provocando mal-estares e adoecimento.

Outro ponto nevrálgico da profissão docente é a situação financeira do professor. Esse profissional que lutou para ser reconhecido e ter uma posição digna capaz de manter sua sobrevivência, teve que estender sua jornada de trabalho e postergar muitos de seus sonhos. "Nossa sociedade é hipócrita e ambivalente quando aplica a nós, professores, o velho discurso da abnegação e do valor espiritual e formativo de nosso trabalho, quando na verdade deprecia tudo o que não tenha valor material" (Esteve, 1999, p.19). O descompasso da valorização do trabalho docente no sistema capitalista é um dos aspectos de sofrimento do professor que luta para que seja reconhecido pelo trabalho que realiza e também exige condições financeiras para que possa sentir-se incluído. Os professores, perdidos por não se sentirem financeiramente reconhecidos pelo trabalho que realizam, investem na sua formação e, mesmo assim, não conseguem o retorno econômico. Segundo Nacarato, Varani e Carvalho (2001) as constantes perdas salariais dos professores, e conseqüentemente a ampliação da sua jornada de trabalho para sobreviver diante das exigências atuais, aumentaram as tensões na profissão e a limitação desse profissional a um constante aperfeiçoamento.

O percurso da profissão docente tem sido na direção contrária a um bem-estar, pois o não-reconhecimento pelo seu trabalho extrapola a área econômica e atinge o próprio âmago do trabalho docente, a relação professor e aluno:

[...] os diálogos na escola tornaram-se tensos entre alunos e mestres. Há apreensão nas escolas, e não apenas com salários, carreira e condições de trabalho que pouco melhoraram. Há apreensão diante dos alunos. É deles que vêm as tensões mais preocupantes vivenciadas pelo magistério. Os alunos estariam colocando seus professores em um outro tempo? O mal-estar nas escolas é preocupante porque não é apenas dos professores, mas também dos alunos (Arroyo, 2004, p.9).

Assim, também Cáceres (2006) retrata a situação difícil posta para o professor, em que as incertezas são constantes no seu trabalho e no mundo. As desigualdades sociais se evidenciam de forma expressiva e influenciam sua prática. Contudo, a imagem de professor que se espera é daquele que terá o desafio de ajudar as pessoas a construírem uma vida digna. O professor sente o peso de uma cobrança, já tradicional na profissão, que traz a expectativa de que o professor seja um agente transformador da sociedade através da educação. O professor sofre por não conseguir vivenciar as expectativas em relação a seu trabalho, associadas às características das dimensões de persuadir, de encantar seu aluno no conhecimento, pela fé no outro e de ter a vocação para a difícil tarefa de ensinar.

Diante das diversas pressões que afetam a profissão, o mal-estar docente é uma realidade que passa a ser questionada e analisada por diversos autores que nos advertem sobre as dificuldades de exercer essa profissão na contemporaneidade. Pois se para Bauman (1998) a sociedade sofre com o mal-estar, o trabalho docente, que é definido nas e pelas interações humanas, portanto um "trabalho interativo", também está imerso nesse mal-estar. Tardif e Lessard (2005) confirmam o caráter interativo do trabalho docente, condicionado às relações com outros, sejam eles outras pessoas, instituições e até mesmo as imposições do capitalismo atual. As relações múltiplas do trabalho do professor, que se efetiva na interação, constante e concomitantemente, com o conteúdo, com os colegas, com a administração direta, com a administração indireta, com as leis, com a comunidade escolar, com seus alunos e a família de seus alunos, fazem com que o trabalho docente tenha suas próprias singularidades. Consequentemente, o professor, sujeito dessas intensas interações no seu trabalho, também passa a estar em permanente contato com os problemas e as insatisfações do mundo em que vivemos.

Para Freud, em *Mal-estar da civilização* (1974), expressa que o mal-estar é a constante tensão entre o desejo individual e a civilização, e a maior fonte de sofrimento é a relação com os outros. O trabalho docente está em constante tensão, pois "[...] não há docência sem discência" (Freire, 2005, p.21). A escola muitas vezes expressa o conflito da própria sociedade: seria a escola líquida, parafraseando Bauman (2004). Em seu livro *Amor líquido*, este autor apresenta as características da perda das relações estáveis de conhecimento de/ para com o outro, que passam a não desejar uma interação com o objetivo de um crescimento recíproco. No caso da relação entre professor e aluno, ambos passam a se desconhecer em relação a seus objetivos, que são individualizados e não coletivos e interativos. O descompasso entre o discurso da escola, com professores formados na ideologia da escola elitista, do valor do saber e de uma ligação simultânea entre a escolaridade e o mercado de trabalho e o efetivo trabalho escolar já se deu. No entanto, esse discurso continua sendo usado como um artefato para se buscar um sentido para a escola e para o ato de ensinar. A problemática da escola é traduzida na quebra de vínculos, uma inversão de valores, em que a escola insiste em manter seu discurso, mesmo desconectado da realidade desses jovens. As ações de desfaçatez e desafio dos alunos, que não estabelecem um vínculo consistente com a comunidade escolar e apenas frequentam as escolas, é própria da liquidez das relações fundadas no desconhecimento do outro, no parecer supérfluo que individualiza o sujeito e não estabelece liames de reciprocidades.

As expectativas em torno do trabalho do professor atreladas às demandas da sociedade atual são crescentes. O professor deve atender a todas as exigências da contemporaneidade, a formação integral e completa dos alunos, capacitá-los com uma cultura geral e também diversificada, possibilitando o conhecimento científico, a comunicação e o raciocínio lógico. Como também trabalhar com os alunos as diversas dimensões do ser humano para alcançar sua plena formação psicológica, afetiva e emocional, preparar os alunos para serem integrados ao mundo do trabalho, que demanda profissionais flexíveis, criativos e com a capacidade de aprender a aprender. Também será tarefa do professor focar a educação sexual, o cuidado com a higiene e vários outros aspectos. Todas essas demandas hercúleas aumentam os conflitos desse profissional que, ciente das expectativas em torno de seu trabalho, se sente impotente, fragilizado. A sociedade espera a atuação do super-herói, ao projetar na figura do professor o protótipo de salvador das juventudes e o professor se rende à culpa por não atingir os objetivos esperados pelo seu trabalho.

As contradições que se jogam na escola atravessam a todos os níveis as relações interpessoais, geram desconforto e mal-estar, provocam desconfianças e autolimitações, mas mantêm-se ocultas nas rotinas da sala de aula ou na animação dos corredores e espaços de convívio: o caráter difuso dos seus efeitos, por vezes, é culpabilizante e não facilita a apropriação pelos professores de um outro conhecimento mais aprofundado da sua realidade profissional, dos mecanismos do seu funcionamento e das vias da sua transformação (Cavaco, 1999, p.58).

A autora exprime a complexidade das inter-relações da profissão docente e aponta para a culpa que está entranhada nas emoções dos professores.

Mas a profissão docente está entrelaçada de uma dimensão humana também. Ser professor é como estar entre emoções, valores e afetos. Não nos relacionamos apenas com o conteúdo para a formação do outro, mas como professor nos relacionamos com o outro com todo o ser que somos. Paulo Freire dizia:

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades humanas (Freire, 2003, p. 19).

A dinâmica de educar envolve todas as dimensões do humano numa relação recíproca entre o professor e o aluno. Codo, ao enfatizar a ação docente que se desgasta no cotidiano através da convivência com os alunos, afirma que o sentido do trabalho educacional se perde, deixando somente o desencanto, pois o vínculo afetivo não se efetivou como deveria. "A tensão entre a necessidade de estabelecimento de um vínculo afetivo e a impossibilidade de concretizá-lo é uma característica estrutural dos trabalhos que envolvem cuidado" (Codo, 1999, p.241).

Desde o início da escolarização, privilegia-se o racional. Os professores são treinados a esquecer ou esconder as emoções e a tratar todos os assuntos humanos como se estivessem num asséptico laboratório. Os professores são formados nesta concepção. No entanto, se este paradigma já se mostrava insuficiente, atualmente outro paradigma contrapõe-se àquele da

racionalidade. A valorização do ser humano emocional não descarta sua racionalidade, mas não nos permite esquecer que o racionalismo ocidental levou a toda sorte de irracionalismo quando excluía e desconhecia as diferenças, sejam por situações econômicas, étnicas, culturais, de crenças ou religiosas. Com a abrangência do atendimento educacional, o apelo a essas dimensões se faz mais presente e os desafios colocados para os docentes - tais como lidar com as diferenças, com a violência, com as inúmeras carências, suas e as de seus alunos, ainda que não conscientemente - são mobilizados cotidianamente.

Nessa perspectiva, Maturana (1999a -1999b) apresenta uma sociedade em que a emoção fundamental é o amor, a aceitação mútua, a aceitação do outro na convivência. O autor expressa que esta convivência tem referências de tempo, espaço geográfico e cultura. Os seres humanos interagem entre si e simultaneamente com o meio, e é a partir desta construção da ontogenia de cada um, em determinado tempo e cultura, que se tecem as redes de conversações e a sociedade se constrói. Maturana diz que somos seres na emoção e na linguagem, num contínuo entrelaçamento entre nossa razão e nossas emoções. Somos seres na linguagem somente porque somos seres das emoções, principalmente do amor. O autor afirma que a emoção é uma característica biológica, e, portanto, determinante em nossa evolução, e que nós nos acariciamos com palavras, ou não, pois as palavras podem ser macias, carinhosas, rudes, ásperas, violentas - não somente pelo significado da palavra em si, mas pela sua sonorização, pela forma com que é falada.

As relações estabelecidas entre professores e alunos acontecem e desencadeiam reações positivas ou negativas. Numa teia de interações, é através das palavras e ações que professores podem desencadear, em si e nos outros, mudanças estruturais que chegariam a afetar sua fisiologia, podendo levar ao adoecimento e até a morte. No entanto, vivemos numa sociedade competitiva onde amor não está presente, pois não há reconhecimento do outro como legítimo outro na relação. Maturana (2001) diferencia relações sociais fundadas no amor e relações onde não há o amor. As relações de trabalho, relações de autoridade e hierárquicas não são relações humanas que se fundam na aceitação mútua, não existindo, desta forma, espaço de abertura para que o outro exista junto de si. Na escola, o professor, neste sentido, apenas cumpre um papel de transmissor de conteúdos sem propiciar uma interação com seus alunos. Por outro lado, os alunos, desesperançados de uma efetiva contribuição da escola para sua ascensão social, ignoram a presença do professor. Essas atitudes de ruptura da inter-relação entre

professor e aluno influenciam diretamente as estruturas psicoemocionais de ambos, que, numa interação contínua, vão constituindo-se e construindo-se.

Nós temos uma fisiologia dependente do amor. E isso se nota em como altera a fisiologia quando interfere no amor. Notam-se que as patologias que surgem da interferência com o amor, que são as neuroses, as alterações psicomotoras, os distúrbios de convivência, corrigem-se com restabelecimento do amor como domínio de ações que constitui o outro como legítimo outro na convivência (Maturana, 1999a, p.47).

A ética proposta por Maturana (1999a) é entendida a partir de uma capacidade de unidade, deixando realizar em nós o fluir da emoção do amor. Seremos éticos sempre quando nos preocuparmos com as consequências das ações do ser humano sobre os outros. Nossas condutas ou ações estão relacionadas com emoções e não com a racionalidade. Só seremos éticos se formos emocionais. No entanto, acredita-se que o professor pode trabalhar a ética com seus alunos desvinculados do emocional. O autor, ao evidenciar nossa fisiologia dependente do amor e construída na realidade capitalista na qual vivemos, aponta para as patologias que estão se multiplicando nos seres humanos. O adoecimento tem a explicação na falta de um amor, ou seja, de um não-reconhecimento do outro como legítimo outro na relação. Será que os professores não estão adoecendo por causa deste não-reconhecimento? O reconhecimento pode ser avaliado em várias perspectivas: o reconhecimento dele mesmo enquanto profissional de saber, o reconhecimento de seu papel social, o reconhecimento do seu aluno como um outro na relação, entre outras dimensões. É nítido o mal-estar que se constata nas escolas, pois há um desconhecimento do outro.

Outra perspectiva de Maturana (1999a) é com relação à associação linear e depreciativa das mulheres com a afetividade. Ao enfatizar a importância das decisões das mulheres pautadas no âmbito das emoções, registra que elas muitas vezes se sentem numa posição inferiorizada por realizarem ações associadas aos sentimentos, à emoção, como uma atitude de gênero e não de todo o ser humano. As mulheres também somam o maior número no magistério, desta forma, esta associação de sexo frágil parece ter uma correlação com a profissão e conseqüentemente com os adoecimentos. As discriminações de gênero são inadmissíveis, pois valorizam apenas o aspecto biológico, negando e desvalorizando, assim, o ser humano como ele é na sua integridade e complexidade.

Ainda na perspectiva das relações interpessoais, outros autores proporcionaram diversas contribuições sobre o mal-estar docente numa dimensão de relação, em que o ambiente interfere no professor, como o professor também interfere no ambiente.

Ora, ora, todos os que trabalham com educação podemos dizer e, inclusive, testemunhar que somos tristes, isto é, que ao educar predominam paixões, forças reativas, ressentimentos e até mesmo infelicidades. Todos podemos dizer que essa tristeza é do tipo grave, pesada, uma carga, já que nossas ações educativas, julgam, medem, limitam, aniquilam a vida, sendo, em verdade, reações contra a vida vigorosa e exuberante. E se trata de uma tristeza imensa tão duradoura que nos leva à exaustão, ao desejo de que chova muito para irem poucos alunos à aula, que haja greve, que chegue logo o término do turno ou, melhor ainda, as abençoadas férias. Improdutiva tristeza expressa em lamentações, queixa, nostalgia: nunca, nunca, nunca... Vamos encontrar a escola idealizada, o aluno sonhado, os colegas perfeitos (Corazza, 2004, p.52).

A autora alerta para o fato de que a busca pelo idealizado dos professores coloca-os num patamar de lamentações sucessivas e pode desencadear um processo de sofrimento exacerbado. Faz-se necessário compreender que o trabalho da profissão da docência é “constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (Tardif; Lessard, 2005, p.35). E, portanto, que o agir do professor afeta o aluno como também é afetado por ele, ao mesmo tempo em que o professor sofre a influência do agir dos outros que compõem os intramuros da escola. Autores elucidam a crise dos professores que não conseguem mais perceber a formação de seus alunos como antigamente. Essas alterações nos propósitos pedagógicos desencadeiam rupturas, em que a crise moral é instalada nas escolas. Por outro lado, também a ética se encontra em processo de renovação nas dinâmicas da escola. Sem uma sustentação moral e uma ética definida, a escola sofre em suas relações complexas com a perda do reconhecimento do outro e, conseqüentemente, com a aproximação do medo da violência.

Nesse âmbito, Araújo (2004) pesquisou em Belo Horizonte a violência em três instituições particulares do ensino médio. Esse estudo contou com 36 participantes, sendo 18 professores e 18 alunos. As evidências dessa

pesquisa apontaram que os professores da rede particular convivem com a violência no interior da escola e que esses profissionais disseram que se sentiam coagidos pela imposição dos alunos. O estudo constatou que muitos docentes afirmaram que os alunos os tratavam como seus empregados e que apesar dos professores tentarem conviver com esse desconforto no dia a dia em sala de aula, as relações de respeito estavam esfaceladas. Esse trabalho também apresentou o relato dramático de uma professora que se deparou com um jovem vestindo uma camiseta em que trazia escrita a frase: "Não mate aula, mate o professor". A banalização da violência e o descrédito do professor passaram do limite da convivência aceitável. Tal frase incita à violência e indica até que ponto chegou à degradação da pessoa do professor. Com a ética e a moral sendo reconstruídas no interior da escola, o professor, diante de tanta violência, sente-se acuado, silencia-se e deixa de exercer seu papel de formador, caindo no círculo vicioso de culpa e de mal-estar.

O mal-estar da culpa na dimensão do círculo vicioso influencia diretamente nas relações estabelecidas. Nesse sentido, o médico psiquiatra Sluzki (1997) distingue os círculos virtuosos e viciosos nas relações e nos alerta de que maneira a rede social afeta a saúde do indivíduo e a saúde do indivíduo afeta a rede social. Nos círculos virtuosos, a presença de uma rede social que dá força e se nutre protege a saúde do indivíduo, e conseqüentemente a saúde do indivíduo mantém a rede social. Já nos círculos viciosos:

[...] nos quais há presença de uma doença crônica - ou uma deficiência ou uma dificuldade crônica de qualquer tipo - numa pessoa afeta negativamente a rede social dessa pessoa (frequentemente com maior intensidade a rede que ultrapassa a família nuclear), o que, por sua vez, terá impacto negativo sobre a saúde do indivíduo ou do grupo íntimo, coisa que, por sua vez, aumentará a retração da rede, e assim, por diante, em espiral de deterioração recíproca (Sluzki, 1997, p.67).

Os problemas e a violência nas instituições escolares deixam-nas doentes, pois as inúmeras dificuldades com o trabalho docente criam círculos viciosos que se manifestam a partir de mal-estares e se intensificam levando às doenças e ao absenteísmo de professores. A literatura médica busca respostas e propostas de trabalho que compreendam melhor essa intercessão do trabalho e da saúde a fim de permitir a implantação de uma proposta pedagógica que se pautasse no princípio "[...] de que são as condições de

produção e reprodução que definem o processo de saúde-doença, e deve tomar o trabalhador como um ser histórico, capaz de compreender e de refletir sobre a sua história" (Araújo, 2004, p.264).

Dessa forma, reafirma-se a complexidade das relações que forjam o trabalho do professor, um ofício pleno de relações interpessoais, onde a insegurança e a perplexidade têm destaque. O outro será sempre uma incógnita com a qual o professor deverá estabelecer um vínculo afetivo e efetivo.

Capítulo 2

O MAL-ESTAR E O ADOECIMENTO DOCENTE

A expressão mal-estar docente não é nova. Esteve publicou a primeira edição de seu livro *O mal-estar docente* em 1987. Em vinte anos, contudo, vêm aumentando significativamente estudos sobre essa temática. Para entender esse processo, que não é exclusivo de apenas um país, mas um fenômeno internacional, Esteve (1999) faz uma retrospectiva indicando que o termo mal-estar docente foi utilizado por Berger, em 1957, no seu artigo: *Le malaise socioprofessionnel des instituteurs français*⁴. Desde aquela época o tema mal-estar docente vem sendo estudado em vários países da Europa e também na literatura anglo-saxã.

O mal-estar é: "[...] os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência" (Esteve, 1999, p.25). A atuação do professor nessa conjunção de múltiplos aspectos psicológicos e sociológicos que se impõem na docência provoca "um ciclo degenerativo da eficácia docente" (Blase, 1982, p.99 apud Esteve, 1999, p.25).

Chambel (2005), professora da Universidade de Lisboa, afirmou que desde a década de 1930 já se considerava que a profissão docente favorecia o desencadeamento de síndromes nervosas, devido ao elevado estresse decorrente do trabalho excessivo. O trabalho docente tem características peculiares que levam à somatização e intensificam o desgaste do professor. Entre as características de seu trabalho, o professor convive com a ambivalência de ser demandada de sua atividade uma grande responsabilidade que convive com uma intensa desvalorização de sua atuação perante a sociedade atual. Nacarato, Varani e Carvalho (2001) também afirmam a impossibilidade de realizar a profissão docente de modo a ter uma satisfação completa. Concordando com essa posição de martírio dos professores, Fiss (1998) também elucida que esse sentimento é produzido diante do mal-estar em que o professor não consegue administrar o volume de expectativas postas sobre ele. As diversas solicitações e cobranças do trabalho do professor o enfraquecem em seu potencial de autoria, de criatividade, deixando-o, na maioria das vezes, apenas na posição

⁴ BERGER, I. *Le malaise socioprofessionnel des instituteurs français*. In: *Revue Internationale de Pédagogie*, 3, p. 335-346, 1957.

de repetidor de um conteúdo que muitas vezes perdeu o sentido para seus alunos e para ele mesmo. A complexidade do trabalho docente vem se avolumando com o tempo e minando as forças do professor que se depara com exigências tão grandes quanto descabidas para o contexto. Pesquisas têm se avolumado em torno das repercussões do estresse vivenciado pelos professores e suas alterações fisiológicas, comportamentais e emocionais, que passam a atingir os professores e também todo o ambiente educacional em proporções cada vez maiores. Nesse sentido, Lipp (2002) elucida nos seus estudos os estresses dos professores e as interferências no seu trabalho. Também num estudo amplo realizado pela Organização Internacional do Trabalho, a OIT, em 1981, apontou o trabalho docente como uma profissão de riscos físicos e mentais significativos.

O mal-estar docente não se encontra limitado a uma etapa de escolaridade, mas tem uma evolução nos diversos graus de ensino, inclusive no ensino superior. Com demandas diferenciadas, cada grau de ensino tem suas cobranças, tornando o trabalho docente intenso e cansativo. Jesus, Mosquera e Stobäus (2007) realizaram uma pesquisa com professores universitários no sul do Brasil, em que apontaram para o mal-estar desses profissionais, a partir do uso das novas tecnologias. O estudo confirmou que o sentimento mais forte de mal-estar é de se sentirem substituídos pela máquina e da perda do controle da situação, além de um maior desgaste de sua condição humana, conjugada com o pouco investimento em sua capacitação. Para entender a complexidade do trabalho docente e as exigências que pressionam e levam ao mal-estar é preciso fazê-lo num enfoque interdisciplinar.

Esteve (1999) nos fala das perspectivas psicológicas e sociológicas que estão postas de uma forma inter-relacionada no trabalho docente e as consequências de mal-estares e adoecimentos do professor. Porém, essas dimensões se entrecruzam e não há como compreender essa situação apenas em um dos aspectos, mas nas relações entre ambos. Esteve (1999) e Martínez, Valles e Kohen (1997) dividem os indicadores do mal-estar docente em primários e secundários.

Os fatores primários são aqueles que atuam diretamente na docência gerando tensões negativas em seu trabalho cotidiano. Fatores primários se relacionam "ao clima da sala de aula, destacando, para relacioná-lo com os períodos de formação inicial e contínua do professorado, o estudo da 'atuação do professor em sala de aula'" (Esteve, 1999, p.47). Pela proximidade com o professor, tais fatores o afetam diretamente. Três são os fatores primários: os

recursos materiais e as condições de trabalho; a violência nas instituições escolares; e o esgotamento do docente diante da acumulação de exigências sobre o professor.

Já os fatores secundários são relacionados ao exercício da docência. São desencadeados por cinco fatores: a modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização; a função docente no campo das contestações e das contradições; as modificações do apoio do contexto social; os objetivos do sistema de ensino; e o avanço do conhecimento e da mudança na imagem do professor. Esses fatores agem indiretamente e afetam a eficiência do professor ao estabelecer uma diminuição da motivação do mesmo pelo trabalho. Eles podem atuar isolados, mas quando "se acumulam, influem fundamentalmente sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e de seu trabalho profissional, gerando uma crise de identidade que pode chegar, inclusive [...] à autodepreciação do ego" (Esteve, 1999, p.27). Cada um desses fatores é determinante no cotidiano docente. É fundamental investigar cada um desses fatores para compreender seu impacto no mal-estar docente. Partindo do contexto em que o professor exerce sua docência, pontuarei os fatores secundários primeiramente.

O primeiro deles são as alterações significativas do papel dos professores diante do novo contexto da sociedade como reformas educacionais, principalmente efetivadas a partir da década de 1990, e as consequências de uma configuração diferente para o professor. Associados a esse contexto, também estão as mudanças do sistema capitalista, que passam a exigir outros processos de socialização. Sabemos que os desafios da contemporaneidade fazem da educação um campo em que:

[...] Trata-se de uma educação cada vez mais instrumentalista e fetichizada cujo objetivo é adequar o trabalhador às necessidades da produção ampliada. Um cidadão produtivo que faz bem feito o que se lhes pede e que "não se mete" no que não lhe cabe: discutir os rumos da economia, a política e seus interesses. Um cidadão mínimo (Frigotto, 2004, p.15).

Frigotto critica a escola atrelada aos mecanismos de mercado. A socialização passa a ser mais importante do que a formação global, ampla do aluno, e essa tem outros espaços de realização como os meios de comunicação. Este estado de submissão ao mercado nos remete a uma selvageria intensa e a uma excludente competição, evidenciando as normas dominantes. Assim, assombrosas cargas de ações e exigências recaem sobre

o cotidiano da escola, na pessoa do professor, que se sente perdido diante dos seus valores e do que concretamente consegue efetivar no seu trabalho.

Os professores também se sentem mal e também se interrogam sobre qual é o seu papel nesta escola. Perderam aquilo que, em tempos, foi um "público garantido" submisso, disponível para aprender o que lhe era exigido ou para interiorizar, humildemente, que não eram capazes de aprender e enfrentam alunos que não gostam de estar na escola, até porque, fora dela, têm acesso a divertimentos e mesmo a fontes de informação muito mais aliciantes do que as que podem ser oferecidas pelos professores. Por seu turno, os professores, mais ou menos pacientemente, geralmente em situações de grande isolamento profissional tentam manter a ordem, tentam transmitir saberes e explicar as lições que prepararam (de acordo com currículos bastante cristalizados). Procuram ainda classificar os resultados de aprendizagens obtidos pelos seus alunos. É assim fácil perceber que o "mal-estar" na escola é uma realidade que, nos diferentes níveis de ensino, tem realmente vindo aumentar (Cortesão, 2002, p. 29 e 30).

Se a escola teve que se transformar para se adequar às demandas atuais e sofre com as consequências dessas mudanças, para o ensino secundário os questionamentos são maiores: "a crise é geral e dupla: crise da instituição escolar cujo rendimento é dos mais medíocres; crise do ato pedagógico em si mesmo" (Hamon e Rotman, 1984, p.10 apud Esteve, 1999, p.28). Se o autor apresenta esses dados da França, no Brasil o quadro é semelhante. Os dados da prova do Sistema Nacional de Avaliação de Educação (SAEB), exame aplicado pelo Ministério da Educação, referente ao ano de 2005, são também alarmantes: em relação ao 3º ano do ensino médio a diferença entre o sistema público e o sistema particular cresceu 182,95% em Português, evidenciando o fracasso escolar nas escolas públicas. Na reportagem do jornal Folha de São Paulo de setembro de 2007 sobre o exame, a professora Lisandre Maria Castelo Branco, professora da Faculdade de Educação da USP, diz: "a escola é cada vez menos escola. Ela passa a ser um local de assistencialismo quando passa a distribuir camisinha, por exemplo. As escolas mais tradicionais, que têm como função ensinar, são as que têm melhor resultado".

Nesse âmbito do fracasso do ensino médio, Akkari (2006) esclarece que as reformas educacionais que levaram à massificação do ensino médio realizaram o mito da democratização, pois não houve um avanço na ascensão

social, apenas um deslocamento de posições sociais. O professor sofre diante dos resultados de fracassos com seus alunos do ensino secundário ante os dados do SAEB. Nesse aspecto, Nóvoa (1999) evidencia que o desprestígio do professor vem crescendo diante das alterações do papel que a ele era destinado. E ele exemplifica dizendo que os professores de ensino médio antes pertenciam à elite social das cidades e hoje perderam esse lugar. A perda não é apenas de um lugar social na elite das cidades, mas do respeito e do valor da profissão.

O segundo fator secundário indicativo de mal-estar no plano secundário é a contestação e as contradições na função do professor. Na sociedade atual, os desafios pessoais dos professores no sentido de compreender sua posição, já que não existe um consenso social para se apoiar, é outra fonte de mal-estar. Nessa situação pantanosa, sem oferecer solo consistente, o estresse é muito alto para o professor, que não encontra consenso para efetivar seu papel. As mudanças são rápidas e bruscas e o professor pode sentir-se perdido ao defender uma postura que poderá ser sempre contestada.

O terceiro fator secundário de mal-estar docente são as modificações do apoio do contexto social apresentadas por Esteve (1999) e Martínez, Valles e Kohen (1997). Esses autores trazem a reflexão das mudanças dos valores em relação ao papel do professor, mostrando, principalmente, a diferença de valores que afeta as famílias, que anteriormente cultivavam o respeito pelo papel do professor. Hoje, ao contrário, elas julgam e culpam os professores por todo o fracasso educacional. A desvalorização do professor evolui na medida em que a avaliação de seu trabalho é realizada numa dimensão de imediatismo, pois:

O que choca, inicialmente, nos objetivos precedentes, é que eles evocam a ação coletiva de vários agentes (os professores) mais ou menos coordenados entre si, que atuam sobre uma grande massa de indivíduos (os alunos), durante vários anos para obter resultados incertos que nenhum agente pode realizar sozinho e que a maioria deles não verão se realizarem. (Tardif; Lessard, 2005, p.203).

