

CAMILA ALBERTO VICENTE DE OLIVEIRA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
IDENTIDADE E “MAL-ESTAR DOCENTE”

PRESIDENTE PRUDENTE – 2005

CAMILA ALBERTO VICENTE DE OLIVEIRA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
identidade e “mal-estar docente”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista – UNESP - Campus de Presidente Prudente – SP, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de professores

Orientador: Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes

PRESIDENTE PRUDENTE - 2005

Ficha catalográfica elaborada pelo Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação
UNESP – FCT – Campus de Presidente Prudente

O46f

Oliveira, Camila Alberto Vicente de.

Formação de professores: identidade e “mal-estar docente”/ Camila Alberto

Vicente de Oliveira. - Presidente Prudente : [s.n.], 2005

150 f. : il.

Dissertação (mestrado). - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

Orientador: Alberto Albuquerque Gomes

1. Mal-estar docente. 2. Formação de professores. 3. Identidade profissional docente. I. Oliveira, Camila Alberto Vicente de Oliveira. II. Gomes, Alberto Albuquerque. III. Título.

CDD (18.ed.)370.71

CAMILA ALBERTO VICENTE DE OLIVEIRA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
identidade e “mal-estar docente”

BANCA EXAMINADORA

DISSERTAÇÃO APRESENTADA PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE
MESTRE EM EDUCAÇÃO

Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes (FCT/UNESP)
Orientador

Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov (IA/UNESP - SP)

Profa. Dra. Maria Regina Capelo Clivatti (UEL – PR)

PRESIDENTE PRUDENTE - 2005

Aos meus pais Célia e Luiz, aos meus irmãos Pedro e Maria, dedico não apenas esse trabalho, mas todo o cuidado, a amizade, carinho e o mais sublime amor.

Aos meus ex-alunos da Emeif Governador Franco Montoro – Álvares Machado – SP, aos alunos da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas – MS e os recém-chegados da Faisa – Faculdade de Ilha Solteira – SP, com quem eu aprendi, aprendo e certamente aprenderei muito mais do qualquer coisa que eu possa ter ensinado ou ainda ensinar.

Há homens que lutam um dia e são bons;
Há outros que lutam um ano e são
melhores;
Há homens que lutam muitos anos e são
muitos bons;
Mas os que lutam toda a vida
Estes são imprescindíveis.

Bertold Brecht

A vida não é só isso que se vê...
É um pouco mais...
Que os olhos não conseguem perceber...
As mãos não ousam tocar
E os pés recusam pisar...

Paulinho da Viola

AGRADECIMENTOS

Na reta final desse percurso agradecer à todos aqueles que contribuíram para a realização dessa pesquisa é talvez tarefa das mais penosas pelo receio de parecer menos grata do que realmente sou...

Agradeço muito ao amigo Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes pela orientação compartilhada, corajosa. Das maiores conquistas do mestrado, está certamente o estabelecimento de uma parceira com Alberto - que espero duradoura - na qual aprendo sempre;

À minha avó materna Adelaide e a minha tia-madrinha Cecília pelo amor, cuidado e dedicação de uma vida inteira e pelas orações também;

À minha amiga Sílvia pela lealdade e pela força sempre e em tudo;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação por ter me apresentado o meu querido Val, e por consequência os também queridos Odair e Dona Antonia, que formam a minha família ilhense;

À escola na qual foi realizada a pesquisa – na forma de suas “personagens”, direção, funcionários, alunos e especialmente às professoras – pela generosidade e pelo compromisso com a educação de seus alunos;

À Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite, pessoa importante na minha vida acadêmica, notadamente por ter me iniciado nos caminhos de pesquisadora, ao Prof. Gelson Yoshio Guibu pelas conversas sempre muito animadas e que me colocam sempre para pensar e muito nos porquês das coisas;

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente os da turma de 2003: Val, Ana Corina, Caroline, Vânia, Elaine, Laudicéia, Cândido e também: Vera, Fátima, Solange, Taluana, Simone Deák, Regina Penatti, Luis Antonio, Dulcinéia, Tarcísio, Adriana Pugas,

Cíntia, Alberto Cervellini e todo mundo, por fazerem dos “corredores” e do espaço das aulas no curso aquele mais rico e que deixará muita saudade e boas recordações;

Aos colegas e professores do Curso de Pedagogia (Turma 1999) da FCT/UNESP por fazerem parte do que sou hoje;

Às professoras Luiza Helena da Silva Christov e Maria Regina Capelo Clivatti pelas ótimas contribuições dadas no momento do exame de qualificação;

Ao GPFOPE – Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar e seus membros pelas discussões e pela convivência;

Ao Núcleo de Ensino da FCT/UNESP (Formação de professores no Cefam de Presidente Prudente) e todas as pessoas que passaram por ele, por terem feito daquele espaço coletivo um momento de pensar sobre a escola e os professores;

Ao Magno, Nizete, Neto, Clóves, Ísis (e Sofia), Marquim, Luizão, Elaine, Juliana (Rainha), Tonhão, Orlando, Dadá, Raquel, Tatiane, André, Júlio, Maricéia, Raio, Márcia Regina, Vital e todo mundo, pela alegria, pelas conversas, discussões e todo o resto;

À Paula, secretária do Departamento de Educação, ao Roberto da Seção de Graduação, a Márcia, Erynate e Washington da Seção de Pós-graduação, e ainda, ao Luciano (Audio-Visual), Ademir, Dona Maria, Dona Cida, Donizete, todas as moças da biblioteca e aos funcionários da FCT/UNESP pela ajuda de sempre e pelas conversas fiadas que são as melhores e

Na expectativa de não ser injusta agradeço à FCT/UNESP por representar um tempo da minha vida que certamente representa parte significativa do que sou hoje, pessoal e profissionalmente e finalmente;

À CAPES pelo auxílio financeiro.

RESUMO

Este texto apresenta os resultados da pesquisa intitulada Formação de professores: identidade e “mal-estar docente”. Tal pesquisa teve por objetivo investigar o fenômeno do “mal-estar docente”, compreendendo suas características principais, causas e conseqüências bem como os mecanismos de superação, destacando o processo de formação de professores e a construção da identidade profissional docente. Para isso, foi realizado um estudo de caso em uma escola de séries iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Presidente Prudente – SP, no qual procurou-se observar no cotidiano daquele grupo de professoras as impressões sobre suas vidas, carreira, formação docente que estivessem relacionadas à características do “mal-estar docente” e que pudessem contribuir para sua identificação com o fazer docente. Pode-se verificar que a escola tem um grupo consolidado de professoras, as quais apresentam uma formação docente considerada adequada – em nível superior e pós-graduação-, mas, que, entretanto, estão exercendo suas funções submetidas às condições que geram o “mal-estar docente”, e por isso travam uma batalha diária para convencerem-se de que todo dia é importante acordar, ir trabalhar e ensinar os alunos, demonstrando que a organização da escola contribui para o fortalecimento da identidade docente e essa por sua vez não permite que a professora admita que deseje abandonar a profissão, transformando as dificuldades em desafios.

ABSTRACT

This text presents the results of the research named Teacher's formation: identity and "burnout". This research had the objective to investigate the "teacher's burnout" phenomenon, understanding its main characteristics, causes and consequences, as well the overcome of mechanisms, detaching the teacher's formation process and the construction of the teacher's professional identity. To this, it was realized a case study at Primary School pertained to the Municipal System at Presidente Prudente, São Paulo, Brazil, which intended to observe, in the quotidian of that teachers group the impressions about their lives, career, formation, that would be related to the characteristics of the "teacher's burnout" and that could contribute to their identification with the teacher's practices. It can be verified that the school has a consolidated group of teachers, which presente a formation considered adequate – university and post graduation -, but, nevertheless, they are working under the conditions that produces the "teacher's burnout" , and because of this, they fight day by day to convince themselves that everyday it is important to wake up, go to work and to teach the students, demonstrating that the school organization contributes to the encouragement of the teacher's identity and this thought doesn't permit that the teacher admits that wants to abandon the profession, transforming the difficulty in challenge.

APRESENTAÇÃO

A trajetória dessa pesquisa foi muitíssimo interessante. Todos os passos foram recheados de muito aprendizado, desconfiças, incertezas, angústias, mas também novas amizades, o contato estreitado com uma unidade escolar e o próprio crescimento pessoal e profissional.

Ao longo do texto, busquei sempre acompanhada de uma orientação segura e amiga¹, apresentar uma escola e professoras reais, humanas que vivem o desafio diário de rever e defender o sentido da escola e da educação em um momento histórico no qual as responsabilidades direcionadas a essa instituição e seus profissionais passam por sérias modificações, exigindo posturas, escolhas e formação docente outras.

Para compreender esse enredo, lançamos mão de um texto, preâmbulo de uma peça teatral, de Luigi Pirandello² (1981, p.331) que afirma:

Com efeito, cada uma delas (as personagens), sem querer e sem saber, mediante a luta íntima que seu espírito exacerbado trava para defender-se das acusações recíprocas, expressa, com paixão viva e tormento profundo todas as aflições que por muitos anos formaram o sofrimento do meu espírito, isto é, o engano da compreensão mútua irremediavelmente baseado na abstração oca das palavras; a personalidade de cada um vista em sua multiplicidade, conforme as diferentes possibilidades do ser presentes em cada um de nós; e finalmente, o trágico e imanente conflito entre a vida que continuamente se move e muda e a forma que ao contrário, procura torna-la imutável.

A profissão docente está subjugada ao conflito entre os pilares sob os foi construída: aqueles relacionados a escola seletiva e excludente; e a necessidade de outras bases nas quais possa se apoiar para que o professor possa (re)identificar-se com seu trabalho e faça de sua função a oportunidade

¹ E por essa razão, durante o texto haverá trechos em primeira do singular e primeira pessoa do plural.

² PIRANDELLO, Luigi. Seis personagens a procura de um autor. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

única de oferecer a tão esperada escola de qualidade para todos e todas e, enfim, encontre “um autor” como os personagens da peça de Pirandello tendo clareza de seu papel enquanto ator (agora não metaforicamente) na definição de uma nova escola:

É bem verdade que eu lhes dei uma outra razão de ser e uma outra função - a que justamente surge dessa situação “impossível”: o drama de estarem à procura de um autor, em situação de recusadas-; mas elas (as personagens), pelo fato de possuírem vida própria, não podem compreender que esta nova razão de ser possa tornar-se para elas a verdadeira função necessária e suficiente a fim de existirem (PIRANDELLO, 1981, p.334).

A defesa da escola e dos professores, a discussão sobre seus papéis, a fim de valorizá-los sempre e cada vez mais, passa pelo acúmulo de conhecimento possibilitado pela pesquisa acadêmica e a nossa está organizada da seguinte forma: na primeira parte introduzimos o tema, o delineamento do objeto de estudo, a metodologia utilizada na realização da pesquisa, especialmente a pesquisa de campo; apresentamos ainda o lócus da pesquisa e suas personagens: as professoras e funcionários de uma escola da rede municipal de Presidente Prudente que participaram da investigação em campo; já na segunda parte tratamos do fenômeno do “mal-estar docente”, buscando discutir sua definição, causas, características, conseqüências e formas de superação, na terceira parte pretendemos discutir como a formação de professores e a construção da identidade profissional docente pode contribuir para evitar o surgimento de características do “mal-estar docente” e, finalmente partimos para as considerações finais, nas quais procuramos sistematizar as contribuições dessa pesquisa em busca da formulação de novas questões que nos façam debruçar novamente e sempre no estudo sobre a escola e seus professores.

Índice

1. Introdução – O cenário	20
1.1. O que é pesquisa científica?	21
1.2. Definição e recorte do objeto de pesquisa	26
1.3. Pesquisa qualitativa	28
1.4. Estudo de caso	30
1.5. O contexto da escola	32
1.6. Descrição da escola	40
1.7. As pessoas	43
2. Aspectos grandiosos e dramáticos de ser professor: o fenômeno do “mal-estar docente”	61
2.1. O fenômeno do “mal-estar docente”	66
2.2. Causas do “mal-estar docente”	71
2.3. Universalidade e particularidade: características do “mal-estar docente”	95
2.4. Do conceitual ao concreto: conseqüências do “mal-estar docente” ...	97
2.5. O clímax: as singularidades da relação professor – aluno como causa de “mal-estar docente”	102
2.5.1. Aspectos internos da relação entre professora e aluno	103
2.5.2. Aspectos externos à relação entre professora e aluno	112
2.6. De como mudar os destinos do drama representado: perspectivas para a superação do “mal-estar docente”	121
3. Costurando o grande final: formação de professores e identidade docente	133
3.1. Sobre a formação de professores	134
3.1.1. Introduzindo a discussão sobre identidade	140
3.2. Sobre identidade profissional de professores	141
3.3. E no palco da escola	150
4. Considerações finais: cenas do próximo ato	155
Referências Bibliográficas	161
Apêndice	164

1. Introdução – O cenário

O quotidiano – costuma-se dizer- é o que se passa todos os dias: no quotidiano nada se passa que fuja à ordem da rotina e da monotonia. Então o quotidiano seria o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar. Mas só interrogando as modalidades através das quais se passa o quotidiano – modalidades que caracterizam ou representam a vida passante do quotidiano - nos damos conta de que é nos aspectos frívolos e anódinos da vida social, no “nada de novo” do quotidiano, que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimentam a sua própria rotura.

José Machado Pais.

Fazer pesquisa em educação consiste em processo complexo que exige dedicação e conhecimento dos atores nela envolvidos. Além disso, envolve situações que nem sempre estão presentes nas pesquisas em outras áreas nas quais todas as variáveis podem ser controladas.

Uma primeira situação que causa dificuldades para o pesquisador em educação é a escolha e o recorte do objeto de análise. Normalmente trata-se de questões que estão imbricadas em outras tantas; a escola e a sociedade, o professor e o aluno; os conteúdos e o processo ensino-aprendizagem, a formação e a condição de trabalho do professor. Não podemos ignorar também as representações e expectativas construídas pelo pesquisador sobre o mundo, sobre o objeto de estudo e sobre seus atores.

Outra situação é o distanciamento - necessário para a observação e a análise de momentos exóticos – configura-se como um complicado exercício de transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico – além da necessidade de conciliar as rotinas - do pesquisador e do trabalhador em educação - já que não é raro vermos profissionais engajados na educação

(principalmente professores) pesquisando sobre seus pares ou sobre o seu próprio local de trabalho ou sua história de vida profissional.

Considerando essas dificuldades, propusemo-nos nesse momento, discutir que trajeto ou trajetos devem ser trilhados para que o pesquisador possa escolher as técnicas e métodos de pesquisa adequados à sua investigação e consiga, dessa forma, construir ou apropriar-se de dados que possam ser analisados com rigor metodológico para garantir a fidedignidade e a veracidade da pesquisa em educação.

1.1. O que é pesquisa científica?

O termo pesquisa, à primeira vista, parece estar distante do cotidiano da maioria das pessoas. Por definição, pesquisa “é uma investigação minuciosa e sistemática com um fim de descobrir conhecimentos novos no domínio científico, artístico, etc...”³.

Ao ler essa definição, podemos inferir que há muitas pessoas que fazem pesquisa sem nomeá-la assim. Um economista que coleta preços em supermercados para verificar suas variações faz uma pesquisa, já que, tem um conhecimento acumulado e sistematizado sobre situação do mercado varejista, o comportamento do comprador em relação a esse mercado e a forma de cálculo da variação de preços. Um engenheiro que observa o local onde será construída uma obra analisa com rigor quais serão os benefícios dessa construção, o impacto que sofrerá a vizinhança, os custos, a necessidade social a partir de um conhecimento sistematizado.

³. XIMENES, Sérgio. Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa. São Paulo: Ediouro, 2000.

O uso da palavra pesquisa - no sentido pragmático - para designar ações que realizamos no dia a dia tem sua relevância, contudo, não pode ser chamada de pesquisa científica.

Pesquisa científica é, segundo Alves (1981, p.12) o que diferencia o senso comum do saber sistematizado: “a ciência é uma especialização, um refinamento de potenciais comuns a todos[...] e a aprendizagem da ciência é um processo de desenvolvimento progressivo do senso comum”.

Essa definição proposta por Rubem Alves desencanta a visão do cientista como um ser isolado em uma sala atrás da mesa e dos óculos definindo-o como um especialista capaz de responder às dificuldades encontradas pela sociedade para sua evolução seja ela tecnológica, industrial, econômica ou das relações humanas.

É emblemática a metáfora exposta por Fourez (1995) baseado em uma entrevista do filósofo Gaston Bachelard sobre o apartamento, o porão e o sótão. O apartamento, diferentemente da casa, não possui porão ou sótão, e quem desfruta do privilégio de morar em uma casa pode transitar por esses dois espaços. E para que um fenômeno possa ser explicado e entendido em todas as suas variáveis não podemos ficar apenas no “térreo”, devemos “subir ao sótão”, buscar significações por meios filosóficos, artísticos, poéticos; e, ou “descer ao porão”, buscando os fundamentos psicológicos ou sociais da nossa existência e que explicam as adversidades que a observação dos aposentos de um apartamento não conseguem responder.

Nesse sentido, a pesquisa científica, através do pesquisador, tem o papel de reconhecer as dificuldades do senso comum em responder às inquietações da vida humana, independentemente da área de conhecimento a

qual essa dúvida pertença, e construir argumentos que possam garantir a explicação e a retomada das questões ligadas à inquietação primeira através de “subidas ao sótão” e “descidas ao porão” que são prerrogativas do pesquisador.

Portanto, discutir o que é ciência e pesquisa científica antes da escolha do método ou técnica de pesquisa a ser utilizada na coleta de dados sobre um objeto de estudo previamente definido, é importante porque a pesquisa e a ciência não caminham pelas próprias pernas. Apóiam-se na figura do pesquisador que porta convicções político-ideológicas, sobre o seu próprio papel social e a função da pesquisa na sociedade e sobre a própria existência humana. Por desconsiderar esses aspectos, as investidas de muitos pesquisadores nem sempre alcançam a sociedade⁴, pois o pesquisador não consegue olhar além do seu apartamento.

Outro problema nos remete a questões sobre a natureza humana e o estabelecimento de verdades e teorias.

Segundo Chalmers (1994) a ciência que se baseia na natureza humana (como cada ser produz e avalia o conhecimento) desconsidera que as verdades são provisórias e dependem de um contexto em que se inserem. Dessa forma, há uma distância entre o olhar do pesquisador sobre o fenômeno e a atribuição de uma teoria ou verdade sobre ele, além de haver a necessidade de se aperfeiçoar ou substituir uma teoria a partir de outras provas, já que o campo dos sentidos é restrito.

⁴. Na pesquisa em educação isso é evidente. As pesquisas não tomam corpo na escola, afastando o que há de moderno e inovador da sala de aula e dos bons resultados no ensino de crianças.

Outro complicador na escolha do método é a não definição, em pesquisa, de um padrão de análise, entendendo que a pesquisa em educação depende do olhar do pesquisador. Dessa forma, depende também de suas ideologias e impede muitas vezes a generalização, o que torna um trabalho, segundo Fourez (1995) falível.

Tornar um trabalho falível significa para Fourez (1995, p.72) que só damos anuência à teoria pesquisada e revista se afirmamos que é possível testá-la novamente e mais uma vez colocá-la à prova, desconfiar da verdade absoluta e apostar na prática científica enquanto aprimoramento de um conceito determinado temporariamente :

Os cientistas rejeitam portanto os discursos que funcionariam para tudo...

.... só se aceitam os discursos que podem “fazer” uma diferença na prática; mais precisamente , só se aceitam os discursos falseáveis (um discurso falseável não é, claro, um discurso “falso”, mas um discurso do qual se pode dizer : “não é automaticamente verdadeiro; isto poderia se revelar falso; isto pode ser testado e o resultado poderia não ser positivo).

O que Fourez (1995. p.89) deixa claro “é que há implicações do fato de que a observação e as teorias científicas são construídos por “sujeitos” social e politicamente situados, perseguindo seus projetos”.

Outro problema na pesquisa na área de humanidades refere-se à identificação do que está por detrás da encenação (e da falta dela) dos atores da escola (principalmente professores e alunos) diante de uma situação de avaliação e análise como a pesquisa e com isso explicar e entender o comportamento de forma a assegurar a fidedignidade do trabalho.

Em relação a esse aspecto, Fourez (1995) coloca a importância de um delineamento filosófico⁵ do caminho da pesquisa e a passagem de um código restrito na linguagem para um código elaborado.

Entende-se como código restrito a descrição superficial do objeto ou fenômeno e como código elaborado um primeiro passo para conhecer o mundo e conhecer as coisas das quais não compartilhamos em nosso cotidiano.

Segundo Fourez (1995, p.19-20),

... o código restrito corresponde ao interesse que têm os homens e as mulheres em colocar ordem em seu mundo, em controlá-lo e comunicar a outrem a maneira pela qual o vêem.

... o código elaborado é utilizado quando se trata de "criticar" interpretações habitualmente recebidas.

Essa superação de idéias geralmente admitidas corresponde a um caráter emancipatório. Como somos por vezes prisioneiros de esquemas de interpretações da vida, do mundo e da sociedade, uma linguagem crítica tem por finalidade libertar-nos dessa prisão e renovar o nosso olhar.

Aquele que se pretende um pesquisador em educação precisa conhecer essas constatações sobre a pesquisa. Sempre há aqueles que mesmo analisando um fenômeno tão complexo e perpassado por muitas variáveis, continuam acreditando estar descrevendo o real e teorizando sobre algo generalizável em quaisquer circunstâncias.

A escolha de métodos e técnicas de coleta de dados sobre um objeto de análise na pesquisa em educação merece um cuidado especial sobre a educação do olhar, do observar, do entender o discurso dos pares e dos julgamentos baseados nas interpretações (muitas vezes pessoais) de coleções

⁵. Entende-se por "caminho filosófico" a utilização de métodos de pensamento que não os das ciências, na esperança de que isto contribua para tornar as práticas sociais, por um lado, mais 'responsáveis' e por outro, mais "humanas".

de atitudes, as quais precisam ser interpretadas com rigor científico para contribuir para a construção de um novo professor e de uma nova escola.

Como já nos colocou Fourez, cabe um alerta: em educação, é fundamental entender a idéia de falseabilidade, acreditar que uma explicação é temporal, aberta a novas considerações e que o conhecimento é um fato histórico. Uma pesquisa científica só é compreendida pelos atores envolvidos na escola se representar seu tempo, seu espaço e suas necessidades. Do contrário, torna-se retórica acadêmica.

1.2. Definição e recorte do objeto de pesquisa

Um problema de pesquisa é quase sempre autobiográfico. Filha de professores, cresci em escolas e ouvindo falar sobre escolas, suas alegrias e mazelas. É inegável essa influência na escolha profissional pelo extinto curso de “Magistério”⁶ e o curso de Pedagogia.

Contudo, foi na Universidade, buscando sempre me envolver em espaços de debate e de análise da educação que tomei contato com a temática formação de professores e o fenômeno do “mal-estar docente”.

A identificação pessoal com essas temáticas ocorreu, creio que pela constatação de que se referiam também à realidade educacional brasileira, o que possibilitou a construção de um projeto de pesquisa em nível de iniciação científica⁷. Esse projeto teve uma importância significativa em minha formação porque, através dele, ampliei o conhecimento teórico sobre o “mal-estar docente” e pude, ainda que de forma incipiente, entrevistar

⁶. Habilitação específica do Magistério.

⁷. Projeto intitulado Mudanças sociais e as exigências de uma nova prática docente: o desafio do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental – Financiamento: CNPq/PIBIC – Agosto de 2000 a Março de 2002, sob orientação da Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite.

professoras sobre as dificuldades que percebiam em sua prática cotidiana e a relação com sua formação inicial.

O problema para a pesquisa de mestrado foi pensado a partir desse projeto mencionado e de minha vivência como professora de séries iniciais⁸, quando senti na pele a dor e o prazer de ser professora e estar em uma escola.

Dessa forma, o objeto foi marcado a priori: o “mal-estar docente” e a formação de professores. As discussões com o orientador e em disciplinas na pós-graduação refinaram essa definição e esse recorte.

Busquei, durante a realização da pesquisa, responder às seguintes questões:

- Em que consiste o fenômeno do “mal-estar docente”, quais os seus determinantes e mecanismos de superação?
- Como a formação de professores e a construção de uma identidade profissional podem contribuir para a superação do fenômeno do “mal-estar docente”?
- Quais os elementos constitutivos do cotidiano da escola e do professor permitem a construção da identidade profissional evitando, dessa forma, a ocorrência de características do mal-estar docente?

Para isso, outras perguntas tinham de ser contempladas:

- Há características do “mal-estar docente” entre as professoras?

⁸. Função exercida entre Fevereiro de 2002 a Setembro de 2003 em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Álvares Machado – SP.

- Que elementos podem ser acrescentados a uma formação docente que vise evitar ou ajudar a superar as características do “mal-estar docente”?

- Como construir uma identidade profissional que contribua para o sucesso docente e que, assim, possa contribuir para que não haja o estabelecimento de características do “mal-estar docente”?

O desenvolvimento da primeira parte do projeto de pesquisa, o aprofundamento teórico e a minha prática docente colaboraram para o levantamento de algumas hipóteses a serem verificadas: os professores, de uma forma geral, sofrem interferências das causas do “mal-estar docente”; a formação de professores, curso de formação inicial ou a formação continuada em serviço, tem papel destacado para evitar o choque com a realidade do professor iniciante ou na superação do “mal-estar” e a identidade profissional docente precisa ser construída coletivamente no interior da escola amparada pela relevância de um projeto pedagógico e a valorização do conhecimento adquirido na prática do professor.

1.3. Pesquisa qualitativa

Tendo como referência esses recortes, a pesquisa desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa tem as seguintes características :

- “A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. O pesquisador vai até o local ou até o grupo pesquisado e torna-se o principal instrumento de coleta de dados utilizando geralmente a observação. Esse contato é necessário uma vez que o

contexto é elemento destacado na pesquisa qualitativa para a interpretação de um fenômeno.

- “A pesquisa qualitativa é descritiva”. Os dados recolhidos são apresentados quase sempre como texto. É essa forma de apresentar os resultados que poderá abarcar as minúcias de um objeto analisado qualitativamente.

- “Esse tipo de pesquisa interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”. Durante o processo da pesquisa e de, especialmente de coleta de dados, o pesquisador deve se perguntar quais foram os elementos constitutivos de uma determinada ação ocorrida e não apenas com a ação em si.

- “A análise de dados é feita de forma indutiva”. O objetivo primeiro da pesquisa qualitativa não é responder ou ratificar hipóteses colocadas a priori. Ao contrário, as afirmações são construídas a partir da análise aprofundada do objeto de estudo para o qual o pesquisador elencará questões mais relevantes para serem examinadas.

- “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”. O significado que as pessoas atribuem àquilo que as cerca e sobre as próprias vidas é de suma importância para o pesquisador qualitativo.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 51) os pesquisadores qualitativos em educação devem questionar aos sujeitos da pesquisa, aos informantes sobre como *eles próprios* conduzem suas experiências. Para isso o processo de coleta de dados na pesquisa qualitativa “reflete uma espécie de diálogo

entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”.

A pesquisa qualitativa tem peculiaridades também em suas diferentes formas de coletas de dados, como afirma Trivinos (1995, p. 131): “a pesquisa qualitativa não segue seqüência tão rígida das etapas assinaladas para a pesquisa quantitativa”.

Uma primeira etapa de recolha de informações pode alterar a trajetória da pesquisa visto que o pesquisador não sai ao encontro do objeto com hipóteses definidas anteriormente e nesse caso, alerta o autor, o pesquisador tem de estar preparado para mudar suas expectativas frente a seu estudo.

Trivinos (1995) destaca que no relatório final da pesquisa “a fundamentação teórica não existe como um capítulo separado. Ela serve para apoiar, se é possível, as idéias que vão surgindo no desenvolvimento da investigação”, convidando o pesquisador a ousar nos formatos ortodoxos de apresentação de relatórios da academia.

1.4. Estudo de caso

Após a análise do referencial teórico-metodológico da pesquisa e na expectativa de contemplar os aspectos necessários para a realização da pesquisa qualitativa e a fim de alcançar os objetivos propostos optou-se pela efetivação de um estudo de caso.

O estudo de caso é uma técnica de pesquisa qualitativa.

Segundo Ludke e André (1986,p.17),

o estudo de caso é o estudo de *um* caso seja ele simples e específico [...] O caso é sempre bem delimitado, devendo ter contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem interesse próprio, singular.

O estudo de caso é colocado pelas autoras como um tipo de pesquisa que se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo.

Outra definição para o estudo de caso, segundo Trivinos (1995, p.133 - 134) “[...] é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Esta definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias”.

A primeira delas é, segundo o autor, “a natureza e a abrangência da unidade”, que pode ser um aluno, uma classe, uma escola. E a segunda circunstância refere-se à “complexidade do estudo de caso que será determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho de investigador”.

Bogdan e Biklen (1995, p.89) apresentam ainda outra conceituação para uma pesquisa chamada de estudo de caso: “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

O estudo de caso, ainda, é a técnica de pesquisa mais utilizada para responder questões de natureza explicativa e por essa razão das mais adequadas para a observação de escola e professoras, como afirma Yin (2001, p. 19):

os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘porque’ quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

1.5. O contexto da escola

Para tentarmos compreender os sentidos e significados observados na escola e nas professoras se faz necessária a contextualização do espaço político, físico e humano no qual a instituição está inserida, de acordo com a afirmação de Ezpeleta e Rockwell (1989, p.19):

Os problemas conceituais aparecem a partir do momento mesmo em que se pretende delimitar a unidade escolar a fim de orientar sua observação. Aos poucos desaparece o referencial dado pelo sistema escolar. Os limites administrativos e institucionais de cada escola tornam-se difusos – ao nível da existência diária – e a realidade escolar se interpenetra na realidade social e política circundante. [...] É impossível também compreender o que acontece na sala de aula sem o referencial da cultura imediata.

