

CRISTINA SAYURI UENO

***UM ESTUDO SOBRE A SAÚDE DO PROFESSOR
A PARTIR DA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA
SENSÍVEL DE MICHEL MAFFESOLI.***



ARARAQUARA – SÃO PAULO.
2006

CRISTINA SAYURI UENO

***UM ESTUDO SOBRE A SAÚDE DO PROFESSOR
A PARTIR DA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA
SENSÍVEL DE MICHEL MAFFESOLI.***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Epistemologia do Trabalho Educativo

**Orientadora: Prof^a Dr^a Sueli Aparecida
Itman Monteiro**

ARARAQUARA – SÃO PAULO.
2006

Ueno, Cristina Sayuri

Um estudo sobre a saúde do professor a partir da perspectiva da sociologia sensível de Michel Maffesoli / Cristina Sayuri Ueno – 2006

133 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras,
Campus de Araraquara

Orientador: Sueli Aparecida Itman Monteiro

1. Saúde e trabalho. 2. Professores. 3. Sociologia.

I. Título.

CRISTINA SAYURI UENO

***UM ESTUDO SOBRE A SAÚDE DO PROFESSOR
A PARTIR DA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA
SENSÍVEL DE MICHEL MAFFESOLI.***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar

Linha de Pesquisa: Epistemologia do Trabalho Educativo

Data de aprovação: 20/12/2006

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof^a Dr^a Sueli Aparecida Itman Monteiro
Universidade Estadual Paulista.

Membro Titular: Prof^o Dr^o Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Universidade Estadual Paulista.

Membro Titular: Prof^o Dr^o José Carlos de Paula Carvalho
Universidade de São Paulo.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À todos os professores e professoras deste país que,
apesar das duras dificuldades que encontram no exercício de
sua profissão e das peculiaridades que distinguem suas
razões internas, continuam acreditando no valor da educação
e, principalmente, no potencial de seus alunos.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo amor, respeito, cuidado e compreensão imprescindíveis.

Aos amigos de “almas perfumadas”, que têm o “cheiro das estrelas que Deus acendeu no céu e daquelas que conseguimos acender na Terra”.

Ao Paulinho e todos os amigos da academia, pelos momentos de descontração e por me ajudarem a reencontrar meu bem-estar físico.

À Sandrinha e Christian, pelas longas conversas à sacada e à beira da piscina, que tanto aliviaram e fortaleceram meu coração.

À Dri e ao Moreno, Sandrinha e Gus, por me acolherem tantas e tanta vezes em suas casas e, principalmente, em suas vidas.

À professora Lea Beatriz Teixeira Soares, por compartilhar comigo, de maneira tão generosa, seu conhecimento e humanidade.

À professora Cristina Yoshie Toyoda, pelo incentivo e apoio em todos os momentos, mesmo à distância.

À professora Umaia El-Kathib, pelo acolhimento e por me auxiliar a entender que as sementes levam um tempo para germinar.

Aos professores Paulo Rennes Marçal Ribeiro e Denis Domeneghetti Badia, pelas valiosas contribuições apresentadas durante o exame de qualificação.

Aos alunos, professores e funcionários da Escola que acolheu esta pesquisa, pela confiança.

À Roseli, Rosilda, Sandra e Aída, pela oportunidade de participar de seu grupo de estudos.

À Su, querida orientadora, por acreditar em mim.

Mãos dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.

O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente.

(ANDRADE, 2002, p.59)

RESUMO

Através desta pesquisa procuramos compreender a saúde e o adoecimento do professor, inseridos num processo complexo, no qual se relacionam o cotidiano escolar e o macro contexto de políticas públicas voltadas para a educação. Isto se deu a partir dos resultados obtidos pelas pesquisas já realizadas acerca do tema, que apontavam como fatores ligados ao desgaste do professor tanto a falta de infra-estrutura, as jornadas extensas, a falta de reconhecimento social, quanto a indisciplina e a violência dentre os muros escolares. Para realização deste estudo, foi contatada uma escola pública de ensino médio localizada no interior de São Paulo e utilizados como recursos metodológicos a observação (em sala de aula, sala dos professores, pátio e Escola da Família), com elaboração de um diário de campo, e a aplicação de entrevistas semi-estruturadas junto a três professoras. Estas professoras aderiram voluntariamente à pesquisa. Encontramos muitos dos elementos relatados pela literatura referentes à sintomatologia (distúrbios fonoaudiológicos, osteoarticulares, psiquiátricos, alergias, cansaço e desânimo constantes), e também ao ambiente de trabalho hostil. Por outro lado, os professores, ao mesmo tempo em que se diziam cansados e doentes, também se diziam satisfeitos e realizados com seu trabalho. Diante da diversidade de informações, nos pautamos na Sociologia do Cotidiano de Michel Maffesoli, por considerar a contradição, ambivalência, multiplicidade de sentidos como constituintes da existência, para refletir a respeito da situação encontrada, admitindo o caráter pontual e contextualizado de nossas conclusões. Assim, na centralidade do adoecimento do professor identificamos a desritualização do cotidiano escolar, fomentada em grande parte pelas políticas públicas que encarnam a violência totalitária. Por outro lado, essa desritualização encontra raízes também no próprio universo simbólico daquela escola, fortemente presente num determinado grupo de profissionais, que tende a valorizar tudo o que é da ordem da tradição, economia e eficácia. Entre os professores nos quais predominava este olhar praxeológico, considerava-se que a maior dificuldade e fonte de desgaste na realização do trabalho era o relacionamento com os alunos. Uma outra tribo que, sem abrir mão completamente da eficácia, ordem e economia, procurava investir em outras maneiras de trabalhar, nas quais os alunos pudessem assumir uma postura mais ativa no processo de aprendizagem, a maior fonte de desgaste era tida como oriunda das políticas educacionais, por acirrar os conflitos inerentes à relação professor-aluno. Diante disto, acreditamos que a promoção da saúde do professor necessita acontecer na própria escola, entre seus pares, e passa necessariamente por novos modos de organizar seu trabalho. Ou seja, é uma questão que não pode ser analisada apenas no nível da individualidade.

PALAVRAS-CHAVE: paradigma da complexidade – sociologia do cotidiano – saúde do professor – cotidiano escolar - mal-estar docente – docência.

SUMMARY

Through this research, we try to understand the health and the process in which the teacher falls ill, inserted in a complex process, in which the school daily life and the macro context of public policies, whose aim is education, are related. This was done from the results obtained by the research already carried out on this subject, which pointed as factors that were connected with the stress of the teacher; lack of infrastructure, long working hours, lack of social recognition, and the indiscipline and violence inside the school walls. For the accomplishment of this study, a public middle school, located in the interior of Sao Paulo was contacted, and the methodological resources used were the observation (in classroom, staff room, patio and School of the Family) with preparation of a field diary, and the application of semi-structured interviews to three teachers. These teachers voluntarily joined the research. We found many of the elements reported by the literature referring to the symptomatology (speech problems, bone and joint problems, psychiatric disturbances, constant allergies, tiredness, and dejection), and also to the hostile work environment. On the other side, at the same time the teachers claimed they were tired and ill, they claimed they were satisfied and fulfilled with their work. In view of the variety of information, we base ourselves on the Sociology of the Daily Life by Michel Maffesoli, considering the contradiction, ambivalence, multiplicity of senses as constituent elements of existence, to reflect on the considered situation, admitting the punctual character and contextualization of our conclusions. Therefore, in the center of the process in which the teacher falls ill we identify the desritualization of the school daily life, promoted in great part by the public policies that embody the totalitarian violence. On the other side, this desritualization finds roots also in the symbolic universe of that school itself, strongly present in a determined group of professionals, who tend to value everything that is connected to tradition, economy and efficiency. Among the teachers for whom this praxeological view was prevailing, the biggest difficulty and source of stress in the fulfillment of the work was the relationship with the pupils. In another group that, without completely giving up efficiency, order, and economy, was trying to invest in other ways of working, in which the pupils could assume a more active posture in the learning process, the biggest source of stress was the education policy, because it incites the inherent teacher-pupil conflicts. Considering this, we believe that the promotion of the teacher's health needs to happen in the school itself, among their peers, and it necessarily involves new ways of organizing the teacher's work. In other words, an issue that cannot be analyzed only in the individuality level.

KEYWORDS: paradigm of complexity – sociology of the daily life – teacher's health – school daily life – teaching ailment – teaching staff.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	2
2. A DOCÊNCIA E SEU CONTEXTO	7
3. O ESTUDO DO COTIDIANO	25
4. A SAÚDE DO PROFESSOR	43
5. UM TEMPO E UM LUGAR DE SE VIVER.....	62
5.1 OS RELACIONAMENTOS: TROCAS DIFERENCIAIS.....	71
5.2 ADAPTANDO-SE ÀS SITUAÇÕES: SOLIDARIEDADE ORGÂNICA.....	75
5.3 BURLANDO O DESGASTE: TEATRALIDADE.....	78
5.4 A VIOLÊNCIA NA ESCOLA.....	83
5.5 A VOZ DOS ALUNOS	92
5.6 ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES	97
6. ACOLHENDO OS DADOS	107
7. CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS	122
REFERÊNCIAS.....	126
ANEXO	132

1. INTRODUÇÃO

O tema saúde dos professores tem recebido atenção crescente nos últimos anos. Diversas pesquisas são realizadas no Brasil e no exterior com o intuito de conhecer as condições de trabalho e as relações que podem ser estabelecidas entre estas e as doenças apresentadas pelos docentes. Dentre estes estudos, encontra-se aquele realizado por Esteve, *O Mal-Estar Docente* (1999), e a ampla pesquisa coordenada por Codo, publicada sob o título de *Educação: Carinho e Trabalho* (1999), que abarcou praticamente todo o território brasileiro.

Meu interesse pelo tema surgiu na época em que trabalhava numa Organização Não-Governamental, localizada no interior de São Paulo, oferecendo atendimentos de massagem e vivências de danças circulares, meditação e consciência corporal. Diversos professores procuravam por estes e outros serviços oferecidos na casa. Anterior à realização dessa experiência profissional mencionada, tive a oportunidade de estudar questões relacionadas à saúde do trabalhador mediante participação em projetos de extensão e iniciação científica, realizados na Universidade Federal de São Carlos (USFCar), pelo Departamento de Terapia Ocupacional. A proximidade ao tema em questão fez surgir em mim o desejo de continuar as investigações, embrionariamente já iniciadas, permitindo-me, a partir de então, uma perspectiva que contemplasse a complexidade dos fenômenos, e os processos em seu lado de luz e de sombra.

O contato com professoras da UFSCar atendidas no ambulatório de Terapia Ocupacional, ou com docentes que trabalhavam na rede pública da cidade, e que procuravam formas de tratamento complementar para os seus males, apontavam para uma possibilidade de investigação. Nas andanças pela biblioteca da universidade, encontrei uma amiga, também terapeuta ocupacional, que iniciava sua pesquisa de mestrado no departamento de educação e que, gentilmente, me indicou uma primeira bibliografia relacionada à saúde do professor. (SCHAUFELI; ENZMANN, 1998). Paralelamente, havia descoberto e me apaixonado pelos escritos de Gilbert Durand (apesar da dificuldade de compreendê-lo!) e acreditava que ali estavam os alicerces teóricos para uma nova pesquisa. Então, escrevi um pré-projeto de pesquisa relacionando a Síndrome de Burnout, de alta incidência entre os professores no mundo todo (SCHAUFELI; ENZMANN, 1998), e as estruturas antropológicas do imaginário de Durand (1997).

A Burnout, como será apresentada mais detalhadamente adiante, é considerada a síndrome do final do século XX e início do XXI (CODO 1999), acometendo principalmente os profissionais que desempenham atividades de cuidado. No caso do professor, o contato constante com os alunos e a necessidade de estabelecer com eles um vínculo afetivo – como caminho para o processo de aprendizagem – são considerados fatores de desgaste emocional. Tal desgaste pode ser acobertado por longos períodos ou não, fazendo com que o professor deixe de investir e se identificar com seu trabalho.

Porém, ao longo da realização da pesquisa, ao acompanhar o dia a dia e as experiências dos professores, naquilo que era caracterizado por Codo (1999) como pouco previsível, devido à grande quantidade de variáveis que interferem na docência (violência, falta de estrutura, baixa remuneração, indisciplina dos alunos, jornadas de trabalho extenuantes, etc), outras inquietações começaram a surgir. Percebi que seria necessário considerar justamente a complexidade e a riqueza das situações cotidianas na tentativa de compreender como ocorriam os processos de saúde-adoecimento dos professores. A partir de então, debruicei-me sobre os estudos de Michel Maffesoli, com o auxílio da professora Sueli, orientadora deste trabalho, encontrando ali algumas possíveis respostas e outras tantas pistas para novas perguntas relacionadas ao tema. O foco na Síndrome de Burnout foi modificado, com o intuito de abarcar também outras formas de desgastes e de sofrimentos, sem estabelecer um compromisso com diagnósticos ou nomenclaturas.

Se por um lado arrefeceu-se o desejo de olhar para o fenômeno a partir das questões ligadas à Burnout, o universo dessa pesquisa tornou-se imensamente ampliado ao trazer para o seu contexto o olhar paradigmático de Maffesoli, pois a “sua” Sociologia do Cotidiano parte do pressuposto da transição paradigmática, ou de bacia semântica, contemporaneamente vivida. Assim, e segundo este autor, identificam-se hoje, entre as plurilógicas que se amalgamam, o retorno do hedonismo e a valorização dos pequenos rituais do dia a dia, a organização em tribos, a presença marcante do afetual e do não-racional.

Maffesoli (1989, 1995, 1998, 2001) considera que é no dia a dia que se encontram os fundamentos de toda uma vida social. Similar ao lençol freático que alimenta o rio, a vivência cotidiana dos sujeitos comuns – e, por isso, invisível aos olhares de alguns estudiosos – é que promove os grandes eventos culturais, garante a perduração social e dá corpo aos movimentos revolucionários. Assim, é nas

pequenas ações do dia a dia, nos pequenos grupamentos, que nascem os grandes eventos que marcam suas épocas e caracterizam seu estilo.

A proposta dos estudos desta natureza é tornar visível o lado afetual, o não-racional e, tudo aquilo que, aparentemente, é desprovido de uma lógica; bem como a paixão que move o homem em suas atitudes e nas relações sociais que estabelece, integrando-a ao conhecimento formal através de uma racionalidade criteriosa, que escape ao exagero do racionalismo.

Assim, a partir deste olhar, o estudo do cotidiano possibilita a compreensão dos fenômenos sociais para além do pensamento simplificador, que caracterizou todo o período moderno. Simplificador justamente porque eliminava as contradições e paradoxos dos acontecimentos, buscando encontrar uma lei simples e causal capaz de explicá-los. Hoje se observa que, à medida que as explicações e entendimentos tornavam-se cada vez mais racionais, desprovidos do seu componente “sombrio”, também se apartavam da realidade concreta. Porque a vida é, em si, contraditória, polissêmica e rica de causas lógicas, “i-lógicas” e “a-lógicas”. Não há como escapar a este conflito, seja ignorando sua existência, seja buscando sua superação. Citando Maffesoli (1998, p.16), “a humanidade também é movida pela paixão e pela não-razão”.

Esta integração entre razão e sensibilidade está fortemente presente também em Edgar Morin (1996, 2000). Para ele, a própria construção do conhecimento passa pela subjetividade humana. Sendo criação do homem, e sendo o homem dotado de razão e emoção, não há como alcançar uma ciência “pura”. A crença na neutralidade, apregoada pelo pesquisador que se funda numa razão clássica, é controversa, já que ele próprio possui uma subjetividade e participa da vida social. Por isso, há que se considerar a influência que seu olhar, inevitavelmente, exerce sobre suas descobertas. Desta forma, a idéia de que o conhecimento científico é um reflexo fiel da realidade, acaba sendo demasiadamente pretensiosa, ainda mais quando aplicada às ciências humanas, onde a “construção do objeto” invariavelmente acaba por destruí-lo, já que “os objetos construídos são objetos que têm um valor relativamente abstrato”. (MORIN, 1996, p.72).

Esta dissertação inicia-se com uma introdução que apresenta o contexto no qual se exerce a docência em nosso país e alguns dos questionamentos que circulam entre a categoria. Consideramos esta uma questão fundamental pois os professores, além de estarem inseridos numa microestrutura – a do universo

escolar, compartilhada com colegas, alunos (e, por vezes, suas famílias), diretoria e coordenação pedagógica – também se encontram numa macroestrutura de políticas educacionais que, a nosso ver, não pode ser ignorada. O adoecimento dos docentes encontra ampla relação com as medidas adotadas no campo educacional, fato já comprovado por diversas pesquisas realizadas no Brasil e no exterior a respeito da saúde do professor. (CARVALHO, 1995; CODO, 1999; CARNEIRO, 2001; GOLD; ROTH, 1993; ESTEVE, 1999).

No segundo capítulo, apresentamos as bases teóricas que norteiam nosso olhar para o fenômeno em questão, mostrando que o cotidiano constitui o tempo da existência, em seus aspectos mais anódinos e mais grandiosos também.

A saúde do professor é o tema do capítulo que se segue. Chamam a atenção alguns relatos obtidos por Soratto e Olivier-Heckler (1999) a respeito da satisfação com o trabalho: o professor, apesar das condições muitas vezes desfavoráveis, mostra-se também um profissional engajado e afirma gostar daquilo que faz.

Situação que também encontramos na escola onde estivemos e que está descrita no quarto capítulo.

Segue-se um quinto capítulo, onde alinhavamos a discussão sobre os dados obtidos neste estudo.

Finalmente, apresentamos nossas conclusões e, a partir delas, algumas perspectivas que podem ser vislumbradas em relação ao tema.

Trata-se, assim, de um estudo realizado numa escola estadual de ensino médio, localizada no interior do Estado de São Paulo. Nesta abordagem, procuramos apreender os fenômenos da maneira como se apresentam, valorizando a razão interna e o vitalismo neles presentes. Por isso, a descrição assume um lugar de destaque.

Como procedimentos metodológicos, adotamos, além da observação e elaboração de um caderno de campo, entrevistas semi-estruturadas realizadas junto a três professoras.

Elegemos como objetivo central apreender o fenômeno saúde-doença dos professores em um determinado universo escolar, considerando a razão interna presente em cada sujeito participante. Como objetivos específicos, buscamos conhecer o cotidiano escolar; os desgastes sofridos pelos professores na execução de seu trabalho e as influências que alguns elementos, tais como organização do

trabalho e relações interpessoais, exercem na execução da atividade profissional e na saúde do professor.

2. A DOCÊNCIA E SEU CONTEXTO

Os professores [...] são considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. [...] Vêm-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou pelo insucesso dos programas. Se algo contraria as expectativas depositadas é por sua competência, ou falta dela, que o sucesso não foi obtido. (OLIVEIRA, 2003, p.32).

A docência é considerada uma profissão repleta de ambigüidades. Ao mesmo tempo em que o professor é visto como portador de conhecimento e cultura, de quem se cobra um papel ativo na transformação social, através de educação “redentora” de crianças e jovens, é considerado também aquele que não “conseguiu um emprego melhor”, que é desvalorizado economicamente, não acompanhou as mudanças de seu tempo e perdeu o sentido de sua profissão.

Merazzi (1983) aponta três aspectos que considera fundamentais para compreender o aumento de exigências que lhe são feitas pela sociedade. Em primeiro lugar, cita a transformação dos agentes tradicionais de socialização (família, ambiente cotidiano e grupos sociais organizados), fruto em grande parte, das transformações ocorridas no seio das famílias (como a redução de sua dimensão e de seu universo de relações, e o ingresso da mulher no mercado de trabalho). De acordo com o autor, isso gerou uma transferência de responsabilidades, antes do núcleo familiar, para a escola.

Em segundo lugar, Merazzi apresenta os avanços tecnológicos que possibilitaram uma ampla difusão de informações e cultura. Há cerca de trinta anos, o professor era praticamente a fonte exclusiva de informações e saberes, sendo que atualmente, em muitos casos, tem menor acesso e domínio dos meios informacionais do que os próprios alunos.

A este respeito, Esteve (1991) cita ainda o avanço contínuo das ciências e a conseqüente necessidade de integrar novos conteúdos, o que obriga os professores a lidar com mudanças profundas na concepção e no desempenho de sua profissão. Em parte, isso gera uma insegurança no sentido de sentirem-se aptos à docência e aos conteúdos por ele ministrados naquilo que é mais recente em termos de conhecimento.

O terceiro aspecto levantado consiste no conflito que se instaura quando se pretende definir qual a função da escola e quais os valores que o professor deve transmitir, questionar e criticar. Esteve (1999) cita estudos comparados, realizados em diferentes ambientes culturais, nos quais se constata menores níveis de estresse entre os professores nos locais onde o consenso social é grande (por exemplo, os kibbutz israelenses).

Para este autor, o consenso entre sociedade, escola e demais instituições que participam da socialização da criança nos valores fundamentais, nos modelos que devem ser transmitidos, já existiu, mesmo que de maneira não absoluta. Porém, atualmente, é raro, inclusive entre os próprios professores, que não conseguem mais definir o que devem fazer e quais valores defender. Este conflito interno vem acompanhado ainda de um aumento nas cobranças sobre sua atuação (espera-se que dêem conta da questão das drogas, da sexualidade na adolescência, da violência, do vandalismo – da depredação do bem comum, por exemplo) e da ausência dos recursos necessários para enfrentar tais desafios.

Neste sentido, em recente encontro de pesquisadores da educação, Dias-da-Silva (informação verbal)¹ defendeu que a metodologia adotada pelos docentes encontra-se intimamente relacionada com suas condições de trabalho. Desta forma, a extensão da jornada (que se desdobra em tempo dentro da sala de aula, tempo para preparar a aula, para realizar correções, participar de reuniões e atender aos alunos) e remuneração, por exemplo, são fatores extremamente importantes ao se pesquisar o trabalho do professor e sua qualidade de vida.

A pesquisadora considerou, por exemplo, a relevância do fator tempo. A necessidade de trabalhar em mais de uma escola, ou até mesmo de manter outras atividades remuneradas desligadas da docência (como comercialização de produtos variados, de maneira autônoma) restringe em muito a disponibilidade para o preparo das aulas. Isso, nas suas palavras, faz com o professor se transforme num “dador” de aula e inviabiliza a organização do trabalho na escola de maneira realmente coletiva, devido à divergência de horários dos diversos empregos mantidos. Assim, ao mesmo tempo em que se ressalta a importância da coletividade e existe um momento especificamente à ela dedicado, a Hora de Trabalho Pedagógico

¹ Apresentação oral do trabalho “As condições de trabalho e a metodologia de ensino, política educacional e didática: faces da mesma moeda”, elaborado em conjunto com Maldonado, no VII Encontro de Educação da Região Sudeste, em Belo Horizonte, em junho de 2005.

Coletivo², (HTPC), não há viabilidade para sua realização, devido a entraves que têm sua origem no próprio sistema educativo.

Outro agravante apontado por Dias-da-Silva, é a ausência de apoio técnico, principalmente no ensino secundário. Técnicos que possam exercer a função assistencialista da escola. Ela relatou que, em países como os Estados Unidos, nos quais as crianças passam praticamente o dia todo na escola, existem diversos profissionais atuando, e os professores não se encontram tão sobrecarregados no exercício de múltiplas funções junto aos alunos.

Esta autora, assim como Nóvoa (1992), defende a necessidade de decifrar quem são e como trabalham os professores, valorizando e refletindo sobre sua prática e como lidam com os dilemas cotidianos. Ela os considera “gestores de dilemas, sujeitos de um fazer e um saber que precisam ser analisados à luz de seu desenvolvimento profissional, mediado pelas condições de trabalho, valores e contexto social”. (DIAS-DA-SILVA, 1998, p.01). Na literatura, muitas vezes o professor aparece como o grande vilão de um projeto escolar perverso, mas certamente, ele é também mais uma vítima deste próprio sistema: “ator de trabalho solitário e mal remunerado, sem investimento em sua formação contínua, sem estudo, sem *feedback* ou incentivo para seu fazer docente”. (DIAS-DA-SILVA, 1998, p.04).

Muitos trabalhos têm sido publicados no intuito de mostrar as condições em que tem sido desenvolvida a docência, passando desde a formação inicial dos professores, as políticas educacionais vigentes nos países em desenvolvimento, até a polêmica entre o seu atual status profissional.

No Brasil, Fonseca (2001) relata que a educação passou a ser um assunto discutido de maneira mais enfática a partir dos anos 30, com a criação do Ministério da Educação e Saúde. Desde então, teve início um processo de atribuição de grande importância social ao professor, que passou a ser considerado um portador de cultura, saber, e elevados valores morais e éticos.

Até os anos 60, a educação, tanto no que compete à formação profissional até a oferta do serviço, privilegiava a elite do país. Foi somente a partir desta década

² As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo integram as jornadas de trabalho dos docentes, sendo, portanto, obrigatórias. De acordo com o artigo 13 da lei complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, “as horas de trabalho pedagógico na escola deverão ser utilizadas para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, organizadas pelo estabelecimento de ensino, bem como para atendimento a pais de alunos”. (RECORTES DO DIÁRIO OFICIAL, 2006).

que se iniciou um movimento de democratização escolar. Este movimento, ao mesmo tempo em que pretendia ampliar a população atendida, obedecendo a uma necessidade da sociedade moderna, acabou gerando uma grande dificuldade pela desproporção entre corpo docente e quantidade de alunos, acarretando a precarização na formação destes profissionais. (CARNEIRO, 2001).

Segundo Lourencetti (2004), na década de 70, a reforma educacional (LDB 5692/71) democratizou a escola, mediante a criação do Primeiro Grau. A escola pública deveria atender a partir de então, aos alunos de periferia, de regiões pauperizadas e violentas, filhos de pais analfabetos. Ao mesmo tempo em que atendeu a uma necessidade social, a autora considera possível supor que tal processo de democratização (ampliação de vagas) trouxe também problemas aos professores, devido à falta de preparo acadêmico de muitos alunos (até então, apenas aqueles considerados melhor preparados seguiam em seus estudos, ingressando no ensino secundário). À esta situação, Lourencetti (2004) acrescenta ainda o fato dos próprios professores não terem sido preparados para receber os novos alunos.

Tais acontecimentos ligam-se à organização de movimentos por parte dos professores, engajados na discussão sobre sua formação e sobre a situação da educação no país, reivindicando também melhores salários e condições de trabalho, ainda na década de 70. Este movimento adquiriu maior visibilidade na década seguinte.

Para Fonseca (2001), este período foi marcado, por um lado, pelo crescente achatamento salarial dos profissionais da educação – uma vez que não havia reposição frente a uma inflação muito alta – e, por outro, por índices alarmantes de fracasso escolar no ensino fundamental – traduzidos em percentuais de evasão e repetência inaceitáveis.

A intensa desvalorização profissional sofrida pelo magistério e a conseqüente luta dos profissionais da educação por melhores condições de trabalho e salário, também marcaram os anos 90, embora não tenham alcançado resultados. (FONSECA, 2001).

De modo geral, não só no Brasil, mas na maioria dos países em desenvolvimento, o professor é uma pessoa de nível sócio-econômico baixo, com formação geral insuficiente (produto ele próprio de uma escola pública de má qualidade), formação profissional precária (ou inexistente), reduzido contato com a

produção científica, a tecnologia e os livros – e, conseqüentemente, com o uso desses recursos. É possível afirmar, ainda – a partir da observação de depoimentos pessoais e de estudos que começam a surgir – que, freqüentemente o professor está desatualizado em relação à discussão sobre educação, à profissão e seu papel social, escreve e lê pouco, tem uma enorme dependência do livro didático. (FONSECA, 2001, p.77).

Para Enguita (1991), os docentes vivem, desde há muito, uma crise de identidade. Nem a categoria, nem a sociedade, conseguem entrar em um acordo sobre sua imagem social, seus campos de competência e organização da carreira. Toda a ambivalência que permeia a docência poderia ser resumida, segundo o autor, como uma “localização intermediária e instável, entre a profissionalização e a proletarização” (ENGUITA, 1991, p.41), estatuto que a caracterizaria como uma **semi-profissão**. Isto significa que, ao mesmo tempo em que os professores submetem-se à autoridade de seus empregadores, também lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição de renda, prestígio e poder.

Ele compreende o termo **profissionalização** como “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (ENGUITA, 1991, p.41), e não como simples sinônimo de qualificação ou formação. Em oposição a este termo, utiliza **proletarização**, e esclarece que, o que faz de um grupo proletário ou profissional, não é a natureza dos bens ou serviços que oferece, mas a possibilidade de fragmentar seu processo global de produção, através da mecanização e da divisão de seu trabalho. Para explicitar o que seria uma profissão, o autor parte de cinco características principais: competência, vocação, licença, independência e auto-regulação, como segue resumidamente.

A competência remete à formação específica, geralmente de nível universitário. Porém, o domínio e eficácia dentro de um campo específico do conhecimento, garantidos teoricamente por tal formação, na realidade não dependem apenas da posse de certas competências. Segundo o autor, é importante primeiro que assim pareça ao público. A afirmação social muitas vezes se dá através de um jargão próprio, do estabelecimento de uma linguagem comum, compartilhada por todos aqueles que são “iniciados” no mistério de uma profissão.

Vocação, assim como “profissão”, é um termo que evoca um sentido religioso, de fé e chamada. Supõe-se que o profissional não trabalha de uma maneira venal, mas motivado principalmente pela prestação de serviços aos seus semelhantes.

Licença seria a exclusividade (garantida pelo Estado) sobre um determinado campo, em vista da sua competência técnica e vocação de serviço.

Já a independência, ocorreria frente às organizações e frente aos clientes. Frente às organizações, mesmo quando profissionais assalariados, através do controle coletivo das organizações que os empregam (por exemplo, os médicos podendo controlar um hospital). Frente aos clientes, porque estes apresentam os problemas que só o profissional sabe como resolver (ele detém o conhecimento do campo).

Auto-regulação, como capacidade que supõe a real posse de uma competência exclusiva. A profissão, com base na identidade e solidariedade grupal, julga seus próprios membros, através de seus órgãos próprios.

É partindo destas características que ele analisa a situação da docência e a coloca como semi-profissão. “A educação é um desses temas sobre os quais qualquer pessoa se considera com capacidade para opinar, de modo que seu trabalho pode ser julgado e o é por pessoas alheias ao grupo profissional”. (ENGUITA, 1991, p.45).

Referindo-se à questão da vocação, o autor considera que, ainda que a palavra “professor” evoque a idéia de vocação, “a imagem do graduado num curso universitário que se dedica ao ensino se move entre a de alguém que renunciou à ambição econômica em nome de uma vocação social e a de quem não soube nem conseguiu encontrar algo melhor”. (ENGUITA, 1991, p.45).

No que diz respeito à licença, o docente tem um campo demarcado, mas apenas parcialmente. Isso não acontece em outras áreas, como medicina ou direito, nos quais não existem profissionais não regulamentados. Embora a lei não permita que outras pessoas avaliem e certifiquem o conhecimento dos alunos, também não outorga aos professores a exclusividade de ensinar, havendo um vasto campo de ensino informal.

Em termos de independência, os docentes são parcialmente autônomos, tanto frente às organizações, quanto ao seu público. Os alunos e pais podem participar da gestão da escola, não se encontrando numa situação tão submissa como acontece em relação a outras profissões. Porém, ao mesmo tempo, Enguita

(1991) considera que tal direito é apenas formal, pois os docentes têm reconhecidas competências exclusivas, desfrutam de uma maioria segura nos órgãos colegiados e estão submetidos a autoridades que, em geral, são também docentes.

Finalmente, o autor relata que os professores ainda não possuem um código ético ou deontológico, e mecanismos próprios para julgar seus membros e resolver conflitos internos.

Como um trabalhador proletarizado, o docente encontra-se submetido aos processos que atingem muitos dos assalariados, ou seja, das pessoas que se vêem obrigadas a vender sua força de trabalho por muito menos do que aquilo que produzem. Além disso, o autor afirma que, progressivamente, a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho lhe é retirada, pois este passa a ser pré-estabelecido na forma de disciplinas, horários, programas e do uso do livro didático. Outras restrições importantes podem vir das autoridades da escola, ao impor formas de organizar as turmas e outras atividades, critérios de disciplina para os alunos e procedimentos de avaliação. Apple (1995) confirma esta separação entre concepção e execução, ao analisar a desqualificação sofrida pelos professores.

Para Enguita (1991), a desqualificação do professor encontra reforço ainda na divisão do trabalho docente (na proliferação das especialidades e confinamento dos docentes em áreas e disciplinas), no crescimento numérico da categoria, na expansão e concentração das empresas privadas no setor, na tendência de reduzir os gastos sociais, na lógica controladora da administração pública e na repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta.

Este processo de proletarização e perda da autonomia no trabalho docente é percebido por Kuenzer (1999) num contexto em que se articulam as mudanças no mundo de trabalho, as políticas públicas e as políticas educacionais, e no qual os professores têm pouca, ou nenhuma, voz ativa. Para ela, é necessário compreender que a cada etapa de desenvolvimento social e econômico correspondem projetos pedagógicos, aos quais associam-se perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas dos sistemas social e produtivo com base na concepção dominante.

Segundo a autora, o modelo de educação pública que conhecemos se encontra diretamente ligado a uma determinada concepção de Estado, enquanto mediador e regulador de serviços. Gimeno (1999) demonstra como este modelo

educacional tem por objetivo aperfeiçoar o corpo social e servir tanto ao progresso coletivo, quanto às liberdades individuais de cada sujeito. É assim que se torna necessária uma escola que seja pública (ou seja, muito mais que gratuita, que sirva a todos) e prepare as pessoas para a vida em sociedade.

Ele explica que nos países onde o ensino público foi alcançado, houve, conseqüente a esta expansão, o enfraquecimento do próprio sistema, com o surgimento de novas demandas por parte da população que, já fundamentalmente escolarizada, passou a buscar pela diversificação dos serviços. Tal situação, somada aos vultuosos gastos públicos com educação, tem engendrado uma nova concepção de Estado, e obedece a uma lógica financeira na qual a concorrência mercadológica seria, a princípio, fomentadora da qualidade de ensino (fato este questionado pelo autor).

Porém, como advertem Esteve (1991) e Nóvoa (1999), tal papel regulador exercido pelo Estado tem sido abandonado também nos países que não alcançaram este ensino público não só em termos de matrícula, mas principalmente de aprendizado efetivo dos matriculados.

No Brasil especificamente a partir de 1994, têm sido implantadas as diretrizes teóricas, práticas e ideológicas do neoliberalismo, significando a criação do Estado Mínimo a partir de processos de privatização, desregulação, abertura de mercado e fim de muitos direitos sociais adquiridos (com sérias implicações nas áreas sociais, principalmente na saúde e educação). (LOURENCETTI, 2004).

Para Kuenzer (1999), na época da industrialização, em que tanto a produção quanto a sociedade eram marcadas pela rigidez e estabilidade, a pedagogia privilegiava a racionalidade técnica e formal. O mundo da produção tinha como paradigma a organização em unidades fabris, que concentravam grande número de trabalhadores numa estrutura fortemente hierarquizada. Como o objetivo era fabricar em massa produtos pouco diversificados, que atendessem a uma demanda relativamente homogênea, com tecnologia estável e com processos de base eletromecânica rigidamente organizados, havia um nítido rompimento entre pensamento e ação. A seleção e a organização dos conteúdos sempre tiveram por base uma concepção positivista da ciência e do conhecimento, rigorosamente linear e fragmentado. O taylorismo/fordismo requeria dos trabalhadores capacidade de memorização e disciplinamento para executar atividades repetitivas, a partir de procedimentos padronizados.

