

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Matizes do mal-estar dos professores: um estudo de  
caso de uma escola pública do ensino médio.**

**Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino**

**Belo Horizonte**

**2007**

**Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino**

**Matizes do mal-estar dos professores: um estudo de caso de uma escola pública do  
ensino médio.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antônia Vitória Soares Aranha.

Co-Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daisy Moreira Cunha

**Belo Horizonte**

**2007**

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino

Matizes do mal-estar dos professores: um estudo de caso de uma escola pública do ensino médio.

Dissertação apresentada ao Programa Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.  
Belo Horizonte, 2007.

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antônia Vitória Soares Aranha. (Orientadora) - FaE/UFMG

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daisy Moreira Cunha (Co-Orientadora)- FaE/UFMG

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira - PUC Minas

---

Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo - FaE/UFMG

Agradeço a Deus, fonte inesgotável de Amor.

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação está repleta de emoções e de sentimentos dos que, durante todo esse percurso, estiveram ao meu lado.

Meus agradecimentos a todos que me acompanharam nesse percurso.

Em especial, agradeço:

À minha professora e orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antônia Vitória Soares Aranha, por ter acreditado no meu trabalho e por ter contribuído para o meu crescimento e a minha formação enquanto pessoa e profissional.com seu carinho, sua experiência e sua garra de educadora.

À minha professora e co-orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daisy Moreira Cunha pela atenção, carinho e pelas contribuições significativas para a minha formação.

À Escola JT e a todas as pessoas, diretor, vice-diretor, corpo docente e funcionários, que me acolheram e que abriram as portas de seus corações para falar de seus sentimentos, sem o que essa pesquisa não poderia ter sido realizada.

Aos professores e funcionários do Programa de Mestrado em Educação da UFMG pelo apoio pedagógico e administrativo que me proporcionaram.

À minha mãe, companheira presente na minha vida, pelo carinho e incentivo.

Ao meu marido Luiz, pela presença companheira e pelo incentivo.

À minha irmã, Virgínia Coeli Bueno de Queiroz Matias, pela presença amiga e apoio na trajetória deste trabalho.

Às minhas tias e ao meu irmão, Ailton, pelo apoio e atenção na realização do meu trabalho.

Aos sobrinhos Christiane e Felipe pelo carinho e incentivo.

A Magda Chamon, professora e amiga, que me incentivou a buscar sempre.

Aos colegas do mestrado que participaram das minhas alegrias e dificuldades nessa caminhada.

À Prefeitura de Belo Horizonte por me proporcionar licença do trabalho.

A todos os amigos que compartilharam esses momentos de minha trajetória, pela escuta, pelo incentivo e pelo acolhimento.

## **Resumo**

O objetivo deste estudo centrou-se na investigação do mal-estar docente, vivenciado por professores do ensino médio, vinculados a uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte. A escolha da pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, com interlocução com a pesquisa quantitativa, foi uma opção que possibilitou descortinar evidências da singularidade da construção da identidade dessa escola. Para desenvolvermos esta pesquisa utilizamos as técnicas da observação, da entrevista semi-estruturada, da análise documental e do questionário. Na investigação feita, foi retratado o professor na complexidade do seu trabalho, no contexto da escola investigada. O entimema de que ser professor é ser sofredor; foi um dado importante, constatado na pesquisa, revelando que os desafios, as imposições e as mudanças no campo educacional vêm deixando o professor da escola pesquisada sem condições adequadas para realizar seu trabalho. Nesse sentido, os resultados da pesquisa mostram múltiplos mal-estares permeando os docentes observados da escola pesquisada, através de manifestações evidenciadas em diversas dimensões: o mal-estar das perdas, o mal-estar das relações de disputas a partir dos processos de eleições de direção e coordenadores, o mal-estar dos “silenciamentos” dos docentes, o mal-estar da culpa, do absenteísmo e do presenteísmo. Finalmente, constatamos que os professores se mostravam sofridos, traduzindo a agudeza de seus mal-estares através de reações que marcavam seu corpo e seu psíquico pelo adoecimento. A relevância das análises feitas nesta dissertação expressou-se, tanto, na constatação da ocorrência, quase que generalizada, do mal-estar docente, quanto no desejo de ser diferente, de ser reconhecido, de ser um professor capaz de contribuir para uma formação competente dos jovens e para os setores societário e produtivo.

Palavras chave: Mal-estar docente – Ensino Médio – Trabalho docente

## **Abstract**

The objective of this study was the investigation of the teachers' of the Medium Teaching educational indisposition in municipal network school of Belo Horizonte. The choice of the qualitative research of the type case study was an option that made possible to discovery certain evidences of the singularity of the construction of the identity of that school. For us to develop this study we used the observation techniques, of semi-structured interviews, of the documental analysis and of questionnaires. In the done investigation it was necessary to retract the teacher at the present time in the complexity of your work. The entimema that to be a teacher it is to be suffer, it was an important die in the research, revealing that the challenges, the impositions and the changes in the educational field left the teacher of the school researched without foundation to accomplish your work. In that sense, the results of the research show multiples bad feelings, permeating the researched school, through manifestations evidenced in several dimensions: the indisposition of the losses, the indisposition of the relationships of disputes starting from the processes of direction eligibility and coordinators, the indisposition of the teachers' silent, indisposition of the blame, of the absenteeism and of the presenteeism. Finally, we verified that the teacher was shown suffered, manifesting the sharpness of your indisposition in reactions that mark your body and your psychic one for the illness. The relevance of the analyses done of this dissertation it expressed, above all, in the evidences of the existence of the educational indisposition, because the desire existed of being different, of being recognized, of being a teacher capable to contribute for the youths' formation and for the society.

Words key: Educational indisposition - Teach Medium - Work educational

## LISTAS DE FIGURAS E GRÁFICOS

<b>QUADRO - 1 - Sintomalogia do Burnout.....</b>	<b>89</b>
<b>GRÁFICO – 1 -Sexo dos professores da Escola JT.....</b>	<b>177</b>
<b>GRÁFICO – 2 -Tempo de docência.....</b>	<b>177</b>
<b>GRÁFICO – 3 - Tempo de docência na Escola JT.....</b>	<b>178</b>
<b>GRÁFICO – 4 – Como se sente pela instituição mantenedora – PBH.....</b>	<b>179</b>
<b>GRÁFICO – 5 – Como se sente pela Escola.....</b>	<b>180</b>
<b>GRÁFICO – 6 – Como se sente pelos colegas.....</b>	<b>180</b>
<b>GRÁFICO – 7 – Como se sente perante a sociedade.....</b>	<b>181</b>
<b>GRÁFICO – 8 – O trabalho docente para você é: .....</b>	<b>182</b>
<b>GRÁFICO – 9 – Motivos de ser professor hoje.....</b>	<b>184</b>
<b>GRÁFICO – 10 – Motivos para não ser professor hoje.....</b>	<b>187</b>
<b>GRÁFICO – 11 – Você considera que tem cumprindo o seu papel de professor.....</b>	<b>197</b>



## LISTAS DE SIGLAS

ACPATE – Atividades coletivas de planejamento e avaliação do trabalho escolar.

BM- Boletim de matrícula- registro do funcionário municipal.

BEPREM - Beneficência Municipal de Belo Horizonte.

CAP-BH.- Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual.

CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas

CTERA - Confederacion Trabajadores de la Educacion de la Republica Argentina.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

GAME - Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais.

Gn – Livro Gêneseis.

GSPM - Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica.

GRECS - Gerência Regional de Educação Centro-Sul.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

OIT- Organização Internacional do Trabalho.

OPS - Oficina Panamericana de la Salud.

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte.

PT – Partido dos Trabalhadores.

RMBH – Região Metropolitana de Belo Horizonte.

RME-BH - Rede Municipal de Belo Horizonte.

Saeb- Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica.

Sind-UTE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais.

SLN- Síndrome Loco-Neurótica.

SMAD - Secretaria Municipal de Administração.

SMED - Secretaria Municipal de Educação.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação.

USP - Universidade de São Paulo.

## SUMÁRIO:

<b>1. INTRODUÇÃO</b> -----	<b>12</b>
1.1. A trajetória da pesquisadora -----	12
1.2. A construção do problema de pesquisa-----	14
1.3. Delineamento metodológico.-----	17
<b>2. O TRABALHO, A CONSTUIÇÃO DO HOMEM E O TRABALHO DOCENTE</b> -----	<b>30</b>
-----	-----
2.1 O trabalho e o ser humano: entre o sofrimento e a dignidade-----	30
2.2. Trabalho e renormalizações -----	35
2.3. Professor, que profissão é essa? Um passeio sobre a sua constituição-----	42
2.4. Profissão Docente-Profissão de afetividades e de emoções -----	52
2.5. Um olhar sobre o currículo enquanto revelador de concepções e relações na escola-----	59
<b>3. O MAL-ESTAR DOCENTE</b> -----	<b>63</b>
3.1.O professor que adocece-----	77
3.2 Quando o mal-estar docente se efetiva em doença-A síndrome de Burnout e a constituição da Lei -----	85
<b>4. CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA E DO MAL-ESTAR DOCENTE</b> -----	<b>92</b>
4.1. Uma identidade que se solidifica-----	92
4.2. Uma escola privada para a elite da capital mineira-----	92
4.3. O Colégio se torna público-----	99
4.4. A situação dos salários dos professores e as alterações iniciais na Escola JT----	104
4.5. Enveredando pela Escola Plural-----	111
4.6. - A escola JT – Campo disseminado de mal-estares -----	122
4.7. Escola Plural e impactos sobre a escola pesquisada... -----	124
4.8. A escola, o currículo e o reconhecimento do outro -----	128
4.9. Exclusão incluindo?-----	135
4.10. Relação professor-professor: individualismo e “silenciamento”-----	140
4.11. Um projeto que incomoda-----	145

<b>4.12. Relação professor-aluno: desconhecimento mútuo -----</b>	<b>152</b>
<b>4.13. O mal-estar e o adoecimento-----</b>	<b>164</b>
<b>4.14 O professor que sofre-renormalizações da atividade -----</b>	<b>171</b>
<b>5. ESCOLA PESQUISADA-AUTO-RETRATO DE SER PROFESSOR-----</b>	<b>176</b>
<b>6- CONSIDERAÇÕES FINAIS-----</b>	<b>200</b>
<b>REFERÊNCIAS -----</b>	<b>214</b>
<b>APÊNDICES-----</b>	<b>227</b>

# 1- INTRODUÇÃO

## 1.1 - Apresentação: trajetória da pesquisadora e o encontro com o objeto

A docência, desde de muito cedo, fez parte de minha vida e acredito que impregnou de tal forma o meu viver que direcionou todos os meus estudos e esforços para melhor compreender o trabalho tão singular de ser educadora.

Sendo assim fui me tornando professora, como bem explica o neurobiólogo chileno Humberto Maturana (1999a-b), através do conceito de acoplamento estrutural. Pela biologia, segundo o autor, a constituição do nosso ser se dá em uma constante adaptação ao meio, podendo desencadear mudanças estruturais determinadas na estrutura do sistema de nosso organismo.

Por estruturas, Maturana (1999a-b-2001) considera tudo aquilo que durante uma existência nos constitui, ou seja, as mudanças decorrentes das interações em que eu me modifico e modifico o meio em que estou inserida.

É pela minha organização que está em permanente mudança no decorrer de minha vida, que sou humana e é pela minha estrutura que me diferencio dos demais humanos.

Com esse entendimento, considero que a oportunidade de trabalho como professora contratada pelo Estado de Minas Gerais para lecionar em uma escola, mesmo ainda antes do término do Curso de Magistério, possibilitou-me uma vivência real, onde pude experimentar a articulação entre a teoria e prática.