Nesse sentido, faremos um breve histórico da constituição da cidade e da rede educacional da qual a escola faz parte.

O município de Presidente Prudente localiza-se no sudoeste do Estado de São Paulo, próximo à divisa com os Estados do Paraná e do Mato Grosso do Sul. É uma cidade média que em 2004 contava com 201.347 habitantes⁹.

A criação do município foi determinada pela extensão da Estrada de Ferro Sorocabana devido à intensa cultura cafeeira nessa região, no início do século XX, em 1917.

Segundo Ferreira (2005, p. 78)

Ao longo desses 87 anos de existência, o município conheceu momentos de rápido crescimento, mas também de estagnação. Boa parte de sua trajetória esteve ligada às atividades

⁹. <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/27072004estimativas2004.shtm>. Acessado em 28 de outubro de 2004.

agropecuárias. Hoje, sua economia está assentada no comércio e em setores de prestação de serviços como saúde e educação.

Os primeiros indícios da constituição de uma rede educacional de Presidente Prudente datam de 1921. Nessa época, havia, na então “Vila Goulart”, 251 crianças entre oito e doze anos que precisavam estudar. Segundo Nogueira (1997, p. 20) “a “Escolas Reunidas”, com quatro classes de primário (separadas por sexo)... Em 1925 foi transferida [...] formando o primeiro grupo escolar, com oito classes”.

Somente em 1941, segundo Nogueira (1997) o município recebe um ginásio estadual, criando o curso de ensino médio. Ainda segundo a autora, na década de 1950, o município já contava com uma população urbana de aproximadamente 30.000 habitantes e possuía três grupos escolares e um ginásio estadual.

Na década de 1960, a maioria das escolas existentes na zona urbana da cidade, é inaugurada, “seguindo o crescimento e a expansão dos loteamentos” (NOGUEIRA, 1997)

Conforme afirma Nogueira (1997, p.33):

verifica-se, porém, que a rede escolar foi “correndo atrás” da cidade, acompanhando normalmente o espalhar-se dos bairros, ainda que algumas escolas tenham chegado com dez anos de atraso.

Em 1983, foi criada a Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente. Nesse ano, a então chamada Coordenadoria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer, foi responsável por 1500 atendimentos exclusivamente em educação infantil e educação de jovens e adultos (em convênio com o Mobral). Ainda em 1983, foi realizado o primeiro concurso

público para provimento de cargos para atuarem na educação infantil exigindo habilitação específica para o magistério, o que não era até então uma exigência para o exercício da docência, considerando um marco para a profissionalização do professorado da ainda modesta rede municipal.

Para a realização do estudo de caso, solicitamos a autorização da Secretaria Municipal de Educação (Seduc) e a sugestão de alguma escola que estivesse aberta para receber os pesquisadores e serem participantes e colaboradores de uma coleta de dados. Dentre aquelas sugeridas pelas Coordenadoras Pedagógicas da Seduc apenas essa não se localiza em bairro de alta exclusão social e por essa razão, observar uma escola e professoras que trabalhem em um contexto não tão desfavorecido e que mesmo assim poderiam ter dificuldades no trato cotidiano e estarem envolvidas com as questões que cercam o “mal-estar docente” nos fez optar por essa unidade.

A escola, na qual foi realizada a investigação, foi inaugurada na gestão do governador Franco Montoro e na gestão do prefeito Virgílio Tiezzi Junior em 1984 e levava o nome do bairro no qual se insere e depois já em 1985 passou a levar o nome de uma professora. A sua inauguração como uma unidade pertencente a rede estadual, conforme consta no livro-ata que traz o histórico da escola, contou com a presença do então governador, do prefeito, de deputado estadual que representava a região e outros políticos e pessoas influentes da cidade e de seu entorno.

No termo de instalação da escola, reproduzido fielmente no livro-histórico, decreta-se que a escola funcionaria em 1984 com 21 classes em quatro períodos, notando-se que essa pode ter sido uma das escolas que vieram com atraso para atender a comunidade, visto a demanda de alunos

para a formação do número de salas já no primeiro ano de existência da escola.

Em conversa¹⁰ com a diretora da escola, ela nos disse que a escola não foi claramente uma luta da comunidade, mas as melhorias que foram feitas ali, especialmente na parte física (a quadra da escola foi inaugurada em 1992) são símbolos do envolvimento da escola com o seu entorno:

..o que eu sei é que a escola não tinha aquela parte debaixo e a quadra, outras salas de aulas foram tudo conseguido porque a comunidade se envolveu e mais recentemente também. A cobertura da quadra e outras reformas só foi possível pela mobilização da comunidade, inclusive abaixo-assinado dos alunos.

Em 1996, ainda pertencente à rede estadual, a escola atendia de 1ª. a 8ª. séries do Ensino Fundamental, inclusive no período noturno quando houve a reorganização das escolas de acordo com a faixa etária e o nível de ensino dos alunos e a escola passou a atender apenas de 1ª. a 4ª. série do Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino.

Essa reorganização das escolas estaduais precedeu a municipalização do ensino.

Em 1998, após um ano de debates no âmbito do governo municipal e de órgãos representativos da sociedade civil organizada como o recém-criado Conselho Municipal de Educação¹¹, a Secretaria Municipal de Educação, valendo-se da aprovação da Emenda constitucional 14/96 e da lei do Fundef

¹⁰ Entrevista informal realizada no dia 25 de outubro de 2004 sobre a fundação, o papel da comunidade e a clientela da escola, entre outras questões. Nesse dia, a diretora me cedeu, gentilmente, o livro-ata que reproduz documentos datados da época da inauguração da escola e o plano diretor, documento mais recente que contém dados mais atuais e precisos sobre a escola, as professoras e a comunidade.

¹¹ O Conselho Municipal de Educação foi criado pela lei complementar 26/96, de 14 de março de 1996 e teve papel decisivo na implementação da municipalização do ensino.

(9.424/96), assume 1.213 alunos da rede estadual e em 1999, 4.101 alunos da rede estadual, totalizando 5.314 alunos que passaram a fazer parte da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente, dentre os quais os alunos dessa escola.

Depois da municipalização, conforme relato da diretora da escola, a escola contou com duas diretoras que por lá passaram rapidamente, além de quatro professoras da rede estadual que permaneceram exercendo suas funções. Dessas, duas se aposentaram nos dois primeiros anos da escola como unidade da rede municipal e as outras duas que eram contratadas, não conseguiram ser aprovadas em concursos municipais. Todas as professoras são efetivas da rede municipal com sede na escola com exceção de duas delas que, apesar de serem efetivas, não atuam em sala livre podendo, assim, se o professor titular da classe voltar a dar aula (esses professores estão geralmente em cargos como orientador ou vice-diretor em outras escolas), retornar à sua escola-sede.

O plano diretor da escola de 2003 documento bastante extenso e completo, apresenta os objetivos gerais daquela unidade escolar:

- Buscar a melhoria da qualidade de ensino e a formação integral do aluno, enquanto ser humano e cidadão.
- Garantir que a política educacional da UNIDADE ESCOLAR esteja voltada para a clientela e a comunidade em geral, respeitando suas peculiaridades, dando ênfase ao atendimento de todos os alunos, respeitando seus ritmos e suas diferenças individuais.

- Desenvolver no aluno a capacidade de analisar o contexto político, social e econômico em que vivemos e o seu papel de cidadão no mesmo.
- Construir um projeto coletivo na Unidade para o ano desde a 1ª. à 4ª. série, que garanta a articulação e a cooperação de todos os alunos envolvidos tendo como compromisso o ensino e a aprendizagem de *todos* os alunos.

Os objetivos refletem claramente a visão enraizada da diretora (visto que reside no bairro há vários anos) com a comunidade e a visão humanista da orientadora.

Segundo o mesmo documento, o bairro no qual se insere a escola localiza-se na zona oeste da cidade e é formado de casas populares financiadas pela Codespaulo, beneficiadas por rede elétrica, água, esgoto e ruas arborizadas e asfaltadas. No bairro, há ainda, o centro comunitário que abriga a sede da Associação de Moradores e uma creche municipal.

Ainda no plano diretor há uma pequena avaliação da parte física da escola demonstrando a insatisfação que motivou a luta pela melhoria das instalações: “esta escola conta com uma área de 729 m², considerada pequena para a clientela que atende. O terreno apresenta muitos declives e não há espaço suficiente que atenda as crianças em suas brincadeiras nos intervalos”.

Quanto à clientela atendida pela escola, o plano diretor enfatiza informações importantes, conseguidas pela realização de entrevistas com os pais. Em 2003, foram entrevistados 90% dos pais, totalizando 428 pais; apenas 44 deles não compareceram (10%). Destacamos as seguintes informações:

- Quanto à idade, a maioria dos alunos tinha entre 07 e 10 anos e eram 47% do sexo feminino e 53% do sexo masculino;
- A maioria dos alunos mora no bairro e adjacências;
- Segundo o plano diretor, as crianças têm aspecto saudável e poucas tem problemas de saúde; do total de crianças, 75% são atendidos pelo SUS e pela rede pública de saúde e 25% são beneficiadas por planos privados de saúde;
- Há uma grande variação na profissão dos pais. Dentre elas: militar, funcionário publico, pintor, pedreiro, feirante, comerciante, vendedor, motorista, professor e autônomo.
- Entre as mães de alunos, 55% delas trabalham fora e dessas 45% são empregadas domésticas. Aparecem outras profissões tais como: servente, costureira, enfermeira, cozinheira, balconista, secretária, vendedora, funcionária publica.
- A renda da maioria das famílias atendidas pela escola concentra-se entre dois e cinco salários mínimos;
- Em relação à religião, 67% dos pais são católicos, 30% são evangélicos e 3% de outras religiões.
- Quanto ao grau de instrução dos pais, a maioria possui o ensino fundamental (1º. Grau) completo e residem em casa própria de alvenaria com, em média, cinco cômodos e 100% das casas possuem água encanada, rede de esgoto, energia elétrica e em 90% das casas as ruas são asfaltadas;

- Para ir à escola, 79% dos alunos vão a pé, 9% com os pais em carro próprio, 6% de transporte escolar particular e 6% de transporte coletivo;
- Segundo os pais entrevistados para a confecção do plano diretor da escola em 2003, seus filhos se divertem assistindo televisão, brincando em casa ou jogando futebol na quadra da escola e freqüentando clubes. Há ainda aqueles que freqüentam projetos especiais oferecidos pelo município.

No plano, destaca-se ainda que apesar “do nível sócio- cultural ser baixo, no entanto, nota-se que quando solicitado aos pais, em sua maioria, estão prontos a atender as chamadas da escola e [...] que a maioria acompanha, supervisiona e orienta o trabalho escolar dos filhos”.

Para a diretora, a reforma (a qual descreveremos mais à frente) da escola vai melhorar as condições de ensino e no momento da entrevista, ela estava bastante contente porque em decorrência de um pedido da secretaria municipal de educação precisou fazer entrevistas com alunos e pais para saberem o que eles acham da escola e disse:

Olha você não sabe como nós fomos elogiados! Os alunos, de vez em quando a gente chama aqui na sala e conversa, mas com os pais foi a primeira vez. Eles também elogiam bastante. E é legal porque é sinal de que a criança chega em casa falando bem da escola para o pai. Eu estou tabulando, mas vai dar umas respostas bem legais, é bom para as professoras também.

A entrevista com os pais provou que o objetivo primeiro da escola – formação integral do aluno - tem sido alcançado e como afirma Nóvoa (2003, p. 33): “não queremos cair na desmedida de pensar que tudo” (formação do aluno) “passa pelo professor” (e pela escola), “mas não podemos pôr entre

parênteses a importância de sua ação como pessoa e como profissional” (e como instituição).

1.6. Descrição da escola

Para a realização da pesquisa tínhamos como pressuposto a investigação em uma escola de séries iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Presidente Prudente. Procuramos, então, a secretaria municipal de educação – na figura das coordenadoras pedagógicas que sugeriram algumas escolas nas quais haveria a possibilidade da realização da pesquisa especialmente pela disponibilidade das respectivas diretoras e orientadoras pedagógicas. Uma das coordenadoras, amiga da diretora de uma das escolas sugeridas, antigas companheiras de lutas sindicais, fez um primeiro contato com a escola e a gestora mostrou-se aberta para ouvir a proposta da pesquisa.

Conhecer a escola, falar das formas de realização da pesquisa e observar qual seria a aceitação da diretora e depois do grupo a ser pesquisado foi o primeiro passo.

Ao chegar à escola, tive que chamar alguém que pudesse abrir o portão de entrada de professores e funcionários, uma vez que o dispositivo eletrônico não funcionava. Uma senhora, que mais tarde vim a saber ser a secretária da escola, abriu-me o portão, desculpando-se pelo incômodo.

A sala estreita e comprida da secretaria cheirava cera e lustre-móveis. O chão de ardósia estava lustroso. Quando disse que queria falar com a diretora, ela me levou a outra sala, que também cheirava cera e tinha um gato gordo, todo preto de pelo brilhante (que faz parte da “turma da escola”) estendido na porta.

Prontamente, a diretora chamou a orientadora e expliquei para elas o objetivo da pesquisa, entregando-lhes um pequeno resumo e detalhamos quais seriam os momentos nos quais deveríamos estar na escola: no horário de trabalho pedagógico coletivo e nos intervalos das professoras do período da manhã¹². A orientadora nos passou os respectivos horários, disse que iria adiantar para as professoras, mas pediu que eu viesse conversar com o grupo para ver se elas concordariam em participar.

No dia marcado para falar com o grupo, pudemos observar melhor o espaço da escola.

Como colocado no plano diretor, o terreno é em declive. Na entrada principal da escola, “na rua de cima”, fica um pequeno prédio que comporta a secretaria e a sala de direção e orientação pedagógica.

Descendo uma pequena escada, em um segundo bloco ficam o pátio e refeitório – ao centro - a cozinha, duas salas de aula e almoxarifado à esquerda – para quem olha do prédio da direção da escola e à direita ficam o palco para apresentações, biblioteca, sala de funcionários e professores, banheiros para alunos e outros banheiros para professores e funcionários, cantina, sala de reforço.

Descendo mais um lance de escada, ficam – também visualizando a partir do prédio da direção – à esquerda seis salas de aulas e a zeladoria

¹² Havia a hipótese de que nesses dois horários – o período de intervalo e as reuniões do horário de trabalho pedagógico coletivo – HTPC - as professoras trocariam mais informações sobre os obstáculos, os desafios e as conquistas obtidas na escola. As observações foram feitas no primeiro semestre letivo de 2004, às segundas-feiras no HTPC e nos outros dias da semana nos períodos de intervalo - ao menos mais outros dois dias da semana. Não foram feitas anotações, gravações e as intervenções eram mínimas para não inibir o grupo. Ao final do período as informações eram rapidamente sistematizadas a fim de que a riqueza daquelas opiniões não fossem perdidas.

(com uma pequena casa na qual mora um funcionário da prefeitura) e à direita a quadra de esportes.

A escola, conforme já citado, está sendo reformada após a luta da comunidade. A reforma durará todo o ano de 2004. Ao seu término, haverá rampa de acesso para cadeirantes, duas outras salas de aulas, uma das quais será usada para biblioteca e sala de vídeo, um novo espaço para a cantina e a cobertura da quadra – tão necessária para os dias de chuva – uma vez que o pátio é bastante pequeno se comparado ao tamanho da escola.

Próximo às salas de aulas do terceiro bloco e da quadra – portanto na “rua de baixo” – fica o portão de entrada e saída dos alunos.

O pátio, o palco e os corredores são constantemente adornados com cartazes informativos e desenhos referentes às datas comemorativas da época.

Atualmente, segundo a diretora, a escola conta com aproximadamente 500 alunos, tem dezesseis salas (oito em cada período) e no período da manhã – aquele no qual trabalha o grupo que aceitou participar da pesquisa – há uma sala de 1ª. série, uma turma de 2ª. série, três salas de 3ª. série e mais três de 4ª. série.

Nos dois primeiros momentos em que estivemos na escola – para conversarmos com a direção e para conversarmos com as professoras – pudemos perceber o movimento rápido e intenso presente no dia-a-dia e mesmo com a nossa preocupação com o rigor nos registros a velocidade na qual tudo acontece vem reiterar a afirmação de Ezpeleta e Rockwell (1989, p.25):

O conceito de vida cotidiana nos obriga a conservar a heterogeneidade, uma das características mais notáveis de qualquer escola. Existe não apenas uma grande diversidade de âmbitos, de sujeitos, de escolas, mas também coexistem, sobretudo em cada conjunto de atividades, em cada “pequeno mundo”, elementos com sentidos divergentes. Qualquer registro de atividades cotidianas da escola apresenta incongruências, saberes e práticas contraditórias, ações aparentemente inconseqüentes.

1.7. As pessoas¹³

Após alguns meses de contato com o grupo de professoras, solicitamos a elas que respondessem um questionário¹⁴ para que pudéssemos nos certificar de alguns dados que já tínhamos recolhido a partir das conversas entre elas¹⁵, observadas, especialmente na hora do intervalo, e para que pudéssemos aferir outros, especialmente sobre suas respectivas formações, trabalho na rede pública e os sentidos da escolha do magistério como profissão. As professoras serão apresentadas de acordo com a série em que atuam (em ordem crescente) e os funcionários, que são parte importante do cotidiano escolar, serão apresentados pelas características principais que deixaram transparecer ao longo do contato com a pesquisadora.

A professora Maria Laura é natural de Jales – SP, tem 26 anos de idade, é casada (casou-se durante o período em que estive presente na escola) com um professor de matemática, que trabalha na rede estadual de ensino. Cursou em nível médio o Cefam¹⁶ em Jales se formando em 1996. Em

¹³ Os nomes das pessoas foram trocados para manter a privacidade dos sujeitos conforme acordo verbal.

¹⁴ Ver apêndice.

¹⁵ Os questionários foram aplicados durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC. As professoras que estavam presentes nessa reunião o responderam naquele momento e para aquelas que haviam faltado, para a vice-diretora e a diretora, o questionário foi deixado com a orientadora que depois os devolveu respondido. Na reunião na qual foram respondidos algumas professoras conversaram e trocaram informações sobre as questões e as opiniões que estavam emitindo no questionário.

¹⁶ Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

2004, se formou em Pedagogia pela UNESP - Campus de Presidente Prudente e atualmente frequenta um curso de especialização (“O ensino do texto”) na mesma universidade.

É efetiva da rede municipal há quatro anos – nesse ano trabalha com 1ª série e antes de trabalhar nessa escola, trabalhou na escola Rui Carlos Vieira Berbert, situado no bairro Brasil Novo, uma região de alta exclusão social da cidade. Antes de ingressar na rede municipal, trabalhou também com educação de jovens e adultos, quando ainda cursava Pedagogia e, portanto, sendo bolsista de extensão da UNESP. No começo das observações, a professora dobrava¹⁷. Trabalhava também com 1ª série no período da tarde em outra escola da rede municipal. Dispensou essa turma, mas ao final das observações foi lhe atribuída uma classe para substituição de uma professora em licença-prêmio, dessa vez na mesma escola.

Para a professora, o maior problema da escola pública, hoje, é o descaso das políticas públicas com a educação, seguido pelo baixo salário, deficientes condições de trabalho e plano de carreira. Anota ainda como pontos delicados do trabalho docente: a relação entre a escola e a comunidade, a indisciplina e a dificuldade de aprendizagem dos alunos e, por fim, a gestão da escola e da rede municipal.

¹⁷ A “dobra” partiu de Resolução Seduc nº. 2 de 30 de janeiro de 2004. A resolução admite que as “Unidades de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação terão a carga horária de aulas do ensino fundamental e educação infantil organizada de forma a contemplar, jornadas parciais de 4 horas diárias e 20 semanais, totalizando 800 horas anuais (...)”. Entretanto, os alunos não deveriam ser dispensados após quatro horas de aula, mas participarem de projeto de artes, esportes – que nunca foram implementados – e reforço escolar. O professor que “dobrasse” não daria aulas de reforço, pois essa hora seria o tempo do “trânsito” entre as escolas e seus alunos deveriam ser reagrupados de acordo com o projeto de reforço de cada escola. Para o ano letivo de 2005, o prefeito reeleito promete retornar à organização curricular “tradicional” - cinco horas diárias de aula e reforço no período oposto ao da matrícula do aluno, impedindo, assim, que o professor possa “dobrar”.

Quando perguntada em que momento se arrependeu de ter escolhido o magistério, ela responde: *quando vejo a falta de consideração da família, o desrespeito das crianças e quando abro meu holerite.*

Com apenas três meses de efetivo exercício na rede municipal, a professora Juliana é a docente com menos tempo de casa. Aprovada em concurso público, foi chamada para substituir a professora afastada da 3ª. série.

É solteira, tem 22 anos. Fez o Cefam em Presidente Prudente, no qual se formou em 2001. Atualmente cursa a 2ª série do curso de Pedagogia, no período noturno na UNESP. Antes de assumir seu cargo, trabalhou como estagiária em outra escola também da rede municipal por sete meses e por mais oito meses em uma escola particular de educação infantil. Ainda não se decidiu se no futuro pretenderá outras funções na escola como orientadora ou diretora.

Para ela, os problemas que afetam mais diretamente o trabalho do professor em sala de aula são: a indisciplina dos alunos e suas dificuldades de aprendizagem. Aponta o salário e as condições de trabalho como outro problema considerável seguido pelo descaso das políticas públicas com a educação. Finalmente, assinala as dificuldades com a gestão da escola e da rede municipal e a relação entre a escola e a comunidade do seu entorno.

Descreveu como motivos pelos quais se arrependeria de ter o magistério como profissão: *o desinteresse apresentado pelos alunos em sala de aula, na violência apresentada pelos mesmos uns para com os outros. E completa: para alguém que cresceu em meio a tranquilidade e respeito isto é muito difícil e desgastante.*

Outra professora que trabalha com 3ª.série é Mariana. Natural de Iepê –SP, tem 45 anos é casada com um militar aposentado e tem duas filhas. Fez magistério em sua cidade natal no qual se formou em 1983. Fez Pedagogia em Presidente Prudente se formando em 1993. Coursou especialização sobre leitura e produção de textos.

Está na rede pública de ensino a 15 anos, mas é efetiva da rede municipal há 4 anos. Já trabalhou em outra escola municipal do bairro e em uma creche no bairro Brasil Novo, antes de trabalhar nessa escola e em escolas estaduais em classes de 1ª. a 4ª.série. Não pretende ser orientadora pedagógica ou diretora de escola.

Atualmente, a partir da mudança na carga horária na rede municipal “dobra” trabalhando também à tarde na mesma escola com uma turma de 2ª série.

A professora não fez distinção e elegeu três principais obstáculos para a escola atual: as dificuldades de aprendizagem e a indisciplina dos alunos e o descaso das políticas públicas com a educação. Enumerou em segundo lugar, o salário e as condições de trabalho e em seguida a gestão da escola e a relação entre a escola e a comunidade.

Essa professora respondeu o questionário junto de outras colegas durante o horário de HTPC e uma colega lhe perguntou o que ela havia respondido na questão: se pudesse e tivesse condições você trocaria ou deixaria a profissão? Respondeu sem dúvidas para a Eliane, lendo o que havia escrito no questionário: *qualquer trabalho digno, que não levaria trabalho para a casa. Concordo com você* – respondeu a outra professora, que também

dobra, ambas visivelmente cansadas pela jornada de quase dez horas na escola e mais algumas trabalhadas em casa.

E termina respondendo: *quando me vejo perdida, em meio à burocracia, que em nada ajuda para o bom aprendizado dos alunos, mas sim atrapalha*. Isso a faz arrepender-se de ser professora.

Outra professora da 3ª série é Eliane. Tem 28 anos, solteira, natural de Regente Feijó-SP e hoje reside em Presidente Prudente, município onde cursou a HEM¹⁸, concluindo o curso em 1994. Cursou Pedagogia na UNOESTE (Presidente Prudente) no qual se formou em 2000. Especializou-se em Avaliação do Ensino e da Aprendizagem na mesma Universidade.

É efetiva da rede municipal desde 1995, tendo atuado em várias escolas. Esse é o terceiro ano consecutivo que está nessa escola. Pretende ser diretora na rede municipal.

A professora também não discriminou os três fatores que mais provocam problemas na escola, colocando-os no mesmo patamar de importância, são eles: a indisciplina dos alunos, o salário e as condições de trabalho e o descaso das políticas públicas com a educação. Na sequência, destaca: a dificuldade de aprendizagem dos alunos, a relação entre a escola e comunidade e a gestão da escola e da rede municipal.

Conversou com Mariana durante o tempo em que respondiam o questionário e concordou com ela sobre a possibilidade de trocar de profissão por uma *“menos desgastante e que não levasse trabalho para casa”*. Sua jornada é ainda mais delicada porque além de dobrar, o faz trabalhando no

¹⁸ Habilitação Específica para o Magistério.

período da tarde em outra escola, distante dessa escola. O horário de almoço e descanso usa para fazer o trajeto de ônibus, na maioria das vezes.

Questionada sobre em que momento se arrependeu de ter escolhido o magistério, escreveu: *na desvalorização financeira, e nas políticas educacionais e cobranças que sufocam o profissional.*

A professora Cleide é casada com um funcionário público, tem 32 anos e não tem filhos. É natural e reside em Presidente Prudente.

Fez o ensino médio (antigo colegial) e a HEM, na qual se formou em 1990. Já em 1996 se formou em Pedagogia pela UNESP, também em Presidente Prudente. Cursou também especialização sobre Avaliação do ensino e da aprendizagem, na mesma turma de Eliane e Janice.

Efetivou-se na rede municipal em 2000. Antes de trabalhar nessa escola, na qual está a 5 anos, trabalhou apenas em mais uma escola por pouco tempo. Porém, antes desse período trabalhou como “contratada” na rede estadual e também em uma instituição para crianças portadoras de necessidades especiais. Portanto, afirma estar com dez anos de magistério. Afirma, também, que talvez futuramente pretenda trabalhar em outras funções na escola como orientadora ou diretora.

Sobre os problemas que mais a afligem, destaca aqueles relacionados ao aluno, à indisciplina e os problemas de aprendizagem. Em seguida, aponta o descaso das políticas públicas com a educação, os salários e as condições de trabalho e, por fim, a relação entre a escola e a comunidade e a gestão da escola e da rede municipal.

Se pudesse e tivesse condições para trocar de profissão, o faria se *passasse num bom concurso.*

E conclui: *quando percebi que a escola não tem autonomia para equacionar seus problemas, ficando à mercê de órgãos externos. Quando vejo colegas sofrendo violência física sem poder se defender...* são momentos nos quais de arrepende se ter escolhido a profissão docente.

A professora Cleide trabalha muito em parceria com a professora Janice, ambas lecionam para a 4ª série. Janice tem 34 anos, é casada e tem uma filha de 8 anos. Nasceu em Presidente Prudente, mas atualmente reside em Presidente Bernardes – SP, viaja todo dia muito cedo para chegar à escola.

Cursou o ensino médio e ao mesmo tempo cursou o técnico em contabilidade, nos quais se formou em 1988, na mesma cidade onde reside atualmente. Formou-se em Letras na UNOESTE (Presidente Prudente), o que lhe garantiu a possibilidade de dar aulas de inglês na escola. Os alunos pagam uma pequena taxa (dez reais) e tem aulas toda segunda-feira depois do término das aulas do período da tarde e do término da HTPC das professoras do período da manhã. Fez também especialização sobre Avaliação do ensino e da aprendizagem.

É efetiva da rede municipal desde 1999. E antes de trabalhar nessa escola, trabalhou em outras em Presidente Bernardes, inclusive dando aulas de Português e Inglês para turmas de 5ª. a 8ª. série e ensino médio. Antes de trabalhar no magistério, trabalhou muitos anos no comércio e comentou enquanto respondia o questionário que era *muito ruim ter um patrão todo tempo em cima* (para avaliar o trabalho).

Quanto aos problemas da escola, elenca os mesmos que a professora Cleide. E a resposta para a questão que perguntava se deixaria ou trocaria de profissão também foi a mesma (se fizesse outro concurso público), mas enquanto escrevia a resposta comentou: *não sei se eu largaria, tantos anos e a gente acaba se apegando e a gente tem estabilidade também...* E para o momento no qual se arrependeu de ser professora, escreve: *quando coloco a minha profissão em primeiro lugar, me doando, e muitas vezes percebo que não temos autonomia, que não temos direitos, etc.*

A professora mais jovem do grupo é Andressa, que também trabalha com 4ª. série. Tem 21 anos, é solteira e reside em Alfredo Marcondes – SP, se deslocando todo dia bem cedo para o trabalho.

Cursou o Cefam em Presidente Prudente – se formou em 2000 - e o ensino médio em Alfredo Marcondes ao mesmo tempo. Formou-se em Geografia pela UNESP em 2003 e atualmente cursa o bacharelado em Geografia na mesma universidade.

Efetivou-se como professora há apenas oito meses e está na rede municipal a três anos, dois dos quais trabalhando como estagiária em três escolas diferentes. Manifestou a vontade de trabalhar em outras funções na escola, especialmente na direção.

E os problemas por ela observados na escola são – em ordem de importância: as dificuldades enfrentadas pelos alunos quanto à aprendizagem, a relação entre a escola e a comunidade, a indisciplina dos alunos, a gestão da escola e da rede municipal, o salário e as condições de trabalho e, finalmente, o descaso das políticas públicas com a educação.

Apesar do pouco tempo de magistério, afirma que se pudesse deixar ou trocar de profissão, escolheria qualquer outra *profissão que não leve serviço para casa*.

Diz não se arrepender de ter escolhido o magistério, *mas fico triste porque não temos valor algum, não recebemos o necessário e ninguém nos respeita*.

Outras duas professoras, do período da tarde, participavam bastante dos horários de intervalo da turma da manhã.