Em relação às habilidades necessárias ao professor, em conformidade a esta realidade, destacavam-se a eloquência, para bem transmitir o conteúdo escolar que compunha o currículo, e manter o respeito e a boa disciplina.

Com a globalização da economia e a reestruturação produtiva, este quadro mudou completamente. Se educação e trabalho, no taylorismo/fordismo, eram mediados pelos modos de fazer, ou seja, pela força física ou habilidades específicas de coordenação motora fina ou acuidade visual, por exemplo, passaram a ser mediados, a partir de então, pelo conhecimento, compreendido como domínio de conteúdos e habilidades cognitivas superiores, frente à flexibilização dos procedimentos. Capacidade de análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade face as situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, passaram a ser imprescindíveis.

Embora estas transformações apontassem para uma ampliação da educação de modo generalizado – já que passou a se requerer dos trabalhadores em geral uma capacitação antes restrita a um reduzido número de funções – não foi isto que aconteceu. Acompanhando a crescente precariedade e informalidade do trabalho, que perdeu também sua estabilidade, a educação, assim como o trabalho, passou a ser privilégio de uma minoria.

Segundo esta lógica, para a maioria da população, caricaturada pela autora como “sobrante”, é oferecida uma educação fundamental precária, que será complementada mais tarde por uma formação profissional voltada ao exercício de ocupações também precarizadas. Da mesma forma, aos “sobrantes”, atendem professores também “sobrantes”, de formação aligeirada e de baixo custo, muitas vezes ocorrida fora das universidades, em cursos terceirizados ou até mesmo virtuais. Kuenzer (1999) denuncia ainda a redução da carga horária total pelos cursos de licenciatura, sem uma análise mais aprofundada do perfil do professor face às novas demandas.

A autora relata ainda que, agravando ainda mais este quadro, a precarização econômica, ao inviabilizar experiências socioculturais variadas e significativas, conduz a uma precarização cultural da população que se expressa nas dificuldades de linguagem, de raciocínio lógico matemático e de relação com o conhecimento

formalizado. Isto tende a aumentar a exigência e os esforços de seus professores, que dificilmente conseguem suprir tais necessidades³.

Para Nóvoa (1992), essas medidas – diminuição do período de formação e de seus conteúdos, rebaixamento da exigência intelectual e científica, desvalorização sócio-econômica da profissão – servem de instrumento ao Estado para controlar o professorado. Como consequência, fortalecem uma concepção de professores como sujeitos meramente transmissores de conhecimentos, e não como sujeitos ativos de sua produção.

Tal imagem reverbera nos diversos procedimentos que tendem à padronização de importantes processos, tais como a utilização maciça do livro didático, as propostas curriculares centralizadas, as avaliações externas, entre outras. As reformas educacionais, justificadas pela necessidade de se expandir a escolarização, acabaram por subtrair dos professores a noção integral do processo, colocando-os como executores de um projeto do qual não tomaram parte em sua concepção. (OLIVEIRA, 2003).

Segundo Oliveira (2003), este processo de expropriação pode ser identificado claramente nas propostas apresentadas pelo Banco Mundial (BM), instituição que se destaca atualmente como a maior fonte de assessoria em matéria de política educacional e de fundos externos para este setor. Embora aparentem um ideário humanitário, suas propostas têm sido consideradas extremamente reducionistas e focadas em fins econômicos.

Elaboradas principalmente por economistas, é marcante a ausência do professorado, tanto na definição, quanto na discussão e tomada de decisões destas políticas. Em outras palavras, trata-se de um modelo educativo que tem pouco de educativo. (TORRES, 1996).

Basicamente, a melhoria da qualidade da educação na concepção do BM, seria o resultado da presença de determinados “insumos” que intervêm na escolaridade. Para a escola de primeiro grau, por exemplo, os elementos considerados mais importantes (em ordem de prioridade) seriam: bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimentos do professor,

³ Cabe ressaltar aqui que tal raciocínio condiz com uma perspectiva moderna de avaliar os fenômenos sociais e culturais, pautada no “dever-ser”, e não naquilo que é. No capítulo sobre o cotidiano, apresentaremos a noção de “presenteísmo” de Michel Maffesoli (2001). Além disso, segundo Joffre Tanus, na Modernidade, tudo poderia ser medido, pesado, classificado, totalizado,

experiência do professor, laboratórios, salário do professor e tamanho da classe. A autora critica o fato de não haver uma relação que conecte estes elementos entre si, e a desconsideração da centralidade do professor no processo de ensino-aprendizagem. Questões como salário, jornada de trabalho, tamanho da classe, são considerados elementos praticamente irrelevantes.

Além disso, as características culturais de cada localidade não são levadas em conta no processo educativo, sugerindo-se a aplicação de um mesmo “pacote de medidas” para as regiões mais diversas. Disto resulta também a descontinuidade dos projetos e conhecimentos locais, que se vêem desmontados com a chegada das novas propostas.

Para Torres (1996), não é possível continuar afirmando que se pode melhorar a qualidade da educação sem melhorar substancialmente a qualidade dos docentes. Estes são os elementos centrais na tomada de ações efetivas. Trata-se, segundo a autora, de reconhecer também o quanto a qualidade de vida do professor influi em seu exercício profissional.

Tome-se como exemplo a questão do absenteísmo docente, considerado pelo BM como um entrave ao rendimento escolar. Se para esta organização internacional o problema se encontra relacionado aos trabalhos adicionais dos professores, assim como à sua falta de responsabilidade pelos resultados escolares, para a autora, é fruto das próprias condições em que se desenvolve o trabalho docente. A este respeito, Cunha (1999) atribui os desequilíbrios psicológicos, estresse e sensação de frustração dos professores às condições precárias de trabalho, ao contexto cada vez mais exigente, e à ampliação de suas tarefas, sem o devido retorno financeiro ou de tempo para sua execução. Já é bem sabido que a baixa remuneração obriga os docentes a assumir longas jornadas semanais, por exemplo. Isso gera um intenso desgaste físico, mental e emocional, que culmina no adoecimento e absenteísmo docente. Os resultados apresentados pelas pesquisas já realizadas sobre a saúde do professor reforçam esta afirmação, como poderá ser constatado num capítulo seguinte.

Lourencetti (2004), em seu doutoramento, estudou as repercussões das reformas educacionais – implantadas nas escolas públicas paulistas – para a crise da profissão entre os professores secundários. Ela encontrou no neoliberalismo e na

implantação das reformas uma das raízes mais fortes da crise docente. Com a promulgação da nova LDBEN (Lei 9394) no final de 1996, houve uma reorganização do sistema educacional paulista que, além de profundas mudanças no cotidiano das escolas, trouxe também muitas discussões e polêmica.

A “Escola de Cara Nova”, incluiu a criação da função de professor coordenador pedagógico, do HTPC e a proposta da escola não seriada (ciclos). Também foi instituído o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar – SARESP, visando a avaliar, através de provas padronizadas e aplicadas a todo sistema escolar, o rendimento dos alunos. Outras medidas como, por exemplo, a implantação de computadores nas escolas, a ampliação do acervo de material didático e a elaboração do projeto pedagógico de cada escola causaram também grande repercussão em toda comunidade escolar. (LOURENCETTI, 2004, p.50).

Para a pesquisadora, a abundância destas medidas reformadoras trouxe para os professores muitas coisas novas e diferentes em seu trabalho, levando-os a uma adesão, muitas vezes à revelia de suas concepções e saberes. Como aconteceu com a implantação do regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental (deliberação 9/97 do Conselho Estadual de Educação), que flexibiliza o aproveitamento dos estudos dos alunos, e com a criação do projeto de reforço e recuperação durante o ano letivo e período de férias, ações de validade bastante questionada pelos professores.

A autora apresenta diversos resultados de pesquisa que apontam para as repercussões da progressão continuada no exercício da docência. Segundo Sampaio (2002), a organização do ensino fundamental em ciclos gera nos professores um sentimento de que não é possível ensinar e exigir dos alunos que se esforcem, estudem e freqüentem as aulas. Por um lado, isto acarreta mais desarticulação, insegurança e contradição no papel do professor secundário (SILVA, 2000), e por outro, aumento da indisciplina, falta de limites e respeito, falta de consciência e compromisso, desinteresse e falta de pré-requisitos dos alunos. (RAVAGNANI, 2001).

Esta reorganização do sistema educacional paulista, segundo Lourencetti (2004), está subjacente à interferência do BM, seu principal financiador. Assim, como todas as propostas são assentadas em índices econômicos, escolas foram fechadas, classes ficaram superlotadas e professores continuam com salários muito abaixo daquilo que deveriam ganhar. Houve incremento dos equipamentos

(bibliotecas e laboratórios de computação) e ofereceu-se aos professores, implementadores de todas as mudanças, o Programa de Educação Continuada (PEC), um tipo de formação menos onerosa.

A respeito do fechamento das escolas e de sua relação com a superlotação das salas de aula no estado, o jornal A Folha de São Paulo publicou em 21 de agosto de 2005 uma reportagem. Segundo os dados apresentados⁴, 14,6% das turmas de 1^a à 4^a série das escolas estaduais têm um número de alunos acima do considerado como limite pela própria Secretaria da Educação. Da 5^a à 8^a série e no ensino médio, esta porcentagem corresponde a 3,2% e 1,2%, respectivamente.⁵

Esta situação tem conseqüências no aumento da indisciplina dos alunos, na necessidade de improvisar salas de aula em ambientes não planejados para isso (por exemplo, laboratórios e depósitos não utilizados), o que acaba aumentando o esforço dos professores. Estes se vêem fadados às aulas expositivas, enfrentando o barulho dos alunos e suas dificuldades de aprendizagem. (TAKAHASHI, 2005).

Existem indícios de que, apesar de freqüentarem a escola, os alunos têm o processo de aprendizagem comprometido. Segundo Bueno (2001), a quantidade de analfabetos funcionais é a comprovação mais evidente deste processo. Para o autor, a progressão continuada tem sido colocada em prática sem que se ofereçam condições às escolas e aos profissionais que ali atuam. Desta forma, a não-repetência tem na verdade gerado uma “pseudo-escolarização”, que só tem servido para engrossar as estatísticas oficiais da melhoria da qualidade de ensino.

É assim que, enfrentando mudanças que os obrigam a fazer mal seu trabalho, os professores têm que suportar a crítica generalizada que, sem analisar estas circunstâncias, considera-os responsáveis imediatos pelas falhas do sistema educativo. (ESTEVE, 1995).

Em sua pesquisa, Lourencetti (2004) analisa profundamente a questão da intensificação do trabalho docente.

Segundo Apple, a intensificação é acompanhada de dois processos historicamente em desenvolvimento: a desqualificação do

⁴ Dados de um levantamento feito pela secretaria, a pedido da Folha, com base no Cadastro de Alunos de maio de 2005.

⁵ Segundo resolução nº 125 de 1998, os números recomendados são de 35 estudantes por sala na 1^a à 4^a, 40 na 5^a à 8^a e 45 no ensino médio (valores já considerados muito altos por especialistas e professores). Existe um projeto de lei em andamento que estipula os valores de 25, 30 e 35, para o primeiro, segundo ciclo e ensino médio, respectivamente.

trabalhador e a separação entre concepção e execução no trabalho, implicando novas exigências para trabalhadores em várias áreas, desde bancários até jornalistas. (LOURENCETTI, 2004, p.112).

Esta intensificação acaba por destruir a sociabilidade, aumenta o isolamento e dificulta o lazer dos profissionais, além de reduzir a qualidade do serviço oferecido ao público. No caso do docente, a intensificação relaciona-se também com a perda da especificidade do trabalho, já que cobra-se do professor o desempenho de múltiplas habilidades (ensinar, atuar como “assistente social”, “psicólogo”, etc), ao passo em que lhe é necessário também manter a especialização. A falta de tempo, como um sintoma deste processo, manifesta-se desde a trivialidade de não conseguir ir ao banheiro, até a impossibilidade de manter-se atualizado com sua área. (LOURENCETTI, 2004). Tudo isto contribui para um sentimento de desprofissionalização e perda de identidade do professor, atuando visivelmente no trabalho mental e no sentimento crônico de excesso de trabalho. (APPLE, 1995).

Segundo Alves (1997), as manifestações da insatisfação docente se dão por meio de cinco itens:

- 1) **fadiga/exaustão:** o professor num visível estado de desgaste físico e psíquico;
- 2) **mal-estar:** compreendidos como os efeitos permanentes de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor, em virtude das condições psicológico-sociais em que exerce sua profissão;
- 3) **estresse:** emoções desagradáveis tais como tensão, frustração, ansiedade, cólera, depressão;
- 4) **absenteísmo:** ausência ao trabalho, que é vista como uma forma de buscar um alívio momentâneo às tensões acumuladas no seu cotidiano profissional; e
- 5) **desejo de abandonar a profissão.**

A respeito do absenteísmo, cabe ressaltar o programa de bonificação realizado pelo governo estadual de São Paulo. De acordo com o decreto 49.365, publicado em 05 de fevereiro de 2005 no Diário Oficial, o bônus, que equivale a um 14º salário, é concedido: 1) aos integrantes das classes de suporte pedagógico – dirigentes regionais de ensino, supervisores de ensino e diretores de escola –, aos titulares de cargo de coordenador pedagógico e de assistente de diretor de escola e

aos ocupantes de postos de trabalho de vice-diretor de escola e de professor coordenador, e 2) aos integrantes das classes de docentes: professores educação básica I, professores educação básica II e aos professores II, titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade.

O requisito para o grupo 1 é de contar com, no mínimo, 200 (duzentos) dias de exercício na rede estadual de ensino, dos quais, no mínimo, 180 (cento e oitenta) dias de exercício consecutivos em cargo ou posto de trabalho; para o 2, é de contar com, no mínimo, 200 (duzentos) dias de exercício, consecutivos ou não, no cargo ou função-atividade. Ou seja, o requisito é, basicamente, não ter nenhuma falta durante o ano. Se por um lado esta medida combate o absenteísmo docente, por outro, contribui e muito para intensificação de seu trabalho. Basta observar os parâmetros utilizados no cálculo do valor do bônus.

O valor para o grupo 1 é calculado conforme os seguintes itens:

- organização da escola em função do número de alunos;
- avaliação do desenvolvimento da escola (indicador de permanência e sucesso escolar, realização de ações sócio-educativas nos espaços da escola, nos finais de semana, relação da equipe escolar com a comunidade, implementação de projetos/ações, realização de parcerias com outras instituições, participação da comunidade escolar nas decisões da escola, atuação do grêmio estudantil);
- participação da unidade escolar no Programa Escola da Família, considerando o percentual do número de participações da comunidade comparada ao número de alunos;
- vida profissional (participação nos Programas de Educação Continuada proporcionados pela Secretaria de Estado da Educação);
- participação **voluntária** no Programa Escola da Família, e
- frequência.

Para o grupo 2, são averiguados:

- avaliação do desenvolvimento da escola (indicadores de permanência e sucesso escolar, relação da Equipe Escolar com a comunidade);
- vida profissional (participação no Programa de Educação Continuada proporcionados pela Secretaria de Estado da Educação);
- participação **voluntária** no Programa Escola da Família;
- frequência (quantidade de faltas do profissional no exercício do ano, valorização da assiduidade do profissional). As ausências permitidas são aquelas relativas a férias,

participação em treinamento, orientação técnica ou cursos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação, bem como o comparecimento a eventos de Entidades de Classes autorizados por resolução do Secretário da Educação, licença-paternidade, licença-maternidade, virtude de participação em eleições e licença por adoção de que trata a Lei Complementar Nº 367/1984. Também são toleradas as que se dão nas circunstâncias de casamento, falecimento do cônjuge, filhos, pais e irmãos, sogros, padrasto ou madrasta e licença-prêmio. Importante ressaltar que as licenças decorrentes de acidentes no exercício das atribuições, ou acometimento de doença profissional **não** são aceitas.

O estudo do mal-estar docente como efeito da mudança social tem três funções bem precisas, longe de constituir um exercício de complacência face aos males do ensino, conforme assinala Esteve (1995):

1. A de ajudar os professores a eliminar o desajustamento. Se as circunstâncias mudaram, obrigando-os a repensar o 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 chamada de atenção à sociedade, para que compreenda as novas dificuldades com que se debatem os professores. Um elemento importante no desencadear do mal-estar docente é a falta de apoio, as críticas e a demissão da sociedade em relação às tarefas educativas, tentando fazer do professor o único responsável pelos problemas do ensino, quando estes são problemas sociais que requerem soluções sociais.

3. Traçar linhas de intervenção, que superem o domínio das sugestões, situando-as num plano de ação coerente, com vista à melhoria das condições em que os professores desenvolvem o seu trabalho. Para isso, é preciso atuar, simultaneamente, em várias frentes: formação inicial, formação contínua, material de apoio, relação “responsabilidades – horário de trabalho – salário”. (ESTEVE, 1995, p.98, grifo nosso).

Desta forma, fica claro que a questão da saúde do professor necessita ser analisada sob um prisma que valorize as condições em que se desempenha a docência. Tal cuidado vem ao encontro dos estudos na área de saúde pública, ao considerar a saúde e a doença como processos que extrapolam para muito além o campo médico-biológico, mas vinculam-no também à história de vida da pessoa e da sociedade. Assim, é imprescindível que se capte o ser humano na totalidade de sua situação de vida, reconhecendo as condições nas quais se encontra. Para Costa

(2004), estas condições não se restringem aos aspectos ambientais, mas estendem-se às relações culturais, sociais e também às subjetividades.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que a saúde cria um universo de necessidades que abrange mais do que o setor da saúde propriamente dito, é necessário cuidado para não nos perdermos nesta totalidade. O que há de se compreender é que esta demanda é resultado de uma interação complexa entre fatores de ordem cultural e social.

Por isso, nesta pesquisa, adotamos um olhar que procura estar atento às nuances que permeiam o processo de adoecimento e que admite a distância inalcançável entre o homem e a “situação de perfeito bem-estar físico, mental e social” – como é entendida a saúde pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Segre e Ferraz (1997), em congruência com nossa perspectiva epistemológica, apontam para a necessidade de que seja atenuada esta tendência positivista dos conceitos que aí estão. Esta idéia do equilíbrio perfeito é fruto de um pensamento reducionista, que ignora a angústia, o medo, a incerteza, o sofrimento, que fazem parte da vida cotidiana.

Para Rezende (1986), a saúde deve ser vista como uma condição relativa e dinâmica, e não como um estado absoluto e estático. A definição da OMS, seria, assim, mais um ideal do que um estado fatual, embora signifique um passo adiante na compreensão deste fenômeno.

Ora, o estado de sanidade se dá na medida em que interagem satisfatoriamente o homem e o meio. Esse intercâmbio, na maioria das vezes, é conflituoso, e é no enfrentamento da adversidade e na resolução dos conflitos que se estrutura o ser humano ativo e a idéia dinâmica de saúde. (REZENDE, 1986, p.86).

A autora assinala ainda o perigo que existe em aproximar o termo “saúde” de “adaptabilidade”, o que poderia legitimar a opressão social. É inegável a inter-relação de fatores sociais, econômicos e ambientais, e do binômio saúde-doença. Especificamente no caso da educação, a grande quantidade e variedade de diagnósticos apresentados pelos professores em suas solicitações de afastamento, apontam para a necessidade urgente de que sejam compreendidas as nuances apresentadas em seus cotidianos, inclusive naquilo que possa parecer insignificante. Tais “pequenos fatos” podem ser um caminho que nos auxilie a compreender um pouco melhor as vivências da saúde e da doença no dia a dia dos educadores.

É a partir deste olhar atento à banalidade do dia a dia que Maffesoli (2001) elabora seus estudos. Para este autor, o cotidiano é constituído de inúmeros fragmentos, que em si, são insignificantes, mas que em conjunto, constituem uma sólida trama.

Numa perspectiva fenomenológica, que analisa o que é e não o que 'deveria ser', podemos considerar o cotidiano em si mesmo, como o lugar a partir do qual se fundam os vínculos sociais. Assim, tratar-se-ia de considerar a vida "sem qualidade", que escapa às diversas instâncias dos poderes [...] e que assegura, na longa duração, a permanência da espécie. É nesse sentido que o cotidiano deve ser compreendido como laboratório alquímico das minúsculas criações que pontuam a vida cotidiana, como lugar da 'recriação de si' e da manutenção da identidade que permite a resistência. (MAFFESOLI, 2001, p.18).

O autor nos mostra que, para muito além da linearidade, a vida se encontra repleta de "instantes obscuros" (MAFFESOLI, 1996), sentimentos mal definidos, ambigüidades e incoerências. Longe de constituir um mal a ser superado, seu aspecto multifacetado, plural, é justamente o que garante a perduração da vida, mesmo sob todas as tentativas de dominação exercidas pelos poderes instituídos. Considerando o arrefecimento das grandes categorias de análise empreendidas pela Modernidade (marxismo, positivismo), o autor lança de mão de um novo olhar sobre os fenômenos sociais, mais generoso e compreensivo, a fim de captar o vitalismo e a sabedoria de uma existência que não se deixa aprisionar em conceitos.

3. O ESTUDO DO COTIDIANO

Em vez de permanecermos obnubilados pelo binômio alienação-liberação, em vez de nos inquietarmos acerca de sua relação perfeitamente tetânica, cumpre-nos voltar os olhos para esta vida de todo dia que, de modo caótico e aleatório, no tédio e na exuberância, prossegue seu caminho de modo obstinado e um tanto incompreensível. (MAFFESOLI, 1984, p.11).

O interesse pelo cotidiano encontra-se relacionado com a crise que teve início no âmago das ciências exatas (e que configura a transição paradigmática, com o nascimento do que tem sido denominado “Pós-Modernidade” por diversos autores⁶), na qual a teleologia⁷ cedeu espaço ao tempo cíclico e a uma pregnância de sentido da vida comum.

Para Tacussel (1993), os estudos sobre o cotidiano são marcados pela diversidade. Nas ciências humanas, ele identifica duas tendências distintas. A primeira, chamada de abordagem crítica, encontra representação na psicanálise freudiana e no marxismo contemporâneo. Aqui, considera-se a alienação o fator central do cotidiano. Já a segunda tendência pauta-se numa sociologia compreensiva, com raízes na fenomenologia contemporânea, interacionismo, etnometodologia e, sobretudo, no formismo de Simmel. O cotidiano deixa de ser mero local de alienação para tornar-se local dos “fenômenos de atração e coesão instintivos, onde se pode pesquisar a força viva dos agrupamentos sociais”. (TACUSSEL, 2002, p.10).

Crespi (1993), além da corrente marxista e da fenomenológica, distingue também uma terceira, mais recente, constituída pelo Centro de Estudos sobre o Atual e o Cotidiano, da qual participa Maffesoli.

No campo das críticas, a alienação da vida cotidiana é combatida por Lefebvre, que sistematiza sua análise sob o ângulo das sujeições de diversos determinismos (econômicos, morais, políticos). O cotidiano, considerado obscuro e corriqueiro, é visto como realidade privada de verdade, marcado pela presença do irracional “antigo e primitivo”. É isto que o torna insignificante, e faz com que aconteça a proliferação de símbolos na sociedade, fator negativo, que dissimula a

⁶ Entre eles, citamos Morin (1996, 2000), Moraes (2004), Sanchez Teixeira e Silveira Porto (1995).

canalização social das sujeições cotidianas, enfraquecendo a dureza dos conflitos e eufemizando os problemas “reais”. Além disso, Lefebvre considera que a imaginação e a imagem funcionam sobre a lembrança e a memória, alimentando o fluxo temporal da repetição (entrave ao progresso). É por isso que o autor defende a politização da vida corrente, última alternativa capaz de formular um projeto revolucionário, e critica a ideologia, considerada um mecanismo pelo qual os interesses “verdadeiros e conscientes” de cada indivíduo se transformam em representações enganosas de sua efetiva situação.

Tacussel (1993) mostra como Freud também adota uma postura a favor da transparência, da extensão da racionalidade a todos os domínios do estar-junto, embora, por outro lado, assuma também o cuidado de não diminuir o fator afetivo ou amoroso das relações sociais. Partindo do estudo dos atos falhos ou acidentais, ele realiza uma aproximação metodológica entre a atividade onírica e os cometimentos diurnos que temos o hábito de negligenciar – os lapsos, considerados efeitos visíveis de nossos conflitos inconscientes. O cotidiano é considerado lugar de diversas falhas, de aspecto descontínuo ou repetitivo justamente por causa desta força oculta que alimenta o não-motivado. Ou seja, tudo o que parece privado de intenção é atribuído às insuficiências do funcionamento psíquico e identificado pela interpretação psicanalista como impulsos rebeldes à consciência.

Dentre os autores que realizam a crítica ao cotidiano, há também aqueles que, embora identificados com a teoria marxista, introduzem novos valores ao conceito de cotidianidade: ela deixa de ter um valor absolutamente negativo para tornar-se caminho para a superação da alienação que é vivida no próprio dia a dia. Bovone (1986) denomina este movimento como neo-marxismo e destaca Habermas e Heller.

Habermas parte da teoria crítica – idéia de que o sistema envolve ideologicamente o indivíduo – mas dela se distancia amplamente ao conjugar marxismo, fenomenologia e teoria lingüística, propondo um caminho de saída da alienação, fundamentado no próprio agir cotidiano. Para ele, o contexto do cotidiano, “mundo da vida”, define-se como local do “agir comunicativo”, das interações dotadas de sentido que estabelecem normas de comportamento intersubjetivamente válidas, contrapondo-se, assim, ao agir estratégico (com fins pré-estabelecidos),

⁷ Teoria que pretende explicar os seres pelo fim a que aparentemente são destinados.

característico da sociedade capitalista. Isto quer dizer que o sentido da ação não é inteligível em relação aos fins almejados, nem a busca de sentido equivale à descoberta da racionalidade na intenção do ator. Esta idéia encontra-se em oposição à teoria weberiana de sentido, na qual compreender o sentido da ação significa (não exclusivamente, mas de modo privilegiado) captar a intencionalidade do ator a partir da sua motivação e a organização racional dos meios que o conduzem ao fim pré-estabelecido.

Ele denuncia a perda da autonomia na sociedade de capitalismo tardio com a predominância da racionalidade instrumental, e defende a reconstituição do agir comunicativo, livre da dominação e prenunciador de novos valores comuns.

Heller identifica no cotidiano uma história própria, que não se contrapõe à história, e sim, atua como seu “fermento”. Ela considera que é da cotidianidade que os homens partem para se desenvolver como indivíduos conscientes, ou seja, para compreender a adaptação e a contribuição do homem ao mundo econômico-social, é necessário considerar a heterogeneidade das ações e reações humanas na esfera cotidiana. Desta forma, Heller individualiza a situação de alienação na qual se desenvolve a vida cotidiana, e afirma também as enormes potencialidades presentes nesta situação, caminhando da crítica à compreensão do cotidiano.

Tacussel (1993) também mostra como esta autora recebeu influências da corrente fenomenológica. Ao estabelecer uma distinção entre o conhecimento banal, decorrente da opinião (doxa) e o saber, elaborado pela produção científica (*epistémé*), Heller considerou que tal separação é indissociável da diversidade de atividades humanas, do antagonismo e da hierarquia que as constituem. Existe uma essência da alienação cotidiana que impede a unificação, de maneira complementar, do conhecimento proveniente do cotidiano e daquele construído pela ciência. Ela considera que tampouco o enfrentamento entre os dois tipos de conhecimento é pertinente: a doxa seria um tipo de conhecimento adaptado às nossas tarefas cotidianas, enquanto a *epistémé* pertence a um outro nível, de regulação da vida (no grau atingido pela sociedade genérica). Considera que o primeiro pode ser mais sólido, mesmo não sendo possível comprová-lo ou refutá-lo, porque se encontra enraizado na vida social.

Com o enfraquecimento do enfoque crítico, o “banal” deixou de ser mera alienação para tornar-se pista fundamental para estudar a própria existência social. Bovone (1986) apresenta a abordagem fenomenológica que se dedica ao

conhecimento do mundo da vida cotidiana e que o considera um mundo dado por suposto, que precede as indagações científicas, sendo um sistema pré-constituído de conhecimentos à disposição, que percebemos como socialmente construídos, típicos, que nos orientam as ações. Assim, é um mundo de aceitação imediata. É por isso que Schutz especifica o senso comum da vida cotidiana como base originária para quaisquer interpretações do tipo científico, sendo estes dois tipos distintos de experiência. A racionalidade seria, para este autor, um construto puramente metodológico, situado no nível teórico da observação científica.

Fazendo referência à fenomenologia schutziana, mas dela se diferenciando, Ardigò vê o cotidiano como a esfera das relações de familiaridade, de amizades, de interações com plena compreensão recíproca de sentido da ação e de comunicação intersubjetiva. Esta esfera estaria contraposta à esfera social, compreendida como conjunto de relações tipificadas, organizadas pelas instituições que garantem a estabilidade e a auto-direção do próprio sistema. Assim, o cotidiano, além de produzir sentido do tipo cognitivo, produz também eticidade, ou seja, normas autônomas e transparentes que se opõem às heterônomas e obscuras do sistema. Para Ardigò, a transação entre os dois níveis é possível e necessária, a fim de solucionar as crises de legitimidade e governabilidade das sociedades ocidentais. Portanto, apesar da vinculação à fenomenologia, este autor apresenta principalmente uma preocupação ética. (BOVONE, 1986).

Bovone (1986) considera que Goffman amplia o conceito de cotidianidade já presente na fenomenologia, fazendo-o coincidir com o todo da experiência. Isto quer dizer que, tanto para os atores sociais quanto para os cientistas, a vida cotidiana é idêntica, constituída por referência (inconsciente ou presumida) a regras e a seguir justificada, de maneira a fazer disso um produto social comunicável. Goffman toma a realidade como construção social, ação empreendida na vida cotidiana que é, essencialmente, lugar de representação. Esta tem momentos de fluidez sem embaraços, mas basta que se infrinjam as normas dos costumes para que apareça a consciência de si mesmo e dos outros, a consciência da exposição a outros olhares, da mesma maneira que acontece com um ator em palco. Então, os atores em interação reconstituem um outro conjunto de regras úteis ao prosseguimento da representação. As organizações também são mantidas por representações que ocorrem em diferentes situações e que podem ser definidas como ritos, cerimônias

simbólicas que fundam a solidariedade social. Ou seja, é a ficção que permite a continuidade do social.

A ficção é um elemento valorizado também por Morin: ele a vê como uma necessidade elementar da sociedade. A ficção está corporificada no cinema, em suas estrelas (ideais encarnados), na transição que realiza em direção ao sonho, no imaginário latente nos símbolos e concretizado num produto estético. A importância do não consciente na vida social foi atestada pela “virulência eventual” (rumores, lendas urbanas, etc.), que fazem ressurgir um fundo arcaico, mitológico, e estranho no interior dos acontecimentos contemporâneos. Baseado no fato de que a imagem organiza a relação do homem com o mundo, Morin elaborou os princípios de uma sociologia do presente, atenta às crises desencadeadas pela tensão entre o processo de racionalização e seus efeitos problemáticos, como inquietude, angústia, revoltas.

Tacussel (2002) afirma que a consideração dos processos imaginais na vida social corresponde, na sociologia, à descoberta científica do inconsciente para a psicologia. O imaginário se apresenta como um trajeto do psíquico para o social-histórico, permitindo analisar os fatos e eventos sociais através das crenças, representações e sentimentos comuns. Enfim, os elementos simbólicos passam a ter importância epistemológica na compreensão do “real”. Nesse sentido, a sociologia do imaginário reabilita a função da imagem no plano cognitivo. As estruturas antropológicas do imaginário, de Gilbert Durand, assumem um lugar central nesta nova perspectiva.

Outros autores já haviam apontado para a importância das imagens e do imaginário. Eles destacavam seu dinamismo e a correlação entre a realidade social e a potência concreta do simbólico. Halbwachs mostrou que a superioridade do fato social sobre a atitude individual não é uma questão de liberdade ou de vontade coatadas, como defendia Heller, mas ao contrário, consiste na coesão que solda as crenças e as práticas no seio de uma instância de referência e adesão culturais ou mentais (o povo, a nação, a tribo, a comunidade, etc.). Isto explica por que as condutas sociais obedecem a imperativos simbólicos que traduzem e ultrapassam os interesses ou valores existentes em dado momento. Nesse quadro, pode-se considerar ainda que a ideologia não é falsa consciência, como acreditava Lefebvre, mas uma derivação particular de construções míticas que reproduzem na existência

coletiva funções específicas. Isto é o que sustenta o destino de um grupo. (TACUSSEL, 2002).

Crespi (1993) defende o fato de que, ainda que o interesse a respeito do cotidiano esteja fortalecido, existe a tendência a tratá-lo de forma reduzida. Tal tendência associa-se ao medo profundo e generalizado frente ao risco contido na própria aceitação do presente, como único e verdadeiro local da existência, lugar da contradição que, em última análise, não pode ser superada. Quando o cotidiano não é vivido como experiência radical do presente, mas sim em oposição à dimensão histórica ou como momento transitório em direção a uma redenção final das contradições, fica esvaziado de sua essência mais íntima.

Ele defende a substituição da “lógica da expectativa” pela “lógica da atenção”. A primeira diz respeito à idéia de que existe uma solução final para a existência, a ser encontrada no futuro. Neste contexto, o cotidiano seria um produto transitório, resultado de uma cisão perversa devido a um processo de alienação, e que nada tem a revelar. A segunda, ao contrário, concentra-se no cotidiano como único lugar da existência e como situação caracterizada pela relação entre formas determinadas (que dizem respeito às condições materiais e sócio-culturais do momento concreto) e indeterminadas (que é sempre o específico da existência). É o lugar do inesperado, imprevisível, no qual não existe uma solução final para os conflitos, e por isso, cabe a nós administrarmos as contradições que lhe são inerentes através de soluções parciais e temporárias, de tipo pragmático e não totalizador. Esta lógica aceita viver as angústias e as alegrias, as dores e prazeres; está aberta para os eventos, sem querer imediatamente codificá-los de acordo com as categorias já conhecidas. É por isso que a adesão ao cotidiano revela-se como a capacidade de se expor ao eventual, encarando, em última instância, o risco absoluto da morte.

Ele reconhece no cotidiano sua carga de imprevisibilidade, mas também de rotina e automatismo. Longe de atribuir negatividade a esta dimensão repetitiva, ele defende que o habitual também é uma maneira de se libertar, de sair do tempo e uma condição para pensar o novo, desvinculando nossa atenção de tarefas que tenhamos que realizar todos os dias.

A recusa do cotidiano revela a incapacidade do homem de viver a existência tal como ela é, na realidade de sua presença e repetição, no seu caráter inconciliável, inacabado. Para o autor, as estruturas de dominação se beneficiam do distanciamento do presente, da realidade onde manifestam as carências da

organização social, e para que se interrompa o ciclo de desvalorização do cotidiano/perda de sentido, é necessário transformar as estruturas sociais.

Os estudos de Durand e a valorização do imaginário aparecem nitidamente em Maffesoli, assim como a influência de Morin, Goffman, Weber e, principalmente, de Simmel. (TACUSSEL, 2002).

Para Maffesoli, existe na vida cotidiana mais banal, uma intensidade oculta que afronta os poderes e as consequências mais coatoras da socialização. Diante dos excessos da dominação, dos diversos imperativos exteriores (o trabalho, a moral, etc.), o homem comum esconde sob o manto das aparências sua pertença ao mundo vivido socialmente, feito de instantes onde se cristaliza a autêntica significação da vida. Ele considera a vida cotidiana como o lugar da ambigüidade, onde a astúcia permite o confronto com a rigidez das instituições, utilizando dos recursos infinitos do jogo e da vontade de viver.