Os autores apontam a realidade do docente que investe em seu trabalho e que, na maioria das vezes, não poderá ver resultados satisfatórios. A valorização ou desvalorização do trabalho docente não se baseia em uma razão clara, mas por boatos e reputação, sem um aprofundamento da real

situação docente. O aspecto relacionado à falta de apoio do contexto social agrava ainda mais a situação e se inscreve na perda de status do professor. "Certamente o salário dos professores constitui mais um forte elemento da crise de identidade que o afeta" (Esteve, 1999, p.34). O trabalho do professor é mal remunerado e faz com que ele, para compensar, estabeleça jornadas ampliadas. O trabalho docente não é valorizado nem pelo status social, nem pelo aspecto financeiro. Dessa forma, se instaura o mal-estar docente. Também a crise desencadeada pela falta de apoio social é comentada por Esteve: o professor não tem clima favorável na instituição em que trabalha ou recebe críticas aos processos educativos que adota. Esses conflitos afetam diretamente a identidade do professor, que não tem como dominar essas questões entrando em crise de identidade e questionando seu trabalho e a si mesmo.

O quarto fator indicativo do mal-estar docente num campo secundário apresentados pelos autores Esteve (1999) e Martínez, Valles e Kohen (1997) são os objetivos do sistema de ensino e o avanço do conhecimento. Os professores continuam com uma perspectiva de manter os objetivos de sistema de ensino de elite (ou seja, trabalhar com todo o conhecimento sistematizado de uma determinada área) para o sistema de ensino de massas. Essa contradição é evidenciada quando "Os programas de reforma que se propõem a organizar a educação básica, de caráter geral, com o papel de formar a força de trabalho adequada às exigências últimas do capitalismo também objetivam disciplinar a pobreza." (Oliveira, 2006 b, p.223).

A escola continua, pelo sistema de ensino, a exigir do professor uma atuação para com seus alunos que desencadeie a competitividade, de maneira antagônica com os valores de solidariedade e cooperação. O confronto entre a ação do docente e os objetivos do sistema de ensino enfraquece os docentes. Também as constantes mudanças e avanços contínuos em relação ao saber é outro viés indicativo de mal-estar. Se o professor não tem tempo ou condições para se aperfeiçoar, e mantém, ao mesmo tempo, a perspectiva de trabalhar com o conhecimento sistematizado, está condenado a viver o ridículo de um conteúdo ultrapassado. Isso constitui mais uma fonte de angústia e de insegurança, pois o professor muitas vezes terá que abandonar o trabalho com um conteúdo seguro para inserir em sua prática outros conteúdos nem discutidos durante o início de sua carreira, tampouco durante sua prática.

O quinto e último indicador secundário de mal-estar docente refere-se à imagem do professor, projetada pela sociedade e influenciando sua

autoimagem. A imagem do professor apresentada pela sociedade aparece distorcida e caricatural, influenciando na própria imagem da categoria. Essa imagem do professor, veiculada principalmente através da mídia, tem três características: 1) a depreciação do professor e do seu trabalho. "Há um discurso na mídia que contribui para o desprestígio do professor e da escola, visível nos programas de televisão que debocham do professor, que apresentam uma visão muito caricata de professor em sala de aula" (Moreira, 2003, p.6); 2) a outra imagem veiculada pelos meios de comunicação é da profissão docente situada numa arena de conflitos que se expressam através de:

[...] situações de violência física nas aulas, implicando professores, pais e alunos; as demissões ou situações de conflitos provocados por confrontos ideológicos ou discrepância de valores; as baixas retribuições dos professores, sobretudo no aspecto salarial; a falta de meios materiais, instalações, aquecimento, material escolar etc, com que se exerce a docência (Esteve, 1999, p.40).

Essas imagens conflituosas divulgadas e propagadas são, geralmente, mais carregadas do que a própria realidade. Entretanto, conseguem ter um efeito desastroso no mal-estar nos docentes que se percebem nessas situações e passam a se sentirem pouco compreendidos e valorizados, desiludindo-se com seu trabalho; e 3) Esteve (1999) apresenta a terceira imagem criada pelos meios de comunicação que também não corresponde à realidade do trabalho docente: a imagem idílica. Nessa imagem, o professor é o conselheiro, o amigo, aquele que convence, que intervém na vida do aluno. Geralmente, nessas imagens focaliza-se o professor com apenas um aluno, em que a aproximação e o diálogo têm o caráter de um reconhecimento mútuo e, portanto, capaz de envolvimento e de transformação. Essas imagens mostram o ideal de professor que questiona, que aconselha e consegue mudanças de comportamento daquele aluno específico. Essa imagem retira do foco real do trabalho docente, relacionado às situações de grupos e, normalmente, com muitos alunos. Esse ideal de professor é ilusoriamente buscado pelo docente no início de sua carreira que, aos poucos, diante das salas lotadas, certifica-se de sua impossibilidade.

Contudo, não são apenas as imagens apresentadas nos meios de comunicação que afetam o professor, mas também sua própria imagem construída em lutas e movimentos para ser reconhecido. Arroyo (2004) destaca que essa formação da imagem social e política do professor desde o

final da década de 1970 vem se alterando. E que na atualidade essa imagem "[...] foi se deslocando para a concretude das condições de trabalho e ainda mais recentemente para as situações em que produzem sua docência" (Arroyo, 2004, p.175). A preocupação dos professores não está centrada apenas em suas condições de empregados frente a seus patrões, mas também na relação com seus alunos. A interação do trabalho docente não permite desvincular-se do outro, pois as identidades são formadas ou deformadas na relação.

Já os fatores primários que impactam o mal-estar docente, podemos afirmar que eles estão mais próximos do trabalho do professor e de certa forma estruturam sua atuação, pois podem coibir sua prática. Envolve a materialidade das condições de realização do trabalho, a insegurança que permeia a escola e o esgotamento do professor. Dentre os fatores que causam mal-estar para o professor, situa-se, primeiramente, a falta de condições materiais e condições de trabalho. Diante de tanta tecnologia com a qual se convive na atualidade, o professor muitas vezes tem que utilizar, apenas, numa expressão corriqueira, o giz e o cuspe. E isso é mais uma fonte de frustrações.

A esse sentimento de desesperança vem somar um certo constrangimento quando os responsáveis políticos e os administradores criticam a falta de renovação metodológica ou a incorporação tardia de novas técnicas em uma escola que acompanha de longe as novas exigências sociais. Muitos professores - entre eles os mais ativos e inquietos - consideram essas críticas como um autêntico sarcasmo quando pensam nas mil artimanhas e no enorme esforço que deve fazer a cada dia para dispor de um material mínimo (Esteve, 1999, p.49).

Contudo, um outro fator superpõe-se a esse, a saber: a destruição do patrimônio público pela violência nas escolas, que gera falta de segurança do próprio professor. Este é o outro indicador primário do mal-estar docente. Este fator vem tendo uma repercussão fortíssima no desempenho do professor e está cada vez mais banalizado nas escolas. Professores agredidos verbal e fisicamente fazem parte dos noticiários. E mesmo que a violência não seja direcionada ao professor, ao fazer parte do cotidiano da escola, influi negativamente no seu desempenho. Os informes da Organização Internacional do Trabalho (OIT), (1981-1992), registram que as agressões aos professores têm uma incidência maior nas escolas secundárias e o

agressor é, na maioria das vezes, aluno do sexo masculino e o agredido o professor, também do sexo masculino. Outro destaque importante é que "[...] a violência apresenta-se com maior frequência nas grandes instituições ou naquelas que têm um número excessivo de alunos. O caráter impessoal das relações humanas [...] favorece o aumento quantitativo e qualitativo das atuações violentas" (Esteve, 1999, p.55).

No Brasil, a violência nas escolas tem atingido patamares assustadores. A depredação de patrimônios públicos, espancamentos de colegas e de professores são notícias que passam a ser rotineiras. Há escolas onde se percebe até mesmo nas suas paredes o medo de funcionar pelas pichações deixadas, pois o outro, o aluno, pode ser uma ameaça para sua segurança. Esteve (1999) ainda faz duas argumentações importantes. A primeira sobre a obrigatoriedade do estudo para muitos jovens em idade de trabalhar e que se sentem obrigados a frequentar as escolas contra sua vontade, pois sabem de antemão que não terão facilidade de uma colocação profissional. Esses jovens, obrigados a estar na escola e desiludidos ante a perspectiva do desemprego, manifestam suas insatisfações com agressões à instituição e aos professores.

Apesar da obrigatoriedade para os jovens não ser uma realidade no Brasil, o descontentamento e a falta de perspectiva de trabalho após os estudos fazem com que muitos alunos aqui também manifestem atitudes negativas para com a escola e com os professores. Outro aspecto é o "descrédito do conceito indisciplina" (Esteve, 1999, p.56). As diversas críticas que se impuseram sobre como os professores exigem a disciplina, criticando a autoridade do mesmo como um tabu, fizeram desarticular a atuação do professor. A violência cresce nas escolas e quando um professor é agredido fisicamente acontece um efeito multiplicador dessa violência. Estabelecem-se impactos negativos sobre vários outros professores, num processo de aumento contínuo do mal-estar docente, levando-os ao esgotamento.

O terceiro fator primário de indicação de mal-estar docente é, exatamente, o esgotamento do professor diante do acúmulo de exigências que pesam sobre seu trabalho. Esse esgotamento deve-se a uma multiplicidade de fatores que se articulam, em especial a contradição entre o ideal da profissão e a atuação concreta que ele consegue desempenhar. Esse hiato profundo entre o ideal e o trabalho possível faz com que a realização na profissão docente fique distante, minando-se a energia dos professores. Autores nos apontam a ampliação do raio de atendimento do trabalho

docente que se expande dos muros da sala de aula e da própria escola até a comunidade onde seus alunos se inserem. Mesmo com relação ao trabalho com os alunos, o professor se sente esgotado, seja pela multiplicidade de papéis que dele são cobrados, seja pela ampliação da jornada de trabalho.

Transladando essa situação para o Brasil, entendemos que as condições de trabalho frente às dificuldades materiais e a pressão psicológica são muito maiores devido à desvalorização salarial dos professores. Diante do sofrimento e do mal-estar docente é preciso penetrar no espaço onde se efetiva o trabalho docente. Qual é o significado desse sofrimento? O mal-estar não poderia ser gradativamente intensificado pelas relações que se estabelecem nas redes sociais?

2.1 Quando o profissional docente sofre o mal-estar

Canguilhem (2002-2005) explica que a diferenciação entre o normal e o patológico é tênue, acrescentando que esta distinção só pode ser compreendida no âmbito do social e não apenas do individual. A adaptabilidade do ser humano ao meio é um constante risco e a própria adaptabilidade não quer dizer que seja um momento de sucesso ou de neutralidade. É próprio do ser humano estar em situação de risco. A norma não é uma posição estável. "O homem dito são não é, portanto, são. Sua saúde é um equilíbrio conquistado à custa de rupturas incoativas. A ameaça da doença é um dos elementos constitutivos da saúde" (Canguilhem, 2002, p.261). A maneira como o ser humano se relaciona constantemente com seu meio social determina sua constituição, em sucessivas renormalizações, sucessivas tentativas de voltar à norma.

Os referenciais para análise de Canguilhem, que concebe a saúde como a capacidade que o homem vivo tem com suas relações e com o estado normal, que deseja restaurar, já que ama a vida. A capacidade do humano de buscar a vida, mesmo em situações difíceis, pois "[...] a necessidade de restabelecer a continuidade, para melhor conhecer, a fim de melhor agir é tal que, levando-a às últimas consequências, o conceito de doença se desvaneceria" (Canguilhem, 2002, p.22). O indivíduo realiza durante sua existência trocas com o meio e sofre com essas inter-relações.

Brito (2004) busca na Ergologia as explicações para essa relação. A trama do trabalho é densa e a atividade do professor tem um efeito pessoal, mas também se insere na história e no percurso da profissão. As interligações

com o meio formam as identidades dos professores, que se alteram continuamente. A relação trabalho e saúde sofre as implicações das estratégias que professores desenvolvem ante a situação atual de exacerbação das condições do trabalho docente.

O adoecimento do professor é foco de vários estudos que buscam entendê-lo e associá-lo às licenças médicas. Parra (2005) elabora um quadro que relaciona o adoecimento do professor através de pesquisas ocorridas em vários países, registrando em indicadores as diversas dimensões dos desgastes da saúde docente. Em um primeiro plano ele aponta para o desgaste da saúde mental: expõe um índice de 23% de licenças médicas nos Estados Unidos em 1978 em decorrência de estresse. Na Argentina, estudo realizado pela Confederacion Trabajadores de la Educacion de la Republica Argentina, o CTERA, analisou em 1994 uma enquete nacional em que foram registrados 25% dos docentes com estresse e 13% com neurose e depressão.

No Quebec, Messing et al. (1999) evidenciaram que, no período de 1989 a 1993, dos medicamentos entregues aos docentes pela segurança social, 30% estavam relacionados a problemas de saúde mental. Já no estudo feito no Chile em 2003, 29,1% dos professores apresentavam depressão profunda e 23,1% sofriam de transtornos de ansiedade. Estudo feito com professores do Chile mostra o desgaste da função vocal. Nos países ocidentais cerca de 40% dos docentes manifestam problemas de voz. O estudo de Martinez et al. (1997), na Argentina, aponta que 33,7% dos docentes tiveram disfonias. Na Espanha, Ruiz et al. (2001) analisaram os ruídos em sala de aula, certificando que os mesmos dificultam a comunicação e põem em risco a voz do professor.

Em terceiro plano, Parra (2005) sintetiza alguns estudos sobre os desgastes do aparelho musculoesquelético para a profissão docente. Os estudos de Sevilla e Villanueva (2000), na Espanha, afirmam que 15,9% dos docentes tiveram faltas de serviço decorrentes de afecções musculoesqueléticas. Messing et al. (1997) expõem que, apesar de baixo o índice de problemas musculoesqueléticos com professores, eles foram maiores do que em outros trabalhadores de faixa etária semelhante. Martinez et al. (1997), na Argentina, constataram que 26,5% dos docentes sofriam de miopia, e no Quebec, numa perspectiva ergonômica do trabalho, concluíram que de 107 minutos e 16 segundos, o professor permanece maior tempo utilizando sua concentração visual e que apenas 6,3 segundos desse tempo, efetivamente pode ser de distração do olhar. Há pesquisas no Chile sobre a

alta porcentagem de problemas de varizes dos docentes e a exposição de professores às enfermidades infecciosas.

Nessa perspectiva do adoecimento docente, Neto Silvany et al. (2000) realizaram uma pesquisa, em Salvador, em que as queixas mais frequentes foram: dor de garganta, dor nas pernas, dor nas costas, rouquidão e cansaço mental. Também Porto *et al.* (2006), num trabalho em que se fez a associação entre distúrbios psíquicos e aspectos psicossociais do trabalho dos professores, constataram que "a prevalência de distúrbios psíquicos foi elevada entre professores. Há evidências de que a prevalência estava associada com as exigências do trabalho" (Porto *et al.*, 2006, p.825). O entrelaçamento do individual e do social "complexifica" a análise dessa realidade do sofrimento psíquico.

A constatação de um adoecimento dos professores principalmente na dimensão psíquica é confirmada em outras pesquisas, como uma realizada em Belo Horizonte em que se certificou da elevada prevalência de transtornos mentais entre professores, e também apontou que:

A análise dos dados mostra que a GSPM⁵ realizou 16556 atendimentos de servidores da educação no período de maio de 2001 a abril de 2002. Infere-se, a partir disso, que as razões de procura da perícia médica não são banais, uma vez que, no universo citado, 92% (15243) dos atendimentos provocaram afastamento do trabalho. Os afastamentos no grupo geral de servidores são concentrados na categoria dos professores, totalizando 84% dos professores afastados (Gasparini *et al.*, 2005, p.192).

As autoras apresentam esta pesquisa realizada com os profissionais da educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte no período de abril de 2001 a maio de 2003. Os resultados revelam um quadro de atendimentos no GSPM, onde o adoecimento está presente nessa categoria de profissional comparado com os demais servidores. O percentual de 84% de professores afastados por motivo de doenças é bastante significativo. Os dados coletados sobre afastamentos dos professores não expressam isoladamente um quadro de adoecimento da categoria docente, mas se relaciona com outros fatores,

⁵ Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica

tais como a identidade desse profissional e sua posição enquanto funcionário público dentre outros.

O sofrimento que acomete o professor também influi nos significados que ele constrói sobre "o que é ser professor". No Rio de Janeiro, pesquisa de Gomes (2002) sobre o trabalho do professor e a saúde mostrou o desgaste do docente ao empreender seu trabalho. Os resultados de seu estudo certificaram a presença do mal-estar docente que se apresentava de forma forte e genérica. E os sintomas são vários: queixumes de tensão, ansiedade, nervosismo, angústia, depressão, esgotamento, irritabilidade e estresse. Outros sintomas invadem o universo do trabalhador docente:

[...] frustração, falta de ar, pressão baixa, tonturas, labirintite, perturbações do sono (insônia e sono que não é reparador), perturbações de caráter digestivo, problemas nas cordas vocais, problemas respiratórios, alergia, formas de alimentação inadequadas (podendo implicar a médio e a longo prazo em deficiências nutritivas). Por outro lado, parece que há uma potencialização desse conjunto de problemas em determinadas épocas do ano, como o fim do período letivo (Gomes, 2002, p.106-107).

As diversas manifestações de alteração no organismo levam Gomes (2002) a considerar que não há como delimitar um padrão único de uma "doença do professor". A autora afirma que nesse grupo de estudo com os professores no Rio de Janeiro, os sintomas relatados são considerados padrões de normatividade. A aceitação desses sintomas pelos profissionais como padrão de normatividade é um aspecto preocupante, pois, ao banalizar o sofrimento, ele toma uma dimensão profunda e difícil de ser eliminado. É comum ver os professores se automedicando nas escolas como se houvesse identidade entre ser professor e ser doente. Outra aceitação para os docentes é a de que, dependendo do calendário escolar, esses sintomas de mal-estar tendem a se intensificar.

Um grupo nada desprezível de professores é afetado em sua saúde física e mental. O mal-estar que invade o docente no cotidiano do seu trabalho manifesta-se em somatizações psíquicas. Apesar de não se ter um parâmetro único capaz de estabelecer, na medida correta, quando tem início esse processo de somatização, há um padrão que se repete nas pesquisas quando são apontados os efeitos do trabalho docente sobre o corpo desse profissional. Duarte e Augusto (2006) pesquisaram professores da rede estadual em um município de Minas Gerais e verificaram que os sintomas

que impactam o corpo do professor não são apenas de ordem individual, mas possuem uma dimensão coletiva. A técnica utilizada pelas pesquisadoras foi entregar para cada professor uma folha de transparência que contivesse a silhueta de um corpo. Nesse desenho os professores individualmente coloriram as partes do corpo "[...] em que sentia o efeito do trabalho". Após a execução desse trabalho individual de cada professor, as folhas das transparências foram superpostas permitindo visualizar os efeitos do trabalho docente sobre o corpo desses profissionais. Segundo Duarte e Augusto, as aproximações das partes dos corpos coloridos traduziram os sintomas coletivos expressos em "tensão nervosa, problemas de voz, dores nas pernas, na garganta, nas mãos, no abdômen, nos ombros, na nuca e no coração". As marcas da profissão estão inscritas no corpo coletivo dos professores:

[...] o aprendizado e a frequência dos alunos; a desorganização da escola; as constantes mudanças nas normas; a sobrecarga de trabalho; a diversidade de ideias e pensamentos; o trabalho com a diferença; a falta de recursos; o bem-estar coletivo; os problemas sociais dos alunos e a responsabilidade, a auto- cobrança e os limites da ação docente (Duarte; Augusto, 2006, p.10).

As marcas do desgaste e do adoecimento causados pela complexidade do trabalho docente configuram um panorama coletivo inscrito no profissional que se forma e se forja na sua atividade de professor. Um dos aspectos que tem marcado a profissão docente é o absenteísmo. O absenteísmo docente tem representado um dos grandes problemas das escolas. Esteve (2005) chega a afirmar que conhece professores que, vivenciando o mal-estar, são capazes de mendigar uma licença médica e, assim, afastar-se de suas atividades docentes. O absenteísmo docente acontece em proporções que influenciam as dinâmicas da escola, sendo apontado como um desarticulador das relações educativas. Entretanto, na área profissional, uma outra postura tem tomado a cena, levando a questionamentos e a reflexões: o presenteísmo. O presenteísmo é um termo utilizado "[...] to designate the phenomenon of despite complaints and ill health that should prompt rest and absence from work, still turning up at their jobs"⁶. (Dew, Keffe; Small, 2005, p. 2273 *apud* Aronsson, Gustafsson, Dallner, 2000, p.503).

⁶ Para designar o fenômeno em que, apesar de reclamações de doenças que deveriam indicar o afastamento do trabalho, as pessoas continuam nos seus trabalhos. (Tradução da autora)

O presenteísmo significa estar sempre presente ao trabalho, porém doente. Esses profissionais que estão apresentando o presenteísmo em suas condutas colocam o trabalho em primeiro lugar, esquecendo-se, inclusive, de sua saúde.

Os autores Dew, Keffe e Small (2005) afirmam que a primeira consequência do presenteísmo está vinculada à perda da produtividade frente ao esforço do profissional de manter-se doente no trabalho. Esse padrão de comportamento se mostrou mais acentuado a partir dos anos 1990, em que as altas taxas de desemprego levavam a um sentimento de insegurança. Os profissionais com presenteísmo apresentam sintomas como asma, dores de cabeça, dores nas costas, irritação, alergias, hipertensão arterial, distúrbios gastrintestinais, artrites e depressão, porém escamoteiam esses sintomas e permanecem no trabalho. Na educação pública, vive-se o presenteísmo nos moldes com que são introjetados na formação do professor.

Al elevado nivel de autoexigencia propio del magisterio hay que agregar el que impone el presentismo, tal como lo demuestra el significativo porcentaje de docentes que concurren enfermos a trabajar (79,5%). Los mecanismos generados por la responsabilidad y la vocación se demuestran en el hecho de que 67,9% concurre a trabajar enfermo por causas que no son solamente monetarias, tales como responsabilidad social y solidaridad con los companeros (Martínez; Valles; Kohen, 1997, p.82).

Os professores com o presenteísmo extrapolam a dimensão econômica do fato, pois não perderiam o emprego público por estarem doentes: mantêm suas atividades docentes para se sentirem úteis na sua missão de educar. O professor carrega o estigma de ser o profissional da doação e se deixa sucumbir para cuidar do crescimento dos alunos. A complexidade do trabalho docente está inserida nas dinâmicas em que a pressão no trabalho é constante e convive com a incerteza sobre se o seu desempenho profissional irá alterar a aprendizagem de seu aluno. Dessa forma, o professor se vê muitas vezes enredado em cobranças e se culpando por não conseguir os resultados que almejava alcançar. Assim, se as escolas sofrem com o absenteísmo dos seus professores e se são necessários estudos sobre esse processo, há que se lançar um olhar cuidadoso e constatar o número de profissionais docentes afetados pelo presenteísmo.

2.2 A síndrome de burnout: uma doença docente

Esteve (1999) nos fala que da mesma forma que os conceitos de *malaise enseignant* introduzido na bibliografia francesa, o malestar docente nas línguas espanholas e o burnout na língua anglo-saxã estão associados ao estresse do professor e tiveram uma evidência marcante a partir do início da década de 1980. Ele faz uma retrospectiva do termo burnout ao afirmar que o termo surgiu num artigo de Pamela Bardo.⁶ Esse texto é a história de uma professora que abandona a profissão e passa a ser corretora da Bolsa e conta o porquê de seu fracasso, que ela própria define como "professor queimado". Inicialmente traduzido como esgotamento do professor, o termo pode ser traduzido por sair queimado, e representa como o professor vai se sentindo perante seu trabalho. O termo professor queimado representa os acúmulos de insatisfações que se avolumam no trabalho do professor e minam seu desempenho, queimando suas esperanças e suas disposições. Wanderley Codo nos apresenta uma definição mais precisa para esta síndrome:

O burnout é uma desistência de quem ainda está lá. enclacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas que também não pode desistir. O trabalhador arma, inconscientemente, uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto. Está presente na sala de aula, mas passa a considerar cada aula, cada aluno, cada semestre, como números que vão se somando em uma folha de papel em branco (Codo, 1999, p.254).

O autor enfoca o docente que passa a desconsiderar seu trabalho pedagógico e a dar início a um vazio para sua ação educadora. Esta concepção nos remete a uma figura do professor despersonalizado de seu fazer prático e, portanto, imerso em um sofrimento, efetivado por deixar de ser profissional no processo educacional. Ao romper com a relação de interação professor-aluno, este profissional caminha para um adoecimento. A Síndrome de Burnout está relacionada às profissões que exigem cuidados para com o outro, como professores, médicos, enfermeiros, assistentes sociais, psicólogos, dentistas, bombeiros, agentes penitenciários e policiais, dentre outros. Contudo, nenhuma outra profissão se desgasta tão rapidamente como a categoria dos professores. De forma análoga, o uso crescente desse termo tomou conta também dos espaços escolares, pois o professor sente a mesma incapacidade, desgaste e sentimento de derrota ao se relacionar com seus alunos.

Este sentimento bastante generalizado no magistério, de que os alunos não querem nada, é socialmente preocupante porque se é verdade que as novas gerações brasileiras não querem aprender é porque chegaram a um grau de desumanização tal que a curiosidade, a vontade de aprender a ser, de experimentar a vida, de saborear a existência humana, de ser humanos está sendo quebrada já na infância (Arroyo, 2000, p.56-57).

O professor sente-se perdido diante da sua proposta de trabalho e da falta de uma interação positiva com seus alunos. É um desgaste afetivo que deixa o professor em conflito com seu trabalho, pois sua relação com os alunos não corresponde a seus sonhos e, por mais que se esforce, há quebras nessa relação. O professor, ao criticar os alunos, também desenvolve atitudes negativas e passa a se culpar, atribuindo a si o fracasso dos mesmos. A culpabilização do próprio professor ocorre quando ele se responsabiliza pelo seu trabalho que não se efetiva como ele gostaria e, ao contrário, tem que conviver com o fracasso. As diversas pressões instaladas na dinâmica da relação professor-aluno desgastam o professor, acontecendo a perda do investimento afetivo. Para Codo (1999), quando ocorreu a substituição do vínculo racional pelo vínculo afetivo é que também ocorreu a despersonalização do professor. Os autores sublinham a importância das ligações afetivas na constituição das identidades. E ao apresentarem os professores constituídos como grupos em constante formação, pontuam que, se há quebras nessas relações, há perdas desses vínculos afetivos e as relações ficam doentes, morrem, contribuindo para a insegurança, o medo e isolamento.

No entanto, Benevides-Pereira afirma que há dificuldades no campo teórico de fazer uma definição da Síndrome de Burnout. Ela apresenta uma concepção clínica que define a Síndrome de Burnout "[...] como um conjunto de sintomas (fadiga física e mental, falta de entusiasmo pelo trabalho e pela vida, sentimento de impotência e inutilidade, baixa autoestima), podendo levar o profissional à depressão e até mesmo ao suicídio" (Benevides-Pereira, 2002, p.34). Para a autora, a Síndrome do Burnout possui três fatores multidimensionais: a exaustão emocional, a despersonalização e a reduzida realização profissional. A exaustão emocional é identificada com o sentimento de não dispor de energia para mais nada, a sensação de um esgotamento mental e físico e a sensação de ter chegado ao limite das possibilidades; a despersonalização ocorre quando o professor sofreu ou vem sofrendo alterações que o levam a um contato frio e impessoal com seus alunos, podendo ter atitudes desde ironia até o cinismo; e a redução da

realização profissional se manifesta em sentimentos de insatisfação com o trabalho e de fracasso, de baixa autoestima e desmotivação.

Professores que sofrem o Burnout sentem-se sempre emocional e fisicamente exaustos. Benevides-Pereira (2002) afirma não ser possível especificar os sintomas da síndrome, contudo alguns dos sintomas psicossomáticos resultantes dessa frustração emocional podem ter influência em conflitos sociais e problemas familiares, além de serem organicamente identificados como úlceras, insônia, hipertensão e dores de cabeça. Esse estado de sofrimento do Burnout pode também fazer com que o professor busque no álcool ou nos medicamentos o retorno de seu bem-estar. Os efeitos dessa síndrome não se situam apenas na esfera do individual, mas afetam também o nível organizacional. A autora ressalta que esses sintomas podem ser características de outras doenças dos estados de estresse, porém as sintomatologias apresentadas nos comportamentos defensivos estão mais relacionadas aos processos de Burnout.