A professora Patrícia cursa o último ano de Pedagogia na Unesp e como reside em Pirapozinho, sai cedo de casa para fazer estágio no Cefam em Presidente Prudente e após o cumprimento dessa obrigação vai para a escola, chegando quase sempre por volta das dez horas; o horário do intervalo.

Ela tem 23 anos e é solteira. Cursou o Cefam em Presidente Prudente, no qual se formou em 1998. Pretende cursar pós-graduação.

É efetiva da rede municipal desde 2003. Antes de se efetivar como professora, trabalhou como estagiária em outras escolas e foi bolsista de iniciação científica na universidade. No seu primeiro ano na rede, como professora, trabalhou em uma escola grande e central da rede com uma sala de recuperação de ciclo. Sempre comentava comigo que essa experiência tinha sido muito boa, apesar das grandes dificuldades que enfrentou e *que depois dessa enfrenta qualquer coisa*. Nessa escola trabalha com uma turma de 2ª. série.

Para ela, que não trocaria de profissão, o maior problema da escola hoje é a dificuldade de aprendizagem apresentada pelos alunos. Em segundo e

terceiro lugares, em escala de importância, estão a relação da escola com a comunidade, a gestão da escola e da rede municipal, seguido pela indisciplina dos alunos, o descaso das políticas públicas com a educação e por fim, o salário e as condições de trabalho.

Apesar de esse ser seu segundo ano regendo uma sala de aula, a professora já desabafa quando perguntada em que momento se arrependeu de ter escolhido o magistério como profissão: *quando descobri que está é uma profissão que a sua formação não “dá conta” da realidade, assim nos sentimos sem subsídios para atuar. Então você busca e descobre que todos também procuram essa resposta, assim percebemos que a formação docente é algo em construção, porém isto é complicado sem o trabalho coletivo, muitas vezes nos frustramos, porém, sem chegar ao fato de querer mudar de profissão, apenas gostaria de ter meios para melhorá-la ou pelo menos dar uma identidade que assegure a qualidade na aprendizagem dos alunos. O momento em que vivemos e atuamos na área educacional é um pouco complexo por conta da sociedade, enfim, das extremas mudanças que estamos vivenciando; creio que futuramente algumas questões poderão ser resolvidas quando for efetivado o trabalho coletivo, o uso de projetos e a articulação entre a universidade e a escola, pois, são os lugares em que as políticas podem se concretizar (grifos da professora).*

Além de trabalhar com uma classe de 1^a. série no período da tarde, a professora Margarida também dá aulas de reforço para alunos de outras turmas do período da tarde no período da manhã e nos horários de intervalo sempre aparecia na sala das professoras para tomar um café e descansar um pouco.

Margarida tem 65 anos, é separada e tem três filhos de 35, 32 e 30 anos respectivamente. Ela é natural do interior do estado de Minas Gerais e atualmente reside em Presidente Prudente.

Em 1969, se formou no “magistério” em Santo Inácio no Paraná. Não concluiu o curso superior, mas fez quatro períodos do curso de Letras em Patos de Minas (MG) entre os anos de 1971 e 1973.

É efetiva da rede municipal desde 2000 e sempre trabalhou nessa escola.

Antes, porém, adquiriu muita experiência trabalhando em várias escolas, de vários estados do país como Minas Gerais, Paraná, São Paulo, Rondônia, Maranhão, Goiás e Distrito Federal. Em Minas Gerais, inclusive trabalhou com turmas de 5ª. a 8ª. série e ensino médio ministrando aulas de Língua Portuguesa.

Tem, então, 38 anos de magistério na rede pública de ensino. Não pretende exercer outra função na escola, pois *ama dar aulas*, não trocaria de profissão e nunca se arrependeu de ter escolhido o magistério como profissão.

Admite, contudo, que a escola enfrenta problemas e elege em primeiro lugar a indisciplina dos alunos e o descaso das políticas públicas com a educação; em segundo lugar, também em pé de igualdade, assinala as dificuldades de aprendizagem dos alunos e o salário e as condições de trabalho, seguido pela relação entre a escola e a comunidade e, finalmente, a gestão da escola e da rede municipal.

Vivendo todas as agruras de ser estagiária na rede municipal, Ilma está na escola há dois anos desde quando ingressou na rede. Para ela,

estar naquela escola facilita, pois mora bastante próximo e o filho estuda ali, também no período da manhã, na 4ª. série.

Ela tem 33 anos, é casada e tem dois filhos de 10 e 6 anos. Fez HEM em Presidente Prudente e se formou em 2000.

Afirma que não deixaria ou trocaria de profissão, mas a estagiária – que dentre as diversas atribuições substitui as professoras sempre que necessário – também enumera como problemas da escola: o descaso das políticas públicas com a educação, o salário e as condições de trabalho, a gestão da escola e da rede, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, a indisciplina dos alunos e a relação entre a escola e a comunidade.

A orientadora pedagógica Rosana tem 36 anos, é natural de São Paulo e atualmente reside em Presidente Prudente. É casada e tem uma filha de 17 anos e um filho de 13 anos. Brincou com as professoras que estavam respondendo o questionário junto dela no horário da HTPC que tem esquecido a idade e que, às vezes, tem de fazer a conta para se certificar de quantos anos tem, todas acharam graça. Teve que fazer contas também para se lembrar das datas de formatura, de ingresso da rede.

Cursou o “magistério” em Presidente Prudente, no qual se formou em 1986 e pedagogia na Unoeste, se formando em 2000 e pretende cursar pós-graduação na mesma universidade.

Ingressou como professora na rede municipal em 2000, sempre nessa escola. Antes afirma ter trabalhado em escolas da rede estadual como

ACT¹⁹, substituindo em licenças e por isso soma 18 anos de magistério na rede pública de ensino.

Em 2004, foi eleita orientadora pelos pares²⁰. Durante o momento em que o questionário estava sendo respondido, disse estar com saudade da sala de aula e que *gosta dos pequeninhos, da 1ª. série*; as professoras, então, a elogiaram e disseram que ela é um exemplo, pois está sempre animada “pra cima” e consegue separar os problemas domésticos e de fora da escola de uma forma geral, do trabalho na escola e ela completa: *eu entro aqui e esqueço, eu me entrego mesmo, tento fazer o melhor possível*. E reitera, olhando a pergunta do questionário: *eu não deixaria de ser professora, nunca. Eu sinto muita falta da sala de aula. Não me arrependi de ter escolhido o magistério*. Pedi que ela escrevesse algo que a contraria e a deixa preocupada quanto à realização de um bom trabalho na escola e ela escreveu – já demonstrando uma visão do lugar do gestor: *quando encontramos o descaso tanto das políticas públicas quanto da comunidade de uma forma geral*.

Quanto aos problemas observados na escola hoje, a orientadora aponta em primeiro lugar: o descaso das políticas públicas com a educação e as dificuldades de aprendizagem dos alunos, em segundo lugar, a indisciplina dos alunos e o salário e as condições de trabalho, em terceiro lugar a relação entre a escola e a comunidade e, finalmente, a gestão da escola e da rede municipal.

¹⁹ Admitido em caráter temporário.

²⁰ Conforme previsto no Estatuto do magistério da Rede Municipal de Presidente Prudente. O orientador pedagógico é eleito por todos os funcionários da Unidade, a partir da Lista Tríplice apresentada pelo Diretor e homologada pelo Conselho de Escola, além disso, o candidato a orientador pedagógico deve ter licenciatura plena em Pedagogia e, no mínimo, três de exercício como docente da rede pública de ensino.

A vice-diretora chama-se Marinalva. Tem 53 anos, é casada e tem três filhos de 30, 29 e 25 anos. É natural de Araxans – distrito do município de Presidente Bernardes – SP e atualmente reside em Presidente Prudente.

Cursou o antigo Curso Normal em Presidente Prudente, no qual se formou em 1976. Em 1979, se formou em Pedagogia pela FAFI, que posteriormente viria a ser encampada pela UNESP. Fez especialização sobre Leitura de textos e interdisciplinaridade na UNOESTE (Presidente Prudente).

É efetiva da rede municipal desde 2000 e há três anos está nessa escola. Antes de efetivar-se na rede municipal trabalhou em muitas escolas da rede estadual, inclusive dando aulas no “magistério” no município de Álvares Machado – SP. Está a 18 anos no magistério, exclusivamente na rede pública de ensino.

Conversando com todos que estavam na HTPC respondendo o questionário, a pergunta sobre os problemas observados na escola hoje, a vice-diretora teve dificuldades para responder a questão. Comentava: *tudo aqui é importante, tem que escolher mesmo?*

Preferiu responder dessa forma: o descaso das políticas públicas com a educação, o salário e as condições de trabalho são os principais problemas enfrentados pela escola hoje, seguidos pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos e a gestão da escola e a comunidade e finalmente, a indisciplina dos alunos e a relação entre a escola e a comunidade.

Ela não trocaria ou deixaria a profissão docente e destaca *educação foi a minha opção*. E sobre o momento em que se arrependeu de ter escolhido o magistério como profissão relata: *no momento da municipalização,*

porque alguns políticos não respeitam os direitos dos outros. Mudam as leis, trocam o sistema sem consultarem as bases. Só pensam no dinheiro que possam ganhar. Mas no trabalhador, aquele que é alicerce do país ninguém lembra. Só na hora do voto.

Morando bem em frente à escola, Raquel, a diretora, é natural de Presidente Prudente, tem 38 anos é casada e tem dois filhos. O mais velho de 11 anos foi aluno da escola e a caçula tem 3 anos.

Cursou a HEM no qual se formou em 1984 e Pedagogia na UNESP se formando em 1997, ambos em Presidente Prudente. Pretende cursar pós-graduação.

Tem vinte anos de magistério, exclusivamente na rede municipal de Presidente Prudente; é efetiva desde 1984. Está nessa escola há três anos e meio, sempre como diretora.

É uma pessoa que esbanja alegria na escola e isso se comprova com a resposta negativa à questão que versava sobre se pudesse ou tivesse condições trocaria ou deixaria a profissão. E ainda afirma que nunca se arrependeu de ter escolhido o magistério como profissão e completa: *sou feliz fazendo o que faço, apesar de acreditar que poderia ser melhor remunerada.*

Quanto aos problemas vivenciados na escola hoje, se observa claramente sua visão na função de diretora. Enumera em ordem de importância: a gestão da escola e da rede municipal, a relação entre a escola e a comunidade, o descaso das políticas públicas com a educação e o salário e as condições de trabalho e por fim, problemas relacionados diretamente ao

trabalho em sala de aula: dificuldades de aprendizagem dos alunos e a indisciplina dos alunos.

A secretária da escola se chama Lurdinha. Cuida com esmero da organização da secretaria e do gato preto, de pelo brilhante, que mora na escola. É uma pessoa de olhar e modos muito sérios.

Na biblioteca trabalha Cleonice. Professora readaptada (que inclusive havia lecionado na escola) por um problema que a impede de fazer movimentos com uma das mãos, cuida daquele espaço com tanto zelo que às vezes chega a impedir o livre acesso da professora e dos alunos ao acervo.

Dona Tereza é dos “serviços gerais”, tem uma filha na 1ª. série e é fã de um programa de rádio que acaba às 10 horas com uma oração. Sempre que a encontrava no pátio, ela estava com o rádio portátil ligado ao lado do local onde trabalhava ou na sala das professoras, onde também deixava os catálogos de venda de produtos de beleza e para o lar.

Já Ilza, também dos “serviços gerais”, também tem uma filha na 1ª. série na escola, mas cursa Pedagogia em uma faculdade particular em Presidente Prudente. Algumas vezes, a encontramos lendo textos da faculdade na sala das professoras e no horário de intervalo, ela sempre ajuda a vice-diretora e a estagiária na cantina.

Outra funcionária dos “serviços gerais” é Zoraide, responsável por dar a bola para os alunos jogarem futebol na hora do recreio e sempre muito requisitada pelos alunos quando batia o sinal.

Sempre tratando as pessoas com muita intimidade (inclusive às professoras e à mim) Seu João, são-paulino roxo – o time, aliás era o assunto

principal de suas conversas com a professora Maria Laura – é dos “serviços gerais”, anda com um molho de chaves preso ao cinto. Quando o portão quebra ou alguém pede, ele rapidamente o abre. Os alunos fazem muita festa com ele, especialmente no recreio quando resolve engrossar um time no jogo de futebol. Assovia e canta quando varre o pátio, fato que incomodava muito a professora da classe que ficava ao lado do pátio. Sem se preocupar muito, fala: *não pode nem assobiar, eu sou feliz, ué!*

A professora da 2ª. série, que também dobrava, tirou licença-saúde no último mês do primeiro semestre letivo e não havia retornado quando o questionário foi aplicado. A professora que a substituiu, que é titular de uma classe no período da tarde na mesma escola, recusou-se a responder o questionário. Disse à orientadora que só responderia se fosse obrigada.

Como podemos perceber, há uma certa regularidade nas respostas apresentadas pelos professores quanto à sua situação profissional. Temas como falta de autonomia e má gestão de políticas públicas parecem povoar o imaginário do conjunto de professores dessa escola. Sobre isso Hargreaves (2004) comenta que o controle excessivo sobre as vidas profissionais dos professores, diminui sua autonomia, sua criatividade e sua capacidade de discernimento sobre as ações a serem desempenhadas na escola.

(Os professores) Baixam as cabeças, avançam sozinhos e afastam-se do trabalho com os colegas. A reforma imposta pode originar picos de trabalho em equipa sob pressão, mas o mero peso das exigências significa que isto em breve se dissipa, mal a tensão diminua. A comunidade profissional soçobra, o tempo para reflexão esvai-se e o amor de aprender desaparece. Os professores perdem a fé nos governos, agarram-se a qualquer oportunidade para se apresentarem e chegam a dizer aos filhos que não lhes sigam o exemplo. (HARGREAVES, 2004, p. 23)

Esse comentário refere-se aos dados coletados junto a professores de 480 escolas secundárias de Ontário no Canadá em pesquisa coordenada pelo autor que resultou na publicação *Teaching in the Knowledge Society*.

Nesse mesmo estudo, o autor revela que

Tanto os professores jovens com os mais velhos da nossa sondagem declararam também a sua triste intenção de abandonar a profissão. Depois de enumerar a falta de fundos, de material, de tecnologia, de formação e de tempo para participar em actividades extracurriculares, um professor disse que “como professor jovem sinto-me desencorajado por este ambiente e profissionalmente vou passar para o sector privado”. (HARGREAVES, 2004, p. 24)

Mesmo reconhecendo-se que as condições de vida e de trabalho de professores de regiões tão distintas são infinitamente diferentes, podemos perceber um traço comum: a insatisfação com a profissão e o desejo de abandono, sintomas identificados por vários estudos com típicos do mal-estar docente (ESTEVE, 1999; LOPES, 2001; JESUS, 2002).

2. Aspectos grandiosos e dramáticos de ser professor: o fenômeno do “mal-estar docente”.

Percorremos um tempo de mudança, de movimento, de dispersão. Perante a imprevisibilidade momentos há em que grandes expectativas e esperanças emergem do colectivo; por contraste, durante longos períodos evidencia-se, sobretudo, a apatia e o desinteresse, sustentados pela desconfiança e pelo cepticismo que conduzem ao fechamento perante desafios. Acontece ainda que, para uns, num fundo de aparente indefinição, se nos revela que, para uns, se abrem estimulantes vias de descobertas e de desenvolvimento, enquanto o real parece confuso e movediço para muitos e, por isso, se escolhe o refúgio de isolamento e a defensiva receosa ou arrogante.

Maria Helena Cavaco

Um ator encena uma tragédia. O cenário é árido, composto apenas por colunas clássicas comuns à época. Sem aviso prévio, desce sobre o fundo do palco um imenso telão colorido pelo qual imagens representativas do mundo moderno são transmitidas em um ritmo frenético.

O ator continua a declamar o texto sem se dar conta da mudança ocorrida no cenário. A platéia, então, começa a ficar apreensiva. Sem serem notados, dois funcionários do teatro entram no palco e incorporam à nova paisagem outros elementos como um manequim feminino vestido com roupas mínimas e um longo cabelo alaranjado, arrancando risos do público que assistia o espetáculo e o ator continua impassível.

Com a reação das pessoas que assistiam ao espetáculo, a voz do artista vai se perdendo em meio às risadas. Desconcertado, agora também pela luz refletida pelo telão, o qual já percebera a existência, mas receoso de abandonar o papel, o ator persiste procurando, ao olhar para o seu público, explicações para o ocorrido.

Sem encontrar respostas, o ator emudece. O cenário, com a ajuda dos mesmos funcionários, continua sendo modificado e o ator, empalidecido com as mesmas vestimentas preso a seu papel, o contraste é berrante em relação ao cenário fluorescente e o público ri abertamente.

Vários finais para essa conturbada encenação são possíveis.

Essa é a metáfora proposta por Esteve (1999, 1995) para exemplificar a situação pela qual passam os professores hoje.

As aceleradas mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais, o advento de novos e importantes meios de comunicação de massa, as mudanças na família e nas formas de vida ocorridas na sociedade contemporânea afetam diretamente a escola e o trabalho do professor.

Para ilustrar o desenho dos novos tempos, nos coloca Kullok (2000, p. 19):

São hoje considerados como postulados do limiar do século alguns aspectos tais como: a velocidade, onde podemos afirmar que nada mais é como antes, as informações caminham numa velocidade tal que mal temos tempo de tomar conhecimento de tudo o que está ocorrendo no nosso campo profissional. Esta velocidade gera em cada um de nós um nível de angústia tal que faz com que vivamos em constante movimento de adquirir as informações para podermos permanecer no trabalho. [...] Nada mais é permanente, tudo muda, tudo passa.

Para Esteve (1995, p.95), as transformações foram ainda mais significativas e serviram para justificar as várias reformas do ensino ocorridas em sistemas de educação em todo mundo.

Nos últimos vinte anos, as transformações sociais, políticas e econômicas foram tão acentuadas que, quando falamos aos nossos filhos e aos nossos alunos sobre a sociedade no princípio dos anos 70, verificamos que os pontos de contacto com a realidade actual são muitos tênues. A situação é idêntica em relação ao sistema educativo.

Uma vez que as citadas mudanças, exemplificadas objetivamente por Kullok (2000) e Esteve (1995), influenciam diretamente a vida das pessoas, afetam também, a escola e os professores para as quais têm sido levadas demandas que eram consideradas, anteriormente, funções da família, de outros aparelhos públicos – como algumas ações de prevenção em saúde, por exemplo – e de outras entidades educativas.

Segundo Teodoro (2003), o aumento do número de crianças e jovens que tem acesso direto à escola pública, teve como consequência imediata a transformação de problemas sociais em problemas escolares,

[...] sejam os mais tradicionais problemas resultantes da pobreza, do desemprego e da polarização de classe em sociedades muito desiguais na distribuição da riqueza, sejam os novos problemas [...], como a toxicodependência, a violência juvenil, as doenças sexualmente transmissíveis, com destaque para a AIDS, a desestruturação social nos subúrbios das grandes cidades, a exclusão social dos novos grupos, incluindo de jovens [...] (TEODORO, 2003, p. 148).

Nesse contexto e como na metáfora teatral, o professor precisa acompanhar as rápidas mudanças sociais em sua prática para sobreviver enquanto profissional e para validar sua existência e não ser apenas o animador que faz rir e possa cumprir com os novos objetivos colocados à profissão.

Nos novos tempos, exige-se do professor, além do exercício da função de transmissor de conteúdos, que desenvolva uma série de características conforme descreve Kullok (2000, p.22):

[...] O profissional precisará:

- Investir em criatividade, liderança e atuação em grupos;
- Ler muito, estudar bastante e continuamente;
- Avaliar as competências, superar obstáculos;

- Atualizar-se e desenvolver a capacidade de autodesenvolvimento.

Para Milton Santos, o papel do professor, e suas atribuições, sofrerá modificações ainda mais intensas na medida em que as técnicas e o trabalho estiverem aliados ao mercado globalizado e se apresentarem “como baluartes da produção e da vida, e penetrando assim, nos fundamentos do ensino”. A consequência, segundo ainda o grande geógrafo é a “ameaça do divórcio entre a função de ensinar e o papel do intelectual” (SANTOS,1998, p.13).

Essas constatações têm como paradoxo o fato de que a formação desse professor não tem acompanhado essas novas exigências de desenvolvimento profissional.

Desse descompasso entre a formação do professor, as expectativas pessoais sobre sua prática e as expectativas depositadas na escola e no professor por pais, alunos e demais sujeitos envolvidos com a escola podem derivar características do “mal-estar docente”.

O fenômeno do “mal-estar docente” é uma tendência mundial confirmada por Esteve (1999, p.21) e seu estudo tem por objetivo não apenas denunciar a inadequada formação e penúria pela qual passa a escola pública hoje, mas também:

Ao estudar a mudança de cenário, talvez nossa sociedade se dê conta de que tem de apoiar os professores da escola básica para evitar um processo de socialização divergente, sem que produzam grandes interferências na aquisição de conhecimento instrumental mínimo e dos valores básicos, sem o qual a convivência torna-se muito difícil.

Portanto, para discutir o “mal-estar docente”, suas origens, causas e conseqüências entre um grupo de professoras de uma escola da rede municipal de Presidente Prudente partilhamos das afirmações de Esteve (1995) que diz que isso não se faz por um “exercício de autocomplacência”, mas tem como função a superação de uma situação que inibe o professor na realização de um bom trabalho educativo.

Segundo Esteve (1995, p. 98) o estudo do fenômeno do “mal-estar docente” tem três funções precisas:

1. A de ajudar os professores a eliminar o desajustamento. Se as circunstâncias mudaram, obrigando-os a repensar seu papel como professores, uma análise precisa da situação em que se encontram ajuda, sem dúvida, a dar respostas mais adequadas às novas interrogações.
2. O estudo da influência da mudança social sobre a função docente pode servir como chamado de atenção à sociedade, para que compreenda as novas dificuldades com que se debatem os professores.
3. Só a partir do estudo do modo como a mudança social gera o mal-estar docente, é possível traçar linhas de intervenção que superem o domínio das sugestões, situando-se num plano de ação coerente, com vista à melhoria das condições em que os professores desenvolvem o seu trabalho. Para isso, é preciso actuar, simultaneamente em várias frentes: formação inicial, formação contínua, material de apoio, relação “responsabilidades- horário de trabalho – salário”.

Quem acredita na possibilidade de uma escola democrática, inclusiva e real também precisa olhar para o professor e tentar observar quais são as barreiras que o impedem de dar forma a essa escola e quais são as possibilidades de intervenção na sua formação, no seu cotidiano e em esferas políticas mais amplas para que ele possa atuar de forma a efetivar esse projeto de escola e, porque não, tornar seu trabalho prazeroso e feliz.

Apesar de ainda incipientes no Brasil, as pesquisas tem apontado que os nossos professores também estão sujeitos ao “mal-estar docente”, uma vez que todas as suas fontes estão presentes nas nossas escolas.

A seguir procederemos a uma caracterização do fenômeno do “mal-estar docente” bem como das causas, características e conseqüências desse fenômeno na atuação do professor, através de apoio na literatura especializada e nos registros diários de nosso trabalho de campo numa escola municipal de Presidente Prudente, onde buscamos identificar as ocorrências do “mal-estar docente” e seus impactos na atuação dos professores e no cotidiano da escola.

2.1. O fenômeno do “mal-estar docente”

O “mal-estar docente” é uma “doença contemporânea e internacional”. Do descompasso entre as novas exigências e demandas colocadas pela sociedade à escola e conseqüentemente ao professor derivam características do “mal-estar”, conforme afirma Esteve (1999, p.13):

A acelerada mudança no contexto social, em que exercemos o ensino, apresenta, a cada dia, novas exigências. Nosso sistema educacional, rapidamente massificado nas últimas décadas não dispõe de uma capacidade de reação para tender às novas demandas sociais. Quando consegue atender a uma exigência reivindicada imperativamente pela sociedade, o faz com tanta lentidão que, então, as demandas sociais já são outras. Portanto, os professores se encontram ante o desconcerto e as dificuldades de demandas mutantes e a contínua crítica social por não chegar a atender essas novas exigências. Às vezes o desconcerto surge do paradoxo de que essa mesma sociedade, que exige novas responsabilidades dos professores, não lhes fornece os meios que eles reivindicam para cumpri-las. Outras vezes, da demanda de exigências opostas e contraditórias.

O autor (1999, p. 25) nos coloca que a expressão “mal-estar docente” tem sido utilizada desde 1957 e a considera a mais “inclusiva existente na bibliografia atual” sobre o tema, conceitualmente usada para:

[...] descrever 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.

Outra definição, agora proposta por Lopes (2001) expressa:

Mal-estar docente, malestar docente, malaise enseignant, teacher's burnout ou stress in teaching são os termos que a comunidade científica tem usado para dar conta da existência de uma crise na docência com origem em mudanças nos parâmetros do exercício profissional e com impacto nefasto no equilíbrio pessoal dos professores e na qualidade da educação.

No Canadá, por exemplo, segundo Hargreaves (2004), uma pesquisa realizada confirmou outras já feitas em outros países como a Inglaterra, Austrália e Nova Zelândia e verificou que embora os professores em 480 escolas de ensino secundário tivessem menos de 50 anos, 73% do total de professores entrevistados afirmaram que pediram a antecipação de sua aposentadoria, pois as reformas do ensino, afirma o autor (2004) afetaram diretamente o trabalho docente aumentando o controle externo às suas atribuições sem a devida contrapartida intra-muros escolares para que o ato educativo fosse realmente efetivado.

No Brasil, ainda são poucos trabalhos cujo objeto de estudo é o “mal - estar docente”.

Pesquisa importante relacionada ao tema foi a realizada por Codo e outros pesquisadores em parceria com a CNTE²¹ e divulgada em forma de livro em 1999. Nele, Codo (1999) apresenta a pesquisa realizada com uma

²¹. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

amostra nacional de 39.000 trabalhadores em educação (professores, diretores e outros gestores, pessoal de apoio administrativo e de manutenção, além de bibliotecários, estagiários, supervisores de ensino) dos quais 31,9% apresentavam baixo envolvimento emocional com a tarefa, 25,1% apresentavam exaustão emocional e 10,7% apresentavam despersonalização e portanto, estavam em *burnout*.

Essas três características registradas pelas respectivas porcentagens fazem parte da Síndrome de Burnout. Essa síndrome, sobre a qual debruça-se Codo et alli (1999, p. 237) pode ser representada pela

imagem do professor desanimado, queixoso até de detalhes insignificantes sobre o seu trabalho, sua clientela, tratando os alunos como se estivessem lidando com uma linha de montagem de salsichas [...] Será que este profissional não percebe a importância do seu trabalho para a formação dos nossos filhos? Não, muitas vezes não percebe mesmo. Será que não é capaz de envolver, de se emocionar pelo seu trabalho? Não, muitas vezes não é capaz mesmo.

Em sua definição, a síndrome é apresentada como “a síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece inútil” (CODO, 1999, p.238). Os três componentes principais do *burnout* são aqueles que se revelaram bastante presentes na amostra brasileira (CODO, 1999, p.238):

- 1- Exaustão emocional – situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos a nível afetivo. Percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas.
- 2- Despersonalização – desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho (usuários/clientes) – endurecimento afetivo, coisificação da relação.
- 3- Falta de envolvimento pessoal no trabalho – tendência de uma “evolução negativa” no trabalho, afetando a habilidade para

a realização do trabalho e o atendimento, ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como com a organização.

A síndrome de Burnout, bem como o “mal-estar docente” é uma epidemia mundial. Nos Estados Unidos em uma pesquisa realizada entre professores, na qual foi perguntado se eles já haviam sentido alguma característica do *burnout*, entre 77% e 93% afirmaram já ter sentido alguma dessas características (CODO, 1999, p.249). A consequência mais comum e a mais preocupante da síndrome (que é bastante semelhante com as consequências do “mal-estar docente”) é a desistência do trabalho; e a desistência – contínua, aquela em que o professor retira, ou deixa de depositar, toda a sua energia no seu trabalho, mas continua lá. Completa Codo (1999, p.254) “o trabalhador arma, inconscientemente uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto”²².

Outra pesquisa recente sobre os fatores de insatisfação dos professores na rede estadual de São Paulo e o abandono da profissão ou do magistério público foi a realizada por Lapo e Bueno (2003).

Essa investigação partiu de um dado alarmante: o aumento de 300% nos pedidos de exoneração do magistério na rede estadual de São Paulo entre os anos de 1990 e 1995 (LAPO e BUENO, 2003, p.68). Entre as razões colocadas pelos professores entrevistados sobre suas demissões aparecem: baixa remuneração e péssimas condições de trabalho, baixa remuneração e o

²². Apesar de haver características comuns entre a Síndrome de Burnout e o “mal-estar docente” utilizaremos a segunda expressão por acreditarmos que ela pode ser mais bem entendida pelo professorado e por sua conceituação e formas de superação basearem-se nas ciências da educação e especialmente na formação de professor, enquanto o *burnout* apóia-se na psicologia social e do trabalho. O conceito dessa síndrome refere-se a outros profissionais do “cuidar” como enfermeiros, médicos, bombeiros, profissionais de creche enquanto que o conceito de “mal-estar” refere-se especificamente a situações vividas pelo professor.

surgimento de um emprego mais rentável, baixa remuneração e falta de perspectiva de crescimento profissional (LAPO e BUENO, 2003, p.72).

Mesmo as autoras não se detendo sobre as questões relativas ao “mal-estar” entre os professores entrevistados, puderam perceber que o abandono da profissão é um processo tecido ao longo dos anos. Custa ao professor, que escolheu a docência – pelo menos optou por ela um dia – abandoná-la, pois representa o fechamento de um ciclo de “insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com o objeto abandonado” (LAPO e BUENO, 2003, p.75). Esse abandono representa, contudo, a relação mais justa e sincera entre o professor “acometido” das características do “mal-estar docente” e os alunos e a escola que tem uma expectativa em relação ao seu trabalho.