A riqueza deste trabalho realizado com as crianças nas séries iniciais foi fundamental para alicerçar o meu desejo de permanecer nesta profissão. E assim, antes de completar dezoito anos de idade já estava aprovada no Concurso para Professor Municipal da Prefeitura de Belo Horizonte.

Os desafios da sala de aula motivaram-me a adquirir novos conhecimentos e a melhorar a minha prática. Nesta perspectiva, busquei o Curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Após nove anos de docência, realizei o Concurso Municipal para os cargos de Supervisor Pedagógico e de Orientação Educacional, sendo aprovada em ambos.

O trabalho como Orientadora Educacional tem sido rico em experiências e oportunidades de crescimento profissional. Como gostei de perceber a mudança de olhar sobre a educação que o cargo me ofereceu!

Não deixando de ser professora fui, aos poucos, tomando consciência desta posição de ser professora por outro ângulo pois “tudo o que é dito, é dito por um observador a outro observador que pode ser ele mesmo” (MATURANA,1999, p.34) e, assim, repensar o trabalho docente passava a significar uma nova perspectiva para mim.

Nesta nova possibilidade de olhar, junto às professoras da escola, discutíamos sobre os embates do trabalho de sala de aula à procura de soluções diferentes para velhos problemas educacionais, momentos esses que nos proporcionaram a formação de um grupo de estudo entrosado e participante.

Foram os dilemas da profissão que me levaram a buscar estudos novos, que me proporcionassem uma visão de escola mais ampliada, que não se limitava ao âmbito da instituição em que trabalhava.

Nesta vontade de aprender, procurei um curso de Pós Graduação Lato Sensu, “Orientação e Supervisão Educacional: Visão Integrada”, na tentativa de estabelecer um diálogo entre as questões vivenciadas na prática pedagógica e a literatura disponível.

Depois, como coordenadora do ensino médio, novamente senti a necessidade de mais estudos para conseguir lutar por uma educação de qualidade que pudesse ser mais real e significativa, o que me fez procurar outro Curso de Pós Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia.

Através deste curso, tive a oportunidade de ser convidada para fazer parte da equipe do Projeto Veredas, pela AFOR- FUMEC, como tutora.

A experiência no Curso Normal Superior- Projeto Veredas, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação foi de um valor imenso pois, na condição de tutora, voltei a ter um contato maior com as professoras dos anos iniciais ao mesmo tempo em que articulava a teoria e a prática no processo de acompanhar e de ensinar à distância.

Na incessante interrogação sobre o fazer docente, percebi que era necessário estabelecer acoplamentos de diferentes áreas do conhecimento para que, na condição de observadora-educadora, pudesse ter uma visão diferenciada, e portanto, outro dito.

Para tanto busquei, no Curso de Pós Graduação em Direitos Humanos e no Curso de Especialização em Temas Filosóficos, outros referenciais que me ajudassem no processo de compreensão do trabalho do professor.

## **1.2- A construção do problema de pesquisa**

É deste lugar, de educadora com uma significativa trajetória de magistério e de aperfeiçoamento docente, que tive oportunidade de trabalhar com os diferentes níveis de ensino e que ouço, recorrentemente, um discurso por parte dos professores, cada vez mais eloqüente, de um cansaço frente ao trabalho docente.

A desmotivação dos educadores, em articular um trabalho coletivo, cria e desencadeia empecilhos sombrios que resultam de um trabalho fragmentado e pouco significativo para os professores e para os alunos, ecoando na sala de professores, muitas vezes, num lamento profundo. (PASCHOALINO, 2004)

Ao ouvir os queixumes abafados de angústia e desesperança, um mal-estar instalado e entrelaçado numa rede complexa do trabalho docente mobilizou-me na direção de entender o que estava acontecendo com a escola.

As ambigüidades e cobranças que permeiam o fazer do professor parecem que se intensificaram e atingiram as estruturas deste profissional.

Do meu lugar de Coordenadora Pedagógica de uma Escola Pública Municipal, presenciava, no dia a dia escolar, que os professores se mostravam perdidos diante da avalanche de expectativas para a profissão docente.

Compreender que a docência “é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF E LESSARD, 2005, p.35) e que o agir do professor afeta o aluno como também é afetado por ele, ao mesmo tempo em que o professor sofre a influência do agir dos outros que compõem o intramuros da escola, foi de grande importância para o delineamento dos estudos futuros.

Fui constatando uma correlação entre o trabalho docente e um mal-estar inespecífico, muitas vezes levando ao adoecimento dos membros desta categoria profissional.

Presenciei que nas relações do trabalho docente os lamentos dos educadores no cotidiano escolar estavam impregnados dos significados que atribuem à profissão.

A expressão *o mal-estar docente* é utilizada pelos professores da escola na qual trabalho que, na maioria das vezes, fazem no cotidiano de suas práticas um discurso deformado banalizando conceitos como de *Síndrome de Burnout*.

Diante dessa realidade pretendia, portanto, aproximar-me da escola pública com um olhar investigativo e crítico para analisar o discurso e as situações que evidenciam os problemas enfrentados no dia a dia da escola e quais as atitudes dos docentes frente a esta realidade.

E assim, pesquisar se o burnout já estava presente em nossas escolas públicas.

Entretanto, a partir de minha inserção no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, e do contato com a teoria e as discussões fecundas com os professores, em que destaque principalmente a Dr<sup>a</sup> Antônia Vitória Soares Aranha, como orientadora e Dr<sup>a</sup> Daisy Moreira Cunha como co-orientadora, a proximidade do diálogo ampliou o meu olhar e me fizeram perceber que a Síndrome de Burnout constitui apenas um fio na complexa tessitura do mal-estar dos professores que me intrigava a pesquisar.

Desta maneira, as vicissitudes do trabalho docente em toda a sua complexidade e a relação com o mal-estar do professor, principalmente o profissional do ensino médio, passaram a ser o nosso objeto de pesquisa.

Neste projeto que foi se desenhando, construímos o objetivo de investigar o mal-estar docente dos professores do ensino médio de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte.

O primeiro capítulo desta Dissertação, que constitui a Introdução, revela a trajetória da pesquisadora, a construção do objeto de pesquisa e o delineamento metodológico da pesquisa.

No segundo capítulo, analisamos a constituição do campo do trabalho humano e enfatizamos o trabalho docente como uma construção de identidade marcada pelas emoções.

No terceiro capítulo apresentamos a pesquisa teórica sobre a presença do mal-estar docente na literatura, os fatores de sua ocorrência no meio educacional e as conseqüências na vida dos professores, que têm sua imagem transmutada, interferindo nas relações que se efetua no âmbito escolar.

Enfocamos o sofrimento docente interferindo na sua saúde física e psíquica e as atitudes dos professores frente ao mal-estar instalado: o absentéismo e o presenteísmo. Também apresentamos o nosso estudo sobre a Síndrome de Burnout.

No quarto capítulo, buscamos compreender a escola pesquisada, sua tessitura como uma identidade educacional em construção e as marcas do mal-estar docente que foram se delineando em sua trajetória.

Analisamos o percurso da inserção das pesquisadoras no campo de pesquisa refletindo sobre os diversos matizes dos mal-estares docentes permeados na dinâmica da escola.

No quinto capítulo refletimos sobre a técnica de questionário aberto aplicada aos professores, que foi decido a posteriormente, o que nos possibilitou traçar um auto-retrato sobre ser professor nesta escola e evidenciar as marcas dos mal-estares docentes presentes na profissão.

No sexto capítulo tecemos nossas considerações finais sobre o estudo feito. Elucidamos o mal-estar docente presente na escola pesquisada, que se apresentou inter-relacionado com o ideal da profissão fortemente emaranhado na constituição do ser professor.

O mal-estar está posto na distância entre o ideal da profissão e a realidade que se efetiva na escola.



### 1.3. Delineamento metodológico

Para Mazzotti e Gewandsznajder (2001), os estudos qualitativos pretendem compreender intenções e significados dos atos humanos. Concordando com os autores, utilizamos os estudos qualitativos para a realização desta pesquisa porque é a metodologia que melhor atendeu ao objeto pesquisado: analisar a presença do mal-estar docente no trabalho do professor do ensino médio no contexto de uma Escola Municipal.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa possui relevância na pesquisa em educação. Seu foco centra-se em esclarecer as questões da pesquisa no contexto em que se manifestam, permitindo ao pesquisador trabalhar com o universo de significados e relações do fenômeno investigado. Nessa perspectiva, a partir da escolha do método qualitativo, com uma interlocução com a pesquisa quantitativa<sup>1</sup>, adotamos a tipologia de estudo de caso pela própria exigência da natureza singular do objeto de investigação, que visava alcançar o conhecimento mais global da escola em estudo, perpassando as interações e os sentidos e significados de ser professor na conjuntura atual.

A complexidade do trabalho do professor, o entrelaçamento entre o mal-estar e os indícios de adoecimento docente nos orientou a optar pela estratégica de pesquisa escolhida pois em um estudo de caso a investigação consiste:

[...] em que uma situação se verifica ampla e complexa demais para ser abordada em seu conjunto, de maneira significativa. O pesquisador escolhe, pois, considerar um segmento para chegar a uma visão que não seja superficial e que possa, apesar de tudo, valer para o conjunto. (LAVILLE & DIONNE, 1999, p.157).

Ao focar uma escola no estudo de caso pretendíamos uma investigação mais profunda, bem como atender às caracterizações apresentadas por Yin, quando nos diz que:

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo *como* e *por que*, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (YIN, 2001, p. 19).

---

<sup>1</sup> Uma pesquisa quantitativa pode direcionar o investigador à escolha de um problema particular a ser analisado em toda sua complexidade, através de métodos e técnicas qualitativas e vice-versa. MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1993.

O estudo de caso nos permitiria, então, ampliar e aprofundar nosso olhar para apreender um número maior de informações sobre a complexidade do trabalho docente, uma vez que ele possibilitaria maior penetração na realidade do objeto pesquisado. Mesmo conscientes de que o estudo de caso não tem a pretensão de uma generalização, ressaltamos que nossas conclusões poderão contribuir para instigar questionamentos em outras realidades.

Como dito anteriormente, o interesse pela pesquisa partiu da nossa prática de trabalho e, dessa maneira, inicialmente tínhamos a intenção de investigar a própria escola em que atuamos. No entanto, recorrendo à literatura, especialmente em Bogdan e Biklen, (1994) constatamos que o campo já conhecido pode encobrir aspectos importantes a serem analisados, já que dificulta o necessário distanciamento que o pesquisador deve manter para uma análise mais imparcial.

Assim, buscamos na Rede Municipal de Belo Horizonte uma escola que, por suas características, se aproximasse da realidade em que estávamos inseridas, ao mesmo tempo em que apresentasse singularidades que nos exigiria tomar a distância “de um olhar familiarizado, para criar a possibilidade de conhecer “de novo” e “como novo” aquilo que nos parecia conhecido, mas que era somente habitual, familiar”(GOMES, 2002, p.203).

Dessa maneira, a escola escolhida<sup>2</sup> localiza-se na região central de Belo Horizonte e atende ao público do ensino médio. Já no primeiro contato com a escola, no final do ano de 2005, a direção possibilitou a nossa participação em uma reunião que revelou evidências para o estudo: a sobrecarga do trabalho do professor, o mal-estar docente, a desvalorização do profissional docente e a dificuldade de estabelecer um currículo e uma organização diferenciada, como propõe a Escola Plural, dentre outros aspectos.

Os próximos dois encontros com o grupo de professores da referida escola foram decisivos para os rumos da pesquisa, porque ressaltaram a necessidade de buscar os sentidos e os significados atribuídos pelos professores do ensino médio ao mal-estar que relatavam na situação de trabalho da escola.

Além desse aspecto, muitos professores enfatizaram que mesmo com o investimento pessoal na formação, tinham dificuldades em lidar com a situação real que vivenciavam na escola pública, o que resultava em insatisfações e prejuízos para própria saúde.