O indivíduo não é mais uma entidade estável e capaz de fazer sua própria história, antes de se associar com outros indivíduos, também autônomos, na construção da História do mundo. Ele é, na verdade, movido por uma pulsão gregária, protagonizando uma ambiência afetual que o faz participar magicamente das tribos. (MAFFESOLI, 2005).

É assim que as grandes categorias não passam de esqueletos. Apesar de não devermos desprezá-las por completo, devemos ter consciência acima de tudo que a verdadeira consistência da vida, inclusive social, é fornecida pela paixão, presente em todas as organizações. (MAFFESOLI, 2005). “Com efeito, constata-se cada vez mais, e talvez esteja aí uma das marcas da Pós-Modernidade, que não há nenhum domínio que escape ao retorno em massa de afeto”. (MAFFESOLI, 1998, p.74). Isto quer dizer que a emoção não é mais tida um simples fenômeno psicológico, ou como “suplemento da alma sem consequência”, mas como uma estrutura antropológica.

Esta paixão, por sua vez, liga-se fortemente ao sentimento de “concretude da existência” (MAFFESOLI, 2001, p.16), ou seja, à valorização das experiências vividas no dia a dia e de seus saberes decorrentes. Esta tônica sobre a vida comum faz com que o cotidiano, na sua aparente insignificância, se torne uma questão epistemológica de suma importância no debate sociológico.

Como nos diz Motta na introdução do livro *Antropologia, Cotidiano e Educação*, de Sanchez Teixeira (1990),

não é preciso pensar muito para que se faça a mais óbvia das descobertas. *Nada existe além do cotidiano*. Não há fato social, cultural ou pedagógico que não ocorra, da maneira mais banal que se possa imaginar, no dia a dia demarcado pelo sol, pela lua e pelos signos do zodíaco, fatal e sempre igual. Que outro tempo haverá que não seja exatamente este? (MOTTA, 1990, p.11, grifo do autor).

A temática da vida cotidiana não remete a um conteúdo preciso, mas trata-se, sobretudo, de uma **perspectiva** dos fenômenos sociais, de um modo específico de abordá-los, a partir de três pontos essenciais. (MAFFESOLI, 1984).

Primeiro, o pesquisador deve reconhecer que participa da vida social. Assim, não pode se abstrair totalmente de seu objeto de pesquisa, tampouco apontar para o que a sociedade **deve ser**. Para Maffesoli, o vivido não é **sintoma** de outra coisa (a verdadeira vida, a sociedade perfeita, o paraíso ou o amanhã que canta): vale por si mesmo e merece ser apreciado. A lógica progressista, sempre voltada para o futuro, se enfraquece. Rezende (1995) nos mostra tal lógica em tom bem humorado:

nos era dito que se o hoje não é bom, o amanhã será, mas se ele também não for, quem sabe o depois de amanhã? E se este outro dia não nos trazer as alegrias esperadas, há o fim de ano, o fim da vida, há uma caminhada iluminada para a humanidade [...] em busca do progresso feliz. (REZENDE, 1995, p.10).

Foi este pensamento que durante a Modernidade nos colocou o cotidiano enquanto trivialidade, banalidade, vida sem qualidade, eterno preparo da felicidade que viria um dia. A idéia do útil tornou-se opressora, e nenhum dispêndio era permitido. Esta fé no progresso (progressismo) vinculava-se, sobretudo, à questão do trabalho. Segundo Joffre Tanus (1999), a idéia trabalho-produtivismo foi interiorizada pelo processo educacional.

Em consequência deste primeiro aspecto, que configura o retorno do *carpe diem*, temos em segundo lugar, o ressurgimento da experiência nas práticas e análises sociais. A homogeneização pela razão cede espaço a um misto de sentimentos, paixões, imagens, diferenças que impulsionam à relativização de certezas estabelecidas (religiosas, políticas, teóricas), remetendo a uma multiplicidade de experiências coletivas.

O terceiro aspecto diz respeito a uma necessária audácia de pensamento, de modo a romper o fechamento da lógica político-econômica, sempre presente no

fundo de nossas análises. Valoriza os modos de solidariedade específicos e seus ritos e mitos correspondentes, que se dão através da localidade, do território, da vizinhança, do “interior”.

Segundo Sanchez Teixeira (1990, p.104), ao considerar então que a pluralidade, a concretude e indeterminação são inerentes ao cotidiano e à vida, o autor admite que o estudo do cotidiano possibilita um “conhecimento intelectual ele próprio inacabado”, frente ao inacabamento estrutural da própria sociedade.

Sob esta perspectiva, a vida é sempre valorizada no seu aspecto efêmero, na sua polissemia, multiplicidade e incoerência, a partir de uma abordagem compreensiva que sabe aceitá-la como é. Isto faz com que a busca pela verdade na sociologia do cotidiano seja voltada para as verdades pontuais e locais. Ainda que transitórias, tais verdades mantêm sua validade dentro de determinado contexto, e não poderia ser de outra maneira, considerando o dinamismo e a complexidade da própria vida.

Para além da “sociedade”, compreendida como a representação homogênea e globalizante do dado social, como racionalização da existência, Maffesoli destaca a “socialidade”. Segundo sua obra, esta permanece e exprime, de várias maneiras, a irreprimível e misteriosa vontade de viver de toda existência individual e social. A socialidade integra o sentimento, a emoção, o imaginário, o lúdico, ou seja, a parte sensível, às relações sociais. É também a força do insignificante e anedótico, que serve de escudo contra os procedimentos das instituições macroscópicas e dominantes. Por estas características, a socialidade é uma questão bastante relevante num estudo sobre a saúde e o adoecimento.

É justamente do fato de permanecer escondida, disseminada nos pequenos fatos do dia a dia, como uma potência oculta que não necessita da aparência do poder, que advém sua força. Muitas vezes, tal força manifesta-se também de maneira passiva, através do silêncio, da abstenção e da astúcia, que se opõem ao poder político econômico. Essa resistência, segundo o autor, funciona porque suas práticas apenas podem se fazer simbolicamente. Elas constituem de alguma maneira senhas que permitem o reconhecimento de si a partir do reconhecimento do grupo. (MAFFESOLI, 1996).

Sanchez Teixeira (1990) apresenta de maneira bastante clara algumas noções elaboradas por Maffesoli para a análise da vida cotidiana; por isso utilizamos também seus estudos para nos aprofundarmos nesta compreensão. Trata-se da

aceitação da vida (ou do destino), da **duplicidade**, da **astúcia** e **silêncio**, e da **solidariedade orgânica**.

A **aceitação da vida**, tratada amplamente na obra *A Conquista do Presente*, por Maffesoli (2001) é um aspecto da vitalidade que anima a sociedade. Encontra-se intimamente relacionada com a questão do tempo, sendo possível somente diante do tempo vivido ciclicamente, organizado pela repetição e pelo sentimento de eterno retorno. É este tempo que permite compreender a vida cotidiana na contradição de sua permanência (a certeza de que nada vai mudar) e na urgência de se usufruir de cada instante.

Segundo o autor, sob uma concepção linear (histórica, progressiva), o tempo nos impele a buscar a superação da imperfeição, pois o caminhar é sempre numa direção única. Sob uma concepção cíclica, ao contrário, existem formas diversas de viver a precariedade e a permanência de um mundo que se mostra constantemente ambivalente, pela presença de ritmos, nonsense, tempos mortos e incoerência. Não existe um fim absoluto a ser perseguido. Em outras palavras, a idéia do eterno retorno “permite um tipo de relação com o tempo que relativiza os acontecimentos”. (SANCHEZ TEIXEIRA, 1990, p.142).

Para Maffesoli, a aceitação do destino está ancorada profundamente na consciência da morte, do limite. É justamente a finitude quem faz com que o dia a dia seja vivido intensamente, frente à sua precariedade, no seu presente caótico, concreto, constituído de instantes que devem ser consumidos agora mesmo. Isto é o presenteísmo. O tempo circular, repetitivo e ritualizado é, segundo o autor, um “meio que uma estruturação social dada tem de negociar sua morte, de administrar sua angústia face à aceleração da história”. (MAFFESOLI, 2001, p.119).

Esta continuidade da vida constitui uma proteção na estruturação individual e social, reforçando a importância da potência e soberania da socialidade face aos poderes impostos. Podemos dizer que se trata da vida que perdura, apesar de tudo. A repetição, além de propiciar o controle do tempo, propicia também “a manutenção contrastada da harmonia social, numa arquitetônica das paixões e dos papéis que permite a coincidência dos opostos” (MAFFESOLI, 2001, p.116), resistindo, assim, aos projetos de uniformização.

Esta resistência através da repetição é exercida de uma maneira velada, concretizada na **duplicidade**. Juntamente com a máscara, a duplicidade constitui um elemento importante na ritualização da vida cotidiana. É através destes

elementos que o homem pode contornar com “jeitinho” certos valores que se configuram como obstáculos. Para isto, são adotadas certas práticas que garantem a preservação de cada um, frente às imposições do meio externo. Isto pressupõe aquilo que o autor chama de **teatralidade da vida cotidiana**, referindo-se ao jogo contínuo que caracteriza a sociedade contemporânea. Maffesoli (2001) considera que acreditar que a vida social funciona apoiada na autenticidade é uma atitude bastante ingênua, quando na realidade sua progressão se dá pelo uso de máscaras. Devemos nos atentar ao fato de que a máscara não é vista como um elemento secundário que se sobrepõe à pessoa, mas sim, como parte integrante de sua estruturação.

Para o autor, a dominação é algo que sempre existiu na história do homem. Assim como sempre houve também maneiras de se proteger desta opressão, feitas de duplicidade e aparência, refúgios frente à “irracionalidade ética do mundo”, como nos diz parafraseando Weber. (MAFFESOLI, 2001, p.166). É assim que a duplicidade e a máscara representam na verdade, uma espécie de lucidez, frente à irracionalidade da existência.

O duplo jogo nos ensina ainda que o espetáculo faz parte da vida social, nos lembrando a observação de Enguita (1991) acerca da competência que caracteriza os profissionais: mais importante do que detê-la, é fazer crer nisto. Este é o jogo da aparência. Maffesoli nos apresenta diversos exemplos a respeito, entre eles, o do trabalhador que consegue burlar o tempo de trabalho e do porteiro noturno que conhece particularidades da vida dos moradores, aparentemente irrepreensíveis.

Sanchez Teixeira (1990) observa que desta forma, as pessoas se comportam de maneira ambígua, ou seja, de acordo com as normas estabelecidas, mas criando também suas próprias regras pontuais para cada situação. Esta duplicidade se utiliza da **astúcia** e do **silêncio** como meios para criar um espaço e um tempo fantástico no cotidiano, tornando possível a resistência e a permanência da socialidade.

Esta astúcia se encontra “organicamente ligada à vida” (MAFFESOLI, 2001, p.168), na base da socialidade. Assim como o silêncio, é considerada um meio privilegiado de resistência. “Trata-se de uma arte de fachada que esgota seus traços na ironia ou no cômico”. (MAFFESOLI, 2001, p.172). Essa atitude é altamente subversiva porque não é construtiva: zomba de valores sem propor nenhum outro que os substitua. Isto faz com que tanto conservadores quanto revolucionários

suspeitem dela, pois apesar de marcar sua presença, não chega a ser uma participação social.

Trata-se de uma força estrutural e oculta, que preserva a socialidade e a própria vida. O autor mostra como isso se dá sobretudo nos **nichos**, utilizando uma expressão de J. Duvignaud, ou seja, nos grupos, tribos. Estes nichos funcionam como refúgio, nos quais seus participantes reconhecem a si mesmos e aos outros através dos hábitos, atitudes e costumes compartilhados. Este reconhecimento permite a sobrevivência mesmo diante da alienação, da exploração, da dominação. Como nos lembra Sanchez Teixeira (1990, p.149), tais grupos se caracterizam pela sua complexidade, integrando diversos elementos que, sem se anularem, ajustam-se organicamente: “tais grupos teriam, para Maffesoli, uma vida secreta e densa que reforça a unicidade do grupo frente às ameaças externas”.

Estes mecanismos de resistência – duplicidade, astúcia, silêncio – apenas são possíveis porque existe um espírito de conjunto que une as pessoas, a chamada **solidariedade orgânica**.

A solidariedade orgânica, ou solidariedade de base, também se encontra sempre enraizada na socialidade, fortalecendo a lealdade aos valores do(s) grupo(s) e dos costumes domésticos. É uma solidariedade oriunda de um sentimento compartilhado. Para Maffesoli, a solidariedade orgânica não é, de forma alguma, passado e a referência às sociedades antigas é apenas paradigmática. Ela permite melhor esclarecer uma estrutura que vemos em ato em múltiplas situações da vida cotidiana contemporânea. (MAFFESOLI, 2001). “Para ele, a propensão das pessoas a se associarem não pode ser explicada unicamente pela causalidade ou pelo utilitarismo, mas, principalmente, por uma contaminação do imaginário coletivo”. (SANCHEZ TEIXEIRA, 1990, p.149).

É pela partilha do sentimento, pelo prazer/necessidade em estar-junto, que se constitui a comunidade emocional, na qual a ética é fundamentalmente empática, proxêmica. Assim sendo, as relações entre as pessoas mostram-se para muito além das formalidades, imposições externas e regras morais. Ao contrário, segundo o autor, o que as anima é aquilo que existe de intrínseco, orgânico. A vida social recebe uma tônica emocional, alimentada pelas minúsculas atitudes diárias pelas quais um grupo de indivíduos se reconhece como tal, seja nas conversas corriqueiras, nos momentos de lazer e descontração, na trivialidade de compartilhar

uma refeição. O fato de experimentar algo junto suscita um valor, é fator da socialização. (MAFFESOLI, 2001).

Esta “ambiência comunitária” (MAFFESOLI, 2002) se desdobra num paradigma estético, termo empregado para destacar o vivenciar ou sentir em comum. Assim, “a estética terá por função ressaltar a eficácia das formas de simpatia e seu papel de ‘laço’ social [...]; a correspondência orgânica que liga as pessoas”. (MAFFESOLI, 1996, p.33). Desta estética como paradigma, decorrerá uma “ética da estética”, ou seja, os laços sociais acontecerão a partir de parâmetros não-rationais: sonho, lúdico, imaginário, prazer dos sentidos.

Para Maffesoli, “num conjunto orgânico, em que a comunidade é primordial, elabora-se um intenso jogo de diferenças”. (MAFFESOLI, 2005, p.13). Este jogo expressa o mecanismo da complementaridade, que se encontra na base de toda estrutura social, e permite, de uma maneira coletiva, a expressão de cada um e de cada grupo, numa “harmonia conflituosa” ou “diferencial”. (MAFFESOLI, 2001, p.52). Conflituosa porque aquilo que é dado e o que é devolvido não são idênticos, ou seja, existe uma reversibilidade que é totalmente plural e desigual. Maffesoli (2001) ilustra bem esta situação ao falar da relação familiar: aos sentimentos, à segurança ou à proteção que dão os pais, a criança responde de uma maneira que não pode ser medida pelos conceitos dos primeiros.

O autor afirma ainda que

a pluralidade das trocas de palavras, de bens, de sexo, é constitutiva da trama social, ela se distila diariamente por meio de múltiplas situações de relaxação ou conflituosas, ela permite jogar um pouco com a presença obsedante do tédio (da morte). (MAFFESOLI, 2001, p.62).

Para Maffesoli (2001), a diferença faz parte da imperfeição da vida cotidiana e é ela quem motiva o homem a estabelecer relações. É justamente no equilíbrio dos papéis e das situações vivenciadas pela diversificação, que o autor propõe compreender a perduração social: é da diferença vivida entre homens – obras inacabadas – que podem nascer o altruísmo e a solidariedade.

Além disso, a potência de um grupo humano repousa sempre, em última instância, na aceitação da diferença, da alteridade. Esta aceitação perfaz a estruturação do coletivo, da comunidade, partindo de uma multiplicidade de valores particulares, valores que são preservados enquanto tais, numa tensão dinâmica.

Esta socialidade que é e se vive de uma maneira plural serve para o enraizamento da solidariedade de base, que menospreza o totalitarismo unificador. De outra maneira, “como de fato, explicar a união de indivíduos que a diferença e a agressividade separam estruturalmente?” (MAFFESOLI, 2005, p.73).

Tudo tem o seu lugar no equilíbrio do dado mundano. É o que o autor denomina de “orgiasmo”, num sentido que extrapola em muito o meramente sexual. Ele refere-se à coincidência dos opostos, integrados numa harmonia conflitual, de onde emerge toda efervescência e se manifesta o querer-viver individual e coletivo; refere-se, assim, à organicidade que “remete para o vivente e para as forças que o animam”. (MAFFESOLI, 1998, p.65).

Nesta perspectiva, o território assume uma posição de destaque, porque esta ambiência comunitária necessita de um espaço para acontecer. É o que Maffesoli chama de espaço da socialidade (MAFFESOLI, 2001), onde aqueles que habitam um mesmo lugar encontram-se unidos pela solidariedade de base, identificados entre si através dos pequenos atos do dia a dia.

A espacialidade é “onde *tudo junto forma um corpo* é um lugar dinâmico feito de ódios e de amores, de conflitos e de distensões, é uma casa objetiva e subjetiva onde, na monotonia ou na agitação, vive-se uma socialidade cotidiana”. (MAFFESOLI, 2001, p.87, grifo do autor). Para o autor, a espacialidade é uma das maiores marcas de nossa época, uma espécie de “materialismo espiritual” (MAFFESOLI, 2001, p.22), marcado pelo sentimento de pertencimento a um lugar. Ou seja, o lugar promovendo vínculo. Vínculo que não é abstrato, racional, mas que se funda organicamente.

Maffesoli (2001) nos lembra como as imagens que expressam os regimes diurno e noturno do imaginário⁸ se encontram todas ligadas a um lugar, a uma territorialização bem precisa nas lendas e contos. Isto ressalta a “inscrição mundana de nossas representações”, o fato de que “nossos sonhos e nossas práticas

⁸ Gilbert Durand (1997), ao elaborar a Teoria sobre as Estruturas Antropológicas do Imaginário, observou que as imagens convergem, ou seja, identificam-se entre si por uma mesma idéia. Este isomorfismo nos sistemas míticos (de esquemas, arquétipos e símbolos) levou à verificação da existência de certos protocolos normativos, bem definidos e relativamente estáveis, que correspondem às Estruturas Antropológicas do Imaginário. Cada uma delas motiva uma certa “constelação de imagens” e se classifica, segundo o autor, em heróica, mística e dramática. Estas, por sua vez, são classificadas em duas categorias maiores – os regimes – sendo o primeiro chamado *diurno* (relacionado com a estrutura heróica) e, o segundo, *noturno* (relacionado com as estruturas mística e dramática).

cotidianas se enraízam e territorializam-se num húmus que é fator de socialidade”. (MAFFESOLI, 2001, p.83).

O autor lembra ainda que, aquilo que funda o poder estatal é sua estranheza, sua exterioridade. A autoridade local, por sua vez, é sempre temperada pela proximidade, e isso é o que dá força aos movimentos regionalistas.

Se por um lado o local está fortalecido, o exterior é vivido sempre como ameaça e coerção. Ao tratar deste assunto, o autor no remete ao tema da violência, o qual trata de maneira bastante ampla. Considerando-a como um elemento estrutural do fato social, ou seja, insuperável, ele a inscreve num duplo movimento de destruição e construção. (MAFFESOLI, 1987). Neste movimento, a desestruturação do social se revela e invoca uma nova construção. Desta forma, existe uma violência “construtiva”, que não constitui exatamente um paradoxo, mas simplesmente a expansão da função social. A violência “destrutiva”, por sua vez, é a manifestação de uma constante que se exprime na instabilidade, na espontaneidade, na multiplicidade, nos desacordos e nos recursos que constituem a sociedade. Para o autor, a violência se manifesta em diferentes modalidades: dos poderes instituídos (ou totalitária), anômica e banal.

A **violência dos poderes instituídos** (ou **totalitária**) é monopolizada por uma estrutura dominante: Estado, partido, organização criminosa ou terrorista. Segundo o autor, esta violência impõe uma planificação e um controle monopolizado, uma normalidade asséptica, a fim de controlar as paixões e a agressividade. A coerção e o anonimato conduzem ao tédio e à monotonia, e por isso, são combatidos pela massa.

Já a **violência anômica** tem uma função construtiva, inscrevendo-se num movimento de construção-destruição, que mantém uma estreita conexão entre si, num vai e vem incessante entre ordem e desordem. Ela é uma resposta à violência e à dominação dos poderes instituídos, no intuito de proteger o corpo social. Isto porque para o autor, existe uma constante tensão entre potência (inscrita na ordem da socialidade) e poder (inscrita na ordem da sociedade). Esta tensão pode manter-se “mascarada”, nos tempos em que não há possibilidade de confronto e a massa parece submeter-se ao poder, aceitando-o. Porém, nos momentos de efervescência (revoluções, greves), a potência eclode e este confronto torna-se possível. Assim, a violência anômica manifesta-se em atos de resistência e nas diversas formas de ilegalidade, consubstanciando-se em revoltas latentes que eclodem ocasionalmente.

“Esta violência precisa ser ritualizada para se integrar harmoniosamente; se for reprimida ou negada, explode em crueldade” (SANCHEZ TEIXEIRA; SILVEIRA PORTO, 1998, p.59), e os processos de ritualização obedecem a uma lógica própria, como por exemplo, nos linchamentos, nas guerras entre gangues.

Nestes casos, Maffesoli (1987) considera a violência anômica fundadora, pois exprime a capacidade da sociedade de estruturar-se coletivamente, quando assume e controla sua própria violência. Por outro lado, frente às tentativas de controle absoluto – que desequilibram a relação poder-potência – a potência manifesta-se de forma perversa, explodindo em violência generalizada. Segundo Penna e Patrício (1995), nessa análise está o mito de Dioniso, inspirador de práticas orgiásticas, que de certa forma, têm uma função catártica que conduz a uma renovação social.

Finalmente, existe também a **violência banal**, quando a coletividade expressa uma passividade que não se integra ao instituído, mas se opõe à ele, subvertendo o poder. Ou seja, assume uma postura de duplicidade, de resistência. Por isso, para o autor a violência (ou seja, tudo que se refere à luta, combate, conflito, à parte sombria que atormenta o corpo individual e social) é sempre uma força, a impulsionar o dinamismo social. À violência totalitária, a massa responde com a violência banal. Esta forma de resistência encontra sua força nas atitudes minúsculas do cotidiano, permanecendo oculta.

Assim, após esta apresentação de algumas noções trabalhadas por Maffesoli – a serem aprofundadas nos capítulos seguintes – podemos afirmar, seguramente, a necessidade de se admitir a presença do que existe também de não apreensível por uma razão puramente abstrata no estudo de um fenômeno. Referimo-nos ao que o autor propõe como um **reencantamento do mundo**, apontando para o retorno da sensibilidade humana também no campo do conhecimento.

É isso, igualmente, o que torna obsoleto o famoso ‘corte epistemológico’, tão caro à modernidade. A obsessão pela separação entre o saber científico e o senso comum, através da estigmatização deste e a valorização daquele, perde sentido quando se reconhece a organicidade, ou seja, a coerência que existe entre elementos díspares, atuando em todos os aspectos da vida mundana.

Longe de prejudicar o avanço da ciência, esta “religação erótica” (MAFFESOLI, 1998, p.74) pode aprofundar o conhecimento acerca dos fenômenos ao admitir a presença do não-racional como um dado importante, e buscando

integrar o afetual com racionalidade. Assim, tal aporte teórico-metodológico fundou-nos na realização da pesquisa desenvolvida.

Para tanto, nossa coleta de dados aconteceu numa escola estadual de ensino médio no interior de São Paulo, durante o ano de 2004, concomitantemente à investigação bibliográfica descrita. Esse exercício permitiu-nos divisar e compreender a complexidade, a contraditorialidade e a ambivalência próprias das culturas amalgamadas ao cotidiano daquela escola, manifestas nas relações estabelecidas entre as tribos, nas trocas diferenciais, na duplicidade, na vivência do orgasmo e da solidariedade de base.

A primeira estratégia adotada foi a observação – com elaboração de um diário de campo – visando a familiarização aos personagens que compõem o cotidiano e a dinâmica escolares. A observação se deu na sala dos professores – durante as HTPCs e em outros horários – na sala de aula, no pátio e, aos finais de semana, na Escola da Família.

A segunda estratégia utilizada foi a aplicação de entrevista semi-estruturada, que, aliada às observações nos diversos espaços e atividades escolares, permitiu captar a razão interna que movia as participantes, a maneira como percebiam o seu trabalho e o desgaste dele decorrente. Elas aconteceram com agendamento prévio, na própria escola, sendo a maioria realizada durante as HTPCs (por sugestão das próprias professoras). Priorizamos a adesão voluntária das docentes, pois consideramos que se as escolhêssemos, estaríamos impondo a nossa concepção sobre o que é ser saudável ou doente enquanto resultante da profissão vivida, o que nos faria incorrer no risco de rotulá-las.

Patrício (1996) vê no binômio “felicidade-prazer” a base para o processo de viver saudável. Considera que a palavra “felicidade” existe em diferentes signos, ou seja, na linguagem de diferentes culturas e épocas, mas é sempre construída pelo sentimento individual e de grupos durante o processo de viver, a partir de percepções de prazer, desprazer, satisfação e insatisfação.

Embora o prazer seja a força criativa da vida, a única capaz de se opor à destrutividade potencial do poder, é para a maioria dos seres humanos uma palavra que evoca sentimentos conflitantes. Por um lado, associa-se ao que é “bom”, por outro, ao desperdício. “Tememos que o prazer nos leve a esquecer deveres e obrigações”. (PATRÍCIO, 1996, p.69).

Ser saudável depende da qualidade de vida do ser humano, “diretamente relacionada ao atendimento de suas necessidades de ser, estar, querer, sentir, conhecer, fazer e de ter”. (PATRÍCIO, 1996, p.79). Para a autora, o ser humano que não tem ou tem poucos momentos de prazer e felicidade apresenta maior suscetibilidade às doenças.

Para Rezende (1995), enfocar a saúde na compreensão da vida cotidiana é olhar o ser humano enquanto uma entidade complexa, admitindo também a impossibilidade de apreendê-lo na sua totalidade. Ainda assim, tal impossibilidade não imobiliza a busca da compreensão, sob perspectiva, do fenômeno de “ser saudável”, mas pede que se considere a permanente dinâmica entre “momentos de precariedade e transitoriedade na sua trajetória de vida”. (REZENDE, 1995, p.13). “Se antes era preciso ser saudável para o exercício produtivista, na pós-modernidade, mais do que saudável, é preciso ser feliz, mesmo que esta felicidade faça perigar a sanidade”. (REZENDE, 1995, p.32).

É na elaboração de um **saber dionisíaco**, ou seja, de um saber que saiba estar ao lado do seu objeto de conhecimento, ao considerar as situações “naquilo que elas têm de efêmero, de sombrio, de equívoco, e também de grandioso” (MAFFESOLI, 1998, p.12) que nos enveredamos nesta pesquisa.

4. A SAÚDE DO PROFESSOR

Um homem caminhava pelo campo quando se deparou com um tigre. Com muito medo, correu até chegar à beira de um precipício. Sem opções, agarrou-se à uma parreira e desceu. No meio do precipício, olhou para cima e viu o tigre no topo, arreganhando os dentes. Olhou para baixo, e viu outro tigre, rugindo e esperando sua chegada. Em seguida, apareceram dois ratos, um branco e outro preto, que começaram a roer a parreira. Neste momento, ele observou um morangueiro crescendo na parede do precipício, não muito longe dele. Os morangos pareciam grandes e maduros. Estendeu um dos braços, colheu um morango e o comeu. Estava delicioso. (Conto Zen).

A saúde dos professores tem sido alvo de variadas pesquisas nos últimos anos. No Brasil, Carvalho (1995), Codo (1999), Carneiro (2001), Lipp (2002) e Carlotto (2002); no exterior, Gold e Roth (1993), e Esteve (1999), são alguns dos pesquisadores que se voltaram à temática. Essa produção demonstra a importância que o assunto vem adquirindo, em consequência do aumento no número de licenças, afastamentos e readaptações registrados oficialmente.

Em 2003, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) realizou uma pesquisa sobre as condições de trabalho e suas consequências à saúde dos professores.

Este estudo aponta para características peculiares da atividade, geradoras de estresse, que podem ocasionar uma deterioração progressiva da saúde mental dos docentes. Dentre elas, estão o excesso de responsabilidade em relação ao tempo e meios que o professor dispõe para realizar seu trabalho; a insegurança típica das atividades sobre as quais não se podem estabelecer normas e ações precisas que resultem, necessariamente, no objetivo desejado; a dificuldade de avaliação quanto aos resultados alcançados; e o fato de ser um trabalho que exige muita atenção com o público.

A APEOESP (2003) afirma ser possível caracterizar um quadro de doenças profissionais da categoria e que o estresse já é reconhecido pela OIT (Organização Internacional do Trabalho) não somente como um fenômeno isolado, mas como um risco ocupacional significativo da profissão.

As pesquisas mundiais apontam para distúrbios no campo da psiquiatria, neurologia, otorrinolaringologia, reumatologia, traumatologia, hematologia e doenças cardiovasculares. Foram relatadas irritações e alergias especialmente na pele e nas vias respiratórias provocadas pelo pó de giz; calos nas cordas vocais; sobrecargas no sistema muscular e circulatório (provocadas por excessiva permanência em posturas incômodas, muito tempo em pé ou em assentos não ergonômicos).

Ainda segundo esta pesquisa, na França, os estudos sobre a saúde mental dos docentes apontam para estados neuróticos (27%); depressivos (26,2%) personalidades e caracteres patológicos (17,6%); estados psicóticos, psicoses maníaco-depressivas (7,4%) e esquizofrenias (6,6%). Esses estudos mostram também que a frequência desses diagnósticos é maior entre docentes do que em outros grupos profissionais. (APEOESP, 2003).

No Brasil é grande o número de professores readaptados (afastados temporária ou permanentemente para atividades administrativas) afetados por uma ou algumas doenças desse conjunto, ou de professores que se mantêm com sucessivas licenças-saúde. (APEOESP, 2003).

Segundo levantamento de dados realizado por Fonseca (2001), em estudo sobre a saúde dos professores de ensino fundamental e médio da rede pública de Minas Gerais, no ano de 1998, 42,6% dos docentes se afastaram por transtornos mentais, sendo que 33,3% tiveram mais de um afastamento durante o ano. Entre os diagnósticos, destacaram-se: depressão neurótica (20,1%), reação depressiva prolongada (7,3%) e psicose do tipo depressiva (3,9%).

Vasconcellos (1995) fornece-nos dados relativos à saúde dos professores brasileiros. Segundo ele, a OIT aponta que, em termos de doença ocupacional – doença adquirida em decorrência do exercício da profissão – os professores só perdem para os mineiros, enquanto categoria profissional. Entre os problemas apresentados estão desde alergia a giz, até calos nas cordas vocais, varizes, gastrite, labirintite, reumatismo e esquizofrenia.

Esta situação se reflete nos dados do serviço de atendimento médico e hospitalar do Estado de São Paulo, que indicam que a Secretaria de Educação é, em relação ao número de funcionários que tem, uma das que mais se utilizam desses serviços. Há, no Hospital do Servidor Público de São Paulo, toda uma ala para os professores com quadros clínicos considerados irreversíveis.

Segundo o autor, a neurose e a depressão afastavam na época, em média 33 professores por dia letivo, das salas de aula no Estado de São Paulo. Em primeiro lugar vinham os diagnósticos apontando para neurose, depois, dificuldades de ajustamento, stress e depressão.

Vasconcellos apresenta ainda a contradição entre a recomendação da OMS de que o professor dê no máximo 20 aulas por semana (ele pode trabalhar mais horas, mas não em sala de aula) e o que se encontra no Brasil hoje. As jornadas de 40 a 60 horas-aula são comuns, não sendo raro encontrar até de 70 horas.

Amado (2000), num estudo sobre a saúde dos professores dos quatro primeiros anos do ensino fundamental, partindo de uma abordagem ergonômica, também encontrou uma situação preocupante. Seu estudo foi realizado em Santa Catarina, e teve como universo de pesquisa uma escola da rede pública, escolhida por apresentar o maior número de afastamentos por doença, no período de um ano e meio. Foram identificados oito afastamentos num universo de dez professores.

Segundo os dados provenientes dos Relatórios da Diretoria de Recursos Humanos, utilizados pela pesquisadora, os problemas psicológicos ou psiquiátricos foram os que mais afastaram os docentes de seu trabalho entre 1998 e 1999. Entre os diagnósticos apresentados, encontram-se transtornos neuróticos, estados de ansiedade, depressão neurótica, neurose depressiva, quadro depressivo com desânimo e ansiedade, reação depressiva breve, histeria, transtornos de humor. (AMADO, 2000).

A autora encontrou entre os professores participantes a insatisfação em relação aos supervisores, em função da política salarial do governo, que os privilegiava apesar de terem o mesmo tempo de formação que os docentes. Disto resultava que a relação entre professores e supervisores tornava-se fria e distante, deixando de atender seu objetivo. Estes professores também se disseram ressentidos pela falta de apoio dos pais dos alunos (considerados os maiores interessados no processo educativo das crianças) e pelas condições de trabalho consideradas precárias. Ela relata ainda a preponderância da fadiga crônica no ambiente escolar.

Conforme lida (1990 apud AMADO, 2000, p.46) “a fadiga crônica é caracterizada por fastio, aborrecimento, falta de iniciativa e aumento progressivo da ansiedade. Com o tempo, pode causar doenças como úlceras, doenças mentais e cardíacas”.

De acordo com Mendes (1995), tal fadiga não encontra associação com uma causa determinada, e sim com vários fatores do ambiente de trabalho, podendo gerar doenças somáticas (distúrbios digestivos, úlceras nervosas, artroses, hipertensão, entre outros). Tal constatação alerta para a existência de doenças inespecíficas que se fazem presentes no cotidiano do trabalhador. Ao contrário das doenças profissionais, ou seja, aquelas reconhecidas pela legislação, diretamente identificáveis com fatores do ambiente de trabalho, as inespecíficas não encontram amparo ou tratamento da previdência social. Os fatores relacionados ao seu surgimento podem ser inerentes à natureza da atividade realizada ou estar relacionados ao contexto social e institucional em que se dá.

Para França e Rodrigues (1996) no caso da docência, a incidência de problemas psicossomáticos está associada à sobrecarga de papéis e ao exercício de diversas funções.

Codo (1999), do Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília (LPT-UnB), buscando conhecer melhor os estressores psicossociais presentes no exercício da docência, classificou o cotidiano do professor como “peculiar”. A falta de infra-estrutura, a atuação da família dos alunos na escola, a indisciplina, a violência física, as pressões sociais, a dificuldade em manter-se atualizado, a baixa remuneração que obriga a jornadas semanais extenuantes, a impossibilidade de prever o percurso da aprendizagem – devido às peculiaridades de cada grupo e de cada aluno – são citadas como algumas destas variáveis.

Ele organizou uma abrangente pesquisa sobre o assunto, buscando conhecer quem é e o que faz o professor. Este estudo teve enfoque no processo de trabalho, em suas dimensões objetiva e subjetiva, e foi fruto de uma iniciativa dos sindicatos dos professores. Assim como outras pesquisas produzidas recentemente no Brasil, tratou de maneira específica a chamada Síndrome de Burnout que atinge principalmente os trabalhadores da educação e saúde.