Esteve (1999) e Martínez, Valles e Kohen (1997) também nos falam que, este mal-estar difuso instalado nas escolas, vai criando dimensões mais profundas, queimando esses profissionais, o que se concretiza em absenteísmos, estresses, demandas por transferências de escolas e se agravando para doenças reais, em neuroses reativas ou depressões.

A Síndrome do Burnout ainda não é reconhecida como uma doença médica e nem tem instrumentos precisos para avaliar seu diagnóstico, porém sua regulamentação já é uma preocupação e, também um avanço, já que implica o reconhecimento de que as repercussões dos casos da síndrome ultrapassaram os muros das escolas.

[...] Decreto nº 3048/99, de 6 de maio de 1996, que dispõe sobre a Regulamentação da Previdência Social, em seu Anexo II, que trata dos Agentes Patogênicos causadores de Doenças Profissionais, conforme previsto no Art. 20 da Lei nº 8213/91, ao se referir aos transtornos mentais e do comportamento relacionados com o trabalho (Grupo V da CID-10) no inciso XII aponta a Sensação de estar acabado ("Síndrome de Burn- Out", "Síndrome do esgotamento Profissional") (Z 73.0). (Benevides-Pereira, 2002, p.24).

Importante avaliar que não apenas a Síndrome de Burnout, mas, em geral, os estados de saúde e doença mental são ambiguidades às vezes difíceis de elucidar.

Capítulo 3

A ESCOLA JT E O MAL-ESTAR DOS PROFESSORES

Parte significativa de minhas observações de pesquisa foi realizada no horário do intervalo das aulas, na sala dos professores. Participei desses espaços coletivos sistemáticos da escola com o intuito de analisar as inter-relações entre os grupos de professores que se formavam e como significavam suas ações e seus percursos profissionais. Foi possível observar a regularidade de aproximações de professores em pequenos grupos, por afinidades. Detive-me mais nos momentos coletivos da escola, tais como as reuniões pedagógicas, os conselhos de classe e as reuniões de pais. As reuniões pedagógicas eram realizadas aos sábados e eram momentos carregados de emoção e reflexão sobre o trabalho docente. Os conselhos de classe me proporcionaram entender a dinâmica das relações entre professores e alunos, e também entre professores e outros.

Observei duas reuniões de pais de alunos de uma turma do 2º ano do ensino médio para tentar solucionar sérios problemas de indisciplina da turma. A presença da totalidade dos professores da turma não foi solicitada pela direção da escola, que decidiu preservá-los, já que eles se queixavam do desgaste físico e mental a que eram submetidos na presença dos alunos. No entanto, a presença dos professores foi reivindicada com ênfase pelos pais, pois afirmaram ser necessário saber o que realmente acontecia em sala de aula. A alegação do diretor foi que ele tinha total conhecimento da turma e que muitas vezes esteve nessa sala de aula para aplacar conflitos.

Participaram da reunião o diretor, a coordenadora pedagógica eleita, duas representantes da Regional Centro-Sul da prefeitura, 35 pais e alguns alunos, com o objetivo de procurar estratégias de melhoria da disciplina e, conseqüentemente, da aprendizagem. Uma das definições da reunião foi fazer valer o regimento escolar, e para isso outra reunião foi marcada com o objetivo de acompanhar os resultados dos encaminhamentos que foram tomados. Contudo, na segunda reunião marcada apareceram apenas seis pais, o diretor e uma representante da Regional. O diretor desculpou a ausência da coordenadora que estava em conselho de classe com os professores. Os pais foram informados, pelo diretor, que a turma havia tido uma pequena melhora em suas atitudes, que a pontualidade dos alunos em sala havia melhorado, assim como o cumprimento de tarefas escolares. Entretanto, após contato com a coordenadora dos segundos anos, a informação mostrou-se

contraditória: para ela tudo continuava na mesma! Ela disse que na primeira semana parece que os alunos ficaram apreensivos com a possibilidade de que a Escola JT pudesse tomar uma atitude mais drástica, como, por exemplo, o encaminhamento de alunos para outra escola. Como as atitudes da escola não se alteraram, também os alunos não melhoraram suas posturas de desinteresse frente ao estudo.

A participação nessas reuniões foi uma oportunidade de analisar as relações construídas no interior da escola e suas dinâmicas nas tentativas de tornar o trabalho do professor um pouco mais suave. Poucos dias antes dessas duas reuniões com os pais, todos os professores dessa turma resolveram deixá-la, alegando ter-se chegado ao limite da situação pela falta de respeito. As queixas dos professores de mal-estar generalizado não foram dissipadas com as reuniões. Pelo contrário. Os pais, ao mesmo tempo em que sustentaram um discurso de demandar da escola uma atitude de rigidez e controle, alegaram que já perderam esse poder e não queriam ver seus filhos prejudicados de nenhuma forma.

As ambivalências da postura dos pais perante a escola extrapolam essas duas observações e se reafirmam nas chamadas individuais dos referidos pela direção e coordenação. Pais confirmaram estar sem saída diante dos filhos e que esperavam que a escola, por sua fama, fizesse para eles o que eles não estavam conseguindo: preparar e educar seus filhos para a vida! Ao mesmo tempo acusavam a escola de não ser a mesma e de ter perdido o controle da situação, e chegaram a afirmar que toda essa situação era fruto da Proposta Pedagógica Escola Plural.

Um dia, atendi ao pedido da coordenadora das turmas dos terceiros anos para aplicar uma prova em uma turma e a mesma prova em um aluno cego. Dessa forma, aproximei do fazer docente da escola pesquisada. Tais solicitações só foram feitas porque não havia nenhum outro profissional da escola a quem recorrer nesse dia, devido ao grande número de professores licenciados por motivo de saúde. Um dia antes, diante do mesmo impasse, presenciei uma professora portadora de laudo médico psiquiátrico gritar que iria aplicar a prova, mas que pela Prefeitura de Belo Horizonte ela não poderia ter contato com alunos. Caso averiguado, o fato poderia ter consequências para o diretor da escola.

3.1 Escola JT: uma trajetória de feitos e prestígio

A Escola JT foi fundada em 1936 por uma colônia italiana numa das principais avenidas da capital de Minas Gerais. Uma escola privada para a elite da capital mineira com uma posição geograficamente estratégica e com o destaque do seu prédio, que ocupava todo um quarteirão e uma construção majestosa. Devido à Segunda Guerra, o governo brasileiro, através de decreto de 1942, extinguiu a Casa de Itália, que era a entidade mantenedora da escola. Inicia-se uma pendência judicial demorada pela apropriação da Escola JT, período esse marcado pela deterioração do prédio escolar, que ficara sem manutenção, porém a escola não perderá nem um pouco do brilho na arte de educar. A escola continuava sendo procurada pelas famílias, que acreditavam na continuidade do trabalho dos professores, mesmo sem saber efetivamente o destino da escola. Fernando, o professor mais antigo da instituição, contou de sua satisfação de subir aquelas escadarias pela primeira vez e o status de ser professor desse educandário. Ao relatar seu início profissional na juventude, o professor Fernando desenha o que significava ser professor nessa escola: o sentir-se acolhido em uma instituição de destaque e a oportunidade de compartilhar seu início profissional com um grupo de docentes de alto nível.

No ano 1973 termina o processo judicial com o ganho de posse da escola para a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. A transição da escola privada para a escola pública foi realizada com muito cuidado, respeitando direitos dos professores. A maioria dos professores optou por continuar na Escola JT, que se tornaria o primeiro colégio gratuito em Minas Gerais. O ideário de uma escola pública de excelente qualidade se concretiza na Escola JT, o que determinava uma seleção rigorosa de professores e alunos. A seleção dos alunos não se dava apenas num primeiro momento de sua admissão, mas também em todo seu percurso escolar, uma vez que se o aluno apresentasse discrepâncias em relação ao ensino ou dificuldades de acompanhar o ritmo da aprendizagem, perdia o direito de manter-se como aluno da escola.

O fenômeno da massificação atingiu a escola com o crescimento e a concentração da população urbana. O número de alunos cresceu assustadoramente em todas as escolas da rede municipal. Diante dessa nova situação de expansão, há também uma alteração significativa do número de professores municipais da escola: se antes se sentiam "membros de uma família", em 1973 diziam que cada professor mal se conhecia e mesmo a seus próprios alunos. Novos concursos para professores são realizados para atender as demandas de matrículas, só que estes editais estabelecem um outro

salário e condições diferenciadas de trabalho para a mesma categoria de docentes.

Os professores municipais, então, perdem-se entre os diversos funcionários públicos, caindo no anonimato, esfacelando sua história anterior de interlocução e passam a ser um grupo indistinto, sem privilégios e, principalmente, distanciado da identidade construída até então. A Escola JT, junto com outras quatro escolas da rede municipal de Belo Horizonte, continuava desfrutando de uma situação diferenciada das demais que foram construídas devido à democratização do ensino, que garantia o estudo público para todos. Na mesma escola, exercendo as mesmas funções docentes, conviviam os professores concursados com salários diferentes dos que já lecionavam na Escola JT.

Vivian e Marcos, nomes fictícios de dois ex-sindicalistas do sindicato de professores da rede municipal de Belo Horizonte, descreveram a situação de salário diferenciado para os professores de determinadas escolas. "Na época, eles tinham ainda um resquício na rede municipal das cátedras... O trabalho era o mesmo, mas havia uma diferença salarial [...]" Para esse período que começou a despontar em 1973, destaco o professor Antônio, que começou a trabalhar na escola pesquisada ainda em situação de contrato e teve sua posição regularizada em um concurso em 1980.

Os professores eram regidos por dois concursos distintos; em um, o cálculo dos vencimentos era determinado pelo nível 13, e também conviviam com o concurso antigo, que previa o enquadramento de todos os professores aprovados no "nível 17. Ele estabelecia que todos os funcionários da prefeitura que tivessem curso superior eles iam receber". (Professor Antônio, 2006). Na prefeitura de Belo Horizonte, os docentes que estavam no nível 17 foram valorizados, equiparando seus salários com os de profissionais de curso superior. Havia também o mecanismo de cálculo do salário dos professores chamado de "divisor 81". O professor Antônio diz que esse cálculo era vantajoso e, portanto, colocava o professor numa posição de reconhecimento.

Vivian também afirmou que esses professores chegaram a ganhar 18 salários mínimos por mês: "Durante um tempo pequeno, a rede municipal passou a pagar tão bem que ela ultrapassou os professores da Católica, da Universidade Federal... Todo mundo queria..." afirma Vivian. Essa afirmação é confirmada por Marcos, que disse ter sido convidado para lecionar na Universidade Federal, porém o salário oferecido era muito menor do que o que a prefeitura de Belo Horizonte lhe pagava.

No outro aspecto, os professores enquadrados no nível 13 aceitaram essa disparidade salarial e de regime de trabalho no primeiro momento. Entretanto, iniciou-se um movimento dos professores que recorreram à justiça para terem os salários equiparados com os professores que tinham um contrato de trabalho diferenciado. "Na verdade, os professores antigos da Rede Municipal, grande parte deles, eram bacharéis, advogado... Então não foi difícil para eles perceber anomalias aí criadas pela Prefeitura", afirma Marcos. Dessa maneira, um grupo de professores se articulou e contratou advogado particular para judicialmente resolver a questão da disparidade salarial existente entre as escolas municipais da época. Apesar de esse movimento não ter partido do sindicato dos professores, através dele deu-se visibilidade para que outros professores também recorressem à Justiça. O ganho da causa transformou a vida de diversos professores da rede municipal de ensino, pois, ao equiparar os salários, pagaram-se retrospectivamente as diferenças de vencimentos. Esse período foi o auge da profissão docente na Prefeitura de Belo Horizonte, possibilitou a valorização profissional e a dignidade para adquirir bens essenciais através da situação de igualdade salarial.

Nesse contexto, depois, houve a fase da defasagem salarial que rebaixou os ganhos de todo o professorado. Isso deixou uma nostalgia do tempo em que o professor da prefeitura era muito bem remunerado e uma esperança de se retornar a esse período. Essa situação tem repercussões fortes na Escola JT, pois a mesma contava com um grupo de professores que viveram esse período de apogeu, e que hoje sentem a desvalorização financeira de sua profissão. Na década de 1980, com as organizações sindicais articuladas, em vários momentos e movimentos coletivos foi instaurada a discussão da categoria de professores, em situação de greve. Com a tentativa de serem ouvidos, vistos e atendidos, os professores passam a levar seus ensinamentos para as ruas se unindo pelo ideal da dignidade da profissão. Os professores ocupam as ruas para tentar recuperar, através da sua mobilização, seus ganhos salariais e, sobretudo, as perdas na qualidade de trabalho. Os movimentos grevistas dos trabalhadores da educação tiveram repercussões significativas na história da educação, forjando um perfil diferente para os professores.

O coletivo da escola também sentiu os impasses da mobilização da categoria. Nas décadas de 1980 e 1990, mesmo diante das dificuldades dos docentes, uma continuidade ainda era garantida na Escola JT:

A escola era relativamente bastante elitizada... Vamos dizer assim... Porque... É... Fazia-se aqui, como que fala?... Um concurso... de admissão... que era uma verdadeira prova de seleção, porque a escola era muito conhecida em Belo Horizonte e tinha um nome muito bom no mercado e com isso todas as pessoas da classe média e de Belo... de Minas Gerais... queriam vir estudar aqui. Aqui a gente disputava com o Colégio Estadual Central... sabe... as preferências das famílias, para educar seus filhos, porque a escola era muito bem conceituada, então nós tínhamos aqui, por exemplo, para 300 vagas, nós tínhamos aqui 5000 candidatos às vezes... Inclusive para a 5ª série, você via aqui garotinhos fazendo concurso, então nós tínhamos aqui uma escola que preparava muito bem os alunos (Professor Antônio, 2006).

As garantias de trabalhar com um público selecionado permitiam ao corpo docente da escola sentir o retorno de seu trabalho, principalmente diante do elevado número de alunos aprovados no vestibular. Mesmo diante das mudanças nas escolas da prefeitura frente ao 1º Congresso Político da Prefeitura de Belo Horizonte, em 1991, em que foi determinada a proibição dos testes de seleção para o ingresso em todas as escolas da rede, na escola pesquisada a seleção perdurou até durante os primeiros anos da década de 1990. Nesse momento são as escolas da região que encaminham os alunos com as maiores notas. Esse período foi muito conturbado devido à grande quantidade de alunos que queriam estudar na escola frente ao baixo número de vagas existentes. Mas, ainda era cedo para que o mal-estar se instaurasse, a Escola JT ainda se orgulhava de ser referência e buscava trabalhar de forma ousada.

Em 1992, a escola desenvolveu o Projeto Escola Integral, que se preocupava com a aprendizagem dos alunos, baseado na interdisciplinaridade, com inserção de temas até então tratados isoladamente nas disciplinas - sexualidade, cidadania, cultura e ações e metodologia também diferenciadas: produção de jornal, montagem de peças teatrais e festivais de dança, feira e exposições, além de mostras de ciência e oficinas. E a Escola JT criou uma prática de ter um espaço aberto para os alunos fora do turno de estudo, prática atual hoje na rede municipal. A iniciativa ampliava a carga horária do aluno na escola e despertava seu interesse pelo estudo ao juntar teoria e prática. Mesmo bem-sucedida, a escola teve que encerrar sua atividade em detrimento da opção de criar as coordenações pedagógicas em 1997.

A Escola JT já tinha uma proposta de trabalho que focava a aprendizagem de forma interdisciplinar e que levava em conta um tempo

maior para os alunos, mesmo antes da instituição do sistema pedagógico da Escola Plural. Para a implantação da Escola Plural, em 1995, a escola participou através de um questionário, em que foram listadas as atividades desenvolvidas pela mesma. Enquanto a Escola Plural era implantada na maioria das escolas municipais, na Escola JT estabelecia-se espaço de discussões com a tentativa de compreender e assumir essa nova proposta.

Em 1997 aconteceu o 1º Seminário Ensino Médio na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, que reafirmou a manutenção do ensino médio na Prefeitura de Belo Horizonte dentro dos princípios da Escola Plural. Dessa maneira, o ensino médio passa a ser visto como parte integrante da educação básica e, portanto, deveria ser inserido na Escola Plural. Apesar de estar pautada em ações já realizadas pelos próprios professores da rede municipal, a Escola Plural teve um impacto forte na Escola JT, que aderiu ao projeto em 1998 para o ensino fundamental e em 2000 para o ensino médio.

3.2 Campo disseminado de mal-estares

Ciente da proposta da Secretaria Municipal de Educação que orientou as escolas para elaborarem um portfólio que trouxesse uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido em cada unidade nos dez anos de Escola Plural e analisando ser esse o momento de refletir sobre os impactos da Escola Plural na Escola JT, procurei o diretor para acompanhar a produção desse documento. O diretor foi taxativo ao afirmar que já estava iniciado o trabalho do portfólio, que deveria estar pronto até agosto, e que não permitiria que acompanhasse o processo, já que, por ser muito trabalhoso, três professoras haviam sido dispensadas de aulas para elaborar o documento em casa. Contudo, a minha presença na Escola JT foi intensa durante 2006, o que permitiu acompanhar de perto o processo de construção desse portfólio. O diretor da escola, num dia, no intervalo de recreio, comunicou aos professores que o trabalho estava sendo "delicado e difícil", para o que precisaria da participação de todos. Para isso estava distribuindo o material que trazia os períodos de mudança na educação e como a escola reagiu a eles.

A orientação foi para que os professores completassem colocando os projetos que foram realizados a cada período. Os professores, ao receberem esse material, assinavam em uma folha à parte. O professor Jorge se recusou a receber o material e começou a dizer, ironizando: "A prefeitura quer socializar, pois eu não vou." O diretor, então, pede que ele assine que recebeu a folha, e ele o faz sorrindo da situação.

Esse material pedia o levantamento de atividades e de projetos realizados no período de 1995 a 2006 e que se fizesse uma descrição das atividades desenvolvidas em sala de aula ou extraclasse, levando em conta os seguintes temas: A- Estatuto da Criança e do Adolescente- 1990; B- Iº Congresso Político-Pedagógico-PBH-1990; C- Implantação do Projeto Político-Pedagógico - Escola Plural-1995; D- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira-1996; E- Portaria SMED/ SMAD (008/1997)- 1997; F- Princípios e Garantias do Direito à Formação de Qualidade, Contínua e Ininterrupta (10/97)- 1997; G- Iº Conferência Municipal de Educação- 1998; H-Carta de Princípios da Rede Municipal de Educação/ Constituinte 1999- (2001); I- 2º Congresso Político-Pedagógico RME/ Escola Plural- 2003. Todos esses documentos continham os respectivos anexos a fim de melhor situar os professores sobre os temas.

Documentar a história da Escola JT num portfólio em 2006 foi expressivo de momentos que a escola teve para rever sua prática nesses últimos dez anos e debater qual a melhor maneira de registrar essa etapa de mudanças e de construções de uma nova lógica de agir frente à Escola Plural. Na Escola JT a adesão à Escola Plural teve muita resistência.

A resistência foi enorme. Presenciei professores adoecendo, aposentando-se mais cedo, perdidos na sua prática. Tiraram o chão, o suporte, a necessidade de sua existência. O medo era enorme do desconhecido e ao mesmo tempo não havia interesse em conhecer o novo (Documento da Escola - Anexo 3, p.27).⁷

A mudança na avaliação é um dos pontos mais controversos da Escola Plural. Os professores sofrem com essas determinações e associam a ela o baixo rendimento em que se encontram os alunos hoje.

Olha, hoje nós temos uma crítica muito grande, na escola há um modelo da escola plural que está posto, por que... É... a título de... Como que se diz?... De abrir... espaço... Eu me esqueci o termo... Inclusão, esse termo me falha sempre. Não sei se é porque eu acho que é falso... Então o seguinte... A título de inclusão, o que se faz? É... Tirou das pessoas, principalmente dos jovens brasileiros, qualquer responsabilidade para com o ensino e para com a aprendizagem... Sabe... O que basta que ele se matricule e basta

⁷ Numa reunião em que ocorreu o debate desse documento, essa fala provocou intensa repercussão. Alguns professores alegaram que ele é um depoimento pessoal e que colocá-lo no portfólio seria estar depondo contra os professores da escola. Outros professores reafirmaram a veracidade desse relato.

que ele... é... frequente 75% das aulas todas somadas... 75% de todas as aulas, que são oito horas, e de manhã são dez horas, portanto, basta que ele assista 750 horas das aulas para que ele esteja aprovado, mesmo que ele não leia nada, não estude nada, não se interesse por nada e fique aí fazendo confusão. Não existe limite, nem de conhecimento, nem de aprendizagem e nem tão pouco de comportamento (Professor Antônio, 2006).

O professor Fernando questionou o direito à educação nas escolas municipais, que após dez anos de implantação da Escola Plural, percebeu que as mudanças ocorridas na avaliação possibilitaram atitudes dos alunos de descomprometidos com seu processo educacional. Esse sentimento não é isolado na escola, ele repercutiu e ganhou eco em momentos coletivos da escola, principalmente nos intervalos do recreio, nos encontros coletivos e nos conselhos de classe. A maioria dos docentes afirmou que a qualidade do ensino se viu prejudicada a partir da Escola Plural.

Nos anos de 2000, 2001, 2002, 2003, tanto no ensino fundamental quanto no médio, trabalhou-se somente com a retenção por infrequência. Essa postura afetou as estruturas das organizações escolares negativamente, sem privilegiar a continuidade dos estudos.

[...] Observa-se que a prática da não retenção nas escolas públicas tem sido severamente criticada, quando não rejeitada, por diversos segmentos sociais, inclusive por aqueles a quem ela em especial deveria favorecer: os alunos das camadas populares (Glória, 2002, p.61).

A posição da autora vai ao encontro da perspectiva da Escola JT que, ao abrir suas portas para a democratização do ensino, sem a avaliação classificatória, passa a perceber uma mudança também nos alunos, provocando resistências nos professores: "percebo a existência (resistência) por parte da maioria do corpo docente; no que diz respeito principalmente a aspectos pedagógicos relacionados à falta de retenção do aluno nos finais de ciclo" (Professor Carlos, 2006). Os professores se sentem desmotivados na tarefa de educar e reclamam de que os alunos não participam das aulas, chegando a deixar em branco as avaliações.

Num dia de prova do segundo trimestre para os alunos do ensino médio, a coordenadora começou a entregar os pacotes das provas a serem aplicadas aos professores. Ao receber seu pacote, uma professora comenta que está preocupada com os alunos que não demonstram interesse e

displícitamente apenas assinam as provas e parece não serem atingidos por nada. A professora do turno da noite da disciplina de Português se aproxima e diz:

Você está preocupada com quem? Com os alunos? Pois eu estou preocupada é comigo. Eu é que estou perdida. O aluno não. Ele vem para a escola apenas para ter presença, não sabe nada, não quer saber. E sabe que terá o diploma. Nós ficamos fazendo provas absurdas, pedindo que respondam a questões que eles não querem. Estão na Escola Plural e não precisam disso (Professora Renata, 2006).

Mas outras visões são possíveis. O professor Fernando assim expressa sua posição quanto à avaliação:

Eu penso que a Escola Plural, o coração da Escola Plural é muito bom! Ele vem lá do Canadá, ele vem da Espanha, agora... De repente você quer implantar no Brasil, sistemas que dão certo no Canadá e na Espanha, aí é duas dificuldades... É não sei se estou sendo bem claro... Você veja bem, você trata com vinte alunos dentro de uma sala de aula, com três ou quatro pessoas para poder dar assistência para aqueles indivíduos que estão ali, essa escola plural é lá, agora você a traz para o Brasil e você tem um professor dando 60 aulas por semana, trabalhando com 50 alunos dentro de uma sala de aula. É possível fazer esse trabalho? ... Não... Não é possível. Então o que se fez em minha opinião com a Escola Plural foi muito mais do possível, pelo empenho do professor, o professor começou a adoecer, o professor ficou angustiado, com uma série de problemas externos..., mas ele conseguiu, ele criou... Dentro da possibilidade dele, ele fez (Professor Fernando, 2006).

Percebe-se que o entrevistado faz ponderações sobre o trabalho do professor frente à Escola Plural que, apesar do desgaste, angústia e adoecimento, busca um espaço de criação. No entanto, há uma avalanche de críticas e denúncias, principalmente sobre a desqualificação do processo de ensino-aprendizagem apontando a necessidade de rever as orientações iniciais. Nestes dez anos, o Programa da Escola Plural propiciou em cada unidade escolar um espaço para que o coletivo pudesse repensar seu fazer pedagógico. Havia um reconhecimento de que cada docente possui múltiplos saberes e que a sua abertura para o outro num diálogo de respeito mútuo é o caminho para o aprimoramento pedagógico capaz de sair do lugar-comum. Perceber que a escola mudou, seus integrantes não são mais os mesmos,

como também todo o contexto sócio- econômico e cultural, é um movimento constante que se impõe.

A proposta da Escola Plural tinha clara a necessidade de promover um espaço de articulação do corpo docente para efetivar a democracia das decisões, colocando todos como cogestores do trabalho escolar. Desta forma, representava uma ruptura com o trabalho fragmentado e individualizado, proporcionando uma reflexão coletiva sobre o trabalho docente. No entanto, as proposições destes tempos começaram a sofrer críticas como mau aproveitamento dessas reuniões para a construção de um agir coletivo.

Arroyo (2004) registra que algumas instituições reconheceram o valor do coletivo e procuraram proporcionar momentos dentro do calendário para que as reuniões acontecessem. Entretanto, ficou difícil de articulá-los diante das rígidas estruturas das disciplinas e das cargas horárias: os tempos instituídos na escola estavam enrijecidos de tal forma que não permitiam que o espaço coletivo conquistado fosse efetivado. As demandas de interesse estavam demarcadas pelas disciplinas e estipuladas pelos recortes dos tempos- aula, não criando espaços para o coletivo. Esses momentos coletivos foram implementados de diferentes formas tendo em vista não só o coletivo dos professores, de suas engrenagens, dos tempos instituídos, como também de outras singularidades das escolas, como tamanho, número de alunos por sala e por escola, dentre outros. Na Escola JT, os efeitos da perda desses momentos coletivos são dolorosos, pois significam para os professores a perda de se sentirem inseridos, envolvidos nas decisões e no cotidiano da escola.

Nós não temos tempo pra reunião, nós não temos tempo para discutir nada, quando eu era coordenadora, tudo que a gente decidia, decidia no coletivo... Sabe... Porque a gente tinha reunião pedagógica às sextas-feiras no último horário, então assim... Você não ficava sabendo de uma coisa, depois que ela já estava acontecendo. Normalmente o grupo, por mais desanimado que estivesse, mais apático, uns dois ou três dessem palpite, ia mais ou menos naquela linha, hoje em dia todo mundo fica sabendo de coisas que estão acontecendo na escola, elas já estão no fim ou já estão acontecendo realmente... Não temos nem paz para poder... Nós não temos tempo para merendar mais... Porque a gente vai... Você vai ao banheiro na hora do recreio, você perde metade da reunião, do que foi avisado, do que vem por aí... Nós não temos tempo para poder fazer... É... Encontrar com os colegas pra poder fazer a avaliação de desempenho... Porque nós temos que trabalhar, trabalhar ou trabalhar... Nós não temos tempo pra reunião de mais nada... Entendeu... (Professora Solange, 2006).

A professora apresenta a diferença das relações quando eram possibilitadas as reuniões coletivas semanais e após suas proibições pela prefeitura. No período da pesquisa, a Prefeitura de Belo Horizonte manteve em seu calendário oito reuniões anuais, sendo quatro por semestre. Os professores receberam uma gratificação para participarem dessas reuniões, desde que não houvesse nenhuma falta nas mesmas, mesmo que fosse por adoecimento do docente. Essas reuniões ocorrem aos sábados com todo o coletivo da escola, o que dificultou, diante do grande número de professores, uma participação específica de cada um, compreendendo que o único espaço capaz de reunir todos é o auditório e sua disposição não favorece a aproximação entre as pessoas.