---

<sup>2</sup> A escola pesquisada receberá o nome fictício de JT

Vale ressaltar que entendemos que a importância da pesquisa qualitativa dá-se, também, porque “o foco e o design devem, então emergir, por um processo de indução, do conhecimento do contexto e das múltiplas realidades construídas pelos participantes em suas influências recíprocas”.(MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2001, p.145). Com esse entendimento, o desenho da pesquisa foi também modelado no decorrer do seu percurso.

Assim, para a obtenção dos dados, inicialmente não delimitamos todos os passos metodológicos, mas traçamos um esboço de um caminho a ser percorrido, deixando um espaço de interlocução com o campo. Portanto, a definição do que e quando observar, a escolha dos entrevistados e a decisão por aplicar o questionário foram passos que se delinearão no percurso da pesquisa.

Conscientes de que o trabalho de pesquisa não pode se eximir do rigor analítico e metodológico necessários, tivemos também a compreensão de que deveria permitir uma abertura para o outro pois “apesar de todo rigor que nos venham a exigir, uma boa dose de imaginação nos abrirá, certamente, caminhos mais originais, mais inventivos, nessa árdua tarefa de produção do conhecimento” (GONÇALVES, 2002, p.221).

Não perdemos de vista que o percurso de construção do outro muitas vezes é marcado por sentimentos e emoções e os sentidos e significados atribuídos pelos professores a sua profissão estão entranhados em seu próprio viver.

A escolha da metodologia do estudo de caso proporciona a utilização de muitas técnicas de pesquisas na área das ciências humanas, “mas tem um foco em duas estratégias importantes: a observação direta e série sistemática de entrevistas”. (YIN, 2001, p.27).

Desta maneira, utilizamos a observação sistemática no período de março a novembro de 2006 e como nossa opção foi investigar a percepção dos professores do ensino médio realizamos tais observações nos turnos da manhã e da noite.

Tivemos uma inserção maior no turno da manhã, pois muitos professores trabalhavam também à noite nessa escola. Outro fator determinante da escolha foi o fato de que no turno da manhã havia 21 turmas e no turno da noite 12 turmas.

Começamos por fazer a observação em diferentes espaços da escola como: pátio, corredores, cantina, biblioteca, secretaria, sala dos professores, auditório, laboratórios, salas de artes, da direção da escola e nos espaços de sala de aula.

Durante a pesquisa em dois momentos tivemos uma efetiva atuação na trama docente. Ao atendermos ao pedido da coordenadora das turmas dos terceiros anos para aplicarmos uma prova em uma turma e também aplicarmos essa mesma prova em um aluno cego. Dessa forma, aproximamo-nos do fazer docente da escola pesquisada.

Vale ressaltar que tais solicitações só nos foram feitas porque não havia nenhum outro profissional da escola a quem recorrer nesse dia, devido ao grande número de professores licenciados por motivo de saúde.

Um dia antes, diante do mesmo impasse, presenciamos uma professora portadora de laudo médico psiquiátrico gritar que iria aplicar a prova, mas que pela Prefeitura de Belo Horizonte (PBH<sup>3</sup>) ela não poderia ter contato com alunos. Caso esse fato fosse averiguado poderia ter conseqüências para o diretor da escola.

Parte significativa das observações foi realizada no horário do intervalo das aulas, na sala dos professores. Participamos desses espaços coletivos sistemáticos da escola com o intuito de analisar as inter-relações entre os grupos de professores que se formavam e como significavam suas ações e seus percursos profissionais. Foi possível observar a regularidade de aproximações de professores em pequenos grupos, por afinidades.

Privilegiamos, na observação, os momentos coletivos da escola, tais como as reuniões pedagógicas, os conselhos de classe e as reuniões de pais. As reuniões pedagógicas eram realizadas aos sábados e constituíam momentos carregados de emoções e de reflexões sobre o trabalho docente. Os Conselhos de Classe, por sua vez, nos proporcionaram entender a dinâmica das relações entabuladas entre os professores e seus alunos e também entre os professores e seus pares.

Observamos duas reuniões de pais de alunos de uma turma do 2º ano do ensino médio para tentar solucionar os sérios problemas de indisciplina desta turma. Importante registrar que a presença da totalidade dos professores da turma não foi solicitada pela direção da escola que decidiu preservá-los pois eles se queixavam do desgaste físico e mental a que eram submetidos na presença dos alunos.

No entanto, a presença dos professores foi reivindicada pelos pais com ênfase pois afirmaram ser necessário saber o que realmente acontecia em sala de aula. A alegação do

---

<sup>3</sup> Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Diretor foi que ele tinha total conhecimento da turma e que muitas vezes esteve nessa sala de aula para aplacar conflitos.

Participaram da reunião o diretor, a coordenadora pedagógica eleita, duas representantes da Regional Centro Sul, 35 pais e alguns alunos com o objetivo de procurar estratégias de melhoria da disciplina e, conseqüentemente da aprendizagem. Uma das definições da reunião foi fazer valer o regimento escolar e, para isso, outra reunião foi marcada com o objetivo de acompanhar os resultados dos encaminhamentos que foram tomados.

Contudo, na segunda reunião marcada apareceram apenas seis pais, o diretor e uma representante da Regional. O diretor desculpou a ausência da coordenadora que estava em conselho de classe com os professores.

Os pais foram informados, pelo diretor, que a turma havia tido uma pequena melhora em suas atitudes, que a pontualidade dos alunos em sala havia melhorado e também o cumprimento de tarefas escolares.

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

Para nós, a participação nessas reuniões foi uma oportunidade de analisar as relações construídas no interior da escola e suas dinâmicas nas tentativas de tornar o trabalho do professor um pouco mais suave. Poucos dias antes dessas duas reuniões com os pais, todos os professores dessa turma resolveram deixá-la, alegando ter-se chegado ao limite da situação, pela falta de respeito. As queixas dos professores de mal-estar generalizado não foram dissipadas com as reuniões, pelo contrário.

Os pais, ao mesmo tempo em que sustentaram um discurso de demandar da escola uma atitude de rigidez e controle alegaram que já perderam esse poder e não queriam ver seus filhos prejudicados de nenhuma forma.

As ambivalências de posturas dos pais perante a escola extrapolam essas duas observações e se reafirmam nas chamadas individuais dos referidos pela direção e

coordenação. Conversamos informalmente com alguns pais que esperavam para serem atendidos pela escola e que confirmaram estarem sem saída diante das atitudes dos filhos. Buscaram a escola pesquisada pela fama que esta adquiriu e esperavam que ela educasse e preparasse seus filhos para a vida já que eles não estavam conseguindo. Ao mesmo tempo acusavam a escola de não ser a mesma e de ter perdido o controle da situação e chegaram a afirmar que toda essa situação é fruto da Proposta Pedagógica Escola Plural.

Outros momentos ricos de observação foram as comemorações e apresentações no auditório, que nos permitiram analisar as ações docentes frente ao grupo de colegas de profissão como também nas manifestações festivas junto aos alunos.

O fluxo das rotinas escolares dos corredores e das três salas das coordenadoras pedagógicas também nos serviram para analisar como os professores conseguiam articular as várias demandas e os desafios de sua profissão pois nestas salas, como em um confessionário, se comentava individualmente as decepções diante das estratégias utilizadas para motivar os alunos e as agressões sofridas.

Vale ressaltar que, apesar do intenso discurso dos professores sobre as dificuldades do trabalho docente e as mazelas que terminam por causar o mal-estar, não se comenta abertamente os sofrimentos e decepções com os alunos em sala de aula. Ressoa fortemente um desabafo segundo o qual os alunos estão “terríveis” e desinteressados. Contudo, não presenciamos durante o tempo da pesquisa uma discussão coletiva sobre as ações docentes frente às dificuldades sofridas.

Nesta medida, optamos também por observar as salas de aula de duas professoras que nos deram abertura para essa empreitada, nos dois turnos. Foi o momento de analisar as reações simultâneas dos professores e dos alunos.

A quantidade de informações e as múltiplas dinâmicas das relações que se impunham para nós, pesquisadoras, em nossas observações levaram-nos a algumas tentativas de gravação. Contudo, diante da realidade da escola em que as misturas de sons tornavam as falas inaudíveis, abandonamos esta estratégia. Assim, não utilizamos os recursos de gravação ou filmagem. Restringimo-nos ao diário de campo fazendo as anotações dos fatos que presenciamos da maneira mais fiel possível.

Salientamos que utilizamos a técnica de análise documental, buscando nas atas de reuniões registros que resgatem a história da construção da escola pesquisada e sua relação

com o mal-estar docente. Nesse aspecto, foi importante o nosso contato com a biblioteca, que nos trouxe informações valiosas através de documentos e pesquisas realizadas sobre a escola, sobretudo a marca indelével da construção da escola como escola particular e as mudanças para a concretização do sonho da escola pública. A escola consagrada pelo seu ensino é representada pelos livros e os troféus que trazem o registro das glórias desse passado de orgulho. As teses dos professores para a aprovação dos concursos estão cuidadosamente encadernadas em um armário com chave, diferentemente dos outros materiais bibliográficos. Desse modo, a análise documental da história da escola se impôs consideravelmente. Também foi rica a possibilidade da análise do Projeto Político Pedagógico da escola, construído com a consultoria técnica de uma ex-coordenadora a partir de diagnóstico realizado em 1999/2000 e revisto e atualizado em 2002. Quanto ao acesso a esses documentos contamos com o apoio da Bibliotecária e das Coordenadoras Pedagógicas que, também, nos proporcionaram, informalmente, dados importantes sobre o funcionamento da escola.

Ressaltamos, ainda, a importância da consulta e da análise do documento do portfólio<sup>4</sup>, a história da escola, elaborado por uma equipe de professoras da escola com a orientação de uma professora da Regional Centro-Sul, que acompanha a escola pesquisada.

O acesso a esse material só foi possível após uma consulta à equipe responsável e ao órgão da PBH. Esse material foi importante para se traçar um paralelo entre o que presenciamos na observação e o que os professores produziram sobre a sua trajetória profissional.

Além de uma interlocução constante nos diversos diálogos informais estabelecidos nesse período da observação em campo destacamos nove professores que tiveram uma participação ativa em nossa pesquisa (Laura, Margarida, Débora, Júlia, Carla, Cássia, Ana, Rute, Elza, e Jorge)<sup>5</sup>. Também três funcionárias foram importantes na elaboração da pesquisa: a responsável pela portaria, a bibliotecária e a responsável pela cantina e caixa escolar (Helena, Beatriz e Rebeca)<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Portfólio: No início de 2006, a pedido da Prefeitura de Belo Horizonte, todas as escolas municipais construíram um portfólio retratando o movimento da escola nos dez anos da Proposta Escola Plural.

<sup>5</sup> Nomes fictícios

<sup>6</sup> Nomes fictícios

Utilizamos também entrevistas para conhecer o profissional professor e como ele se percebe e se reconhece frente ao seu trabalho cotidiano. Buscamos compreender como este professor estabelece as relações com os outros segmentos seja no intramuros da escola, como também num âmbito maior com a sociedade contemporânea.

As entrevistas utilizadas foram do tipo semi-estruturadas. Este método se revela mais vantajoso pois “o uso consistente de um guia da entrevista aumenta a comparabilidade dos dados, e sua estruturação é intensificada como resultado das questões do guia”.(FLICK, 2004, p.107). Esse tipo de entrevista nos permitiu maior flexibilidade e intervenção, pois nos foi possível redirecionar as questões para compreender melhor o tema em pauta.