Pesquisa realizada por Lima (2003) também apresenta características do “mal-estar docente” entre os professores viventes da nossa realidade e sobre eles afirma a pesquisadora: “tanto os fatores como as conseqüências do mal-estar docente apontados por Esteve entremearam a fala dos professores entrevistados” (LIMA, p. 2003, p. 75).

Mesmo tendo realizado uma pesquisa com um grupo restrito de docentes, Lima ao fazer uma análise psicanalítica do fenômeno do “mal-estar docente” traz uma importante contribuição para o seu entendimento:

A idéia de um superego cultural torna-se especialmente interessante quando se quer entender um mal-estar que se instala de forma parecida entre os professores, podendo mesmo ser categorizada como um mal-estar de uma classe profissional e exercendo sobre o sujeito pressões tão opressoras quanto o superego individual.

Essas investigações, ainda que pontuais, nos convidam a entendermos melhor as causas, as características, as consequências e as formas de superação do “mal-estar docente” e como se verifica entre as professoras observadas ao longo de nossa investigação, uma vez que as mudanças sociais são globais e afetam as escolas situadas nas mais longínquas paisagens.

2.2. Causas do “mal-estar docente”

O fenômeno do “mal-estar docente” tem sido analisado à luz de várias teorias e perspectivas, buscando a multidimensionalidade do fenômeno, uma vez que pretende compreender todas as variáveis que atingem a escola, transformando-a e ao professor no exercício da docência.

Para Lopes (2001) o “mal-estar” pode ser analisado pela dimensão psicológica e pela dimensão sociológica. Na dimensão psicológica, as pesquisas centram-se na identificação de processos psicológicos que configurariam o “mal-estar”; já na dimensão sociológica, o enfoque é sobre os aspectos sócio-histórico-culturais e escolares que caracterizam o problema; os resultados dessas pesquisas procuram demonstrar quais são as fontes do mal-estar docente.

Sobre as causas do “mal-estar”, a mesma autora (2001) aponta três eixos principais: causas vinculadas ao contexto educativo, causas vinculadas à motivação pessoal e à formação inicial e causas vinculadas ao contexto escolar.

No primeiro eixo, Lopes (2001, p. 39) citando Avanzini (1978) afirma que “as mudanças socioeducativas são, talvez, a principal característica do século XX”. A escola sempre manteve uma relação estreita e de

reciprocidade com a sociedade, mas a consciência dessa ligação é recente, data do início do século XX quando a educação serviu como motor do estabelecimento de consensos sociais (p. 40). Ao professor, então, foram expostas demandas divergentes uma vez que passou a ser “instituído e instituinte, funcionário (intermediário) do Estado e agente de mobilidade social” (p. 40).

A ambigüidade no trabalho docente, causa legítima de “mal-estar”, fica ainda mais evidente segundo Lopes (2001, p.41) quando a sociedade afundada em sua própria crise exige da escola mudanças necessárias para o enfrentamento da referida crise, mas a aceita como um último reduto de valores tradicionais que precisariam ser resgatados:

Nesta situação, o professor é o vértice da ambigüidade; sobre ele se faz recair a responsabilidade de uma situação social global, na qual parece participar e sobre a qual tem pouco controlo. Sem formação ou com uma formação inadequada, nele convergem, simultaneamente, críticas e exigências expressas em sucessivas reformas de sucessivos poderes políticos. Pais, inspetores, colegas e alunos desprezam-no se mantém os métodos tradicionais e olham-no com desconfiança ou como incompetente se utiliza novos métodos.

Teodoro (2003, p. 18) reforça essa constatação de Lopes, ao afirmar que

(...) Os valores consolidados ao longo de mais de um século, as regras e os objetivos que presidiram à construção da escola, tal como a conhecemos no nosso percurso escolar, estão definitivamente em crise. *A escola para todos*, ao abrir as suas portas para novos públicos escolares, não apenas no ensino elementar, como o fez no passado, mas agora no ensino médio e até, tendencialmente, no ensino superior, significa uma nova realidade qualitativamente distinta, com a qual os decisores políticos, os professores, os estudantes e suas famílias, a opinião pública em geral têm uma manifesta dificuldade em entender.

É nesse contexto, segundo Lopes (2001) que a formação inicial e continuada surge como uma possibilidade de resgate da renovação e da inovação.

Ainda nesse eixo, a autora aponta como fonte de “mal-estar docente” o caráter polissêmico do conceito de educação e de professor o qual culminou na indefinição de suas funções básicas e na conseqüente multiplicidade de expectativas tanto da sociedade quanto da comunidade escolar sobre os produtos da escola e a indefinição de um estatuto profissional do professor.

Essa falta de referência tem conseqüências sérias para a autonomia do professor, segundo Lopes (2001), reforçando a tradição individualista do trabalho docente e acrescenta:

A tradição individualista [...] permite, por seu lado, que sejam os professores os primeiros a atribuírem a si mesmos os fracassos, sendo nisso reforçados pelos pais, colegas e alunos. [...] Assim os problemas não se partilham nem se superam após análise e discussão; pelo contrário, como o único responsável pelos seus fracassos e sucessos, o professor exige o máximo de si e, por vezes, queima sucessivamente todos os recursos pessoais de que dispõe.

As fontes vinculadas às motivações pessoais para a escolha da profissão e à formação inicial fazem referência, segundo Lopes (2001) às mudanças ocorridas nas razões atribuídas à escolha da profissão docente.

Até o final da primeira metade do século passado, ser professor era garantia de prestígio e posição sociais destacadas socialmente. Atualmente, explica a autora (2001, p. 45), o acesso à profissão é feito, em maior parte por pessoas de camadas sociais mais inferiores, justamente por não representar mais um elemento para a mobilidade social, pelo aumento significativo das

profissões de nível médio, pela feminização do mercado de trabalho – que teve destaque no magistério – e pela seleção para o ensino superior, e por essas razões: “actualmente, homens e mulheres acedem à profissão com expectativas que tem pouca probabilidade de se realizarem ou que estão pouco adequadas às necessidades de um ensino de qualidade”.

Lopes (2001) anota que em pesquisa realizada na Europa, sobre a escolha profissional dos professores, foram apontadas como principais razões, o gosto por trabalhar com crianças, a missão social que ainda permeia o trabalho na escola e também pela adequação dos horários (especialmente para a mulher também dona de casa) e pelo número de dias de férias. Por outro lado, a entrada na profissão é rodeada por motivações negativas, atraindo pessoas, segundo Delandshere (Apud Lopes 2001, p.45) “cada vez mais ou menos dotadas do ensino secundário, com horizontes cada vez mais estreitos”.

No entanto, argumenta Lopes (2001), após a formação inicial e ao entrar na profissão, o discurso do professor muda: as motivações positivas que o fizeram aderir ao magistério, dando vazão ao caráter estereotipado da profissão entram em “choque com a realidade”, revelando uma “discrepância entre o sonhado e o realizado” (p. 46) e isso vem acompanhado de sentimentos de insatisfação e “mal-estar”.

Além dos componentes já analisados, Lopes (2001) refere-se ao contexto escolar, destacando alguns aspectos que colaboram para o surgimento de características do “mal-estar docente” como a relação com alunos e superiores hierárquicos, as condições de trabalho e a relação com colegas e pais.

A relação com os alunos, segundo a autora, é a principal fonte de tensão para todos os professores pesquisados e relaciona-se diretamente com a manutenção do controle (disciplina) da turma e as implicações disso para atingir os objetivos de ensino-aprendizagem. “Todo o professor sonha, na sua profissão, em fazer-se amar sem ter que elevar a voz e ter sucesso profissional”. (LOPES, 2003, p. 46). Quando isso não ocorre, naturalmente o professor se sente frustrado profissionalmente.

Diante do exposto, podemos inferir que a relação com os alunos parece ser decisiva para a auto-imagem do professor e para a sua identificação com seu trabalho, pois é principalmente nos alunos que o professor busca o “feed back” sobre seu trabalho.

A desconsideração e o desprezo dos alunos interfere de modo determinante na auto-imagem e na imagem social dos professores. A atenção dos alunos, por exemplo, é um dos principais critérios de sucesso para os professores.

É nos alunos que o professor procura a confirmação da sua imagem ideal; perante eles tenta representá-la, mas, no contexto, não é só saber e o que se comunicar que comunica, mas o corpo total. (LOPES, 2001, p. 47)

Ao longo de nosso contato com as professoras da escola onde desenvolvemos nossa pesquisa de campo, pudemos observar esse aspecto. O registro que apresentamos a seguir é um importante indicador de como o eixo professora-aluno-ensino-aprendizagem é importante para o professor na avaliação de seu trabalho.

- Vou fazer uma pergunta, mas eu já sei a resposta. Vocês têm algum (aluno) que não quer nada com nada. Que ainda não se tocou que está na 4^a. série?

- Hum, quase engasguei (mostrando que também concorda com a colega).

(Pesquisa de campo, 2004)

Dessa forma, percebe-se a necessidade que o professor sente de estabelecer e manter vínculos afetivos, inclusive na escolha e no uso de novos métodos de ensino para ser eficaz: tais escolhas devem ser “fruto de uma decisão racional e fruto de uma tomada de consciência entre o papel, a pessoa (do professor) e a afetividade”. (LOPES, 2001, p.48)

Sobre a relação com os superiores hierárquicos, os estudos citados por Lopes (2001) afirmam que a relação com os superiores exteriores à escola (como os nossos supervisores de ensino) causa maior sensação de “mal-estar” do que as relações com outros superiores internos à escola (orientadores e diretores de escolas, por exemplo). A falta de comunicação e a “absolutização do poder” e a prática (considerada sempre como avaliativa e punitiva) desses agentes externos são elementos apontados por professores como dificultadores da relação com seus superiores.

Quanto às condições de trabalho, Lopes (2001) nos traz uma constatação muito feliz: essas condições não se referem apenas aos aspectos físicos e materiais da escola, mas ao “clima social da escola”.

As motivações dos professores observados por Lopes (2001) dependem da relação com os colegas de trabalho associadas às condições físicas do espaço em que atuam.

Um exemplo do relacionamento entre os pares na escola que pode ser fonte de “mal-estar docente” foi transcrito por Lopes (2001, p. 48):

A falta de treino em trabalho cooperativo e a tradição individualista no ensino geram, em alguns professores, uma sensação de desamparo e solidão. Os inovadores são recusados e criticados pelos outros que são a maioria.

Os professores mais jovens são os que mais afirmam que o relacionamento com os colegas é uma fonte de “mal-estar”, além da relação com os pais, justamente porque os pais tendem a ser refratários às inovações nos métodos do professor e acabam por pressioná-los a adotarem práticas tradicionais de ensino. São “os professores jovens que tem sua imagem social mais depreciada, pois nele convergem todas as hesitações do actual contexto educativo e social”. (LOPES, 2001, p.49)

Outras variáveis que podem interferir no funcionamento da escola e no trabalho do professor e serem fontes de “mal-estar docente”, segundo a autora são as seguidas reformas do ensino: os sistemas educativos – responsáveis pelas reformas no ensino, os níveis de ensino, acabam por diferenciar os contextos e condições de trabalho dos professores – em Portugal, por exemplo, é no ensino primário que atuam os professores que mais desejam abandonar a docência por se sentirem muito “cansados”; outra variável a ser considerada é a matéria ensinada que também influencia no sucesso do professor; as fases do desenvolvimento da carreira profissional relacionando-se a idade e o ciclo de vida do professor, atribuições consideradas comuns para professores principiantes como ocupar-se dos problemas extra-escolares das crianças são questões apontadas como problemáticas por professores mais velhos, além da questão de gênero, que contribui para o estereótipo de passividade do professor. (LOPES, 2001)

Outro autor que se dedica à investigação sobre a questão do “mal-estar docente”, Jesus (2001) afirma que o stress é uma epidemia mundial e reflete o estilo de vida atual. Afirma também que o termo stress foi banalizado e

tem sido confundido com outros conceitos como os de frustração, ansiedade, depressão, exaustão e esgotamento.

O conceito de stress refere-se segundo Jesus (2001, p.8) a “reações não específicas a qualquer exigência de adaptação”. Ao contrário da forma como é utilizada corriqueiramente essa exigência de adaptação – o stress - não precisa sempre ser negativa.

O professor, ou qualquer outro sujeito, ao entrar em contato com situação de resolução de problemas usa de estratégias variadas para resolvê-lo. Se for bem sucedido, trata-se de uma situação de *eustress* e no futuro quando lhe for apresentada situação semelhante estará mais auto-confiante para resolvê-la, mas, se ao invés disso, for mal sucedido se configurará uma situação de *distress*, no qual a tensão pela resolução do problema perdurará por muito mais tempo trazendo graves conseqüências, inclusive o “mal- estar docente”.

O autor (2001, p.9) afirma que a “profissão do professor é daquelas em que ocorrem mais situações de stress profissional”.

Os fatores, as causas que podem gerar o stress entre os docentes e conseqüentemente o “mal-estar docente” podem ser distinguidos em dois grupos, relacionados ao plano macro e ao plano micro.

Segundo Jesus (2001) as causas do “mal-estar” relacionadas ao plano macro dizem respeito a fatores sociopolíticos como o número excessivo de alunos nas classes e o excesso de exigências políticas colocadas sobre o trabalho dos professores e o esquecimento das reais condições de trabalho e de formação docente para que tais exigências políticas fossem respondidas adequadamente.

Outro fator relacionado ao plano macro citado por Jesus (2001) são as alterações ocorridas na estrutura familiar, que fizeram recair sobre o professor a compensação afetiva por essas alterações e a responsabilidade pelo desenvolvimento social e pessoal dos alunos e mais:

Estas novas funções parecem por vezes entrar em contradição com a formação inicial e com algumas funções mais tradicionais, como sejam como cumprir o programa de avaliar os alunos, o que provoca algumas situações de “crise de identidade docente”. Além disso, os encarregados da educação procuram muitas vezes compensar a sua indisponibilidade com ofertas ou presentes materiais, levando a que as crianças e os jovens tenham tudo com muita facilidade e se tornem menos tolerantes ao esforço que as aprendizagens escolares requerem. Nestas circunstâncias, muitos professores são quase que obrigados a facilitar de tal forma as situações de aprendizagem, para que os alunos estejam atentos, que se sentem frustrados por todo o seu saber e conhecimento no âmbito da disciplina que leccionam estar a ser sub-aproveitado.

O desenvolvimento de novas tecnologias também contribui para o stress entre os professores - os professores demonstram despreparo e insegurança para lidar com os novos aparelhos áudio-visuais e de informática. E a imagem social veiculada pela mídia sobre o professor também é fonte de stress e “mal-estar”. Não é raro, segundo Jesus (2001) programas de televisão que ridicularizam o papel do professor ou dão notícias sobre professores apenas quando comentem um erro.

No plano micro, os fatores que geram “mal-estar docente” se referem às atividades relacionadas diretamente com o local de trabalho, nomeadamente a indisciplina dos alunos. A indisciplina é causa principal de “mal-estar porque acaba por inviabilizar o planeamento das aulas e a qualidade do processo ensino – aprendizagem que o professor pretende atingir” (JESUS, 2001).

Outro fator relacionado à vivência intra-muros escolares é a sobrecarga de trabalho do professor, que acaba por não ter tempo para descansar, preparar e planejar aulas e estreitar as relações com os colegas.

Já para Esteve (1999), a classificação de indicadores do “mal-estar docente” é colocada da seguinte forma: os fatores primários são aqueles que se relacionam diretamente com a ação do professor em sala de aula e fatores secundários que se referem às condições em que se exerce a docência; a ação do segundo grupo nos professores é indireta, segundo o autor, mas diminui sua motivação e seu esforço e completa:

Isolados (os fatores), tem significado apenas intrínseco, mas, quando acumulados influem diretamente 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.

Em relação aos fatores contextuais (secundários), Esteve (1999) destaca a modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização.

É consenso entre os mais diversos autores que o aumento de exigências e responsabilidades que recaíram sobre o professor foi significativo. Entretanto, para Esteve (1999) não houve o acompanhamento dessa mudança pela formação profissional docente para que acompanhassem essas modificações com sucesso. O autor coloca ainda que nos últimos anos - por diversas razões, dentre elas pela entrada da mulher no mercado de trabalho, a transformação do grupo familiar - que tem abandonado as relações com outros membros e reduzindo-se a núcleos menores, a renúncia das famílias às responsabilidades que desempenhavam no âmbito educativo, obrigaram a

escola a rever seu papel, que tradicionalmente era de transmissão de conhecimentos, instalando-se aí um grande conflito.

Há alguns anos a escola coincidia com a sociedade e as demais instituições que participavam na socialização da criança nos valores fundamentais, nos modelos que deveriam ser transmitidos; o que produzia uma socialização fortemente convergente que afirmava a segurança pessoal do professor desde que se mantivesse, em suas ações escolares, dentro dessa delimitação geral, claramente definida, dos valores aceitos.

No momento atual, os professores se encontram com uma nova fonte de mal-estar ao pretender definir o que devem fazer, que valores vão defender, porque na atualidade perdeu-se o antigo consenso, ao que sucedeu um processo de socialização conflitivo e fortemente divergente (ESTEVE, 1999, p.30).

Como a escola e os professores não têm consenso e nem clareza da suas funções, ficam a mercê de executores externos. Em um dos momentos de nossa observação algumas professoras reclamavam da Secretaria de Educação que solicitou um projeto pedagógico (?) de cada classe, alegando que isso acontece porque nunca ninguém “bateu o pé”, ou seja, que elas não costumam posicionar-se contrariamente às solicitações da Secretaria de Educação em relação ao tipo e quantidade do trabalho burocrática delas exigido:

- Elas ficam sentadas lá e só dando ordem. Pedindo as coisas para ontem. Quero ver se elas estivessem aqui.

E a orientadora completa:

- Não adianta vocês brigarem comigo e me xingarem. Se a gente não fizer certo a secretaria não vai homologar!

(Pesquisa de campo, 2004).

Essa situação é emblemática quanto às novas situações vividas pelos professores. Apesar de não concordarem com algumas exigências por parte dos superiores hierárquicos, “não batem o pé” (ou seja, não tem uma

postura contrária às decisões da Secretaria de Educação) e acabam atendendo-as pois “se a gente não fizer certo a secretaria não vai homologar”.

Ainda, nesse contexto, o mesmo autor aponta que a função docente passa a sofrer com as contestações e contradições tornando-se também fonte de “mal-estar”.

Devido à falta de parâmetros e consensos sobre como deve ser a atuação do professor, qualquer atitude pode ser contestada, qualquer valor defendido por ele pode ser rebatido e ao mesmo tempo, pelas mesmas razões, o professor depara com a necessidade de desempenhar papéis declaradamente contraditórios:

Exige-se do professor que ele seja companheiro e amigo dos alunos, ou pelo menos que se ofereça a eles como um apoio, uma ajuda para seu desenvolvimento pessoal; mas, ao mesmo tempo, exige-se que ele faça uma seleção ao final do curso, na qual abandonando seu papel de ajuda, deve adotar um papel de julgamento que é contraditório ao anterior (ESTEVE, 1999, p. 31)

E vivem nas nossas escolas, situações ainda mais peculiares como pudemos observar. Durante o recreio, chega a diretora, cumprimenta e pergunta se estão todas quietinhas por causa da presença da pesquisadora²³.

Elas respondem:

- Não, não.
- É que ou você vai ao banheiro, ou come ou conversa.
- É, mas vocês deram sorte porque estão na melhor escola. Fiquei sabendo que na escola (diz o nome da escola), os professores nem tem esse tempinho para o descanso, tem que acompanhar os alunos durante o recreio porque eles estão sem inspetor. Sabe a professora (diz o nome da professora) tá grávida e dizem que passou até mal de fome porque não deu tempo de comer.

²³. Nesse caso, a diretora referia-se à minha presença.

- Fiquei sabendo que na escola (diz o nome da escola). As professoras estão se recusando a organizar o reforço (5ª. Hora).
 - É, nós estamos no céu – completa a professora.
- (Pesquisa de campo, 2004).

O professor vive ainda um dilema: mesmo discordando da forma como funciona e dos valores que pretende transmitir a instituição em que trabalha, aos olhos dos alunos é o representante daquela instituição e da sociedade.

Sobrepondo-se de forma inextricável aos dois primeiros fatores, as profundas transformações do contexto social no qual a escola se insere podem ser identificadas com causas do “mal-estar docente”. (ESTEVE, 1999). Ou seja, mudam as formas de relacionamento escola-comunidade, mudam os apoios que essa comunidade dava à escola e fundamentalmente, mudam as expectativas dessa comunidade em relação à escola. A função do professor muda por pressão da sociedade assim como mudam as expectativas, o apoio e o julgamento desse contexto social aos professores.

Há somente alguns anos, os pais esforçavam-se para ensinar a seus filhos o sentido da disciplina, a cortesia e o respeito, e não só não permitiam a seus filhos o menor enfrentamento com o professor como, além disso, muitos deles intervinham pessoalmente para explicitar ao professor, diante dos próprios filhos, o apoio que lhes ofereciam cegamente perante o menor conflito. No momento atual, muitos professores se queixam de que os pais não só despreocupam-se de infundir em seus filhos valores mínimos, convictos de que essa é uma obrigação que só cabe aos professores, como também estão de antemão dispostos a culpar os professores, colocando-se ao lado da criança, com o último álibi de que, no final das contas, se o filho é um mal-educado a culpa é do professor que não soube educá-lo (ESTEVE, 1999, p. 33).

E na escola onde estivemos, a realidade não é diferente conforme conversa que registramos:

- Professora¹ - Sabe, eu tenho até dó dela (da aluna) porque a mãe é o problema. Chega com a menina, a menina tá quietinha e diz na frente de todo mundo: ela não sabe nada, não faz nada...
- Pesquisadora - Eu percebi mesmo.
- Professora¹ - Tem umas pessoas, viu, que eu acho não nasceram para ser mãe. Só fazem prejudicar a criança.
- Professora² - As vezes, a mãe não aceita a criança porque ela é tudo aquilo que ela gostaria de ser ou de fazer ou muito igual a ela.
- Professora¹ - É, pode ver que quando a gente antipatiza com uma pessoa ou ela é muito parecida ou é aquilo que a gente gostaria de ser, além daqueles que temos razões outras para antipatizar.
- Pesquisadora - É verdade. É difícil aceitar isso ou saber disso.
- Professora¹ - Mais difícil ainda é saber e não saber o que fazer com isso.
- Pesquisadora - Verdade! (Pesquisa de campo, 2004)

E em outro momento, no HTPC²⁴, a professora faz considerações sobre um aluno e seu pai:

- Professora - Posso contar do(fala o nome do aluno)?
 - Orientadora - Vai desabafa, fala a orientadora.
 - Professora - Hoje ele falou: porque eu tenho que ficar no reforço, porque meus amigos não ficam no reforço, porque na minha casa não tem comida, porque a minha mãe tá desempregada, porque eu não tenho computador.... Aí, eu perdi a paciência e berrei mesmo: tem dia que eu não tenho nem o dinheiro do passe e não tô reclamando, tô?
 - Orientadora - Esse menino é cínico.
 - Professora - É. ele chega e fala: papai me falou que hoje eu não ia fazer tarefa porque eu ia para a igreja. Mamãe me falou... Eu não agüento.
 - Orientadora - Esse menino é aquele que o pai veio aqui e disse que o filho dele tava indo embora sem almoçar. E nós falamos que o almoço dele não é às 12:10, que eu não posso dar merenda para ele essa hora. Que ele não deixasse de comer então às 10:15 que é o horário de almoço deles. No outro dia, fui ver e ele tava comendo salgadinho às 10 horas. Ele que não venha reclamar.
- (Pesquisa de campo, 2004).

²⁴. HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Como podemos perceber, das mudanças descritas por Esteve (1999), essa é a mais significativa. Além da escola tornar-se um espaço de socialização/sociabilidade ampla e irrestrita, uma vez que se espera da escola que eduque integralmente as crianças que são colocadas sob seus cuidados, torna-se também um espaço de disputas entre professores e alunos e seus pais.

Igualmente modificou-se o status social do professor, aumentando consideravelmente sua responsabilização pelos problemas e erros cometidos na/pela escola. Além das críticas à qualidade de seu trabalho, aos questionamentos quanto à sua escolha profissional, o professor vê-se atingido também por políticas salariais desastrosas que atingem diretamente sua identidade profissional, levando-o à auto-culpabilização e certa confusão entre os fatores extrínsecos (salários, políticas educacionais, inoperância dos sistemas de ensino) com fatores intrínsecos (relação professor-alunos, relação professor-pais, domínio de conhecimento e metodologias de ensino, etc.) ao processo pedagógico. Em outras palavras, o desconforto por não saber identificar quais são as suas responsabilidades em relação à tão propalada “crise da escola” também pode ser identificado como causa do “mal-estar docente”

Sobre essa questão, ao observar uma conversa entre professoras sobre as comemorações do dia internacional da mulher, quando a orientadora chama a atenção para o fato de ainda faltam muitas “coisas” para a mulher alcançar, registramos o seguinte:

- Professora - Como o que, por exemplo?

- Salário. A gente trabalha um monte e ainda não recebe como eles. Tripla jornada.

- Professora - É verdade, eu que o diga.

(Pesquisa de campo, 2004)

Além dos aspectos destacados sobre o status do professor, cabe considerar aspectos relativos à sua imagem pública. Esteve (1999) faz apontamentos interessantes quando se refere à forma como a mídia em geral (imprensa, televisão, cinema) apresenta o professor. Por um lado, o magistério é encarado como uma profissão conflituosa, destacando-se questões relacionadas à violência e indisciplina escolar e por outro lado, o professor ainda é encarado como um personagem onírico, um sacerdote que usa do magistério como uma missão cujo objetivo é ajudar ao próximo.

Esses estereótipos vão ao encontro, segundo Esteve (1999, p.42) de “dois pólos entre os quais evolui o conceito profissional dos educadores”. O primeiro “pólo” é a imagem construída especialmente durante a formação inicial, na qual se pregam os formatos de um professor ideal. No “pólo” oposto, o choque com a realidade do professor iniciante deixa o professor “desarmado e desconcertado ao perceber que a prática real do ensino não responde aos esquemas idéias com os quais ele foi formado”.

Outra consideração de Esteve (1999) é que as mudanças ocorridas quanto aos objetivos do ensino e o avanço do conhecimento colaboraram para a insegurança tanto na formação quanto na prática docente favorecendo o desenvolvimento de características do “mal-estar docente”. A manutenção dos objetivos de um tipo de ensino projetado para atender a elite é incompatível com a educação de massas. Esse paradoxo se configura assim: se por um lado a massificação do ensino que procurou responder ao desafio de *ensinar a*

todos como se fosse a um só foi uma das grandes conquistas sociais da modernidade, os objetivos e as formas de se ensinar não avançaram com a mesma rapidez aprofundando uma contradição interna nos sistemas educativos, qual seja a existência de uma dualidade entre as escolas de massa e as escolas de elite. Por outro lado, cria-se uma expectativa, uma promessa de que a escolaridade poderia ser uma mola propulsora para o sucesso na vida e no trabalho.

Essas contradições acarretam o seguinte quadro:

Em traços muito gerais, na esteira da análise de Habermas sobre o capitalismo contemporâneo, pode-se afirmar que a escola vive uma dupla crise: de *regulação*, por que não cumpre eficazmente o seu papel de integração social; de *emancipação*, porque não produz a mobilidade social aguardada por diversas camadas sociais para quem a frequência de um curso constituía a melhor “ferramenta” que podiam legar aos seus filhos. (TEODORO, 2003, p. 18-19)

Ou seja, com o avanço do capitalismo, as novas configurações do trabalho e a frustração da promessa de que a escola poderia ser a mola de propulsão social, o aluno que está na escola não tem garantia de que conseguirá sequer um emprego formal o que sem dúvida, gera um tipo de “stress social” que também pode ser considerado como causa de “mal-estar docente”, pois o professor que tenta ensinar o conteúdo formal, considerado fundamental e de competência da escola, não consegue motivar o aluno que muitas vezes reage negativamente, criando tensões nas relações em sala de aula. O diálogo relatado abaixo é sintomático dessa situação.

Na hora do recreio, chega uma professora e logo atrás outra.
A primeira pergunta:

Professora¹ - Você me ouviu ?

Professora² - Não.

Professora¹ - Porque hoje eu gritei, hein. As meninas da cozinha tão até me imitando (ri). Ah, não dá. Tô explicando a tarefa, acabou de explicar e o menino pergunta: o que é para fazer ali? Explico de novo e vem outro e pergunta de novo...

Professora² - É, a gente sabe que não adianta nada e que o maior prejudicado é você mesmo, mas tem hora que não dá.

Professora¹ - É.

(Pesquisa de campo, 2004).

Em relação aos avanços do conhecimento, Esteve (1999) aponta que os professores e a escola já não são mais as únicas e seguras fontes para se acessar o conhecimento; não será necessário ao professor apenas atualizar-se, mas saber de que forma pode entrar em contato com as informações outras que são transmitidas em tempo real por todo o mundo, especialmente pelas mídias:

O professor tem que empreender uma nova tarefa. Já não pode satisfazer-se em atualizar periodicamente o que aprendeu em seu tempo de formação. Agora, muitos professores vão ter de renunciar a conteúdos que vinham explicando durante anos e terão de incorporar outros que nem sequer se falava quando começaram a ser professores.

Assumir as novas funções que o contexto social exige dos professores supõe o domínio de uma ampla série de habilidades pessoais que não podem ser reduzidas ao âmbito da acumulação de conhecimento (ESTEVE, 1999, p.37-38).

Novamente recorreremos aos registros de nossas observações e transcrevemos o relato da diretora da escola na qual desenvolvemos o trabalho de campo.