Foi agendada uma reunião para apresentação da primeira versão do portfólio. A reunião começa com o auditório cheio e os ânimos exaltados. A releitura do documento é interrompida a todo instante. Cada colocação do texto mobilizava os professores para outro discurso sobre a redação apresentada. O primeiro ponto de debate foi relativo ao exame de seleção que a escola realizava até o início da década de 1990. Segundo o documento

[...] como consequência do processo de seleção, havia uma homogeneidade no que diz respeito à classe social e a etnia. Com o fim desse processo, a escola passa a atender então outros segmentos sociais que antes eram excluídos pelo antigo sistema de recrutamento. (Documento da Escola- 1ª versão, 2006).

Os discursos foram antagônicos: de um lado alguns professores alegavam que os alunos não eram homogêneos diante das classes e a etnia, e assim havia pobres e negros que frequentavam a escola e que essa fala é preconceituosa e colocará a escola numa posição difícil. De outro lado, outros professores afirmavam que essa era a postura real daquela época de exclusão e não somente dessa escola em especial, mas de todo o sistema educacional. Depois de muita discussão, houve uma votação e retirou-se esse trecho polêmico sobre a homogeneidade da versão final. Apesar da abertura de inclusão no seu discurso, no cotidiano as manifestações contra essa medida eram muito evidentes. Este fato se expressa, às vezes, através de um saudosismo que reafirma a seleção como a melhor opção, pois delineia o perfil de aluno interessado em estudar e, por outro lado, chega até as discriminações por parte de poucos professores que não conseguem reconhecer nos alunos atuais parceiros no trabalho a ser realizado. A perda

do reconhecimento do outro na relação, como legítimo, faz com que haja mal-estar e adoecimentos.

A professora Cássia afirmou sua dificuldade em trabalhar com dois tipos de alunos que se tornaram maioria: os que não querem estudar e os que não valorizam a escola. Referiu-se à Escola Plural e também à Bolsa-Escola, que cobra apenas presença do aluno. Concluiu que sabe que hoje isso é totalmente repudiado, mas fica pensando que a escola deveria ser organizada em turmas homogêneas.

Sabe existem alunos diferentes e, portanto, deveriam ser enturmados também diferentemente. Eu acredito que temos alguns grupos distintos de alunos que são:

- aqueles que vieram de escola particular, pois perderam a condição de pagar a escola.
- aqueles que vieram para a Escola Plural porque foram expulsos das outras escolas
- aqueles que não tiveram condições, mas valorizam a escola.
- aqueles que não gostam de estudar e não se interessam pela escola (Professora Cássia, 2006).

A professora reafirma que, anteriormente, os alunos tinham perfil para o estudo e, assim, podia exigir deles cada vez mais para que crescessem. Contudo, essa relação foi alterada, principalmente a partir do momento em que foi abolido o processo de seleção que se constituía de provas para o ingresso nessa escola, trazendo um outro público considerado desinteressado. O novo público que adentra a escola estabelece uma quebra com os ritmos instituídos de muitos professores, que passam a não se sentirem reconhecidos pelo seu trabalho e assumem, perante a escola, uma postura de queixa. Estão claros os confrontos dos professores com o novo público que povoa a escola e as diferentes posturas que os professores assumem diante dessa realidade. Aceitação e rejeição estão presentes nas escolhas e nos discursos. Apesar de não ser mais a seleção o fator que determina o acesso dos alunos à escola, ele está ainda muito evidenciado no discurso dos professores que apontam uma insatisfação frente à clientela atual. A questão da inclusão escolar e as consequências dos conflitos nas relações suscitam controvérsias e agravam o mal-estar.

O portfólio da escola (2006) registrou que a interdisciplinaridade se iniciou a partir dos trabalhos com projetos, no ano de 1995. Essa data foi motivo de muito tumulto, pois um grupo de professores alegava que, desta

maneira, haveria uma desvalorização das iniciativas dos professores anteriores a ela e, portanto, sem a inspiração da Escola Plural. O professor Jorge afirmou que, desde 1992, sempre trabalhou de forma interdisciplinar e que inclusive aplicou uma prova em conjunto com a disciplina de Biologia. A professora Elza também afirmou que não existe outra maneira de se trabalhar o Português sem ser de forma interdisciplinar e diz que, ao colocar dessa forma, parece que a intenção é apagar toda a excelência do trabalho do professor realizado até então só para ressaltar o trabalho da Escola Plural.

As discussões deixaram evidentes que as formas de trabalhar são muito diferenciadas entre os professores. Alguns assumem a tentativa de uma interdisciplinaridade com projetos, outros consideram que essa ação é apenas uma determinação da Escola Plural, portanto, passível de ser rejeitada. "Os docentes continuam fechados em suas áreas, no domínio das competências próprias dos docentes das diversas áreas do Ensino Superior" (Arroyo, 2004, p.31). As afirmações de Arroyo são perceptíveis na Escola JT. A inclusão é posta apenas numa perspectiva curricular desconectada, em que a filosofia da escola supervaloriza os conteúdos das disciplinas isoladas. Há um conflito entre ações docentes isoladas e o trabalho coletivo que deveria organizar um currículo capaz de atender aos novos alunos que acorrem à escola. A fragmentação pedagógica isola o professor, ao mesmo tempo em que cria um clima de antagonismo: alguns projetos ganham projeção e despertam os ciúmes dos colegas, mas não o envolvimento e o crescimento do grupo.

Entretanto, outros agravantes estão presentes nesse contexto atual. Pois, de um lado, a Escola Plural não determina um currículo único para as escolas e permite que o coletivo docente de cada unidade possa se organizar e elaborar um currículo que seja significativo para o aluno. Na Escola JT, houve várias tentativas de bloquear as discussões e de resistência ao novo.

A proposta apresentada pelo grupo de professores do 3º ciclo, em 1998, ocorreu em resposta às pressões sofridas. Não existia mais o teste de seleção, o novo aluno que ingressava na Escola Municipal... Era totalmente diferente do anterior. As reprovações eram em número cada vez mais alarmante e para os professores, a culpa, até o momento, era desse novo aluno. Em 1995, os professores do final de 2º ciclo, já se envolviam no estudo das diretrizes da Escola Plural e sua prática começava sofrer alterações. Este grupo foi fortemente criticado pelo restante, desvalorizado e considerado despreparado, visão explícita nas "brincadeiras" na sala dos professores (Depoimento da ex-coordenadora no Anexo Documento da Escola, 2006).

Esse depoimento retrata a divisão do corpo docente da escola. As críticas aos projetos ainda são fortes, desvalorizando o trabalho do outro, mesmo que seja o projeto de sala de aula sem ganhos de carga horária e, principalmente, quando é planejado para ouvir o aluno, entender sua realidade. A professora Margarida nos diz sobre seu trabalho de sala de aula em que desenvolve um projeto para trabalhar os valores e ao mesmo tempo a produção de textos através de poesias, o que possibilita dialogar com a realidade de aluno. Margarida pontuou que essa é uma experiência bem-sucedida e que ela a utiliza há muitos anos, antes mesmo da Escola Plural, e totalmente conectada com ela. Entretanto, as posturas dos outros professores desestimulam as ações:

Há várias críticas, um desconhece o trabalho do outro, mas sente no direito de criticar. Ontem à noite quando cheguei para trabalhar, uma colega estava assentada com o documento nas mãos e fazia uma leitura debochada dos projetos ironizando cada iniciativa. Senti-me uma E.T. É muito triste presenciar essa falta de respeito para com o outro. Fiz de conta que não era comigo, mas ela dizia em voz alta: "Projeto de poesias, imaginem." Tem hora que acho que não deveria ter escrito nada. As críticas aqui são muito pesadas (Professora Margarida, 2006).

As insatisfações sentidas no cotidiano da escola cerceiam a criatividade do professor, que passa a pensar em não mais se expor diante do grupo. A falta do reconhecimento do outro enquanto parceiro de trabalho esmorece toda proposta de um trabalho mais coletivo. As relações estabelecidas na escola são marcadas por fortes disputas de poder, em que cada um se sente no direito de criticar o outro, desprezando seu trabalho e trazendo o desencanto para o professor. Uma professora construiu um "jornalzinho" com sua turma sobre uma excursão realizada com seus alunos a Tiradentes e foi levar para o grupo de professores. Nessa apresentação, a professora Laura inicia pedindo mil desculpas pelos erros de Português que passaram despercebidos. Quando então um professor ao nosso lado fala baixinho: "Será que são os mesmos erros do portfólio?" A ação de quem faz é criticada. A professora Margarida comenta que a escola vivencia uma situação que é crítica e parece que a todo instante alguns querem derrubar os trabalhos que existem. E mostra sua exaustão ante essa realidade: "Olha estou cansada, a minha energia psíquica está equiparada ao meu orçamento econômico, distribuo um pouquinho aqui e lá e acaba. Não gostaria que a

energia baixa que circula tomasse conta de mim". (Professora Margarida, 2006)

Assim, a proposta pedagógica e educativa da Escola JT continua alicerçada, em grande parte, em outras concepções de juventude e de currículo que não apresentam sintonia com a Escola Plural. Os relatos dos professores sobre o desempenho dos alunos deixam entrever que o currículo não conseguiu ser significativo para os mesmos: "Olha estamos passando por um período difícil e os alunos não querem nada nessa Escola Plural. Só quero ver a hora que começar a pipocar os alunos da Escola Plural no mercado, não sabem nada" (Professor Jorge, 2006). As falas recorrentes dos professores nos momentos comuns de recreio são fortemente marcadas pela referência ao desinteresse dos alunos. Esses docentes afirmam que os alunos conseguem continuar sendo chamados de alunos sem, no entanto, um envolvimento com a aprendizagem. "Recebemos os alunos que não sabiam ler, eu não sou alfabetizadora e tenho um compromisso com a matéria. Como fica o meu ensino de Ciências?" (Professora Carla, 2006).

O relato dessa professora retrata os conflitos de uma proposta educativa cujo currículo pauta-se na realidade do aluno em contraposição a um currículo fechado e determinado pelo livro didático para determinada série e disciplina. Mesmo que ela tivesse condições para alfabetizar, como ficaria o conteúdo da sua disciplina? Fica evidente pelo desabafo da professora que a escola não conseguiu implementar a visão mais ampla de currículo, superar os obstáculos para melhor trabalhar com o público atual e sofre as consequências deste desajuste. A Escola JT se fragiliza por ter um discurso plural e uma prática singular. Os tempos e espaços, eixos norteadores do trabalho docente, não foram alterados, mas ocorreram apenas poucas negociações, que foram realizadas em caráter mais pessoal, em pequenos grupos de interesses comuns.

Registraram-se perdas sucessivas para a escola: a seleção de alunos, de um currículo que era significativo para estes alunos nesse determinado contexto, do número de professores e das reuniões coletivas. Todas essas perdas foram agravando a performance do educandário. É nítido o esforço isolado de pequenos grupos para uma transformação no processo de aprendizagem que esbarra nos limites de tempo e até mesmo no respeito pelo trabalho do outro. A inclusão aparece no documento da escola (2006) como um tema que perpassa alguns projetos, diferentemente de uma postura ideológica frente a sua comunidade escolar. A ênfase dada à inclusão, presente no documento da escola de 2006, não elimina dois outros

importantes aspectos presentes nas falas dos professores: a inclusão dos alunos pela democratização da escola e a inclusão de alunos com necessidades especiais.

3.3 Encontros e desencontros nas relações escolares

Enquanto escola pública, a Escola JT tem um discurso de acolhimento das diferenças. Alguns projetos valorizam as diversas culturas, principalmente no terreno das artes, em que o teatro, as danças e as percussões estão presentes. Há um grande orgulho quando a escola aparece nos jornais com destaque através de algum evento ou atuação dos alunos nos esportes. Dois jovens da escola ganharam medalhas fora do Brasil, sendo um trabalho realizado pelo professor de Educação Física. Contudo, para alguns alunos que estão longe dessa possibilidade, as manifestações no dia da homenagem foram de desacato aos professores e ao diretor da escola. Ao conversar informalmente com a professora Cássia, ela informa que o mais triste é que a escola vem se silenciando diante da falta de limites dos alunos, fingindo não perceber a real dimensão do problema e que o que há é uma escola dividida e marcada pela falta de respeito ao outro.

O desabafo da professora Débora em um conselho de classe é assustador. Ela pediu um tempo na reunião para colocar fatos que a vinham magoando há muito. Disse que tem uma consciência de defender a valorização da raça negra e que naquela semana se viu agredida por seu colega, um professor que tem muitos anos de trabalho na escola e que já ocupou vários cargos, inclusive de diretor. Ela relatou que preparava projeto interdisciplinar com a História da África e que seu colega começou a criticar sua participação: que ela só tinha essa postura porque era casada com um negro e que talvez quisesse algum benefício para o esposo, quem sabe uma vaga na universidade. Débora disse que o marido é formado em curso superior e que não precisou de cotas para isso, mas que reconhece a importância de retribuir de alguma forma o direito que foi negado às pessoas negras no país. O colega não interrompeu suas agressões e disse que isso que ela estava falando era porque ela era petista. E que ficava a favor daquele "aleijadinho" (Lula, o presidente da República). Débora não conseguiu continuar a discussão, afirmou que não é filiada a nenhum partido, e que, para alguns professores dessa escola, aqueles que defendem os direitos são xingados de "PT", pois "ser petista agora é xingamento."

Depois de todo esse desabafo de Débora, os professores ficaram em silêncio e se entreolharam e percebi que a minha presença era incômoda.

Débora voltou a falar conclamando os colegas a criarem um grupo para defender essas posições de defesa dos direitos humanos na escola. A coordenadora Júlia disse que naquele momento não seria oportuno, que deveriam discutir esse assunto numa reunião geral. Ao sair da escola nesse dia, uma outra professora, Margarida, me procurou e disse ter presenciado a discussão da professora Débora e de seu colega e que, quando esse professor se referiu ao presidente da República como "aquele aleijadinho", ela ficou sem lugar, pois carrega desde o nascimento o atrofiamento do braço e da mão. E terminou dizendo: "Será que ele não percebe o quanto nos ofendeu, pois, se o presidente é aleijadinho, e eu então?"

As relações postas no convívio diário da escola encobrem discriminações fortes que vão silenciando e excluindo aqueles que não são acolhidos. Partem de alguns professores que têm uma concepção preconceituosa e discriminatória da educação. Na Escola JT, o silenciamento está posto para alguns alunos e professores, reforçando uma concepção de escola para poucos. O tratamento dado às diferenças étnicas na Escola JT é bem pequeno. Em relação à juventude, a escola não apresenta projeto capaz de contemplar os excluídos da sociedade que se encontram na escola. Ao permitir o silenciamento de determinados temas no currículo, faz com que a inclusão dos que tiveram acesso à escola pela democratização do ensino seja limitada, pois esses alunos sofrem discriminações diversas, são inferiorizados por não se sentirem reconhecidos e acolhidos nos conteúdos estudados.

Essa situação tornou-se incômoda para muitos professores. A professora Cássia diz de sua angústia de não poder sentir os resultados de seu trabalho. Disse que tem tentado diferentes abordagens para chegar ao aluno, mas para a grande maioria deles os conteúdos não são significativos e as aulas desinteressantes. É difícil dizer se a escola está promovendo a inclusão conforme afirma em seus documentos. As tentativas dos professores de atender as singularidades da inclusão causam um desgaste muito maior na ação da prática pedagógica sem, no entanto, representar um ganho de aprendizagem do aluno. Assim, permanece a nossa pergunta: que inclusão está sendo realizada?

O coletivo da Escola JT é fragmentado, sem vínculo de trabalho estabelecido como uma coletividade, enfraquecendo as relações profissionais e pessoais. A falta de um tempo coletivo deixa sem continuidade muitas das atividades inicialmente planejadas. A professora

Débora afirmou que "aqui é difícil. Você planeja de um jeito, quando chega não será mais daquela forma. É tudo muito solto. Muito desgaste".

Martinez, Valles e Kohen (1997) trazem para a cena a discussão quanto ao número de alunos por sala e por escola, mostrando que esses dados representam um aspecto problematizador para a saúde do professor.

La OIT y la UNESCO han recomendado en varias oportunidades, desde los años 80, no superar los 25 alumnos por aula y los 500 por escuela. Las unidades educativas y sanitarias de dimensiones más pequeñas ofrecen más ventajas para su gestión que las grandes construcciones. Esta ha sido también una recomendación de la Oficina Panamericana de la Salud (OPS), en los últimos 50 años (Martínez; Valles; Kohen, 1997, p.34).

A Escola JT ultrapassa em muita essa recomendação, atendendo um número de 1.800 alunos nos três turnos da escola, possuindo um total de 103 professores. Num momento coletivo na escola, as palavras do diretor foram fortes ao pedir aos colegas que repensassem as falas que circulam pela escola quando disse que:

É, nós precisamos mudar. Gostaria que vocês pensassem bem nas conversas que saem. Tem gente que fala que aqui na escola tem apenas um grupo que pensa. Cuidado quando se fala isso, tanto posso estar no grupo que pensa como naquele que não pensa. Essa escola tem muita coisa boa e nós precisamos resgatar (Diretor, 2006).

A situação do conjunto dos professores pode ser, dessa maneira, descrita a partir da percepção dos mesmos: um pequeno grupo forte que detém as decisões e um grande grupo que se sente distante das mesmas. Entre os diversos fatores que desarticulam o grupo, ressaltam a perda da autonomia do coletivo da escola e a diminuição dos números de professores com o início da Escola Plural. A escola pesquisada, que anteriormente se organizava com seus projetos e podia pedir professores necessários para efetivar suas demandas educacionais, se vê após a Escola Plural limitada apenas ao índice de 1.5 de professores.

[...] a escola tem um mal-estar aqui dentro... Pesado... O ambiente tem hora que é pesado, você não consegue um grupo de amigos

para você conviver... Para quem não consegue relacionar mesmo... Fica de trabalhar aqui dentro... Bom... Então... Ficou esse mal-estar... Por vários fatores, um deles é a Escola Plural (Professora Solange, 2006).

O desconforto das relações chega a ponto de se desejar uma ação de intervenção fora da escola: "[...] a PBH tinha que ter um departamento para fazer uma avaliação desse profissional, tem profissionais aqui que têm problemas sérios de relacionamento, com colegas, com aluno, com funcionários, para esse profissional a PBH tinha que ter um desvio de função" (Vice-diretor, 2006). Os professores sofrem isoladamente as pressões ligadas às atuais relações profissionais e os envios de encaminhamentos para Corregedoria. Apesar das situações complicadas advindas dos problemas de relacionamento, há um grande silenciamento sobre esses fatos no cotidiano da escola.

Houve um abaixo-assinado de alunos do ensino médio, contra uma das coordenadoras do turno da manhã. O documento deixou marcas evidentes: não foi elaborado por alunos e sim por outros professores! Principalmente nos itens listados a seguir:

Desrespeita não só alunos como também funcionários da escola como já ocorrido e percebido por todos nós.
Tenta ser superior e colocar regras passando por cima até mesmo da direção da escola com ordens não cabíveis que ela toma por si própria.
Preocupada com coisas não condizentes com seu cargo e função dentro da escola (Abaixo-assinado, 2006).

Outros nove itens desse documento, na verdade um abaixo-assinado, apresenta a realidade de uma escola onde os alunos sentem-se no direito de permanecer no interior dela, mas não na sala de aula e não aceitam os limites da organização. A atitude dos professores é a de silenciarem sobre esse fato. Quando perguntados sobre os impactos desse episódio, os professores tiveram respostas evasivas e demonstraram como se sentem isolados em suas ações, sem um respaldo do coletivo. As falas pontuavam o descrédito frente à profissão e levantam questionamentos como: "Onde vamos parar frente a esses absurdos?" Entretanto, os professores consultados ficaram apenas nas lamúrias e a coordenadora teve que enfrentar sozinha a posição do diretor que queria que ela assinasse uma ocorrência sem apurar os fatos.

A deterioração das relações profissionais também tem um efeito na falta de momentos que viabilizem encontros e congraçamentos. A falta de entrosamento entre os professores provoca um afastamento afetivo e efetivo, a ponto de muitas vezes levar a um desconhecimento sobre o outro. Há professores que não se conheciam enquanto um grupo coeso e o reconhecimento e aproximação se efetivava apenas em pequenos grupos. No entanto, o professor Fernando falou de seu interesse de ensinar, de contribuir de alguma forma para melhorar a educação.

Houve um período que eu estava fazendo meu trabalho aqui e veio uma professora para preparar uma prática de laboratório. Então eu olhei para aquilo, minha experiência maior... Falei, olha, desse jeito não vai dar certo! Ah..., mas por quê?... Eu levantei daqui e conversei com ela... Olha, assim é que dá certo!... Mas por que que não dá certo do outro jeito? Por isso, por isso... Você já fez essa prática? Fiz. Você cometeu esse erro? Cometi. Agora você não vai cometer... Então são pequenos pontos (Professor Fernando, 2006).

Essa relação de companheirismo do professor é uma exceção no interior na Escola JT, já que não vimos momentos de trocas de experiências e sugestões de trabalhos conjuntos. O universo das disciplinas fragmentadas cria redutos intransponíveis não só para os conhecimentos, mas também para interlocução entre os docentes. Os professores encaram o desenvolvimento das aulas como um trabalho isolado com seus alunos.

[...] as relações com os demais atores escolares, inclusive os colegas, não questionam a organização celular do trabalho: as colaborações acabam no limite da sala de aula, que assemelham-se, dessa forma, a um território inviolável de autonomia do professor (Tardif; Lessard, 2005, p.277).

Os territórios da docência enfraquecidos pelo isolamento fazem do professor uma vítima das relações postas pela escola. A eleição para a diretoria da escola já mobilizou os professores. Hoje, pelo contrário, os que seriam pontos de trabalho coletivo, passaram a ser vistos por dois ângulos distintos. De um lado, o descrédito pelo processo de elegibilidade de diretores, que alguns reconhecem como uma disputa por um suspeito poder imaginário, sem a oportunidade de fazer algo diferente. O sentimento de desilusão quanto ao processo de elegibilidade da direção da escola não é um

posicionamento isolado de um ou outro professor. Por outro lado, a professora Solange nos expõe que a escola tem outra direção paralela de um determinado grupo, que manipula e exerce seu poder na escola. Aproximar-se desse grupo é conseguir privilégios como horas de aula com projetos.

Essas realidades, nas escolas, são visíveis após o processo de elegibilidade, que, ao invés de demarcar um tempo de construção coletiva que vislumbre uma escola melhor, resulta no afastamento dos professores divididos no interior da escola e circunscritos a pequenos grupos com privilégios de poder. A eleição de direção e coordenadores, e também as aprovações dos projetos a serem desenvolvidos, que deveriam ser espaços de crescimento, tornam-se uma arena de disputa, cujos reflexos se estendem por muito tempo.

No campo das disputas, um projeto, em especial, incomoda os demais professores pela dimensão que alcançou fora da escola: o projeto que viabiliza o intercâmbio de culturas entre diferentes países. A coordenadora Eliza nos conta que tem uma trajetória de vinte anos na rede municipal de ensino e que sempre gostou de trabalhar com projetos de forma interdisciplinar com os conteúdos com significado para os alunos, e que o ensino das artes só pode ser interdisciplinar. Ela nos contou que a iniciativa partiu de um convite de uma entidade francesa, na qual trabalhava uma brasileira, que conhecia o trabalho de algumas escolas do Brasil, inclusive o da Escola JT. "Fizemos a proposta de trabalho de escolher a influência francesa na arquitetura de Belo Horizonte. Mandamos o projeto, o pessoal aceitou [...]".

Dessa forma, a professora foi nos contando como, desde 2003, esse entrosamento entre a escola e essa entidade francesa foi se solidificando. No primeiro ano foi uma coletânea sobre os desenhos de Belo Horizonte. No segundo ano, começaram a trabalhar com roupas de épocas, roupas temáticas para desfiles, onde tudo era construído na escola, desde os moldes até as roupas, propriamente. Os trabalhos entre os dois países foram fortalecendo os laços e se concretizaram na ida do grupo da escola para a França em outubro de 2004. A professora Eliza afirmou que foram 25 alunos e um total de 32 pessoas com os professores. Todos tiveram que arcar com as despesas, apesar de terem tido uma ajuda da prefeitura, que doou cinco passagens aéreas. Foram realizados vários eventos para arrecadar o dinheiro necessário. A participação efetiva dos alunos não se restringiu apenas ao pagamento, mas a uma série de envolvimento.

Porque uma das prerrogativas do projeto é a participação dos alunos nas atividades. Porque o projeto é baseado em ... Assim, hoje, agora, ele está mais com estrutura de oficinas. Então o aluno, ele que quer, que se aproxima do nosso projeto. Ele quer se inscrever. Porque tem a inscrição prévia, e o pai tem que assinar porque o menino fica horas-extras na escola, ele vem de manhã para aula, ou de tarde, e então ele fica outro turno na escola. Então o menino tem que ficar um tempo maior aqui. Então o pai tem que estar ciente disso (Professora Eliza, 2006).

A participação e o envolvimento dos alunos nas atividades são essenciais, mas a maior reclamação ouvida de outros professores é que se trata de "projeto de uma elite", de poucos. A professora Carla chegou a falar que esse projeto só trabalha com os melhores da escola, e que deveria haver um projeto para que os alunos com mais dificuldades fossem acolhidos, para melhorarem sua autoestima. Essa posição da professora Carla é presente na fala de outros professores que não se sentiram contemplados e fazem uma análise de que seu retorno para a escola foi muito pequeno. A professora Eliza confirmou as falas dos colegas: "Infelizmente são muitos os excluídos [...] Aqueles que participam muito também, são aqueles que a família já vem fazendo uma poupança para o filho [...]" A professora conseguiu uma situação diferenciada na prefeitura: a de não ser contada no quadro de professores da Escola JT. Eliza conta como articulou outras parcerias para que o projeto se desenvolvesse melhor, inclusive com a participação de duas professoras da mesma escola e também com o trabalho de educação de tempo integral. Contudo, esses outros profissionais não têm hora-aula para se dedicar ao projeto.

Esse projeto, que tanto incomoda, cresceu e expandiu suas interlocuções em outros países. No ano de 2006, a culminância resultou em outro intercâmbio realizado com Portugal e teve seu clímax recebendo os alunos de uma escola secundária portuguesa no início do ano, e, em outubro, um grupo do projeto da escola foi a Portugal. Entretanto, um fato chocou a escola: nas vésperas da viagem do projeto para Portugal, entre a tensão dos preparativos, em que o grupo realizava as reuniões com os pais à noite para os acertos finais da viagem, a professora Eliza entra com os olhos cheios de lágrimas na sala do vice-diretor. Pediu uma chave e foi saindo. O vice-diretor perguntou se ela estava bem. Ela disse que estava muito cansada. Ele disse que ela não se preocupasse que tudo iria se resolver.

Após sua saída o vice-diretor comentou que estava triste de ver as relações na escola tão problemáticas. E exemplificou contando o fato de uma

colega ter tido a coragem de enviar para escola uma consulta jurídica sobre as verbas de contribuição dos alunos para a viagem a Portugal. O vice-diretor disse que essas atitudes são tumultuárias, de aborrecer, pois todos conhecem os processos de arrecadação de verbas, com campanhas, eventos e como foi difícil esse projeto. Que no interior da escola tem muita inveja, que as pessoas precisam entender que, se elas querem algo, devem lutar para aquilo e que a professora Eliza é uma batalhadora e que conseguiu um espaço de trabalho, e isso gera ciúme. A professora Eliza percebe esse mal-estar dos professores em relação à projeção de seu trabalho e disse que "questões de ciúmes, eu não posso fazer nada. Que eu vou fazer? Não posso dar oportunidade para todo mundo, não tem jeito. Tem professor que não quer se disponibilizar a fazer coisa alguma [...]" (Professora Eliza, 2006).

A fala da professora mostrou que, além de todo o trabalho que o projeto em si demanda, foi imprescindível um relacionamento de respeito e acolhimento por parte dela para com os alunos, pois sem esse clima de confiança esse trabalho não teria a repercussão que tinha. Infelizmente, Eliza disse que ouviu muita crítica ao seu trabalho e que procura não dar ouvidos para garantir sua saúde.

Ela disse que teve um problema sério de saúde, desde 2000, que no princípio ela teve que ficar de licença, fazer tratamento em São Paulo, mas que naquele momento fazia apenas controles. Apesar do problema de saúde, a professora Eliza disse que se sente revigorada diante de seu trabalho, que possibilitou que ela interagisse por todas as salas da escola, que os alunos a conhecem, têm respeito por ela e a procuram para que ela possa organizar eventos junto com eles. "[...] eu vou trabalhar com alunos que têm interesse, que querem fazer, que gostam.", diz. Eliza deixou claro que dentro de sala existe uma dificuldade de trabalhar com os diversos interesses dos alunos:

Porque de repente você vai para sala de aula igual lá. Artes, ou você gosta ou você não gosta. Então na sala, nem todo mundo gosta, nem todo mundo quer fazer. Eu já tenho meus vinte e cinco anos de sala de aula e coisa e tal, então já era até merecido eu ter uma posição assim. Não é uma posição, não é uma posição, mas assim, ter o poder de decisão com um grupo, de a gente estar discutindo com um grupo e escolher quais são as possibilidades de trabalho e tempo. É isso! (Professora Eliza, 2006)

A professora Eliza deixou claro que a posição do professor em sala de aula, como está estabelecida, não permite um trabalho que possa ser

significativo e interessante para todos: dessa forma, trabalhar com um grupo que tem interesse é mais produtivo.