Importante ressaltar que a escolha dos professores entrevistados não foi aleatória: tentamos priorizar aqueles que já trabalhavam há mais tempo na escola e vivenciaram as mudanças ocorridas na mesma. Desta maneira tivemos como foco os profissionais da escola que possuíam mais de dez anos de trabalho na mesma: portanto, além de terem participado da implantação da Escola Plural também traziam uma bagagem de construção coletiva na instituição. Contudo, também realizamos duas entrevistas com ex-sindicalistas que contribuíram para compreender a lutas e conquistas da categoria docente.

As entrevistas realizadas foram gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra. Foi acertado com os entrevistados a necessidade da divulgação das informações. Esse instrumento metodológico permitiu-nos complementar as informações obtidas sobre os sentidos e significados de ser professor atualmente que não foram possíveis de serem coletadas pelas observações e pela análise documental. Conveniente ressaltar a disponibilidade de todos os entrevistados que não mediram esforços em nos ajudar na pesquisa, sacrificando inclusive os seus horários de lanches.

Realizamos nove entrevistas cuja profundidade dos relatos evidenciou o entrelaçamento das vidas profissionais e pessoais de cada um assumindo, em alguns aspectos, o caráter da metodologia de história de vida.

Sabemos que a metodologia da história de vida busca compreender o fenômeno aproximando-se dos sujeitos envolvidos para contextualização da realidade. Ao contar a sua história profissional esses professores abriram seus corações para falar de seus sentimentos frente ao magistério em suas vidas. Cada professor apresentou, dessa forma, sua experiência de vida profissional encarnada em sua experiência individual. Nesse sentido, a



história de vida nos possibilitou trilhar os caminhos do individual para a dimensão sócio-psicológica, pois:

[...] o processo de constituição histórica do sujeito; as histórias pessoais não são redutíveis aos jogos afetivos de ordem psíquica, mas confrontados pelas relações sociais - culturais, econômicas, ideológicas - indissociáveis umas das outras. (BARROS e SILVA, 2002, p.139).

Descrito o processo das entrevistas, passamos a apresentar os entrevistados. Na tentativa de entender a profissão docente na rede municipal de educação e os contextos da categoria frente às questões salariais entrevistamos inicialmente dois professores, Marcos e Vivian, sindicalistas, que na época da pesquisa ocupavam cargos na administração da PBH. Esses dois entrevistados foram professores do ensino médio tendo formação superior e pós-graduação no nível de especialização e vivenciaram as lutas sindicais nos períodos de glória<sup>7</sup> da escola pesquisada. Assim, esses depoimentos foram importantes para identificarmos as aspirações dos professores naquele tempo histórico, principalmente por não terem se afastado da PBH e conseguirem analisar as mudanças ocorridas.

Entrevistamos o professor Antônio, formado em Química e com pós-graduação, com 26 anos de atuação profissional na escola pesquisada. A sua vida se mescla com a da escola que ele admira e luta para que ela possa melhorar. Além do trabalho docente ele exerceu a Coordenação Pedagógica alguns anos e naquele ano 2006, candidatou-se e ganhou as eleições para diretor da escola. Seu depoimento traz a história viva da escola e as implicações de ser professor hoje, bem como ajuda a entender o mal-estar presente na ação docente nessa escola.

O professor Fernando, formado em Física, teve sua inserção na escola pesquisada em 1968. Enquanto se dedicava à escrita de seus nove livros sobre Física tentou permanecer com o vínculo junto à PBH mas, a contragosto, teve que se desligar, pedindo exoneração do cargo. Entretanto, tão logo terminou esse trabalho fez novo concurso para professor da PBH tendo sido aprovado em primeiro lugar.

Ao ter oportunidade de escolha, não vacilou e pediu para retornar para a escola onde iniciara sua profissão, demonstrando o seu afeto imenso por essa instituição. Para ele a tarefa de educar está entranhada em sua vida. Importante ressaltar que esse professor

---

<sup>7</sup> Período de glória da escola - Período nomeado pelos professores como sendo principalmente marcado pelos testes de seleção. A escola tinha uma procura muito grande de alunos e uma aprovação magnífica no vestibular. 1973 a 2000.

lecionou também em diversas escolas privadas da capital e também na Universidade Federal de Minas Gerais.

Afastado da regência pelo seu adoecimento no trabalho, após uma isquemia cerebral ocorrida dentro da sala de aula, procura exercer seu papel de professor nos espaços de convivência com os colegas.

Formada em Geografia, a professora Solange tem dez anos de PBH, todos nessa escola. Foi ela que nos procurou e disse: “eu sou o seu tema de pesquisa”. Militante por uma nova escola, viu na Escola Plural a idealização de uma educação transformadora. Trabalhou efetivamente para sua concretude. Sendo professora no turno da manhã e coordenadora no turno da noite, traz no seu relato a decepção das engrenagens coletivas e de seu adoecimento psíquico.

Hoje, está com Laudo Médico<sup>8</sup>, com indicação de afastamento da regência. A princípio, estava como ajudante da Coordenação pedagógica do turno da manhã, serviço que ela disse conhecer bem e que é bastante pesado, pois os problemas são muitos e, na maioria das vezes, sem a solução satisfatória. Teve vários períodos de licença durante a pesquisa e depois foi transferida para a secretaria da escola

A professora Elisa é formada em Artes, com pós-graduação Lato Sensu, tem vinte anos de PBH e quinze na escola pesquisada. Com a realização de um projeto conquistou uma situação diferenciada dos colegas: todas as suas horas de trabalho na escola são dedicadas ao Projeto. Trabalha, também, em outro órgão da PBH com outro BM<sup>9</sup>. Seu trabalho tem destaque internacional, pois possibilita um intercâmbio entre os países valorizando as diversas culturas, valores e artes.

A professora Renata é formada em Letras e em Advocacia, com mais de trinta anos de magistério e dezoito anos na escola pesquisada. Trabalha no turno da noite e também em universidades privadas. Seu relato expressa as mudanças na atividade docente: conta a difícil relação com os alunos tendo sido, inclusive, agredida com uma “cadeirada”, fato que teve conseqüências fortes para a sua vida pessoal e profissional.

Ela também nos possibilitou participarmos de suas aulas e diante de sua abertura com a temática da pesquisa, observamos duas de suas aulas no turno da noite .

---

<sup>8</sup> Laudo médico – Afastamento regência de classe por motivo de doença que impossibilite assumir uma turma.

<sup>9</sup> BM – Boletim de matrícula- registro do funcionário municipal

O objetivo de analisar as relações entabuladas entre os professores e alunos e as manifestações sobre o impacto do mal-estar foram atendidos nessas observações.

Teresa é formada em Biologia e pós-graduada, lato Sensu, com trinta anos de PBH e mais de quinze na instituição pesquisada.

Ela afirma que no início teve medo de se inserir nesta escola, considerada um reduto de profissionais importantes e que discriminavam aqueles que não tivessem o mesmo perfil. Seu relato traz as contradições da carreira docente, marcado pelo entusiasmo e as dificuldades de ser professora.

Com quinze anos de trabalho e sete na escola pesquisada, o professor Pedro é formado em Matemática e Engenharia, com pós-graduação. No momento da pesquisa ocupava o cargo de vice-Diretor. Ele traz em seus relatos as dificuldades dos relacionamentos profissionais.

Tendo em vista as informações que os entrevistados nos possibilitaram não pretendíamos fechar nossas análises a um número limitado de participantes e decidimos elaborar um questionário para todos os profissionais da escola.

Sabíamos que “um problema importante no recurso aos questionários emerge da taxa amiúde muito baixa de retorno desses questionários, não se dando as pessoas o trabalho de respondê-los.” (LAVILE e DIONNE, 1999, p.186). Dessa forma, aproveitamos um sábado letivo de reunião e o apresentamos para o grupo para ser preenchido.

Constatamos o esforço de vários profissionais que se empenharam em responder esse questionário no mesmo instante, mesmo após a determinação do diretor da escola, que deveriam levar para casa e trazer depois para não atrapalhar a imensa pauta proposta.

Com vinte e oito questionários devolvidos – num total de cem entregues – consideramos que as participações foram significativas e vários professores chegaram a utilizar o verso dos questionários para expressarem suas opiniões diante das perguntas feitas.

Importante pontuar que a professora Ana, do turno da noite, se prontificou a repassar o questionário para alguns de seus colegas que não estavam presentes na reunião e também a recolhê-los daqueles professores que não terminaram o preenchimento no mesmo dia. Entretanto, ela afirmou que os professores se recusaram a preencher os questionários.

Salientamos que também esse foi um dado significativo da pesquisa, pois

obtivemos o retorno de 28 dos questionários entregues. A análise dos questionários teve a intenção de traçar o auto-retrato dos professores e assim, desenhar o perfil da própria escola. O retorno de pouco mais de um quarto dos questionários entregues nos fez refletir sobre as dificuldades dos professores de se posicionarem diante da profissão e da escola.

Ressaltamos que, antes e durante a pesquisa realizamos um levantamento bibliográfico e documental sobre a temática em pauta, sobre o trabalho docente, o trabalho docente na RMBH e o mal-estar docente, no sentido de termos o suporte teórico necessário para analisar os dados obtidos.

Acrescentamos que a complexidade do trabalho docente nos conduziu às ferramentas da Ergologia<sup>10</sup>, pois:

A disciplina ergológica não é, portanto, uma disciplina no sentido de um campo de saber específico, mas uma norma que a ambição intelectual deve se propor ao lidar com esse tipo de processos: o equipamento antecedente a toda leitura de um processo ergológico não deve nunca, portanto, acabar com a preocupação a respeito da legitimidade do corpus conceitual em relação as renormalizações e ressingularidades geradas nos debates mais ou menos locais da atividade. (SCHWARTZ, 2002, 135-136).

Com a ergologia, as diversas interseções do trabalho do professor passam a ser vistas por nós como *matéria estrangeira*<sup>11</sup>, pois a atividade humana condensa a contradição entre o imaginável e o explícito, entre itinerário singular e história coletiva, entre o verbo e o corpo instaurando um lugar de debate. Assim:

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

Essa dimensão do trabalho enquanto atividade humana nos evoca a condição da complexidade das ações humanas carregadas de significados construídos e ressignificados

---

<sup>10</sup> -Ergologia - Disciplina trabalhada pelo professor Yves Schwartz - Doutor em Letras pela Université de Lyon II, membro do Instituto Universitário da França, Professor de Filosofia, Diretor científico do Departamento de Ergologia - Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho/ Universidade de Provence.

<sup>11</sup> Matéria estrangeira - Termo utilizado por Yves Schwartz originalmente expresso por Georges Canguilhem, no seu livro Normal e Patológico com a sua publicação em 1966.

ao longo de suas vidas em constantes interlocuções com os outros. O trabalho do professor, nesse sentido, tem um fator preponderante pois “para que o professor desempenhe seu trabalho de forma a atingir seus objetivos, o estabelecimento do vínculo afetivo é praticamente obrigatório.” (CODO e GAZZOTTI, 1999, p.55). Nesse sentido, as diversas renormalizações<sup>12</sup> realizadas pelo professor são decorrentes dessa interação maior, que pelo outro e através do outro se impõem através das culturas, valores e normas. Assim, o professor vive seu trabalho como um valor que - utilizando os termos conforme Schwartz (2000 – 2004) se expressa no *uso de si por si*<sup>13</sup> e no *uso de si pelos outros*<sup>14</sup> numa configuração permanente, que nos embrenhamos a investigar.

Para interrogarmos sobre a presença do mal-estar na escola pesquisada tangenciamos durante todo o percurso do nosso estudo, os sentidos e significados de ser professor como construção contínua, que deixa marcas profundas entre o idealismo da profissão e a realidade posta como desafio.

Sabemos, de antemão, que as pesquisas não são neutras mas, ao contrário, o pesquisador é “produto das suas relações com o mundo, é ao mesmo tempo produtor, que transforma o mundo colocando algo de si, mesmo quando não existe o desejo intencional de fazê-lo” (FURLAN, 2000, p.119).