No ano passado, montamos dois projetos, um sobre a guerra no Iraque e outro sobre o índio, vendo pelo lado dele (do índio), suas perdas e elas acharam que tinham “abafado”, mas na avaliação de algumas professoras, especialmente as que tem mais tempo de profissão, disseram não gostar desse tipo de trabalho e que era perda de tempo e que elas perdiam conteúdo. Disseram que isso as tem exaurido (as professoras). Porque têm um grupo animado com as novas propostas e outro que não quer nada com nada, nada as convence a mudar e a usar novas técnicas.

(Pesquisa de campo, 2004).

Ao longo de nossa exposição, temos focado nossa discussão sobre aspectos diretamente relacionados à formação profissional, à identidade profissional, à imagem pública e auto-imagem do professor. Porém, não podemos perder de vista aspectos relacionados às condições materiais de funcionamento da escola e aos fenômenos de entorno mais geral, mas que repercutem fortemente no interior da escola.

Dentre esses aspectos, que segundo Esteve (1999), afetam diretamente a atuação do professor em sala de aula, destacamos os seguintes: recursos materiais e condições de trabalho, violência nas instituições escolares.

A falta generalizada de recursos materiais é apontada por Esteve (1999) como indicativo presente em muitas pesquisas relacionadas ao tema (exclusivamente em países do hemisfério norte), inclusive uma realizada pela Organização Internacional do Trabalho, no começo da década de 1980. Não é incomum, segundo essas pesquisas reunidas por Esteve (1999) o professor ter a ilusão de uma renovação didático-pedagógica e ver o seu trabalho limitado pela falta de material didático ou de recursos para adquiri-los e o prolongamento dessa espera acaba por prejudicar a efetivação de um bom desempenho do professor:

Quando essa situação se prolonga a médio e longo prazo, costuma-se produzir uma reação de inibição no professor, que acaba aceitando a velha rotina escolar, depois de perder a ilusão de uma mudança em sua prática docente que, além de exigir-lhe maior esforço e dedicação, implica a utilização de novos recursos dos quais ele não dispõe (ESTEVE, 1999, p. 48).

Pudemos confirmar essa impressão quando registramos comentário da diretora sobre as dificuldades em relação ao material didático e às necessidades das professoras:

Diretora - Quando te vi, quase te chamei para ouvir uma conversa. aí, achei melhor não.

Pesquisadora - Ah é, sobre o que?

Diretora - Sobre livro didático. Duas professoras estavam reclamando porque elas escolheram um livro e veio outro.(Pesquisa de campo, 2004)

Outro registro corrobora o relato anterior.

A diretora entra e cola um cartaz feito em uma folha de sulfite na parede perto da mesinha onde ficam o café, água, bolacha.

Professora - Que misere, viu ! Não tem nem mais copo. a situação tá feia.

(Pesquisa de campo, 2004)

Em conversa observada entre as professoras, observa-se que elas também manifestam seu descontentamento com o material disponibilizado:

- Professora¹ - Você viu como o “ler” (livro de português) tá bom?

- Professora² - Você acha?

- Professora¹ - Tá todo mundo comentando.

- Professora² - Eu acho ele muito extenso.

(Pesquisa de campo, 2004)

As pesquisas relatadas por Esteve (1999) também apontam que o problema em determinada escola pode não estar na falta de material didático, mas em relação aos prédios mal conservados, falta de espaço e até mesmo móveis e equipamentos. As mesmas investigações ainda constataam que há uma desesperança generalizada entre os professores de que essa situação vai melhorar e a isso vem se 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 um autêntico sarcasmo quando pensam nas mil artimanhas e no enorme esforço que devem fazer a cada dia para dispor de um material mínimo. (ESTEVE, 1999, p.49).

O aumento da violência nas instituições escolares é outro fator apontado como determinante para o desenvolvimento de características do “mal-estar docente”. Segundo Esteve (1999), os Estados Unidos é um país representativo dessa problemática, pois segundo ele, no período letivo de 1979-1980 naquele país houve 113.000 casos de agressões a professores - correspondendo a 5% do total de professores em exercício, o que representou um aumento de 43.000 se comparado ao período letivo anterior de 1977-1978.

Apesar dos números registrados nos Estados Unidos e divulgados por Esteve (1999), o autor afirma não se resumir ao ato de violência física as perdas do professor

Do problema que supõe o aumento da violência nas instituições de ensino, talvez o dado menos importante seja o de professores que sofrem diretamente uma agressão física. Deve-se contar o efeito multiplicador desses acidentes, no plano psicológico, sobre os colegas ou amigos do professor agredido; e inclusive sobre outros professores, totalmente alheios à cena da ação, mas que recebem seu impacto através dos meios de comunicação social (ESTEVE, 1999, p.54).

Além das questões referentes a violência física envolvendo professores e alunos, há outros tipos de violência como os assaltos aos

prédios, muitas vezes motivados não apenas contra o patrimônio da instituição, mas como uma forma de mostrar um vandalismo causado por vingança.

Portanto, esse tema passa a fazer parte da agenda de várias escolas e a preocupação com a prevenção da violência contra os professores e alunos da/na escola é tema de conversa entre as professoras. Durante um momento da HTPC, todas as professoras começam a conversar, concordando que a família tem responsabilizado a escola pela educação primeira dos filhos, que não é raro a mãe chegar na escola e pedir conselhos (como no caso de um aluno que depois de ter batido nos colegas em sala de aula ficou tentando fugir da escola e mandou uma pedra na diretora) porque nem ela sabe mais o que fazer com o menino ou que a criança não tem pai, é criada pela avó, coisas do gênero.

Esse registro nos permite constatar como anda o clima entre as professoras dessa escola no que diz respeito ao tema violência. Isso as leva inclusive a esperar e valorizar o apoio de outras autoridades e instituições. Uma das professoras dessa escola teceu o seguinte comentário:

- Gostei do padre ... (da paróquia do bairro da escola); falou na missa que as mães são as primeiras a ter responsabilidade pelo filho, não pode ficar jogando tudo na escola.

(Pesquisa de Campo, 2004).

E no mesmo contexto, a orientadora, diz o seguinte:

- É por isso que nós temos que valorizar o professor. Só ele sabe do que o aluno precisa. Nunca pode demonstrar falta de autoridade, tem que segurar ali. O professor sabe o que faz em sala de aula. Mas gente, nunca contato físico (no sentido violento), pelo amor de Deus. Não pode nem chegar perto do aluno.

(Pesquisa de campo, 2004).

Como podemos observar, se cruzarmos os dados da literatura especializada no tema e os relatos que transcrevemos sobre nossas observações, podemos fazer interessantes aproximações que nos permitem delinear alguns aspectos universalizantes sobre o problema, ainda que não se possa perder as especificidades de cada contexto.

Finalmente, os últimos apontamentos sobre a caracterização do “mal-estar docente”, que podem inclusive soar como uma síntese, dizem respeito ao esgotamento do professor e à acumulação de exigências sobre ele, aspectos que se apresentam de forma generalizada na literatura especializada e nas pesquisas relacionadas por Esteve (1999).

Ao professor, além das múltiplas responsabilidades e da falta de tempo para assimilá-las, são delegadas, também, tarefas fragmentárias e contraditórias:

§ o professor tem que conciliar o controle da disciplina com o cultivo da “amizade” e a relação afetuosa com o aluno;

§ precisa atender individualmente os alunos para poder concretizar o bom ensino e ao mesmo tempo cuidar do ambiente coletivo da sala e planejar, avaliar, auto-avaliar-se, atender os pais, organizar reuniões, além das inúmeras tarefas burocráticas.

Isso tem sido apontado pelos professores como um sério problema a ser enfrentado no cotidiano do exercício profissional. As professoras da escola que observamos, na hora do recreio, todas sentadas em torno da mesa lêem um comunicado que está escrito em uma cartolina e fixado na parede sobre as regras do reforço (5ª. hora), e começam uma conversa:

Professora¹ - O que eu não gosto é disso. Escreve tudo genericamente. Porque não dá nome aos bois. Parece que todos não estão fazendo as coisas direito (sobre o reforço).

Professora² - É o problema é esse povo que fica sentado o dia inteiro. Quero ver se estivesse lá como a gente tá.

Professora³ - O problema é que quando surge alguma coisa aqui na escola a gente corre pra resolver, fica estressado. Por isso, que dizem que é uma boa escola. A gente resolve tudo e fica sobrecarregado.

Professora⁴ - Outro dia, estava fazendo xixi na calça, não tinha um cristão que podia ficar na minha sala e ainda ficam de cara feia e a gente tem que agüentar. Aí, pedi para a.... (fala o nome de uma professora) dar uma olhadinha pra mim.

(Pesquisa de campo, 2004).

Esse relato explica e justifica a preocupação de Esteve (1999) no sentido de superar as adversidades surgidas pelo excesso de responsabilidades atribuídas ao professor que interferem diretamente na qualidade de seu trabalho.

[...] as respostas que a educação exige na sociedade contemporânea supõem para o professor uma profunda retidão pessoal, pois é no âmbito de sua capacidade de relação pessoal, e não no conhecimento acumulado - ainda que isto deva ser suposto – que o professor vai conseguir uma educação de qualidade. (ESTEVE, 1999, p. 60)

Esteve ainda revela sua preocupação com a ambivalência presente na afirmação que o professor – pessoalmente – é o principal responsável para definir valores, ideais de vida e atitudes em relação à sociedade e ao contexto que utilizará em suas ações profissionais: por um lado o envolvimento pessoal é indispensável para a boa qualidade do ensino e da educação, mas por outro exige do professor um constante exercício de questionamento a fim de manter a coerência nas respostas aos alunos e a escola não proporciona a sustentação necessária, como trabalho coletivo, para que o professor possa fazer essa auto-análise.

2.3. Universalidade e particularidade: características do “mal-estar docente”

A leitura e a análise das causas ou fontes do “mal-estar docente” são ilustrativas para qualquer realidade escolar. Sem perder de vista que “os conceitos científicos podem perder sua universalidade²⁵ se se distanciarem do domínio da experiência”, entendemos que é possível realizar um movimento do universal (categoria conceitual do “mal-estar docente”) ao particular (circunstâncias concretas do “mal-estar docente”) retornando deste para o universal.

Assim, podemos, com base nos conceitos construídos sobre “mal-estar docente” considerar a experiência de quem está ou esteve na sala de aula. Quem é professor ou convive com ele, ao entrar em contato com os indicadores ora apresentados pode afirmar certamente: “mas isso também acontece comigo ou lá na minha escola”, mas é pertinente ressaltar que para Esteve (1999) mesmo as causas do “mal-estar” não tendo fronteiras entre países, regiões, escolas, constituem-se, dessa forma, como um fenômeno generalizado, embora os professores em contato com as situações já descritas não tenham os mesmos comportamentos e reações.

O autor aponta que os professores reagem de diferentes maneiras em relação às novas exigências, subdividindo-os em em quatro grupos, de acordo com as suas reações:

§ Professores que souberam encontrar respostas aos novos questionamentos;

²⁵. Bachelard, Gaston. O novo espírito científico. Textos Filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1996. p. 97.

§ Professores que reduziram sua eficácia e renunciaram a um ensino de qualidade, mas ainda se mantêm na profissão, com níveis diferentes de inibição;

§ Professores que vivem a docência de forma contraditória: sabem que os antigos modelos não são válidos, mas continuam a utilizá-los, talvez porque não saibam como substituí-lo e

§ Professores que são pessoalmente atingidos em consequência da evolução negativa do contexto e abandonam a docência²⁶.(ESTEVE, 1999, p, 58)

Essa “classificação” proposta por Esteve (1999), baseou-se em uma outra feita por Abraham (1975 apud Esteve, 1999, p.44) sobre o encontro do professor iniciante logo em seu ingresso no magistério com os ideais pedagógicos assimilados durante a formação inicial que leva a outras quatro reações diversas que convém transcrever pela veracidade, atualidade e possibilidade de generalização para a nossa realidade:

1. O predomínio de sentimentos contraditórios, sem conseguir esquemas de atuação prática que resolvam o conflito entre ideais e realidade. O professor vai adotar uma conduta flutuante em sua prática docente e em sua valorização de si mesmo.
2. A negação da realidade devido à sua incapacidade de suportar a ansiedade. O professor vai recorrer a diversos mecanismos de fuga; entre eles, os de inibição e rotinização de sua prática docente são os mais frequentemente utilizados como meio de cortar a implicação pessoal no magistério.
3. O predomínio da ansiedade, quando o professor se dá conta de que carece dos recursos adequados para por em prática seus ideais e, ao mesmo tempo, manter o desejo de renunciar a eles e de não cortar sua implicação pessoal no magistério. A contínua comparação entre sua pobre prática pedagógica e os ideais que desejaria alcançar o levará a esquemas de ansiedade quando o professor reage de forma hiperativa, querendo compensar com seu esforço pessoal os males endêmicos do magistério. As manifestações depressivas aparecem nesse mesmo esquema quando, na comparação, o professor chega à autodepreciação culpando-se pessoalmente por sua incapacidade de chegar à prática dos ideais pedagógicos aprendidos.

²⁶. Essa análise feita por Esteve (1999) leva-nos a inferir que poderia existir uma escala, “graus evolutivos” para avaliar as atitudes do professor em relação às mudanças ocorridas na escola.

4. A aceitação do conflito como uma realidade objetiva, sem maior importância que a de buscar respostas adequadas nos limites de uma conduta integrada.

Considerando os registros da nossa pesquisa de campo, constatamos que a escola em questão não é exceção em relação aos impactos das novas exigências colocadas às instituições e suas professoras conseguem, em alguns momentos explicitar essa situação. Isso demonstra como todas estão vulneráveis às causas do “mal-estar docente”. Seus discursos evidenciam como têm sofrido com a insegurança ao perceberem que precisam trabalhar de outra forma porque os alunos são e estão diferentes. Que aquilo faria sentido para eles (alunos) tem mudado em ritmo muito acelerado e que, além de não saberem como fazer, não possuem elementos que lhes permitam fazer com que a ação de levantar-se todo dia, ir para escola, estar cinco horas com os alunos se torne ao invés de algo penoso, uma ação prazerosa e agradável.

É possível perceber que há um movimento que oscila entre o desejo, a vontade de ser professora e as dificuldades de realização concreta desse ideal e esse movimento fica claramente registrado quando a professora fala do relacionamento entre ela e o aluno que se tornou o termômetro que mede a satisfação do professor com a sua profissão.

2.4. Do conceitual ao concreto: conseqüências do “mal-estar docente”

As conseqüências mais comuns e evidentes do “mal-estar docente” são o abandono da docência e o absenteísmo trabalhista (ESTEVE, 1999).

O abandono da docência, muitas vezes, não se dá de forma definitiva – com pedidos de demissão – mas, de forma velada através da

redução da implicação pessoal no trabalho e da rigidez nas relações pessoais. São raros os casos em que há a sinceridade e a clareza em admitir o fracasso na profissão e o seu abandono literal, além da dificuldade que o professor que se dedicou anos ao magistério teria para conseguir uma outra colocação no concorrido mercado de trabalho.

O absenteísmo trabalhista é, segundo Esteve (1999), uma forma de diminuir a tensão registrada durante as aulas e as faltas acabam por se concentrarem perto do final de semana a fim de aumentar o período de descanso, distante da fonte de tensão.

Outro dado importante destacado por Esteve (1999) é o aumento de licenças-saúde registrado entre os professores na Espanha. As doenças psíquicas, especialmente a depressão e o stress, já estão entre a segunda maior causa de pedidos de licença, perdendo apenas para problemas ortopédicos.

Do ponto de vista qualitativo e em ordem decrescente em relação ao número de professores pesquisados, Esteve (1999, p.78) relaciona as principais conseqüências do “mal-estar docente”:

1. Sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais da prática do magistério, em franca contradição com a imagem ideal do mesmo que os professores gostariam de realizar.
2. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal no trabalho realizado.
3. Pedidos de transferência como forma de fugir de situações conflitivas.
4. Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não).
5. Absenteísmo trabalhista como mecanismo para cortar a tensão acumulada.
6. Esgotamento. Cansaço físico permanente.
7. Ansiedade como traço ou ansiedade de expectativa.

8. Estresse.
9. Depreciação do ego. Autoculpabilização ante a incapacidade para melhorar o ensino.
10. Ansiedade como estado permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental.
11. Neuroses reativas.
12. Depressões.

Quando solicitamos às professoras observadas que respondessem se deixariam a profissão docente, poucas afirmaram que o fariam; contudo durante as observações, em momentos diferentes, houve pelo menos alguma vez em que expressaram insatisfação, desmotivação e cansaço causado pela lida diária na escola, provocando o desejo, mesmo que passageiro, de mudar de vida. Num momento da HTPC, testemunhamos o seguinte diálogo:

Professora¹-Voltou, é? (referindo a uma colega que estava em licença-sáude)

Professora² - Ah, se eu pudesse não voltaria mais. Ontem, quando eu vi que era domingo e que hoje eu precisava voltar, nem acreditei..

(Pesquisa de campo, 2004)

Em outra situação, quase no final do período do intervalo, falta energia elétrica e a inspetora vem avisar do horário de reinício das aulas, as professoras falam em tom de brincadeira:

- Ai, que pena. Não vamos precisar voltar !

(Pesquisa de campo, 2004)

Como se observa, fica dito pelas professoras, ainda que em tom jocoso, o quanto estão cansadas, o que não significa, imediatamente que isso seja desatenção ao trabalho ou uma falta de vontade de trabalhar, mas sim um sinal, um aviso de que trabalham no limite da exaustão.

Estes sinais parecem se tornar mais evidentes nos dias mais próximos ao fim de semana. Numa quarta feira, observamos a seguinte situação. Logo após o sinal do intervalo de aulas, chega um grupo de professoras à sala reservada para o descanso. Uma das professoras vai à lousa e marca a falta abonada na lousa. A última professora a chegar comenta:

- Bem que hoje poderia ser sexta.

(Pesquisa de campo, 2004)

Em outro dia, também no horário de intervalo, uma professora fala sobre uma consulta médica:

Professora¹ - Dia 30 vou marcar abonada porque tenho médico. Será que é melhor abonada ou atestado.

Professora² - Você tem muito atestado?

Professora¹ - Não.

Professora² - Então, dá um atestado e deixa a abonada para quando estiver mais cansada.

(Pesquisa de campo, 2004)

Além dessas situações relatadas, que parecem se encaixar num amplo espectro que ronda a profissão docente, há ainda um aspecto específico que atinge o quadro de professores da rede municipal de Presidente Prudente, ou seja, a “dobra de períodos”, que consiste na duplicação da jornada de trabalho do professor. Esta “dobra” foi instituída pelo prefeito em exercício, e implica em mais sobrecarga para as professoras. Acompanhei a conversa de duas professoras sobre a “dobra de períodos”:

Professora¹ - Eu não sei se vou agüentar muito tempo, não.

Professora² - Eu também não.

Professora¹ - Eu saio às quatro e meia (da tarde), mas chego em casa só às seis porque eu pego dois ônibus. Aí, eu tenho que tomar banho e deitar senão eu desmaio. Aí, eu levanto mais ou menos às sete e toca preparar aula. Nunca durmo antes da meia noite.

Professora² - Eu também não durmo. Tem dia que me dá um cansaço nas pernas.

Professora¹ - Se eu agüentar até o meio do ano é muito.

Professora² - É muito stress.

(Pesquisa de campo, 2004)

Esta situação de tensão permanente tem levado algumas professoras a uma postura cínica e cética em relação à profissão, como também a sugerirem a possibilidade de exoneração do cargo. Sabemos que entre a intenção de se exonerar e a efetiva ação há um longo caminho a ser percorrido, pois condições como estabilidade funcional, garantias salariais, garantia de respeito aos direitos trabalhistas fundamentais não nos parecem um patrimônio desprezível para qualquer trabalhador em tempos de profundas transformações do mundo do trabalho. Porém, é importante que isso seja observado, pois se trata de mais um sinal de exaustão. Os diálogos abaixo transcritos são a demonstração concreta desse quadro.

Professora¹ - Já pensei tanto em exonerar. Procurar outro serviço, ir trabalhar em outra coisa. Já pensei em exonerar. Já não tenho mais paciência.

Professora² - Quem é que tem?

Professora¹ - Do jeito que está quero ver quem é que vai querer ser professora.

No final do HTPC, uma das professoras entra rapidamente na sala para pegar um material e comenta:

Ai, se eu pudesse tomar meu rumo!

Ao final do HTPC, uma professora se prepara para dar aula de inglês (penteia os cabelos e passa batom) comentando de forma irônica antes de sair e se despedir:

Tô tão animada para dar aula. Você nem sabe!

(Pesquisa de campo, 2004)

Cabe aqui ressaltar que apesar de ser considerada uma boa escola, especialmente devido ao trabalho de seu quadro docente e da direção, as professoras não estão imunes às dificuldades pelas quais tem passado esta

categoria profissional de forma geral. Sofrem com as escolhas dos conteúdos e dos materiais mais adequados para a turma porque não sabem onde encontrá-los; sofrem quando não conseguem ensinar os alunos com dificuldades, mesmo depois de largos anos de experiência; sofrem por ter que dar conta do preenchimento de longas fichas burocráticas sobre o desempenho do aluno de cujos resultados práticos duvidam; sofrem quando avaliam e percebem que não conseguiram atingir em suas aulas a totalidade dos alunos, o que culmina com o desejo de abandonar tudo! O que mantém essas professoras ali, além desse ser emprego fixo para todas, é um brilho que ainda teima em aparecer nos olhos quando um aluno consegue aprender!

2.5. O clímax: as singularidades da relação professor – aluno como causa de “mal-estar docente”.

A pesquisa de campo, materializada nas observações realizadas na escola nos levaram a constatar que, para além de todas as causas expostas por Esteve (1999), Lopes (2001) e Jesus (2001), a relação entre a professora, o aluno e o ensino-aprendizagem é causa evidente de “mal-estar docente”, uma vez que gera profundo desconforto entre os membros do grupo e é o aspecto mais comentado e discutido naquele coletivo. Essa relação é responsável por grande parte das reclamações vindas das professoras, mas seguramente, também é fonte de muitas alegrias pronunciadas - em verdade - em menor número. Importante ressaltar que a escola tem uma direção e um grupo de professoras consolidado, a maioria das professoras tem uma formação considerada adequada (nível superior) e a preocupação das professoras para com o aprendizado do aluno e com a boa realização de seus trabalhos era bastante evidente durante as observações.

Aspectos anteriormente apontados como a modificação do papel do professor e a mudança do apoio social ao professorado e à escola são alguns dos condicionantes que se traduzem em uma transformação na forma como o professor conduz a sua aula e a avalia, podendo ser considerada, dessa forma, a objetivação das alterações ocorridas no contexto em que se exerce a docência e causa do “mal-estar docente”.

Através das narrativas das professoras pudemos constatar que na prática em sala de aula há fatores desencadeadores de “mal-estar docente”, mais pontuais, mas não menos importantes já que afetam diretamente, durante cinco horas diárias, a professora e também o aluno.

As questões relacionadas ao desempenho e comportamento dos alunos, a relação entre o professor e aluno, as ditas dificuldades de aprendizagem, a relação entre pais e professoras e os poucos recursos didáticos disponíveis na escola, nomeamos como os aspectos internos, uma vez que dizem respeito especialmente ao trabalho localizado da professora em sua classe. Já os aspectos externos referem-se à política da Secretaria Municipal de Educação e ao excesso de tarefas burocráticas, a relação entre a escola e a comunidade e a reforma predial pela qual a escola passou por todo o período letivo de 2004 e que também interferiram na singular relação estabelecida entre a professora, o aluno e sua aprendizagem.

2.5.1. Aspectos internos da relação entre professora e aluno

A escola observada não é uma ilha isolada no grande oceano do sistema educacional: também sofre as consequências das mudanças em relação à função social da escola e do professor e a lentidão na revisão das

posturas dos professores em relação a conteúdos e metodologias e também aos resultados do ensino.

Durante nossas observações eram muito presentes queixas sobre a dificuldade dos alunos em acompanhar o conteúdo, desenvolverem-se como leitores ou até mesmo copiar a tarefa na sala de aula, conforme pudemos registrar numa conversa com uma das professoras na sala de professores, durante um intervalo de aulas:

A primeira professora chega meio cabisbaixa, nos cumprimenta (essa professora foi minha colega durante o curso de graduação) e pergunta como vai a minha pesquisa e começamos a conversar:

Pesquisadora: E você como está?

Professora: Ai, hoje eu to meio desanimada. A minha turma ta muito fraca, não sei, eles não evoluem. A leitura ta difícil...

Pesquisadora: Mas não é muito cedo? Tem pouco tempo de aula.

Professora: Mas sabe quando você sente que não vai....

(Pesquisa de campo, 2004)

Ainda sobre a dificuldade dos alunos acompanharem os conteúdos escolhidos pela professora e a falta de atitude da família frente aos problemas enfrentados pelas crianças na escola, as professoras também faziam comentários a respeito demonstrando seu descontentamento com a situação em que viviam profissionalmente, conforme alguns relatos registrados:

Em outro dia, também durante o intervalo, as professoras vão chegando à sala das professoras, sentando e uma delas comenta:

Professora: A (fala o nome da aluna) vai ficar aí de castigo. Ah, não faz nada. A mãe veio aí e falou que separou. Eu disse a ela que separação é um momento difícil, mas que quando eu peguei uma substituição e a filha dela estava na 2ª. Série a menina já era assim. Diz que já levou no psicólogo e não deu nada. É preguiça mesmo.

Durante o intervalo, todas elas (as professoras) voltam a falar sobre os alunos lentos. A professora-substituta comenta:

Estagiária: Olha, eu acho que tá o caos e vai piorar.

As colegas concordam. Uma delas enumera uns sete ou oito alunos, pelo nome – todos meninos -, que lhe dão trabalho para copiar e fazer a lição. E a professora-substituta conta uma história:

Professora: Tem mãe que fala: professora, enche de lição! E a criança mesmo assim não faz. Uma vez eu deixei pra ver, três, quatro crianças com o caderno cheio de lição e ficaram uma semana sem fazer nada. Aí, eu aproveitei. Quando a mãe veio eu falei: nem você nem seu filho estão preocupados com nada. Depois a professora que tem que se matar. Só para educar e disciplinar já vai um bimestre.

As professoras concordam e comentam dos alunos que não terminam a tarefa na sala.

(Pesquisa de campo, 2004)

Contudo, essa situação não é encarada com naturalidade pelas professoras. O fato de elas apontarem em suas conversas o descontentamento com as condições de ensino-aprendizagem demonstra que elas também se mostram preocupadas em reverter essa situação, pois, a aprendizagem do aluno é a garantia do sucesso do professor, conforme opinião de professora registrada em conversa com durante o intervalo de aulas:

Professora: Você que está estudando. Tinha que ver lá na faculdade porque essas crianças são assim. São devagar demais. Não copiam. Eu não sei o que é. A UNESP tem parcerias com a prefeitura, não tem?

Pesquisadora: Algumas poucas.

Professora: Precisava ver na educação infantil porque eles vêm sem base nenhuma.

As outras professoras concordam e vão fazendo acréscimos a esse comentário da professora, contando situações de sala de aula:

Professora²: Eles são muitos dispersos. Você pode explicar duas, três vezes no coletivo que tem que passar depois carteira por carteira falando individualmente porque senão eles fazem tudo errado ou nem fazem.

Uma das professoras comenta com a colega durante o intervalo e fala de uma aluna transferida que chegou na escola e tem um material chique e é muito caprichosa:

Professora: De que adianta! Agora só metade da turma é fraca!
(ênfase registrada pela professora).

(Pesquisa de campo, 2004)

A definição dos conteúdos e das estratégias de ensino são, durante os períodos de reuniões, dos temas mais ponderados pelas professoras. A preocupação em definir conteúdos que sejam pertinentes para a vida do aluno e da metodologia que facilite o aprendizado apreendido pelas professoras vão ao encontro da tese defendida por Hargreaves (2004), sobre o momento em que vivemos e qual escola faz-se necessária para que o aluno possa ser formado a fim de participar e interferir nesse momento histórico.

Para esse autor, vivemos em uma sociedade e economia de conhecimentos caracterizados pelo individualismo. “A economia de conhecimento serve, em primeiro lugar, o interesse de cada um. A sociedade do conhecimento engloba o bem comum. As nossas escolas têm de preparar para ambas” (HARGREAVES, 2004, p.14). Para isso, a tarefa do professor é extremamente importante para a formação humanizadora das futuras gerações e completa:

[...] ensinar e ser professor irá muito para além das tarefas técnicas de produção de resultados aceitáveis nos testes, para se chegar ao ponto em que ensinar seja de novo uma missão social capaz de moldar a vida e transformar o mundo (HARGREAVES, 2004, p.15).

E como a maioria das professoras já trabalha nessa escola há pelo menos cinco anos, é comum entre elas, diálogos que envolvem alunos que já estiveram em turmas delas e, geralmente, são aqueles que apresentavam algum tipo de dificuldade para aprender ou para relacionar-se e ao longo dos anos letivos não as tem superado. Não notamos qualquer sinal da mal-fadada

“profecia auto-realizadora”²⁷, mas uma troca de informações que pode até mesmo levar a divergências na relação entre a professora e o aluno conforme se observa no diálogo abaixo:

Professora¹: E a ... (nome da aluna) era S ou NS²⁸ o ano passado?

Professora²: Ela foi NS o ano inteiro.

Professora¹ Ai, ai, ta difícil a coisa com ela.

Outra professora chega espantada:

Professora³: Ai, gente. Até agora pra fazer uma prova não dá, hein. Uma provinha de duas folhinhas! E produção de textos, meu Deus, que dificuldade para sair alguma coisa, até agora desde as 7 horas, dá pra acreditar?

(Pesquisa de campo, 2004)

As professoras, que também acompanham as mudanças em relação às fontes de conhecimentos e o aumento nos meios para se ter acesso à informação apontam que entre as paredes de suas salas de aula, o reflexo dessas transformações já são evidentes. Cada vez mais os alunos têm dificuldade em aprender conteúdos descontextualizados e apresentados em um formato ortodoxo, conforme os relatos das professoras durante a semana de provas:

Professora¹: Madeira é um combustível gasoso. É pra rir pra não chorar.