Legalmente, no Brasil, a Síndrome de Burnout toma corpo com o Regulamento da Previdência Social, republicado no Diário Oficial da União de 18 de julho de 1999. O anexo II, que trata dos agentes patogênicos causadores de doenças profissionais ou do trabalho, teve apensado o item XII ao texto da Lei, na parte de “... transtornos mentais e do comportamento relacionados com o trabalho,” relativo à Síndrome de Burnout e a sua correspondente nomenclatura em português, Síndrome do Esgotamento Profissional. (SANTOS; LIMA FILHO, 2005).

Conforme descrevem Schaufeli e Enzmann, (1998) Burnout é uma metáfora derivada do verbo *to burn*, que em português significa *queimar*. Por isso, remete à imagem do fogo que queima e que, gradualmente, consome todo seu combustível. Assim, o desgaste ocorrido durante a execução do trabalho poderia ser comparado com um estado de exaustão similar ao esmorecer de um fogo: onde há inicialmente uma chama ardente e brilhante, paulatinamente, instala-se frio e escuridão.

Segundo estes autores, porém, uma metáfora mais adequada seria a de uma bateria em um carro quebrado que não pode ser recarregada e perde bit por bit de sua energia. Esta analogia refletiria um processo gradual, onde em determinado período de tempo, consome-se mais do que se pode produzir. E seria exatamente este o processo de instalação da Burnout: doa-se muito, por um longo período de tempo, e o retorno é mínimo.

Ainda assim, a palavra foi largamente adotada para designar a síndrome, inclusive nos países onde não se fala o inglês. Suas características serão relatadas adiante.

Carneiro (2001), fazendo diversas referências ao estudo de Codo (1999), também se voltou para o trabalhador-professor dentro da instituição escolar, relacionando o processo de trabalho deste profissional com as possíveis conseqüências para sua saúde.

Sua pesquisa constou de trabalho de campo realizado em uma escola pública de Rio Claro, no período de agosto de 1999 a dezembro de 2000, compreendendo observações, anotações, entrevistas com professores, diretores e com um médico responsável por elaborar as licenças. Também recorreu às estatísticas referentes às licenças médicas dos professores.

Buscando a relação entre saúde e trabalho, apontou alguns aspectos que fazem parte da realidade dos professores, atendo-se principalmente às questões sociais, como baixa remuneração, falta de infra-estrutura da escola, instabilidade de emprego (no caso de professores temporários) e queda na qualidade da formação. Seu estudo reforçou a influência de alguns aspectos já apontados por nós no capítulo anterior (a modificação de seu papel no contexto social e a perda de identidade, esta última vista ainda como um fator complicador da relação professor-aluno).

Entendendo o contato direto com os alunos como um grande fator de desgaste, e aprofundando-se nesta questão, a autora realizou uma ampla revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout.

Segundo Schaufeli e Enzmann (1998) e Codo (1999), o psiquiatra americano Herbert Freudenberger, em 1974, foi o primeiro a identificar a síndrome. Partindo de uma perspectiva clínica, definiu-a como consequência de um trabalho levado até a exaustão, num processo em que o trabalhador deixa de lado as próprias necessidades. Na época, Freudenberger trabalhava junto a voluntários jovens e idealistas numa clínica para recuperação de dependentes químicos. Lá observou que muitos destes trabalhadores começavam a apresentar, dentre uma série de sintomas físicos e psíquicos, diminuição da motivação e do envolvimento na atividade, principalmente quando já estavam no local há cerca de um ano.

Independente ao trabalho de Freudenberger e quase simultaneamente a ele, Christina Maslach, pesquisadora de psicologia social, estudava os mecanismos de defesa utilizados para lidar com o estresse causado pelo trabalho. Os três temas que identificou marcam os estudos referentes à Burnout até hoje, definindo-a.

O primeiro é a **exaustão emocional**, expressa pelo sentimento de esgotamento de recursos emocionais, de incapacidade de dedicar-se ao próximo no âmbito afetivo. O segundo é a **despersonalização**, que compreende o surgimento de sentimentos e atitudes negativas e impessoais em relação às pessoas. O terceiro é a **falta de envolvimento pessoal no trabalho**. O profissional passa a considerar-se incapaz de desempenhar sua função satisfatoriamente, o que causa redução de sua auto-estima e diminuição progressiva da sua identificação com o trabalho.

De acordo com Schaufeli e Enzmann (1998), este quadro tem início com a tensão causada pela discrepância entre as expectativas profissionais do sujeito e a realidade que ele encontra no seu dia a dia. Tais pesquisadores relatam que a grande expectativa em relação ao trabalho constitui uma característica comum entre os acometidos por esta síndrome. O contato contínuo e desgastante entre os profissionais que exercem função de cuidadores e os receptores destas ações também é citado como fator de desgaste.

O estresse gerado por esta situação aumenta gradativamente, podendo ser percebido logo no seu início ou, então, ser acobertado durante longos períodos. O sujeito pode se sentir exausto e angustiado, passando a apresentar diminuição da motivação e sensação de incapacidade. Estes pesquisadores afirmam que a

maneira como cada pessoa lida com estes desgastes é que determinará a instalação ou não da Síndrome de Burnout, tratando-se de um processo individual.

Codo (1999) observa que o processo de desgaste e a conseqüente dificuldade em relacionar-se afetivamente com o usuário transformam o perfil eufórico, característico do início da carreira docente, em depressivo. Este processo de desgaste pode levar à completa exaustão da energia física e/ou mental, fazendo com que o profissional abandone seu trabalho, não por não mais desejá-lo, mas por sentir-se incapaz de realizá-lo, por perder a identificação que mantinha com a atividade.

Na pesquisa por ele organizada, com uma amostra nacional de quase 39.000 trabalhadores em educação, foram identificados 31,9% apresentando baixo envolvimento pessoal com o trabalho, 25,1% apresentando exaustão emocional e 10,7% com despersonalização. Segundo o autor, a incidência de valores em nível preocupante, de pelo menos uma das três subescalas, é de 48,4% da categoria. Ou seja, praticamente metade de toda população estudada.

Segundo o autor, trata-se da síndrome do final do século XX, já que estes altos índices não são encontrados apenas no Brasil, mas em todo o mundo.

Para Codo (1999) e Gold e Roth (1993), num estudo enfocando a Síndrome de Burnout entre professores, relataram que esta pode ser compreendida como um desajuste daqueles que trabalham além de sua capacidade máxima, independente de quão competentes sejam. Apontam ainda a ligação direta entre satisfação pessoal e expectativa em oferecer benefício aos sujeitos que são alvos de suas ações.

Carlotto (2002) apresenta a síndrome a partir da literatura, sob a perspectiva sócio-psicológica de Christina Maslach. Retrata também aspectos históricos do trabalho docente, bem como os principais modelos explicativos da Burnout em professores. A autora associa o adoecimento à necessidade de desempenhar vários papéis, muitas vezes contraditórios:

exige-se que seja companheiro e amigo do aluno, lhe proporcione apoio para o seu desenvolvimento pessoal, mas ao final do curso, adote um papel de julgamento, contrário ao anterior. Deve estimular a autonomia do aluno, mas ao mesmo tempo pede que se acomode às regras do grupo e da instituição. (CARLOTTO, 2002, p.04).

Tal discrepância é assinalada também por Esteve (1999), como fator de desgaste ao professor, que não sabe ao certo qual seu papel a desempenhar.

Para Farber (1991 apud CARLOTTO, 2002), a manifestação de Burnout nos professores se dá através de sintomas individuais e profissionais. No plano individual, apresentam-se, geralmente, irritados, ansiosos, com raiva ou tristes, podendo estar presentes também sintomas psicossomáticos, como úlceras, dores de cabeça, hipertensão, insônia, ou abuso de álcool e medicamentos.

Profissionalmente, constata-se a perda de entusiasmo e criatividade, com frustração e pessimismo em relação ao trabalho, e distanciamento em relação aos alunos. A hostilidade em relação aos administradores e familiares de alunos, bem como a auto depreciação e arrependimento pela escolha profissional, são outros sinais. Nestes casos, o professor fantasia ou planeja seriamente o abandono da carreira.

Segundo este autor, fatores individuais combinados aos sociais e organizacionais podem produzir uma percepção de baixa valorização profissional, resultando na Burnout. Farber ainda relata que os professores idealistas e entusiasmados são considerados mais propensos a adquirir a síndrome, devido aos altos níveis de envolvimento e investimento que, mediante as expectativas apresentadas, podem não receber o retorno desejado.

Vasques-Menezes e Gazzotti (1999) descrevem o perfil eufórico que, com o tempo e diante das adversidades duramente impostas no dia a dia, começa a declinar. A vivência repetida das frustrações impõe a necessidade de proteger-se do sofrimento, como mecanismo de autopreservação. Porém, para estas autoras, o idealismo e o entusiasmo constituem verdadeiras ferramentas de trabalho, e é neste conflito entre proteger-se e exercer seu papel que se instala a Burnout.

Carlotto (2002) identifica três modelos explicativos para o fenômeno. No modelo sociológico, a autora cita Woods, para quem a interação de diversos fatores (individuais, institucionais e sociais) desencadeia um processo de desprofissionalização do trabalho do professor. Segundo este autor, a diversificação de responsabilidades, com maior distanciamento entre a execução realizada pelos professores e o planejamento das políticas que norteiam seu trabalho, faz com que de especialistas/educadores que são, assumam cada vez mais o papel de técnicos. Este modelo relaciona-se ao gerenciamento da educação como empresa, visando rentabilidade econômica.

Outro modelo é o de abordagem psicológica. Neste caso, considera-se que a síndrome ocorre quando o professor sente que seus esforços não são proporcionais às recompensas obtidas, o que inibe investimentos futuros. Farber (1991, apud CARLOTTO, 2002) identifica na relação professor-aluno a maior fonte de oportunidade de estresse e Burnout, bem como de grandes oportunidades de recompensas e gratificações.

Já no modelo biográfico, considera-se que as percepções e interpretações dos estressores do trabalho dependem fortemente de características individuais e da história de vida profissional, ou seja, baseia-se no desenvolvimento da carreira do professor.

Carlotto (2002) ressalta também a importância de uma análise a partir das perspectivas sociológica, psicológica e organizacional.

Carvalho (1995) realizou uma pesquisa com 338 professores de 1º e 2º graus das escolas estaduais da Delegacia de Ensino de Mogi Mirim, na qual analisa as representações destes profissionais a respeito de sua saúde, e sua relação com as condições de vida e trabalho. A ligação à entidade de classes e a percepção do respaldo recebido por esta também foi considerado no estudo do fenômeno.

A coleta de dados se deu através de um questionário elaborado com perguntas abertas e fechadas, encaminhado às escolas participantes, após o contato da pesquisadora com seus respectivos diretores. Ao mesmo tempo em que esta metodologia permitiu abranger a população estudada, também resultou na falta de controle em relação às perguntas não respondidas, dificultando em alguns momentos, segundo a própria autora, o cruzamento das informações durante a análise.

Foram diversas as queixas e sintomas apresentados pelos participantes: dores na coluna (75,4%), enxaqueca (62,7%), rouquidão (51,7%) e crise de nervos (51,1%). Segundo a autora, estes dados podem ser relacionados às condições de trabalho do professor: horas em pé ou sentado, classes numerosas e problemáticas, que geram tensão, e uso excessivo da voz, entre outros, e correspondem a dados presentes na literatura.

Os professores, questionados sobre as causas responsáveis por estes sinais e sintomas, referiram como causa principal o excesso de trabalho (43%); seguidas por outras diretamente relacionadas às condições de trabalho: problemas com alunos (7,9%), insatisfação

profissional (6,5%) e condições físicas da escola (5,4%). Estes resultados apontam que, para a maioria dos professores (62,8%), as causas de seus problemas de saúde [...] estão relacionados ao trabalho. (CARVALHO, 1995, p.110).

A pesquisadora investigou também quais as reivindicações dos professores para que tivessem melhores condições de trabalho e saúde: melhoria da assistência médica e dos salários. Isto indica que para estes professores, a melhoria da saúde está associada à possibilidade de ter mais qualidade de vida.

Especificamente em relação às condições de trabalho, sugeriram classes menores, mais salubridade e redução da jornada de trabalho para 20 horas/aula semanais. Demonstraram ainda o desejo de contar com um respaldo psicológico e social, por lidarem constantemente com pessoas que lhes apresentam inúmeros problemas. Esta necessidade também foi mencionada entre os professores da pesquisa realizada por Amado (2000). Carvalho (1995) relata ainda a menção à necessidade de orientação e suporte, oferecidos através de uma equipe técnica. Outro fator importante foi a expressão da necessidade de terem o trabalho docente reconhecido e valorizado socialmente.

Delcor et al (2004), em Vitória da Conquista, Bahia, realizaram um estudo com 250 professores da rede particular de ensino. A escolha desta população, segundo os pesquisadores, é relevante diante da pequena quantidade de estudos desenvolvidos a este respeito, mesmo com a expansão do setor privado de ensino.

Os dados também foram coletados através de questionários, que continham cinco blocos de questões, referentes a informações sobre características demográficas e econômicas; características ocupacionais e atividades domésticas; esforço físico, situações de risco e conteúdo do trabalho; saúde física e mental; diagnósticos médicos desde o início do trabalho, lazer e problemas de saúde. Foram utilizados dois instrumentos a serem brevemente descritos a seguir.

Para conhecer o conteúdo do trabalho foi utilizado o *Job Content Questionnaire* (JCQ). A versão do JCQ modificada, em português, inclui quarenta e uma questões: dezessete a respeito do controle sobre o trabalho (seis sobre habilidades e onze sobre poder de decisão), oito sobre demandas psicológicas, cinco sobre demandas físicas e onze perguntas sobre suporte social. Trinta e oito destas questões foram respondidas a partir da escala: 1 = discordo fortemente; 2 = discordo; 3 = concordo e 4 = concordo fortemente. As outras três referiram-se ao

número de funcionários que coordena o professor, a quantidade de pessoas presentes no grupo de trabalho e sobre ser ou não membro do sindicato.

Este instrumento de pesquisa tem sido usado em vários países, especialmente nos Estados Unidos, Canadá, Europa, Japão e Coreia do Sul. No Brasil, ainda não foi conduzido nenhum estudo para sua validação. Apesar disso, resultados obtidos a partir da sua utilização têm revelado que o instrumento apresenta bom desempenho na identificação e classificação de diferentes situações de trabalho, em congruência com aqueles obtidos em outros países.

Para colher dados referentes à saúde física e mental, utilizou-se o *Self Reporting Questionnaire-20* (SRQ-20). Este instrumento foi desenvolvido por Harding et al (1980, apud DELCOR et al, 2004) para detectar Distúrbios Psíquicos Menores (DPM). Foram classificados como suspeitos de apresentar DPM os professores que responderam positivamente a sete ou mais questões dentre as vinte propostas pelo teste.

Inicialmente, foram contatados 309 professores, sendo que 59 não devolveram os questionários ou não puderam participar devido a problemas de saúde ou recusa, totalizando ao final 250 participantes.

Os resultados da pesquisa apontaram para uma população de professores jovens e de sexo feminino, com elevada carga horária, vários locais de trabalho, baixa renda mensal e alta demanda psicológica e física. As queixas e diagnósticos de problemas de saúde foram elevados, considerados pelos entrevistados “freqüentes” ou “muito freqüentes”, relacionados principalmente à postura: dor nos braços/ombro (52,1%), dor nas costas (51,4%) e dor nas pernas/formigamento (47,5%). Além destes, destacam-se também os problemas psicossomáticos ou relacionados à saúde mental: cansaço mental (59,2%), e problemas relacionados ao uso intensivo da voz: dor na garganta (45,7%).

Houve ainda um número bastante significativo de professores com distúrbios psíquicos menores (41,5%, valor obtido através da aplicação do *Self Reporting Questionnaire-20* – SRQ-20). Delcor et al (2004), constataram ainda a associação entre a prevalência destes distúrbios e algumas questões do *Job Content Questionnaire* (JCQ), principalmente aquelas relacionadas à demanda psicológica e ao suporte social.

Segundo os autores, tais resultados apóiam a hipótese de que o desgaste do corpo dos professores é determinado, em boa parte, pelo tipo e pela forma de organização de seu trabalho.

A respeito da organização do trabalho, Fonseca (2001), baseada nos estudos desenvolvidos por Dejours, afirma que dela resulta o sofrimento mental. Para Dejours, a condição de trabalho compreende o ambiente físico (temperatura, pressão, barulho, vibração, irradiação, altitude, etc.), o ambiente químico (produtos manipulados, vapores e gases tóxicos, poeiras, fumaças, etc.), o ambiente biológico (vírus, bactérias, parasitas, fungos), as condições de higiene e de segurança, e as características antropométricas do posto de trabalho. A organização do trabalho, por sua vez, designa a divisão do trabalho, o conteúdo da tarefa, o sistema hierárquico, as modalidades de comando, as relações de poder e as questões de responsabilidade.

Codo e Gazzotti (1999), a respeito do ambiente e das condições de trabalho, relatam que quando estes se apresentam muito hostis, podem gerar um grande desconforto e até mesmo o adoecimento do sujeito⁹, por potencializar o desajuste afetivo presente na relação de cuidado entre professor e aluno.

Amado (2000) analisa no ambiente de trabalho dos professores vários fatores, como capacidade no desempenho da função, o ritmo do trabalho, a duração da jornada, entre outros, que podem vir a ser prejudiciais à sua saúde.

Segundo a autora, o estresse seria uma reação do organismo quando submetido a estímulos que ameacem o equilíbrio orgânico. “Em essência, o que temos é um estímulo sobre o organismo, o estressor, que desencadeia uma resposta que é o stress”. (AMADO, 2000, p.46).

Os estressores podem ter origem externa (frio, calor, trabalho ou ambiente social) ou interna (pensamentos, sentimentos, emoções, e fantasias). Assim, uma determinada situação pode ser avaliada pela pessoa como uma ameaça ou algo que exige dela mais habilidades ou recursos do que dispõe e, por isso, põe em perigo o seu bem-estar.

No trabalho do professor, um elemento que tem sido apontado como fonte de desgaste é a relação direta e constante estabelecida com os alunos. Codo (1999) considera que o cuidado – relação entre dois seres humanos cuja ação de um

⁹ *Sujeito*: termo utilizado pelo referido autor. Nesta pesquisa, de acordo com o referencial teórico utilizado, o termo *pessoa* tem preferência para designar os participantes e os professores em geral.

resulta no bem-estar do outro – é inerente à relação de ensino-aprendizagem. Assim, no campo educativo, não há como separar trabalho e afetividade. Ele acredita que para o educador, o produto de seu trabalho é o outro, ou seja, o aluno, e os meios de trabalho é ele mesmo.

Assim, e contraditoriamente, ao invés de estabelecer um equilíbrio saudável entre a objetividade e a subjetividade, as atividades profissionais que envolvem uma grande demanda afetiva são promotoras de desajuste. Isto porque num contexto de trabalho, o circuito afetivo nunca se completa: o indivíduo investe no objeto sua energia afetiva, mas esta, ao invés de retornar ao seu ponto de partida, dissipa-se frente aos fatores mediadores da relação, como por exemplo, o salário e as regras estabelecidas para a execução da atividade. A contradição está entre a exigência de investimento afetivo para a realização do trabalho e a impossibilidade de fazê-lo devido às mediações da relação que impedem seu retorno. É assim que, quando faz parte da profissão, o cuidado transforma-se num dilema. (CODO, 1999).

Patto (1984) considera que no relacionamento entre professor e aluno se encontra a origem de toda gratificação ou frustração do professor, na medida em que o ensino é principalmente troca emocional ou afetiva.

Referindo-se a esta questão do cuidado, Esteve (1999) assinala que profundas transformações sociais repercutiram no interior das famílias e exercem influência também no papel dos professores. Entre estas modificações, cita a ampla inserção da mulher no mercado de trabalho, o que acabou gerando uma lacuna no processo educativo das crianças e uma nova cobrança em relação à escola, sem que, necessariamente, tenha ocorrido preparação dos professores para esta “nova função”.

Sendo assim, ao mesmo tempo em que o cuidado é inerente à relação de ensino-aprendizagem, acaba tornando-se também fator de desgaste ao profissional, que se vê diante de problemas que extrapolam sua capacidade de intervenção, e talvez, até mesmo seu papel.

Para Soratto e Olivier-Heckler (1999), integrantes da equipe de pesquisadores que trabalhou com Codo (1999), as condições organizacionais podem facilitar ou dificultar o trabalho, mas isso não exime o trabalhador de sua responsabilidade sobre a qualidade do serviço. Isso faz com que ele esteja constantemente exposto a críticas diversas e a um ambiente de tensão e exigência.

A partir da realidade observada à época, estes pesquisadores atribuíram às escolas das redes estaduais de ensino brasileiro o título de pior organização para se trabalhar: salários realmente baixos, não havia plano de carreira, nenhum tipo de reconhecimento relacionado ao desempenho, competência ou esforço individual. Encontraram ainda uma infra-estrutura precária (em muitos lugares faltavam materiais básicos como giz, apagador e carteiras), hierarquização e burocracia permeando todas as atividades diárias da instituição, um processo de homogeneização através do livro didático que desrespeitava as diferenças culturais de uma região para outra do país. Some-se a isso o baixo reconhecimento social combinado com a alta responsabilidade atribuída à profissão. Ao professor, cabe motivar os alunos, construir a cena, independente das condições do palco. (SORATTO; OLIVIER-HECKLER, 1999).

Em relação ao plano de carreira, segundo a APEOESP (2005), atualmente existem duas formas de evolução: funcional pela via acadêmica e pela não acadêmica. A primeira se dá quando o professor conclui o curso de mestrado ou doutorado, sendo que o Professor de Educação Básica I (PEB-I)¹⁰ evolui também quando conclui a habilitação em nível superior. A segunda ocorre através da frequência em cursos, palestras, seminários, desenvolvimento de projetos e atividades afins.

A regulamentação do plano de carreira, vencimentos e salários encontra-se na Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997. (SÃO PAULO, 2005). No artigo 21, é descrita a evolução funcional pela via não-acadêmica por três fatores: atualização, aperfeiçoamento e produção profissional, considerados indicadores do crescimento da capacidade, da qualidade e da produtividade do trabalho do professor. São componentes dos fatores de atualização e aperfeiçoamento todos os estágios e cursos de formação complementar, no campo respectivo de atuação do docente, de duração superior ou igual a trinta horas, realizados pela Secretaria de Educação (ou por ela homologados, conforme publicado posteriormente no Decreto 49.394 de 22 de fevereiro de 2005) aos quais são atribuídos pontos. Já a produção profissional caracteriza-se pelas produções individuais e coletivas, e nos níveis

¹⁰ Segundo o artigo sexto da lei complementar 836, de 30/12/1997 (SÃO PAULO, 2005), PEB-I é o professor que ministra aulas nas 1^{as} às 4^{as} séries do ensino fundamental, e PEB-II, no ensino fundamental e médio. Porém, o PEB-I, desde que habilitado, pode também atuar nas 5^{as} às 8^{as} séries do ensino fundamental.

iniciais das classes dos profissionais do magistério, tem menor ponderação (ao contrário do que acontece nos níveis finais).

Para fins da evolução funcional pela via não-acadêmica, aos PEB-I e PEB-II, devem ser computados também interstícios mínimos, de exercício profissional efetivo, da seguinte maneira:

- do nível I para o nível II: quatro anos;
- do nível II para o nível III: quatro anos;
- do nível III para o nível IV: cinco anos;
- do nível IV para o nível V: cinco anos.

A Resolução nº 3 de outubro de 1997 já assegurava, no inciso VI do parágrafo sexto, a progressão por qualificação docente através a) da dedicação exclusiva ao cargo no sistema de ensino; b) do desempenho no trabalho, mediante avaliação segundo parâmetros de qualidade do exercício profissional, a serem definidos em cada sistema; c) da qualificação em instituições credenciadas; d) do tempo de serviço na função docente; e) de avaliações periódicas de aferição de conhecimentos na área curricular em que o professor exercesse a docência e de conhecimentos pedagógicos.

A remuneração, segundo esta mesma resolução (inciso V do parágrafo sexto) contemplaria níveis de titulação, sendo que a dos portadores de diploma de licenciatura plena não ultrapassaria em mais de cinquenta por cento a dos formados em nível médio. Em relação à passagem do docente de um cargo de atuação para outro, esta ocorre apenas mediante concurso público (inciso VIII do mesmo capítulo).

Esteve (1999) considera que, diante da pressão de diversas fontes de tensão presentes no ensino, os professores põem em jogo diversos mecanismos de defesa (inibição, rotina, absenteísmo, etc.). Estes mecanismos baixam a qualidade da educação, mas servem para aliviar a tensão à qual o professor se encontra submetido.

Entre as consequências do que o autor denomina por “mal-estar docente”, estão os 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), o desenvolvimento de esquemas de inibição (como forma de cortar a implicação pessoal no trabalho realizado), desejo manifesto

de abandonar a docência, pedidos de transferência, cansaço físico permanente, ansiedade e depressão.

Para este autor, quando se usa o termo “mal-estar”, sabe-se que algo não vai bem, mas não se sabe definir ao certo o que não funciona e por quê. É neste contexto que a inibição aparece como a reação mais freqüente para eliminar a tensão oriunda do trabalho. Assim, despersonaliza-se o magistério, as relações com os alunos tornam-se mais superficiais e a atuação em sala de aula, mais rígida.

Para Fonseca (2001), o último grau de esgotamento é alcançado quando os professores se sentem afetados em sua saúde física ou mental, em decorrência das tensões e contradições acumuladas em sua prática profissional.

Blase (1982, apud ESTEVE, 1999), define dois tipos de fatores que incidem sobre o mal-estar docente: os secundários (contextuais, ou seja, referentes à modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização, às contradições intrínsecas à função docente, à modificação do apoio do contexto social, aos objetivos do sistema de ensino e avanço do conhecimento) e os primários (considerados principais, dizem respeito aos recursos materiais e condições de trabalho, violência nas instituições escolares, esgotamento docente e acumulação de exigências sobre o professor). Estes fatores isolados, têm apenas significado intrínseco, mas, quando se acumulam, influem fundamentalmente na imagem que o professor tem de si mesmo e de seu trabalho profissional.

De maneira aparentemente contraditória, Piletti (1994), defende que na sala de aula o professor pode realizar-se plenamente, com autonomia, o que de certa forma, parece relativizar a influência das condições de trabalho na prática docente. O espaço restrito da sala de aula é considerado por este autor espaço de autonomia e poder, no qual as interferências externas (exercidas através de currículos prontos, programas fragmentados em graus, cursos e disciplinas) podem ser dribladas.

Complementando, Codo e Vasques-Menezes (1999) consideram que a peculiaridade do trabalho do professor é sua completude. Para estes autores, o trabalho do professor é inalienável, pois “o fazer e o saber-fazer” estão em suas mãos. Isso quer dizer que o planejamento de seu trabalho, as etapas a seguir no processo de ensino aprendizagem, são por ele decididas, o ritmo imposto a seu trabalho não escapa completamente de seu controle, embora existam prescrições externas, às quais ele poderá, por diferentes motivos, resistir.

Já Fonseca (2001), considera que

o trabalho dos professores, apesar de não ser fragmentado como o de um operário que trabalha na linha de montagem de uma fábrica, foge em muito ao seu controle, já que questões fundamentais como a decisão do conteúdo a ser ensinado, livro-texto a ser adotado, regimento, calendário, currículo, critérios de avaliação são tomadas à sua revelia, restando-lhe somente ratificá-las. (FONSECA, 2001, p.16).

Ironicamente, Soratto e Olivier-Heckler (1999) identificaram que os professores não ignoram as adversidades institucionais, mas conseguem usufruir do prazer da atividade apesar destas questões. Segundo estes pesquisadores, 86% dos professores da rede pública de ensino de 1º e 2º graus disseram estar satisfeitos com seu trabalho, apesar das dificuldades que enfrentam, e mais de 90% dos professores participantes estão comprometidos com a organização em que trabalham, identificam-se com seus objetivos, defendem a escola de críticas externas e não se arrependem de fazer parte da mesma.

Tal comprometimento dos professores foi observado por um enfoque afetivo¹¹. Desta forma, considerou-se o comprometimento um estado no qual as pessoas se identificam com a organização e seus objetivos, e por isso, desejam nela permanecer. Os autores citaram como exemplo o relato de uma professora, no qual transpareceu de maneira clara seu envolvimento afetivo com sua profissão e alunos, a ponto do objetivo da escola – a educação dos alunos – tornar-se para ela um objetivo pessoal.

Este nível de envolvimento, para Soratto e Olivier-Heckler (1999), por um lado produz efeitos positivos, mas por outro, também pode produzir efeitos negativos, como conflitos de papéis, investimento afetivo inadequado para o desempenho da função e falta de retorno equivalente ao esforço empreendido.

Os autores afirmam que os educadores participantes de sua pesquisa, apesar das condições de trabalho muitas vezes desfavoráveis, afirmaram estar satisfeitos, gostar daquilo que fazem e sentir-se realizados com os resultados que produzem, e é esta satisfação com o trabalho e a realização pessoal através dele que garantem o comprometimento do professor com a escola. Esta situação nos remete ao conto

¹¹ A segunda grande vertente nestas análises é a do enfoque instrumental. Neste caso, o comprometimento é visto como uma função das recompensas e custos associados com a condição de integrante à associação. Ou seja, “empregados com forte comprometimento afetivo permanecem

zen, epígrafe deste capítulo. Tal conto circula amplamente na internet, sendo citado em páginas dedicadas ao zen e enviado por e-mail. Ele é acompanhado normalmente de uma explicação simbólica de seus elementos, na qual os tigres representam as dificuldades vividas pelo homem, o precipício é o desconhecido, o rato branco significa o dia e o negro a noite, e o morango, o prazer que pode ser usufruído no presente.

Entendemos que o homem que se agarra à videira para não cair no precipício encontra-se numa situação aparentemente sem saída, encurralado entre os tigres ferozes. Os ratos branco e negro representam a passagem do tempo, que traz consigo a aproximação da morte, ou seja, representam o desgaste crescente do professor, que pode culminar no abandono da profissão (a queda no precipício). Ainda assim, o morango representa a beleza inesperada, a bem-aventurança, a energia e a vitalidade que co-existem no momento presente.

Para Fonseca (2001), as queixas dos professores, apesar de diversificadas e freqüentes, apresentam-se de forma paradoxal, encobertas pela “aceitação” das condições de trabalho a que são submetidos. Paralelamente à desvalorização salarial do professor produziu-se uma desvalorização social da profissão docente.

Mas, contraditoriamente, estes mesmos professores afirmam que, enquanto professor, “realizam-se como ser humano”, “é prazeroso lecionar”, falam até mesmo de “encantamento”. O professor acredita que pode, com suas próprias mãos, modificar o destino dos alunos, da escola, da educação, do mundo, do planeta... Assim, educar é vislumbrar com uma atuação quase divina... (FONSECA, 2001, p.16).

Tal ambivalência é compreendida por Lourencetti (2004) como valorização dos professores ao trabalho que realizam, ao aluno e por gostarem do que fazem. Segundo esta autora, os motivos apresentados muitas vezes extrapolam a razão, a lógica. Por outro, são tão fortes que conseguem mantê-los na profissão, apesar de todas as dificuldades que enfrentam.

Dejours (1994) propõe transformar um trabalho fatigante em um trabalho equilibrante, já que não considera o reconhecimento de certo sofrimento incompatível com um prazer obtido na relação com o trabalho. Para ele, isto que

dizer que prazer e sofrimento podem resultar de lógicas relativamente independentes.

Para Maffesoli (1998), é através da complexa combinação de elementos díspares (*coincidentia oppositorum*) que toma forma o dado mundano. Isto equivale a dizer que a contraditorialidade e a ambivalência necessitam ser acolhidas quando se observa um fenômeno, e é inútil desejar superá-las, pois são inerentes à vida.

Assim, segundo a perspectiva epistemológica deste pesquisador, poderíamos dizer que mesmo diante de um quadro inquestionável de estresse e dor no universo escolar, comprovado por inúmeras pesquisas, existe também a parcela de prazer e satisfação na prática docente.

Ainda segundo esse autor, por mais que se imponham formas de controle sobre as pessoas, como acontece, por exemplo, através da transformação de atividades antes espontâneas em currículos e grades escolares, a **socialidade**, em ação no cotidiano, encontra mecanismos, mesmo que inconscientes, para burlar regras. Toda forma de controle é vivida como tentativa de planificação e eliminação das diferenças, sendo, conseqüentemente, um empecilho para a continuidade da própria vida.

5. UM TEMPO E UM LUGAR DE SE VIVER

[...] Prometeu, o eterno trabalhador, ao qual nem mesmo era permitido morrer, uma vez que seu fígado, dilacerado durante o dia pela águia enviada de Zeus, recompunha-se durante a noite. Prometeu sempre trabalhava [...] Por outro lado, Prometeu vê-se surpreendido por uma figura estranha, irresponsável, leve e divertida. Em seu território, que ele pensava tão bem assegurado, intromete-se Dioniso – o deus turbulento. (REZENDE, 1995, p.11).

Durante o período em que estivemos na escola (março a novembro de 2004), questões referentes à saúde do professor citadas na literatura e relacionadas com o contexto em que se exerce a docência foram observadas. Por outro, buscando apurar um pouco mais o olhar para enxergar também sob pouca luminosidade, encontramos algumas questões ainda pouco abordadas no que concerne ao tema, as quais tentaremos desenvolver a seguir.

A escolha da escola aconteceu a partir do meu contato pessoal com diversos professores desta cidade, na qual vivi durante sete anos. Muitos destes contatos ocorreram justamente pela minha atuação na área da saúde, como terapeuta ocupacional, e também pelas atividades que desenvolvi em uma Organização Não-Governamental, a partir da proposta de oferecer atendimentos medicinais complementares à população (massagem, yoga, meditação, entre outros).

Neste período, apesar de não realizar nenhuma atividade especificamente voltada para este público, conheci diversos professores em busca de auxílio, com as mais variadas queixas: desde o cansaço e a dificuldade para dormir, até alterações do aparelho fonoaudiológico, tendinites e doenças auto-imunes. Entre eles, alguns se referiam àquela escola como “um lugar difícil de trabalhar”, “com muitos professores estressados”. Aliando estes indicativos ao acesso facilitado ao local e à receptividade demonstrada pelos professores e direção à proposta de uma pesquisa sobre saúde do professor¹², demos início ao trabalho de campo.

Nosso primeiro contato aconteceu com a diretora. Após lhe apresentar a proposta de realizar a coleta de dados na escola, ela esclareceu que necessitaria primeiro consultar os professores e, mediante a aprovação deles, eu poderia participar da HTPC dali quinze dias. A resposta da diretora foi um indício do diálogo

com os professores, nos remetendo à importância do bom relacionamento interpessoal no ambiente de trabalho, já referida anteriormente.

Na data combinada, fui à escola esperando ser apresentada ao corpo docente. Na sala dos professores, antes da reunião, aconteceu algo curioso: duas professoras perguntaram quem eu era, e ao saberem do tema da pesquisa, riram e brincaram, dizendo que ali eu acabaria ficando louca. Seus comentários em tom bem humorado, às vezes sarcástico, demonstravam certa pena de mim por causa desta escolha. Percebi que o tema era motivo de preocupação entre os professores, mas tratado de forma eufemizada¹³ no dia a dia.

Apesar de ter acompanhado toda a reunião daquele dia, não fui apresentada ao grupo e a diretora solicitou que retornasse na semana seguinte. Ali, entre os 28 professores, não notei curiosidade por parte de ninguém a respeito de minha presença. Por um lado, isso me deixou sinceramente frustrada, mas por outro, despertou minha curiosidade sobre a relação que os professores estabeleciam entre si.