Cientes de estarmos visíveis em nossa pesquisa já que as análises não têm neutralidade, procuramos nos fixar no objetivo de manter uma interlocução com os pesquisados buscando, na complexidade do estudo de caso, delinear o trabalho desses docentes de forma fidedigna.

---

<sup>12</sup> Expressão utilizada por Schwartz pra indicar o processo que acontece em todas as situações de trabalho de retrabalho das normas instituídas – normas antecedentes.

<sup>13</sup> Uso de si por si - O que revela compromissos microgestionários. Negociações problemáticas, pois os trabalhadores renormalizam as prescrições e criam estratégias singulares para enfrentar os desafios do seu meio. O trabalho é uso de si, pois é o lugar de um problema, de uma tensão problemática, de espaço de possíveis sempre a se negociar: há não execução mas uso e isto supõe um espectro contínuo de modalidades. É o indivíduo no seu ser que é convocado; são, mesmo no inaparente, recursos e capacidades infinitamente mais vastos que os que são explicados, que a tarefa cotidiana requer, mesmo que este apelo possa ser globalmente esterilizante em relação às virtualidades individuais. Há uma demanda específica e incontornável feita a uma entidade que se supõe de algum modo uma livre disposição de um capital pessoal. Tal é a justificação da palavra “uso” e tal é aqui forma indiscutível de manifestação de um “sujeito”. (2000, p.41).

<sup>14</sup> Uso de si pelos outros - O que vai das normas econômico-produtivas às instruções operacionais.

## 2- O TRABALHO, A CONSTITUIÇÃO DO HOMEM E O TRABALHO DOCENTE

### 2.1 O trabalho e o ser humano: entre o sofrimento e a dignidade

Compreender o trabalho docente faz necessário repensar o trabalho, enquanto categoria de análise e sua articulação com a vida humana, no contexto mais amplo da sociedade. Nesse sentido, buscamos pontuar as mudanças no campo do trabalho que vêm ocorrendo com rapidez no mundo atual, onde a globalização e a informação se estendem por todo o planeta. ORGANISTA (2006) especifica que não somente houve transformações no âmbito do trabalho, mas também nas relações sociais. Nessa mesma perspectiva, NETO (2001) afirma que:

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

O autor apresenta a quebra das relações impostas pelo mercado que desumaniza o ser humano e que promove relações sem conotação com o crescimento do humano. Assim, desumanizados e individualizados os trabalhadores, nas suas relações, perdem o vínculo e o campo de ação que se torna fértil para a violência. Corroborando com essa perspectiva, o sociólogo Bauman (1998-2004) afirma que vivenciamos uma sociedade em que as relações estão líquidas e, sendo assim, perderam a concretude.

Em relação ao trabalho, a perda de uma situação estável de emprego, para Harvey (2005), é crescente em todos os países, como também o enfraquecimento do poder sindical, que deixa suscetível uma gama de desempregados favorecendo regimes e contratos flexíveis de trabalho. Dessa maneira, uma situação nebulosa envolve os destinos do trabalho e do trabalhador que vem perdendo uma vinculação estável com o emprego.

No entanto, para melhor entender as novas relações no mundo do trabalho atualmente é oportuno fazer um giro na constituição do trabalho propriamente dito. Para isso, inicialmente, fomos buscar a raiz etimológica da palavra trabalho, que em latim aparece como *labor*, no sentido de cuidado, empenho, sofrimento, dor, mal, doença, enfermidade, desventura, desgraça e infidelidade. Para as línguas românicas, trabalho no

verbo latino vulgar *tripaliar*, tem o significado de um instrumento de tortura composto por três paus.

Nesse sentido, a raiz da palavra trabalho evidencia o esforço humano pela sobrevivência já que em cada empreendimento humano há desprendimento de energia física e psíquica que é sua força de trabalho. Diante desse esforço, da representação de tortura e de sofrimento que vem impregnada na palavra trabalho, por que teríamos nós humanos inserido-o em nossas vidas ?

Schwartz (1996) nos fala que o trabalho possui valor que é diferenciado ao longo do tempo histórico e cultural. Assim, a fabricação das ferramentas pelo homo *habilis*, que começou há 2,5 milhões de anos, modificou a sua maneira de viver a partir de então, permitindo uma nova configuração de organização social. O trabalho, nessa perspectiva, teria se iniciado com a Revolução Neolítica aproximadamente entre 9000 a.C. e 8000a.C. no Oriente Médio.

Como não perceber que cada um recorta a noção de trabalho segundo sua própria filosofia ou de filosofia, mesmo de sua ideologia, que a idéia segundo a qual se “inventa” alguma coisa no campo das práticas humanas tem algo de estranho e até de absurdo? (SCHWARTZ 1996, p.150)

O autor nos coloca que há múltiplas formas de entender e explicar o trabalho, que a partir de sua inserção em uma comunidade altera suas relações e suas configurações sociais e dessa forma, “ressignifica” o valor dessa atividade humana. Entretanto o trabalho, desde a antiguidade mantinha uma dicotomia com os ideais mais nobres.

Visto pela ótica do sofrimento o trabalho estava destinado àqueles que deveriam ser castigados e aos escravos. Em Platão (2003), cujo pensamento marcou a filosofia, definia que “educar é tornar ‘o olho da alma’ em direção ao mundo das Idéias, enquanto que o trabalho acorrenta a alma ao corpo e ao mundo sensível”. (CHARLOT, 2003 p.1).

CHARLOT, ao apresentar a concepção de trabalho no prisma platônico mostra que o sentido do trabalho na perspectiva de acorrentado e da dor o aproxima do sentido cristão presente em nossa sociedade.

Mas o trabalho tem a ambivalência de ser, a principio, o castigo divino - “Você comerá o pão com o suor de seu rosto” (BÍBLIA Gn 3, 19) - diante da desobediência da criatura humana e, por outro lado, ter um significado positivo:

O trabalho é um bem do homem — é um bem da sua humanidade — porque, mediante o trabalho, o homem *não somente transforma a natureza*, adaptando-a às suas próprias necessidades, mas também *se realiza a si mesmo* como homem e até, num certo sentido, « se torna mais homem». (IOANNES PAULUS PPII, 1981).

Essa encíclica pontua a positividade do trabalho. Em contrapartida, esse documento também alerta para a exploração e subjugação do ser humano diante do trabalho, que fere e despersonaliza a sua dignidade.

Retomando a caracterização do atual mundo do trabalho, a literatura nos mostra a situação difícil dos trabalhadores diante das relações impostas na contemporaneidade. Fidalgo (1999) e Fidalgo e Fidalgo (2003) demonstram que a lógica das competências estabelecida pelo mercado exige cada vez mais do trabalhador um desempenho aprimorado, alterando

[...] as relações de trabalho e que interferiria mais diretamente na objetividade e na subjetividade do seu indivíduo-trabalhador, a ponto de responsabilizá-lo pelo desenvolvimento ou não de suas potencialidades e de sua empregabilidade, sem, entretanto, assegurá-la. (op. cit, 2003, p.1).

Nesse sentido, Bauman (1998) afirma que a flexibilização no trabalho atingiu vários países de forma crescente e exemplifica que na França em 1970, 58% dos trabalhos tinha a conotação temporária ou de prazos fixos. Já nos Estados Unidos, em 1993, 90% dos trabalhos era por tempo parcial e sem os direitos trabalhistas. Assim, as relações com o trabalho e de trabalho estão subjugadas a um contexto maior em que as condições postas na atualidade pelo capitalismo selvagem em que vivemos são cada vez mais exigentes e pressionam o trabalhador.

No Brasil temos outros agravantes do país que está:

[...] sob a custódia da finança internacional e sem esboçar alternativas claras para sair da condição subordinada que assumiu na nova ordem mundial. A partir desse quadro, poderíamos desfiar um vasto repertório de exemplos que atestam as diversas conseqüências deletérias para os mundos do trabalho. (FIGUEIREDO, ATHAYDE, BRITO E ALVAREZ, 2004, P.7-8).



Diante do exposto fica difícil enxergar o trabalho como algo edificante. Mas por outro lado, como afirmou a autora Carreteiro em uma entrevista para os jovens: “todo o trabalho tem a sua positividade, qualquer que seja o trabalho você tem que ter criatividade para exercê-lo.” (op.cit., 2006, s/p).

Assim, a atividade do trabalho convive com todas essas contradições: ao mesmo tempo ser dor e ser cura, ser tortura e ser valor, ser:

[...] como uma atividade fundante do ser humano, mas também como um processo de alienação do trabalhador; como algo que possibilita a criação e a construção do sujeito, mas como algo que também desconstrói, desumaniza. (ARANHA, 2005, 94).

Assim, ao nos inserirmos na análise do trabalho e penetrar no âmbito de sua complexidade, da sua ambivalência.

É com um mundo tão crescentemente incerto que seus habitantes se debatem para lutar corpo a corpo, e é para viver em tal mundo que eles concentram as energias e desejam preparar-se, quando febrilmente as habilidades com que “tirem o melhor partido” de sua liberdade talvez não escolhida, mas real demais.”(BAUMAN, 1998, p.251).

Este autor, ao explicitar a incerteza como uma condição posta pela situação do trabalho atual e as fragmentações das relações, questiona os rumos da liberdade em seu livro *O mal-estar da pós-modernidade* ao indicar o enorme número de excluídos produzidos pelas atuais relações de trabalho, fato que interpela e reduz a liberdade de todos.

O mal-estar da contemporaneidade continua sendo a falta de liberdade, mas não apenas no âmbito do indivíduo, pois a falta de segurança e as incertezas do mundo do trabalho desestabilizaram as relações deixando-as fluídas, *líquidas*, (BAUMAN, 2004).

Essa insegurança no trabalho acarreta sofrimento do trabalhador que busca na sua ação a sua sobrevivência e mais do que isso, também sua identidade humana. Assim, a sociedade está vivendo o mal-estar em escalas diferenciadas, que subjuga sua existência pelas condições de trabalho, no trabalho e também na falta de trabalho. O mal-estar presente na vida do trabalhador solapa sua energia e traz sofrimento e doenças.

O trabalho na perspectiva marxista é compreendido como um processo dialético Marx (2004). Ele concebe o trabalho da seguinte forma:

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se muito mais, de uma determinada forma de manifestar sua vida, determinado *modo de vida* dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (MARX, 1999, p. 27-28)

Essa afirmação de Marx deixa claro que o trabalhador se constitui em consonância com a sua atividade de trabalho. Dessa forma, ao se inserir num contexto de trabalho, o ser humano se transforma a partir dessa ação. Concordando com essa afirmação e ampliando-a Schwartz (1996) nos apresenta uma dimensão de construção humana do ser que trabalha. Dessa maneira, por mais prescrito que seja um trabalho, o trabalhador altera sua condução e cria sua dinâmica de ação para a realização de uma atividade.

Schwartz (2000) nos fala sobre o *uso de si* e sobre *usos dramáticos de si* que envolvem a maneira como o trabalhador situa-se diante do trabalho, as escolhas, as possibilidades de uma ação mais ou menos autônoma do mesmo. Assim, o trabalhador não é visto como um ser passivo diante do trabalho, que o tortura e escraviza, mas que tem sempre um espaço de criação e de renormalização.

Toda forma de atividade em qualquer circunstância requer sempre variáveis para serem geridas, em situações históricas sempre em parte singulares, portanto escolhas a serem feitas, arbitragens -às vezes quase inconscientes- portanto, o que eu chamo de “usos de si”, “usos dramáticos de si”. Simplesmente, em nossa época, é verdade que a forma do trabalho como emprego ou mercadoria é, de um modo geral, quer dizer: nem sempre, o modo mais rico de ativação dentre estes modos “dramáticos”. (SCHWARTZ, 1996, P.151).