Professora² : E vocês não sabem. Sabem o ... (fala o nome do aluno) ele dormiu na rua essa noite. Na área de casa ele me falou. Veio todo sujo, cheirando mal. A mãe dele não é certa veio aqui hoje ver se ele tinha vindo aqui para a escola e disse que quer dar o menino e ninguém quer.

Professora¹ Quando tem que entregar as fichas?

²⁷ Tema tratado na literatura sobre fracasso escolar, é conhecida comumente entre professores como aquele comentário que determinará a relação da professora com o aluno. Segundo Rodrigues (1981, p. 64) trata-se “da rotulação do aluno por parte do professor. Esta atribuição de juízos de valor acadêmico aos alunos decorre, via de regra, ao desempenho do aluno, mas nele pode influir também as atitudes preconceituosas do professor. RODRIGUES, Aroldo. Contribuição da psicologia social a situações escolares. IN: _____. Aplicações da psicologia social. Petrópolis: Vozes, 1981

²⁸. Suficiente ou Não Suficiente, letras utilizadas para avaliar o rendimento do aluno (Nota da autora).

Professora²: Semana que vem.

Professora³: Nossa, mas já. No ... (fala de outra escola) elas só vão entregar daqui duas semanas. Porque aqui é diferente. Aqui é muito cedo.

Conversando sobre o reforço no HTPC, somente a professora da 1ª. série reclama para a da 2ª.:

Professora¹: Eu não sei o seu, mas meu reforço não tá adiantando nada! Parece que eles não melhoram. Tô pensando em tirar esses que estão e colocar outros que estão um pouco melhorzinhos porque pelo menos vale a pena investir.

Professora²: O meu até que tá indo mais ou menos.

(Pesquisa de campo, 2004)

Esse é ponto nevrálgico da atuação do professor. Chegar à sala das professoras e admitir junto às colegas que tem dificuldades para ensinar, que os alunos tem dificuldades de aprender, que não há alternativas possíveis, ou se há não é de conhecimento delas, deixam entrever um doloroso sentimento que literalmente “murcha” a professora provocando muitas vezes reações de desejo de abandonar a docência. Outros comentários feitos pelas professoras permitem observar esta situação:

A orientadora começa perguntando: E o livro? Vocês tão usando?

Professora¹ : Na medida do possível. Uso mais pra lição de casa. E o de Ciências. O de Português não dá pra usar.

Professora²: Eu uso mais de Matemática porque o de Português tem mais texto e eles ainda não estão nesse nível, às vezes eu mando pra fazer alguma tarefa.

Orientadora: Sabe o que é. É que o pessoal da Seduc vai cobrar. Eles querem que use o livro. Tem escola que nem dá o livro para as crianças.

Professora¹: Não é o nosso caso, né.

Professora²: A gente usa, mas se eles comprassem o livro que a gente escolheu, a gente usaria mais.

Orientadora: E eles pediram para eu relatar como está sendo usado o livro. Vou colocar isso que vocês falaram: usam como material de apoio e para tarefa. Gente, agora eu trouxe essa apostila aqui, é uma apostila de faculdade, vamos ler, conversar rapidinho e depois vocês podem fazer as suas coisas.

A professora comenta com outras duas do período da tarde, durante o intervalo:

Professora: E aqueles que conseguem copiar da lousa errado? Hoje eu peguei um que tinha copiado invasão com z, até olhei na lousa para ver se eu tinha escrito errado. Fiz ele levantar olhar a palavra na lousa e ver o que estava errado no caderno. Olha que demorou para ele perceber.

A professora recém-contratada comenta com outra professora da 3ª. série:

Professora: Ai, eu to preocupada. Dei a prova igual a sua, né. Dei os problemas na sala, uns dias antes, na prova eu praticamente só mudei os números, mas eles não estudam. A maioria, tirando aqueles que a gente sabe que sabem mesmo, não estuda, errou tudo. Era só ter olhado no caderno que a prova tava tudo lá, mas eles não se dão esse trabalho.

(Pesquisa de campo, 2004)

Outra questão também bastante explicitada pelas professoras e um dos indicadores mais presentes em suas falas para designar o desapontamento com a profissão é a indisciplina dos alunos, proveniente de várias origens, mas compreendida sempre como um dos elementos principais para a falta de sucesso das professoras e dos alunos:

As professoras do segundo período de intervalo chegam na sala das professoras e uma delas, que havia faltado no dia anterior, fala:

Professora¹: A minha classe é barra pesada, viu! Ontem a...(estagiária que a substituiu) falou que não conseguiu fazer quase nada.

Professora²: É. Eu sei bem. Uma parte deles foi meu aluno no ano passado! Tinha uns que eu não suportava mais no final do ano!

A professora reclama durante o intervalo dos transtornos causados pela reforma na escola:

Professora¹: E aquele barulho de serra. O que é aquilo? A policial tava dando aula de trânsito e me perguntou como eu agüentava.

Professora² : Essa foi uma das razões da (fala o nome da professora que está em licença) não ter agüentado.

Professora³: o que eu faço com a indisciplina, hein? Tem um menino que ta fazendo de tudo para chamar a minha atenção. Subiu no mastro da bandeira, foi lá na construção.

Professora¹ na aula de educação física?

Professora³: É.

Professora¹: Tem que chamar a mãe.

Professora³ É. Eu queria falar com a (fala o nome da orientadora) primeiro, porque daí ela fala com a mãe comigo. Ele não faz nada. Eu tenho uma planilha de controle de lição de casa e ele nunca fez.

Professora²: você anota tudo no seu caderno e se ela (a mãe) vier você mostra tudo, fala bem séria.

Professora¹: ta vendo. Por isso ela não agüentou (fala se referindo mais uma vez à professora que está em licença).

(Pesquisa de campo, 2004)

Esse fenômeno que tem merecido especial atenção por parte das professoras é explicado por Jesus (2001, p.31) da seguinte forma:

A indisciplina dos alunos integra todos os comportamentos e atitudes que estes apresentam como perturbadoras e inviabilizadoras do trabalho que o professor pretende realizar. Neste sentido, a indisciplina é um conceito de uma grande amplitude, tornando-se difícil encontrar consenso entre os professores no que diz respeito aos comportamentos que devem ser integrados neste conceito.

Dessa forma, a nossa escola faz parte de um fenômeno mundial, no qual a indisciplina é verificada em escolas de diferentes rincões e público, conforme afirma Jesus (2001).

Para superar essa condição-limite para a atuação do professor, a instituição precisa ter criatividade e capacidade para se autoconhecer a fim de buscar soluções para esse problema que afeta diretamente os fins da escola, que é o aprendizado do aluno e para evitar que isso traga ao professor características do “mal-estar docente”, pois sinaliza Jesus (2001, p.31): “É importante a análise deste tema na actualidade, pois, de acordo, com o

resultado obtido em diversas investigações, a indisciplina dos alunos constitui o principal factor de *stress* para muitos professores”

A violência representada nas classes pelos pequenos furtos também é algo que incomoda bastante as professoras. Entretanto, é possível perceber que esses pequenos delitos já fazem parte do cotidiano por elas vivido e que não houve nenhuma tentativa de minimizar ou extinguir o problema:

Durante o período de intervalo, uma professora começa a contar para as colegas que uma aluna sua tinha roubado um real do estojo do colega:

Professora¹: O (fala o nome do menino) dormiu a aula inteira. Agora perto do recreio fui, acordei ele e disse para ele pegar o dinheiro, que já tinha comentado comigo, que tinha trazido para a escola. Ele olhou no estojo e não tava lá. Desconfiei da (fala o nome da menina). Dito e feito: corri aqui na cantina e ela tinha comprado doce. Apertei ela e ela confessou, fiz ela devolver o resto do dinheiro e o doce para o

Professora²: Ah, a (fala o nome de outra aluna). No ano passado também era assim. Um dia, cheguei para ela e falei: se estiver com muita vontade de comer alguma coisa pede para a professora não pega dos outros. Comprei doce para ela umas duas ou três vezes.

Uma professora, no recreio, conta para as outras professoras que seu aluno (que segundo ela, é hiperativo) aprontou:

Professora¹: Ele veio na frente da lousa pegou o giz e esfregou tudo na cara. As crianças começaram a querer rir e eu falei: “não dá bola, porque é isso que ele quer” e ele parou. Foi para carteira quieto.

E a outra professora também coloca um problema ocorrido em sua sala de aula:

Professora²: E hoje, que sumiu um real que a menina tinha trazido. Fui direto no ... (fala o nome do aluno), tava com ele, tentei conversar, falei que se ele tivesse com vontade de comer alguma coisa da cantina que me pedisse, mas que a comida é muito boa. Mas eu sabia que tinha sido ele.

(Pesquisa de campo, 2004)

Esses aspectos apontados - as dificuldades em relação ao ensino e à aprendizagem dos alunos, a indisciplina e a relação da professora com os

pais de alunos - acreditamos terem implicação direta no que tange o desenvolvimento de características do “mal-estar docente”, refletem-se na qualidade do trabalho docente e no seu envolvimento pessoal com o grupo de alunos e o compromisso em ensiná-los, podendo ser considerados como causas do “mal-estar docente”.

2.5.2. Aspectos externos à relação entre professora e aluno

No período letivo de 2004, especialmente, houve uma questão relacionada à política municipal de educação que tumultuou o cotidiano de algumas professoras e interferiu no processo ensino-aprendizagem que foi a possibilidade do professor “dobrar”, isto é, trabalhar nos dois turnos – manhã e tarde - (fazendo HTPC no período noturno), podendo dessa forma, aumentar seus rendimentos²⁹.

A professora da 1ª. série conta que desistiu da dobra, comenta:

Professora¹: Ai, eu não tava agüentando mais. E tem outra coisa, me esforçava, mas os alunos não tavam rendendo. Acho que se eles estivessem aprendendo, até que eu agüentava... E que não ta aprendendo sabe, né. Tende a ficar aquela bagunça.

Professora²: Eu não sei como você agüentava. Eu estou muito estressada. As crianças estão demais. Não param quietas.

Em um determinado momento do recreio, em que fiquei sozinha na sala com uma professora do primeiro grupo de intervalo pude conversar com ela:

Pesquisadora: Você dobra aqui mesmo (já sabia disso, mas resolvi perguntar para ver o que ela falava)?

Professora: É. Tô com 3ª. de manhã e com 2ª. à tarde.

Pesquisadora: Nossa. Então você fica direto?

Professora: Não. Vou pra casa almoçar. Meu marido vem me buscar e eu moro aqui perto. Mas eu tô pensando em largar.

Pesquisadora: É. Porque?

²⁹ Ver nota explicativa número 15.

Professora: Muita coisa, menina. Chego em casa não consigo pensar em nada, estou super cansada e ainda tenho que preparar aula. E a turma da tarde é numerosa. E tem metade da sala que tá com nível de 1^a. série. Aí é difícil, né? Porque não dá pra prejudicar nem um nem outro aluno. Mas sabe o que eu fiz? Dividi a sala em dois grupos. Um eu passo material normal e outro eu passo matéria de 1^a. série. Mas não dá para fazer coisa diferente. É aquilo de sempre. Lousa e livro. No ano passado eu desenvolvi um projeto jóia que foi de maio até outubro. Esse ano nem consigo pensar em nada.

(Pesquisa de campo, 2004)

A chamada “dobra” não assegurava um salário correspondente à dupla jornada exercida pelas professoras; as escolas – de um modo geral - conforme discutiam as professoras não tinham um projeto claro de reforço escolar e a comunidade, especialmente pais de alunos, ficaram descontentes com a perda de uma hora diária de aula, fatores que contribuíram para desestruturar o trabalho das professoras – especificamente no começo do ano.

Outra medida de política educacional, mas dessa vez em proporções nacionais, fez com que as professoras também se sentissem pressionadas ao terem de assumir em suas turmas crianças com necessidades educacionais especiais e não possuírem conhecimentos para trabalhar com esses alunos: prova disso é que em um momento de HTPC, a orientadora, para atender solicitação da Secretaria de educação, pergunta às professoras quem se sentia preparada, habilitada para trabalhar com a inclusão e as professoras se sentiram acuadas, uma vez que se dissessem que estavam preparadas, receberiam outros alunos portadores de necessidades especiais e a Secretaria se acharia no direito de não promover mais capacitações sobre o tema e se dissessem não estarem preparadas estariam omitindo que já participaram de alguns cursos sobre a inclusão e também já tem em suas salas alunos inclusos, além do estatuto do magistério da rede municipal de

Presidente Prudente não ser rigorosamente cumprido em seu artigo que indica que uma classe que tiver aluno portador de necessidade especial deverá ter menos alunos (no máximo 28) para que a professora possa trabalhar de forma a atender todas as especificidades do grupo. Na escola, discussões e conversas sobre o assunto aconteceram algumas vezes:

Ao final da leitura de uma apostila sobre hiperatividade durante a HPTC, a orientadora pergunta a uma das professoras:

Orientadora: E o... (fala o nome do aluno). Você acha que ele é hiperativo?

Professora: Ai, eu acho. Porque ele não se concentra. Às vezes eu to falando, olho pra ele e ele está batendo com a mão na parede. Ele tem quase todas essas características aqui.

Orientadora: Então, vamos encaminhar.

Aparece um aluno na porta da sala, durante o recreio, que faz um sinal me chamando (a pesquisadora). Aceno que não posso ir e ele me pede bolacha. Pergunto para as professoras:

Pesquisadora: Esse deve ser um daqueles alunos famosos?

Elas olham para a porta e dizem que é, e que inclusive toma remédio porque é hiperativo diagnosticado e é uma criança muito sexualizada.

Pesquisadora: Porque no primeiro dia que eu vim, eu estava sentada no pátio e ele me cumprimentou como se já me conhecesse de longa data.

Professora do aluno: Ele não te beijou?

Pesquisadora: Não.

Professora do aluno: Ele é cheio de querer ficar beijando, alisando a gente e tentando beijar na boca.

Professora²: Ele é do peru !

No intervalo, o aluno hiperativo da classe da professora que hoje faltou (e está sendo substituída pela estagiária) aparece na porta da sala e pergunta pela orientadora. A estagiária explica:

Estagiária: Ele fez xixi na calça. Tinha acabado de chegar no banheiro. A (fala o nome da professora da sala) diz que é todo dia assim. Aí, ele aproveita, sai da sala, liga para o pai, o pai trazer outra roupa. É todo dia assim. Eu disse pra ele: se eu pudesse deixava você mijado para aprender.

- Eu também – disseram as outras professoras.

(Pesquisa de campo, 2004)

Converso com a orientadora, pergunto a ela se o garoto com síndrome de down é aluno na escola. Ela diz que sim, que é aluno da 3ª. série. Comento que acho que não daria conta, e pergunto:

Pesquisadora: Mas ele é alfabetizado?

Orientadora: Não. É pré-silábico. Mas agora ele está ótimo. Está incluído. Porque quando ele chegou na 1ª. série ele subia aqui (e aponta o telhado do pátio).

A diretora se aproxima.

Orientadora: Tava comentando com ela do (fala o nome do aluno).

Diretora: Ah, mas, esse negócio de inclusão, tá tudo errado. Isso porque você não viu a tarde, tem o, (fala o nome de três ou quatro alunos do período da tarde). Tem um que é hiperativo e tem deficiência mental e o pai ainda chega ao final do ano e fala que a escola não fez nada pelo filho dele.

Orientadora: Esse ano eu já to conversando com os pais. Olha, você está vendo a situação do seu filho, no fim do ano não quero nem ver - comenta a orientadora.

- Elas viram?— a diretora aponta para o cartaz que fez para as professoras elogiando o trabalho delas.

- Não sei. Acho que sim, mas não comentaram nada — diz a orientadora.

- Olha, o que é mais difícil na escola são as relações pessoais. Como é difícil agradar as pessoas.

(Pesquisa de campo, 2004)

Os aspectos extra-escolares também influenciam diretamente no dia a dia das professoras. Programas de televisão que, segundo algumas professoras, prestam um desserviço à escola; mães que vem demais à escola, outras que nunca aparecem! A reforma — prevista para durar o ano inteiro - seus barulhos, seus cheiros, a falta de espaço, as mudanças surgidas a partir da reforma curricular com a redução da carga horária e a redefinição do reforço e o pouco espaço de manobra da direção da escola e das professoras para buscarem a superação dessas questões tem forte impacto na rotina da escola., gerando constantes reclamações das professoras

No recreio, uma professora reclama do barulho da sala que fica ao lado da oficina da reforma:

Falei para os alunos hoje: com esse barulho do lado, o barulho lá de fora e conversa aqui dentro não agüento (a professora tem a voz bastante rouca).

Ao se dirigir para sair da sala, ao final do período de intervalo, a professora comenta com a orientadora:

Professora: Você viu aquela do Big Brother, como ela fala errado (e começa a citar as coisas que a moça falava)?

Orientadora: E o pior é que essas pessoas são a referência para os nossos alunos – comentei.

Professora: É verdade.

As professoras se voltaram para mim (pesquisadora), durante o HTPC:

Professora: O “Fantástico” aplicou um provão nas escolas e o resultado foi péssimo.

Pesquisadora: Eu vi.

Professora: Então: eu não sei onde eles aplicaram. Deve ter sido na periferia da periferia. Porque a gente deu para os nossos alunos e até os mais fracos foram bem. A gente falou: quem terminasse a prova ia fazer o provão, como uma prova normal, bem sério. E eles foram bem. Mas isso tudo é para culpar o professor.

A professora comenta sobre o reforço escolar com outra professora do período da tarde, que dá aula de reforço de manhã. A professora só tem reclamações:

Professora da tarde: Já falei que não quero mais. Que não vou ficar. (começa a falar dirigindo-se a mim). Tenho que ficar correndo, pegando vinte crianças no laço e não está adiantando nada. Essas crianças já são danadas ainda colocam um monte na mesma sala. E não todas do mesmo nível. Tem que preparar atividade diferente. Veja a hora que eu estou chegando (10:50h), sem almoço, sem nada. Mês passado foi a mesma coisa e eu recebi 18 reais. Não quero mais.

Semana passada eu substitui e não pude ajudar. Ela teve que ficar com mais sete alunos. Só que eu já avisei: eu não sou contratada para isso. Também não vou ficar, eu sou estagiária. (Pesquisa de campo, 2004)

Considerado muito mais como problema extra-escolar, a imagem construída pela comunidade sobre os professores atualmente constitui um fator que os agride bastante como pessoas e atinge seu lado profissional. A opinião

de pais e da comunidade e as informações veiculadas pela mídia (especialmente aquelas críticas negativas), afetam profundamente os professores, trazendo à baila a manifestação explícita de um desejo de acertar e, contraditoriamente, um certo conformismo com a situação pela qual passam os sistemas escolares, o que os leva desistir de observar e empenharem esforços pessoais para a superação dessa situação.

Durante o recreio, a professora expõe sua indignação:

Professora: Eu fui ao departamento pessoal reclamar sobre a minha falta que veio errado e a mulher (que a atendeu) falou: como você pode esquecer, eu chego e bato e eu saio e bato o cartão. Daí eu falei pra ela: a senhora trabalha com criança para ver como é. Às vezes na saída vem uma mãe conversar com você. Surge um problema, você tem que resolver. Esquece mesmo.

Professora²: É verdade. Essas pessoas não sabem a realidade que a gente vive. A gente sai daqui e não consegue desligar. Não sabem como é trabalhar com criança. Quero ver se se colocarem no nosso lugar.

A diretora entra na sala e comenta com uma das professoras, ao final do recreio:

Diretora: A mãe do (fala o nome do aluno) veio aí hoje, né. Chorou e tudo.

Professora: Chorou, fez um escândalo. falou que ele é um cachorro sem vergonha e que ela só compra material para ele estragar. E ele fez tudo hoje. Só que ele nem ligou para o que ela falou. Ela chorando e ele nem aí.

No HTPC, uma mãe chega à porta e pede para conversar com a professora. Ela deixa de brincar com o menino que fica sentado na mesa olhando um livro. Depois de uns quinze minutos, ela volta na conversa com a mãe contando:

Professora: Ela ficou surpresa quando eu disse que ele não dá muito trabalho. Contou um monte de coisas que ele apronta em casa e na vizinhança e disse que não sabe mais o que fazer com ele...

Ainda durante o intervalo, outras duas professoras comentam:

Professora¹ : Você viu o (fala o nome do aluno) como ele está. O ano passado ele não era assim. Você acha que ele melhorou?

Professora² : Vixe ! (no sentido positivo). É um dos meus fraquinhos: hoje ele leu. A classe inteira levantou, bateu palma,

aí ele se empolgou, não fez mais nada. Não pode elogiar muito.
(Pesquisa de campo, 2004)

Os aspectos internos e externos da peculiar relação entre professora e aluno são uma tentativa didática (uma vez que não há separação total entre esses aspectos) de ampliar a análise da instituição conhecida e pesquisada a fim de vislumbrar pontos nos quais aquele grupo possa se debruçar e investir energias e sua capacidade teórica para a realização de um trabalho mais qualificado e feliz.

Contudo, se faz necessário frisar que, no reino da escola, no qual os problemas e as dificuldades são sempre mais destacados do que as conquistas, ainda presenciamos momentos nos quais as professoras e outras profissionais da escola demonstram a satisfação com o desempenho da função docente e revelam que é também, nos cuidados derivados da relação entre professor e aluno que se encontram não apenas as dificuldades, mas também as alegrias de ser professor e ver na criança a realização de seu objetivo:

Duas professoras olham pela porta da sala e vêem um grupo de meninas e começam a elogiá-las.

Professora: Com uma sala de crianças assim, poderia ter 200 alunos.

No HTPC, a orientadora distribui uma apostila. A apostila é sobre Hanna Arendt e uma professora começa a ler. Lêem duas folhas e uma professora comenta sobre o distanciamento descrito no texto sobre a educação e a política. E as outras professoras tentam desfazer o mal entendido da leitura e ela comenta:

Professora: Lembra quando nós trabalhamos com política na sala de aula? Foi ótimo. Teve um menino que escreveu certinho: senhor secretário da educação, o senhor como um ex-militar como está fazendo isso.... E ainda fez a pergunta pra ele.

Professora²: E ele nem respondeu direito.

Orientadora: Ele falou: é meus pais queriam que eu fosse militar, mas eu sempre tive vontade de trabalhar com a educação.....

A professora comenta com a orientadora durante o HTPC:

- Você está se dando bem como orientadora, né.
- Você acha?
- Eu acho.

(A orientadora responde olhando para pesquisadora) Eu sinto tanta falta da sala de aula. Dos meus pequeninhos. Eu adoro 1^a. Eu amo criança. Se tem coisa na vida que eu amo é criança.

Perguntei para a professora da 1^a. série como havia sido o passeio com a classe e ela responde:

Professora: Ah, foi bom. Sabe como é, né. Para eles, que são pequenos, tudo é festa. E até que não deram muito trabalho, não. Eles adoraram, pra você ter uma idéia de como eles são novinhos, eles nem perceberam que iam ganhar bombom hoje. Entrei na sala com o pacote de bombom e eles nem perceberam.

(Pesquisa de campo, 2004)

Estes relatos podem contribuir para ilustrarmos a importância que os professores dão à qualidade das relações que estabelecem com os alunos. Considerando que a educação escolar tem por objetivo primeiro a transmissão dos conteúdos historicamente acumulados a fim de formar um homem integralmente – intelectual e humanamente –, observamos que o investimento para que esse objetivo torne-se, nas situações mais inusitadas e difíceis, passível de concretização passa pela humanização das relações entre professores e alunos e pela garantia do suporte necessário para ensinar e ao aluno, para aprender. Esse suporte abarca inúmeras condições como políticas públicas que estejam em consonância com a realidade da escola, boas condições de trabalho e de carreira, mas, especialmente uma formação profissional docente – inicial e continuada – capaz de fornecer aos professores elementos que lhes garantam habilidades e competências para a preparação, execução e avaliação da aula a fim de que ela possa ser analisada, repensada para atingir todos os alunos.

Esses elementos são possíveis de se conhecer e de aprender. Para isso, a formação precisa estar centrada na escola, na sua rotina, no seu barulho, nos seus cheiros, nas pessoas... seus verdadeiros dilemas e suas reais conquistas.

Por essa razão que o professor que tem dificuldade durante a tarefa que é única de sua profissão – a tarefa de ensinar – resultando, na maioria das vezes, na dificuldade do aluno aprender - tende a desenvolver características do “mal-estar docente”. Nas singularidades que se interpenetram na relação aluno e professor, no processo de ensino e aprendizagem, estão presentes as conquistas e perdas dos professores.

Mesmo que a bilheteria não tenha sido boa, tenha havido falha na luz e no som, que o ator tenha esquecido uma vez o texto, que o figurino tenha rasgado - mas se a platéia aplaude – e o aluno aprende – o artista deixa o palco feliz e fortalecido para apresentar-se novamente.

2.6. De como mudar os destinos do drama³⁰ representado: perspectivas para a superação do “mal-estar docente”

As perspectivas para a superação do “mal-estar docente” para Esteve (1999) centram-se em dois aspectos da formação de professores: formação inicial e formação continuada em serviço. A formação inicial constituir-se-ia como espaço-tempo de prevenção, para a qual o autor, então, dá mais destaque e a continuada para colaborar com estruturas de ajuda para o professor em exercício; contudo, tanto o futuro professor como o professor em exercício precisam assimilar as profundas transformações ocorridas na educação, na sala de aula e no contexto social para que possam adaptar-se ao novo perfil docente.

Durante a formação inicial, o autor (1999) sugere três formas de atuação para que haja uma maior adequação do futuro professor às novas exigências para a docência e, assim, diminuir as possibilidades de desenvolvimento das características do “mal-estar”: na seleção inicial do professorado, na substituição dos enfoques normativos pelos enfoques descritivos do que é ser professor e, finalmente, a adequação dos conteúdos da formação inicial à realidade prática do magistério.

Para a seleção inicial do professorado, Esteve (1999) chama a atenção para a importância de provas e de testes relativos à personalidade do

³⁰ Segundo texto disponível em www.educatererra.terra.com.br/literatura - acessado em 11 de abril de 2005 – a palavra drama em senso comum significa um acontecimento ou uma situação de grande intensidade emocional. Já, no sentido literário, drama configura um texto destinado a representação, é um gênero que realiza a imitação da realidade por meio de personagens em ação e não pela narrativa. O ponto de partida pode ser um texto, mas é a mediação dos atores que transformam a composição escrita em ação dialogada. Os atores emprestam ao texto – composto basicamente por diálogos - sua presença física, seus gestos, seu olhar e sua voz, o texto em si não basta; o drama é uma criação híbrida, uma síntese de recursos diversos, envolvendo atores, encenadores, cenário, música, e até coreografia. Segundo essas afirmações e conforme a sugestão da banca de qualificação metaforicamente a escola e suas múltiplas possibilidades representa um drama e pode sim ser um texto com final feliz.

futuro professor para evitar o acesso ao magistério de pessoas que apresentem algum desequilíbrio. Esse cuidado poderia evitar que tais fragilidades exponham os futuros professores a um fracasso certo na relação educativa e a possibilidade de multiplicação de seus problemas produzindo efeitos psicológicos negativos sobre os alunos, uma vez que se encontra cada vez mais deteriorado o espaço de atuação profissional.

É preciso, também, analisar durante a seleção dos professores, as razões da escolha da profissão docente, uma vez que conforme já assinalamos, o imaginário social ainda representa uma imagem idealizada do professor, o que pode levar a escolhas profissionais equivocadas. (ESTEVE, 1999)

A preocupação com a seleção é pertinente, pois o exercício da docência exige, hoje, mais do que conhecimentos trazidos na memória, esquemas de atuação que exigirão muito mais do professor em relação a suas habilidades inter-pessoais.

Ainda segundo Esteve (1999), os enfoques normativos têm orientado a formação inicial dos professores, através de “programas de formação do professorado orientados por um modelo de professor “eficaz” e “bom””. Esse modelo de professor reúne um conjunto de qualidades requeridas do bom professor para um determinado tempo histórico e se esses enfoques perduram é sinal de que os professores estão sendo formados como se houvesse um traço comum a todos os professores eficazes, o que é certamente contraditório, já que a realidade nas escolas é cada vez mais imprevisível e é o reflexo daquele espaço, naquele tempo.

Por outro lado, os modelos descritivos da atuação docente estão muito mais relacionados aos tipos de escolas que temos atualmente. O modelo descritivo também pode colaborar para diminuir os níveis de ansiedade dos professores uma vez que não atribui à figura do professor toda a responsabilidade pelo fracasso escolar. Segundo o autor, há diferenças capitais:

Quando se utilizam modelos descritivos, se o professor constata um fracasso, acha que deve corrigir sua atuação, estudando a realidade em que ensina, com o fim de responder adequadamente aos elementos da situação que não domina. Se forem utilizados modelos normativos, o professor fica bloqueado no reconhecimento de suas limitações, culpando-se por não corresponder ao estereótipo de professor ideal que assumiu e interiorizou como próprio durante o período de formação inicial e que é, por definição, inatingível. (ESTEVE, 1999)

Em relação à adequação dos conteúdos da formação inicial à realidade prática do magistério, o mesmo autor (1999) afirma que uma vez que o modelo mais adequado de formação é aquele baseado nos enfoques descritivos da atuação do professor, os conteúdos a serem utilizados para a formação do professor também devem ser menos normativos e mais condizentes com a realidade prática do futuro professor.

E dentre a adequação dos conteúdos para a realidade prática do magistério, Esteve (1999) sugere três linhas de intervenção durante a formação inicial que contribuirão para essa adequação e contribuirão, também, para evitar o desenvolvimento de características do “mal-estar docente”: a identificação de si mesmo por parte do futuro professor, uma formação baseada na construção de uma identidade pessoal e profissional, conteúdos relacionados a problemas derivados da organização do trabalho em sala de aula e problemas de indisciplina, já que as pesquisas têm apontado que a

indisciplina e o “como fazer” em sala de aula tem sido os principais problemas dos professores em serviço. Portanto, a formação inicial deve se debruçar sobre essas questões e se existem conflitos na escola é melhor formar professores para enfrentá-los ao invés de reforçar visões idílicas.