Na semana seguinte, quando fui apresentada, tive dificuldades em falar porque muitos conversavam, outros preenchiam diários, absortos em suas atividades paralelas. Mas houve também os professores que demonstraram interesse no trabalho e fizeram vários comentários sobre a saúde pessoal, sobre a exaustão causada pelo trabalho, os tratamentos de acupuntura e psicoterapia já vividos. Surgiram também a preocupação com a minha presença em sala de aula e o descrédito e cansaço em relação a pessoas de fora da escola, que ali apareciam em busca de dados. Senti o medo dos professores em se expor, em serem julgados no seu trabalho por um olhar exterior.

No dia seguinte, acompanhei a entrada dos alunos do período da manhã. Quando o sinal tocou, surpreendeu-me o fato do barulho que existia na escola permanecer inalterado, mesmo com os alunos já em sala de aula, durante cerca de 20 minutos. Entre as vozes dos alunos, ouvia-se também o arrastar das cadeiras e os pedidos dos professores que tentavam acalmar suas classes.

¹² A receptividade demonstrada no primeiro contato modificou-se no momento de acompanhar os professores em sala de aula e em algumas atividades da direção, como será apresentado adiante.

¹³ A palavra *eufemizar* é comumente empregada por Durand (1997) no sentido de suavizar ou minimizar a angústia, minorando o terror antropológico causado pela consciência da morte.

Nossas primeiras visitas aconteceram na sala dos professores, acompanhando as reuniões e também os momentos de informalidade grupal. Consideramos este um local privilegiado para conhecê-los, identificar seus grupos e estabelecer com eles relações de proximidade. Além disso, havia uma grande resistência em consentir nossa entrada em sala de aula, o que já era de certa forma, esperado.

No ano de 2004, o corpo docente era constituído por 80 professores, entre PEB- I e II. Faziam parte do corpo de funcionários da escola também: a diretora, vice-diretora, dois coordenadores pedagógicos, cinco agentes de organização escolar (atuação na secretaria), duas inspetoras de alunos, três serventes e duas merendeiras. Na época, havia quatro professores em licença médica. As causas eram: pressão arterial elevada, depressão (este já havia inclusive solicitado sua readaptação), problemas pessoais e pé quebrado. Para a direção e coordenação pedagógica, frente aos 80 professores da escola, os pedidos de licença não eram considerados numerosos. O que realmente preocupava era a quantidade de professores trabalhando em situação de esgotamento.

No total, eram 1264 alunos, divididos em 3 períodos (matutino, vespertino e noturno):

Quadro 1: quantidade de alunos por sala, da 5^a à 8^a séries do ensino fundamental.

Série	Número de alunos
5 ^a	38
	38
6 ^a	40
	31
7 ^a	39
	34
	33
8 ^a	40
	39
	39
	29

Quadro 2: quantidade de alunos por sala, da 1^a à 3^a séries do ensino médio.

Série	Número de alunos
1 ^o	41
	44
	44
	36
2 ^o	37
	35
	41
	39
	31
3 ^o	39
	35
	29
	29
	33
	38
	43

Quadro 3: quantidade de alunos por sala, da 1^a à 3^a séries da EJA.

Série	Número de alunos
EJA – 1 ^o ano	45
	45
EJA – 2 ^o ano	45
	42
EJA – 3 ^o ano	44
	46

Localizada na região central da cidade desde 1954, a escola passou por diversas transformações. Inicialmente, tratava-se de cinco escolas, neste mesmo bairro, que funcionavam em salas isoladas, alugadas pelos próprios professores. Por iniciativa do delegado de ensino da região, foi construído um prédio para agrupá-las numa única construção. Mais tarde, com a expansão do bairro e o aumento da demanda, uma das professoras, por intermédio de um deputado, sugeriu que se fizesse um projeto transformando em Grupo Escolar as cinco unidades isoladas, que já se encontravam agrupadas em local estruturado para seu funcionamento.

Por uma resolução de lei, publicada em janeiro de 1976, este grupo escolar foi novamente unido a um outro, para constituir uma única escola estadual de primeiro grau. Posteriormente, esta se uniu a outra instituição, que oferecia os cursos ginásial e colegial (atualmente, ensino médio).

Apesar de estarem situadas no mesmo prédio, funcionavam como duas escolas separadas: o ginásio e o primário tinham diretores diferentes e utilizavam-se dois nomes para designar a instituição. Esta situação persistiu até a reforma do ensino que fundiu o primário com o ginásio, formando assim o primeiro grau de oito anos (1^a à 8^a séries).

Segundo a vice-diretora, nesta época, foi convocada uma reunião com a comunidade escolar para escolher apenas um dos nomes. Embora nos votos a maioria tenha optado pelo que designava o ensino ginásial, o nome escolhido foi o da escola de ensino primário. Apesar do resultado da eleição, a justificativa para a escolha final estava na opção de manter o nome da mais antiga.

Deste trajeto de união e fragmentação, democratização e autoritarismo, surgiu a instituição que atualmente acolhe as séries do ensino médio, correspondentes ao antigo ginásio (5^a à 8^a) mais o colegial (1^o, 2^o e 3^o). Existem ainda seis turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), graduadas em três séries.

Nos seus arredores predominam as residências. Trata-se de um bairro de classe média, com casas de alvenaria e apartamentos. O local é agradável, tranquilo, bastante arborizado, sem o fluxo intenso de veículos da avenida principal da cidade, localizada a seis quadras da escola. Ao aproximar-se, é comum ouvir o alvoroço dos alunos, praticamente constante tanto durante o intervalo quanto durante as aulas, e a sonora sirene que demarca a passagem de etapas do dia a dia escolar.

Ela ocupa toda uma quadra, em meio a casas e apartamentos. Olhando da rua, as primaveras vermelhas que crescem por cima de seus muros chamam a atenção. Em alguns pontos, existe uma tela de arame que praticamente dobra a altura dos muros pintados de vermelho ocre. A escola em si quase não é visível, já que se encontra na porção mais declinada do terreno. São no total três edifícios interligados. Ao término de 2003, foi toda pintada internamente em tom amarelo pastel, e na época de nossas visitas, as paredes se encontravam limpas e muito bem conservadas. Este foi um fato elogiado por professores e outros profissionais ali presentes, que atribuíram à atuação da diretoria tal mérito.

São três portões: um grande, localizado em continuidade à quadra poliesportiva, o mais utilizado pelos alunos; um elétrico, entrada ao estacionamento de professores e funcionários; e um terceiro, pequeno, que dá acesso à parte administrativa da escola. Neste último, é bastante freqüente a presença do carro da ronda escolar. Mesmo estando sempre aberto, os alunos que chegam atrasados para a primeira aula aí se reúnem, aguardando pelo sinal do lado de fora. Passando por ele, encontramos o teatro de arena e o jardim (bem cuidado, mas com poucas plantas), e pelos canteiros de pingo de ouro. É comum encontrar neste trecho bicicletas de alguns alunos. Aí também é o local em que os professores se reúnem para conversar e fumar nos intervalos das aulas, sentados nos degraus da pequena escadaria que leva à porta de acesso à escola. Ali, é necessário tocar a campainha e aguardar pelo atendimento.

O portão grande, que se localiza na rua de baixo, só se abre nos horários de entrada e saída. Nestes momentos, encontramos também pessoas da comunidade

(não alunas). Estas, nem sempre são bem vistas, associadas por alguns professores ao tráfico de drogas entre os muros escolares.

A porta que dá na parte administrativa é elétrica. Sua abertura é feita por um botão localizado numa sala próxima à secretaria, onde os alunos indisciplinados são colocados “para pensar”, como me disse uma professora. Mesmo assim, este mecanismo da porta não impede os alunos de “pirar” por ali (fugir da aula, como se diz naquela escola).

Observamos que nas portas de algumas salas deste setor (diretoria, coordenação pedagógica, secretaria, uma pequena biblioteca apenas com exemplares literários novos e um depósito) havia o aviso: “não entre sem ser convidado”. A única sala onde ele não apareceu foi a dos professores, e ainda assim, por diversas vezes, pudemos observar os alunos parados, em pé, junto à porta, receosos de adentrar.

A parte administrativa é separada do pátio por uma grande porta de ferro e vidro, que se encontra na maior parte do tempo aberta, embora a circulação de alunos naquele espaço seja bastante restrita. É comum encontrar inspetores cuidando para que os alunos não transitem por ali, talvez, para evitar também que fujam das aulas pelo portão elétrico. Apesar da restrição no acesso dos alunos, ali ficam expostos alguns trabalhos realizados durante as aulas de educação artística: pintura com guache no papel pardo, nome grafitado em cartolina.

Logo ao passar em direção ao pátio, nos deparamos com um grande e colorido mapa do Brasil pintado em uma das paredes, feito pelos alunos, utilizado para apresentar estudos realizados a respeito de nosso país. Bem próximo, estão os banheiros dos professores e funcionários, cuja exclusividade do uso é marcada pelo aviso fixado na porta: “proibida a entrada de alunos no banheiro dos professores”. Lá dentro, chamam a atenção outros recados, da parte da direção, fixados nas paredes, agora, não voltados aos alunos, mas aos seus usuários, colegas de trabalho: “quando deixar cair a toalha favor colocar no lugar certo”, “senhoras professoras e funcionárias: a pia do banheiro não é lugar para lavar os pés e esta toalha é para enxugar as mãos. A direção”, e “favor dar a ‘descarga’; obrigado” (grifo nosso), ao que alguém respondeu a caneta logo abaixo: “favor consertar a válvula, obrigado”.

Se a marca do autoritarismo é forte, também é a da subversão: o chão da escola é todo “pintado” com chicletes, começando do pátio e passando pelas duas grandes escadas que levam às salas de aula. Esta parece ser uma maneira de

apropriação dos alunos pelo espaço escolar, imprimindo, dessa forma, mais uma de suas marcas. O lugar onde se vive constitui um prolongamento do próprio corpo, com particularidades que permitem os sentimentos de reconhecimento e pertencimento daqueles que o habitam. Equivalentes aos piercings corporais (comuns nas orelhas, umbigo, nariz, sombrancelhas dos alunos), os chicletes no chão da escola parecem configurar uma espécie de resistência passiva, que visa assegurar aos alunos a continuidade de sua existência, escapando ao controle mortífero imposto pela organização escolar.

O pátio é dividido em duas partes. Na primeira delas, fica a cozinha na qual se distribui a merenda, e existem mesas de concreto onde os alunos se reúnem para lanche. Na outra, fica a cantina, que vende salgadinhos e doces. Durante os intervalos, os alunos circulam livremente por estes dois ambientes amplos, embalados pelas músicas da moda, tocadas na rádio da escola. Em diversos pontos, vimos expostos os trabalhos sobre o uso consciente da água, que mais tarde seriam substituídos pelos da prevenção à AIDS. Entre os dois ambientes, há canteiros com flores sobre a mureta que delimita uma pequena área, utilizada por alguns alunos para guardar suas bicicletas.

Do pátio, podemos seguir para o laboratório de informática. Ele fica num corredor isolado, protegido por uma porta e uma grade de ferro. O lugar parece um porão pela sua localização, mas é bem conservado e os equipamentos, aparentemente, estão em bom estado. É para lá que os alunos vão, principalmente nos dias em que as turmas estão pequenas e fica difícil introduzir novos conteúdos durante a aula.

Em diversos pontos do pátio, e ao longo das escadarias, existem quadros negros que são utilizados pelos alunos para escrever seu nome ou deixar mensagens pessoais para amigos. Encontramos ainda alguns murais, com reportagens recortadas de revistas e jornais. Logo no início da coleta de dados, havia em um destes murais um recorte de matéria sobre o Jovens Construindo a Cidadania (JCC). Soubemos depois que este é uma parceria com a polícia militar da cidade. No mesmo mural, havia também uma reportagem a respeito de um ex-interno da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM) que escreveu um livro, mostrando a possibilidade de superar as dificuldades e reconstruir sua vida.

Nas paredes não há qualquer tipo de pichação. Destaca-se no espaço escolar a presença de grades e cadeados nas escadas, na entrada dos laboratórios,

no corredor onde se joga tênis de mesa, dama e xadrez (atividades da educação física, disponíveis também durante o intervalo), na quadra poliesportiva.

Todo o ambiente é bem iluminado e, com algumas exceções, ventilado. Porém, a situação de muitas das salas de aula é bastante precária. Algumas não possuem portas, outras, maçanetas. São muitos os vidros quebrados, as tomadas sem espelhos, os armários embutidos inutilizados. As carteiras novas misturam-se às antigas, já bem usadas, pichadas, sujas, e algumas em estado ruim. Nem todas as classes têm lata de lixo, e os papéis de bala invariavelmente se espalham pelo chão, misturados às bolinhas de papel que os alunos jogam uns nos outros durante as aulas. Nas paredes os alunos escrevem, à giz de lousa, seus nomes, utilizando letras estilizadas e rebuscadas, à semelhança dos grafites que encontramos nas ruas.

Partindo da espacialidade de Maffesoli, podemos dizer que conhecer o espaço é conhecer em parte também aqueles que o habitam, em suas representações, dores e esperanças. Tudo aquilo que é vivido em grupo necessita de um lugar para acontecer. Desta maneira, nosso olhar para o espaço físico da escola foi também um olhar para um espaço onde se vive junto, e que diz muito sobre este viver.

Nesta apreciação, a presença das pessoas que se acredita vinculadas às drogas, as matérias a respeito do JCC e da FEBEM, inscrevem a violência, e o medo que ela desperta, no ambiente escolar. Isto parece reforçar uma necessidade de controlar o espaço (pela porta elétrica na entrada da secretaria, pelas grades internas, pelos avisos nas portas da secretaria e no banheiro, na demarcação dos “não-espacos” dos alunos).

Mas nem tudo se submete a este controle. Prova disso são os chicletes no chão, as assinaturas, a marca dos alunos impressa nas carteiras e nas salas de aula, a própria resposta de uma professora anônima ao aviso da direção fixado no banheiro.

Tais atitudes de resistência inscrevem na espacialidade da escola o esbarrar de culturas, a troca – ainda que diferencial – entre diversos grupos e personagens, vivendo sob lógicas distintas.

[...] existe, de uma maneira mais ou menos latente, ou mais ou menos expressa, uma perduração da socialidade espacial. O espaço produz de uma maneira coibitiva os hábitos e os costumes do dia a

dia que, por sua vez, permitem a estruturação comunitária. (MAFFESOLI, 2001, p.81).

Este “esbarrar de culturas” a que nos referimos significa a diferença em ato, a necessidade de relacionar-se, de trocar com o outro, ainda que seja numa troca conflituosa.

Quando pensamos em termos da instituição escolar, ela é um elo abstrato, que simula um consenso entre seus elementos, em conformidade ao que acontece em todas as instituições. Enquanto um poder constituído, Guimarães (2006, p.01) nos lembra como a escola está voltada para que as pessoas sejam todas iguais: “a homogeneização é exercida por meio de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadrinham o tempo, o espaço, o movimento, os gestos e as atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos corpos uma atitude de submissão e docilidade”.

Mas à idéia de unidade existe na verdade uma unicidade, em consonância com a imagem de uma “globalidade cósmica” (MAFFESOLI, 2005, p.62), na qual todos seus membros são importantes justamente por causa daquilo que os diferencia; ela é ao mesmo tempo um todo e uma composição de relações que se exercem reciprocamente. Isto significa que dentro de um universo escolar aparentemente homogêneo, existe uma pluralidade composta por cada um de seus grupos, a relacionar-se entre si. Cada universo, por sua vez, também se apresenta múltiplo, sendo possível identificar a troca diferencial entre os próprios alunos de uma mesma classe, por exemplo.

A troca diferencial foi observada não só na espacialidade, como principalmente no nível das relações interpessoais, entre corpo docente e direção (nas reuniões) e entre professores e alunos (em sala de aula).

5.1 Os relacionamentos: trocas diferenciais

A sala dos professores é um local onde acontecem tanto os momentos oficiais (reuniões) quanto os oficiosos (de confraternização, estar-junto). É ampla e bem iluminada, com duas mesas retangulares no centro, rodeadas por cadeiras, alguns sofás antigos e um banco de concreto colado à parede maior da sala, a do fundo. Os móveis tão diversos formam uma verdadeira bricolage no ambiente. Todos os

professores possuem um armário identificado com seu nome, para guardar seus materiais. A maioria fica fechada com cadeado. Existe ainda um grande mural de recados, alertando sobre as reuniões, cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado e outras instituições, e matérias recortadas de jornais sobre acontecimentos políticos.

A política educacional, embora um assunto constantemente presente nos murais, não foi em nenhum momento percebida como tema de conversas entre os professores nesta sala. Com exceção de uma declaração dada pelo secretário estadual da educação, em rede de televisão que, ao mencionar melhorias no campo educativo, causou a revolta de todos.

No mais, os temas políticos somente apareceram nas entrevistas, às vezes por nós mesmas induzidos. No dia a dia escolar os poderes instituídos parecem não provocar um incômodo verbalizado, o que dá a impressão de que estes se encontram realmente distanciados da concretude do cotidiano, como nos diz Maffesoli (2001, 2002, 2005).

Compondo o ambiente encontramos ainda uma pia, sobre ela um espelho, um suporte com copos, um filtro de água. Na parede da pia e na porta da geladeira, encontramos um outro aviso, no mesmo estilo daqueles fixados no banheiro: “use – lave”, referindo-se ao uso dos copos.

Todas as semanas, os professores se reúnem neste espaço oficialmente. Mas não todos juntos: como muitos trabalham em mais de uma escola, seus horários são incompatíveis, e por isto, eles têm três opções: segunda à tarde, à noite, ou quarta-feira. Durante as reuniões são tratados diversos assuntos: problemas com alunos, elaboração de trabalhos e projetos, transmissão de informes, tempo dedicado à formação continuada. Destes momentos participam também a diretora, a vice-diretora e, em horários alternados, os coordenadores pedagógicos.

Conforme afirma Dias-da-Silva (2005), a HTPC é um importante espaço conquistado, ao permitir aos professores, em conjunto com os coordenadores e a direção, discutir e planejar as ações da escola coletivamente. Porém, aqui, como em muitas escolas, ela acontece de maneira fragmentada em vários grupos pequenos. Isto pode ser considerado um fator que empobrece a discussão.

Além disso, pudemos perceber que para muitos professores a HTPC constitui mais um horário obrigatório a cumprir. A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo se

transforma, nas palavras de um deles, em *Hora de Trabalho Perdido*¹⁴. O tédio, o cansaço e a irritação tornavam-se ainda mais claros nos dias em que não havia pauta, mas mesmo assim, mantinha-se a necessidade de permanecer na escola. Nestas ocasiões, o tempo era aproveitado para colocar em ordem algumas tarefas burocráticas ou então bater-papo com os colegas.

A qualquer horário do dia, podíamos encontrar sempre alguém ali, estudando, aproveitando os intervalos entre uma aula e outra para corrigir provas e exercícios, tricotando, “jogando conversa fora” com os colegas, falando sobre marido, filhos, esposa, passeios, cursos, projetos, alegrias, desalentos. Quase sempre, alguém fazia um cafezinho ou chá. Durante as reuniões e momentos do intervalo, isso era garantido. Biscoitos eram servidos algumas vezes pela escola, e os professores também levavam sempre sua parte para o banquete.

Neste lugar, ouvimos comentários ressentidos por parte das professoras sobre o fato de serem chamadas de *dona* pelos alunos (*chega no final do ano e eles nem sabem o seu nome*); a coordenadora pedagógica contar das dificuldades e do cansaço em realizar seu trabalho, e nos mostrar a irritação ocular que a atingia em momentos de desgaste maior (e que apareceu várias vezes no decorrer do ano); os relatos sobre episódios depressivos associados ao exercício da profissão; e as queixas de dores de cabeça, nas costas e pernas, rouquidão e afonia. Todos os dias nós encontrávamos professores tristes, cansados ou irritados.

Foi nesta sala também que acompanhamos o embate da professora de educação física com a coordenação pedagógica e direção. A professora insistiu diversas vezes na elaboração de um campeonato esportivo entre os alunos. Numa das reuniões em que ela sugeriu organizar um interclasses de futebol de salão, o coordenador pedagógico lhe relatou, em contrapartida, os *conhecidos problemas: violência entre os alunos desencadeada pelas situações de jogo, a falta de disciplina, a necessidade de algum regulamento pronto que organize o evento*. Ele considerou que o fato de apenas um time ser vencedor desencadeia revolta dos outros alunos, que não sabem lidar com a derrota.

Ela, justificando a necessidade de eventos deste tipo, como um passo importante para os alunos e para si mesma (*eu preciso ver o meu trabalho!*), lhe pediu que conversasse *com ela*. Depois, confirmou comigo que era a diretora quem

¹⁴ Os textos em itálico constituem falas de professores, coordenadores pedagógicos, diretora, vice-diretora e alunos.

não queria que o evento acontecesse. A professora insistiu na realização deste evento durante alguns meses, mas após a terceira vez em que a diretora lhe chamou atenção por sua insistência, desistiu. *Eles não me deixam fazer nada do que eu quero*, comentou conosco.

Esta resistência por parte da direção foi observada em outros episódios. Como por exemplo, diante da proposta enviada pela Secretaria de Ensino em participar de uma gincana. Três professoras, inclusive esta de educação física e a de biologia, que mais tarde nos concederia entrevista, prontamente se manifestaram favoráveis. A diretora mostrou-se ressabiada e dizia às professoras o trabalho que a gincana demandaria. A de educação física sugeriu que as tarefas fossem divididas entre os professores durante a HTPC, afirmando a possibilidade e a importância da escola participar do evento. Sua colega, professora de química, reforçou, dizendo *da chance da escola aparecer e do aluno mostrar que tem talento*. A diretora manteve os impedimentos, e zombou da premiação (um almoço com a primeira dama da cidade e uma viagem para os alunos).

Uma das professoras de português, pouco tempo depois, propôs elaborar uma atividade especial, envolvendo todos os alunos para comemorar o Dia Internacional do Meio Ambiente – 05 de junho – em sua véspera. Sugeriu convidar os alunos que tocam, os que têm alguma poesia escrita a respeito do tema para participar do evento que aconteceria após o intervalo. Pediu aos professores que não marcassem nenhuma prova no dia e que dessem suas sugestões. Esta seria uma maneira também de atender ao desejo dos alunos do terceiro ano, que tocam diversos instrumentos e gostariam de oferecer uma despedida aos amigos. A professora de educação física logo se dispôs a ajudar. A idéia foi considerada boa. A diretora estava ausente nesta reunião, mas pediu que transmitissem seu recado: que fosse iniciado *algo prático* neste dia, como coleta seletiva de lixo, para que a data perdurasse para os alunos e não fosse apenas um dia de festa. Ela também sugeriu organizar uma caminhada nos arredores da escola. A seu ver, as atividades poderiam se realizar no horário do intervalo, talvez um pouco estendido, mas os professores pediam por todo segundo período.

Ao longo dos meses em que estivemos na escola, muitas vezes a diretora compareceu à reunião apenas para transmitir recados, como no dia em que orientava a respeito da importância do preenchimento do diário de classe frente a

alguma possível recorrência do aluno ao término do ano letivo. Geralmente, demonstrava apatia e cansaço.

Estas foram observações dos momentos oficiais. Entremeando-os ao longo do dia, identificamos, por outro lado, os momentos de apogeu, orgiásticos, quando os professores simplesmente estavam juntos, confraternizando entre si e a socialidade se manifestava. Para Maffesoli, o “desperdício coletivo” (MAFFESOLI, 2005, p.28) é justamente o elemento estruturador de toda socialidade. Houve um relato, inclusive, que apontou para a possibilidade de *fazer amizades, conhecer pessoas diferentes*, como a grande vantagem de se trabalhar numa escola. Outro professor, quando questionado se gostava de trabalhar ali, afirmou que sim, porque *aqui estão os meus amigos de 14 anos... um pessoal que a gente fez muita amizade...*

A orgia, como uma força que cimenta o coletivo, permitia realizar a parte “dura” do trabalho, através da descontração que circulava em meio às dificuldades e problemas vivenciados na escola, chegando até a minimizá-los em alguns momentos. Ou em outras palavras, estes momentos orgiásticos, oficiosos, e por isso mais obscuros ao olhar do pesquisador, faziam o papel da noite, que oferece o repouso e o conforto necessários para angariar novas forças e prosseguir no dia seguinte. Assim como na mitologia Prometeu tinha o fígado regenerado durante a noite, os professores encontravam nos momentos orgiásticos a continuidade da vida. Nestas ocasiões, a solidariedade de base tomava corpo e encontrava soluções para lidar com as barreiras que impediam a realização dos desejos dos docentes.

5.2 Adaptando-se às situações: solidariedade orgânica

A alternativa encontrada pela professora de educação física, diante dos impedimentos já citados, foi participar de um campeonato da cidade envolvendo diversas escolas e organizar partidas de damas e jogos rápidos durante os intervalos, em conjunto com outros professores. Havia entre eles a mesma percepção em relação ao papel do professor e da escola. A importância dos eventos estaria justamente na possibilidade de oferecer aos alunos experiências novas, ensinar a questão da convivência, permitir que descobrissem outras formas de se relacionar. Para estes professores, a escola desempenha um importante papel na

socialização dos alunos, e era importante aproveitar o acesso que tinham a eles. Exemplificando, ela citou as diversas festas juninas que ajudou a organizar na outra escola onde trabalhou: *a primeira foi muito difícil, mas as seguintes foram melhorando, porque eles vão aprendendo.*

A professora de biologia fez um relato semelhante, quando se lembrou da elaboração do material que ficou exposto durante a Feira de Ciências no ano anterior. A turma que elaborou o trabalho era considerada *barra pesada* por parte dos professores e direção. Segundo a professora, a possibilidade que lhes foi oferecida de participar do evento mudou seu comportamento e surpreendeu a todos, porque os alunos investiram na atividade e cuidaram da exposição para evitar qualquer tipo de intercorrência. *Depois, fomos convidados até a expor na delegacia de ensino.* Este trabalho foi elaborado com a professora de química, utilizando corantes naturais para pintar telas, e seria reaproveitado na gincana daquele ano, que além dos jogos, declamação de poesias e arrecadação de agasalho, constava também de uma exposição temática por parte das escolas.

Além dos trabalhos do ano anterior, as professoras de biologia, química e educação artística, prepararam também outra atividade: tábuas de carne decoradas pelos alunos. Na verdade, isso já vinha sendo realizado, e coincidiu com a necessidade de organizar uma exposição. Sugeriram ainda fazer uma mesa de saladas, já que os trabalhos pintados retratavam legumes e frutas. Elas mesmas se responsabilizaram pela arrecadação de pertences ou dinheiro entre os próprios professores para preparar a salada.

Pudemos acompanhar a execução das tábuas, que demandaram remanejamento de horários entre os professores (a fim de utilizar aulas mais longas), trabalho em equipe (as professoras davam aula juntas, auxiliando os alunos na execução da atividade) e disponibilidade para trabalhar no final de semana. Esta foi uma questão polêmica. Teve início uma discussão a respeito de quem estaria na escola para preparar as saladas no sábado à tarde, de quem estaria no local da exposição sábado e domingo. Alguns professores aceitaram participar em um dos períodos, a de química e a de biologia prontificaram-se a montar a sala no sábado à tarde.

Outros professores mostraram-se revoltados com o fato de ter que trabalhar no final de semana, sendo que estas horas não poderiam ser contadas como horas de serviço e se recusaram a participar. É importante assinalar que, todas estas

ocasiões demandaram realmente trabalho extra aos professores, conforme alertara a diretora: horas a mais na escola, atividades levadas para casa, gastos e tempo com locomoção, empenho na organização, negociação com alunos e colegas, críticas.

No dia da gincana, tudo correu bem. Muitos foram prestigiar o evento, inclusive ex-alunos. Apesar da escola não ter recebido os prêmios, foi grande a satisfação em ter participado.

Para o evento do Dia Internacional do Meio Ambiente, várias sugestões foram dadas pelos professores: apresentação de um grupo de dança, que estava sendo ensaiado pela mesma professora de educação física, do trabalho que já vinha sendo realizado pelas turmas da 5ª série, relativo ao tema, e de um grupo de teatro. Diante de tantos números, a professora de português e a de biologia conseguiram negociar com a direção todo o período após o intervalo para as apresentações. A coordenadora pedagógica orientou os professores para que os alunos só soubessem disso no dia do evento, para evitar tumultos no primeiro período, ou faltas em massa. Junto com a disposição em organizar a festa, havia também o medo: *pode ser que dê tudo certo e fique lindo, pode ser que não...*

Infelizmente, não pudemos estar presentes nas apresentações. Segundo a professora de português, *foi um pouco tumultuado, alguns alunos queriam ir embora, mas deu tudo certo.*

Assim, observamos a solidariedade de base como um elemento fundamental no universo escolar, no que se refere à maneira de lidar com os problemas do cotidiano. Os laços de amizade que se construíam e se fortaleciam principalmente durante os momentos informais – nos intervalos, nos corredores, passando o tempo na sala dos professores – permitiam aos grupos se identificar, se amparar e jogar com “a presença obsedante do tédio e da morte”, de que nos fala Maffesoli. “É *no e pelo* coletivo que todos se satisfazem, satisfação que por sua vez solidifica o bem-estar comum”. (MAFFESOLI, 2005, p.14, grifo do autor).

É importante ressaltar que, segundo o autor, a associação das pessoas aos grupos acontece principalmente por uma contaminação do imaginário coletivo e não pelo utilitarismo. A troca de sentimentos, as crenças populares, as visões de mundo e “as tagarelices sem consistência” levam à difusão das idéias por contágio dos sentimentos e emoções vividos em comum. Assim, o consenso existe primeiramente num nível afetual, e não num racional. Este sentimento partilhado é que permite o

amparo entre os professores, como no dia em que a professora de biologia se encontrava abatida após uma aula tumultuada e, após nos pedir licença, falou à de química: *foi terrível... agora me conta alguma coisa engraçada!...*, ou no relato da coordenadora pedagógica, sobre o professor que um dia chorou na sua sala ao desabafar sobre a enorme dificuldade que sentia em trabalhar com determinada turma. Em outros momentos, observamos que os professores se reuniam e se auxiliavam no preparo de relatórios pedidos pela direção, ou então, na digitação para informatizar os boletins, que foi um processo bastante trabalhoso, ainda mais levando em consideração que alguns professores não sabiam utilizar o computador. Assim, embora não existisse um fim utilitarista dirigindo as tribos, podemos dizer que a solidariedade decorrida da partilha do sentimento surgia como um fator que influenciava o trabalho do professor, constituindo também um fator de proteção à sua saúde.

A solidariedade orgânica, ao permitir a realização de eventos na escola, permitia também a troca de máscaras. A professora de biologia trazia para a aula atividades que lhe eram prazerosas fora da escola, apesar da repreensão do marido, que *diz que sou boba, fico caçando coisa pra fazer... mas eu gosto dessas coisas...e esse tipo de trabalho é capaz de resgatar o aluno*. Além da turma *barra pesada*, falou também de um aluno que até iniciar o trabalho com as tábuas era extremamente desinteressado na aula, e até desenturmado. A proposta nova despertou-lhe, ele mostrou o que sabia fazer e passou inclusive a auxiliar muitos na realização de sua atividade. Ela considerou esta uma conquista, dela e do aluno.

A pluralidade dos papéis, a “interconexão de múltiplas figuras que reproduzem, na estereotipia, a arquetipologia de grandes esquemas” (MAFFESOLI, 2001, p.188) está presente na noção da teatralidade. Maffesoli a vê como expressão da aparência, do simulacro e duplicidade. Por isso, considera a teatralidade da vida cotidiana como lócus onde se realiza a manutenção da existência e se vive a solidariedade orgânica.

5.3 Burlando o desgaste: teatralidade

Já dissemos sobre as causas de desgaste no trabalho do professor identificadas na literatura, bem como dos mecanismos que a socialidade emprega

para se defender. Na reunião do Conselho da Escola, realizada logo que chegamos à escola, pudemos identificar claramente a duplicidade e o silêncio em ação.

Segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o Conselho de Escola é um colegiado, de natureza deliberativa e consultiva, constituído por representantes de pais, professores, alunos e funcionários. Sua função é de atuar, articuladamente com o núcleo de direção, no processo de gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola. (São Paulo, 2005). Assim, o Conselho desempenha um papel importante em assegurar que toda a comunidade seja envolvida nas decisões importantes tomadas pela escola.

Apesar de a reunião ser denominada por “Conselho”, não havia nenhum representante dos pais ou alunos presente. Conforme soube depois, por meio da vice-diretora, a escola optou por realizar as reuniões assim, somente com a presença dos professores. As famílias recebiam comunicação sobre as decisões posteriormente. Outros sujeitos da escola, como por exemplo o professor responsável pela biblioteca onde estão os materiais de consulta dos alunos, também não participavam das reuniões.

Esta biblioteca era antigamente uma sala de aula, localizada próxima ao pátio. O professor mesmo nos disse que sua presença era considerada desnecessária, já que *discute-se apenas coisas de sala de aula*. Ressentido de estar afastado das aulas (era readaptado) acompanhava de perto os alunos que freqüentavam a biblioteca, orientando suas pesquisas e demonstrando interesse pelo seu desempenho. Estavam presentes na reunião, além dos professores, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica.

Outra modificação adotada por esta equipe se deu em relação ao instrumento utilizado nesta avaliação, elaborado pela diretoria da escola. Segundo a vice-diretora, o outro, enviado pelo governo, era muito trabalhoso, pedia a avaliação individual de todos os alunos. Além de maçante e demorado, foi considerado não muito adequado às necessidades (e possibilidades) do grupo. Ela assinalou ainda que em relação a certos alunos, não havia nada a comentar, sendo desnecessário um procedimento tão individualizado.

A reunião se desenrolou da seguinte forma: a coordenadora pedagógica citava uma a uma as turmas e os professores apresentavam um panorama geral de cada uma delas, levantando também os alunos em situações mais agravadas, em geral, considerados demasiadamente indisciplinados. Estas conversas assumiram

certas vezes um tom exaltado, com muitas pessoas falando ao mesmo tempo, outras vezes, nos pareceu mais um desabafo, um lamento diante de uma situação em que não há muito o que se fazer, ou pelo menos, não se sabe o que fazer.

Houve também professores que não se manifestaram nenhuma vez, pareciam acompanhar tudo à distância, tendo comparecido à reunião simplesmente por obrigação. Outros, além de chegaram bastante atrasados, ainda aconselhavam os colegas a não darem tanta importância aos acontecimentos; entravam e saíam da sala a todo momento. Alguns destes professores, inclusive, estavam há mais de uma hora na escola, fumando e conversando do lado de fora.

Estas posturas diferentes e até contraditórias encontram-se harmonizadas no jogo teatral. Para Maffesoli (2001), todos os aspectos da vida social estão marcados pelo selo do teatral. “Mesmo e incluindo os níveis mais racionais ou mais sérios, todos os atos humanos estão impregnados de ‘aparência’ e de ‘fazer crer que’” (MAFFESOLI, 2001, p.177), já que esta **estrutura teatral** independe da consciência ou das intenções dos atores sociais que atuam em qualquer instituição. Sanchez Teixeira (1990) assinala que tanto nas relações formais (racionais) quanto nas orgânicas (afetivas), existe sempre uma teatralidade em ação, garantindo a participação dos indivíduos. Isto porque, em essência, esta teatralidade é movida pela paixão.