Esteve (1999) nos alerta para uma imagem do professor muito divulgada nos meios de comunicação através principalmente de filmes, em que o trabalho docente aparece como uma atividade idílica. O professor está sempre com grupos de alunos, geralmente fora do espaço de sala de aula e se evidencia o professor como amigo e conselheiro. Contudo, "[...] na prática educativa o exercício da docência aparece frequentemente relacionado a situações grupais conflitivas, muito distante dessa visão ideal" (Esteve, 1999, p.42). O trabalho da professora Eliza, de certa forma, tornou-se uma atividade docente idílica, devido à relação próxima com os alunos e à sintonia harmoniosa de um trabalho coeso, em que todos se empenham para seu sucesso. A professora soube aproveitar as chances de renormalizar sua ação educativa, a partir das oportunidades que lhe apareceram e criativamente trabalhou para uma outra dimensão do educar. Há hiatos entre seu trabalho e o do restante dos professores da escola, e esses vazios foram preenchidos por atitudes que denotam mal-estar, como ciúme e inveja.

As relações conflituosas na escola são evidenciadas nas reclamações contínuas dos professores que enfatizam a indisciplina dos alunos, o desinteresse pelas aulas e a culpabilização da Escola Plural por supervalorizar a frequência. O saudosismo dos tempos em que a escola era consagrada pelo seu nível de ensino é expresso com tristeza. Os professores não reconhecem esse aluno que está na escola hoje. Também grande número de alunos não procura a sala de aula como um espaço de aquisição de saberes. Nos pátios, havia muitos alunos que se recusavam a entrar nas salas de aulas. Outros alunos vão até as proximidades da escola, mas não entram, se socializam pelas ruas. Para os professores não há uma atitude que se defina como "indisciplina", mas um conjunto de ações desrespeitosas que se avolumam nesse espaço onde, anteriormente, tinha o horário, a ordem e avaliação como mecanismos de controle.

A falta de autonomia da escola em impor limites aos alunos, sentindo-se acuada pelas decisões de outras instâncias, contribui para que o professor se sentisse impotente para exercer seu papel de educador. O diretor expressa bem a situação quando disse que: "[...] fico chateado quando ouço dizer que a escola acabou, que aqui só tem mau elemento. Que a escola está parecendo um Carandiru" (Diretor, 2006). Os professores expressam que as mudanças de atitudes dos alunos não condizem com um educandário e sofrem ao constatar que não estavam tendo uma atuação com os jovens como

gostariam. Há agressões físicas a professores e brigas entre os alunos, além de um assassinato na porta da escola por um aluno que chocou a todos. Uma professora fez questão de relatar a trajetória desse dia, ocorrido em 2005, e como o aluno saiu da sala deixando a prova em branco para ajustar as contas com o outro na porta principal da escola. As marcas dessa violência estão esculpidas na memória desses professores, que se apresentam inseguros diante da fragilidade do respeito e da convivência harmoniosa.

As agressões verbais dos alunos direcionadas aos professores fazem parte da rotina da escola, como "pichações" e roubos. As pichações se traduzem por agressões ao espaço de convívio, o que a escola representa para estes alunos. Apesar de tomarem todo o cuidado para não deixar os rastros das pichações, a Escola JT tem sempre à mão uma lata de tinta para encobrir as destruições do patrimônio. Um sentimento de impotência e desilusão se incorpora nos discursos dos professores quando nos falamos dessa situação: "[...] a Escola Plural, ela não fala em punir ninguém... Se descobrir que uma pessoa, que um aluno qualquer comete qualquer infração grave... a ordem... vamos dizer assim... da prefeitura, das autoridades é fechar os olhos..." (Professor Antônio, 2006). Esse depoimento ressoa por toda a escola: há o desalento dos professores de estarem sozinhos frente às agressões e à violência que prepondera na escola.

Esteve (1999) elucida esse efeito potencializador da violência que desencadeia o estresse do professor; ao ter consciência do ataque a outros professores passa a sofrer no plano psicológico, mesmo que seja um professor desconhecido e que a notícia chegue a ele pelos meios de comunicação: "[...] no plano real, o problema da violência é minoritário, isolado e esporádico. No plano psicológico, o efeito do problema multiplica-se por cinco" (Esteve, 1999, p.54).

Na Escola JT houve uma agressão real a uma professora do turno da noite e as marcas dessa violência estão expressas na bengala que ela utiliza para se locomover. Esse episódio deixou cicatrizes profundas não apenas na professora agredida, mas em todo o corpo docente. A professora agredida, Renata, descreve esse episódio difícil em sua carreira de docente: ela foi agredida com uma cadeira pesada de fórmica arremessada sobre sua perna, que levou a uma lesão séria no ligamento do joelho esquerdo. Ela acha que foi melhor que tivesse acontecido com ela, uma mulher, pois se fosse com um professor homem, a agressão poderia ter gerado uma violência mais séria. Sua posição expressou a condição feminina da docência, de uma aceitação da discriminação e ao mesmo tempo de uma desvalorização da

mulher. Renata argumentou que foi outro professor quem chamou a atenção desse aluno agressor e a violência foi direcionada a ela, o que reforça a posição das mulheres frente ao trabalho que não é a da igualdade entre os gêneros humanos.

Renata abriu um processo contra esse aluno agressor, de 17 anos. Entretanto, foi a única manifestação contra o ato, sendo que nenhuma outra autoridade da escola ou da prefeitura expressou algum posicionamento: "[...] foi considerado normal pela prefeitura, foi considerado normal dentro de um certo círculo educacional e de concreto nada se fez, quem fez alguma coisa foi eu mesma [...] ". (Professora Renata, 2006).

A professora Júlia contou que pegou algumas aulas de sociologia à noite para substituir um professor e disse que: "[...] olha, dá para ter medo, não se consegue trabalhar. Ouvi um aluno dizendo que tem uma professora nova que está merecendo uma cadeirada" (Professora Júlia, 2006). O mal-estar está nítido e o medo pressiona e impede uma relação de respeito dentro do espaço de trabalho da escola.

[...] o aluno pode ter o direito de te agredir, de agredir qualquer pessoa, ele pode roubar dentro da escola, sabe... Não existe punição para isso... E isso é grave, e isso é cansativo, quer dizer... Como é que você pode educar o indivíduo, sem que você mostre a ele outro caminho... Se ele não quer atentar para isso, não quer respeitar nem nada... Como é que se faz? (Professor Antônio, 2006).

Com relação a roubos, houve duas ocorrências relacionadas a bolsas de professoras que desapareceram dentro da escola. Em outra situação, no laboratório de Ciências, a professora Cássia procurava deixar prontos os experimentos da aula. Ela disse que era melhor fazer esse trabalho com os alunos, que seria mais interessante e instrutivo, mas por causa da indisciplina dos alunos ela não pode deixar de ficar de olhos neles. E diz que precisa ter cuidados, pois os índices de roubos são altos. E que isso é normal, pois os alunos são de realidades diferentes, valores diferentes, e que os professores é que deveriam ter o cuidado necessário. Essa posição de vigilância permanente com questões de segurança é também a de outros professores da escola. A postura de estarem em constante estado de alerta contra roubos na escola, e como também de se resignar e passarem a se culpar pelos descuidos que podem levá-los a perdas, é palpável: "[...] estão furtando dos colegas, roubando dos colegas, roubando bola da escola, nós tivemos caso de alunos

que roubou a bola, o professor chamou atenção e ele falou coisas com o professor, coisas incríveis..." (Professor Antônio, 2006).

Nesse sentido, não só as atitudes dos alunos, mas também as imagens dos adolescentes estão distorcidas e quebradas (Arroyo, 2004) tanto para eles mesmos como para seus professores. "O adolescente é frágil, tem uma imagem frágil de si mesmo. O saber deve reforçar essa imagem, não deve quebrá-la. Se o saber me desvaloriza, eu vou desvalorizar o saber. Como eu digo, a atividade intelectual deve estar ligada ao prazer" (Charlot, 2003, p.1). Charlot esclarece que não há como conseguir o prazer do aprender sem a dedicação e o esforço direcionado para isso. A questão da autoestima também está relacionada com o prazer, "[...] o prazer mais importante para um indivíduo é se sentir inteligente, perceber que entende a aula" (Charlot, 2003, p.1). O quadro descrito por professores analisado na Escola JT em relação ao comportamento dos alunos é assustador, na medida em que é intenso o descomprometimento com o objetivo maior da instituição escola, qual seja: a aprendizagem do conhecimento historicamente construído.

Para os professores, esse panorama de indisciplina ultrapassa os limites sustentáveis de convivência, onde a falta de respeito é evidente. Além do comportamento dos alunos em relação à indisciplina, a reclamação maior se concentra na falta de interesse por parte dos mesmos. A professora Ana chega a afirmar que hoje não é a escola que reprova, mas a própria sociedade, e que ela tenta fazer um trabalho de conscientização dos alunos de utilização desse espaço público. As relações truncadas e a falta de um respeito mútuo criam problemas muito sérios para a dinâmica escolar.

Numa aula, à noite, houve um momento em que, após uma mudança na enturmação dos alunos e de um trabalho conjunto dos professores do noturno, estes passaram a exigir em cada aula uma produção escrita dos alunos para o registro da frequência dos mesmos. Essa decisão foi concretizada buscando solução pelas repetidas cenas de agressões por parte dos alunos, que exigiam que o professor fizesse a chamada no início das aulas para que eles pudessem sair. A preocupação era apenas garantir a presença, já que essa é essencial para aprovação. As posturas diferenciadas dos professores estavam provocando atitudes nos alunos de gritar, bater nas mesas e com os pés, para que os professores fizessem a chamada das aulas. Os alunos diziam: "Cuidado professora! Lá fora tá escuro... É perigoso..." Os alunos sentiam-se no direito de sair logo após a chamada e assim pressionavam para alcançar seus interesses.

Em uma reunião dos professores das turmas do terceiro ano, a professora Margarida comentou que o desinteresse dos alunos a perturba e que se sente angustiada de ver na sala dos professores um cartaz com o aviso que diz: "faltam 185 dias letivos". Ela contra-argumenta que não são apenas 180 e poucos dias letivos, pois para muitos professores a realidade é que esse período poderá se entender por cinco, dez, quinze anos ou mais para frente. É desanimador ver que caminhamos contando com o fim.

O estado de exaustão toma conta do ânimo dos professores. Devido ao mal-estar presente nas relações escolares, muitos professores utilizam diversas desculpas para faltar às aulas e diminuírem a pressão psicológica.

Na Escola JT, a aluna representante do grêmio estudantil pediu a palavra no intervalo do lanche dos professores para comunicar-lhes que o referido grupo decidiu fazer uma avaliação dos professores. E que, procurando uma forma de ser bem criteriosa, seriam escolhidos dois alunos de cada turma para efetivar essa avaliação. A professora Ana pede a palavra e pergunta para que fazer isso, entendendo que os professores já tiveram recentemente uma avaliação de desempenho pela Prefeitura de Belo Horizonte. A aluna contra-argumenta que é importante fazer uma análise com os alunos sobre o desempenho da educação e, quem sabe, eles, os alunos, possam perceber como podem melhorar. A professora pergunta novamente sobre de que desempenho ela está falando. A aluna responde que a partir das argumentações dos alunos, eles poderão apresentar sugestões para o trabalho dos professores. Essa professora disse que gostaria que no dia de sua avaliação ela estivesse presente. A aluna disse que irá falar com os outros membros para ver a possibilidade.

Quando a aluna do Grêmio saiu da sala, uma professora disse: "Oh! Meu Deus, ainda falta tempo para eu aposentar. Vocês viram o absurdo? O Grêmio agora quer nos classificar. Os alunos não estão em condições de nada, não querem saber de sala de aula." (Professora Rute, 2006). A professora nos conta que, na semana passada, estava dando aula quando um aluno do segundo ano, que não era da turma em que estava lecionando, jogou uma barata viva no seu cabelo. E completa: "É um absurdo conviver com esse tipo de aluno. Ontem estava em outra sala e outro aluno jogou uma garrafa de água cheia. Quase morri de susto". Apesar da conversa ter sido no coletivo, com o tom de voz alto, nenhum dos professores demonstrou estranheza à fala da professora Rute, e foram se retirando para a segunda jornada do seu trabalho em silêncio. A professora Ana que conversou com a

aluna do Grêmio comenta: "É preciso agir, estamos perdendo nossos argumentos, nossa saúde."

Parra (2005) esclarece que as atividades dos professores se diferenciam dos outros trabalhadores por exigir deles uma função que extrapola seu campo de ação. Exemplifica em relação à formação integral dos jovens, que se antes era vista como complementaridade da ação das famílias, hoje se espera que seja apenas papel do professor. Na Escola JT, a coordenadora do turno da manhã relata dois casos de alunos que ultrapassaram o limite de faltas. Quando a família foi convocada, disseram que não iriam atender a convocação da escola, que já estavam cansados de ouvir reclamações de "um moço de 18 anos" e que a escola tomasse as providências que considerassem necessárias.

Momentos de sala de aula confirmam o discurso dos professores de desinteresse dos alunos diante das atividades propostas. No turno da manhã, houve uma aula em que a professora entra na sala com uma aluna e fala bem alto: "[...] já te falei que assim não é possível, segunda vez que te pego aos beijos pelo corredor, pois como que eu fico? Meu amor não está aqui e eu fico com desejo de fazer o mesmo". (Professora Débora, 2006). Os alunos caíram na risada e a professora pediu que continuassem os trabalhos. Foi evidente o descompromisso dos alunos, que fizeram tudo para chamar atenção: conversaram alto com o colega distante, jogaram o dicionário de um lado para outro e chegaram até subir nas carteiras. A professora novamente os repreendeu, chamando-os de "meus queridinhos", e eles ironizaram. Ela afirmou: "[...] vocês são muito engraçados, se eu os chamasse de mal educados, favelados, mal nascidos vocês não iriam gostar, mas quando eu ajo de forma carinhosa vocês ficam ironizando. Não entendo vocês!" (Professora Débora, 2006).

As circunstâncias apresentadas no cotidiano da escola tiram o professor do seu lugar seguro de atuação, deixando-o com a interrogação sobre o que fazer para ter o desenvolvimento desejado. Outro episódio envolvendo professores e alunos ocorreu num dia de prova. Todos os professores já tinham se encaminhado para suas salas e no pátio interno havia vários alunos dispersos, mais perto do portão de saída. Uma moça deitada no banco chamava a atenção. Perguntada se estava passando mal, ela levanta a cabeça. Estava com um *pen drive* ouvindo música e disse que não. Perguntada por que não estava fazendo a prova, alegou que a professora foi ridícula, que fez a palhaçada de colocá-la para fora de sala. Perguntada se ela já tinha conversado com a coordenação, ela disse que sim. Uma funcionária

da escola se aproxima, diz que a coordenação já estava ciente de que a aluna tinha faltado com respeito com a professora, por estar ouvindo música na sala de aula no horário da prova. O desconhecimento do respeito mútuo entre professora e aluna foi o ponto principal desse episódio em que a aluna, ao enfrentar a professora e ser retirada de sala, saiu-se como vitoriosa por ter desafiado a professora e ela a ter retirado de sua presença, mostrando que não soube como agir.

Os professores sofrem por não conseguirem exercer efetivamente sua profissão docente. Os professores, relataram, que sentem medo das reações dos alunos e, sentindo-se desgastados por causa desses dilemas, adoecem.

O conceito de desgaste refere-se a uma diminuição do bem-estar objetivo e subjetivo, que abrange desde o mal-estar tolerável, mas que se prolonga no tempo e alcança uma intensidade que interfere com algumas funções, até a enfermidade que incapacita e requer hospitalização e eventualmente causa a morte (Parra, 2005, p.140)

3.4 O mal-estar e o adoecimento

As marcas do mal-estar estavam nítidas nas relações construídas na Escola JT, repercutem na saúde de seus professores e conseqüentemente alteram o trabalho. O vice-diretor abriu a pasta de licenças, que somou um total de 58 durante o mês de junho. Ele explica que a escola tem 103 professores no total. A escola funciona em três turnos, sendo 21 turmas no turno da manhã, 19 turmas à tarde e 12 turmas à noite. A grande maioria dos professores trabalha em mais de um turno na própria escola: o número dos 58 atestados nesse mês representa, na verdade, quase o dobro do número de faltas, pois se o professor está de licença está ausente nos dois turnos de trabalho. As observações demonstraram que a realidade do adoecimento docente na escola reflete, plenamente, os estudos teóricos já aqui apresentados.

Em relação à saúde mental, a coordenadora Laura afirmou que muitos professores fazem uso constante de medicamentos antidepressivos para dar conta do trabalho. E acrescentou: "[...] cada dia precisamos de mais Prozac". Na dimensão do desgaste da voz, há reclamações dos professores, principalmente associados ao barulho do trabalho de reforma do prédio que estava mais intensificado e aumentando o ruído já forte de uma escola que comporta tantos alunos. Em relação ao desgaste do corpo, especialmente no musculoesquelético, observei um professor fazer massagens nos ombros de

uma professora. Ela disse "Estou toda dolorida". As dores dos corpos foram motivos de muitas conversas, principalmente no relato da pressão da carga de trabalho. A professora Renata disse que:

[...] nós ficávamos aqui com labirintite, bursite, tendinite, algumas dessas doenças... Claro que tem causas físicas, mas outras... Todas elas somatizadas... Tal o nosso desencanto, o nosso medo de vir para escola, não o medo físico, medo de ver o nosso trabalho, o nosso estudo, a nossa escolha de vida escoar pelo ralo, sem ter nem por que... (Professora Renata, 2006).

Para os desgastes relacionados aos órgãos de sentido, mais da metade dos professores utilizavam de óculos para leitura. O que exige um cuidado extra e ao mesmo tempo, um gasto para o exercício da profissão. Quanto ao problema de varizes, durante os intervalos de aula, e também em momentos de reunião, vários professores colocavam as pernas para cima a fim de melhorar a circulação do sangue. Quanto às doenças infecciosas respiratórias, também houve sintomas de gripe em vários professores, principalmente no mês de junho. A doença dos professores apareceu somatizando suas tensões de várias formas.

[...] eu tive um problema intestinal... Diarreia... Primeiro o médico tratou as causas normais, fomos descartando, descartando, passei por exames acurados, não havia causa física, não havia uma causa detectável, alimentação... Eu só podia comer pão e banana e tomar água... E fiquei mais de quarenta dias assim... Fiquei muito fraca, o olho bem no fundo. Chegou-se a conclusão que era tudo somatização, inclusive talvez para eu não comparecer a escola, eu não deixei de comparecer não... Uma vez ou outra que não tive condição de eu vir..., mas assim... O pavor que falava que estava na hora de ir para escola lá ia eu para o banheiro, uma coisa horrorosa (Professora Renata, 2006)

Diante desse quadro, o alto índice de licenças médicas é evidente, quadro em que o absenteísmo pelo adoecimento é real. Para muitos autores, o absenteísmo é um dos indicadores do mal-estar docente e do adoecimento docente.⁸

⁸ Codo (1999), Nóvoa (1999-2000), Martínez, Valles e Kohen (1997), Gomes (2002), Alevato (2004), Araújo (2004), Neto Silvany et. al. (2000), Porto et al. (2006), Brito (2004), Gasparini et al. (2005), Aranha (2005), Araujo (2006), Escalona (2006), Gonçalves (2003) Martinez (2003a - 2003b), Steren et al (2005), Carlotto (2002), Moreira (2002).

No entanto, vários professores doentes estão presentes ao trabalho, como a professora Renata, que, mesmo doente, trabalhava. As falas dos professores da escola traduzem esse presenteísmo, um esforço do professor de se fazer presente, mesmo percebendo anomalias em suas reações, sejam elas: físicas ou psicológicas. Assim, os dados referentes às licenças médicas não dizem tudo sobre as doenças que acometem os professores. Professores fazem uso de remédios durante os intervalos de aula, principalmente analgésicos e relaxantes musculares. Os professores Fernando e Solange exemplificam esse presenteísmo no limite de suas capacidades.

A professora Solange conta toda sua trajetória de ingresso na Escola Plural e enfatiza o orgulho de ter uma administração que tinha à frente o Partido dos Trabalhadores, e como se envolveu e lutou por uma escola de qualidade. Seus trabalhos de destaque permitiram que chegasse a ser coordenadora: "[...] entrei, comecei a fazer bons trabalhos, eu sempre tive muito pique, muita disposição, gostava de ser professora, achava bacana, sempre gostei, já tinha muitos anos no magistério e tinha esse relacionamento bom com aluno, muito legal estar trabalhando coisa diferente" (Professora Solange, 2006). Entusiasmada com seu trabalho, fez novo concurso e ficou, assim, com dois cargos na mesma escola: como professora em um cargo e como coordenadora no outro.

[...] fui coordenadora durante quatro anos, duas gestões. Fiz um bom trabalho [...] foi à noite, que não é fácil. Era muito complicado [...] A gente tinha consciência. Eu e a outra coordenadora éramos as últimas a sair do colégio. Todo santo dia... Saíamos às vezes o colégio já estava escuro... A gente saía com toda disposição... Só que isso foi desgastando demais da conta. Foi um desgaste e tanto!... (Professora Solange, 2006).

Neste trabalho exigente e intensificado, a professora Solange vai se doando cada vez mais e, no entanto, quanto mais se dedicava menos retorno vislumbrava de seu trabalho: "[...] tinha muito pouco retorno dos alunos, porque realmente eles não têm interesse, não precisa mostrar interesse, a escola não tem como exigir esse interesse deles... A própria escola também não oferece muito retorno, nem muito reconhecimento no seu trabalho... e isso foi um desgaste muito grande". Para a entusiasmada Solange, ver seu esforço se esvaír fez com que não quisesse mais se eleger como coordenadora, pois se sentia cansada e apresentava muita insônia. Contudo, já no início de 2005, começa a perceber algo diferente, um processo de descamação nos pés e nas mãos, muita insônia e fases de esquecimento. Para

Solange, o trabalho era muito e não achava um momento para dar atenção a seus problemas. Ela relata: "conviver com a Escola Plural foi só decepção, com a prefeitura, com a própria escola, com a unidade escolar aqui, foi uma coisa muito decepcionante... Eu acho que tudo isso foi desencadeando esse processo... assim... de frustração mesmo!" (Professora Solange, 2006).

Apesar das dificuldades, a professora continuava presente em seu trabalho. Até que teve de ir à Junta Médica da Prefeitura para trocar a licença de dois dias pelo acompanhamento ao marido, devido a uma cirurgia. Ao passar pela médica de plantão teve uma surpresa quando disse que ela não estava bem, que era "[...] para eu procurar a psiquiatra da Junta para uma licença, que ela estava percebendo claramente que eu não estava bem..." (Professora Solange, 2006). A professora ficou de licença nos meses de maio e junho. Em julho conversou com seu médico e tentou retornar, porém não conseguiu. Não queria ver as pessoas e disse que perdeu o pique que tinha com o trabalho. Acabou ficando o resto do ano de licença médica.

Solange retornou da licença no início de 2006, tendo um laudo afastando-a da regência de sala. Disse procurar ajudar em tudo que pode, mas se sentia deslocada. Ela mantém os medicamentos antidepressivos e tem acompanhamento psicológico. Afirma que ainda não está bem e que não sente a motivação que tinha pela educação e se pudesse não gostaria mais de voltar para a escola, pois considera um ambiente muito difícil e que percebe a maioria de seus colegas caminhando para o processo que desencadeou nela essa doença devido ao ambiente de muita frustração. O caso da professora é um exemplo de presenteísmo, não reconhecendo a si mesma como um corpo com seus limites e se excedendo ao máximo em seu trabalho, o que marcou de forma definitiva sua vida profissional.

Segundo Clot, os agentes públicos "não se acham apenas em dificuldades em termos de respostas. Eles esperam também que suas perguntas e sua contribuição sejam entendidas e reconhecidas" (2006, p.17). Clot utiliza o termo "amputação do poder de agir" para designar uma atividade reprimida ou contrariada "[...] que proíbe os sujeitos de dispor de suas ações, que não os deixa transformar seu vivido em recurso de vivência de uma nova experiência" (Clot, 2006, p.10). A professora Solange vê amputada não só sua possibilidade de lecionar, mas também o seu desejo para com a profissão: "a impotência sentida, as fadigas crônicas, as descompensações psíquicas e o ressentimento sucedem então à perda de toda a ilusão e à oscilação dos ideais institucionais outrora vigentes" (Clot, 2006, p.17).

O professor Fernando é outro caso de presenteísmo. Começou a trilhar esse caminho há 38 anos atrás com grande dedicação e orgulho. Ele diz que sua história de vida se funde com a história da Escola JT, na qual se esforçou sempre para dar o melhor de si e queria se aposentar no cargo de diretor dessa escola. Com uma formação em Física, produziu uma série de nove livros, lecionou em várias escolas de renome da capital mineira e inclusive na Faculdade de Filosofia da Universidade Federal. Sua dedicação à educação fez com que aprendesse marcenaria para correlacionar com o estudo da Física. Utilizava o laboratório da escola para trabalhar com os alunos a Matemática, a Física no seu cotidiano, na prática. Sentia-se valorizado pelo seu trabalho e reconhecido por seus alunos. Entretanto, mudanças começaram a acontecer: "[...] começou a modificar, eu acredito que foi quando... É possível até verificar a data, quando deixou de se fazer o concurso." (Professor Fernando, 2006). Para o professor Fernando, o fim da seleção dos alunos foi o divisor de águas entre a escola que existia e a escola que se tem hoje. Assim ele compreende a seleção: "queira ou não queira, a seleção, ela elimina aquele aluno que não vem pra estudar, que vem para outra finalidade". Ele pondera que as mudanças da sociedade interferem diretamente nas escolas e que os jovens estão diferentes, e acrescenta que reunir em local fechado jovens na faixa de 15, 16 anos, sem policiamento, é perigoso: "Tudo jovem, então eu acho que começou nessa época esse descontrole..." (Professor Fernando, 2006). O descontrole que enfatiza são as relações indisciplinadas dos alunos que se avolumaram e que comprometiam o trabalho da educação e a relação professor e aluno. O professor se vê preso nas engrenagens do processo de trabalho que o enfraquecem, e passa a sofrer um mal-estar que, a princípio, não é papável, mas está presente em suas ações.

Nessa época eu estava dando aula, eu sofri dois momentos complicados, um pela manhã e um pela noite, a manhã a turma estava muito agitada, estava muito difícil de dar aula, alunos desrespeitosos... Então nesse dia eu senti um pouquinho tonto, os alunos estavam muitos agitados, a turma muito... Aquela confusão... Sabe... Eu pelejando para poder colocar. Eu saí de sala e falei com ela, a diretora. - Olha, não dá mais! Nessa época, eu tinha um cargo e estava ocupando dois cargos, tinha jornada dupla. Olha eu não posso mais... Senti uma tonteira... Nesse momento e não posso mais continuar com essas turmas, porque eles estão muitos agitados e estou com um pouco de receio de acontecer qualquer coisa comigo (Professor Fernando, 2006).

O professor perdeu o domínio da turma, sentiu-se mal e compreendeu que era necessário modificar aquela situação, pois estava pressentindo que algo não estava bem. No entanto, seu compromisso com os alunos fez com que ele retornasse à noite para dar aulas. O presenteísmo ficou evidente na medida em que o professor se sentia responsável pelos alunos e excedia todos os seus limites para tentar cumprir seu papel de educador, numa dimensão de missão e de abnegação. Porém à noite, diante das dificuldades no exercício de sua profissão, Fernando passou mal e teve uma isquemia. Ele diz que exames médicos descobriram hipertensão e uma isquemia cerebral: "[...] tanto que hoje eu tive de aprender a escrever com a mão esquerda. A perna joga um pouco para direita... O lado direito do rosto está bem diferente do lado esquerdo, você pode observar, esse olho deu uma fechadinha..." (Professor Fernando, 2006).