O processo de formação continuada, ainda que muito importante, tem um peso menor para a superação de características do “mal-estar docente” na opinião de Esteve (1999) do que o planejamento preventivo que deve ocorrer durante a formação inicial; porém, ressalta que durante o exercício profissional ainda há uma possibilidade de auto-realização e grandes possibilidades de inovação que favoreceriam a sua identificação pessoal.

Na formação continuada para Esteve (1999, p.141), a comunicação deve ser amplamente exercida especialmente entre pares, pois o “isolamento aparece como a característica comum mais sobressalente³¹ dos professores seriamente afetados pelo mal-estar docente”.

Nesse sentido, deve haver um forte investimento no trabalho coletivo e a auto-realização do professor em exercício depende das inovações que conseguirá por em prática ao longo dos anos de trabalho e “isso é praticamente impossível sem a comunicação com os colegas” (ESTEVE, 1999, p.142). A rede de comunicação que precisa ser estabelecida na formação continuada não deve, alerta Esteve (1999), deter-se nos problemas acadêmicos encontrados pelo professor, mas considerar, também, questões organizacionais, metodológicas, pessoais e sociais que atingem o professor durante seu trabalho e completa:

³¹ Em Português, a palavra sobressalente é utilizada com o sentido de acessório de reserva, no entanto, para o autor é utilizada no sentido de característica que se destaca, se sobressai.

O mal-estar docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino como no das recompensas materiais e no reconhecimento do status que lhes atribui (ESTEVE, 1999, p.144).

Por outro lado, Jesus (2002) amplia as possibilidades para a superação do “mal-estar docente” propondo que primeiramente a identificação das condições necessárias para o bem-estar e a realização pessoal-profissional dos professores; para exemplificar isso, apresenta alguns pontos positivos da profissão docente elencados em uma pesquisa realizada por Dunham (1992 apud JESUS, 2002, p.22):

[...] a diversidade de tarefas, a interação com os alunos, a preparação e a implementação de novos métodos de ensino e de tópicos não utilizados anteriormente, a oportunidade de realizar o trabalho à sua maneira na sala de aula, a imprevisibilidade do cotidiano, o processo de tentar encontrar soluções para os problemas, a investigação sobre o tema a ensinar, a preparação das aulas, os novos desafios e o trabalho com os colegas.

Com o objetivo de salientar os aspectos positivos, Jesus (2002) aponta temas que também podem ser encarados como fontes de “mal-estar” para alguns professores e para ele, o que define se uma atividade será encarada de forma positiva ou negativa durante o exercício da docência pelo professor é o trabalho em equipe e a formação profissional e que podem configurar-se como fator de bem-estar docente.

O conceito de bem-estar docente, segundo Jesus (2002, p.23),

pretende traduzir a motivação e a realização do professor, em virtude de um conjunto de competências e de estratégias que este desenvolve para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento.

E utilizar o conceito de bem-estar é uma forma de fazer o professor acreditar no seu trabalho e colaborar para a concretização das reformas educativas e com a qualidade de ensino (JESUS, 2002).

Além da compreensão do conceito de bem-estar docente, Jesus (2002) comunga com a visão de Esteve (1999) de que a superação do “mal-estar docente” começa com uma abordagem preventiva e depende de uma boa formação profissional. E essa formação, de caráter preventivo, tem de ser encarada como:

Treino de assertividade, o treino de competências para resolução de problemas, o treino de inoculação ao stress, o exercício físico, a gestão de tempo, a alteração de padrões de comportamento, o equilíbrio entre a vida profissional e a vida privada, o treino para o trabalho em equipa e o treino de estratégias para gerir o comportamento dos alunos na sala de aula. (JESUS, 2002, p.28)

Outra proposta para a adequação da formação docente ao bem-estar docente colocadas por Esteve (2002) é a formação baseada em modelo relacional, com ênfase no desenvolvimento de qualidades pessoais e interpessoais para contribuir para a realização profissional do professor e o desenvolvimento de condições para a autoformação (que deve ser compatível com o trabalho coletivo), na qual o professor poderá com base na reflexão sobre a sua prática redimensiona-la apoiado por teorias e pesquisas educacionais.

À formação educacional também são feitas outras sugestões como a incorporação de competências psicológicas e pedagógicas que podem ser ensinadas e experimentadas nesses cursos, como algumas reações de alunos e mudanças no estágio pedagógico, para o qual precisa haver um acompanhamento sério a fim de que o futuro professor possa se sentir

motivado para o seu ingresso no magistério. (JESUS, 2002) No que diz respeito à formação contínua que, assim como para Esteve (1999), tem menor importância, Jesus (2002, p. 36) afirma que precisa ser norteadada por uma perspectiva relacional “colocando os professores em situações de trabalho em equipa, num clima de autenticidade e cooperação, orientado para a análise dos problemas concretos do quotidiano profissional”.

O autor (2002) ainda aponta outras medidas no plano sóciopolítico a fim de que haja a superação do “mal-estar docente”, pois não adianta termos professores extramente bem preparados sem haver uma contrapartida em relação às adequadas condições de trabalho, tais como: alterações na forma como os meios de comunicação se referem aos professores, que são prioritariamente negativas e passarem a divulgar boas experiências desenvolvidas nas escolas; estimular a cooperação dos pais e professores para que soluções comuns possam ser encontradas para os ambientes da escola e da família, e condições de trabalho efetivamente melhores como a diminuição dos alunos por classe, melhores equipamentos audiovisuais e de informática e a melhoria do espaço físico, objetivando tornar as escolas locais mais agradáveis.

Finaliza, alertando para a responsabilidade que o professor tem pelo seu próprio bem-estar. O professor precisa gostar de ensinar, estar com os alunos e colegas, aproveitar as condições reais de trabalho e explorá-las ao máximo e evitar o próprio discurso negativista sobre a escola e a sua profissão; esses elementos podem ser fontes de “bem-estar” ou “mal-estar docente” dependendo do referencial usado pelo professor para observá-los.

(Os professores tem que pensar) Já que temos que estar na escola, vamos tentar tornar minimamente agradável o

espaço/tempo em que lá nos encontramos e trabalhamos junto com os colegas e alunos.

Não há receitas, devendo cada um procurar aprender com a experiência profissional, numa perspectiva de autodescoberta do seu estilo e das suas qualidades pessoais que podem ser aproveitadas na sua prática profissional. (JESUS, 2002, p.47-48)

É tempo de ressaltar que o mesmo autor divulga um exemplo de curso de formação organizado e aplicado por ele – em Portugal – para a prevenção do mal-estar. Esse curso teve a duração de aproximadamente trinta horas e foi realizado em dez sessões de aproximadamente três horas cada uma e cada sessão analisou um tema relacionado ao bem-estar dos professores, começando por uma breve análise teórica (1ª, 2ª e 3ª sessões) complementada por discussões coletivas com a realização de exercícios que tinham por objetivo levantar sugestões para a vida profissional e pessoal do grupo.

A 4ª sessão debateu as crenças inadequadas sobre a prática docente, a 5ª abordou estratégias de relaxamento, a 6ª sessão, por sua vez, tratou – sempre coletivamente – da gestão do tempo e trabalho em equipe, a 7ª sessão discutiu a assertividade nas relações interpessoais, a 8ª sessão, a liderança em sala de aula, a 9ª debateu a gestão da (des) motivação e da (in) disciplina dos alunos e a 10ª sessão propôs uma avaliação do trabalho realizado. (JESUS, 2002)

A avaliação do programa destacou uma diminuição significativa do stress entre os professores do grupo, aumento da motivação e todos os participantes destacaram a pertinência da realização de um curso nesse formato e dos temas abordados.

Na tentativa de ampliar a discussão acerca das possibilidades de superação do “mal-estar” recorreremos mais uma vez às professoras e a orientadora da escola para que elas, a partir do reconhecimento de suas dificuldades e de seu papel enquanto protagonistas para a transposição da maioria delas, pudessem apontar, também, aquilo que consideram pontos a serem desenvolvidos para a melhoria da qualidade de seu trabalho e de suas relações naquele espaço³².

As sugestões ratificaram a nossa constatação de que as relações entre a professora, o aluno (sua família e aspectos relacionados a aprendizagem) são aqueles que mais causam desconforto.

Os entraves entre a escola e a família, a tênue separação entre qual educação deve ser fornecida pelas duas partes ocupou parte significativa de nossa conversa, conforme apontou a orientadora:

Orientadora: E como pode ser mãe se não sabe o que tem que fazer³³, então fica muito assim, nas costas da escola a educação do filho, a gente chama esperando uma solução, elas vêm, descarregam um caminhão de problema em cima da gente, que a gente fala, puxa vida, “sou eu com eu mesma (sic)”; não tem outra pessoa pra estar ajudando com o meu trabalho. A maioria dos casos que a gente chama pedindo socorro é isso que a gente escuta: o que eu faço (se referindo a pergunta feita pela mãe do aluno)? Eu não sei o que fazer com o problema...fala assim, né?(olhando para as outras professoras)

³² Essas sugestões foram dadas em uma entrevista coletiva, que foi gravada com a autorização das participantes e depois transcrita, realizada no dia 18 de abril de 2005, da qual participaram quatro professoras do período da manhã que haviam participado das observações e a orientadora pedagógica. Antes de darmos voz às professoras para que elas nos dissessem quais as suas necessidades para o enfrentamento dos problemas mais comuns na escola (justamente aqueles que causam maior desconforto) foram apresentados os resultados parciais do trabalho de campo da escola destacando aquilo que consideramos possíveis causadores de “mal-estar” naquele contexto.

³³ A orientadora estava comentando anteriormente que algumas mães que são chamadas à escola para resolverem problemas de seus filhos, que não são competência da escola, dizem não saber como fazer-lo.

Outras professoras também se manifestam em relação a essa problemática da parceria entre escola e família:

Professora: E às vezes você chama pra mostrar o problema e tem pai que não aceita. Acha que o problema é com a gente e não tem nada com a criança. Eu já passei por isso; de estar chamando o pai para conversar e o pai chegar, pedir para trocar de sala porque o problema era eu.

Nesse sentido, a orientadora, ainda que de forma pouco explícita, sugere que é preciso definir qual é o papel da família, qual o papel da escola e de outras instituições para solucionar problemas internos à sala de aula:

Orientadora: Eu acho assim, precisaria ter um apoio maior, a escola vai buscar socorro em algum lugar, eles devolvem o problema pra gente. Você vai para a família e não acha, você vai para o psicólogo, neurologista não acha, é a gente com a gente mesmo.

A orientadora e uma professora, também apresentam de forma pouco sistematizada, duas sugestões para a superação de conflitos na escola que podemos relacionar com a otimização do trabalho coletivo – reafirmando aquilo exposto por Esteve (1999), o combate ao isolamento na profissão – e uma idéia importada, mas que uma vez assumida pode mudar o caráter livresco da formação inicial, buscando o estreitamento da relação entre teoria e prática a fim de evitar o choque com a realidade do professor iniciante:

Orientadora: Eu acho legal, também, a troca de experiências entre elas; muito importante na HTP. Hoje, vai ter a HTP coletiva e elas vão sentar juntas para ver o plano e também para fazer essa troca de experiência.

Professora: Uma vez eu estava lendo, não sei em que país é feito isso. A professora está quase para se aposentar, uns dois, três antes de chegar a aposentadoria e o que é feito, vem uma estagiária para estar participando da aula junto. Então, ela começa assistindo, depois ela vai indo, vai envolvendo, ela pega toda essa experiência, essa bagagem riquíssima dessa professora que já está para se aposentar. Então, ela já entra com a prática afinada. Porque quando a gente forma e a gente

entra na sala de aula, a gente vê que a realidade é totalmente diferente, é aí que a gente depara com tudo... dá desânimo, vontade de fugir, então, eu acho super interessante.

A diretora, que participou dos momentos finais da conversa, ouvindo o propósito dela, se manifestou destacando um aspecto muito importante a ser considerado. Se dos grandes obstáculos enfrentados pela escola encontra-se a família do aluno e a educação primária, cabe à escola mudar suas formas de se relacionar com essa família e com a comunidade em geral na expectativa de estabelecer parcerias que garantam o sucesso escolar.

Diretora: Eu acho que o principal foco da escola hoje é esse trabalho com a comunidade. Quando a gente sai da faculdade a gente tem aquela visão que precisa abrir a escola pra comunidade, aquela coisa maravilhosa. Aí, eu entrei há cinco anos atrás, abri o portão e o que entrou ... aquela que entrava que ia bater boca com o aluno que tinha brigado com o filho dela, aí eu fechei o portão. Eu acho assim, isso que a gente busca, esse ponto de equilíbrio, entendeu? Todos nós aqui estamos dispostos, a gente quer conversar com a família, acho importante, a gente sabe que é diferente, que a família está desestruturada. A gente fez um trabalho no ano passado, chamamos individualmente cada pai, a mãe do aluno que estava com problema para estabelecer um trato, um contratinho mesmo, e aí quando a gente chamava pra conversar, a mãe falava: eu não sei o que eu faço com ele, porque fulano não me obedece, porque fulano vive na rua...ano passado teve uns três alunos que a gente trouxe para a escola pra ficar o outro período porque a mãe não dava conta. Eu acho que o maior desafio hoje nosso é a questão da comunidade.

Ouvir um apelo da professora durante a exposição dos resultados parciais da pesquisa, especialmente os trechos que versavam sobre as causas de desconforto localizadas daquela escola, pode nos causar estranheza ...

Professora: Ouvindo tudo o que você falou aí, eu acho que você conseguiu pegar direitinho. Eu acho que no fundo a gente está pedindo socorro. Eu acho que é isso que explica, nossa escola está pedindo socorro. Está pedindo ajuda. Pelo amor de Deus, Seduc, não fala para a gente esquecer os pais, sabe? Esquece os pais, eles não vão poder ajudar vocês! A gente não pode pensar que os pais realmente não podem ajudar a gente. Então, vamos pensar em alguma coisa diferente, mas o que a gente vai fazer de diferente? Fala para a gente! Ajuda a gente! A gente está pedindo socorro! É um socorro que a gente pede mesmo

porque a gente luta, luta, mas a gente nunca sabe se a gente vai conseguir, o que a gente realmente precisa, se a gente não pode pedir ajuda para os pais mais? Porque a gente pede mesmo, mesmo falando que não a gente pede. Vem mãe conversar, esse ano mesmo já veio uma mãe, conservamos, conversou comigo, está certo que a menina voltou do mesmo jeito, sabe, não fez nada da lição de novo. Então, o que eu vou fazer para ela? A mãe também está preocupada. Mas e aí? Esquece a família, tá, mas e aí? A gente está pedindo socorro, a gente não sabe muito bem o que fazer. Curso? Chega de curso! É bom ter curso, a gente acha muito importante ter curso, mas fala alguma coisa para a gente que possa auxiliar para que a gente melhore, pra que não continue desse jeito. É isso que a gente quer.

... mas também servir de alerta para tomada de decisões, escolhas políticas: qual a formação docente que queremos? Mais do que pedir receita e desfazer da autonomia de pensar, preparar e refletir sobre suas aulas, o professor – representado na voz da professora que fez esse depoimento – tem afirmado que a mudança na prática não se dá por geração espontânea, mas é aprendida. O professor pode formar para o inconstante, para o imprevisível, mas para isso a formação inicial precisa se desamarrar e a formação contínua deixar de ser “cursos apaga incêndio” que atendem apenas a uma demanda urgente de determinada escola, buscando ambos, apresentar, ensinar ao professor como acessar a teoria para refletir sobre sua prática e em um movimento dialógico como a prática docente pode se constituir enquanto fonte e como o próprio conhecimento.

3. Costurando o grande final: formação de professores e identidade docente.

Os professores nunca viram o seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre para considerar que lhes basta dominarem bem a matéria que ensinam e possuírem um certo jeito para comunicar e lidar com os alunos. O resto é dispensável. A mais complexa das actividades profissionais é, assim, reduzida ao estatuto de coisa simples e natural. (Antonio Nóvoa)

São muitos e fortes os sinais que nos permitem afirmar que sobre os professores tem recaído o ônus do descompasso entre as exigências sociais entendidas como função da escola e aquilo que a instituição está realmente preparada e disposta a enfrentar e atender.

Ao verificarmos a distância que existe entre a tão propalada “crise da educação” e as efetivas ações para sua superação, ocorre-nos a célebre frase de Paulo Freire: “a educação sozinha não muda a sociedade, mas esta certamente não muda sem uma mudança na educação”, que pode vir acrescentada da paráfrase de Leite e Di Giorgi (2004, p.12): “o professor sozinho não muda a educação, mas esta certamente não muda sem a participação dos professores”.

O professor, certamente, é um dos principais sujeitos responsáveis pela resignificação da escola como espaço de aprendizado e de produção de conhecimento e com sentido para a comunidade que desse espaço partilha. E para isso precisa de um novo aprendizado. Esse aprendizado denominado aprendizado da docência (expressão utilizada por Mizukami, 2003) compreende não somente o domínio de conteúdos específicos e pedagógicos, mas, sobretudo a capacidade do professor identificar-se como ator social, em

uma função com fins definidos, com o local e o conteúdo do seu trabalho, identificar-se de forma a se permitir estar por inteiro na escola. Portanto, nesse momento cabe nos voltarmos para parte importante do objeto de estudo desse trabalho: a formação docente e sua relação de troca/dependência com a identidade profissional.

3.1. Sobre a formação de professores

A formação de professores pode ser caracterizada como expressão polissêmica. Na escola na qual convivemos com as professoras ao longo da pesquisa de campo, houve uma situação na qual um desses sentidos da formação do professor ficou explícito:

No HTPC coletivo, as professoras conversam sobre a prova de certificação do magistério, proposta do MEC, alvo de muita discussão. Outra professora fala da bolsa. Que o salário está tão defasado que a maioria vai acabar fazendo por causa dos 110 reais e que a formação que estão propondo elas já fazem na pós-graduação (semi-presencial) e outra termina:

Professora: Você viu como eles terminam. Dizem que você pode fazer se quiser, mas não vai ser bem assim: que essa certificação pode valer para selecionar e promover o professor.

Também durante a HTPC, a coordenadora fala de um curso sobre conhecimento geográfico, mas ninguém se interessa e um curso sobre inclusão que será dado pelo pessoal da Seduc e fala de um questionário que a Secretaria também pede para ser respondido para saber quem está capacitado para trabalhar com a inclusão. A professora da 1ª. série fala:

Professora: É difícil de responder isso, porque a gente tá e não preparado. Eles dão esses cursinhos, mini-curso no Congresso, mas saber trabalhar mesmo eu acho que a gente não está preparado.

As outras professoras concordam e completam:

Professora: Se a gente disser que está preparado eles vão mandar mais incluso e não vão dar curso e ao mesmo tempo a gente não pode dizer que está totalmente preparado. Acho que não dá para responder isso.

Orientadora: O que vocês acham de eu mandar um ofício perguntando o que eles consideram o que é formação, capacitação? Alivia a coordenadora, obtendo a concordância de todas as professoras. (Pesquisa de campo, 2004).

Diante da constatação da polissemia da expressão, entendemos ser necessário fazermos um resgate dos sentidos para os quais o termo formação de professores tem sido empregado.

Para Marcelo Garcia (1999), se a formação de professores é compreendida como a preparação de pessoas para atuarem como docentes, sua história confunde-se com a própria história da educação. Contudo, há, atualmente, várias tendências para se analisar a problemática da formação de profissionais para funcionarem como professores. O mesmo autor aponta algumas dessas tendências que se distinguem em sua epistemologia e em sua prática formativa.

Segundo Rodriguez Dieguez (apud Garcia, 1999, p. 22), a formação se constitui como “o ensino profissionalizante para o ensino”, com o objetivo de contribuir para a profissionalização docente.

Já para Ferry (apud Garcia, 1999, p.22) a formação deve servir para o desenvolvimento individual do futuro professor a fim de potencializar e aperfeiçoar suas capacidades e competências. Medina e Dominguez (apud Garcia, 1999, p.23) propõem uma definição um pouco mais abrangente apontando aspectos que se referem à preparação intelectual e para o exercício da profissão na escola:

[...] consideramos a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum.

Outros autores citados por Garcia (1999, p. 23), Floden e Buchman, apontam a necessidade de se fazer uma diferenciação entre ensinar e ser

professor. Ensinar pode ser feito por qualquer um em qualquer momento; o que já não ocorre com o ser professor. Os autores completam:

existem outras preocupações conceptuais mais vastas que contribuem para configurar o professor: ser professor implica lidar com pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem). (FLODEN E BUCHMAN APUD GARCIA, 1999, p. 23-24)

Para Garcia (1999) a formação de professores compreendida como disciplina, como algo que pode ser ensinado, precisa contemplar aspectos apontados por esses vários autores como o fato de ser e ter objeto de estudo singular, de possuir metodologias e métodos consolidados, um código de comunicação próprio. Para tanto, expõe uma definição que considera conceito de formação de professores, buscando superar aquelas que têm aporte sobre os saberes e práticas docentes:

A formação de professores é uma área de conhecimentos, investigação, e de propostas teóricas e práticas, que no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p.27)

O autor (GARCIA, 1999) aponta ainda que há sete princípios que estão subjacentes a esse conceito, os quais destacamos: a formação de professores precisa ser entendida como um contínuo, precisa estar integrada em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular e ligada ao desenvolvimento organizacional da escola; aponta ainda a necessária articulação entre a formação de professores em relação aos conteúdos

propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores bem como a integração entre teoria e prática na formação. Em tempo, destaca a necessidade de uma coerência entre aquilo que é a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que desenvolverá posteriormente e a individualização do professor como ser “aprendente” em um processo heterogêneo no qual é preciso haver espaço para o desenvolvimento de suas próprias capacidades e habilidades e da escola como unidade singular dentro do sistema educacional.

Já a definição proposta por Mizukami e outras (2003, p. 13) refere-se à formação docente como um *continuum*, ou seja, “um processo de desenvolvimento para a vida toda”.

Nesse processo, que deve percorrer toda vida profissional, deve estar contida a formação enquanto momento formal, especialmente na denominada formação inicial, compatível com a visão do escolar como algo a ser transmitido pelo professor e a forma como o professor procede, seus valores e crenças (MIZUKAMI e outras, 2003).

Contudo, a formação não pode ser observada como fenômeno isolado, recaindo no paradigma da racionalidade técnica. Em contraposição a esse paradigma, para as autoras (2003, p.15), a formação vista como um *continuum* “supera essa concepção amparando-se em outro paradigma – o da racionalidade prática” e o conhecimento do professor passa a ser visto como algo processual que incorpora e supera o paradigma da racionalidade técnica.

Para o bom entendimento desse processo de recolocação paradigmática, as autoras (2003, p.16) argumentam que:

A idéia de processo – e, portanto, de *continuum* – obriga a considerar a necessidade de estabelecimento de um fio

condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo da vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. A *reflexão* é vista aqui como elemento capaz de promover esses nexos. (Grifos no original).

Já para Pérez Gómez (2000), outro autor que discute essa problemática, a função e a formação do professor só podem ser entendidas em relação a sua prática educativa.

Para tanto, o autor (2000, p. 353) apoiando-se em Kirk (1986) e Zeichner (1990) nos traz três perspectivas que estiveram presentes e em conflito nos programas de formação de professores:

- perspectiva tradicional – que concebe o ensino como uma atividade artesanal, e o professor/a como artesão/ã.
- perspectiva técnica que concebe o ensino como uma ciência aplicada, e o docente, como um técnico.
- perspectiva radical que concebe o ensino como uma atividade crítica e o docente como um profissional autônomo que investiga refletindo sobre sua prática.
-

O autor (2000), contudo, apresenta as diferentes facetas da formação profissional docente em cada uma dessas perspectivas, mesmo considerando que há um limite tênue entre elas, para buscar uma síntese superadora a qual nomeou de perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social (p. 373).

Nessa perspectiva estão fundadas aquelas concepções que tem seu suporte teórico ancorado no ensino como uma atividade crítica. O professor, para o autor (2000, p 373), nessa perspectiva é considerado:

Um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador daqueles que participam no processo educativo.

Os programas de formação de professores orientados por esse enfoque levam em consideração três aspectos fundamentais: a aquisição de ampla bagagem cultural com orientação política e social claramente definida tendo grande espaço no currículo, o desenvolvimento de capacidade de reflexão crítica sobre os intervenientes ocultos que influenciam no cotidiano da escola (currículo, sistemas de avaliação, organização escolar, princípios legais) e o desenvolvimento de atitudes que implicam no compromisso político do professor como intelectual transformador em sala de aula, na escola e no entorno, na sociedade (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 374).

O mesmo autor, agora se sustentando em Elliot (1989) vê na pesquisa-ação, realizada pelo docente na escola, um espaço frutífero que pode promover a capacidade de reflexão e crítica do professor, uma vez que a prática de ensino é perpassada por decisões políticas, desde a estruturação até a implementação de um currículo, apresentando-se dessa forma como:

Um processo de ação e reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor/a aprende a ensinar e ensina porque aprende, intervém para facilitar, e não para impor nem para substituir a compreensão dos alunos/as, a reconstrução de seu conhecimento experiencial; e ao refletir sobre sua intervenção exerce e desenvolve sua própria compreensão. (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 379).

Não faltam argumentos e fundamentação teóricas para a defesa da formação profissional de professores, inicial ou em serviço, como prioridade para a melhoria da escola, para o melhor aprendizado para os alunos, para sua garantia na forma de políticas públicas.

Em concordância com esses argumentos acrescentaríamos ainda que a formação dos professores, especialmente aquela que ocorre antes do ingresso na carreira, representa a definição das formas como as quais o professor lidará com os alunos, como o coletivo organizacional, com a comunidade, com o currículo e suas práticas, ou seja, sua identidade profissional. O potencial de desenvolvimento da identidade profissional na formação inicial do professor (que certamente não se encerra aí) é muito amplo, sobretudo naquela realizada em nível superior universitário, com vistas à preparação do docente para a realidade da escola pública brasileira a fim de que ao contato com as causas do “mal-estar docente” possa saber interpretá-las e superá-las.

3.1.1. Introduzindo a discussão sobre identidade

Para a compreensão da identidade profissional do professor, recorreremos inicialmente à etimologia da palavra, o que pode parecer um problema menor. A origem etimológica da palavra identidade e a questão conceitual de se a identidade é do professor ou está nele, representa a oportunidade de fazer uma revisão sobre a questão da qual estamos tratando, para ir além da adjetivação ou do uso indiscriminado das palavras.

De origem latina – *identitatem* - a palavra identidade designa, “igualdade entre duas coisas, seres ou pessoas”.

Essa definição do termo nos permite afirmar que identidade deve ser entendida, preferencialmente, como categoria coletiva, ou seja, algo só identificável em relação a outro que tenha características semelhantes. Para o

professor, construir sua identidade depende daquilo que considere como o ideal para a sua profissão.

A identidade do professor corresponde aos seus valores e crenças, os quais considera em relação ao aluno, a escola e a educação.

Como já anunciamos, outra questão, que à primeira vista, pode ser reduzida à pura semântica nos alerta para um olhar mais detalhado: a identidade é do professor ou a identidade está no professor?

A interpretação fiel do termo identidade mais a conjunção “do” remete-nos a esse conceito como algo inato. Ser professor, e se identificar como tal, pode ser visto como um dom, uma vocação, com um viés um tanto messiânico.

Quando se usa identidade “no” professor o termo passa a ser interpretado como algo que só é produzido fora da pessoa-professor. Qualquer um que passe por uma formação, ou no limite, venha a ser designado docente, pode fazê-lo sem constrangimentos.

Acreditamos que para além da gramática a identidade profissional do professor precisa ser entendida como a combinação de fatores inerentes à pessoa: desejo, vontade, dedicação e fatores externos que otimizam a vontade de ser professor: formação e condições de trabalho adequadas.

3.2. Sobre identidade profissional de professores

Para discutirmos a identidade profissional dos professores há a necessidade de fazermos uma revisão sobre esse conceito reunindo trabalhos realizados por estudiosos do tema e sua repercussão na formação dos profissionais da educação.

Já apontamos que identidade do professor precisar ser entendida coletivamente, para além da pessoa enquanto condição inata, o docente só pode compreender na profissão quando inserido em categoria maior, uma categoria profissional.

Para Libâneo (2001) o professor é um profissional cuja especificidade é a arte de ensinar. Para isso, tem em sua formação inicial um momento privilegiado para apreender um conjunto de habilidades, conhecimentos e requisitos que são essenciais para o exercício de sua função. A isso, o autor dá o nome de *profissionalidade* e dessa conquista serão derivadas outras duas etapas de sua formação: a *profissionalização* e o *profissionalismo*.

O autor (2001) nos coloca que a profissionalização refere-se às condições para o bom exercício da docência: formação (inicial e continuada) e condições de trabalho (salário, recursos físicos e materiais) adequadas. Já o profissionalismo refere-se ao desempenho competente do professor no que tange aos deveres e às responsabilidades que são inerentes à sua profissão, bem como, o seu comportamento ético e político.

Nesse estudo, Libâneo defende que para garantir a profissionalidade docente, o ensino como atividade específica do professor e da escola, a busca por melhor formação e condições de trabalho e pelo retorno do significado social do ser professor deve se dar simultaneamente. Libâneo (2001, p. 65) coloca:

Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade ele perde a identidade com a sua profissão. O mal-estar, a frustração, a baixa auto-estima, são algumas conseqüências que podem resultar dessa perda de identidade profissional.

A construção e o fortalecimento da identidade profissional deve fazer parte do currículo dos cursos de formação continuada segundo Libâneo (2001) e, ainda, fazer parte da formação continuada já que é no contexto do trabalho docente que a identidade do professor se consolida.