Assim, para se compreender o cotidiano escolar, é necessário considerar, antes de tudo, a teatralidade em ação no interior da escola. (SANCHEZ TEIXEIRA, 1990). Este olhar possibilita apreender as ações que ocorrem fora dos limites do instituído, “entendido como conjunto de normas, de regras, e de funções que regem a escola enquanto instituição”. (SANCHEZ TEIXEIRA, 1990, p.182). Ou seja, torna-se possível entender como alguém pode participar ao mesmo tempo, através da duplicidade, das estruturas individuais/racionais, pelo desempenho das funções previstas no regulamento e das estruturas sociais/afetivas. É assim que, por exemplo, sendo membro da diretoria, pode-se responder a uma exigência da Secretaria da Educação, realizando o “Conselho Escolar”, e ao mesmo tempo, atender às necessidades do grupo, organizando este trabalho da maneira considerada mais adequada. Ou então, que se pode cumprir a obrigação de estar presente nesta reunião, sem ser participativo.

Observamos aqui a duplicidade em ação, em resistência à disciplina e vigilância impostas pelos poderes maiores. Ao invés de uma adesão incondicional

ou de uma recusa explícita a estes valores e normas, adotou-se uma forma de resistência astuciosa e silenciosa, determinadas pelas vivências e modos de sentir das pessoas que habitavam aquele lugar. Para Sanchez Teixeira (1990), este tipo de atitude, numa organização altamente burocratizada e autoritária como a escola, perpassa por todos os grupos que a constituem.

Outras formas de resistência foram observadas, além destas relatadas na reunião do “Conselho” (que por sinal, repetiram-se durante as HTPCs).

Diante das dificuldades em relacionar-se com os alunos e suas notas baixas, ouvimos dos professores comentários como *já foi o tempo em que eu esquentava a cabeça; a gente ensina, eles é que não querem aprender; quer escrever “ignorante”, escreve*. Dirigindo-se aos colegas: *faz que nem eu: passa por cima; eu não bato boca; aquela turma eu isolo*, como uma maneira de lidar com a irritação e se proteger do afrontamento direto com os alunos.

Presenciamos ainda duas professoras conversando a respeito de quantas vezes haviam faltado, quantas foram abonadas, que direitos o atestado oferece ao professor e como isso influi no bônus de final de ano. Compararam seus números. Uma delas contou recorrer às suas anotações na última página de seu livro didático, e a outra mantém um caderninho específico para fazer estas anotações.

Em uma de nossas entrevistas, que serão apresentadas adiante, a fala da professora de inglês, Suzana¹⁵, exemplifica bem a necessidade destas defesas:

E eu não sei se existe assim, como é que eu posso falar, relação entre cansaço e estresse, nervoso e estresse, tensão e estresse, chega a culminar em estresse. Estresse existe? Existe? [...] Eu me coloquei coisas assim, dentro de mim, dentro do coração e no racional, que, tipo assim, não pode acontecer comigo porque eu tenho que sobreviver.

Nesta escola, certamente a indisciplina constitui um dos maiores problemas enfrentados pelos professores. Aliás, as queixas dos professores fora da escola foram a motivação para ali realizarmos nossa pesquisa de campo. Este fato se fortaleceu ainda mais no nosso contato com eles, em sua sala e em sala de aula.

A situação dos professores substitutos parecia ser ainda mais complicada, pelo pouco contato que tinham com os alunos e, segundo eles próprios, por causa de um certo descaso que os outros professores manifestavam em relação às

atividades que realizavam. Duas substitutas comentaram sobre o desgaste físico, a dor de garganta, o problema auditivo, o cansaço constante causado pela indisciplina e desinteresse dos alunos.

Neste dia, era intenso o barulho que ouvíamos enquanto estávamos ali, na sala dos professores. Tratava-se da sala localizada logo acima de nós. A de português explicou que *é uma sala de 45 alunos, onde vêm os 45. No dia que falta algum, você logo percebe!* Disse que é muito difícil trabalhar nesta turma por causa das conversas paralelas. *Eles são ótimos, umas gracinhas. Pra conversar com eles é uma beleza, mas pra dar aula, é difícil.* Comentou que passa mal, de tanta tensão, no dia que antecede suas aulas naquela turma, e que o desgaste que sente depois é tanto, que seu rendimento nas outras salas é bem mais baixo. Quando está voltada para a lousa, passando a matéria, pensa *viro agora ou não viro*, na dúvida se deve pedir silêncio. *Na última vez que substitui aula para esta turma, uma colega me encontrou na sala dos professores e perguntou se estava doente.* Apesar da seriedade destes acontecimentos, o tom da narrativa era sempre bem humorado.

A substituta de matemática contou um episódio protagonizado por uma professora na escola particular onde lecionou, na tentativa de controlar a indisciplina de uma classe.

Um dia foi trabalhar com um líquido vermelho escorrendo do canto da boca. Quando os alunos perguntaram o que era aquilo, ela disse que não sabia, mas que como havia ficado internada em um hospital psiquiátrico e tomou muitos remédios, devia ser algo relacionado com o fato. Depois de um tempo, foi trabalhar toda descabelada, dizendo que seu remédio tinha acabado.

Não entrou em detalhes a respeito da reação da turma com a artimanha da professora, mas os professores presentes riram bastante da história. Uma brincadeira, para eufemizar o sofrimento e a gravidade da situação.

Com os outros professores parece não ser diferente. A professora Suzana, ao consentir nossa presença em suas aulas, compartilhou conosco de seus momentos de dor, luta e às vezes prazer. Ela, assim como outras professoras, afirmou que o comportamento dos alunos não se modifica nem um pouco com a presença de alguém estranho na sala.

¹⁵ Os nomes são fictícios.

*O que nos cansa não é dar aula. É aquele negócio de “fulano, senta por favor”, “ciclano, sai da porta”... Sabe? É o fato da gente tá sempre chamando atenção. Ou seja, se você dá uma aula de cinqüenta, cinqüenta e cinco minutos, que seja, é... você tem que fazer chamada, você tem que apagar a lousa... colocar essa matéria, e eles naquele papo fenomenal, tal... **o que cansa é o barulho, é a indisciplina**... então, vamos dividir esse tempo pela metade, aí... de aula, só.*

A indisciplina é apontada por Sanchez Teixeira e Silveira Porto (1998) como uma forma de violência praticada pelos alunos dentro da escola.

5.4 A violência na escola

A indisciplina dos alunos é um tema recorrente quando se trata dos problemas enfrentados pela educação nos dias atuais, e se mostra intrinsecamente ligado à saúde do professor.

Naquele momento, umas das medidas adotadas pela direção e corpo docente para lidar com esta questão era a transferência de turno. Segundo eles, esta mudança fazia com que os mais indisciplinados (que costumavam bagunçar a aula e influenciar outros neste sentido) perdessem o território onde exerciam algum tipo de controle. Desta forma, além de beneficiar uma turma, a sala para onde eram transferidos também não era prejudicada.

Às vezes é você tirar o aluno daquela roda. Quando chega em outra turma ele apaga, ele não tem espaço naquele grupo. A pessoa no grupo tem uma força inacreditável.

Segundo os relatos, os professores e membros da direção sentiam o esgotamento de outros recursos já utilizados, como chamar os alunos para conversar individualmente, encaminhá-los para a diretoria ou entrar em contato com suas famílias. Durante o “Conselho”, um professor presente lembrou, desanimado, quando recorreu ao pai de uma aluna por causa de seu mau comportamento em sala de aula e este disse não saber o que fazer, que a filha não o escutava.

O pai não tem o que fazer com o filho... e nós?

Nessas horas... psicotapa... se o pai que é autoridade, não tem nenhum controle sobre a menina, o que nós podemos fazer? Nós vamos transferir de período.

Uma professora citou o episódio recente do aluno que saiu da sala de aula para cuspir em outro, em outra sala, no meio da aula. Houve consenso entre os professores de que este é um exemplo em que a atuação da família prescinde em muito a da escola, no sentido de que os alunos carecem de uma educação que deve ser recebida em casa. Mesmo diante de sua pouca resolubilidade, recorrer aos pais continua sendo um recurso adotado pela escola, que considera obrigação da família educar seus filhos.

Nesta ocasião, muitos manifestaram apoio à transferência de turno dos alunos mais problemáticos, lembrando inclusive o caso de uma classe que teve o comportamento melhorado com a transferência de sete alunos no ano anterior. Ainda assim, esta medida parece não estar dando conta, como gostariam os professores e a direção, de resolver a questão da indisciplina.

Esta situação nos lembrou Itman Monteiro (1998), acerca da relação entre luz e sombra. Segundo a autora, quanto mais reprimida a face de sombra, mais ela se estende sobre a luz, tornando-se mais visível e incontrolável. Cabe aqui a interpretação supondo que, quanto mais se tenta reprimir a indisciplina, mais ela tende a se expandir. Disto resulta um conflito constante e crescente, “o qual leva a uma saturação das partes, ao estresse, ao pânico, à neurose, à exacerbação do medo natural que temos em relação à morte”. (ITMAN MONTEIRO, 1998, p.75).

Para Sanchez Teixeira e Silveira Porto, no artigo Violência, Insegurança e Imaginário do Medo (1998), a indisciplina, ao lado das brigas e depredações, consubstancia a violência provocada pelos próprios alunos, vivida entre os muros escolares. “Ao ‘imaginário da ordem’, os alunos contrapõem um ‘imaginário da transgressão ou do conflito’”. (SANCHEZ TEIXEIRA; SILVEIRA PORTO, 1998, p.62).

Cada ação concreta de agressão ou violência permite ritualizar uma ameaça, justificando a reprodução do medo e a adoção de medidas de segurança. Mas, paradoxalmente, essas medidas acentuam a insegurança e o medo e provocam novas formas de geri-los, seja na sociedade, seja na escola. (SANCHEZ TEIXEIRA; SILVEIRA PORTO, 1998, p.57).

Lidar com a indisciplina, nesta escola, nos parece estar intimamente associada à punição. Na ordem do simbólico, a indisciplina ligar-se-ia à idéia de crime, que além de contido, deve ser castigado. Para Maffesoli, isto se justifica porque, na lógica da teatralidade, “o castigo torna a aparente a reconstituição da soberania” (MAFFESOLI, 2001, p.181), ou seja, da ordem, mas por outro lado, “acentuam a insegurança e o medo”.

Na sala dos professores vimos um painel a respeito do evento promovido pela escola em 2003, a Feira de Conhecimentos, onde a insegurança e o medo aparecem de maneira bastante clara. Além de falar dos trabalhos apresentados, neste painel constava também a preocupação dos organizadores (professores e direção) com eventuais incidentes que poderiam acontecer no local, por conta da participação da comunidade no evento. A este respeito, assinala que não houve nenhum relato por parte da polícia, nem na escola nem em suas redondezas. E que *a escola serviu de espaço para a comunidade, para um evento cultural e, assim, foi proporcionadora de prazer.*

No dia a dia, a preocupação em manter a disciplina na escola caminhou lado a lado com a de afirmar a autoridade de professores e direção. Algumas vezes, a insatisfação de ambas as partes surgiram. A direção se queixou da banalização de seu poder causada pela quantidade e freqüência de alunos enviados para lá, até mesmo por estarem dormindo durante as aulas, e pedia aos professores que resolvessem estas questões na sala de aula. Estes, por sua vez, sentiam-se desautorizados quando os alunos eram mandados de volta para a sala sem nenhuma medida maior da direção.

Participamos de uma reunião na qual a diretora passou diversos informes, estando todos eles relacionados com a indisciplina dos alunos e com a dificuldade em lidar com ela. Citou a saída de três alunos, e que outros mais ainda seriam convidados a se retirar, dando continuidade à *limpeza* do local. Segundo ela, naquela manhã, um dos alunos expulsos bateu com a carteira no chão, causando alvoroço na escola. *Eu tirei fulano, também tiro ciclano*, advertiu. Comentou ainda sobre a necessidade de manter os alunos em atividade até o término das aulas, evitando os tumultos e *arrastões* nos corredores.

Além da indisciplina em sala de aula, presenciamos o desânimo dos professores diante do roubo de três calculadoras científicas e de uma balança de precisão do laboratório de química. Uma das que haviam recentemente trabalhado

com os alunos no local, mostrou-se abatida diante da possibilidade do furto ter acontecido durante sua aula, e justificou a dificuldade de trabalhar com uma proposta diferenciada.

Antes deste evento, uma outra professora havia me recomendado cautela com minha bolsa na sala de aula, porque pequenos furtos costumavam acontecer. Ela mesma já fora roubada enquanto trabalhava. Entendi porque via os alunos carregando todo seu material durante o intervalo: os pequenos assaltos também os atingiam, e era perigoso deixar tudo na sala enquanto se estava no pátio.

Houve ainda relatos de alunos armados em sala de aula. A professora de biologia contou que durante uma de suas aulas, apareceram dois policiais que imediatamente renderam um aluno. Ao revistarem-no, encontraram um revólver. Ela lembrou-se de como todos ficaram assustados, e de seu medo, dali em diante, em repreender mais vigorosamente um aluno em sala de aula. Como saber que reação o aluno teria ou se estaria armado?

A necessidade do “cuidado” em abordar os alunos foi citada pela professora de história, por causa do uso de drogas. Ela comentou ver o *passa-passa* durante as aulas, os alunos com olhos vermelhos, agitados. Nestes casos, os professores se sentem acuados e não sabem como intervir. *Muita gente usa drogas. Eu tenho pena. E perguntam: o professor não viu? Como? É muita coisa ao mesmo tempo.*

Conhecendo tais fatos, compreendemos um pouco melhor o projeto Jovens Construindo a Cidadania naquela escola. Quando perguntei a um dos inspetores da escola o que significava a sigla, me assustei com a resposta: “Jovens Contra o Crime”. Mais tarde, soube através da coordenadora pedagógica que este foi seu nome inicial. Segundo ela, no decorrer das atividades, considerou-se que este não era o nome mais adequado, e daí a mudança. Mas parece que para algumas pessoas, a primeira designação continuava mais marcante.

Para a coordenadora, tratava-se de uma iniciativa importante, voltada à prevenção da criminalidade e formação de líderes positivos. Em cada sala, de dois a três alunos, por livre vontade, poderiam aderir ao programa, e recebiam um colete com o símbolo da polícia (vestem a máscara do “herói”, ou seja, de transgressores passam a líderes). Além de visitar instituições beneficentes da cidade, estes alunos acabavam sendo espécies de monitores da escola. *Qualquer coisa, eles avisam a gente*, conforme me esclareceu o inspetor. Para a coordenadora pedagógica, a

vigilância entre os alunos nunca se deu de forma efetiva, devido à *cumplicidade e às ameaças que existem entre eles*.

Embora este não tenha sido considerado um fato relevante pelos professores consultados, cabe lembrar que mesmo localizada na região central da cidade, esta escola atende principalmente às crianças e adolescentes da periferia. Segundo uma pesquisa realizada pela administração da instituição, a maioria dos alunos provém de um dos bairros mais carentes da cidade. Constitui-se numa região bastante distante do centro, e a violência e a pobreza deste local já fazem parte do imaginário social da cidade.

Questionada a respeito da opção das famílias por uma escola distante de casa, a coordenadora me disse ser devida à necessidade dos pais de locomoverem-se todos os dias para o centro, onde trabalham. Além disso, ela acredita haver uma espécie de preconceito das próprias famílias, que valorizam as escolas do centro em detrimento daquelas próximas de suas casas. Perguntei-lhe se, em sua opinião, a origem dos alunos, associada à pobreza e violência, influenciaria de alguma maneira no trabalho e na saúde dos professores. Ela assegurou-me que não, e sugeriu que eu assistisse às aulas ao invés de investigar os alunos.

Guimarães (1996, p.77), utilizando-se dos estudos de Maffesoli, aborda a escola enquanto espaço de violência e de indisciplina, e afirma que “as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina”, através da homogeneização, exercida por meio de mecanismos disciplinares que desconsideram a maneira como são partilhados os espaços, o tempo e o afeto entre os alunos. Isto gera uma reação que explode na indisciplina incontrolável ou na violência banal.

Ela considera que o conflito faz parte do processo de aprendizagem, sendo a violência intrínseca ao papel do professor. Esta violência pode ser administrada, quando o professor consegue perceber a ambigüidade de seu lugar, trazendo reversibilidade aos papéis de quem aprende e quem ensina. A partir daí, torna-se possível ajustar e a formular regras comuns a professores e alunos, ou seja, uma disciplina para todos.

No entanto, quando o professor não percebe a complexa teia de relações que constituem uma classe, acaba concentrando os conflitos ou na sua pessoa, ou em alguns alunos, ao invés de deslocá-los para o coletivo. Além disso, a autora afirma que a mesma energia que leva ao envolvimento e ao interesse dos alunos pode

transformar-se em apatia ou explodir em indisciplina e violência, quando a escola não tem significado para eles. Assim, ela defende a necessidade de “construir práticas organizacionais e pedagógicas que levem em conta as características das crianças e jovens que hoje freqüentam as escolas”. (GUIMARÃES, 1996, p.81).

Ao tratar de um possível equilíbrio entre os interesses dos alunos e as exigências da instituição, Guimarães (1996) afirma que é preciso deixar de acreditar que a paz signifique a ausência de todo conflito. Porém, inscrita na sabedoria dionisíaca, esta paz significa a “desordem que não mais culpabiliza, mas que pode ser integrada numa dinâmica”. (MAFFESOLI, 2005, p.24).

Segundo Alves (2002), existe nas escolas, em geral, uma verdadeira veneração ao silêncio. Tal admiração advém, normalmente, de propostas pedagógicas consideradas tradicionais, em que o silêncio passa a ter ligação direta com a atenção à aula e o respeito ao professor. O aluno é considerado um bom aluno quando faz silêncio. A agitação ou as movimentações em sala são vistas como sinônimos de indisciplina e/ou falta de atenção e, muito poucas vezes, como manifestações de emoções de algo que não está agradando ao aluno ou mesmo de uma participação mais ativa.

Este tradicionalismo foi defendido por um professor ao se referir às escolas particulares, argumentando ao presidente do grêmio estudantil que, se ele desejava aproximar sua escola das particulares – conforme ele manifestara – cabia dizer que estas eram *extremamente tradicionalistas e funcionam, as que mais aprovam* [nos vestibulares]. Controle, ordem, punição e silêncio (o castigo de ficar na salinha do “pensar”, sentado de frente para a parede) são questões que se encadeiam.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que o silêncio chega a ser um objetivo durante as aulas (conseguir silenciar os alunos para fazer a chamada, silêncio enquanto passa o exercício na lousa, enquanto eles resolvem os exercícios, durante a correção, ou para que o professor consiga colocar suas obrigações burocráticas em dia, evitando levar serviço para casa), encontramos também com a sua manifestação perversa. No dia a dia da escola, a violência banal estava presente nas turmas tidas como disciplinadas, porém desinteressadas e pouco participativas, citadas durante o “Conselho”:

- *Essa é disciplinada, quietinha, boazinha.*
- *Mas tem os alunos que não fazem tarefa, não fazem nada.*

Quando estivemos na sala de aula, acompanhamos a dificuldade da professora Catarina em conseguir que os alunos realizassem a atividade por ela proposta. A última aula havia sido uma visita à uma fábrica de laticínios da cidade e, apesar de ter combinado a saída com antecedência, a turma faltou em massa na data. Para o passeio, haviam sido contratadas duas vans, mas apenas uma foi utilizada e a docente teve de arcar com as despesas. Na aula, pedia aos alunos que entregassem um relatório sobre a visita, mas frente à recusa irreduzível e aberta da turma, instituiu que o trabalho valeria nota.

Este foi um recurso bastante utilizado por outros professores também. Um deles disse que, além de obrigar o aluno a fazer o exercício, ou copiar o ponto da lousa – o que conseqüentemente, espera-se diminua o barulho e a agitação nas salas mais indisciplinadas – também acaba sendo um jeito de avaliar o “aprendizado” de maneira contínua. Porém, o que observamos é que muitos alunos copiam os exercícios e ficam até o último minuto da aula conversando com os colegas, esperando que alguém os resolva e lhes empreste as respostas.

Por vezes, isto acaba por aumentar a agitação da classe, que continua fazendo suas “atividades paralelas”, ou seja, rindo, conversando, passeando pela sala, tirando a sombrancelha, se olhando no espelho, penteando o cabelo, fazendo piquenique com os amigos, cantando, tocando violão, inventando coreografias, mexendo no telefone celular, brincando com isqueiro, jogando bolinhas de papel, papéis de bala e, às vezes, a própria bala nos colegas, indiferente aos pedidos de silêncio do professor, e por vezes até os transformando em motivo de risadas. O telefone celular era motivo de tantos desentendimentos entre professores e alunos que chegou a ser cogitada, durante uma reunião, a proibição do aparelho na sala de aula.

O alerta da professora durante uma atividade que valia nota (*quando eu terminar de passar os alunos que não estiverem comigo vão pra direção!*) foi motivo de risos e piadas (*Fulano duvida!*). À manifestação mais agressiva (*eu quero que ele se f...*), os alunos riram ainda mais, criticando-a por *falar palavrão*, pela maneira com que os trata e pela qualidade de sua aula, e seguiram conversando em alto tom. A classe apenas se acalmou quando a professora iniciou a explicação, pausadamente, de cada exercício, estabelecendo a relação entre este conteúdo e o anterior, mas ao terminá-la, o barulho logo voltou. Desta vez, percebi que em parte ele era causado pela reunião de alguns alunos em pequenos grupos, na tentativa de resolver os

exercícios propostos. Quando a aula estava quase acabando, e era a última do dia, todos estavam com a lição pronta, resolvida individualmente, em grupo, ou copiada, e com todo o material guardado, de mochila nas costas. Houve uma aglomeração dos alunos em torno de sua mesa, para que os corrigisse. Com a confusão que se formou, alguns se aproveitaram da situação e fugiram da sala. A professora comentou comigo, quando nos retirávamos: *minha mãe que diz que não sabe se isso é um dom... mas eu, graças a Deus, apesar de tudo, ainda consigo trabalhar. É difícil, mas eu tenho um certo controle sobre a sala.*

A professora de história, Sara, também considera ter controle sobre esta turma porque *eles têm medo de mim, porque sabem que eu sou louca e eu faço, não fico avisando.* Uma aluna bem agitada, que sempre se sentava no fundo da sala, cantava e dançava, desafiando constantemente os professores, mantinha-se em silêncio na sua aula. *Ela tem medo de mim. Faz recuperação comigo e me respeita. Os alunos sabem que se eu der E, fica com E. Eu tenho jogo de cintura, não adianta ficar gritando.*

Diante das brincadeiras dos alunos, de suas reclamações por mais nota, às vezes sugeria à classe decidir em votação pela nota que seria de seu merecimento. Nunca observamos uma atitude mais enérgica por parte desta professora, que parecia preferir entrar no jogo dos alunos a impor sua ordem. *Eu não tenho problema com eles. Eu brinco, eu dou risada, na minha aula eles não me atrapalham, eu falo pra eles que eles são cento e vinte mas eu sou mais louca que os cento e vinte, e assim, eu vou levando...!*

Quando a mãe de um aluno apareceu na escola para reclamar dela, por ter se negado a corrigir o trabalho de seu filho, entregue com atraso, justificou: *não li mesmo, porque o aluno tem que aprender que existem os dois lados, tem que ter responsabilidade. Eu tô aqui todos os dias.*

Sempre que conversava conosco, esta professora demonstrava preocupação com as questões sociais dos alunos: falava dos que estavam envolvidos com drogas, com o vandalismo dentro da escola, da má influência que seguiam, da necessidade de se conversar com eles. Ela chegou a afirmar que gostava desta turma, só que nesta, como em muitas outras, *você mais é mãe, é pai, é psicólogo do que professor... Mas assim mesmo eu gosto deles, sim.*

E fazendo uma comparação com as três classes que fazem do chamado “Projeto”, fruto da parceria com uma grande universidade pública fixada na cidade, afirmou durante uma entrevista que

pra trabalhar como professora, de didática, de chegar e dar conteúdos e colher frutos, nessas salas são melhores. Que as outras, o mínimo que você der já está bom porque eles precisam aprender de tudo um pouco, eles não precisam de conteúdo, eles precisam se incluir, aprender a trabalhar, aprender a fazer as coisas, porque... o outro pessoal eles não têm muito estímulo, e no Projeto, uma das normas é a família presente na vida da criança.

O Projeto foi criado há quatro anos, por iniciativa da própria universidade, com a intenção de preparar os alunos para o vestibular.

São três salas (1ºA, 2ºA e 3ºA), vistas contraditoriamente pelos professores como *petulantes e arrogantes, pouco participativas*, mas também as *mais interessadas da escola*.

A universidade fornece o material didático, que além de livros, é constituído de kits para experimentação, em Biologia, Física, Química. Os alunos têm aula no período da manhã (duzentos dias letivos), mas nem sempre este tempo é suficiente para o estudo de conteúdo programado. Então, à tarde, três vezes por semana, acontece uma continuidade do conteúdo, que não é considerada reforço, mas continuação da aula. À tarde, eles costumam ter aulas de química, física, matemática, biologia, inglês e técnica de redação.

Segundo esta professora, que coordena o trabalho na escola, o ingresso nestas salas parte da motivação pessoal dos alunos, sendo uma escolha própria, *mas existem alguns pré-requisitos*:

Não pode ser aluno faltante, tem que ser aluno que estuda, que quer estudar, e que de preferência tenha dificuldade para fazer exatas, mas que tire as exatas da cabeça como se fosse um bicho papão.

Quando o número de interessados ultrapassa o de vagas (o que acontece todos os anos), são os professores quem determinam os alunos a participar. Ou seja, a escolha na verdade não parte dos alunos. Os que não passam, ficam numa lista de espera, e como nem todos os alunos conseguem se adaptar ao ritmo das

aulas, há os que desistem. Nestes quatro anos, quarenta e quatro foram aprovados em universidades públicas, segundo a professora.

Na opinião de um outro professor, o Projeto traz alguns problemas. O fato dos melhores alunos da sala *serem levados* para o projeto, além de diminuir a auto-estima dos que continuam na classe comum, também desestimula os professores, já que nem todos dão aula para as classes “A”. Ele acha que o Projeto seria mais interessante se estendido a todos os alunos da escola, e não assim, causando discriminação entre eles.

Esta discriminação/separação liga-se à ruptura de uma interdependência essencial, “imagem da participação cósmica”, o que Maffesoli (2001, p.51) caricaturiza como a separação da “comunidade dos vivos e dos mortos”. Para alguns professores, as salas do Projeto são local de realização profissional, pelo melhor desempenho.

5.5 A voz dos alunos

Durante uma HTPC, pudemos conhecer como os alunos se colocam diante de algumas destas questões. No dia em que o secretário da educação deu uma declaração na rede televisiva, a respeito do SARESP, este seria o tema da reunião dos professores, na sala de vídeo. Porém, antes que a gravação fosse mostrada, chegaram dois alunos, presidente e vice-presidente do grêmio estudantil, pedindo para conversar com os professores.

Neste dia, desenrolou-se uma cena ímpar: todos os professores sentados em carteiras, dois alunos em pé, em frente ao quadro negro, para conversar com eles. Os professores brincaram com a situação, reproduzindo algumas atitudes por eles vivenciadas no dia a dia, mas agora, do outro lado. Diziam: *ah, professor, porque o senhor não faltou; quero ir no banheiro!*. Os alunos respondiam: *só com o cartão!* (utilizado para controlar a circulação dos alunos no pátio durante as aulas). O presidente do grêmio comentou, mostrando-se constrangido com a situação: *inversão de papéis!* E, diante da dificuldade em iniciar sua exposição, alertou, em tom de brincadeira: *olha que o ano ainda não acabou!* Depois de alguns minutos, os professores se tranqüilizaram, sob os pedidos da coordenadora pedagógica.

Os representantes dos alunos vieram pedir colaboração para colocar em prática alguns projetos. A menção da palavra *colaboração* gerou uma reação imediata dos professores. Vários deles mostraram-se inconformados com o pedido, vindo dos mesmos a quem eles tanto pedem colaboração todos os dias. Esta palavra foi utilizada muitas vezes, sempre causando furor nos professores, que protestavam, se revoltavam, ou então, passavam a ignorá-los.

Apresentaram diversas idéias para, nas suas palavras, *melhorar a escola*. Entre elas, arrecadar recursos para cuidar do espaço físico; queixaram-se a respeito do estado de conservação de alguns pontos e das grades que fazem o espaço se assemelhar a um *presídio*. Mostraram-se contra essa medida, e quando uma professora lembrou que ela é fruto da depredação do espaço, causada pelos próprios alunos, afirmaram acreditar na mudança dos alunos a partir da melhoria do aspecto da escola.

A escola parece um presídio, dói a primeira impressão que eu tive, aqueles pavilhões enormes [...] se a gente mudar a impressão que o aluno tem da escola, ele não vai querer pirar.

Outras idéias: organizar a rádio, melhorar o estado dos computadores, montar um cyber dentro da escola, promover eventos: campeonatos de skate, palco livre, gincanas, campeonatos, reciclagem de lixo. *Isso é que vai manter os alunos na escola, não os muros; é importante chamar os alunos para ajudarem a fazer.*

A estas sugestões, parecia haver ao menos dois tipos de entrave. Um formal, indicado pelos coordenadores na sugestão do cyber (tratar-se-ia de utilizar bens públicos para gerar dinheiro) e um outro, de cunho pedagógico, apontado pelos professores, que temiam a possibilidades dos tais projetos comprometerem as aulas. Pediram que se investisse primeiro *no que já existe de regular*.

Os alunos contaram sobre a idéia de montar uma sala de física, com todos os materiais relativos à disciplina, e que esta sala, por ser grande, poderia também abrigar química e até biologia. *Tudo para despertar o interesse do aluno.*

Vamos falar a verdade. As aulas são um saco. Fica o professor lá na frente, falando, escrevendo na lousa com aquele giz que dá alergia em todo mundo, e a gente ouvindo. A aula é monótona pra gente e professor também.

O coordenador pedagógico questionou: *de que escola você tá falando?!* Alguns professores riram, outros irritaram-se ainda mais. *Pelo contrário*, disse um deles, *se não escrever, vocês falam que ele não dá aula.*

Iniciou-se uma discussão. A professora Catarina tentou acalmar os ânimos:

Olha, vocês estão com idéias ótimas, excelentes, mas tem que ter prioridade, ver o que é viável, senão você não consegue alcançar objetivo nenhum. Que nem a gente, às vezes tem um monte de idéia, e não sabe como fazer, ou não dá pra fazer.

O barulho cresceu de tal maneira, que a coordenadora precisou intervir, pedindo silêncio. Criticou a conduta dos professores:

peço ajuda a de vocês para que a gente melhore a conduta dos alunos em relação aos professores. Nós temos um sério problema de falta de respeito. O aluno só vai respeitar isso tudo que você tá falando quando melhorar a questão do respeito. O aluno tá sem parâmetro. E eu te confesso que existe uma falta de motivação também da nossa parte.

Ela e uma das professoras que ouvia atentamente à exposição de idéias, perguntaram se existia também alguma proposta voltada especificamente para melhorar o comportamento dos alunos.

A gente quer melhorar a conduta do aluno sim, mas nossas idéias tão todas encadeadas. Tem que melhorar a escola para melhorar a conduta. Fazendo os campeonatos, as gincanas, melhorando o espaço físico, isso melhora a conduta do aluno.

E tem tanto lugar onde a gente pode ir. Então, acho que não adianta começar o trabalho de conduta dos alunos com o pessoal do 1º, 2º, 3º ano. O que tem que ser feito: pegar o pessoal da 5ª série, e montar projetos de filantropia. Essas atividades são importantes, a gente não aprende só aqui dentro da escola. Tem tanta coisa lá fora!

E complementou: *a culpa da situação atual da escola é do governo, que tirou a autoridade do professor*, ao que a professora prontamente respondeu: *não é não, o governo não tá todo dia aqui na escola!* Esta fala reforçou em nós o sentimento de distanciamento e abstração que os poderes instituídos assumem no dia a dia das pessoas, tratado por Maffesoli e já citado anteriormente.

O garoto desconversou, dizendo que se afastavam do assunto em pauta. Voltou a pedir mais uma vez o auxílio dos professores. Falou dos planos de trabalhar nas férias, de ter assumido o grêmio sabendo que ia ter que ficar o dia inteiro na escola, apesar de ter outros afazeres, *como estudar*. Disse que desejava *uma escola bonita*.

Os professores questionaram o fato das reuniões do grêmio serem realizadas no horário de aula. Ele negou: *se tiver aluno pedindo pra sair no horário de aula dizendo que é pra ir a reunião do grêmio, não deixem que é mentira*. Falou que ele mesmo se sentia prejudicado quando saía no horário de aula, perdendo *matéria*. Muitos professores riram, ironizando sua afirmação.

Um professor de educação física brincou comigo dizendo que *falta um fumódromo, uma sala para namorar, porque afinal de contas, os alunos ficam namorando na frente dos professores*.

Durante toda a reunião, o esbarrar das culturas foi nítido. Os alunos apresentavam a sua visão a respeito da indisciplina (falta de interesse na aula) e do matar aula (a escola parece um presídio). De uma maneira confusa e ainda pouco estruturada, distribuíram sugestões de como melhorar a escola, demonstrando de maneira clara seu desejo de tornar aquele um lugar mais acolhedor e significativo. Os professores, por sua vez, demonstraram sua insatisfação perante os pedidos dos alunos, que *são indisciplinados, desinteressados* e que *não respeitam o professor*, negando-se em diversos momentos a lhes dar atenção. A coordenação, ao mesmo tempo em que solicitava aos docentes oferecer um exemplo de boa conduta aos alunos, e a melhora de comportamento dos próprios alunos, também assumiu a falta de estímulo para realizar seu trabalho.

Neste encontro, percebemos que alguns professores compartilharam dos desejos dos alunos em transformar aquela escola, apesar do medo em prejudicar o conteúdo das aulas. Vimos a “correspondência cósmica e societal”, o fenômeno da simpatia e da participação afetiva (MAFFESOLI, 2005, p.24) a ligá-los. As sugestões dos alunos (organizar eventos, cuidar do espaço físico, modificar a estrutura das aulas) nos apareceram o tempo todo permeadas pelo desejo de ritualizar (re-significar) o cotidiano escolar. Em outros momentos, quando estivemos em sala de aula, ouvimos dos alunos os comentários a respeito das finalidades diversas que eles identificam na escola. Alguns deles falaram da descrença em relação ao estudo,

que *não garante um futuro melhor nem emprego pra ninguém*. Por isso, a escola era vista como lugar para encontrar os amigos, conversar e paquerar.

Nesta HTPC, a maioria dos professores, representado a figura de Prometeu, que zela pela ordem progressista e está atrelado à moral do trabalho, deparou-se com Dioniso, que em seu orgiasmo e dispêndio, “sente que é ritualizando, e em comum, que podemos enfrentar a adversidade natural e a imposição social”. (MAFFESOLI, 2005, p.15).

O orgiasmo, em suas modulações paroxísticas, como em sua prática cotidiana, sublinha a alegria do *carpe diem*, que desdenha do *projeto* econômico e político mostrando, igualmente, a ineficácia das ideologias “virtuístas”, que procuram gerar, domesticar e racionalizar o que lhes escapa: o jogo da paixão. (MAFFESOLI, 2005, p.17).

Ainda que seja necessário *melhorar a escola para melhorar a conduta* do aluno, *fazendo os campeonatos, as gincanas e melhorando o espaço físico*, e nisto se identifica um espírito utilitarista – e que possui seu valor –, na verdade a questão essencial é que *as aulas são um saco, monótonas, fica o professor lá na frente, falando, e a gente ouvindo*.

Por outro lado, para professores e coordenadores pedagógicos, não parece haver espaço na escola para tudo que seja da ordem da perda e da vida improdutiva. Daí a necessidade de investir nas aulas, e no *bom comportamento que melhore as notas*, ao invés de organizar eventos e campeonatos na escola.