As renormalizações acontecem a partir das normas antecedentes. Entendendo, com Schwartz (2000), que o conceito de normas antecedentes se refere ao que é exigido, posto como ponto de referência para o trabalhador para execução do seu trabalho, ditames estabelecidos por outros.

Há um contínuo e contraditório movimento na atividade do trabalho pois há um conflito entre as normas antecedentes dadas ao trabalhador e sua atitude de renormalizar sua ação.

Focalizar o trabalho docente nesse aporte da abordagem ergológica foi possível pelo caráter complexo que envolve a atividade de ser professor. Ser professor é estar inserido em normas antecedentes, em um arcabouço de inúmeras prescrições. Contudo, o trabalho do professor não se resume a executar as normas antecedentes mas, pelo contrário, é um constante renormalizar de sua atividade docente. Essa dinâmica de ação do trabalho é comparada com a própria vida, assim, Charlot (2003) compara duas definições que se complementam quando afirma que:

Para Canguilhem, a vida é atividade de oposição à inércia e à “indiferença” para Yves Schwartz, “isso é verdade também da vida no trabalho é tentativa de “viver”, ela é tentativa de jamais somente submeter-se a ele, ela é tentativa de fazer valer neste meio, nesse tecido de normas antecedentes, neste enquadramento “abstrato”, um trabalho, umas normas de vidas oriundas da própria história daquele e daqueles que trabalham.”(op.cit., p.14).

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

## **2.2 Trabalho e renormalizações**

Para entender o trabalho docente é importante buscarmos compreender as relações humanas com os meios e as normas presentes no trabalho já que, para Canguilhem, (2001) a vida humana é demarcada por normas que tentam regular a sua ação.

Numa reflexão sobre o trabalho na perspectiva do modelo taylorista, no qual se espera uma execução precisa de acordo com as prescrições estabelecidas pelas normas

antecedentes<sup>15</sup> Canguilhem, (2001) afirma que a norma prescrita determina que certo trabalho deva ser realizado por um único método aceitável. Nesse sentido, a tentativa era de:

[...] mecanizar o homem e de mecanizar o tempo, negligenciando sistematicamente o caráter rítmico de atividade de um ser vivo qualquer, pode-se estabelecer a norma de rendimento de um determinado operário pela medida do tempo mínimo praticado por diferentes operários para cada elemento de uma tarefa decomposta. O inconveniente é esta norma não ter nenhuma significação concreta pra um indivíduo tomado em sua totalidade bio-psicológica de sua existência. (CANGUILHEM, 2001, p.118).

Para o autor não é possível uma única norma, como não há uma única racionalização, mas uma pluralidade de racionalizações. Essa pluralidade de racionalizações se deve aos valores, pois todo homem deseja ser sujeito de suas próprias normas. Para o autor, o homem age no seu meio de trabalho construindo sua normatividade, que é o próprio sentido da vida. O sentido da vida opera como mediador entre:

[...] o mecânico e o valor, é dela (a vida) que se tiram por abstração, como termos de um conflito sempre aberto, e por isto mesmo gerador de toda experiência e de toda história, o mecanismo e o valor. O trabalho é a forma que toma para o homem o esforço universal de solução do conflito. (CANGUILHEM, 2001, p.120-121).

O autor supracitado nos fala que as normas do trabalho estão no aspecto mecânico, “mas só são normas pela sua relação com a polaridade axiológica da vida, da qual a humanidade é a tomada de consciência” (CANGUILHEM, 2001, p. 121). Dessa forma, só é possível entender a norma do social para o vital, a partir da sociedade nas quais as normas e as definições de normalidade são construídas. Entendendo que norma ou regra é aquilo que serve para endireitar, buscamos o sentido do que seria o normal.

Canguilhem (2002) afirma que o termo normal se naturalizou na França a partir do século XIX, em duas instituições: a instituição pedagógica, para designar um protótipo escolar e a instituição sanitária, para designar um estado de saúde orgânica. Assim, a escola normal é considerada a escola onde se ensina a ensinar através de instituírem experimentalmente métodos pedagógicos. A normalização dos meios técnicos de educação deve ser entendida como:

---

<sup>15</sup> Normas antecedentes - Conjuntos de dispositivos que compõem o ordenamento e antecedem a atividade de trabalho.

[...] expressão de exigências coletivas cujo conjunto define, em determinada sociedade histórica, seu modo de relacionar sua estrutura, ou talvez suas estruturas, com aquilo que ela considera como sendo seu bem particular, mesmo que não haja uma tomada de consciência por parte dos indivíduos. (CANGUILHEM, 2002, p.210-211).

O conceito de norma é polêmico pois traz embutido em si o sentido de aversão a algo existente no social. Só se busca uma norma para que haja correção de infrações. Assim, as normas estão acompanhadas de sua contradição, que se traduz na própria existência do humano.

Canguilhem (2002) afirma que a vida se constitui numa dinâmica constante em que o humano não apenas se submete ao meio, mas que também o institui. Nessa concepção, ser são, saudável é a capacidade do humano de ser normativo em relação as “infidelidades do meio”<sup>16</sup>. Dessa forma, o ser humano doente é aquele que não consegue modificar as normas ou que está apresentando uma “redução da margem de tolerância às infidelidades do meio”.(CANGUILHEM, 2002, p.160).

Schwartz (1996) traz o aporte de Canguilhem para os estudos sobre trabalho e ao, questionar onde se constitui a saúde do corpo, afirma que o ser humano tem apenas um corpo e não dois corpos. É esse único corpo que se gasta no enfrentamento das situações sociais, sejam elas de trabalho ou não. O mesmo autor mostra que em toda situação de trabalho há sempre uma tentativa de criação de um novo meio de trabalho, toda situação de trabalho é sempre “[...] um espaço das (res) singularizações parciais, inerentes às atividades de trabalho.” (SCHWARTZ, 2000, p. 46). Assim, o ser humano diante de seu trabalho o recria constantemente, podendo até estabelecer uma sinergia entre os trabalhadores, formando coletivos na execução de uma atividade. A atividade industriosa não se limita ao exercício da tarefa tal como foi planejada, pois ao se empenhar na sua execução o ser humano coloca a si mesmo, recriando-a.

A capacidade humana de transformar a norma pode ser concebida de duas formas: renormalização e renormatização. VIEIRA (2003) distingue o conceito de renormalização quando o trabalhador numa ação individual ou coletiva, modifica a norma do seu trabalho. Já o conceito de renormatização dá conta das mudanças ocorridas no trabalho empreendidas pelo gestor sem a participação do trabalhador.

---

<sup>16</sup> Infidelidades do meio – As mudanças em constante devir.

As renormatizações para o trabalho do professor foram muitas nessa década da Escola Plural<sup>17</sup>, alterando significativamente o meio conhecido da ação docente. As mudanças em relação à organização da escola, o processo de avaliação dos alunos e a abertura para a inclusão escolar refletiram-se com matizes fortes na organização dos coletivos da escola.

Enfatizaremos a perspectiva de renormalização dos professores frente às dificuldades enfrentadas no seu meio de trabalho. Assumindo, de antemão, que renormalizar não significa necessariamente mudar para uma posição melhor ou numa perspectiva de emancipar, mas podendo até mesmo instituir uma dinâmica que prejudique o próprio trabalhador e que ocasione perdas para o ser humano.

Dessa maneira, nessas diferentes formas de inserção nas situações de trabalho o trabalhador recria, faz *micro-escolhas* para gerir a sua própria ação, *não necessariamente mais libertadoras e mais emancipatórias*. Evidentemente que isso depende da história desse coletivo de trabalhadores e, como veremos mais adiante, o coletivo da escola pesquisada é complexo, contraditório e muitas normalizações apontam para uma maior degradação do trabalho do que as normatizações em si mesmas.

Schwartz (1996) constata que as atividades humanas são permeadas por valores que norteiam as renormalizações no trabalho e na própria vida. Os valores para esse autor estão em dois âmbitos diferentes, sendo um deles pautado pelos valores mercantis e noutra pólo os valores sem dimensão, entre eles o bem comum, a justiça e a cultura.

A atividade humana do trabalho é tecida na trama das normas e dos valores que possibilitam o constante “ressignificar” da tarefa prescrita. Obedecer à norma é uma opção. Transgredi-la já é uma escolha.

Cabe ainda sinalizar que se o trabalho envolve arbitragens e valores e se torna patogênico quando as possibilidades de arbitragens são pequenas (que é trágico no Brasil), é importante pensarmos na construção de condições que ampliem as alternativas de escolha dos trabalhadores em suas atividades, no intuito de estimular um processo de movimento cotidiano em direção a saúde. (BRITO, 2004, p.111).

---

<sup>17</sup> Escola Plural -Proposta Pedagógica implantada em 1995 pelo governo municipal

Nessa perspectiva, podemos inferir que a docência estabelece complexas relações com as situações de trabalho prescritas. A forma como o professor consegue articular o seu trabalho diante do seu meio irá determinar seu estado de saúde e de bem estar.

A saúde do professor seria a sua capacidade de ser normativo no seu trabalho, ser criativo e de ter a:

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

O trabalho docente vem alterando sua constituição a partir de diversas mudanças ocorridas na sociedade que interferem neste trabalho. Por isto, entendemos o trabalho do professor como uma identidade em constante construção.

Para Clot (2006) a constituição do ser humano se dá no trabalho entre as dimensões de estilo e de gênero. As dimensões do estilo são próprias da ontogenia de cada um, porém há uma indissociabilidade com o gênero. Entendendo que “um gênero sempre vincula entre si os que participam de uma situação, como co-atores que conhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira.” (CLOT, 2006, 41).

Nesse aspecto, a atividade de trabalho na perspectiva de gênero tem uma parte que é explícita e uma parte que é subtendida. Clot (2006) percebe a atividade de trabalho como “um entimema<sup>18</sup> de cunho primordialmente social: a parte subtendida da atividade” (ibidem, p.41). Essa parte subentendida da atividade constitui o próprio profissional de um dado meio como uma argamassa tendo a dimensão de ser “a alma social da atividade” (ibidem, p. 42). O entimema da atividade faz com que os profissionais de determinado gênero:

[...] vêm, esperam, conhecem e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum e que os reúne em condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. (ibidem, p.41).

---

<sup>18</sup> Denomina-se entimema, em lógica, um silogismo do qual uma das premissas não é mais expressa, mas subentendida. Por exemplo: Sócrates é um homem, logo é mortal. Subentendido: todos os homens são mortais.

Os professores pertencem a um gênero do trabalho e cada professor pode ter o seu estilo, contudo, não há como separar um do outro. O estilo é que nos permite as transgressões e as renormalizações sucessivas de nosso desempenho profissional. A partir dessa indissociabilidade entre gênero e estilo, as renormalizações podem tomar um caráter de gênero e conseqüentemente, os seus entimemas. A profissão docente solidificou na sua constituição vários entimemas, que valorizam e que desvalorizam a atividade da docência.

A profissão de professor traz subentendidos no gênero do seu trabalho vários entimemas, desde o ideal de missão, de sacrifício, de sacerdócio, de trabalhadores, de explorados pelo mercado, de sofredores, da profissão do impossível, de culpa, do estresse e do adoecimento. O fazer do professor o forma professor, tendo as emoções como mola propulsora do seu agir.

O professor vivencia também a crise da escola “caracterizada pelo brusco agravamento de um estado crônico de problemas e contradições, externos e internos a ela; perturbações que trazem mal-estar, insatisfações, tensões, conflitos, desestabilizações e pode até levar à ruptura do equilíbrio.”( FIDALGO e MACHADO, 2000, p.78).

A literatura sobre o mal-estar<sup>19</sup> que permeia a profissão docente indica que o professor está sofrendo. “O sentir-se agredido pelas normas do trabalho remete a história pessoal de cada professor com as normas de vida, pois cada professor vive a norma ao seu modo, sendo que para uns, viver sob determinadas normas é mais sofrido do que para outros.” (VIEIRA, 2003, p.181).