Ele foi pego de surpresa sem se dar conta de que seu estado de saúde, quando decidiu dar um "basta!", já era tarde demais, pois os efeitos negativos já estavam instalados e levaram-no ao adoecimento.

Nadie quiere reconocer en ellas algo de lo que vive todos los días em su trabajo: inseguridad, ambivalencia, agotamiento, alta conflictividad por múltiples exigencias, incertidumbre de permanencia en el empleo, desvalorización, etc. Por el contrario, la aparición de los primeros síntomas suele ser tomada como una debilidad individual: Se quebro, no se la aguanta... (Martínez, Valles, Kohen, 1997, p.120). (Grifos dos autores)

Esses autores compreendem que no cotidiano do seu fazer docente os professores se envolvem tanto com as tarefas escolares que, muitas vezes, não dão atenção à saúde, tudo isso associado ao alto teor de conflito por múltiplas exigências, além da incerteza de permanência no emprego e na desvalorização da profissão. O professor Fernando deixa transparecer que, de alguma maneira, se culpa por não ter dado atenção devida a sua saúde, que se não se entregasse tanto ao trabalho talvez pudesse estar lecionando. Domingues (1997) já afirmou o caráter individual que é dado a um problema do coletivo da escola. Para ela, se patologiza o fracasso dos alunos, se patologiza a experiência cotidiana dos professores e até as instituições, mas não se cuida dessas últimas. As instituições doentes adoecem também os seus membros, principalmente o professor.

O professor Fernando afirma que ser professor é estar no céu e no inferno. O inferno ele sabe descrever com desenvoltura, mas, depois de

profundo silêncio, ele afirma que o céu é "esperança... Só esperança..., mas eu acredito que o céu... É a esperança!" (Professor Fernando, 2006). As marcas do presenteísmo são muito fortes, ele sente o vazio de não estar lecionando devido à doença, e tenta renormalizar sua posição na escola. É um educador, tem esta identidade: gentilmente se aproxima dos colegas para contribuir com seus conhecimentos, contudo não há espaço para o diálogo e para a construção coletiva na Escola JT.

Na escola, o mal-estar está evidente na complexidade das interações. As atividades dos professores se alteraram na própria dinâmica da vida: a ampliação de turmas, os novos alunos, os novos professores, a Proposta da Escola Plural.

Para Clot, a atividade "é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder alhures." (2006, p.116). Essa ambiguidade da atividade também é expressa como "[...] aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar aquilo que se tem de refazer." (ibidem, p.116). Esse conceito representa bem a situação da atividade docente, que se percebe limitada diante do contexto e que busca, em suas atividades, valorizar sua identidade profissional. Contudo, as atividades docentes tendem a ser isoladas, fazendo com que o professor se veja responsabilizado por todo o contexto em que se encontra e não permitindo uma reflexão e um repensar sobre seu trabalho num âmbito coletivo e articulado com a realidade posta. As renormalizações são constatadas no desencanto frente aos ideais da profissão e ao fracasso do ensino. "Há um mal-estar concreto aqui dentro" (Professora Ana, 2006).

Quanto mais o professor exige de si mesmo, mais conflituosa se torna sua relação com o trabalho. Os mecanismos de inibições e rotinizações do trabalho também foram detectados nas falas de alguns professores que manifestaram suas tristezas ao elaborarem provas interessantes, que muitos alunos não chegam sequer a ler, apenas assinam e entregam. "É muito triste você saber que seu trabalho, seu esforço é em vão", diz a professora Cássia. Frente aos dilemas da profissão, o professor passa a realizar seu trabalho a partir de uma rotina "[...] e ele passará a cumprir tarefas de forma automática e padronizada, deixando se perder a riqueza do processo de ensino-aprendizagem." (Codo, Vasques, Verdán, 1999, p. 297). Na Escola JT, a própria estrutura proporcionava essa rotinização do trabalho, como o número de turmas, de alunos e a intensificação do trabalho que levava cada professor a renormalizar sua ação docente à procura de mecanismos para facilitar o seu

trabalho. A rotinização do trabalho promove a renúncia aos combinados da escola e estabelece o descompromisso mútuo.

Professores combinavam não deixarem alunos saírem da sala de aula logo após a entrega das provas, a fim de inibir a entrega sem uma leitura e possibilitar que os alunos se manifestassem nas provas. Entretanto, o combinado se rompia, pois professores não o cumpriam. A coordenadora, logo após ter dado o sinal para o início das provas, corre atrás de alunos que afirmaram que tinham terminado, dizendo contrariada: "Foi combinado que nenhum professor permitiria a saída antes de uma hora após o início da prova". Os combinados rompidos refletem o sentimento de desilusão dos professores em verem frustrados seus sonhos em relação a seu trabalho e a desarticulação do coletivo, que não tem uma representatividade significativa. Ao desarticular o combinado, professores renormalizam suas ações, sentem-se donos de suas normas, contudo instala-se o mal-estar, e cada qual tenta dar uma resposta aos conflitos pelos quais está passando.

Os sentimentos individuais de insatisfação repercutem no coletivo, desagregando e rompendo a organicidade da instituição e favorecendo o mal-estar de não ser compreendido, reconhecido e acolhido como gostaria que fosse. As destruições dos sonhos dos docentes também se expressam nas relações cotidianas da escola onde precisam estar atentos ao vandalismo do patrimônio público, aos roubos de seus pertences e, sobretudo, à perda da esperança do seu trabalho enquanto ideal de educar e contribuir para a formação dos jovens: "[...] parece que todos já estão derrotados", lamenta a professora Júlia.

Várias situações evidenciaram os conflitos nesse espaço escolar: ausência do corrimão de ferro que dividia a escada externa da escola e o vidro da frente quebrado foi explicada pela funcionária da escola, que afirmou: "foram pivetes lá de fora" sugerindo que havia pivetes também dentro da escola. A coordenadora Carla disse que foram os alunos mesmos e que a depredação acontece a todo instante. A coordenadora convida a percorrer a escola e verificar uma camada de tinta sobre as pichações, que, apesar de amenizar, não esconde as agressões ao ambiente: "[...] parece ter um pacto, pois o silêncio da maioria não deixa transparecer aqui o que estamos passando", diz a coordenadora. Há um cuidado de não deixar transparecer para o exterior a insegurança e o medo da violência que ronda a escola através do silenciamento.

Diante da tensão acumulada pelo trabalho docente, uma resposta de renormalização é o absenteísmo: todos os dias há professores licenciados e

o índice de licenças é bastante expressivo. As faltas dos professores no serviço funcionam como uma válvula de escape, que possibilitam paradas no seu trabalho. Há esforços também de renormalizar a prática docente com atividades diferentes: teatros, danças e olimpíadas. "Estou vendo os professores todos os dias se descabelando." (Professora Júlia, 2006) As tentativas docentes de dar um significado a sua prática, de buscarem ser sujeitos de suas próprias normas faz com que os professores possam sentir-se enquanto:

[...] sujeitos capazes de viver simultaneamente prazer e desprazer, e por conta disso, desenvolvem estratégias individuais e coletivas de enfrentar essas situações. Trata-se de uma postura sempre propositiva em suas relações com o movimento da vida, em que é necessário estar em luta contra as infidelidades do ambiente. O aparecimento da doença, [...] advém da diminuição dessa capacidade de ser normativo, de ultrapassar as normas presentes e criar outras mais condizentes com as situações novas que as configuram incessantemente no meio externo (Mascarello, 2007, p.114).

Os discursos dos professores enfatizam o entimema de que ser professor é estar em dificuldades e vivenciando o mal-estar das relações. Não há como desvincular o professor de todo o contexto vivido em que atualmente a sociedade se apresenta imersa no mal-estar de relações. A própria vida humana se encontra nessa dinâmica de buscar a norma e transgredi-la, de renormalizá-la. O trabalho docente na Escola JT demonstrou que seus professores buscam se perceberem como sujeitos de suas próprias normas, com intensas e constantes tentativas de renormalizações. Porém, o que se mostrou muito evidente foram as dificuldades para que conseguissem executar isso. Renormalizações através de iniciativas bem-sucedidas, como a da professora Eliza na Escola JT, também aconteceram no sentido mais positivo, dando condições aos professores de reconhecimento e de bem-estar. Contudo, a projeção dessas iniciativas não é a de uma construção coletiva e configura mais uma estrela isolada que não ilumina a própria escola.

Capítulo 4

O ADOECIMENTO DOCENTE NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS: UM PANORAMA ATUAL

Este capítulo analisou os dados recentes de publicações que abordaram o adoecimento docente e sua outra faceta: o bem-estar no trabalho. Vale salientar que a concepção do trabalho apresenta uma dimensão negativa e outra positiva. Ou seja, o trabalho que nos desgasta teria também as condições de nos revitalizar.

Nessa perspectiva, o fazer docente, ao longo tempo, mudou as suas relações, inclusive interferindo no respeito essencial para a realização do trabalho. Os sentimentos de impotências, de fracasso e, sobretudo, de desvalorização vêm trazendo aspectos negativos que adoecem os professores.

Com o intuito de contextualizar os dados sobre o cenário educacional atual e a importância do bem-estar dos professores, a opção foi realizar uma pesquisa que se baseia nas principais referências sobre o tema. A opção por esse tipo de pesquisa se pautou pelo objetivo de resolver um problema ou comprovar uma hipótese sobre uma determinada temática e buscar, por meio de referenciais teóricos publicados, as perspectivas analisadas (Bocato, 2006). Esse tipo de pesquisa permite que os subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado sejam identificados e posteriormente analisados sob o olhar da literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, ao identificar os descritores a serem pesquisados (Salomon, 2004). Daí a importância da definição da temática, a seleção e análise dos dados e posterior publicação.

Com esse entendimento, a escolha pelo *site* da *Scientific Electronic Library Online* SciELO foi realizada ao compreender a relevância dessa plataforma que disponibiliza artigos avaliados por pares e também ser um *site* gratuito, de livre acesso. Assim, ao selecionar e analisar o material de pesquisa composto pelos artigos pesquisados na SciELO foi possível compreender as várias contribuições científicas sobre a temática.

A pesquisa realizada buscou pelos dois descritores: mal-estar e bem-estar docente.

4.1 Mal-estar docente

Ao realizar a busca pelo descritor mal-estar docente no *site* da SciELO, setenta e duas publicações foram identificadas e trouxeram um panorama dos países das devidas publicações. Cuba liderou com trinta e cinco publicações, o Brasil com quinze, países como a Colômbia, México e Espanha publicaram quatro artigos cada um. Já na Venezuela foram dois artigos publicados. E, pela classificação do SciELO, cada um dos seguintes países tiveram uma publicação: Bolívia, Chile, Costa Rica, Equador, Uruguai e Peru.

Também houve duas publicações determinadas: uma pela SciELO Preprints e outra pela Saúde Pública. A referente ao SciELO Preprints abordava uma pesquisa realizada na Universidad Técnica de Manabí, no Equador, e tratou da inteligência artificial no âmbito da universidade. Já a publicação referente à Saúde Pública é de pesquisadores brasileiros, com o estudo sobre o trabalho docente, as relações com as desigualdades de gênero e saúde em universidade pública.

Ao fazer as análises das publicações do país que teve o maior número com o descritor pesquisado, Cuba, constatou-se que apenas um artigo elucidou somente numa perspectiva da pesquisa em questão ao refletir sobre o plágio no ensino superior (Freire, 2000). O artigo, apesar de evidenciar que as situações plágio podem contribuir para o mal-estar docente, teve como campo de pesquisa o ensino superior. Portanto, está fora da educação básica, nível em que nos detivemos neste capítulo.

Um outro artigo dos autores Sarguera e Rebutillo (2021) também foi lido na íntegra, mas, apesar de respaldar uma relação da gestão da escola no âmbito do conhecimento e aprendizagem, não abordou o mal-estar docente. Já os outros trinta e três artigos tiveram a temática voltada para saúde humana, sem fazer referência ao mal-estar docente.

O segundo país a ser verificado pelas produções em relação ao mal-estar docente foi a Colômbia. O país apresentou quatro artigos. Um deles trouxe o mal-estar docente em uma condição específica de conflito armado que não se situa no âmbito da nossa questão de estudo. Ele evidenciou aspectos que em uma perspectiva de metáfora se assemelha às nossas perspectivas de mal-estar.

O medo, a impotência, o silêncio, a indiferença são patologias que migram para a escola e nela se instalam, invadem o processo formativo, dificultam o processo escolar, já não há confiança,

agora é só sobreviver, ajustar a formação em coerência com o mal. A vibração do mal dói como um traço da ferida na memória de professores e alunos (Grajales; Garcia; González-Meléndez; Bernal-Ospina, 2020, p. 23 – tradução nossa).⁹

Os autores citados acima associam o panorama nefasto em que todos da escola são envolvidos pela sobrevivência e sofrimentos, frente aos conflitos armados. No entanto, esses sentimentos de impotência e silenciamento imposto por dimensões externas à escola também impactam o cotidiano e adoecem os professores. Com esse olhar sobre o sofrimento docente, dois artigos evidenciaram o ensino superior e não foram inseridos nessas análises. O último artigo analisado da Colômbia fez uma revisão sobre as publicações que estudaram as angústias dos professores latino-americanos. Paime (2009) afirma:

[...] propomos, portanto, que a maneira como os problemas de conflito escolar, violência e desconforto docente foram estudados advém fundamentalmente da conformação conceitual e da interpretação que foram geradas nos contextos europeu e norte-americano. Nesse sentido, esses processos integraram diferentes tradições que vão desde perspectivas sociológicas, psicológicas, antropológicas, até aquelas que observam o problema como casos de saúde pública. A linha de pesquisa sobre o "desconforto do professor" percorreu seu caminho globalmente, com a Iberoamérica não sendo um caso excepcional. A forma de estudo mais forte foi a que se constituiu a partir dos estudos sobre o "desgaste e queima" dos professores, especialmente na Espanha (Paime, 2009, p.94 – tradução nossa).¹⁰

⁹ El miedo, la impotencia, el silencio, la indiferencia son patologías que migran a la escuela y se instalan en la misma, irrumpen con el proceso de formación, obstaculizan el proceso de la escuela, ya no hay confianza, ahora solo se trata de sobrevivir, de ajustar la formación en coherencia con el mal. La vibración del mal duele como huella de la herida en el recuerdo de los profesores y los estudiantes (Grajales; Garcia; González-Meléndez; Bernal-Ospina, 2020, p. 23).

¹⁰ planteamos entonces que la forma como se estudiaron los problemas de conflicto escolar, violencia y malestar docente provienen fundamentalmente de la conformación y la interpretación conceptuales que se generaron tanto en el contexto europeo como norteamericano. En ese sentido, estos procesos integraron diferentes tradiciones que van desde perspectivas sociológicas, psicológicas, antropológicas, hasta aquellas que observan el problema como casos de salud pública. La línea de investigación del "malestar docente" se abrió paso a nivel global, no siendo Iberoamérica un caso excepcional. La forma de estudio más fuerte fue la que se constituyó a partir de los estudios sobre "desgaste y quemado" de los maestros, sobre todo en España (Paime, 2009, p.94).

As análises cuidadosas do autor em sua pesquisa de referências possibilitaram compreender a gama de situações que perpassam o cotidiano das escolas em diferentes níveis educacionais. As conclusões mapearam a complexidade da relação do trabalho docente que podem contribuir para o sofrimento deles.

Nessa ordem de ideias, a angústia dos professores na América Latina está atrelada ao conceito de "precariedade", ou seja, impotência diante das mudanças no sistema, das promessas quebradas de um conjunto de Estados que não conseguiram colocar a educação em um *status* elevado, da difícil situação econômica e da vulnerabilidade que os professores sentem diante dos micropoderes (professores, diretores e pais) (Paime, 2009, p. 108 – tradução nossa).¹¹

Assim, o mal-estar dos professores está associado à precariedade de seu trabalho, tanto na perspectiva do âmbito econômico como nas diversas relações que permeiam o contexto educacional. Dessa forma, o autor deixou um mapeamento das circunstâncias que levam ao sofrimento do professor.

Em relação ao filtro colocado sobre as publicações na Espanha, dos quatro artigos apenas um se referiu aos professores: *Reducción de los Niveles de Estrés Docente y los Días de Baja Laboral por Enfermedad en Profesores de Educación Secundaria Obligatoria a través de un Programa de Entrenamiento en Mindfulness* (Manas Manas; Justo; Martinez, 2011). Os outros três analisaram situações da área médica.

Com o intuito de compreender um pouco sobre as técnicas *mindfulness* que surgiu em uma perspectiva de tentar aliviar os pacientes em situações paliativas “[...] Kabat-Zinn recontextualizou princípios e práticas milenares, advindas do budismo e de filosofias orientais, conciliando-os com o modelo científico baseado em evidências e elementos da psicologia e da medicina” (Azevedo; Xavier; Menezes, 2022, p.3).

Com esse entendimento, ao pesquisarem a utilização das técnicas de *mindfulness*, os autores Manas Manas, Justo e Martinez (2011), realizaram um programa com os professores da educação secundária em dois grupos: um experimental em comparação ao grupo controle. Os referidos autores concluíram em seus estudos que foram observadas a redução significativa

¹¹ En ese orden de ideas, la angustia docente en Latinoamérica va amarrada al concepto de “precariedad”, es decir impotencia ante los cambios del sistema, las promesas rotas de un conjunto de estados que no lograron ubicar la educación en un alto estatus, la difícil situación económica y la vulnerabilidad que sienten los docentes frente a los micro-poderes (magisterio, directivos y padres de familia) (Paime, 2009, p. 108).

nos níveis de estresse docente e no número de dias de licença médica no grupo experimental.

Nesse sentido, também propõem a inclusão dessas técnicas nos futuros currículos formativos de professores para prepará-los com ferramentas e estratégias que lhes permitirão lidar eficazmente com as situações de estresse na atuação profissional (Manas Manas; Justo; Martinez, 2011). Essa publicação espanhola nos permite compreender que as situações de adoecimento docente já são uma realidade conhecida e já se pensam nas tentativas de amenizar essa situação.

Quando colocamos os filtros por países, o México também apresentou quatro artigos. Dois deles tiveram seus focos no ensino superior e não foram considerados neste estudo. Dos dois selecionados, o primeiro não trouxe uma reflexão sobre o mal-estar docente. O segundo com o título *Políticas de carrera docente y desarrollo profesional en México a la luz de los resultados de Talis*, dos autores Arroyo e Zuniga (2021) também não enfatizaram o mal-estar docente.

Nos estudos, eles compararam as opiniões dos professores secundários do México sobre as condições docentes nos períodos de 2006-2012 e 2012-2018 frente as lógicas da Talis. Apesar dos autores evidenciarem que no período pesquisado houve uma concepção de desvalorização dos profissionais, inclusive salarial, não evidenciaram a questão do adoecimento dos docentes.

Em uma mesma perspectiva, os dois artigos da Venezuela não trataram do mal-estar docente. O artigo da Bolívia também não evidenciou o mal-estar docente. Um único artigo do Chile pesquisou o mal-estar dos professores na universidade e, portanto, não será parte do nosso estudo.

No artigo da Costa Rica denominado *Afrontamiento emocional implementado por las personas docentes en Costa Rica para el manejo del estrés*, a pesquisa quantitativa enfatizou a questão do mal-estar que leva ao adoecimento. (Retana-Alvarado; González-Ríos; Pérez-Villalobos, 2022). O estudo foi realizado na central d' Alajuela, em uma pesquisa que averiguou a escala de estresse dos cento e trinta uns professores de escolas públicas em uma escala para avaliar seis dimensões “[...] ansiedade, depressão, crenças desadaptativas, pressões, desmotivação e mau enfrentamento” (Retana-

Cada uma dessas dimensões foi analisada pelos autores que explicitaram as prevalências dos sintomas, principalmente preocupação, insônia, sudorese, perturbações, ansiedades e tensões. Apesar de se relacionar a uma pesquisa local, em que os índices demonstraram o estresse sem pretensões para universalização dos achados, os autores pontuaram em outros estudos que o profissional docente possui alto risco de estresse laboral. Nos estudos, verificou-se a necessidade de cuidar dos professores no âmbito da saúde física e emocional (Retana-Alvarado; González-Ríos; Pérez-Villalobos, 2022).

Com o intuito de continuar as análises das publicações do SicELO, o Equador teve apenas um artigo que não tratou do mal-estar docente, mas abordou a questão da medicina não considerada neste estudo. Já a publicação do Peru também não foi levada em consideração, pois explicitou uma pesquisa no ensino superior de Odontologia. O artigo do Uruguai também não foi considerado por não se enquadrar nos objetivos propostos. Na verdade, tratou-se de um estudo diagnóstico realizado em um centro educacional público tecnológico em Montevideu sem evidenciar o mal-estar docente.

Ao continuar a pesquisa no *site* do SicELO, o Brasil apresentou quinze artigos que tiveram o descritor mal-estar docente. As análises dos artigos possibilitaram compreender esse escopo. Nove desses artigos enfatizaram a educação superior. Um deles tratou da questão da inclusão escolar e outro se referiu à educação em escola privada.

Apenas três artigos trouxeram reflexões sobre o mal-estar docente na educação básica. Nesse sentido, os autores Cunha *et al.* (2024), apresentaram o tema no artigo “Vivências, condições de trabalho e processo saúde-doença: retratos da realidade docente”. Eles entrevistaram doze professores na cidade de Montes Claros. A metodologia utilizada foi a “[...] do método *Grounded Theory*, na perspectiva construcionista social (Cunha *et al.*, 2024, p. 1). Os autores, ao compreenderem os múltiplos fatores que repercutem no adoecimento docente, criaram sete conceitos a partir das falas dos entrevistados:

[...] precarização do trabalho docente: restrição do estado e gestão deficitária na educação básica; manifestações subjetivas do mal-

¹² “[...] ansiedad, depresión, creencias desadaptativas, presiones, desmotivación y mal afrontamiento” (Retana-Alvarado; González-Ríos; Pérez-Villalobos, 2022, p.161).

estar docente: vivências de desvalorização e de frustração na carreira docente; impasses na busca da superação do mal-estar docente; enfrentamento de conflitos com os alunos e familiares na escola; descompassos na prática docente; repercussões do trabalho na vida pessoal; efeitos do processo de trabalho na história de vida: o adoecimento do professor” (Cunha, *et al.* 2024, p. 7).

As conclusões desse estudo permitiram aos autores analisarem o adoecimento físico e mental dos professores que é marcado por: “[...] todo o processo de precarização do estado, orientado pelas políticas neoliberais, tem alterado as condições de trabalho, e aumentado a dimensão do mal-estar docente. (Cunha, *et al.* 2024, p. 18). Vale salientar que o artigo ao analisar cada conceito desvelou o trabalho diário do professor marcado por tensões e conflitos, como também de desvalorizações.

Com esse entendimento, o segundo artigo denominado “Políticas públicas em educação e o mal-estar docente” de Abreu, Cruz e Soares (2023) estudou a internacionalização das políticas públicas educacionais. Para tanto, utilizou a metodologia de “[...] abordagem qualitativa, a partir da pesquisa-formação e de acordo com a proposta de ateliês lúdicos formativos (Abreu; Cruz; Soares, 2023, p. 1).

Nessa lógica, dezoito profissionais participaram ativamente dos ateliês lúdicos que permitiram a escuta profana e também atividades que tiveram: “[...] momentos de danças circulares, debates, confecções de cartazes, rodas de conversa, encenações teatrais envolvendo situações escolares, momento cinema com exposição de filmes, entre outras” (Abreu; Cruz; Soares, 2023, p. 14).

As análises dos dados permitiram aos autores certificarem que as políticas públicas empreendidas a partir de 1990 foram descaracterizando a escola e seus profissionais. E assim, ao se inserir nos ditames das lógicas internacionais reverberam “[...] dois aspectos básicos que são consequência da internacionalização das políticas públicas educacionais: o estado de impotência e a desprofissionalização. Ambos se configuram como estado crescente e potencializadores do mal-estar docente” (Abreu; Cruz; Soares, 2023, p. 19).

As perspectivas abordadas pelos autores tiveram ressonância com o terceiro artigo denominado “Satisfação com a profissão docente: reflexões iniciais com base nos questionários do Saeb 2019” de Campos e Palma (2023). Esses autores, apesar de no título utilizarem a palavra satisfação,

puderam constatar a insatisfação com a profissão docente em determinadas regiões.

[...] dados levantados pelo questionário dos professores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 2019, cotejando as estatísticas – obtidas pela regressão logística binária – com os resultados de outros estudos sobre o tema. Diversas pesquisas apontam que a insatisfação profissional está relacionada ao mal-estar docente e à síndrome de Burnout, realidade que afeta, além da pessoa do professor, a própria qualidade da educação (Campos; Palma, 2023, p. 1).

A pesquisa efetivada deixou questões que não puderam ser comprovadas sobre a satisfação docente. Apesar de ponderar devido às disparidades das diversas regiões do Brasil, foi constatada uma insatisfação, principalmente no início da carreira docente. O estudo apontou para a realização de novas pesquisas para abordarem essa temática, inclusive com a metodologia qualitativa.

Esses três artigos publicados no site da SciELO, de certa maneira, permitem compreender que o mal-estar docente já configura uma realidade, demanda mais estudos e possíveis intervenções para minimizar essas situações. Pode-se afirmar que o problema do aumento do adoecimento docente nos últimos anos é uma realidade. Seria possível existir um bem-estar no trabalho docente?

4.2 Bem-estar no trabalho docente

O conceito de bem-estar docente foi proposto como alternativa à abordagem do mal-estar docente e pretende traduzir a motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que o docente desenvolve para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento (Jesus, 2007, p. 26-27).

Com esse entendimento, foi realizada uma pesquisa também no site da SciELO com o descritor bem-estar docente. O Brasil liderou com quatorze artigos sobre a temática. Ao fazer uma análise dos artigos, com a leitura do título, palavras-chave e resumo, foram inicialmente retirados do estudo dez artigos que não se enquadravam na nossa pesquisa. Assim, foram retirados seis que enfatizaram o ensino superior. Dos outros que foram excluídos, um deles tratou da educação inclusiva, um abordou a educação infantil e dois outros analisaram as perspectivas da educação física.

Dos quatro artigos selecionados a princípio por estarem dentro dos propósitos do nosso estudo, foram todos analisados integralmente. O primeiro denominado “Projetos de Vida Éticos de professores e seus significados afetivos”, de Magliano e Arantes (2024), trouxe um estudo qualitativo em que pesquisaram professores de escolas públicas selecionados a partir de critérios que, principalmente, priorizaram “[...] os líderes de escolas públicas ou comunitárias, considerando a maior diversidade regional, racial e de gênero deles (Magliano; Arantes, 2024, p. 3). Com essa perspectiva, no artigo foram analisadas as trajetórias dos docentes e projetos de vida com ênfase nas emoções deles.

[...] os projetos de vida éticos dos professores e a integração de suas metas pessoais com aquelas para o bem comum, reguladas pelos sentimentos de bem-estar generalizado da experiência pessoal de serem cuidados e cuidarem de si e relacionados à experiência coletiva de cuidar do outro e pelos sentimentos de dor e indignação, igualmente generalizados da dor pessoal à dor coletiva, movendo os professores à sua superação não apenas enquanto busca pessoal, mas como promoção do bem coletivo (Magliano; Arantes, 2024, p. 10).

Apesar do estudo evidenciar as situações que levaram os professores a ressignificarem sua profissão, com o intuito do bem coletivo, elas não refletiram especificamente sobre o bem-estar docente.

O outro artigo selecionado foi *Validation of the teacher's health questionnaire for the Brazilian context* (Sampaio, *et al.*, 2021). Os autores especificaram que no Brasil não existia um instrumento capaz de mediar e avaliar as perspectivas de bem-estar e mal-estar docente. Para tanto, para a elaboração de um documento que trouxesse a perspectiva brasileira, foram traçados três passos de triangulação dos dados, a partir de uma revisão de literatura específica. Assim, houve entrevistas com especialistas da área, que envolveram tanto pesquisadores quanto professores e administradores escolares. O segundo passo foi o questionário aplicado para 30 professores com o intuito de aferir o instrumento com cento e doze itens que continham as “[...] dimensões da saúde docente nos aspectos físicos, cognitivos e emocionais (setenta e oito itens) e experiência positiva na atividade docentes (trinta e quatro itens). Na terceira fase, o instrumento foi aplicado em trezentos e trinta e cinco professores (Sampaio *et al.*, 2021, p. 2).

Toda essa sistematização possibilitou uma constatação da validação do instrumento construído, que conseguiu dar conta da complexidade que

envolve a temática. No entanto, não foi objetivo do artigo evidenciar os níveis de mal-estar e bem-estar dos professores e sim validar o instrumento.