No dia seguinte, pela manhã, muitos professores se queixavam do que havia ocorrido na reunião. Um deles se disse inconformado porque justamente naquele dia, o próprio aluno que pedia colaboração o desrespeitara. Surgiu entre os professores comentários a respeito daquela turma, que fazem parte do Projeto. Disseram que os alunos são *petulantes, se julgam superiores e olham o professor de cima para baixo*.

Tais observações aqui relatadas, apontaram-nos questões importantes a respeito do cotidiano daquela escola, incentivando-nos à implementação de entrevistas, com vistas ao aprofundamento de questões inerentes ao trabalho e às vivências docentes.

Optamos pelas entrevistas semi-estruturadas, porque estas oferecem mais liberdade de expressão ao entrevistado, permitindo que a lógica própria de cada participante aflore diante da relação que estabelece com seu trabalho. Assim,

mesmo que inicialmente tenhamos nos pautado num roteiro único, cada entrevista tornou-se singular, e diferentes questões foram abordadas.

5.6 Entrevistas com os professores

Entrevistamos três professoras, que aqui serão nomeadas por Sara, Suzana e Catarina e de quem já reproduzimos algumas falas ao longo da descrição da escola. As duas últimas se interessaram pela pesquisa por considerarem seu trabalho bastante desgastante. Já Sara, demonstrou interesse ao longo de nossa estada na escola, estabelecendo conosco uma relação de proximidade. Quando sugerimos de realizar a entrevista e acompanhá-la em sala de aula, consentiu prontamente.

Todas elas exercem a profissão há pelo menos quinze anos, e afirmaram ter optado pela docência logo no início de suas carreiras. Apesar das dificuldades que relataram, declararam também encontrar satisfação e realização no que fazem. Sara, inclusive, era uma professora em vias de se aposentar, que lamentava afastar-se da sala de aula. Quando isto aconteceu, no final de 2004, ela assumiu, a pedido da direção, a coordenação do programa Escola da Família, parceria da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) com o Instituto Ayrton Senna. Mostrou-se bastante satisfeita com sua nova atividade quando nos encontramos pela última vez (março de 2005), por se manter na escola e estar trabalhando com atividades manuais das quais gostava muito, e praticava como hobby (passatempo), mas afirmou que ainda pensava em voltar à sala de aula:

se fosse pra eu voltar a trabalhar, ia dar aula de novo... eu fiz a inscrição. É lógico que eu fiz, porque se eu não gostar [da Escola da Família], eu volto pra sala de aula, como ACT [Admitido em Caráter Temporário¹⁶]. Eu gosto de dar aula, eu gosto do contato com o aluno, eu gosto de estar no meio de gente.

Ela não relatou nenhum problema de saúde ligado ao seu trabalho, pelo contrário. Quando perguntamos se o considerava estressante, respondeu:

*eu não acho não. **Eu acho falta é quando não trabalho.** Eu não acho estressante...*

As dificuldades enfrentadas no dia a dia que nos foram relatadas por esta professora ao longo do ano (indisciplina dos alunos, o problema das drogas e do vandalismo, a falta de interesse) pareciam ser, naquele momento, menos importantes do que a aposentadoria, o afastamento da sala de aula e da rotina agitada (trabalhava 65h/semana; no final de 2004, trabalhou 85h/semana, quando assumiu a coordenação do Escola da Família).

Tem professor que é acomodado, quieto, parado, então pra ele tudo... um "ah" estressa, um barulhinho estressa, eu nunca fui assim, não sei se porque eu sou elétrica, então... pra mim é tudo elétrico!

Sara demonstrava o desejo de se manter na ativa, mas também a preocupação em continuar a prestar serviços ao Estado, que, em sua opinião, já lhe remunerava mal antes mesmo da aposentadoria. Outro fator que pesava negativamente era a burocracia que enfrentava no dia a dia.

Detesto preencher papel, detesto preencher ficha, detesto preencher talinha... tem de monte, é horrível. Mas assim, eu não sinto dificuldade não, mas eu detesto fazer. Eu prefiro dar vinte aulas num dia do que preencher uma caderneta.

A professora, que no início levava muito trabalho para casa (preparação de aulas, correção de provas e exercícios, preenchimento de papeladas), aprendeu a fazer este trabalho na escola.

Então eu comecei a ser esperta, em vez de eu fazer essa parte burocrática dia a dia, eu passei a fazer semanal. De semanal eu passei a fazer mensal, porque aí eu só dava um conteúdo programático e as notas de trabalho, aí eu mesma fui diminuindo meu serviço, encontrando uma maneira diferenciada pra fazer pra não me tomar tanto tempo, porque eu detesto isso.

Em relação aos exercícios, passou a corrigi-los durante as aulas, o que em sua opinião lhe poupava tempo e auxiliava os alunos, principalmente os que se encontravam em vias de prestar vestibular:

¹⁶ Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974 (RECORDES DO DIÁRIO OFICIAL, 2006).

Eles fazem, na outra aula a gente corrige, aí vê onde errou, por que errou, então pra mim facilitava mais. Porque aí eu tirava as dúvidas e já corrigia.

Já Catarina, relatou levar muito trabalho para casa, constantemente.

Por exemplo, domingo, meu marido foi com meus filhos pra Piracicaba passear na casa da avó. Então eu aproveitei esse tempo e fiquei em casa corrigindo prova a manhã inteira, desde a hora que eles saíram, das oito até o meio dia mais ou menos, fiquei corrigindo prova.

Este fato, além de privá-la dos momentos de lazer e de convívio familiar, diminui o tempo que Catarina dispõe para preparar as aulas, já considerado por ela restrito. Além das 30h/semanais de trabalho, Catarina têm dois filhos, assim como Sara, e faz questão de acompanhar seu aprendizado na escola. Também cuida dos afazeres domésticos, pois não tem condições financeiras de manter alguém que a ajude em casa. Ela nos falou da dificuldade que enfrenta para reservar um tempo para si, para uma simples caminhada, ou mesmo para estudar e manter-se atualizada.

A sobrecarga de trabalho era proveniente não só das correções feitas em casa, mas também dentro da escola, quando preparava aulas diferenciadas:

Você planeja uma atividade diferente, é obrigada a correr atrás de material, e às vezes não tem, você é obrigado improvisar se você quiser fazer, ou chegar mais cedo para preparar. Eu não posso chegar com trinta alunos e a aula ainda não estar preparada, pra pegar o material, levar pro banho-maria... se vai preparar um experimento, você tem que ligar com uns vinte minutos de antecedência. Às vezes você tá numa sala, eu tenho que pedir pra inspetora "ah, por favor você dá uma olhadinha nessa sala, pra ninguém aprontar" aí corro lá, pego a chave, corro no laboratório...

Catarina apresentou queixas de dores de cabeça, nas costas e pernas, cansaço constante, rouquidão e afonia. Ela percebe seu trabalho como desgastante.

Agora, o que eu acho do meu trabalho... cansativo, estressante, nem sempre o que você quer você consegue alcançar, às vezes você planeja e você não consegue nem metade daquilo que planejou. Tem muito desinteresse por parte do aluno, mesmo por parte de colegas, aí você encontra resistência e problema material também, dentro da escola.

Apesar disso, Catarina disse gostar bastante do seu trabalho, se vê como uma pessoa *bastante esforçada*, mas frustrada porque nem sempre realiza aquilo que planeja. Mesmo os projetos realizados em equipe com outros professores, que renderam materiais para exposição dos alunos, deixam a desejar, de alguma forma:

um projeto como esse do ano passado que eu te falei, foi ótimo, deu tudo certo para nós, dentro das possibilidades da escola... só que foi uma classe... e geralmente a gente tem dez, doze, quinze classes. Então, às vezes a gente acaba pensando que isso é pouco, que poderia ser feito mais.

Apesar de vincular a dificuldade com as *possibilidades da escola*, esta limitação em alguns momentos, é motivo de

desânimo, não me dá vontade de vir trabalhar, sabe? O dia em que você fala “hoje eu vou trabalhar empurrada”. Mas isso não é freqüente, porque eu acho que eu sou até bem animada. Eu tenho vontade de fazer, talvez até mais do que eu consiga. Tô sempre querendo fazer mais e sempre achando que eu faço pouco. Então, isso me dá insatisfação.

Para Catarina, ao mesmo tempo em que as atividades diferenciadas demandam mais trabalho e são desgastantes, o fato de predominarem as aulas com *giz e lousa* também desgasta, porque

os alunos acabam enjoando. Então, ponha-se no meu lugar, você quer ensinar uma pessoa e ela não quer aprender.

Agora eu tô dando aula de projetinho com a, essa minha colega, então nós fizemos um trabalho manual e eles gostam de coisas práticas, sabe? Então eu já ouvi eles falarem: “dona, podia ser toda aula assim”.

O termo “projetinho” foi utilizado em menção ao Projeto já anteriormente relatado, pelo fato de ser disponibilizado pela universidade material didático diferenciado para as aulas, o que modifica sua dinâmica.

A falta de interesse dos alunos, a agressividade em sala de aula (às vezes expressa até na gozação com o professor) e a indisciplina, para Catarina, constituem o que há de pior no seu trabalho. Nestes momentos,

nem todos querem cumprir ou aceitam as normas da escola. Essa parte é bem chata porque... [risos] eu sou obrigada a desempenhar um papel porque senão tudo vira bagunça [...] Pra seguir as normas, às vezes você tem que bater de frente com o aluno. Porque às vezes, muitas vezes, ele não quer... ele quer transgredir. Essa é parte chata, as normas... Isso é desagradável, porque às vezes você chega em casa e eu fala “ pô... será que eu sou tão chata assim”?

Mas para ela, o conflito entre professor e aluno é algo também insuperável: *a partir do momento que você está conversando com uma pessoa, cabeça diferente, pensa diferente, vai haver conflito.*

Por outro lado, o interesse na aula, a aproximação para conversar, o cumprimento das obrigações, a valorização dos alunos pela formação do professor, *quando você sente que eles gostam de você* são vistas como as melhores coisas da profissão.

Catarina levantou alguns aspectos bastante interessantes a respeito das condições nas quais exerce seu trabalho e o relacionamento com os alunos. Para ela, a própria rotina vivida na escola dificulta uma maior aproximação entre professores e alunos.

Toca o sinal (UHUUUUUUUUH)... lá vai, você levanta, aí você já fica no relógio, porque você vai ter que sair de uma sala e ir pra outra, aí o conteúdo é outro, é outra atividade que você vai fazer... aí já dá aquele estresse total [risos]. Seria bom, de repente eu ficar assim como num curso, por exemplo, preparar um curso de biologia. Como foi no sistema modular.

O fato de você correr de uma sala pra outra fica tudo meio mal resolvido, né? Tá em conflito com um aluno, daqui a pouco você já tá em outra sala, já não deu tempo de resolver, de conhecer melhor [...] Nessa corrida, alguns a gente consegue guardar o nome, outros, chega no final do ano, “ai, meu Deus, qual o nome daquele aluno”? [...] Então, não deu tempo dele me conhecer e de eu conhecer as razões do aluno, ou ele entender as razões do professor. Porque é pouco tempo, se você ficar conversando com um aluno aqui, tem 35 olhando pra você e esperando uma atividade, ou aprontando...

São apontadas aqui as mudanças consecutivas de sala de aula, que exigem do professor rápida adaptação. Acompanhando os professores, percebemos que todo início de aula envolve também um grande empenho no sentido de conseguir tranquilizar a turma e fazer a chamada. A cada sinal, muitos alunos saem de seus lugares, correm para a porta da sala, agitam-se. Catarina também falou da dificuldade em conhecer os alunos individualmente, até mesmo de guardar seus

nomes. Num outro momento, atribuiu este acontecimento ao fato de ter muitos alunos, e aqui, associou à rotina escolar.

*se você pensar em temos de número de salas de aulas são dez, imagine cada sala com trinta e cinco alunos pra você saber da vida dele. Tem que saber se ele é ausente, se ele frequenta, se é transferido, se é remanejado, então **você tem que saber da vida de muitas pessoas.***

Ela falou diversas vezes na necessidade de *enquadramento* para o andamento das atividades escolares, não só por parte dos alunos como também dos professores.

A gente vai amadurecendo também, e vai se enquadrando no sistema. Agora se isso é bom ou é ruim eu não sei, acho que acabei ficando muito metódica por causa do trabalho, porque tem horário, toca o sinal...

Suzana, professora de inglês, queixou-se de afonia, dores de cabeça e dificuldades para dormir recorrentes. Ela também tinha uma alergia que se espalhava pela pele que ainda não havia sido diagnosticada. Durante o ano, Suzana teve diversas crises, mas não as associava com períodos de cansaço mais intenso. Porém, contou que o primeiro surto aconteceu na época em que tentava efetivar-se numa escola, um período de sobrecarga. Identifica na relação com os alunos a maior fonte de desgaste, pela sua *falta de interesse, indisciplina e falta de respeito em relação ao professor. Queria dar aula numa sala bem quietinha, que você falasse abram o livro na página tal e estudem, e eles estudassem.*

Ela relatou que,

o cansaço bate mesmo de quinta pra sexta. Aí bate mesmo. Aí você não sabe nem se é cansaço físico, se é o emocional, no fim da semana pega, pega. Eu acho que é uma mistura dos dois.

Suzana, assim como Catarina e Sara, trabalha apenas nesta escola. Sua carga horária total é de 50h/semana. Ela começou a lecionar ainda no segundo semestre do primeiro ano de faculdade, e considera a profissão uma paixão que vem de família: *meus avós eram professores, minhas tias também foram, meu pai. Na família por parte do meu pai, todo mundo professor...*

Contou sente saudades dos tempos em que começou a lecionar, porque naquele tempo,

imagine mandar um professor tomar naquele lugar. E hoje em dia eles mandam numa boa, né?... Então, eu sou muito saudosista daquele tempo sim porque... eu acho que as coisas funcionavam, né?

A professora associa a mudança de comportamento dos alunos basicamente a duas questões: a falta de estrutura familiar e o avanço tecnológico.

Olha, eu acredito piamente que esse desinteresse nestes últimos anos, porque não é de agora, tem vindo assim, de uma família mal estruturada. Quer dizer, a mãe não tem mais tempo de cobrar do filho o caderno, a mãe não vê mais o caderno, o pai não se interessa...

Ao mesmo tempo em que eles tão assim, antenados com a modernidade, eles não querem saber do que é tradicional. E o ensino é tradicional. A minha matéria então, é pior.

Apesar de identificar fatores que influenciam no aprendizado do aluno e que estão fora do contexto de sala de aula, a questão central é o desinteresse do aluno.

O tempo deles também é pequeno, eles precisam trabalhar, né? Principalmente à noite. Mas de dia é complicado, sabe? Eles não estudam, a gente sente que eles não estudam [...] Eles não querem saber, na verdade, eles não querem saber.

Queixou-se da dificuldade de fazer os alunos compreenderem a importância da sua matéria. Por mais que exemplificasse, sentia que seu trabalho não era valorizado.

Porque as perguntas assim, são terríveis! "Pra que aprender essa matéria? Eu não vou pros Estados Unidos!", "pra que aprender essa matéria se eu não converso com ninguém que fala essa língua?", "pra que aprender essa matéria se eu não vou casar com americano?". Umas perguntinhas assim, de uma cabecinha bem pequenininha.

Suzana criticou o fato dos alunos terem mais domínio do que os professores no manejo do computador e internet, e o mau uso que fazem deste conhecimento.

Contou um episódio relatado por uma colega, que levou uma turma ao laboratório para uma atividade e flagrou os alunos acessando sites pornográficos. Além disso,

você não tem apoio de um outro profissional pra levar na sala de computação... Imagine trinta ou quarenta alunos na sala de computação e só um professor... impossível isso!

Esta queixa foi apresentada por outros professores ao longo do ano, e se assemelha com a percepção de Catarina, de que faltam técnicos que auxiliem no trabalho do professor. Acompanhamos uma aula de Suzana no laboratório de informática, num dia que havia acontecido reunião de pais e havia apenas três alunos na sala. Em conjunto com um outro professor, Suzana foi ao laboratório, pois não poderia dar novos conteúdos apenas para três pessoas.

Ela contou que passou muitos finais de semana trabalhando, mas que com o tempo aprendeu a fazer tudo na própria escola,

principalmente em sala de aula. Apesar de todos os problemas eu dou um jeitinho e faço. Bolo alguma coisa, invento alguma coisa, e consigo fazer.

Isto quer dizer pedir, por exemplo, para algum aluno passar um texto e exercícios na lousa, enquanto realiza as correções.

Mesmo com as dificuldades que enfrentava, Suzana afirmou diversas vezes durante a entrevista que

A minha realização é o meu trabalho. A minha maior felicidade é o meu trabalho. Apesar dos pesares.

Eu sempre falo pra eles: olha, eu quero ser amiga de vocês. Eu não quero que vocês me vejam como a professora, mandona, brava, entendeu? Porque não é isso que eu quero ser e não sou.

O papel do professor não é só ensinar a disciplina escolar, mas a disciplina pra vida, a ser responsável.

Na opinião de Suzana e Sara, as salas do Projeto foram apontadas como as turmas com as quais mais gostavam de trabalhar, por motivos diversos. Catarina não quis especificar, mas afirmou que

têm umas [salas] que eu sou simpática, e nem sempre as que eu sou simpática são as que os outros colegas simpatizam, não sei de onde vem isso aí, viu? Tem uma classe que eu até considero difícil esse

ano, ela dá trabalho. Eu sei que tem colegas que reclamam e eu me sinto bem com eles.

Para Sara, as turmas do Projeto são preferidas por serem *mais interessadas*. A professora destacou o fato deles não serem escolhidos, mas como já foi dito, diante da procura maior do que o número de vagas, os professores selecionam os alunos a participar. O *aluno muito faltoso, que não presta atenção, só brinca*, não é aprovado. Suzana também apontou as salas do Projeto, mas

porque a gente tem material didático. Então, um livro, que eles falam que não lembra, ajuda muito. Sabe não tem aquele negócio, não é por preguiça, sabe, não tem aquele negócio do aluno ter que copiar da lousa, entendeu? É um agente facilitador, o material didático. Eu vejo assim. E... então, você pode dar mais e cobrar mais. As outras são mais limitadas...

Esta professora apontou a falta de disciplina dos alunos várias vezes, como um fator complicador de seu trabalho. Por isso, perguntamos se, em relação ao comportamento, estas também eram salas mais tranquilas.

Olha... [silêncio]. É um pouquinho menos... mas não deixa de ter os seus atritos. Teve uma classe na semana passada que o menino me cobrou que eu explicasse a parte gramatical na lousa, porque a classe não estava entendendo... é uma coisa que eu não entendo, sabe? Eles vêem no livro e eles preferem na lousa. Quer dizer, tá no livro, eu tenho que colocar na lousa, pra eles entenderem. Eles acham que na lousa é melhor. Eu não vejo diferença. Eu acho que a explicação que eu dou no livro é a mesma que eu dou na lousa. Muito pelo contrário, perde mais tempo. Mas se eles querem assim [...] pra mim também não vai me cansar nem mais, nem menos. Quando você gosta você tem que procurar o melhor.

Suzana considera o livro didático um facilitador do seu trabalho e se queixou da escola não receber livros didáticos da sua disciplina (inglês). Disse que gosta das aulas tradicionais, citando que negou um pedido dos alunos de trabalhar com música. Para ela, este tipo de trabalho dificulta a avaliação individual dos alunos, *porque cada um tem a sua interpretação*. Por isso, não aceita inovações.

Já Catarina via no livro didático uma alternativa, fruto de um impedimento: a falta de tempo.

Dou uma lida à noite, então isso é ruim também, porque a falta de tempo, eu não posso fazer uma leitura, às vezes algum assunto

novo, não é verdade? Então, a gente acaba ficando mais com o livro didático, porque já está pronto, mais prático, mais rápido, né?

Ela relatou ainda que

gostaria de ser mais valorizada naquilo que faço [...] Às vezes você se desdobra tanto, mas no fim, usam o mesmo critério e eu não vejo reconhecimento nenhum, meu trabalho é como se fosse o mesmo daquele que não fez nada, então, eu não tenho essa recompensa financeira por conta do Estado, e gostaria de ser mais incentivada assim por parte da direção, da coordenação da escola...

6. ACOLHENDO OS DADOS

Muito já se falou a respeito das dificuldades enfrentadas pelos professores na atualidade para exercer seu trabalho, e do impacto por elas exercido sobre sua saúde. Certamente que as políticas educacionais, as transformações sociais e a dificuldade em se definir qual o papel da escola e do professor influenciam no adoecimento destes profissionais e, conseqüentemente, na qualidade da educação que se realiza. Contudo, trata-se ainda de um olhar para o “lado iluminado” – ainda que tenebroso – do social. Para Maffesoli (1984, 2001), é preciso reconhecer, na linhagem de uma filosofia iluminista, toda uma temática da libertação, herdeira de uma perspectiva prometética do dado social, que acentua o aspecto alienante das coerções exteriores e que, parece esquecer-se que a dominação é inelutável às histórias humanas.

Quando olhamos para o cotidiano através do prisma proposto pelo autor – “lado de sombra” – e nos deparamos com a teatralidade, a máscara, a duplicidade, surge uma nova leitura da realidade, às vezes, ainda mais chocante. A começar que o autor propõe a resistência e a “identidade de camaleão” como formas de sabedoria e saúde social, sendo, portanto, através da aceitação de inúmeros valores, até antagônicos e contraditórios, que se torna possível resistir e sobreviver. Neste sentido, o “deixa pra lá”, o “jeitinho brasileiro”, a burla, deixam de ser valorizados negativamente, enquanto práticas vinculadas à alienação mortífera, para serem considerados mecanismos da perduração da vida. Assim, o absenteísmo docente poderia ser encarado como uma desistência que também significa adaptação; adaptação que atende a uma necessidade de diminuir a tensão, sem que aconteça um afrontamento direto às normas e regras.

Como propôs Sanchez Teixeira (1990, p.34) a respeito do estudo da organização escolar, “trata-se de tentar conciliar as análises do cotidiano com as dos grandes sistemas que englobam o social”. Segundo a autora, do ponto de vista macroestrutural, a escola é analisada como uma instituição social destinada à preservação, criação e divulgação do saber e cultura, considerando-se apenas seus aspectos políticos e econômicos e sob o viés da racionalidade e da eficiência. E mais:

À esta visão racionalista do mundo, que desconsidera tudo que não pode ser reduzido aos princípios da ordem, da economia e da eficácia, corresponde uma concepção praxeológica da educação, que privilegia a adaptação às normas, aos modelos sociais e aos ideais do produtivismo e do progresso. (SANCHEZ TEIXEIRA, 1990, p.47-48).

Do ponto de vista microestrutural, revelam-se a heterogeneidade e a complexidade das relações intersubjetivas que caracterizam os pequenos grupos (formais ou informais) em ação no interior da escola. Acentua-se a vida trágica, o instante, a mistura dos brilhos e tristezas, efervescências e dores, rudeza e doçura, a experiência do limite. (SANCHEZ TEIXEIRA, 1990). Para Maffesoli (1984), o tédio, a tristeza, a repetição, a exaltação, a intensidade, etc., ocupam um lugar relativo na vida social, ou seja, tudo isso se contrabalança, se curto circuita, se neutraliza, e essa neutralização é a própria condição da permanência social.

Segundo Sanchez Teixeira (1990), embora Maffesoli admita a recursividade entre a macro e a microestrutura, não trata de maneira explícita da relação entre estas duas ordens, que permanecem isoladas, na medida em que o autor enfatiza o “aqui agora” da vida cotidiana. Este é o exercício que tentaremos realizar na análise dos dados colhidos até aqui, a respeito da saúde do professor, fazendo convergir uma análise microestrutural – ou seja, das relações sociais/afetivas – e a macroestrutural – individual/racional. Aliás, muito mais do que uma ousadia, esta nos parece ser uma necessidade, posta pela realidade complexa com que nos deparamos durante a elaboração dos capítulos anteriores e da pesquisa de campo.

Isto porque entendemos que o processo de adoecer encontra vínculos com as estruturas políticas e econômicas que regem a educação, mas também vincula-se ao universo simbólico da escola, entendido enquanto prática estruturante do real “e não como simples reflexo do político e do econômico”. (SANCHEZ TEIXEIRA, 1990, p.48).

O olhar praxeológico pôde ser identificado em diversos momentos entre os próprios personagens da escola, apontando para algumas características do seu universo simbólico: na fala dos professores que defendiam o tradicionalismo e o associavam à eficiência; nos que viam a realização de seu trabalho na aprovação dos alunos em universidades; na percepção da necessidade de enquadramento e obediência às normas e rotina, por parte dos professores e alunos, para o andamento das atividades escolares; na necessidade de se iniciar *algo prático* para

que as datas comemorativas não fossem simplesmente um dia de festa; na importância de manter os alunos ocupados durante as aulas.

Um outro olhar, mais voltado para as vivências cotidianas, também surgiu. Este valorizava as experiências afetivas dos alunos; a possibilidade de conhecer novas maneiras de se relacionar; o talento para outras atividades, como música, dança, poesia, artes plásticas; o compartilhar de momentos de prazer; as brincadeiras dos alunos aceitas pelos professores e não recriminadas; a compreensão de que as aulas tradicionais podiam ser entediantes.

Esta diferença no olhar parecia não só definir o que se fazia, mas principalmente, como se fazia. A proposta de organizar um dia de atividades diferenciadas, em ocasião de uma data comemorativa, podia ser considerada uma atividade sem finalidades práticas, assim como numa aula corriqueira podia haver a preocupação de possibilitar ao aluno participar da discussão em questão, auxiliando-o a construir sentidos para aquele conteúdo.

Suzana, em quem o olhar praxeológico da educação parecia prevalecer, apontou como causa de maior desgaste no trabalho o relacionamento com os alunos. Catarina, que pareceu ter o olhar mais voltado para o cotidiano, apontou as condições de trabalho, de uma maneira mais aprofundada. Ela referiu que o conflito é inerente a qualquer relação, e não exclusividade da relação professor-aluno – percepção que condiz perfeitamente com a troca diferencial de Maffesoli – porém, nas condições nas quais exercia seu trabalho, considerava que existia uma ampliação da diferença e do conflito. Assim, identificou como principal problema as políticas que conduziam a educação, por resultarem na falta de recursos materiais e humanos, e nas classes numerosas.

Estas percepções diferentes, que se desdobravam numa troca diferencial entre os próprios professores, pareciam se tornar desgastantes e acentuar o esbarrar de culturas no universo escolar. Isto significava grandes resistências no próprio grupo de educadores (incluindo aqui a direção e coordenadores pedagógicos) na maneira de se pensar e fazer a educação. Daí a irritação generalizada, por exemplo, na situação da gincana, seja daqueles que eram a favor do trabalho no final de semana, seja dos que defendiam o absurdo desta situação. Em alguns momentos, era uma empreitada dos professores, em grupo ou individualmente, contra a direção da escola, que por sua vez, procurava mantê-los sob controle e colocava limitações ao seu trabalho.

Apresentar uma proposta diferenciada implicava em assumir mais responsabilidades, mais trabalho e mais preocupações, além de expor-se aos olhares julgadores dos colegas e até da família (haja vista a observação do marido de Catarina, de que ela era *boba, caçava coisa pra fazer*); ou seja, mais desgaste.

Eis a contradição: ao mesmo tempo em que investir no trabalho é considerada uma característica do bom profissional e, por isso, cobrada pela sociedade em geral, dentro do próprio grupo profissional pode ser uma prática vista com maus olhos e desestimulada. A resistência dos colegas de trabalho foi inclusive citada por uma das professoras entrevistadas como algo ruim.

Ela se dizia ainda ressentida da homogeneização imposta aos professores pela direção e pelo Estado, que desconsideravam as diferenças de atuação e empenho entre eles. Esta falta de reconhecimento é considerada um fator negativo à saúde do professor porque se vincula à falta de estímulo para o trabalho e ao sentimento de que este não é importante.

Observamos nesta escola a inexistência da possibilidade dos professores e membros da direção conversarem sobre as divergências (porque admitimos que o consenso absoluto nunca existirá e seria até mesmo antinatural). Os indícios fornecidos pelos recados no banheiro e na sala dos professores ficaram claros quando a professora de educação física pediu ao coordenador pedagógico que conversasse com a diretora, como se isso estivesse fora do seu alcance. Nesta situação, tornou-se praticamente impossível vislumbrar uma ação da escola, do grupo, que ultrapassasse as iniciativas isoladas. Isto tornava o ambiente de trabalho hostil, sobrecarregava o professor, aumentando ainda mais a sensação de que o êxito e o fracasso de suas ações dependiam exclusivamente dele. Ou mais grave até: alimentava a sensação de que sua realização profissional dependia inicialmente da vitória sobre os próprios colegas.

Podemos afirmar também que estas cisões no universo escolar, além de comunicarem a falta de união dos professores, coordenadores e direção em torno do que seria uma possível identidade da categoria, funcionavam ao mesmo tempo como própria causa desta situação. Existia assim, um mecanismo recursivo que tendia a perpetuar a ausência de uma imagem capaz de aglutinar os docentes e potencializava o desgaste causado pelas suas diferentes concepções do trabalho.

Se em parte, este conflito parecia encontrar raízes nas próprias relações entre grupos, motivados por sentimentos distintos, e isto era um fato natural, supomos que

o olhar praxeológico presente no universo escolar, ao pautar-se fortemente na lógica do dever-ser, encrudelecia o conflito por não permitir que as divergências entre professores e direção fossem colocadas em questão. Em outras palavras, as relações interpessoais, compreendidas aqui no nível da troca diferencial, se faziam altamente conflitantes pela forte presença do dever-ser. Podemos considerar ainda que o dever-ser acentuava a angústia dos professores frente às dificuldades, as responsabilidades diante do não-realizado, a cobrança e a pressão psicológica, na medida em que tolhia o espaço do lúdico, imprevisível, misterioso que compunham a realidade. E quanto mais forte era sua presença, maior a valorização concedida pelo professor ao trabalho idealizado/prescrito e, conseqüentemente, maiores as chances de frustração diante da distância inalcançável entre aquilo que era idealizado e o que era real.

Neste universo escolar, o dever-ser ampliava tanto a distância entre professores e direção, quanto o conflito entre professores e alunos. Não nos parece haver nada mais imprevisível do que o relacionamento entre seres humanos. Numa atitude de defesa, os docentes podiam acreditar que eles ensinavam, mas os alunos não queriam aprender, e que o mais importante ainda era investir no que *já existe de tradicional*.

Acreditamos que a lógica do dever-ser constitui também um dos entraves que dificultam à escola acompanhar as intensas mudanças sociais que vêm ocorrendo em nossa sociedade. Isto à maneira da lógica da expectativa (CRESPI, 1983) que, ao virar as costas para o presente e voltar-se ao futuro, mantém também um olhar para o passado – igualmente idealizado, como uma imagem perfeitamente harmonizada, uma época em *que as coisas funcionavam*. Não se trata de perder a especificidade do trabalho docente, mas talvez, da necessidade de descobrir uma nova identidade grupal que responda às exigências sociais que se colocam atualmente. O professor dos anos 2000 certamente não terá o mesmo papel daquele que existiu há 40, 50 anos atrás, porque a própria sociedade mudou muito e rapidamente nas últimas décadas.

Este fator dificulta o diálogo com os alunos dos dias de hoje, e parece torná-los ainda mais *desinteressados, indisciplinados, mal-educados* do que são efetivamente, acirrando ainda mais os embates. Como entender de outra maneira as diferenças de olhar sobre o aluno que se impõem entre os professores? Eles mesmos se surpreenderam quando, conversando em grupo a respeito de nossa

pesquisa, perceberam que não compartilhavam das mesmas opiniões sobre os alunos, que aqueles considerados *impossíveis* podiam também ser vistos como *interessados* por seus colegas.

Numa dimensão mais iluminada, oficial, lembramos que as transformações sociais, o avanço tecnológico e o conseqüente questionamento a respeito da função da escola e dos valores que o professor deve transmitir (MERAZZI apud ESTEVE, 1999), associados às medidas do Estado para controlar o professorado, como a diminuição do período e qualidade de sua formação, e sua desvalorização sócio-econômica (NÓVOA, 1992), produzem um professor sujeito transmissor – e não produtor – de conhecimento. Este professor, submetido ao controle das avaliações externas (como o SARESP, por exemplo), ao livro didático e aos currículos centralizados (OLIVEIRA, 2003), às condições precárias de trabalho, ao aumento de exigências da sociedade – que se desdobra num aumento de tarefas – na escassez do tempo e do retorno financeiro para seu “fazer docente” (DIAS-DA-SILVA, 1998), que apresenta um sentimento crônico de excesso de trabalho (APPLE, 1995), é o mesmo que tem feito crescer as estatísticas sobre adoecimento e as variedades de diagnósticos.

Encontramos entre os professores desta escola as queixas de dores de garganta e afonia, dores nas costas, pernas e cabeça, alterações de sono, alergia ao pó do giz, tendinites, irritação, cansaço constante e desânimo associados ao trabalho realizado. Muitas vezes os vimos irritados ou tristes, contando os minutos para ir embora. Um desgaste que, como disse a professora, é tanto físico quanto emocional, *uma mistura dos dois*.

Mesmo Sara que afirmou não considerar seu trabalho estressante, mencionou diversas vezes, ao longo de nossos encontros, a dificuldade em lidar com a questão das drogas e furtos na escola, e a necessidade do professor de desempenhar diversos papéis (ser pai, mãe, psicólogo). Ela fez uma distinção muito interessante sobre sua atuação, identificando dois momentos: um no qual trabalha como *professora, de didática, de chegar e dar conteúdos e colher frutos*, e outro onde o *mínimo que você der já está bom porque eles precisam aprender de tudo um pouco, eles não precisam de conteúdo, eles precisam se incluir, aprender a trabalhar, aprender a fazer as coisas*. Ou seja, considerava que o papel do professor é dar conteúdos, mas diante da carência dos alunos, assumia outras funções que não considerava suas. Acreditamos que isto contribua para o sentimento de

desvalorização. No caso desta professora, esta situação era compensada pela possibilidade de atuar no Projeto, e lá ver seus alunos serem aprovados no vestibular.

No dia a dia da escola, Catarina e Suzana relataram a dificuldade de utilizar os laboratórios de informática e química por causa da quantidade de alunos por classe, agravada pela ausência de um técnico nos laboratórios. Esta ausência, segundo Catarina, obrigava o professor a deslocar-se diversas vezes da sala de aula ao laboratório (e vice-versa) ao preparar um experimento. Além do considerável cansaço físico em vista do sobe e desce nas escadas, isso causava também uma preocupação em ter alguém que mantivesse a disciplina dos alunos em sala de aula, sendo geralmente pedido o auxílio dos inspetores que circulavam pela escola. Já na fala de Suzana, o técnico parecia ter dois papéis: o de atuar especificamente como técnico, orientando o trabalho, e o de auxiliar a manter os alunos sob controle. E esta preocupação era justificada pelos próprios acontecimentos da escola, como por exemplo, o furto das calculadoras relatado anteriormente. Embora esta professora não utilizasse aquele laboratório, e isto lhe dava a certeza de que o episódio não acontecera durante sua aula, o medo e a ameaça se disseminavam e se fortaleciam no imaginário de todos os que ali habitavam, tornando cada vez maior a necessidade de controlar o ambiente (e também, por outro lado, a de transgredir).