Vale ressaltar que não há como desvincular o ser humano de todo o contexto em que ele vive, ou seja, pensar no professor de hoje que não deveria ser o mesmo de alguns anos atrás pois o contexto mudou, como mudaram as relações que estavam estabelecidas.

Assim, as renormalizações atuais exigem mudanças que, conscientemente ou não, empregamos em nosso agir já que “sem mexer nos valores, crenças, auto-imagens, na cultura profissional, não mudaremos a cultura política excludente e seletiva arraigada em nossa sociedade.”(ARROYO,2004, p.177). Nesse mesmo sentido, em sua atividade profissional o professor está num sucessivo renormalizar.

---

<sup>19</sup> Autores de diversos países apontam para o mal-estar do professor e também do seu adoecimento. Colocaremos em destaque: Esteve (1999), Martínez et. al (1997) e Codo (1999).



Na trama das gestões de seu trabalho o professor tem que articular seus valores e seus limites com as engrenagens dos sistemas de ensino na constituição do gênero de ser professor. Esteve (1999) afirma que o professor vive sentimentos de insatisfação diante da sua atividade docente que carrega um conflito entre a imagem idealizada do trabalho que gostaria de realizar e as dificuldades do trabalho real.

As renormalizações dos professores apontam para algumas das saídas encontradas para diminuir a tensão no e pelo trabalho: “os esquemas de inibição e rotina que apresentam o aspecto negativo de rebaixar a qualidade da educação, mas que servem, igualmente para aliviar a tensão a que o professor está submetido” (ESTEVE, 1999, p.78).

O mesmo Esteve (1999) apresenta uma classificação que explicita uma gradativa intensificação das “saídas” frente a esse sentimento de desconcerto. Após esses esquemas de inibição da prática docente, que evita implicações pessoais, o professor pode assumir uma ação pautada pelo absentismo, por pedidos de transferência de escola, seguido do desejo de abandonar a docência, e alguns casos atingindo o abandono da profissão. Entretanto, essa seqüência desencadeará um cansaço físico constante e esgotamento, seguido de ansiedade, de estresse, de autoculpabilização pelo fracasso do ensino, ansiedade e doença mental, neuroses reativas<sup>20</sup> e depressões.

As renormalizações são constitutivas das ações humanas num movimento constante. Quando os professores não conseguem se sentir sujeitos de suas normas eles podem desencadear mal-estares e adoecimentos determinados pelos conflitos vivenciados pela profissão.

Ao não conseguir suportar o conflito, sentindo-se agredido pelas normas do trabalho o professor “produz a insatisfação que pode ser total ou parcial gerando, então, o desejo de mudanças, de quebra da normatividade, um querer renormalizador.” (VIEIRA, 2003, p.181).

Penetrar no âmbito da profissão docente e investigar o mal-estar que perpassa a profissão nos impele a caminhar na concretude dessa profissão, como faremos a seguir.

---

<sup>20</sup> Reativas- [...] é o processo psíquico, por meio do qual um impulso indesejável é mantido inconsciente, por conta de uma forte adesão ao seu contrário. O indivíduo que haja constituído formações reativas não desenvolve certos mecanismos de defesa de que se sirva ante a ameaça de perigo instintivo; modificou a estrutura da sua personalidade, como se este perigo estivesse sem cessar presente, de maneira que esteja pronto sempre que ocorra. LAPLANCHE & PONTALIS. Vocabulário de Psicanálise (2000), Martins Fontes S.P.

### **2.3. Professor, que profissão é essa? Um passeio sobre a sua constituição**

Desde a Grécia antiga, a figura do professor já estava posta como uma necessidade. Ao professor cabia a responsabilidade de ajudar os jovens cidadãos gregos livres a compreenderem o mundo e a argumentarem, de forma a se emanciparem pelo conhecimento.

Em oposição à educação de caráter formativo do líder, tida pelos gregos como a verdadeira, um outro tipo de educação coexistia. De acordo com Saviani (2006) nessa época havia dois tipos de educação: a educação dos homens no trabalho e pelo trabalho destinada aos escravos e a outra educação, de caráter filosófico, dedicada aos cidadãos gregos.

Cabe colocar que apenas poucos privilegiados usufruíam dessa ocupação de aprender a arte de filosofar já que estavam excluídos as mulheres, os estrangeiros e os escravos. Assim a escola era o lugar do ócio, da argumentação e estava destinada apenas à elite.

A referência de professor dessa época é Sócrates, como aquele que exercia a sedução dos jovens instigando-os através da maiêutica.<sup>21</sup> Assim Sócrates, um dos primeiros professores, traz como modelo da arte de ensinar uma íntima correlação com a arte de persuadir.

O papel do professor era seduzir pelo conhecimento as mentes dos jovens. Para Gauthier (1999) na atualidade o professor continua tendo a tarefa de seduzir seus alunos ou, mais do que isso, persuadí-los: “persuadir é influenciar por meio da palavra e do gesto, é seduzir a mente e o coração ao mesmo tempo. Nesse sentido, o trabalho docente é um verdadeiro trabalho emocional.” (GAUTHIER, 1999, p. 19-20). Esse trabalho emocional do professor subentende ouvir o outro, o seu aluno e estimulá-lo a falar, a utilizar o seu raciocínio para ir construindo conhecimentos.

As mudanças na educação são históricas. Na idade Média, segundo Saviani (2006), o acesso à escola continuava sendo restrito à elite da sociedade. E mesmo com o avanço das

---

<sup>21</sup> Maiêutica - método usado por Sócrates e inspirado na arte de sua mãe, que era parteira. Esse método dava ênfase ao diálogo. Sócrates partia de uma resposta aparentemente simples de seu interlocutor a uma de suas perguntas, decompunha essa resposta em seus elementos para levar esse mesmo interlocutor, já persuadido de possuir um saber verdadeiro, a tomar consciência das lacunas de seu raciocínio.

especializações dos artesãos estes não eram inseridos na educação dos intelectuais. Os artesãos se organizavam em corporações, em que o ofício era ensinado pelo mestre no trabalho. Mantinha-se, portanto, na idade Média, a mesma ruptura entre o trabalho e a educação da Grécia antiga – quem não pertencia à elite aprendia pelo e no trabalho. E este continuava sendo uma atividade sem “nobreza”, desvalorizado. Contudo, sob a orientação da igreja católica, o trabalho do professor passa a adquirir conotações diferenciadas.

Além do trabalho das artes da educação, o professor assume seu trabalho incorporando o valor de sacerdócio. A tarefa de professar uma fé atrelada à de professar uma verdade única passa a ser responsabilidade do professor. Dessa maneira, ensinar uma doutrina era o indispensável na ação docente.

Diante dessa realidade, vários questionamentos são elaborados com o intuito de entender o processo da profissão docente. O que é ensinar e quais as relações necessárias para que o ensino se efetive? Lopes nos diz que “se tomarmos Santo Agostinho como marco e formos para trás ou para frente nos séculos, o que depreendemos do que nos mostram filósofos e historiadores é que ensinar nunca foi um ato isento de muita contradição<sup>22</sup> e de muita perversão<sup>23</sup>”. (LOPES, 2002, p.59). Analisaremos o entrelaçamento dessas características.

Para Lopes (2002) o problema no ensinar está exatamente no uso do raciocínio linear de causa e efeito. A existência de alguém para ensinar implica na de alguém para aprender. Entretanto, o ato de ensinar não está ligado diretamente ao ato de aprender e aqui é que reside a perversão já que não há meios de se garantir que a aprendizagem aconteça a partir do ato educativo e não há como restringir o processo de aprender sem pensar no outro. Assim existe um outro nessa relação e dependerá dele e também das várias outras interações entre o “ensinante” e “aprendente” o sucesso da aprendizagem.

Dessa forma, para a autora ensinar é “um ato de fé”(LOPES, 2002, p.60). Fé, para Lopes (2002) tem o sentido de acreditar, de ter confiança nos dois sujeitos, quem ensina e quem aprende.

---

<sup>22</sup> Contradição - Incoerência entre afirmação ou afirmações atuais e anteriores, entre palavras e ações, desacordo.

<sup>23</sup> Perversão - Contestação, impugnação; contradita.

Assim o ato de educar é ao mesmo tempo perverso e contraditório pois estão embasados na fé no outro e também no consentimento de ambos para a construção da aprendizagem do novo.

Outras características da profissão docente nesse período em que a igreja católica esteve à frente do processo educativo foram as de aceitação, de paciência mas também de impor limites, de correção e disciplinamento do corpo. Garcia (2001) informa sobre o aparecimento, na universidade medieval, da avaliação como rito de passagem do aluno, para que pudesse progredir nos estudos. Vale ressaltar que o caráter de controle da avaliação tinha o intuito de incluir ou excluir os escolhidos para o Reino. O papel do professor adquiria também contornos de poder, quanto à capacidade de julgar, avaliar e excluir aqueles que não manifestassem a obediência necessária para o estudo.

Também aparece como destaque o sentido forte da profissão docente como vocação<sup>24</sup> e que passa ser considerada condição essencial para o exercício da docência. A utilização desse termo é, atualmente, muito polêmica. Numa perspectiva racionalista, rejeita-se esse termo pois ele implicaria uma atitude de resignação frente às dificuldades da profissão.

Na contramão dessa perspectiva Ferreira (2003) retoma em sua obra *O professor invisível: imaginário, trabalho docente e vocação*, o significado da palavra vocação. Segundo ele estamos vivendo num mundo cada vez mais dessacralizado e falar em vocação poderia ser uma maneira de ressignificação da atividade docente. Nesse sentido ele chega a interrogar o termo vocação na vida dos professores:

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

Com o início da Modernidade o desempenho das fábricas passa ser uma referência para o funcionamento das escolas. Nesse sentido, Saviani (2006) afirma que a produção capitalista dita normas de relacionamento e traz a universalização do ensino. Contudo, continua mantendo a dualidade da educação. Uma educação para o disciplinamento e com

---

<sup>24</sup> Vocação - Vem do latim *vocare* significa “chamar”. No Ocidente considerado chamado de Deus.

um currículo mínimo capaz de garantir a formação de um trabalhador com as elementares noções de leitura e de escrita e a matemática prática elementar. E a outra escola destinada à formação da elite dominante.

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

Assim, os conhecimentos escolares “[...] na medida em que se personificam, o fazem na presença do professor, agente legítimo da inculcação.” (ENGUITA, 1993, p.235). O professor, nesse sentido, passa a ser apenas um transmissor de conteúdos.

Em uma relação simétrica com o mercado capitalista, a valorização das notas e dos títulos nas escolas faz com que os alunos compreendam que o importante não é o conteúdo e tão pouco as relações que se estabelecem na escola mas eles se “[...] ajustarem a um sistema extrínseco de recompensa”. (ENGUITA, 1993, p.236). Dessa maneira, não só o aluno perde o interesse pelo conteúdo, pelo saber, como também o professor que está condicionado a uma estrutura organizacional em que cobram dele uma postura ideologicamente concebida pelo capitalismo e ele próprio tem pouco controle sobre o que deve ser ensinado. Assim, o papel do professor passa ser limitado diante de uma hierarquização do sistema escolar que apaga o trabalho criativo e relacional com os alunos.

A ênfase sai da aprendizagem e recai nas avaliações e pontuações de resultados, perdendo a dimensão de conceber o aluno como sujeito ativo de saber. O processo fica, assim, subsumido aos resultados.

Diante do avanço do capitalismo a profissão docente foi, ao longo do tempo, passando por situações tensas na procura de uma identidade. Vários autores, como Fidalgo (1993- 1996) Chamon (2005), Apple (1987), Arroyo (1985) e Nóvoa (1999-2000) nos apresentam expressões dessa realidade.