Em uma mesma lógica, o outro artigo selecionado foi a “Escala de bem-estar docente (Ebed): desenvolvimento e validação”, de Rebolo e Constantino (2020). Ao elaborarem o Ebed, os autores tiveram como objetivo avaliar o grau de satisfação dos professores, por meio das trinta e sete variáveis que compuseram os quatro aspectos do trabalho: as atividades laborais, as condições socioeconômicas, as relacionais e as infraestruturais.

No estudo,

[...] o universo investigado se constituiu de um grupo de professores da educação básica (ensino fundamental e médio), de escolas das redes estadual, municipal e privada de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Foram enviados 829 questionários e retornaram preenchidos 353. Destes, 67 (19%) não responderam a última pergunta, que era: “Você é feliz no trabalho?”. Dos 286 (81%) professores que responderam a essa pergunta, 152 indicaram que são felizes no trabalho; 98, que não são felizes no trabalho; e 36, que são felizes às vezes ou a maior parte do tempo (Rebolo; Constantino, 2020, p. 449).

Os autores, ao concluírem as pesquisas, salientaram a importância de se aplicar o Ebed, nas escolas e nos sistemas educacionais, para subsidiar os planejamentos e as ações a serem implementadas. Observaram, então, que para utilizarem os dados do Ebed deverão levar em conta tanto as variáveis consideradas satisfatórias quanto aquelas consideradas insatisfatórias (Rebolo; Constantino, 2020).

A necessidade de compreender as situações que podem desencadear mal-estar e bem-estar no trabalho docente também foi a preocupação dos autores do artigo denominado “Estresse e enfrentamento em professores: uma análise da literatura” (Silveira *et al.*, 2014). Nele os autores pesquisaram no *site* de bases internacionais do Portal Periódicos/CAPES, o período compreendido entre 2006-2011, com as seguintes palavras-chave: *stress*, *coping* e *teacher*. Do estudo realizado dos dezenove que abordaram a temática, quinze foram analisados. Silveira *et al.* (2014) salientaram que nem todos os artigos estavam disponibilizados, o que inviabilizou o acesso ao acervo completo. Os autores também destacaram a ausência de publicações brasileiras sobre a temática. As diferenças amostrais dos estudos não possibilitaram generalizações. Contudo, os autores destacaram a

importância de conhecer a realidade que pode estar influenciando as condições de saúde dos professores e de aplicar estratégias diferentes

[...] de intervenções com foco na administração de situações de estresse frente às exigências escolares pode ser um recurso útil. Entende-se que o suporte para a promoção de estratégias de enfrentamento no processo de ensino pode aprimorar a percepção de autoeficácia e também os indicadores de saúde ocupacional. Com isso, a qualidade do ensino destinado pode acentuar-se ainda mais (Silveira *et al.*, 2014, p. 32).

Assim, pudemos constatar que os artigos pesquisados no *site* da SciELO correspondentes ao Brasil apontaram apenas as quatro publicações aqui analisadas. Uma delas não abordou a temática, duas tiveram a validação de instrumentos para compreender a questão do mal-estar e bem-estar e, por fim, houve uma revisão de literatura. Destacamos a importância de conhecer e de agir no contexto escolar para garantir condições de bem-estar.

Das oito publicações da Colômbia, nenhuma delas teve a abordagem da temática do nosso estudo. Dessa forma, cinco delas se referiram ao ensino superior, duas foram relativas aos estudantes e uma pesquisou cães.

Portugal foi o outro país que teve seis publicações no site da SciELO. Três delas se referiam ao ensino superior e três foram selecionadas para as análises. O primeiro deles foi o artigo com o nome “Avaliação da saúde dos professores portugueses: o questionário de saúde docente”, de Borralho *et al.* (2020). Nesse artigo, os autores pesquisaram uma amostra de 5.009 professores. Os resultados das análises trouxeram evidências de como estava o profissional professor, com a identificação das situações de estar profissional em distúrbios de ordem física e psicológica.

O estudo possibilitou compreender três níveis de saúde com os seguintes índices: baixo, médio e alto. Mesmo com uma amostra de valor significativo, que envolveu escolas públicas e privadas, o próprio estudo argumentou sobre as fragilidades de comparações generalizadas pela complexidade que envolve a temática. Pode-se constatar que os professores das escolas públicas do gênero feminino, na faixa etária entre 56 e 70 anos e com mais de 21 anos de trabalho, apresentaram menor índice de bem-estar no trabalho (Borralho *et al.*, 2020).

Os autores concluem com duas observações importantes. A primeira é a de que se continuem os estudos para analisar as diferentes dimensões que

afetam a saúde do professor, a partir de constructos da psicologia com a abordagem organizacional positivista. Já a outra observação é a de realização de estudos de carácter longitudinal para melhor monitoramento dos aspectos que interferem no bem-estar da profissão (Borrvalho *et al.*, 2020).

Outro artigo selecionado com o filtro de Portugal foi “Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: uma revisão integrativa, de Marques, Tanaka e Foz (2019). As autoras analisaram as crescentes pressões que interferem no cotidiano das escolas e que podem contribuir com o mal-estar ao fazerem uma Revisão Integrativa dos Programas Específicos para ASE do Professor.

Nessa perspectiva, as autoras elucidaram que a maioria dos programas tinha o intuito de mostrar a relação do ensino e aprendizagem e as relações com os estudantes. Salientaram que apenas dezoito artigos, o que constituiu cinco por cento do estudo realizado, tinham o foco no professor. Eles acrescentaram que, em se tratando da docência como uma profissão estressante, serão necessários programas que trabalhem a competência socioemocional dos professores como estratégias que possibilitem o seu bem-estar no trabalho (Marques; Tanaka; Foz, 2019).

Pedro e Peixoto (2006) no artigo “Satisfação profissional e autoestima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico” procuram compreender o nível de satisfação dos docentes. Com esse intuito, realizaram uma pesquisa com

[...] 79 professores, que se encontravam a leccionar no ano lectivo de 2003/2004 em cinco escolas da região de Vale do Tejo. 34% dos professores eram do sexo masculino e 66% do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 24 e os 59 anos, com uma média de 35.6 anos. A amostra englobava professores a leccionar todas as disciplinas pertencentes à organização curricular dos 2.º e 3.º ciclos, com avaliação quantitativa em pauta e em regime de obrigatoriedade (Pedro; Peixoto, 2006, p. 251).

Os instrumentos utilizados foram o “Questionário de Satisfação no Trabalho para Professores (Dias, 1996) e a Escala de Autoestima de Rosenberg (Wylie, 1989)” (Pedro; Peixoto, 2006, p. 252). As análises do estudo permitiram aos autores argumentar que os professores participantes apresentaram baixos níveis de satisfação profissional. Dentre os fatores que influenciaram a insatisfação docente com o trabalho, foram destacados os ligados aos sociopolíticos.

Os anos de docência também contribuíram para diferenciar os graus de satisfação no trabalho também de acordo com a disciplina ministrada. Assim, “[...] os professores a meio da carreira (7 a 15 anos) e os professores de educação artística e físico-motora foram os que revelaram níveis superiores de satisfação profissional” (Pedro; Peixoto, 2006, p. 262).

Os autores ainda explicitaram que o trabalho docente só acontece nas interações e, assim, a autoestima dos professores é importante para garantir a satisfação no trabalho e depende intrinsecamente da relação estabelecida com os estudantes.

O México apresentou quatro publicações de artigos, porém três enfatizaram o ensino superior e um analisou o período da pandemia de Covid. Sendo assim, nenhum foi selecionado. O mesmo aconteceu com a RVE (Venezuela) que teve quatro artigos todos relacionados ao ensino superior. As duas publicações do Uruguai também não foram selecionadas por evidenciar o período da pandemia de Covid e a outra se referir ao ensino superior. Nesse mesmo sentido, os únicos artigos do Chile, Costa Rica e Peru se referiram ao ensino superior, como o relacionado à Saúde Pública.

4.3 Considerações

As análises dessas publicações de artigos selecionadas no *site* da SciELO, com os descritores mal-estar e bem-estar docente nos possibilita constatar que o número de pesquisas sobre essas temáticas ainda é pequeno.

Pelo *site* da SciELO foi possível ter acesso a artigos de outros países e constatar que o mal-estar docente já constitui uma realidade nos diferentes países. Os fatores internos da escola, principalmente na relação com os estudantes, podem influenciar positivamente ou negativamente na saúde do professor. Importante destacar que o trabalho docente vem se alterando nos últimos anos. A sobrecarga, o aumento de responsabilidades, a carga horária excessiva, as tarefas administrativas e as cobranças de rendimentos dos estudantes por avaliações externas fazem parte do cotidiano dos docentes. Dessa forma, as diversas pressões exercidas sobre esses profissionais se devem à (in)disciplina dos estudantes, ao conteúdo a ser ministrado e aos resultados escolares.

Vale destacar que o trabalho docente é direcionado por políticas públicas que nem sempre o favorece. Pelo contrário, elas reforçam a falta de recursos e a desvalorização da profissão. Assim, fatores internos e externos incidem sobre o trabalho docente e, muitas vezes, nos possibilitam constatar

os efeitos do adoecimento docente, o que também irá impactar a tão esperada qualidade do ensino.

As pesquisas publicizadas nos artigos estudados nos permitem analisar a linha tênue entre o mal-estar e o bem-estar docente, que se configura com uma moeda de duas faces. Nesse sentido, o primeiro passo é conhecer a realidade para intervir nela. O trabalho coletivo é imprescindível para tentar modificar as políticas educacionais e estruturais que determinam a carga horária de trabalho, a valorização e o reconhecimento do trabalho docente e investimentos na melhoria do ambiente escolar. Os sistemas educacionais também devem proporcionar suporte ao professor com programas de apoio psicológico e emocional. Além disso, garantir o acesso a serviços de aconselhamento, suporte psicológico e grupos de apoio específicos para os docentes.

A valorização do trabalho em equipe é pautada pelo objetivo a ser alcançado e definido coletivamente nos planos de ação, especialmente no projeto político pedagógico. O âmbito pessoal também deve ser levado em conta, com o incentivo à prática de autocuidado, que possibilite a promoção de hábitos saudáveis, gestão do estresse e importância do equilíbrio entre trabalho e vida pessoal.

Conclusão

QUEM CUIDA DO EDUCADOR?

A pesquisa da Escola JT ofereceu um panorama matizado de cores fortes das emoções que ali residiam, como também descortinou evidências não perceptíveis a um olhar superficial. Havia uma construção da identidade da escola que se processava num contínuo, tomando contornos diferenciados da proposta da rede de ensino do município de Belo Horizonte. A construção da identidade da escola se entrelaçava ao mal-estar docente, o que provocava sentimentos e emoções matizados no conjunto da escola. As mudanças efetuadas ao longo de sua existência, quando deixou de ser uma escola privada para ser uma escola pública, não romperam com seu ideal de educação e nem modificaram sua organização interna. Com uma posição privilegiada ditava as normas de seu trabalho e impunha mais fortemente uma seleção para os vencedores das etapas que ali permaneciam.

A escola ganhou o respeito e a credibilidade da população, que via na educação ali oferecida uma forma de ascensão social. O orgulho de fazer parte da Escola JT é constatado nos documentos a que tive acesso não só pelos alunos, mas também pelos professores. O reconhecimento mútuo de professores e alunos que tinham como meta o mesmo ideal de educação fazia com que essa sintonia dissipasse parte dos conflitos da difícil arte de educar. Educar subentende uma relação de conquista, de reconhecimento e, mesmo quando os ideais de professores e alunos são os mesmos, isto não elimina os conflitos. O panorama apresentado evidenciava o sucesso com matizes de cores fortes e ocultava problemas nesse mosaico educacional, que caso surgissem nas relações conflituosas eram apagadas pela exclusão, tanto de alunos como de professores. Dessa forma, a coerência e coesão do trabalho docente alicerçavam o agir do professor, que sentia o apoio do grupo, a valorização dos alunos e, conseqüentemente, da sociedade. Como um casulo educacional, a Escola JT seguiu um caminho de respeitabilidade e diversas conquistas.

Os mal-estares que permeavam as relações na escola não poderiam ser estudados apenas numa perspectiva isolada. Só entendemos o processo de mal-estar quando adentramos os espaços da escola e nos aproximamos dos sentimentos dos professores. O mal-estar e os sentimentos construídos a partir de uma nova realidade educacional são indissociáveis. Mas, não se pode falar em um mal-estar docente, mas de múltiplos mal-estares na Escola

JT. Grande parte desses mal-estares está associada às perdas sucessivas vividas pela escola, suas dificuldades de articular seu trabalho frente às novas imposições da democratização da escola e das transformações da sociedade.

Duas ações impostas pela prefeitura concorreram para modificar radicalmente o rumo da Escola JT, contribuindo para suas perdas: a democratização do acesso à escola, com o impedimento de realização de concursos para a seleção dos alunos, e a implantação da Escola Plural.

Os alunos que passaram a frequentar essa escola não apresentavam os mesmos valores e nem os mesmos interesses dos alunos de anos anteriores. Assim, colocavam em xeque o trabalho realizado até então, instalando o descrédito sobre o papel dos professores e da própria instituição. As transformações do mundo do trabalho repercutiram na educação. A perda da garantia de emprego após a conclusão do ensino médio resulta no desestímulo em relação à escola como propulsora de ascensão social e de inserção nos estudos superiores. A escola já não era promotora de uma ascensão social para o mercado de trabalho. A falta de perspectiva da juventude frente a uma profissão capaz de garantir sua sobrevivência digna refletiu-se numa desilusão com o mundo que, em contrapartida às exigências do mercado de trabalho, impunha mais escolarização, tornando distante sua realização para os muitos jovens de escola pública.

Essas mudanças promoveram discussões dos professores acerca do objetivo da escola pública e democrática e dos novos alunos que nela ingressavam. Questionava-se a educação formal, que deveria ocupar os nossos jovens sem, no entanto, encontrarem soluções para os problemas concretos da escola. Se as relações entre os professores e alunos perderam a confluência estabelecida até então, era preciso visualizar o novo aluno que entrava na escola, o outro, o diferente, que não atendia às expectativas dos professores. Inicialmente a escola procurou atender esse novo público preservando sua autonomia, construindo projetos interdisciplinares que empreendiam ações educativas para que os alunos pudessem aprender. Nesse processo instala-se o mal-estar, pois os professores perdem gradativamente o lugar de primazia que tanto esforçaram para exercer e continuam lutando para que as mudanças já visíveis na escola pudessem retroceder ao lugar conhecido e respeitado de antes. Torna-se impossível analisar o mal-estar docente na Escola JT desconhecendo a sociedade onde ela se insere.

O maior empecilho é o não envolvimento do aluno", "Não há algo pior do que criar uma expectativa de boa recepção por parte do aluno e ficar frustrada com apatia, o desinteresse."; "Existem sim,

um culpado o sistema de educação implantado pela PBH, ou seja, escola plural. Há um desinteresse muito grande por parte dos alunos e conseqüentemente o professor se sente desmotivado (Questionário, 2006).

É difícil cumprir meu papel de educadora como gostaria." [...] "Não consigo, atualmente ser realmente professora (por isso, me afastei) tem que ter sabedoria, motivação e paciência para tal. Perdi tudo isso e o estímulo de tê-los." "Não tenho conseguido... Faço o meu melhor, tenho prazer em dar aula. Mas, a cada dia, está ficando difícil." "A moda é oficina. Não sei fazer malabarismos, trapézio, "reggae" e outros quejandos. Sei escrever (bem), falar (bem), portar-me adequadamente em qualquer lugar, discorrendo sobre vários assuntos, respeitando as regras UNIVERSAIS de urbanidade, convívio e moderação." " Tento dizer aos alunos que o egoísmo, a preguiça, etc. não conduzem a NADA." "Como leciono língua, há textos, músicas, melodias... Tendo para mostrar, ajudar, enfocar... Porém, fui vencida pelo celular, pela XUXA, pelas novelas de crime e adolescentes grávidas, tudo recheado com muita ação e droga." "Minha imaginação? ... Já tentei de tudo. (Questionário, 2006).

Se não há um futuro em que possa acreditar, o jovem vive o aqui e agora na procura de prazer que lhe ofereça resposta mais imediata. A educação perdeu seu contorno, seu brilho capaz de vencer as barreiras sociais e prover a ascensão esperada. Estudar para quê? Passar no vestibular para quê? Cursar com sacrifício um curso superior para ser um desempregado? O estudo, o esforço e o comprometimento perdem prioridade e cedem espaço ao imediatismo do prazer. O professor, antes um modelo a ser seguido, passou a ser um ser utópico e medíocre, que, para alguns alunos, não vale a pena ser ouvido.

Na Escola JT, todos os professores chegaram a entregar seus cargos diante do desinteresse e da falta de respeito dos alunos da turma do segundo ano do ensino médio, que se negavam a participar das atividades propostas e ridicularizavam os professores. Os alunos do terceiro ano do ensino médio fizeram abaixo-assinado em que pediram uma ação contra a coordenadora, que lhes exigiu que ficassem na turma para participar da aula. Fatos como esses retratam a desarticulação nas relações entre professores e alunos na escola. Os alunos evidenciaram a falta de respeito ao outro enquanto ser humano. Enquanto os professores estavam trabalhando com os alunos no sentido de desenvolver lhes o respeito ao outro e o desenvolvimento intelectual, esses apresentavam um discurso e ações que se pautavam pela

liberdade, pelo prazer e pela socialização que excluía a organização, a disciplina e o esforço de aprender.

Objetivos diferentes: professor ensino-aprendizagem e aluno certificado de conclusão." "Trabalhamos com alunos que não querem aprender na sua grande maioria." "A relação com o aluno (noturno) é extremamente delicada porque lidamos com uma comunidade bastante heterogênea." "Existe muita cobrança e pouco diálogo." O terceiro turno está abandonado. "Ninguém nos ouve." "O aluno desconhece os motivos, as necessidades das ações educativas para a sua vida pessoal e futura vida profissional." "Essa total alienação impede a atividade docente." "Desgastante". "Alunos mal preparados para receber qualquer ensinamento." "Falta de critérios para avaliação." "No cotidiano escolar há falta de valorização, falta de espaço para discussões, fica a violência e falta de trabalho coletivo. Com os alunos, falta de pré-requisito, falta de estudo, desinteresse. De parte da PBH, desvalorização e intransigência, tanto na questão salarial quanto administrativa (Questionário, 2006).

O outro ponto de desarticulação da escola foi a implantação da Escola Plural, vista pela maioria dos professores como um prejuízo para a educação, uma perda para a Escola JT. A Escola Plural alterou dois aspectos cruciais. O primeiro se refere à perda de uma posição diferenciada da escola, que passa a ser uma das muitas escolas plurais da rede de Belo Horizonte. Outro aspecto diz respeito à concepção de avaliação da proposta, que envolveu seu currículo. Com a implantação da Proposta Escola Plural, a Escola JT deixou de deter a autonomia de ter um corpo docente diferenciado por seus projetos. Desta maneira, a organização da escola seguiu as orientações da prefeitura. O que foi um ganho na maioria das escolas da rede municipal com a implantação da Escola Plural significou perda substancial para a Escola JT.

Os professores avaliaram que a Escola Plural lhes tirou sua autoridade docente ao permitir a não-reprovação dos alunos. Essa autoridade estava ancorada também no autoritarismo de certos professores que ditavam as normas de inclusão e de exclusão dos alunos a partir das avaliações. As avaliações tinham o caráter de classificação e premiavam ou puniam os alunos de acordo com seu desempenho escolar. O professor, nesse processo de avaliação, era visto pelos alunos como alguém a ser temido, respeitado e com a nova postura política a partir da Escola Plural perdeu seu poder. Com a impossibilidade de classificar e de reprovar, o professor ficou perdido na sua ação pedagógica. Poucos professores conseguiram estabelecer uma

dinâmica diferente de suas aulas, capazes de envolver os alunos para que a aprendizagem acontecesse.

Dessa maneira, não existiria mais aquela identidade de pensamento entre alunos e professores, deixando em evidência um campo de conflitos. O que se passou a esperar da escola foi que ela fosse um espaço de socialização, chegando a ponto de presenciar professores afirmando que se fosse necessário "plantariam bananeiras na sala" para que os alunos pudessem ter algum interesse. Constata que, para os professores da Escola JT, o desafio de educar estava cada vez mais próximo do impossível. E, assim, a perda desse lugar de autoridade levava a um mal-estar docente cada vez maior. Os lugares seguros dos conteúdos enquadrados em cada série perderam o sentido na Escola Plural e desestabilizaram o professor, que não encontrava um currículo a ser seguido e que nem podia ser transgredido, pois era desconhecido.

Há falta de cobrança em relação aos alunos, pois nesse modelo de escola plural, o aluno não se empenha em nada." "O pensamento pedagógico e ideológico da PBH é moralítico". "Nas escolas da rede pública municipal, o que importa ao aluno é marcar presença (física) em sala de aula. A aprendizagem com significado não é relevante." "Nosso modelo (PBH-Escola Plural) não estimula o aprendizado, não cria mais o anseio do aprendizado para "vestibular". É um verdadeiro engodo para as famílias de baixa renda." "É humanamente impossível trabalhar com as questões, problemas que escapam ao pedagógico" "Não fomos preparados para atuar e interferir nessas situações: alunos deficientes, desinteressados (Questionário, 2006).

O grande empecilho é o sistema educacional da PBH (Escola Plural). Professor e escola não têm autonomia". "Sim. A total liberdade em se montar currículo, programas em uma mesma escola. Com a alegação de que cada aluno e escola são únicos, a desorganização se generalizou. A indisciplina não é punida". A "incompetência" crônica do sistema da educação. (Questionário, 2006).

Os professores sentiam-se impotentes, pois o que estudaram durante sua formação não contemplava mais as demandas dos alunos que chegavam à escola. A perspectiva de uma escola inclusiva por parte da Prefeitura de Belo Horizonte ficava apenas no desejo de alguns professores, que se esforçavam, dentro de seus limites, para atender as especificidades dos

alunos que necessitavam de atenção. Observando um aluno cego do terceiro ano, constatei que a escola não teve condições de inseri-lo, deixando um vazio na formação desse jovem, mas um vazio ainda maior na consciência dos professores, que se percebiam impotentes.

Outro mal-estar docente evidenciado durante a pesquisa na Escola JT foram os processos de escolhas dos diretores e dos coordenadores. As marcas das disputas acirradas das eleições anteriores não foram apagadas com o tempo. Como também as críticas pela falta de articulação do coletivo em que a autoridade desses profissionais foi questionada e, muitas vezes, sofreram resistência e até descrédito. A escola, com o processo democrático de eleição, transformou-se num campo minado de embates e de loteamento de horas de projeto. Os posicionamentos dos professores deixaram clara a existência de forças contrárias a uma organização única pela direção, mantendo "direções paralelas" e privilégios de alguns grupos em detrimentos de outros.

Outro mal-estar ficou evidente nas relações entre os professores, uma verdadeira inveja com relação aos trabalhos de colegas que conseguiram o reconhecimento da prefeitura. O projeto de sucesso da escola era visto com indiferença e estava colocado pelos professores como privilégio de poucos. As críticas feitas pelos professores à direção e às coordenações da escola evidenciaram a situação de mal-estar e de não-reconhecimento legítimo dessas instâncias que chegaram a esse lugar pelo voto democrático.

Relações humanas: percebo muito desânimo, descrença, pessimismo e às vezes fico irritada com tantas lamentações dos colegas (professores)." "Falta ética profissional". "Precárias. Tudo é atropelado. A insatisfação tomou conta da grande maioria dos professores, levando-os a "cruzar os braços". "Falta-nos ajuda e recursos humanos. Acredito que a escola inclusiva, plural não pode mais prescindir de profissionais, tais como: pedagogos com uma atuação mais incisiva, psicólogos, sociólogos, etc." "Há muita falsidade e inveja, dificultando o dia-a-dia" "As "coisas" estão se degradando rapidamente e não vemos a luz no fim do túnel (Questionário, 2006)

Outro fator de mal-estar docente se refere ao "silenciamento" dos professores. Isso evidencia outro mal-estar relacionado ao trabalho solitário em que o professor se vê diante de uma tarefa imensa e que não há como compartilhar suas dificuldades, dúvidas e tensões. Os sentimentos de desilusão, de medo, de vergonha de não serem reconhecidos no papel que representam calaram os professores sobre suas dificuldades. Silenciaram-se

diante do cotidiano de seu trabalho e se lamuriavam dizendo que estava difícil a profissão docente. No entanto, não compartilhavam seus problemas, suas frustrações, e sem a existência de um coletivo articulado, os problemas da própria escola tornavam-se difíceis de serem equacionados. O trabalho intenso do professor obrigado a jornadas em duas ou mais escolas para garantir sua sobrevivência foi silenciado, o que demonstrava que o professor tinha vergonha de manifestar sua falta de tempo para um estudo, para um lazer, para viver a sua vida. O mesmo acontecia ao reclamarem dos salários; não socializavam as dificuldades financeiras que passavam para conseguirem manter um padrão de vida mais digno.

Com a compreensão de que muito ficou por dizer, sem que pudesse adentrar a vida do professor e saber dos mal-estares pessoais que interferiam na sua rotina de trabalho. Presenciei, por duas vezes, professoras chorando pelos cantos da escola sem que pudesse saber do motivo. Numa dessas vezes, a colega disse que a professora tinha muitos problemas com o marido. O emudecer do professor frente à realidade que estava posta na escola levava à individualização dos problemas, transformando o docente no único responsável pelo desempenho de seus alunos, sem uma análise do contexto como um todo. O silêncio dos professores acobertou sentimentos de não se sentirem reconhecidos pelos alunos e pela sociedade como gostariam. Os professores reclamavam que os alunos estavam difíceis, o que passou a ser o foco principal desse "silenciamento", pois há um entendimento da classe, um entimema construído que não precisa ser pronunciado.

Nesse "silenciamento" matizado de emoções, a vergonha, o desencanto e a frustração vão minando as forças desse profissional que, ao calar-se diante da realidade em que não se sente inserido, desencadeia outro mal-estar: o da culpa. A culpa foi o mais forte mal-estar na escola diante de sua relação com o saber durante sua existência. A dimensão do mal-estar da culpa presente nos docentes da Escola JT trouxe toda a perspectiva de missão, sacrifício e ideal de ser professor. A culpa apareceu nos professores quando explicitavam que não estavam dando conta de sua profissão e que se sentiam feridos no seu ideal de trabalho. O mal-estar da culpa consome o professor que se percebe sem forças para suportar esse "deslugar", essa falta de reconhecimento não apenas dos outros, mas dele mesmo. Ao perceber-se como culpado, o professor sofre pela não realização do trabalho dignificante que tinha como ideal. Suas pretensões de contribuir para o crescimento do outro, de ajudar pela educação ruíam e perdiam o brilho das cores da educação sonhada.

Diante desse mal-estar da culpa, os professores da Escola JT tiveram duas reações opostas: o mecanismo de fuga, o absenteísmo, e seu inverso, o presenteísmo. As pequenas abstenções do trabalho foram evidentes na escola: a demora para iniciar uma aula ou a liberação dos alunos mais cedo do que o previsto demonstrou que o professor queria ser sujeito de suas normas, no entanto, permanecia nesse lugar de culpa. O que aparentemente colocava o professor como sujeito de suas normas era uma fuga do seu sentimento de culpa frente a seu ideal de educação.

Já na dimensão do presenteísmo, a esperança de que poderia ser diferente sua ação pedagógica, o professor se esforça ao limite e não dá ouvidos aos reclames de seu corpo, que vai gritando com dor de cabeça e de estômago, com as doenças psicossomáticas. E até mesmo com doenças mais sérias. As culpas corroem o ser humano por dentro e com os professores não foi diferente. Esse profissional que depositou seus ideais mais nobres na educação vê seu castelo de areia ir ao chão. O saudosismo de alguns professores de algo que não existe mais, também era viver uma fantasia deslocada da realidade.

Nesse estudo, a Escola JT elucidou o mal-estar docente e apresentou o sofrimento de ter perdido o reconhecimento pessoal e profissional de seus professores. No entanto, continuava acreditando que a educação poderia ser um céu - parafraseando o professor Fernando: ser professor é estar no céu, um céu de esperança!

Nessa pesquisa, algumas questões ficaram evidentes da necessidade de se aprofundar e de encontrar soluções: Como possibilitar aos professores dessa escola readquirir o direito de sentirem-se reconhecidos pelo trabalho? Como conseguir articular o coletivo para que todos possam ter voz no seu espaço de trabalho? Como trabalhar a educação com os jovens para imbuí-los de sua responsabilidade frente ao mundo em que vivem? Essas perguntas são importantes e devem ser avaliadas pela instituição mantenedora, pois acredito que as estratégias de intervenção mais eficazes são as que partem dos professores.