Para Catarina, a impossibilidade de dar atenção individualmente aos alunos (*poder conhecer cada um e permitir-lhe também que conheça o professor*) devido à organização do tempo e do espaço na escola, e a adoção das aulas expositivas como alternativa frente à falta de tempo e recursos, acabavam por aumentar o confronto entre professores e alunos. Na opinião desta professora, a solução para o problema deveria passar pela diminuição do número de alunos por sala e aumento de tempo das aulas, além do enriquecimento de recursos materiais e humanos (técnicos para os laboratórios).

Aqui temos um exemplo claro de como a organização do trabalho, decorrente das políticas públicas, pode influenciar nas relação-professor aluno, mostrando então, que esta não depende apenas de um olhar mais “generoso” por parte do docente. Mais ainda: as próprias condições de trabalho podem contribuir no “endurecimento” deste olhar ao promover a importância da ordem e do poder nas relações. O professor necessita “controlar” os alunos para poder transmitir os conteúdos do livro didático, a serem cobrados no SARESP, por exemplo. Assim, ao

mesmo tempo em que ele exerce este papel opressor sobre os alunos, é também oprimido pelas políticas públicas. Apesar do sentimento de que o *governo não estar todo dia na escola*, acreditamos que esta presença se faz de maneira indireta, manifestando-se na sensação de falta de reconhecimento, infra-estrutura deficiente, classes numerosas, ausência de tempo e dinheiro para a atualização profissional e investimentos na qualidade de vida de uma maneira geral (poder cultivar as relações familiares, praticar atividades físicas e outras, por simples prazer).

Quando Lourencetti (2004) relata as amplas reformas empreendidas no sistema educacional do estado de São Paulo, com a “adesão dos professores, muitas vezes à revelia de suas concepções e saberes”, cita o fechamento de escolas com a conseqüente superlotação de outras, a instalação da HTPC, ciclos, projeto pedagógico, reforço e recuperação durante as férias, SARESP, implantação de computadores, etc., está falando também da violência totalitária exercida por um poder instituído.

A este respeito, complementando o que havíamos dito anteriormente, “numerosos trabalhos ressaltam como, progressivamente, tudo foi arranjado para que as zonas obscuras do social desaparecessem em benefício de uma asséptica normalidade”. (MAFFESOLI, 1984, p.16). Maffesoli afirma que, mais importante que este “tratamento” tenha êxito, é justificação da tecnoestrutura contemporânea (formada pelos especialistas), assentada sobre a marginalização da anomia. Trata-se também de uma atitude econômica, que não permite nenhuma perda. “Neste sentido, a energia do desvio, como a energia do trabalho, contribui para a manutenção do sistema voltado para a produção, que tem como única finalidade o seu próprio desenvolvimento”. (MAFFESOLI, 1984, p.16).

Segundo o autor, o controle da violência na atualidade opera-se num âmbito diferenciado, do monopólio administrativo (burocracia), produtivo ou utilitário. Ou seja, existe uma desvinculação do enraizamento social. Isto resulta no tédio que pode muito bem explicar a falta de interesse real que inspira uma organização social: a permuta dos signos sem qualidade remete à monotonia da equivalência generalizada.

Esta desvinculação da base social parece estar ligada à perda de autonomia dos professores, no que concerne às decisões das políticas e medidas a serem aplicadas no campo educativo, e que desemboca na proletarização da profissão. (ENGUITA, 1991; TORRES, 1996; OLIVEIRA, 2003). Não são os professores quem

decidem como lidar com os problemas educacionais no nível das políticas públicas, mas sim o chamado especialista, representante do poder instituído que, como vimos, nem sempre é um profissional da educação. Se por um lado esta distância causa questionamento por parte da adequação das propostas (implementadas de cima para baixo), por outro, pode refletir-se também na não aceitação e prática das mesmas por parte dos professores. É assim que o Programa de Educação Continuada, por exemplo, inserido durante os horários das reuniões, não foi recebido com entusiasmo pelos professores, mas sim visto como mais uma exigência a ser cumprida, e a HTPC tornou-se *Hora de Trabalho Perdido*. Da mesma forma, a realização de eventos por parte da secretaria de educação, como a gincana relatada, para muitos professores não significa a *oportunidade dos alunos mostrarem que têm talento*, ou promover a escola, mas preocupações e trabalho a mais, compromisso no final de semana. A Escola da Família também é encarada com resistência. A diretora, responsável pela oficina do pão, convidou-nos a participar do encontro. Afirmou aos participantes no início da atividade: *não estamos fazendo isso porque queremos. Fomos obrigados a ir aprender a fazer pão em São Paulo, para depois ensinar aqui. E qual é a idéia do governo? É a de ensinar uma atividade que pode ser profissionalizante, que pode ser fonte de renda pra vocês*. Certamente, esta não é exatamente uma relação de parceria entre escola e comunidade que possa favorecer o trabalho e a saúde dos professores.

A questão burocrática dos procedimentos tolhe a vivência daquilo que é, da maneira como se apresenta, em detrimento daquilo que é imposto, dos resultados que são esperados, do que deve ser feito. Assim, ao professor, são ditadas as regras, os procedimentos e os resultados a serem alcançados, obstruindo a visão daquilo que está ali, presente. Dito de outra maneira, as questões do dia a dia, vivenciadas dentro da escola, convivem com imposições burocráticas descoladas desta vivência. Por isso, podemos afirmar que a perda de sentido na relação com o trabalho é muito mais do que o sintoma de uma “doença” do professor, mas um fato disseminado em seu dia a dia, que tem origem na própria organização de seu trabalho. Este nos parece ser o processo de racionalização que Sanchez Teixeira e Silveira Porto (1998) consideram ao avaliar a desritualização da escola.

Segundo estas autoras, a escola vem sofrendo um processo de empobrecimento dos rituais que viabilizariam a constituição dos laços de identificações dos diversos grupos que compõem aquele universo escolar.

A progressiva desritualização da escola decorre, no nosso entender, do enfraquecimento dos sistemas de valores da sociedade e da escola, em torno dos quais se estruturavam tais identificações: ao se enfraquecer tornaram-se ambíguos, e a ritualização que eles promoviam também se empobreceu. (SANCHEZ TEIXEIRA; SILVEIRA PORTO, 1998, p.62).

O ritual é o modo de aparecer do ser social e individual, permitindo as trocas, a comunicação. A racionalização do ritual, sua repetição sistemática pela imposição exterior, acaba por lhe subtrair o significado. Ou seja, quando racionalizado, o rito perde sua dimensão sagrada, compreendida como a possibilidade de reunir as pessoas. É assim que as HTPCs entre os professores parecem ter se tornado muito mais uma obrigação pesada de ser cumprida, deixando de proporcionar as trocas vividas nos encontros informais. Esta desritualização, além de funcionalizar as atividades, também o faz com as relações entre professores, alunos e outros atores do cenário escolar, resultando num enfraquecimento da trama social e dos vínculos orgânicos. Haja vista o professor que trabalha na biblioteca, ou os representantes de alunos e pais ausentes durante a realização de uma reunião do Conselho de Escola.

O ideal racionalista parecia vir não só das medidas que estruturavam o funcionamento da instituição escolar, mas estar presente também no micro universo da escola, manifestando-se nas salas de aula: os pedidos de silêncio, a chamada no início da aula, a lousa sendo apagada e depois o conteúdo sendo copiado, os exercícios a serem resolvidos individualmente, o visto do professor. Esta rotina esvaziada de sentido parecia influir no relacionamento entre professor e aluno, ao passo que a troca diferencial necessitava ser sobrepujada pelo poder.

Quando a questão passava a ser o controle sobre os alunos, e a defesa da disciplina entrava em cena, a violência anômica se fazia anunciar através da rebeldia discente, ao mesmo tempo em que era vivida pelos professores como uma ameaça à vida. Para Maffesoli (1987), esse movimento complexo na existência humana é o sêmen da luta contra a planificação da vida exercida pelo poder exterior. Ao citar a contraposição entre a multiplicidade da potência social (força coletiva) e a unidade de um poder instituído, o autor afirma que, relativizados os poderes que se confrontam e se complementam, fica garantido o equilíbrio do conjunto social.

Itman Monteiro (1998) refere-se à violência/indisciplina dos alunos como sendo uma pulsão presentificada na forma de resistência. Ou seja, a violência não

seria ausência de amor, mas o amor pelo avesso, e é esta inversão que causa o esbarrar das culturas entre professores e alunos. Ela defende a construção de bases para uma sociabilidade que não venha a negar o conflito, mas que estabeleça os valores e os limites de suas transgressões, dentro do projeto pedagógico de cada escola. Para tanto, é necessário recuperar as identidades culturais, grupo a grupo, suas vivências, e sugere utilizar história oral, música, dramatização ou poesia da alma, de modo a epifanizar a tragédia e a comédia contidas no fenômeno da violência. Assim pode ser recomposta a socialidade e seus elos de solidariedade.

Ainda sobre a relação professor-aluno, cabe aqui retomar a incompletude de que nos fala Codo (1999), marcada pela necessidade do professor investir afetivamente na relação com o aluno e na dissipação deste investimento frente aos mediadores como salário. Isto, na perspectiva da sociologia do cotidiano, pode significar a troca diferencial que se encontra na base da estruturação social. Assim, a incompletude da troca seria um fator de desgaste insuperável, guardadas as devidas proporções, inerente à relação e à própria existência social.

Bachelard (1999) na obra *Psicanálise do Fogo*, relata a relação existente entre o fogo e a afetividade. O atrito que resulta na chama quando dois pedaços de madeira são friccionados é comparado ao atrito que existe entre dois corpos numa relação amorosa. O fogo, como uma chama interna e aquecedora, é comparada ao sentimento de amor, de afetividade.

Quando constantemente alimentado, pode ser o fogo que acalenta e aquece. Aqui poderíamos visualizar o nível de estresse necessário para a realização do trabalho, ou seja, o esforço do professor que é recompensado, fogo realimentado. Porém, quando o estímulo resulta em um processo de desgaste crescente, as forças se exaurem. A desistência do professor é a chama que se apaga quando toda a lenha já foi consumida. Se a relação com o aluno tem sido apontada como uma das principais fontes de desgaste do professor, mas esta se baseia justamente na diferença da troca, é necessário que se reflita sobre as condições nas quais têm se exercido a docência, e quais influências estas condições exercem sobre esta relação.

Esta contextualização parece-nos fundamental ao refletir a respeito da necessidade defendida por alguns autores e personagens da escola da presença de técnicos (assistentes sociais e psicólogos) nas escolas. Acreditamos que este posicionamento pode tornar-se perverso na medida em que focalizar o problema

individualmente, julgando que é a pessoa quem necessita de tal atendimento especial, e desviando-se, de certa forma, do funcionamento da escola. Ou seja, a indisciplina/delinquência deixaria de ser considerada uma manifestação de violência num contexto institucional, inserida assim numa rede mais ampla de relações, para assumir ares de “doença” particular. Será que a atuação destes profissionais seria suficiente então, para lidar com os dilemas que a escola enfrenta? Retomando a fala de Guimarães (1996), mais uma vez, “as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina”, através de seus processos de homogeneização. Talvez a atuação interdisciplinar fosse mais efetiva se inserida neste contexto mais amplo, na investigação da dinâmica da instituição.

A fala dos representantes do grêmio estudantil mostra isso, quando se referem ao fato dos alunos fugirem da escola e a sua falta de interesse. Já citamos o apontamento de Guimarães (1996) a respeito da necessidade de considerar as características das crianças e jovens que hoje freqüentam as escolas, para construir práticas organizacionais e pedagógicas que estejam de acordo com este cenário.

Buscar pelas relações entre os problemas relacionados ao comportamento dos alunos e o universo escolar parece ser um exercício necessário também para compreender o lugar do professor e de seu adoecimento, já que a indisciplina dos alunos é apontada como uma das maiores causas de desgaste, tanto físico, quanto emocional. Físico porque demanda do professor elevar a voz diversas vezes durante a aula, repetindo os pedidos de silêncio, expõe-no a um ambiente de ruído intenso, que pode ser ouvido a metros de distância da escola. Emocional porque traz o sentimento de que não se é respeitado, muitas vezes até motivo de risos e piadas, fazendo com que o professor vista a máscara do autoritarismo na tentativa de controlar os alunos (sem conseguir necessariamente evitar a frustração da aula tumultuada). Isto tem efeitos na sua auto-imagem, como pudemos perceber na fala da professora que, quando chega em casa, se questiona se realmente é *tão chata assim*. Vale mencionar ainda o nervosismo e a irritação incontornáveis, que se manifestavam mesmo na nossa presença em sala de aula, à custa de um visível desconcerto da professora ao término da aula, e na alteração do sono associada à ansiedade que precedem a presença naquela turma difícil *de 45 alunos, onde vêm os 45, e no dia que falta algum, você logo percebe!*

Os professores sofrem, ao mesmo tempo, as imposições de um poder instituído, que culminam na desritualização de seu trabalho, bem como as respostas

violentas originadas da parte dos alunos, que também são frutos de uma desritualização das vivências escolares. Deste modo, podemos apontar para o adoecimento do docente um processo que não pode ser analisado no nível da individualidade.

Frente a este quadro, podemos supor, pelos empreendimentos realizados até aqui, que alguns professores tentaram voltar-se para a ritualização do cotidiano escolar. Isto parecia ser possível através da solidariedade de base, que os unia na tentativa de organizar atividades mais significativas. Embora estas atividades tivessem inegavelmente uma marca utilitarista (eram vistas como *capazes de resgatá-los, despertar seu interesse, ensinar-lhes valores, possibilitar conhecer novas maneiras de se relacionar*), revitalizavam não só o cotidiano dos alunos, como também dos próprios professores. Pudemos perceber este olhar característico num certo grupo da escola, que tendia a valorizar a partilha e, por isso, permitia a troca de papéis.

Quando Catarina levou os alunos para o laboratório para a confecção das tábuas decoradas, tirou a máscara desconfortável da professora *chata*, que defendia as normas disciplinares da escola, para ser aquela que estava ao lado, permitindo também a cada aluno re-significar o tempo vivido na escola. É nítido o prazer que esta situação lhe proporcionou, assim como a preocupação de Suzana em ser reconhecida como *a professora brava, mandona*.

A este respeito, Ferreira Santos (2004) nos fala do valor da educação de sensibilidade, ou seja, de uma educação que não contemple apenas aspectos técnicos, mas que esteja voltada também para a “iniciação à humanidade no humano”. (FERREIRA SANTOS, 2004, P.54). Esta educação valer-se-ia das artes (plásticas, musicais, literárias, etc),

em que as imagens e os símbolos, articulados em narrativas, articulam, por sua vez, o patrimônio histórico-cultural do humano e sua memória com o repertório cultural cotidiano dos alunos e suas trajetórias individuais, tornando-os *significativos*, e possibilitando-lhes a sua apropriação, perlaboração e re-elaboração poética. (FERREIRA SANTOS, 2004, p.53).

Nesta prática, em que “a paixão por educar não se reduz a um corpo teórico de reflexões” (FERREIRA SANTOS, 2004, p.48), torna-se necessário inicialmente o respeito e a abertura para a própria presença humana.

Por outro lado, Catarina admitiu que, apesar de realizar *projetinho* com os alunos, em companhia da professora de química, não se sentia completamente satisfeita, pois gostaria de estender este trabalho para todas as classes. Percebemos a limitação imposta pela estrutura do ensino se confunde ao sentimento de insatisfação pessoal, a sensação de que se *faz pouco*. Esta professora relatou ao longo do ano queixas relacionadas à voz (rouquidão e afonia), dores de cabeça, nas pernas (pela postura em pé durante longos períodos e locomoção dentro da escola), cansaço, e às vezes, desânimo. A de química, por sua vez, apresentava uma tendinite persistente no membro superior direito e alergia ao pó do giz de lousa. Isto reafirma o que mencionamos anteriormente, mostrando que as tentativas de reencantamento do processo educativo não poupam os docentes do desgaste na realização de seu trabalho. Talvez aqui esteja a felicidade que faz perigar a sanidade, da qual nos falou Rezende (1995).

É um dilema: quando o professor deseja inovar seu trabalho, ampliando as possibilidades de êxito, assume uma parcela a mais de trabalho, mas não assumir tarefas extras e simplesmente seguir a rotina já bem estabelecida na escola não significa diminuir o desgaste, porque por outro lado, tende a ampliar o conflito com os alunos.

Em relação ao investimento no trabalho, quando Suzana afirmou que sua *maior felicidade é o trabalho*, e Sara relutou em afastar-se da escola mediante a aposentadoria, vale refletir se este é apenas o sinal do engajamento e realização com a atividade docente, ou se é também sinal de que as outras áreas da vida deixaram de receber investimento ao longo dos anos de trabalho. Afinal, o que mais um professor pode ser além de professor, se não há tempo nem dinheiro para investir em outras “máscaras”? Nenhuma destas professoras mantinha outra atividade além de lecionar, cuidar da casa e da família. Há que se pensar também na qualidade de vida do professor fora da escola; a saúde não é apenas do “professor”, mas da “pessoa”.

Desta forma, o diagnóstico da doença é “apenas” o ápice de um longo e intenso processo de desgaste, ligado ao esbarrar das culturas no universo escolar, às políticas impostas de cima para baixo (violência totalitária) e a desritualização do cotidiano. Assim, cabe perguntar: não seria o professor o porta-voz de uma “doença” que afeta todo o sistema educacional? Frente a uma situação tão difícil e que

extrapola os muros escolares, o que é possível aos grupos que habitam a escola? Se o poder é opressor, o que podem a potência e centralidade subterrânea?

Diante da indisciplina, compreendida como um elemento importante deste processo, a reação majoritária observada na escola foi de exacerbação das tentativas de controle e punição sobre os alunos. Como já foi visto, isto acarretava um desgaste crescente por parte de professores e corpo pedagógico, já que a indisciplina não deixava de existir e as alternativas para lidar com ela pareciam esgotar-se.

Por sua vez, frente à violência totalitária, os professores pareciam reagir na banalidade, burlando algumas das regras impostas (por exemplo, formulando outro roteiro para avaliar os alunos ao invés de utilizar o que fora encaminhado pelo governo). As abstenções dos professores ou o “deixa pra lá” que observamos nas reuniões, ou nos comentários emitidos enquanto corrigiam exercícios, também estavam ligados à esta reação de duplicidade.

Ao mesmo tempo em que a duplicidade é considerada por Maffesoli como inerente e necessária à vida, é considerada também como um sintoma do adoecimento (o distanciamento do professor e a despersonalização) por pesquisadores sobre saúde e trabalho. Em nossa análise, supomos que a duplicidade é uma defesa importante no dia a dia e faz parte da vida, mas também torna-se prejudicial quando seu uso se encontra exacerbado frente à multiplicação dos mecanismos de controle exercidos pelo poder. Neste mesmo raciocínio, ainda que a duplicidade seja um sinal da saúde social, relativizando o sintoma da doença por ser ao mesmo tempo um sintoma de vitalismo, nos questionamos o quanto esta atitude realmente poderia ser suficiente para burlar o desgaste. Ou em que medida ela potencializaria a desritualização do cotidiano escolar, ainda que seja uma manifestação promovida pela solidariedade de base.

7. CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

O pensamento recursivo admite as relações complementares e antagonistas, substituindo a causalidade linear e unidirecional (característica do período moderno) por uma causalidade em círculo e multirreferencial. (Morin, 2000). Essa causalidade em círculo significa que a causa age sobre o efeito, e o efeito sobre a causa, sendo que os produtos e efeitos são eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz. Admitir tal recursividade nos parece fundamental ao estudarmos a saúde do professor, pois significa compreender as causas de seu adoecimento e suas repercussões sobre o ensino, e de que maneira causas e efeitos relacionam-se entre si.

À guisa de conclusão, apontamos na centralidade do processo de adoecimento do professor a desritualização do cotidiano escolar, ligada à transformação da sociedade e de seus valores, os quais a escola não tem conseguido acompanhar, e às diversas imposições exteriores que os professores sofrem na realização de seu trabalho. Esta desritualização consiste, em sua essência, no enfraquecimento das identificações entre os grupos no interior da escola, atingindo o sentido das atividades realizadas. Acreditamos ainda que o enfraquecimento dos rituais prejudica as manifestações da socialidade, da potência, de maneira mais vigorosa. Como efeito deste desenraizamento, a separação tende a crescer cada vez mais, expressando-se na não-participação, na recusa de novas propostas e no isolamento, gerando também a necessidade crescente de sentir sob controle o tempo e o espaço escolar. Esta dinâmica pode ser observada tanto entre professores-alunos, quanto entre direção-professores, governo-escolas.

Isto quer dizer que no cotidiano, os professores cumprem uma rotina de diversas normas, vazias de significado. Por isso, defendemos que o adoecimento do professor não está apenas nas licenças médicas, absenteísmo e diagnósticos, mas dilui-se em seu cotidiano de uma maneira silenciosa.

A partir disto, promover sua saúde passa necessariamente pela construção de novos modos de trabalho e de organização do espaço-tempo escolar. E isto só pode acontecer dentro de cada escola (o que, absolutamente, não exime a responsabilidade das políticas públicas em viabilizar tal atividade), a partir da sua gama de vivências locais, nas quais estejam envolvidos professores, coordenadores

pedagógicos, direção, alunos, comunidade, e até mesmo outros profissionais que se encontram na escola, mas não atuam diretamente na docência. Melhorar a saúde do professor implica melhorar a escola, e para que isto aconteça são necessários investimentos e religação erótica, compreendida no seu sentido mais amplo. Acreditamos que no âmbito desta religação, o trabalho da equipe interdisciplinar tem muito a contribuir, mas não chegamos a defender sua imprescindibilidade, porque talvez esta também seja uma questão ligada ao micro universo de cada escola. A imposição da interdisciplinaridade provavelmente traria efeitos inversos aos inicialmente desejados.

Promover a saúde a partir da educação implica necessariamente em partir do respeito à multiplicidade e da diferença que existem entre os lugares, as escolas, as pessoas. É isto que pode garantir o enraizamento das atitudes.

Se por um lado é importante identificar sintomas e estabelecer nexos causais entre estes e o trabalho, por outro, acreditamos que promover a saúde não é só evitar o sintoma. Admitimos que a saúde do professor só pode efetivamente ser promovida através dos modos de se fazer e pensar a educação, tendo como figura central desta reflexão o próprio professor e a valorização de seu trabalho. Ou seja, trata-se de propor a saúde para além do olhar clínico, aceitando que entre a “saúde” e a “doença” existe uma gama infinita de estados e sentimentos, muitos deles até inomináveis. Ignorá-los em busca de resultados mais claros e precisos seria uma atitude reducionista, silenciando inclusive muitas das experiências de dor e prazer que se mesclam no cotidiano escolar.

Para nós, de acordo com nossa perspectiva teórica, o diagnóstico constitui um conceito, e no sentido etimológico, *conceito* significa *fechar*. Embora o verbete seja considerado também “representação mental de um objeto abstrato ou concreto, que se mostra como um instrumento fundamental do pensamento em sua tarefa de identificar, descrever e classificar os diferentes elementos e aspectos da realidade” (HOUAISS, 2001), acreditamos que, ao mesmo tempo em que atribuir um nome auxilia o homem a lidar com uma determinada realidade, pode enclausurá-lo numa situação estática e determinada.

Desta forma, lidar com o adoecimento do professor dentro da própria escola, não significa uma desqualificação da medicina e do modelo biomédico de saúde, mas uma ampliação do olhar para outros elementos presentes na realização da atividade docente e a valorização da experiência a partir das próprias pessoas que a

vivenciam. Este olhar torna ainda mais complexo o tema da saúde do professor, porque passa a ser impossível tratar da pessoa doente sem agir sobre o contexto no qual ela se encontra. Propõe ainda, uma reflexão a respeito do que seria a doença, na medida em que relativiza a noção de saúde, ao apresentar como insuperáveis alguns conflitos do cotidiano escolar, e situa a questão da coesão grupal como fundamento do bem-estar no nível individual.

Quando o profissional da saúde nomeia uma doença, não necessariamente está significando a experiência dolorosa para o professor. Pode, aliás, estar incorrendo na estigmatização daquela pessoa que, além das diversas dificuldades com as quais se depara diariamente na realização de seu trabalho – algumas inerentes a ele, outras não –, passa a vestir ainda uma máscara de doente. Acreditamos que é dentro do próprio grupo de professores que a tristeza, a dor, o desânimo, a irritação, o sonho, a alegria e a esperança necessitam ser epifanizadas e compartilhadas, pois assim adquirem a marca da proximidade e do sentido, podendo ser elaborados.

Daí um importante atributo das tribos: garantir uma coesão a partir do reconhecimento. A nosso ver, a ambiência afetiva e a ética que cimentam estes grupos podem acolher o sofrimento sem medicalizá-lo, ou seja, sem precisar necessariamente transformá-lo em doença, e viabilizam também encontrar caminhos para lidar com as dificuldades diárias; é a partir do laço afetivo, do estar-junto, que novos sentidos podem ser construídos continuamente. Dito de outra forma, as tribos possibilitam retomar a ritualização do cotidiano escolar pela presença do auxílio mútuo, partilha do sentimento e ambiência de afeto, integrando no universo da escola o caos, a desordem e a violência que fazem parte da existência, e negociando a morte de todos os dias.

Percebemos que existe uma ligação clara entre adoecimento docente e a crise que a educação vem atravessando. Esta crise acontece em diferentes planos: no das políticas públicas voltadas à educação, que desvalorizam o professor, e no social, onde o papel da escola e do professor nos dias atuais permanece eclipsado. Se o professor não consegue definir ao certo qual o seu papel atualmente, ousamos afirmar que o aluno também não o sabe, mas por estar a escola que ele frequenta demasiado distante de sua realidade concreta, assume o papel de transgressor.

Lembrando que o tipo anômico é um vetor de antecipação, e seu prazer de destruir é sempre a garantia de um desejo de construção (MAFFESOLI, 1987),

valorizamos os tempos difíceis como a passagem de uma desordem existente, uma ordem degenerada, para uma nova ordem ou regenerada. Vale lembrar a fala de Ferreira Santos (informação verbal)¹⁷, quando afirma que “nada parece mais um prédio em ruínas do que um prédio em construção. Fim ou início? Depende do olhar”.

Neste sentido, o fenômeno da indisciplina discente pode ser um claro indício da necessidade de empreender uma ampla transformação na escola. Uma mudança que possa fazer da escola um lugar do encontro, no qual seus grupos possam compartilhar não só do conhecimento formal, legado de valor incalculável, mas também dos sonhos, esperanças, alegrias e tristezas que fazem parte da vida e do próprio ser humano.

E que se possa ser mais saudável, mas não se deva-ser mais saudável; que ao invés do **dever-ser**, se deixe **querer-viver** o dia a dia, ainda que contraditório, mas integrado numa sabedoria dionisíaca.

¹⁷ Tema abordado no curso de Mythologia Comparada: Ensaios para uma Antropologia da Educação, ministrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 08 de junho de 2005.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F.C. A (in)satisfação dos professores: estudo de opinião dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança. In: ESTRELA, M.T. (org). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Ed, 1997, pg. 81-115.
- ALVES, C.M.S.D. **(In)disciplina na escola**: cenas da complexidade de um cotidiano escolar. 2002. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- AMADO, E. **O trabalho dos professores do ensino fundamental**: uma abordagem ergonômica. 2000. 103 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Faculdade de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- ANDRADE, C.D. de. **Sentimento do mundo**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- APEOESP. **Saúde dos professores**. Disponível em <http://www.apeoesp.org.br/especiais/saude_professor.htm>. Acesso em: 03 ago. 2003.
- _____. Professores se mobilizam contra política de arrocho. **Jornal da APEOESP**, maio de 2005. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 06 out. 2005.
- APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BACHELARD, G. **A psicanálise do fogo**. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1999.
- BOVONE, L. Teorias da cotidianidade: busca de sentido ou negação de sentido? **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v.18, n.2, 1992. Tradução: Maria Cecília Sanchez Teixeira.
- BUENO, J.G.S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Revista Educar**, n.17, 2001.
- CARLOTTO, M.S. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722002000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 abr 2005.
- CARVALHO, M.M.B. **O professor: um profissional, sua saúde e a educação em saúde na escola**. 1995. 237 f. Tese (Doutorado em Educação em Saúde) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

CODO, W (org). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

COSTA, A.M. Integralidade na atenção e no cuidado à saúde. **Saúde e Sociedade**. Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo e Associação Paulista de Saúde Pública. v.13, n.3, set/dez 2004.

COSTA, M.C.V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, M.I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I.P.A.; CUNHA, M.I. (Org). **Desmistificando a profissão do magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

DELCOR, N. et al . Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2004000100035&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 ago 2005.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algoz incompetente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jun 2004.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ENGUITA, M.F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.04, 1991, p41-61.

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto ed, 1995, p.93-124.

_____. **O mal-estar docente**. Bauru: EDUSC, 1999.

FERREIRA SANTOS, M. **Crepusculário**: conferências sobre mitohermenêutica e educação em Euskadi. São Paulo: Zouk, 2004.

FONSECA, C.C.O.P. **O adoecer psíquico no trabalho do professor de ensino fundamental e médio da rede pública no Estado de Minas Gerais**. 2001. 231 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Faculdade de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANÇA, L.A.C.; RODRIGUES, A.L. **Stress e trabalho** – guia básico com abordagem psicossomática. São Paulo: Atlas, 1996.

GIMENO, J.S. Educação pública: um modelo ameaçado? In: SILVA, T.T.; GENTILLI, P. **Escola S&A**. Brasília: CNT, 1999.

GUIMARÃES, A.M. **A Dinâmica da Violência Escolar**: Conflito e ambigüidade. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. Escola: espaço de violência e indisciplina. **Nas redes da educação – revista eletrônica**. Disponível em <<http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/art02.htm>>. Acesso em 03 abr 2006.

MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman. Tentando compreender Prometeu e Dionísio na mira da violência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 47, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000400006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 ago 2005.

JOFFRE TANUS, M.I. Relato do curso: “A cultura pós-moderna”, segundo Michel Maffesoli. **Cadernos de Educação**, Cuiabá, v.03, n.01, 1999.

KUENZER, A.Z. As políticas de formação: a construção de identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n.68, dez 1999. p.163-183.

LIPP, M.N. (org). **O stress do professor**. Campinas: Papyrus, 2002.

LOURENCETTI, G.C. **Mudanças sociais e reformas educacionais**: repercussões no trabalho docente. 2004. 162 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

MAFFESOLI, M. **A conquista do presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

_____. **A conquista do presente**. Natal: Argos, 2001.

_____. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A sombra de Dioniso**: contribuição à uma sociologia da orgia. São Paulo: Zouk, 2005.

_____. **O tempo das tribos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **A transfiguração do político**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **A violência totalitária**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MENDES, R. Saúde e segurança no trabalho: acidentes e doenças ocupacionais. IN: FERNANDES, R (org). **O trabalho no Brasil no limiar do século XXI**. São Paulo: LTr, 1995. P.190-216.

MERAZZI, C. Apprendre à vivre les conflits: une tache de la formation des enseignants. **European Journal of Teacher Education**, v.77, nº 5, 1984.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 2004.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000

MOTTA, R. Introdução. In: SANCHEZ TEIXEIRA, M.C. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto editora, 1991.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jun 2004.

OLIVEIRA, D.A. (org). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PATRÍCIO, Z.M. **Ser saudável na felicidade-prazer**: uma abordagem ética e estética pelo cuidado holístico-ecológico. Florianópolis: Ed. Universitária/UFPel, 1996.

PATTO, M.H.S. **Psicologia e Ideologia**: Uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A Queiroz, 1984.

PENNA, C.M.M; PATRÍCIO, Z.M. Quotidiano da Folha e cotidiano de Michel Maffesoli: reflexões sobre a saúde do brasileiro. In: REZENDE, A.L.M.; RAMOS, F.R.S.; PATRÍCIO, Z.M. **O fio das moiras** – O afrontamento do destino no cotidiano da saúde. Florianópolis: Ed. UFSC, 1995.

PILLETI, N. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Ática S.A, 1994.

RAVAGNANI, M.C.A.N. **Fracasso escolar**: o discurso de professores de ciências no contexto das propostas da nova LDB. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2001.

RECORTES DO DIÁRIO OFICIAL. **Lei complementar 836/97**. Disponível em <<http://www.doesp.net/estadual.html>>. Acesso em: 14 ago. 2006.

REZENDE, A.L.M **Saúde: dialética do pensar e do fazer**. São Paulo: Cortez, 1986.

REZENDE, A.L.M.; RAMOS, F.R.S.; PATRÍCIO, Z.M. **O fio das moiras – O** afrontamento do destino no cotidiano da saúde. Florianópolis, Ed. UFSC, 1995.

SAMPAIO, M.M.F. (Org). **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM Editora, 2002.

SANCHEZ TEIXEIRA, M.C. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SANCHEZ TEIXEIRA, M.C.; SILVEIRA PORTO, M.R. Violência, insegurança e imaginário do medo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n. 47, 1998. p.51-66.

SANCHEZ TEIXEIRA, M.C; SILVEIRA PORTO, M.R. Perspectivas paradigmáticas em educação. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo. v.21,n.1, jan-jun/1995.

SANTOS, F.L.N.; LIMA FILHO, D.L. **Mudanças no trabalho e o adoecer psíquico na educação**. Disponível em <<http://www1.universia.com.br/materia/img/ilustra/2005/nov/artigos/MUDANCAS%20NO%20TRABALHO.pdf>>. Acesso em 22 abr 2006.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Legislação**. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em 06 out 2005.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **O que é Conselho de Escola? – FAQ: Perguntas mais frequentes**. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em 03 abr 2006.

SCHAUFELI, W.; ENZMANN, D. **The burnout companion to study and practice: a critical analysis**. Philadelphia: Taylor & Francis, 1998.

SEGRE, M.; FERRAZ, F.C. O conceito de saúde. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 31, n. 5, 1997. p.538-542.

SILVA, R.C. **Progressão continuada ou reprovação: camuflagem ou compromisso?** Investigando saberes de professoras primárias e secundárias da escola pública. 2000. Dissertação (Mestrado em educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.

SORATTO, L.; OLIVIER-HECKLER, C. Trabalho: atividade humana por excelência. In: CODO, W. (org). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

TACUSSEL, P. Crítica e compreensão da vida cotidiana. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.19, n.1, jan/jun 1993.

_____. A sociologia interpretativa. **Revista Famecos**: mídia, cultura e tecnologia, Porto Alegre, v.1, n.18, agosto/2002. Disponível em <http://revcom2.portcom.intercom.org.br/famecos/ojs/viewissue.php?id=6#Metodologia> Acesso em 14 ago 2006.

TAKAHASHI, F. Sem escolas, Alckmin superlota salas de aula. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 21 ago 2005. Caderno Cotidiano, pg. 01-03.

TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, R.M., WARDE, M.J.; HADDAD, S. (eds.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento**: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. SP: Libertad, 1995.

ANEXO

Modelo de entrevista semi-estruturada:

1. Por que você se interessou em participar deste trabalho?
2. Você sempre trabalhou como professor (a)? Qual sua formação?
3. Desde quando trabalha nesta escola?
4. Como é o seu dia-a-dia?
5. Quais as coisas que você gosta no seu trabalho?
6. Quais não gosta? Sente dificuldades? Quais?
7. Qual a sua jornada de trabalho nesta escola? Trabalha em outras além desta?
8. Você leva trabalho para fazer em casa?
9. Como você divide seu tempo quando não está aqui na escola?
10. Das turmas que você dá aula, tem alguma que você gosta mais de trabalhar? Por que?
11. Gosta desta escola onde você trabalha? Por que?
12. Em relação aos alunos: o que você vê de bom e de ruim na relação que tem com eles?
13. Você mudaria alguma coisa no seu trabalho? O quê?