Ainda para Libâneo (2001, p. 68), identidade profissional é:

o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que definem e orientam a especificidade do trabalho do professor. Sabemos que a profissão de professor vai assumindo determinadas características - isto é - determinada identidade – conforme necessidades educacionais colocadas em cada momento da história e em cada contexto social (PIMENTA APUD LIBÂNEO, 2001, p. 68)

Para atuar conforme as necessidades históricas contemporâneas, outras competências, além das tradicionais como saber ensinar, estão colocadas para o professor modificando seu papel. Para acompanhar essa transformação no mundo, no trabalho e na identidade docente o autor sugere a avaliação das competências e saberes necessários para atuação do professor pelos cursos de formação inicial e continuada de professores estreitando a relação entre a qualificação do professor e sua identidade profissional.

Já Pimenta (2000) trata da questão da identidade como algo pertencente à formação do professor, seja ela inicial ou continuada. Formação entendida como um processo dinâmico no qual o professor (ou o futuro professor) esteja consciente das singularidades da atividade docente e possa, a partir do conhecimento acumulado e de suas práticas éticas e políticas, apontar caminhos para que o aluno transite nos desafios colocados atualmente pela sociedade e, mais do que isso, o professor possa ser capaz de

problematizar sua prática em contínuo processo de construção de sua identidade.

Para essa autora a identidade do professor é um processo de construção que reflete o contexto e momento históricos, respondendo, dessa forma, às novas demandas colocadas pela sociedade.

Segundo Pimenta (2000, p.19) a necessidade da construção da identidade docente - através de uma formação problematizadora da prática pedagógica - é o que conferirá significado à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo [...], do sentido que tem em sua vida o ser professor. Para que esse processo de construção, historicamente situado, se construa a autora (2000, p. 19) propõe que

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preches de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

O passo primeiro para a construção da identidade docente é, segundo a autora (2000, p.19), *mobilizar os saberes da experiência*.

Todo aluno de licenciatura já passou por pelo menos dez anos de escolarização. Nesse período, teve contato com diversos professores, com linguagens, posturas éticas, políticas e pedagógicas e relações interpessoais muito particulares.

O futuro professor provavelmente levará para sua sala de aula traços do trabalho de professores que foram presentes na sua formação

escolar. É o começo da identificação profissional e apenas isso, segundo Pimenta (2000), não é suficiente.

Mobilizar outros dois saberes: os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos são, também, fundamentais para a construção da identidade do professor.

Os saberes do conhecimento referem-se aos conhecimentos que cada licenciatura tem por objeto de estudo. Identificar os conhecimentos de cada área das ciências com aqueles que serão usados pelo professor se dá pela certeza de que o conhecimento não se resume em informações, mas, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade (p.22).

Para além das formas de lidar com o aluno, a motivação e as formas de avaliar o processo ensino-aprendizagem os saberes pedagógicos se referem, segundo Pimenta (2000) à reinvenção da prática pedagógica a partir da prática social da educação.

Esses saberes colaboram com a prática do professor principalmente se forem requisitados a partir de um problema do cotidiano da sala de aula no qual se busca um suporte teórico (o saber pedagógico seria usado para resolvê-lo).

Uma forma de valorizar a construção da identidade docente é segundo Pimenta (2000) formar o professor para uma prática reflexiva que faz parte de um projeto maior de formação humana no qual a identidade do professor – assumir-se como professor - é condição para a formação permanente e a melhoria das escolas.

Para Carrolo (1997), o número crescente de pesquisas que tem a identidade do professor como objeto de estudo revela a crise da profissão e a busca por uma identidade mostra-se como um comportamento novo e uma forma de superar o “mal-estar” comum na sociedade contemporânea.

Parte dessa preocupação com a construção da identidade do docente é derivada, segundo o autor (1997, p. 23) da forma técnica que os professores estavam sendo formados deixando à margem a dimensão reflexiva da socialização profissional, cujo horizonte é o desenvolvimento da identidade profissional do docente.

Carrolo (1997) afirma que definir identidade em uma pesquisa em ciências humanas não é tarefa simples; outro complicador é a definição de terminologias, a epistemologia e a operacionalização do termo. Em relação aos professores, a dificuldade em se definir sua identidade é ainda mais visível, pois representam um grupo profissional sobre o qual incidem vários riscos de descaracterização como a perda de status e de reconhecimento social, falta de definição do papel da escola em relação às novas exigências colocadas para o trabalho do professor e falta de percepção pelos próprios professores da dimensão do seu trabalho e o questionamento do sentido do que faz e como os outros avaliam suas ações.

Outro apontamento realizado pelo autor, e que destacamos, refere-se à visão da identidade como produto da socialização. Para Carrolo (1997 p. 27): o seu mecanismo (da identidade) se assenta na dupla transação que o indivíduo realiza - uma transação externa do sujeito com o mundo exterior e outra do sujeito consigo mesmo.

É nesse encontro entre a ontogênese do indivíduo e a socialização que se dá a construção da identidade (1997, p. 27):

A “identidade para si” ou “desejada” tem deste modo subjacente um processo biográfico. E a “identidade para outrem” ou “atribuída” tem subjacente um processo relacional. A articulação entre estas duas faces heterogêneas é a chave do processo da construção da identidade profissional .

Teodoro (1998) é outro autor que tem se preocupado com o estudo da identidade e da formação docentes. Parte da mesma convicção de Carrolo (1997) que há a identidade individual – biográfica - e a identidade coletiva - relacional.

Analisar a identidade docente em uma perspectiva sociológica significa para esse autor (1997, p.2) considerar como objetos de estudos privilegiados as origens sociais e as histórias de vida dos professores, a formação e as instituições de formação[...] numa ponderada articulação entre os dois processos identitários, biográfico e relacional.

A crise da identidade docente, então, associa-se ao “mal-estar docente” que precisa ser analisado multidimensionalmente. O autor aponta três aspectos que são emblemáticos para a crise de identidade do professor (p. 2): a exaustão emocional, despersonalização e a reduzida realização pessoal.

Contudo, além dos fatores contemporâneos que geram a crise de identidade do professor e o faz desenvolver características do “mal-estar docente” Teodoro (1997) enfatiza que não se pode ignorar a história da educação e das escolas nessa análise.

Para ele a forma como se institui a democratização das escolas e as formas de organização sindical e de controle da formação docente são

fontes de crise e “mal-estar docente”. Em Portugal, segundo Teodoro (1997, p.7) enquanto espera-se a real democratização da escola os professores continuam sendo prestigiados e bem aceitos socialmente, mas apresentam baixa auto-estima:

Esta imagem social da profissão docente não é, todavia, assumida pelos próprios professores, que mostram, enquanto grupo profissional, uma auto-estima bastante baixa, manifestando em finais da década de 80, uma elevada intenção de abandonar a docência.

O autor (1997, p. 7) nos alerta ainda que o estudo e o entendimento da crise na identidade do professor e na formação de professores pode apoiar-se na história da educação e na compreensão de que: a construção de uma identidade por cada geração é feita com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, buscando a transformação e a reconstrução dessa identidade.

Caminho bem desenhado para apresentar a discussão sobre identidade docente delineia Schaffel (2000). A autora (SCHAFFEL, 2000) parte da afirmação que indica a identidade enquanto produto da socialização, que se por sua vez, se refere à construção do sentimento de pertencimento a um grupo, assumindo individualmente características, atitudes e comportamentos que são coletivos. Essa análise permite afirmar que a identidade, uma vez que se relaciona a um grupo social, é histórica e, portanto faz a mediação entre as pertinências do passado (identidades herdadas) e as tendências do futuro. A identidade profissional, ainda seguindo o raciocínio de Schaffel (2000), por sua vez, é uma das identidades possíveis, já que uma pessoa pode pertencer a vários grupos. Segundo a autora (SCHAFFEL, 2000, p.108) “o emprego é

considerado cada vez o centro do processo identitário e a formação profissional está cada vez mais diretamente ligado a ele”.

A legitimação dos saberes inerentes a uma atividade profissional é o espaço de reconhecimento das identidades profissionais, a troca, a transação entre os indivíduos e as organizações é o centro das identidades reivindicadas (SCHAFFEL, 2000, p.108). Nesse sentido, a identidade profissional do professor é entendida no processo de socialização profissional que inclui dois pólos: o da formação e o da experiência; assim, a carreira do professor evolui em duas dimensões: a individual e a coletiva – aquela construída a partir das representações de seu espaço de atuação.

O percurso profissional do professor, então, compreende “três processos: o crescimento pessoal, a aquisição e o aperfeiçoamento de competências no campo de seu trabalho e a socialização profissional em termos normativos e interativos” (GONÇALVES apud SCHAFFEL, 2000, p. 110).

A autora nos ajuda a aferir que existem relações e elas são de troca e dependência entre a formação e a construção da identidade docente (com vistas a que esses dois processos dêem sustentação para um articulado trabalho docente de forma a se evitar o desenvolvimento de características do “mal-estar docente”) quando afirma:

[...] se o professor não contar com o apoio da equipe escolar, o início de sua carreira profissional será muito árduo, implicando em prejuízo para o processo de socialização profissional. Nesse sentido, a passagem do estágio de inocência inicial para o de consciência da incongruência entre a sua formação e sua prática é um dos componentes que integram, sem dúvida, o processo de construção de sua identidade profissional (SCHAFFEL, 2000, p.113).

Dos maiores contributos das observações realizadas na escola está a análise do papel da professora – que tem uma história de vida, de mulher, mãe, esposa e profissional – no movimento entre seus valores e suas crenças e as várias interpelações que sofre ao dizerem (secretaria de educação, comunidade em geral, mídia) como ela deve agir.

O fortalecimento da identidade docente, através da formação teórico-prática, do trabalho coletivo e da valorização profissional – resgatando as razões da escolha daquela profissão e o envolvimento pessoal com aquele tipo de trabalho - encaminha o professor politicamente para que a defesa de sua posição, de seus papéis tenham argumentos fundantes. A validade das ações profissionais do professor, assim como aquelas que observamos na escola, se sustentam naquilo que o grupo considera correto – identidade relacional e aquilo que o professor acredita ser sua função – identidade biográfica. Agrega mais sentido se a esse processo localizado de identificação profissional se juntar mecanismos que garantam o desenvolvimento profissional do professor, para que haja intencionalmente a articulação entre os aspectos pessoal, profissional e organizacional do ser professor, sempre na expectativa de um trabalho de qualidade.

3.3. E no palco da escola

Na escola, percebe-se um misto de identificação pessoal com a profissão, desgaste causado pelas mudanças aceleradas ocorridas na escola, em especial em relação ao aluno e o status da escola em sua vida e o esgotamento, o “mal-estar” proveniente do desconhecimento de formas com as novas situações que são colocadas aos professores e a impossibilidade de

deixar o emprego, seja por culpa da crise do mundo do trabalho e da empregabilidade e questões financeiras, como pela recusa em aceitar os momentos de insucesso que ocorrem na profissão escolhida.

Em uma das conversas registradas entre as professoras durante o intervalo do período de aulas, o grupo revela que a escolha da profissão, atualmente, já tem levado em consideração aspectos difíceis da vida cotidiana, das cinco horas de trabalho diários na escola e das muitas nas quais a professora pensa sobre seus alunos e sobre a escola:

As professoras começam a falar de suas vidas pessoais, dos filhos e uma delas (do período da tarde) que tem uma filha que faz Educação Física fala:

Professora: A minha filha fala: eu não quero ser professora pra acabar que nem a senhora que não viveu só vive pra escola. A gente tem é que trabalhar pra viver e não viver pra trabalhar.

Todas elas passam a contar que realmente não tem tempo nem mesmo para pesquisar alguma coisa de novo para as aulas, ou mesmo usar melhor o livro didático.

Professora²E tem mais – diz uma delas – A gente ganha pouco, não pode nem pagar uma pessoa pra ajudar a gente, tem que fazer todo o serviço de casa no fim de semana e ainda preparar aula.

A mesma professora que falou da filha completa:

- É. Mas já foi pior. A gente tinha que viajar pra trabalhar. Não tinha ônibus, a escola não tinha nem telhado direito. Só a disciplina que tá pior, o resto melhorou muito, material, hoje tem... (Pesquisa de campo, 2004).

Observa-se na fala, também, uma certa resignação ao evidenciar que a escola “já foi pior”, no que tange às condições de trabalho, insistindo que vale a pena manter-se no caminho.

Em outra passagem, agora no HTPC, as professoras e a orientadora pedagógica da escola falam sobre a possibilidade de largarem a profissão:

Professora: - Eu sei uma pessoa que não largaria o magistério. A R. (orientadora). Gente, essa mulher adora o que faz, nunca vi igual. Consegue não trazer os problemas da casa para a escola e olha que é difícil, hein.

Orientadora: Eu amo o que eu faço. Sabe que morro de saudade, eu sinto falta da sala de aula, dos pequeninhos. Eu sinto tanta falta da sala de aula. Dos meus pequeninhos. Eu adoro 1ª. Eu amo criança. Se tem coisa na vida que eu amo é criança.

A busca por formas diversas de trabalho e novas metodologias, depende da relação que o professor estabelece com as pessoas às quais atende, mesmo que essa relação chegue ao ponto de tornar-se dolorida, conforme observamos na escola enquanto as professoras e a vice-diretora respondiam ao questionário da pesquisa:

A vice-diretora volta para responder o questionário. As professoras prestam atenção naquilo que a vice-diretora fala. Reclama do salário, da política e começa a falar da dobra:

- Quando eu comecei até dava para dobrar, mas agora.
- Eu estava comentando com as outras professoras e com a R. (orientadora) que não sabia como vocês estavam aguentando.
- Olha, eu também não sei. A minha turma da tarde, eles são devagarzinho, mas não dão muito trabalho, mas os da manhã, é difícil de ensinar e de comportamento.
- E eu? Tô com dor no corpo, mancha na perna, a voz então...
- Por quê? – pergunta a outra professora.
- Por quê? Por causa da preocupação com os alunos. Aula o dia inteiro e ainda chego em casa tem que preparar aula, pensar no que vai fazer e ontem, por exemplo, era meia noite (a voz começa a embargar e os olhos enchem de lágrima) e eu tava com o meu sobrinho no hospital. Chega domingo e eu tô ligando pra casa de aluno pra ver se melhorou, tô preparando aula, sonho com escola, com aluno, minha irmã diz que eu acordo gritando à noite. Fui no médico ele falou que era stress, como eu vou fazer, eu não posso largar. Aqui ainda é mais ou menos, mas na outra escola é muito pior. Por isso que eu não condeno a Z. (professora) e nem a outra da outra escola, a gente chega num ponto em que fica pra explodir. Por isso, que às vezes eu deixo quieto, finjo que não tô vendo. Na outra escola tem dois (alunos) que ficam desenhando pipa a aula inteira. É melhor ficar desenhando do que atrapalhando os outros, sabe?

A cena descrita acima é prova de que faz sentido defendermos a formação de professores, mas não como elemento único para o exercício da profissão docente. A formação e a construção da identidade profissional precisam ser analisadas no prisma do desenvolvimento profissional do professor para receberem ponderações menos restritivas, conforme afirma Imbérnon (2000).

Para Imbérnon (2000) a realidade atual na qual o professor atua é muito mais complexa. A sua profissionalidade deve-se não apenas ao conhecimento pedagógico que adquiriu durante a formação inicial, mas aos limites impostos pela sua situação profissional e o desenvolvimento de sua carreira.

Nesse sentido, o autor aponta que

[...] a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. [...] Essa perspectiva é mais global e parte da hipótese de que o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. A melhoria da formação ajudará a esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc) tem um papel decisivo nesse desenvolvimento. Podemos realizar uma excelente formação e nos depararmos com o paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização no professorado porque a melhoria dos outros fatores não está suficientemente garantida. (IMBÉRNON, 2000, p. 43-44)

O fenômeno do “mal-estar docente” não é auto-suficiente, não existe por si só; depende de fatores que o desencadeiem e outros que possam fazê-lo regredir.

A formação está, em certa medida, ao alcance dos professores, principalmente daquelas com as quais convivemos na escola e pode ser o caminho mais curto para superação das adversidades do cotidiano da escola

que causam desconforto e “mal-estar docente”. Contudo, ela não encerra a batalha da e na escola. As históricas reivindicações sindicais: melhores condições de trabalho e salário, valorização docente, não podem sair da pauta.

O desafio aponta para a profissionalização do professor, compreendida pelas instâncias formadoras, pelos Estados e municípios, principais empregadores de professores e principalmente pela comunidade, pelo entorno da escola. A melhoria da qualidade de vida das pessoas está relacionada às possibilidades de enfrentamento de situações de pobreza que também dependem dos conhecimentos escolares. A escola, como aparelho público presente em todo rincão longínquo, precisa ser abraçada pelo seu entorno.

Assim, como iniciamos este texto, cabe a mesma metáfora parafraseada “a formação sozinha não muda os professores, mas estes certamente não mudam sem uma mudança e ampliação na/da sua formação”.

4. Considerações finais: cenas do próximo ato

Mas a actividade docente caracteriza-se igualmente por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os professores vivem num espaço carregados de afectos, de sentimentos e de conflitos. Quantas vezes preferiram não se envolver ... Mas sabem que tal distanciamento seria a negação de seu próprio trabalho. Que ninguém tenha ilusões. Ao alargarmos o espaço da escola, para nele incluirmos um conjunto de outros “parceiros”, estamos inevitavelmente a tornar ainda mais difícil este processo. Os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as “comunidades locais”.

Antonio Nóvoa

Parafraseando Nóvoa, o espaço da pesquisa em educação, especialmente quando referimo-nos à atividade docente, é um espaço carregado de afetos, de sentimentos e conflitos.

Foi com este cenário que nos deparamos. As dificuldades na/da realização da pesquisa científica não se referiram somente a uma questão de natureza teórico-metodológica, mas também aos cuidados necessários ao pesquisador ao lidar com essas relações marcadas por emoções e conflitos.

Observar e ser observado exige do pesquisador um trabalho de ensaio do olhar para tornar aquilo que é familiar em exótico - e vice-versa – a fim de que análises e críticas sejam tecidas no intuito de visualizar novos caminhos.

A construção do espaço de pesquisa, então, revelou-se tarefa complexa, pois, uma pesquisa que pretendia ampliar a discussão e os estudos acerca da questão do “mal-estar docente” e sua relação com a formação e identidade de professores, ao longo do processo, foi se metamorfoseando,

elegendo como protagonistas, as professoras e a escola como lócus de construção de histórias e conhecimento.

O estudo da escola, na pesquisa em educação, implica, de uma forma geral, na busca de alternativas para a resolução de seus problemas, visando a mudança de práticas didático-pedagógicas, a melhoria da formação de professores ou, ainda, sugestões para a formulação de políticas públicas, todas pensadas na expectativa da melhoria da qualidade da permanência da maioria dos alunos. O nosso estudo também tem essa expectativa: colaborar para a melhoria da escola, mas ao invés de afirmarmos como deve ser sua organização, como deve ser a formação do professor e suas práticas, tentamos nos aproximar de uma realidade e mostrar que a instituição-escola é pensante e aprendente, isto é, tem autonomia para refletir sobre seus problemas e autonomia para construir conhecimento para resolvê-los; cabe aos estudos acadêmicos servirem de suporte para esse processo – que uma vez gestado internamente, seja em reuniões pedagógicas, no horário de trabalho pedagógico coletivo ou nos debates entorno do projeto político pedagógico certamente surtirá mais efeito do que quaisquer alternativas que possam surgir extra-muros escolares.

Considerando os objetivos inicialmente pela pesquisa, destacamos as seguintes sistematizações em relação ao aprofundamento teórico e a pesquisa de campo.

O fenômeno do “mal-estar docente” consiste em um processo de desgaste emocional que interfere diretamente no envolvimento pessoal do professor com a profissão. Suas causas principais estão relacionadas com as mudanças em torno do papel da escola e do professor e de seus significados

para a sociedade contemporânea. Se, no passado, a escola era considerada instituição de muito prestígio, atualmente não deixou de ser unânime a necessidade e a importância da existência da escola, mas sua relação com outras instâncias da sociedade tem modificado rapidamente, revendo responsabilidades e funções.

Dentre as características desse “mal” é emblemática a figura do professor que entra na sala de aula, vê os alunos “desinteressados”, e também desmotivado senta para ler o jornal e solicita os alunos a cópia de um texto: é desistência do investimento pessoal com a tarefa de ensinar e aprender. O limite dessa imagem – um tanto quanto exagerada e pouquíssimo generalizável – é a consequência do “mal-estar docente” o abandono da docência, a admissão de que não é possível mais exercer a profissão escolhida em decorrência do distanciamento entre o seu ideal e a prática cotidiana.

A escola na qual foi realizada a pesquisa e conforme já afirmamos não é uma ilha isolada desse contexto. As causas do “mal-estar” estão presentes ali. As professoras muitas vezes se sentem desprestigiadas, vêem seu conhecimento sendo subjugado, sofrem com a violência social que se reflete dentro da escola, falta-lhes material e recursos didáticos, o salário e conseqüentemente o status social é baixo, vêem aumentadas as exigências sobre suas reais funções, estão no final dos processos de revisão dos objetivos e parâmetros oficiais de ensino e por essa razão tem de cumpri-los sem saber como e contraditoriamente são importantes, fundamentais para a vida da escola e muitas vezes, amadas pelos alunos.

As nossas professoras apresentam um desgaste natural de qualquer profissão e de qualquer pessoa: dias estão mais contentes, outros um

tanto quanto desanimadas, mas não há desejo explícito de abandonar a escola, pelo contrário e aí talvez encontre-se o maior mérito, mesmo quando pessimistas estão a preparar aulas, a discutir casos isolados de alunos considerados “problemas”, insistem em conversar com os pais a fim de estabelecerem uma parceria para garantirem o aprendizado dos alunos, pensam em novos projetos, e preocupam com a vida pessoal do aluno.

Essa análise pode embasar a reflexão sobre quais os elementos constitutivos do cotidiano da escola e dessas professoras que permitem a construção dessa identidade e assim, contribuir para evitar as conseqüências do “mal-estar docente”.

Se conforme consideramos anteriormente as professoras se esforçam para que o aluno aprenda pode ser esse um elemento: a relação entre a professora – aluno – aprendizagem elemento fundamental para a construção da identidade profissional.

Destacamos que a professora tem maiores possibilidades de obter sucesso em relação ao aprendizado do aluno se dominar as formas como o aluno aprende, seu desenvolvimento cognitivo, métodos de ensino e suas relação com os fins de educação, e tiver formação teórica que sustente o ensino do conteúdo, ora, todos esses elementos devem objetos da formação do professor – em nível, em nível superior ou em serviço.

Dessa forma, não é pouco preciso se considerarmos que a formação docente é espaço determinante (mas nunca o único) para a construção da identidade profissional docente.

A partir da observação das professoras também pudemos inferir que há grande expectativa delas em relação a formação para a superação de

suas dificuldades, mas em contrapartida há críticas muito explícitas do distanciamento da formação – nesse caso especialmente a formação superior – com a realidade da escola e que nos permitem afirmar que a formação de professores se espera garantir que seus alunos – futuros professores ingressem na carreira e evitem ou saibam lidar com o choque com a realidade, que se envolvam no projeto de escola e se identifiquem com esse tipo de trabalho, precisa olhar, estar, viver e pensar sobre a escola.

Mais do que estabelecer uma resposta – de que a formação de professores articulada a um projeto de escola pode garantir a construção de uma identidade docente evitando, assim, a ocorrência de características do “mal-estar docente” – precisamos fazer perguntas e continuar nos interrogando, talvez em outros trabalhos, ampliando os interlocutores desse debate e divulgando pesquisas que vislumbrem escolas de sucesso.

Assim, da riqueza de informações que emergiram enquanto olhávamos e refletíamos sobre/com as professoras e a escola destacamos aquelas questões que se referem à importância do estreitamento da relação entre escola e comunidade, os princípios de construção da identidade docente especialmente aqueles relacionados às histórias de vida, a importância do trabalho coletivo e a identidade do professor e o projeto político-pedagógico como espaço de construção de identidade. Enfim, parece-nos urgente e necessário que a articulação de políticas públicas para a formação de professores que se apóie nessas questões.

O ponto final é sempre um recomeço. Estar na escola é um projeto pessoal e profissional. Nossas personagens se dedicam a um espetáculo diário que quase sempre é achincalhado pela crítica, mas pontos de vista são sempre

complementares e passar a olhar a escola e assumir sua defesa implica em fazer uma opção política por uma escola de qualidade para todos e todas.

Um galo sozinho não tece uma manhã:
Ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
E o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios do sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos, se
erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
Que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Mello Neto

Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem. O senso comum e a ciência. In: _____. Filosofia da Ciência. São Paulo: Brasiliense, 1981. p.10-34.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora, 1994.

BUENO, Francisco da Silveira. Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa. São Paulo: Saraiva, 1968.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (org). Viver e construir a profissão. Porto: Porto Editora, 1997.p.22-50

CHALMERS, Alan. A fabricação da ciência. (Trad. Beatriz Sidou). São Paulo: Unesp, 1994.

CODO, Wanderley (coord.) Educação: Carinho e Trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. 2 ed. In: NÓVOA, Antonio. Profissão Professor. Lisboa: Porto Celebra, 1995.

ESTEVE, José Manuel. O mal-estar docente – A sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: Edusc, 1999. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia.

EZPELETA, Justa, ROCKWELL. Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FERREIRA, Regina Helena Penatti Cardoso. Diálogo escola-comunidade e formação de professores. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. 2005.

FOUREZ, Gerard. A construção das ciências: Introdução à filosofia e à ética das ciências (Trad. Luiz Paulo Rouanet). São Paulo: Unesp, 1995

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores – Para uma mudança educativa. Lisboa: Porto, 1999. Coleção Ciências da Educação – Século XXI

HARGREAVES, Andy. A profissão de ensinar, hoje. In: ADÃO, Áurea, MARTINS, Édio (org). Os professores: identidades (re)construídas. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. 2004.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

JESUS, Saul Neves de. Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos? Lisboa: Cadernos do Criap/Asa, 2001

_____. Perspectivas para o bem estar docente. Lisboa: Cadernos do Criap/Asa, 2002.

KULLOK, Maísa Gomes Brandão. As exigências da formação do professor na atualidade. Maceió: EDUFAL, 2000.

LAPO, Flavinês Rebolo e BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. Cadernos de Pesquisa: Fundação Carlos Chagas e Autores Associados , março de 2003, v. 118.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari Leite e DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. *Ressignificando a função da escola pública e do professor nos dias de hoje: alguns apontamentos*. In: LEITE, Yoshie Usaami Ferrari, SILVA JUNIOR, Celestino Alves da, ARENA, Dagoberto Buim. Pedagogia Cidadã: Cadernos de formação. UNESP. Pró-reitoria de graduação, 2004. p. 5-13.

LIBÂNEO, José Carlos. O professor e a construção da sua identidade profissional. In: _____. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.p.62-71.

LIMA, Mônica Annes de. O mal-estar docente e o trabalho do professor – algumas contribuições da psicanálise. In: PAIVA, Edil V. de. Pesquisando a formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LOPES, Amélia. Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções. Lisboa: Cadernos do Criap/Asa, 2001.

_____. Libertar o desejo, resgatar a inovação: A construção de identidades profissionais docentes. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et alii. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: Edufscar/Comped-INEP, 2003. 3ª edição.

NOGUEIRA, Ana Cecília. Refazendo os caminhos da escola. Monografia de Bacharelado em Geografia. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 1997

NÓVOA, Antonio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei que és e vice –versa. 5 ed. In: FAZENDA, Ivani (org). A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento. São Paulo: Papirus, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. GIMENO SACRISTAN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 353-379.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. IN: _____(org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-34.

SANTOS. Milton. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. IN: Anais do IX Endipe, v.III. Águas de Lindóia. 1998.

SCHAFFEL, Sarita Lea. A identidade profissional em questão. IN:CANDAU, Vera Maria (org). Reinventar a escola . Petrópolis: Vozes, 2000.

TEODORO, Antonio. Globalização e educação. Políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez. 2003.

_____. Crise de identidade nos papéis e na formação de professores. Quatro tópicos a partir de uma leitura sociológica. 3º. Encontro Ibérico e História da Educação- Braga: Junho de 1998, p.1-8.

TRIVINOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert. Estudo de caso. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Apêndice

Questionário – Perfil sócio-econômico e de formação das professoras

Nome: _____

Idade: _____ Estado Civil: _____

Qual a profissão do seu marido? _____

Tem filhos? Qual a idade deles? _____

Natural de: _____ Atualmente reside em: _____

No Ensino Médio cursou:

() HEM () CEFAM () Antigo Colegial () outro _____

Quando se formou? _____ Em que cidade? _____

Fez curso superior? Qual? Onde? Quando se formou?

Cursou ou está cursando pós-graduação? () Sim () Não () Não, mas pretendo.

Qual? Onde? _____

Você é efetiva da Rede Municipal de Presidente Prudente? () Sim () Não

Desde quando? _____ Há quanto tempo está nessa escola? _____

Antes de trabalhar nessa escola, você trabalhou em outras da Rede Municipal? Quais?

Antes de trabalhar na rede municipal, você trabalhou em outros lugares ou outros níveis de ensino? Quais? _____

Você pretende trabalhar em outras funções na escola (diretora/orientadora)?

Enumere de 1 a 6 (em ordem crescente – 1 o maior problema e 6 o menor problema) da escola observado por você na escola hoje:

() indisciplina dos alunos

() dificuldades de aprendizagem dos alunos

() gestão da escola e da rede municipal

() relação entre a escola e a comunidade

() salário- condições de trabalho – plano de carreira

() descaso das políticas públicas com a educação.

Se você pudesse e tivesse condições para isso, você trocaria ou deixaria a profissão?

() Sim () Não. Para trabalhar em que? _____

Em que momento você se arrepende de ter escolhido o magistério como profissão?