Como pesquisadora, fui procurada diversas vezes para o desabafo, o choro, as lamentações sobre a impotência dos professores diante da sua realidade de trabalho. A pesquisa, de certa forma, foi terapêutica, repercutiu na ação e na relação dos professores, pois ao ouvir esses profissionais eles se mostraram reconhecidos e valorizados. Sendo assim, acredito na importância da escuta desse profissional, que deva ser uma proposta de ação assumida pelo município capaz de buscar dar visibilidade para esse mal-estar

docente e construir novos entimemas, que valorizem a profissão do professor.

Outro aspecto, apontado por esse estudo é o de problematizar a necessidade de um trabalho conjunto, que envolva a intersetorialidade das secretarias municipais, para repensar sobre a temática num âmbito maior, com vistas a minimizar o mal-estar docente e buscar ações que concorram para o bem-estar do professor.

REFERÊNCIAS

ABAIXO-ASSINADO - Elaborado pelos alunos do 3º ano da Escola pesquisada.

ABREU, Roberta Melo de Andrade; CRUZ, Lorames Bispo dos Santos; SOARES, Emanuel Lima Silva Soares. Políticas públicas em educação e o mal-estar docente. **Revista Brasileira de Educação** v. 28 e 280023, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NBZkqhPKCg8ww46DCHBTWxp/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 25 out. 2024.

AKKARI, Abdeljalil. As reformas do ensino secundário: as lições das transferências Norte-Sul. **Educação em Revista** - Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação-Belo Horizonte: FaE/UFGM, nº44, dez.2006. p.257-271.

ALEVATO, Hilda. Diferentes Estressores, diferentes estratégias de controle. In: ISMA-BR International **Stress Management Association**. Congresso-Trabalho/Poster-2004. Disponível em: <http://www.ismabrasil.com.br/tpls/163.asp?idCadastro=161&idPg=537&mAb=n>, Acesso em 21 de fevereiro de 2007.

ARANHA, Antônia S. Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos e espaços de aprendizagem. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. **Gestão Educacional** - Novos olhares, novas abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.75-86.

ARAÚJO, Elizabet G. A educação para a saúde dos trabalhadores no contexto da acumulação flexível: Novos desafios. **Revista Trabalho, Educação e Saúde** - v.2, n.2. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2004. p.252-270.

ARAÚJO, Renato Sarriddine. O mal-estar do professor em sua relação com a violência do aluno. **Cogito**. [online]. 2004, vol.6 [citado 2 dezembro 2006], p.173-175. Disponível em: http://scielo.bvpspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151994792004000100039&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 de fevereiro de 2007.

ARAÚJO, Anísio et al. (Orgs.) **Cenários do trabalho**: subjetividade, movimento e enigma. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ARONSSON, G; GUSTAFSSON, K & DALLNER, M. Sick but et ay work. An empirical study of sickness presentism. **Journal of Epidemiolog and Comumunity Health**, 54 70, 502-509. Disponível em: <http://jech.bmj.com/cgi/content/abstract/54/7/502>, 2000. Acesso em 29 de novembro de 2006.

ARROYO, Miguel. **Mestre, Educador; Organização do Trabalho e Profissionalização**. Belo Horizonte: FAE/UFMG (Tese para Concurso de Professor Titular), 1985.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre - Imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Graciela Cordero; ZUNIGA, Luis Horacio Pedroza. Políticas de carrera docente y desarrollo profesional en México a la luz de los resultados de TALIS. RMIE, **Ciudad de México**, v. 26, n. 89, p. 503-531, jun. 2021. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200503&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 18 out. 2024.

ATHAYDE, M; BRITO, J; NEVES, M. **Cadernos de textos: programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2003.

AZEVEDO, Mariana L.; XAVIER, Marina C.; MENEZES, Carolina B. Conhecimento, Recomendação e Uso de Mindfulness. **Psicologia: Ciência e Profissão** 2022 v. 42, e237527, 1-18. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/stgh5KtZkQsM8N8VtKGBRrc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2024.

BARDO, P. **The Pain of Teacher Burnout: A Case History**. In: Phi Del- ta Kappan, v.61, n°4, p 252-254, 1979.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução Mauro Gama, Claudia Martinelli Gama; revisão técnica Luís Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade das relações humanas**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BENEVIDES-PEREIRA, Ana. Burnout, por quê? Uma introdução. In: BENEVIDES-PEREIRA, Ana. (Org.) **Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.13-21.

BERGER, I., Le malaise socioprofessionnel des instituteurs français. In: **Revue Internationale de Pédagogie**, 3, p. 335-346, 1957.

BLASE, J.J., A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. In: **Educational Administration Quarterly**, v.18, n.4, p.93-113, 1982.

BOCCATO, Vera Regina C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso em: 24 out. 2024.

BORRALHO, Liberata; DE JESUS, Saul N.; VISEU, João; CANDEIAS, Adelinda. Avaliação da saúde dos professores portugueses: O Questionário de Saúde Docente. **PSICOLOGIA**, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 195–213, 2020. DOI: 10.17575/psicologia.v34i1.1475. Disponível em: <https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/1475>. Acesso em: 25 out. 2024.

BRITO, Jussara. Saúde do trabalhador reflexões a partir da abordagem ergológica. In: FIGUEIREDO, M. et al. **Labirintos do Trabalho - Interrogações e olhares sobre o trabalho vivo**. p.91-114. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CÁCERES, Norma D. M. La formación docente... Abriendo caminos. In: CALDERANO, Maria A. e LOPES, Paulo R.C. (Orgs). **Formação de Professores no Mundo Contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006. p.39-54.

CAMPOS, Alexandre Cândido de Oliveira; PALMA, Rute Cristina Domingos da. Satisfação com a profissão docente: reflexões iniciais com base nos questionários do Saeb 2019. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 104, e5540, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/5NsSKNSbTq74HWdYQbctggH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 out. 2024.

CANGUILHEM, Georges. Meio e normas do homem no trabalho. **Proposições**, v.12. n.2-3 (35-36), jul-nov, 2001.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Trad. Maria Tereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Octávio Ferreira Leite. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CANGUILHEM, Georges. **Escritos sobre a Medicina**. Trad. Vera Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

CARLOTTO, Mary. Síndrome de Burnout e a satisfação no trabalho: Um estudo de caso com professores universitários. In: BENEVIDES- PEREIRA, Ana. (Org.) **Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.187- 212.

CAVACO, Maria H. Ofício do professor; o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Org). **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1999. p.155-191.

CHAMBEL, Maria José. O Stress na Profissão Professor. **Revista proFORMAR** online - Edição 7 janeiro 2005. Disponível em: http://www.proformar.org/revista/edicao_7/pag_2.htm. Acesso em 08 de fevereiro de 2007.

CHARLOT, Bernard. **Educação, Trabalho**: problemáticas contemporâneas que convergem. Trad. Marie Annik Bernier. Departamento de Letras, IL, UFMT. (mimeo.), 2003.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério**: ambigüidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica Editora/FCH- FUMEC, 2005.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CODO, Wanderley (Org.). **Burnout, a Síndrome da Desistência do Educador**, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

CODO, Wanderley e GAZZOTTI, Andréa. Trabalho e Afetividade. In: CODO, Wanderley (Org.). **Burnout, a Síndrome da Desistência do Educador**, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999. p.48-59.

CODO, Wanderley; VASQUES - MENEZES, Iône; VERDAN, Claudia S. Importância social do trabalho. In: CODO, Wanderley (Org.). **Burnout, a Síndrome da Desistência do Educador**, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999. p.293-299

CODO, Wanderley; JACQUES MG. Introdução: uma urgência, uma busca, uma ética. In: JACQUES M.G.; CODO, Wanderley (Orgs.) **Saúde mental & trabalho**: leituras. Petrópolis: Vozes, 2002.

CODO, Wanderley. (Org.). **O trabalho enlouquece?** Um encontro entre a clínica e o trabalho. Petrópolis: Vozes, 2004.

CODO, Wanderley. (Org.). **Por uma psicologia do trabalho**: ensaios recolhidos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

COLEGIO DE PROFESSORES DE CHILE A.G. (s.f). **Informe de estudio de salud laboral de los profesores em Chile**. Departamento de Bem- Estar, Colégio de Profesores. Disponível em: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/condicoes_de_trabalho_e_saude_no_trabalho_docente_manuel_parra_revista_prelac_portugues_1.pdf. Acesso em 12 de janeiro de 2007.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. **Por que somos tão tristes?** Revista Pátio, ano VIII, n.30, mai/jul 2004. p.51-53.

CORTESÃO, Luiza. **Ser Professor**: Um ofício em risco de extinção? São Paulo: Cortez, 2002.

DESCARTES, René. Discurso do Método para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

DEW, Kevin; KEFFE, Vera & SMALL, Keitha. 'Choosing' to work when sick: workplace presenteeism. **Social Science & Medicine** 60 22732282, 2005. Disponível em: <http://www.cababstractsplus.org/google/abstract.asp?AcNo=20053059396>. Acesso em 12 de dezembro de 2006.

DOCUMENTO DA ESCOLA - **Documento do portfólio**. Escola pesquisada, 2006.

DOMINGUES, Dinéia Aparecida. **Impactos do Trabalho na Saúde de Docentes**. Belo Horizonte: FAE/UFMG. Dissertação de Mestrado, 1997.

DOTTI, Corina. Fracasso escolar e Classes Populares. In: GROSSI, Esther e BORDIN, Jussara. **A paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 21-28.

DUARTE, Adriana e AUGUSTO, Maria Helena. O trabalho docente e a mudança organizacional da escola: o potencial participativo do professor. <http://www.anped.org.br/>. **ANPEd**, 2006. Acesso em 20 de março de 2007.

ENGUITA, Mariano F. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

ESCALONA, Evelin. **Programa para la preservación de la voz em docentes de educación básica**. Salud de los Trabajadores? v.14, n.1 / Enero-Junio, Aragua, Venezuela, 2006.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**: A sala de aula e a saúde dos Professores. São Paulo: Edusc, 1999.

ESTEVE, José Manuel. Bem-estar e saúde docente. **Revista PRELAC** - Educação para todos. Publicado pelo Escritório Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe. OREALC/UNESCO Santiago. Impresso no Chile por AMF Imprenta. Santiago, Chile; junho, 2005.

FERREIRA, Rodolfo. **O professor invisível**: imaginário, trabalho docente e vocação. Rio de Janeiro: Quarter, 2003.

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. (Editores). Dicionário da Educação Profissional. Belo Horizonte: Núcleo de estudos sobre Trabalho e Educação. FaE/UFMG, 2000.

FIERRO, Alfredo. El ciclo de mal-estar docente. **Revista educacion**. n.294, jan/abr. 1991. Madri: Ministerio de Educacion y Ciência, 1991.

FISS, Dóris. Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual. **Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em educação**. Porto Alegre, v.6, n.18, maio/jun, 1998. p.107-121.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 7ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**-saberes necessários à prática educativa. 31ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Eudaldo Enrique Espinoza. El plagio un flagelo en el ámbito académico ecuatoriano. **Universidad y Sociedad, Cienfuegos**, v. 12, n. 3,

p. 407-415, jun. 2020. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000300407&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 11 out. 2024.

FREUD, Sigmund. O futuro de uma ilusão, o mal-estar da civilização e outros trabalhos. Rio de Janeiro: 1974. 309p.

FREUDENBERGER, H. J. Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165, 1974. Department of Psychology and Neuroscience: Durham, 1974. <http://www.spsai.org/spring1974.htm>. Acesso em 09 de março de 2006.

FRIGOTTO, G. Prefácio. In: PIKANÇO, Iracy & TIRIBA, Lia (Org.). **Trabalho e Educação**. Aparecida. SP: Idéias e Letras, 2004. p.9-17.

GASPARINI, Sandra Maria, BARRETO, Sandni Maria e ASSUNÇÃO, A da Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v.31, n.2. p.189-199. maio/ ago.2005. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2005.

GAUTHIER, Clermont e MARTINEAU, Stéphane. Imagens de sedução na pedagogia. "A sedução como estratégia profissional". **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 66, abril/1999. p.13-54.

GLÓRIA, Dília M. A. "A escola dos que passam sem saber": a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. Trabalho apresentado no GT Sociologia da Educação durante a **25ª Reunião Anual da ANPEd** -Caxambu, MG, de 29 de setembro a 2 de outubro de 2002.

GOMES, Luciana. **Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites**. Rio de Janeiro. FIOCRUZ. Dissertação de Mestrado, 2002.

GONÇALVES, Gustavo B. B. **Uso profissional da voz em sala de aula e organização do trabalho docente**. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado, 2003.

GRAJALES, Carlos Valerio Echavarría; GARCIA, José Hoover Vanegas; GONZÁLEZ-MELÉNDEZ, Lizeth Lorena; BERNAL-OSPINA, Julian Santiago. Rumor del mal, escenarios de paz: narraciones de maestros rurales. **Educación y educadores**, 23(1), 9-28, 2020. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942020000100009. Acesso em 21 de out. de 2024.

HAMON, H; ROTMAN, P. **Tant qu'il y aura des profs**. Paris: Seuil, 1984.

JESUS, Saul N.; MOSQUERA, Juan e STOBBAUS, Claus. Impacto da formação contínua no bem-estar de professores. In: **Iber Psicologia**. 2º

Congresso Hispano-Português de Psicologia. Disponível em: <<http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi10/>> Acesso em 04- 01-2007.

JORNAL FOLHA DE S. PAULO, dia 9 de fevereiro de 2007. TAKAHASHI, Fábio. **Caderno Educação**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u19359.shtml>. Acesso em 10 de fevereiro de 2007.

LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIPP, Marilda N (Org). **O Stress do Professor**. Campinas. São Paulo: Papirus, 2002.

LOPES, Eliane M. Ensinar História da educação. In: LOPES, Ana A. B de M. et al. **História da Educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002. p. 58-65.

MAGLIANO, Andreia; ARANTES, Valéria. Projetos de Vida Éticos de Professores e seus significados afetivos. **Psicologia USP**, 2024, volume 35, e210097. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/WhfZcYdWF4LG6gGCZdfkhyc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 25 de out. de 2024.

MANAS MANAS, Israel; JUSTO, Clemente Franco; MARTINEZ, Eduardo Justo. Reducción de los Niveles de Estrés Docente y los Días de Baja Laboral por Enfermedad en Profesores de Educación Secundaria Obligatoria através de un Programa de Entrenamiento en Mindfulness. **Clínica y Salud, Madrid**, v. 22, n. 2, p. 121-137, jul. 2011. Disponible en http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742011000200003&lng=es&nrm=iso. Acesso em 13 out. 2024.

MARQUES, Alcione M.; TANAKA, Luiza H.; FOZ, Adriana Queiroz B. Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa: Evaluation of intervention programs for teacher's social and emotional learning: An integrative review. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 35–51, 2019. DOI: 10.21814/rpe.15133. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/15133>. Acesso em: 26 out. 2024.

MARTÍNEZ, Deolidia, VALLES, Íris & KOHEN, Jorge. **Salud y trabajo docente**-Tramas Del malestar en la escuela. Buenos Aires: Kapelusz, 1997.

MARTÍNEZ, Deolidia. Estudos do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila. (Org.) **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte, 2003a. p.75-86.

MARTÍNEZ, Deolidia. Uma historia reciente: la Red Estrado em Argentina (1999- 2003). **Educação em Revista**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2003b. p.155-162.

MASCARELLO, Marinete R. P. Nos fios de Ariadne: cartografia da relação saúde-trabalho numa escola pública de Vitória-ES. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Abr. v.12 n.34, Rio de Janeiro: ANPED, 2007. p.104-119.

MATURANA, Humberto. **A Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999a.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999b.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MESSING, K. et. al. **Comprendre le travail des femmes pour le transformer**. BTS. Bruxelas, Bélgica, 1999.

MESSING, K; SEIFERT, A. M. e ESCALONA, E. The 120-S minute:using analysis of work activity to prevent psychological distress among elementary school teachers. **NEJM**. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/sites/entrez>, 1977. Acesso em 20 de dezembro de 2006.

MOREIRA, Antônio F. B. **O Currículo na escola básica**: discussões atuais. In: Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE). Belo Horizonte. 2003.

MOREIRA. Antônio F. B. Currículo e produção de identidades In: **V Colóquio sobre questões curriculares** (I Colóquio Luso-Brasileiro), p. 28-29, 2002.

NACARATO, Adair; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... Abrindo as cortinas. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente - professor(a)- pesquisador(a)**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras. Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2001. p.73-104.

MENEZES NETO, Antônio J. A violência e a esperança. Trabalho e educação - **Revista do NETE**- jul/dez-2001- nº 9. Belo Horizonte: NETE/FaE/UFMG, 2001. p.10-14.

NETO SILVANY, A. M. et al. Condições de trabalho e saúde de professores da rede particular de ensino de Salvador, Bahia. **Revista Bahiana de Saúde Pública**, v.24. n. 1/2, p. 42-56, jan/dez. 2000. Salvador: Órgão oficial da Secretaria da Saúde do Estado da Bahia, 2000.

NÓVOA, António. (Org.). Profissão Professor. Porto: Editora Porto, 1999. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Editora Porto, 2000.

OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO. La situación del personal docente. In: **OIT**, Ginebra, Suíça, 1992.

OIT. **Empleo y condiciones de trabajo del personal docente**. Ginebra: Oficina Internacional Del Trabajo, 1981.

OLIVEIRA, Dalila. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte: FaE/UFMG, n.44, dez, 2006b. p.209-227.

PAIME, Edison Fredy Leon. Angustia docente: una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica. **Innovar, Bogotá**, v. 19, supl. 1, p. 91-110, Dec. 2009. Available from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-50512009000400008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 13 out. 2024.

PARRA, Manuel. Condições de trabalho e saúde no trabalho docente. **Revista PRELAC** - Educação para todos. Publicado pelo Escritório Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe. OREALC/UNESCO Santiago. Impresso no Chile por AMF Imprenta Santiago, Chile; junho, 2005. p.135-145.

PASCHOALINO, Jussara B. Q.; **Matizes do mal-estar dos professores**: um estudo de caso de uma escola pública do ensino médio. Faculdade de Educação da UFMG. Dissertação; Mestrado em Educação Belo Horizonte, 2007.

PEDRO, Neuza; PEIXOTO, Francisco. Satisfação profissional e autoestima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. **Análise Psicológica**, 24(2), 247-262, 2006. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/167>. Acesso em 11 out. 2024.

PORTO, Lauro Antonio et al. Association between mental disorders and work-related psychosocial factors in teachers. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v.40, n. 5, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script>. Acesso em 13 Feb 2007.

REBOLO, Flavinês; CONSTANTINO, Michel. Escala de bem-estar docente (Ebed). **Cadernos de Pesquisa Jun 2020, Volume 50 N° 176** Páginas 444 – 460. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/CDzHNy4PjD3Kp94BnKpHVds/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13 out. 2024. Acesso em 23 de out. de 2024.

RETANA-ALVARADO, Diego A.; GONZÁLEZ-RÍOS, Jéssica; PÉREZ-VILLALOBOS, Dayana. Afrontamiento emocional implementado por las personas docentes en Costa Rica para el manejo del estrés. **InterSedes**, **23(47)**, 161–183, 2022. DOI 10.15517/isucr. v 23i47.48375. Disponible em <https://www.scielo.sa.cr/pdf/is/v23n47/2215-2458-is-23-47-161.pdf>. Acesso em 22 de out. de 2024.

RUIZ, M. J et al. Los niveles acústicos durante el horario laboral y las disfonías en los docentes. Pôster no **XII Congresso Nacional de Segurança e Saúde no Trabalho**. Valência, 20-23 de novembro de 2001.

SALOMON, Délcio V. **Como fazer uma monografia**. 11a ed. São Paulo: Martins Fontes; 2004.

SAMPAIO, Adelar Aparecido *et al.* Validation of the teacher's health questionnaire for the Brazilian contexto. **J. Phys. Educ.** v. 32, e3228, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/MmYYrcfdw7pjSV7MT9JNqkB/?format=pdf>. Acesso em 23 de out. de 2024.

SARGUERA, Rogelio Bermúdez; REBUSTILLO, Marisela Rodríguez (2021). Conocimiento y habilidad: ¿evaluar lo inmensurable?. **Revista Universidad y Sociedad**, **13(2)**, 363-374. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n2/2218-3620-rus-13-02-363.pdf>. Acesso em 11 de out. de 2024.

SCHWARTZ, Yves. Expérience et connaissance du travail. In: SCHWARTZ, Yves. (Dir.) **Reconnaissances du travail-pour une approche ergologique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1988.

SCHWARTZ, Yves Trabalho e valor. **Revista Idéias**, Ano 3, n.2, julho/dezembro 1996. Curitiba: Travessa dos Editores, 1996. p.109-121.

SCHWARTZ, Yves. Trabalhos e uso de si. *Revista Proposições*. v.11, p.34-50, julho 2000. São Paulo: UNICAMP, 2000. p.34-50.

SCHWARTZ, Yves. **Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe**. Toulouse: Octarès Editions, 2001.

SCHWARTZ, Yves. Disciplina epistêmica, disciplina ergológica; paidéia e politéia. **Revista Proposições**. São Paulo: UNICAMP, v.13, p.75-98 jan/ abr 2002.

SCHWARTZ, Yves. O Trabalho numa perspectiva filosófica. In: **Seminário Trabalho, Saber, Educação**. Cuiabá: UFMT, 2003. (no prelo).

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e gestão: níveis, critérios, instâncias. In: FIGUEIREDO, M. et al. **Labirintos do Trabalho** - Interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.23-33.

SEVILLA, U. e VILLANUEVA, R. La salud laboral docente en la enseñanza pública. **Gabinetes de Estudos e de Saúde no Trabalho**, Federação de Ensino de Comissões Operárias, Madri, Espanha. Disponível em: <<http://www.fe.ccoo.es/pdf>>2000. Acesso em 21 de dezembro de 2006.

SILVEIRA, Kelly Ambrosio *et al.* Estresse e enfrentamento em professores: uma análise da literatura. **Educação em Revista Dez 2014, Volume 30 N° 4** Páginas 15 – 36. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/bPDgWC8X4KbncZ8VNxFdHsn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23 de out. de 2024.

SLUZKI, Carlos E. **A rede social na prática sistêmica** - Alternativas terapêuticas. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

STEREN dos Santos, B et al. (2005). O mal-estar docente perante o uso das tecnologias de informação e comunicação. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Disponível em: <http://www.ice.deusto.es/>. Acesso em 20/2/2007.

TARDIF M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VIEIRA, Luiz H. F. **Adesão ou recusa à transformação da organização do trabalho docente**. Faculdade de Educação/UFMG. 2003. Dissertação de Mestrado.

POSFÁCIO

O livro que apresentamos, *O Professor Desencantado*, é um belo produto da pesquisa de mestrado da autora Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino. Nele, Lauras, Margaridas, Déboras, Júlias, Carlas e Jorges podem se reconhecer nos seus mal-estares quotidianos no ofício de mestres. O estudo de caso – que não permite generalizações – numa escola pública belorizontina de Ensino Médio, mostra, entretanto, a face universal do exercício do magistério na atualidade: dor, sofrimento, angústia, adoecimento, e, por vezes, aspectos importantes no sentido de uma transformação, mesmo que ínfima, dessa tendência geral.

No entanto, a autora se mantém atenta aos limites impostos pelos caminhos metodológicos que percorreu, na tentativa de produzir conhecimentos sobre o tema. A abordagem do caso implicou um esforço de aproximação histórica da escola, enquanto instituição, que nasce associada à um projeto de educação privada, destinada à uma elite e evolui no sentido de ser uma escola pública para todos, no bojo do movimento de renovação política e pedagógica dos últimos anos, que deu origem à Escola Plural na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. A escola JT se fragiliza por ter um discurso plural e uma prática singular. Mal-estar, portanto, nessa busca de sentido para a existência institucional. O que é retratado é esse momento histórico de uma instituição escolar em busca de si mesma. Mas esse desencanto que traz as marcas singulares desse caso estudado é, ao mesmo tempo, universal/ existencial da instituição escola.

Outras razões para uma crise de identidade institucional que é marcada pelo caso delimitado – ensino médio, público, rede municipal, no contexto da Escola Plural – mas que no entre muros mostra sua face universal de dias e dias que não nascem para ser felizes. E nesse sentido, o mal-estar é também promovido por um desencontro com as razões de sua existência – os alunos. Estes, sujeitos que são, podem e recusam o mundo que a escola lhes apresenta, o mundo que a escola representa. E é nesse contexto que os sentimentos dos professores são cuidadosamente retratados, questionados que estão no exercício de seu ofício. Sentimentos de mundo entre o céu e o inferno. Mas onde estariam e o que representariam céu e inferno nesse métier? Difícil discernir. E discernimento que implica novamente as singularidades dos professores em suas histórias de vida e de trabalho. Singularidades que informam e são informadas pelos sentidos e significados

das trajetórias pessoais, mesclando o público e o privado de nossa relação com o trabalho que realizamos.

A autora mostra que ser professor é uma construção contínua, que deixa marcas profundas entre o idealismo da profissão e a realidade posta como desafio, um destino a viver, dirá Yves Schwartz. E nessa tessitura, a autora, confrontando vasta revisão bibliográfica ao caso, afirma o quadro geral constatado na literatura e deixa entrever saídas possíveis, sim, pois uma parte das respostas aos problemas serão encontradas pela própria escola, nas reservas de alternativas, que são suas – expressas em projetos individuais e de pequenos grupos, mostrando a realidade por se reconfigurar. Mas, reconhecer isto não implica desresponsabilizar o poder público de repensar profundamente seu papel de gestor de uma educação de qualidade que se faz, no território cotidiano das unidades escolares, conforme a autora chama atenção em suas conclusões.

Há um zelo em tratar do mal-estar demonstrando seus matizes. Mas beiramos permanentemente a dimensão orgânica do adoecimento entre os sujeitos da pesquisa. “[...] cada dia precisamos de mais Prozac”. E, para melhor problematizar a situação, a concepção de saúde de Canguilhem é requisitada para explicar que não existe um ideal de saúde “O homem dito são não é, portanto, são. Sua saúde é um equilíbrio conquistado, à custa de rupturas incoativas. A ameaça da doença é um dos elementos constitutivos da saúde” (2002, p.261). E, nisso, o uso da dialética entre as normas que estruturam o exercício do ofício de mestre, normas que enquadram o ofício neste caso estudado e suas renormalizações possíveis – sem juízo de valor à priori, põe à nu uma dinâmica que pode levar ao adoecimento orgânico, pois a saúde se constrói no embate de forças do homem na relação com seu meio – como nos ensina Georges Canguilhem. E, nesse aspecto, o estudo de caso realizado pela autora, nos traz de volta ao plano universal do mal-estar que permeia o exercício de não importa qual trabalho quando o homem é constrangido na sua liberdade de agir construindo seu meio de trabalho e vida. Nessa dinâmica, o trabalho é movimento, é constituição de produção não apenas de bens de consumo, mas do próprio trabalhador que o executa. A dinâmica das interações resultantes do trabalho é entrelaçada de valores e sentidos que o configuram. Trabalho e vida são indissociáveis para o entendimento do ser humano, ainda que eivado de contradições como o sofrimento e a criação, a dignidade e a opressão. E vamos compreendendo como o sentido da vida opera como mediador [...] numa dinâmica constante em que o humano não apenas se submete ao meio, mas também o institui.

As ameaças constantes que permeiam o exercício da profissão é que vêm recolocando em debate os sentidos do viver em comum – entre professores e alunos – nos educandários. Afinal, esse mal-estar tem muitas origens – mas são vivenciados no singular das subjetividades docentes: o mecanismo de fuga, o absenteísmo, o presenteísmo, as abstenções do trabalho deixando um sentimento partilhado de culpa frente a seu ideal de educação, suas normas próprias, portanto. Tais sentimentos não podem ser delimitados por uma clínica cuja escuta não seja sociocultural. Por sua vez, enquadrar o mal-estar em modelos de análise esquemáticos buscando soluções entre experts seria contribuir para sua permanência. Devemos nos resignar a mostrar suas configurações nas conjunturas históricas das unidades escolares e problematizar suas saídas junto às comunidades em espaços de escuta permanentes, pois se a solução não pode prescindir dos educadores, não pode, não mais, se restringir a eles.

Professora Doutora Antônia Vitória Soares Aranha.

Professora Doutora Daisy Moreira Cunha