[...] nos anos 60 os professores foram “ignorados”, parecendo não terem existência própria enquanto factor determinante da dinâmica educativa; aos anos 70 como uma fase em que os professores foram “esmagados”, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; aos 80 como uma década na qual se multiplicaram

as instâncias de controlo dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação. (NÓVOA, 2000, p.15).

A profissão docente sempre foi questionada e julgada por suas ações sob a ótica da singularidade e não da complexidade de relações presentes no tecido de seu trabalho. Na década de 80 no Brasil, marcada por uma consciência de classe trabalhadora, os professores tiveram um ápice de uma trajetória de identidade de categoria construída com lutas e movimentos para reconhecimento da profissão.

No auge de uma greve e nos múltiplos congressos e seminários que acompanho, aflora saberes e segredos aprendidos. Aflora o orgulho de ser professor, conquistado nas lutas para ser socialmente reconhecido. Quando termina uma mobilização da categoria, não fica apenas a ressaca das reivindicações não atendidas. Ficam auto-imagens reconstruídas. Os desejos agora são recordações. (ARROYO, 2004, p.18).

A coletividade dos professores que nos anos 80 lutava para uma educação de qualidade e melhores condições de trabalho, resgatavam a imagem da profissão que se encontrava desgastada. Ressaltava a criatividade dos momentos de união dos professores, que ao se prepararem para demonstrar toda a indignação diante das imposições do mercado de trabalho e também da caricatura formada em torno da figura do professor, fortalecia a identidade dessa categoria.

Recentemente, porém, não há como desvincular a escola do âmbito maior da sociedade capitalista e ao enfraquecimento dos sindicatos. De acordo com Nóvoa, “[...] os sindicatos deixaram de ser forças utópicas, dinamizadas pela idéia de um futuro diferente; as incertezas e as crises econômicas mobilizam mais os aparelhos do que os projetos de sociedade.” (NÓVOA, 1999, p.30), Isso levou as escolas e os docentes a se recolherem, voltando-se para os seus problemas cotidianos. E o professor ficou numa posição de isolamento diante da realidade de seus alunos e de sua profissão.

Nesse contexto, o fracasso escolar conhecido como expressão comum a partir da entrada das classes populares na escola atinge maior dimensão.

Dotti (1992) nos apresenta o panorama triste da realidade brasileira, em que o fracasso escolar é um drama na educação em níveis alarmantes na nossa história. Diante desse problema a procura por um culpado é sempre uma saída estratégica. Assim, a culpa projeta-se inicialmente sobre o aluno e a família, “[...] mas vai além, recaí sobre o professor

e a escola. Nossa categoria passa por uma desmoralização: somos incompetentes, somos descomprometidos, somos uma categoria muito heterogênea. A culpa está em todos, menos no poder que gera essa situação.”(DOTTI, 1992, p.24-25)

Assim, ao se eximir de olhar a situação com a complexidade que ela exige os professores, isolados em suas escolas, sofrem com a intensificação das cobranças e sentem-se frustrados diante do pouco êxito de seu trabalho. Dessa forma, o próprio professor também

[...] tende a se culpar desde seus primeiros encontros com a realidade cotidiana do magistério, porque em muito pouco tempo descobre que sua personalidade tem muitas limitações que não se encaixam no modelo de “professor ideal”, com o qual se identificou durante o período de formação inicial.(ESTEVE, 1999, p.50)

Os ideais atribuídos à profissão docente são históricos e culturais. No entanto, algumas características estão expressas no cerne da profissão. Assim, durante a formação do docente, na maioria das vezes ele não toma contato com o contexto real das escolas, apenas com imagens que não se coadunam com a situação do cotidiano. Os professores formados nessa perspectiva, ao ingressarem nas escolas, sentem-se perdidos pois as imagens que tinham sobre a educação e sobre os alunos, esfumam-se no decorrer do seu trabalho. Se os professores acumularam várias tensões e conflitos em sua formação teórica, agora sentem-se desorientados em seu fazer prático.

As condutas dos alunos põem em entredito nossos poderes e saberes, nossas auto-imagens doentes. E de maneira radical. Na raiz. Há motivos para perplexidades. Na nova relação com os alunos fica instalada uma nova relação com nós mesmos. Aprendemos e nos aprendemos. As tensões e medos são legítimos. Tensões que partem do choque com as condutas dos alunos, mas que tocam nas raízes mais fundas de nossa docência. (ARROYO, 2004, p.37)

A correlação entre as palavras “docente” e “doente” não é aleatória, mas é preciso aproximar-se do contexto do trabalho dos professores para compreender os dilemas que tencionam e enfraquecem a profissão provocando mal-estares e adoecimento.

Outro ponto nevrálgico do trabalho docente é a situação financeira do professor. Esse profissional que lutou para ser reconhecido e ter uma posição digna, capaz de manter sua sobrevivência, teve que estender sua jornada de trabalho e postergar muitos de seus sonhos. “Nossa sociedade é hipócrita e ambivalente quando aplica a nós, professores, o

velho discurso da abnegação e do valor espiritual e formativo de nosso trabalho, quando na verdade deprecia tudo o que não tenha valor material.”(ESTEVE, 1999, p.19). O descompasso da valorização do trabalho docente no sistema capitalista é um dos aspectos de sofrimento do professor que luta para que seja reconhecido pelo trabalho que realiza e também exige condições financeiras para que possa sentir-se incluído.

A própria pessoa não consegue se situar como pobre, a pobreza sempre está além de si, é um mecanismo inconsciente. Erich Fromm, um psicólogo e culturalista inglês, diz que quando o sujeito toma consciência da condição de exploração ele tem duas opções: ou opta pelo conflito armado ou pelo conforto. Por isso não é à toa que o Brasil via televisão é o paraíso dos eletrodomésticos, não é à toa que a categoria do magistério conversa sobre ventilador, o ar condicionado, “eu vou comprar agora a máquina de lavar roupa”, “agora o microondas”, etc.” (DOTTI, 1992, p.24)

Os professores, perdidos por não sentirem reconhecidos financeiramente pelo trabalho que realizam, investem na sua formação e, mesmo assim, não conseguem o retorno econômico. Por outro lado, as greves que foram momentos de resistência e de indignação perderam muito do seu efeito, quando são realizadas

Segundo Nacarato, Varani e Carvalho (2001) as constantes perdas salariais dos professores e conseqüentemente a ampliação da sua jornada de trabalho para sobreviver diante das exigências atuais aumentaram as tensões na profissão e a limitação desse profissional a um constante aperfeiçoamento. Assim, as tensões resultantes da não valorização no trabalho trazem repercussões no professor que:

Siguiendo a Miguel Matraj, reconocemos que el trabajo há devenido em uma necesidad de sentirse útil y creativo para estar psicologicamente bien. El sujeto se valora positivamente cuando realiza tareas valiosas, que son reconocidas y valoradas por otros .(MARTINEZ, VALLES E KOHEN, 1997, p.113).

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

[...] os diálogos na escola tornaram-se tensos entre alunos e mestres. Há apreensão nas escolas, e não apenas com salários, carreira e condições de trabalho que pouco melhoraram. Há apreensão diante dos alunos. É deles que vêm as tensões mais preocupantes vivenciadas pelo magistério. Os



alunos estariam colocando seus professores em um outro tempo? O mal-estar nas escolas é preocupante porque não é apenas dos professores mas também dos alunos. (ARROYO, 2004, p.9)

Outra autora nos fala das diversas tensões que perpassam o trabalho do professor, intensificando o mal-estar docente:

Las sociedades viven hoy tiempos difíciles donde la incertidumbre es la constante. El influjo de la tecnología em um mundo globalizado, em um mundo sin fronteiras, al tiempo que aproxima a las naciones acentua la brecha entre los poderosos y aquellos que luchan por sobrevivir. La instantaneidad es huésped principal em los hogares, pues es tan posible enterar-se de los acontecimientos trascendentes al momento de suceder, sin importar donde estemos, aquí o em cualquier parte del mundo. Es para este complejo escenario que los docentes son llamados al desafío de acompañar el proceso de construcción de una personalidad segura, capaz de trazar horizontes de realizaciones, conquistar una vida digna y afrontar decididamente um mundo complejo e cambiante. (CÁCERES, 2006, p. 39-40).

Cáceres retrata a situação difícil posta para o professor, em que as incertezas são constantes no seu trabalho e no mundo. As desigualdades sociais se evidenciam de forma expressiva e influenciam a sua prática. Contudo, a imagem de professor que se espera é daquele que terá o desafio de ajudar as pessoas a construir uma vida digna. Dessa forma, o professor sente o peso de uma cobrança, já tradicional na profissão, que traz a expectativa de que o professor seja um agente transformador da sociedade através da educação.

Assim, o professor sofre por não conseguir vivenciar as expectativas em relação ao seu trabalho, associadas às características das dimensões de persuadir, de encantar seu aluno no conhecimento, pela fé no outro e de ter a vocação para a difícil, “impossível” (FREUD, 1969) tarefa de ensinar.

Diante das diversas pressões que afetam a profissão, o mal-estar docente é uma realidade que passa a ser questionada e analisada por diversos autores tais como Nóvoa (1999), Esteve (1999) Martínez, Valles e Kohen (1997), Marchand (1998), Codo (1999) Arroyo (2004) e Tardif e Lessard (2005), que nos advertem sobre as dificuldades de exercer essa profissão na contemporaneidade. Pois se para Bauman (1998) a sociedade sofre com o mal-estar o trabalho docente, que é definido nas e pelas interações humanas, portanto um “trabalho interativo” (TARDIF e LESSARD, 2005, p.9) também está imerso nesse mal-estar.

Em el caso del trabajo docente es importante senãlar que, como oficio sostenido principalmente entre personas docente-alumno-comunidad), su valor de producci3n como intercambio (de saber-de socializaci3n), debiera trascender su mero valor de uso, esto es, habilidades para un supuesto mercado. (MARTÍNEZ, VALLES e KOHEN, 1997, p.113)

Os autores afirmam esse caráter interativo do trabalho docente condicionado, portanto, às relações com outros, sejam eles outras pessoas, instituições e até mesmo as imposições do capitalismo atual. As relações múltiplas do trabalho do professor, que se efetiva na interação, constante e concomitantemente, com o conteúdo, com os colegas, com a administração direta, com a administração indireta, com as leis, com a comunidade escolar, com seus alunos e a família de seus alunos, fazem com que o trabalho docente tenha suas próprias singularidades.

Conseqüentemente o professor, sujeito dessas intensas interações no seu trabalho, também passa a estar em permanente contato com os problemas e as insatisfações do mundo em que vivemos.

Para Freud (1974) na obra *Mal-estar da civilização*, o que caracteriza o mal-estar é a constante tensão entre o desejo individual e a civilização e que a maior fonte de sofrimento era a relação com os outros. Nesse sentido, o trabalho docente está em constante tensão pois “[...] não há docência sem discência” (FREIRE, 2005, p.21).

A escola muitas vezes expressa o conflito da própria sociedade: seria *a escola líquida*, parafraseando Bauman (2004). Em seu livro *Amor líquido*, este autor apresenta as características da perda das relações estáveis de conhecimento de/para com o outro, que passam a não desejar uma interação com o objetivo de um crescimento recíproco. No caso da relação entre professor e aluno ambos passam a se desconhecerem em relação aos seus objetivos, que são individualizados e não coletivos e interativos.

O descompasso entre o discurso da escola, com professores formados na ideologia da escola elitista, do valor do saber e de uma ligação simultânea entre a escolaridade e o mercado de trabalho e o efetivo trabalho escolar já se deu. No entanto, esse discurso continua sendo usado como um artefato para se buscar um sentido para a escola e para o ato de ensinar.

A centralidade da disciplina e da ordem no trabalho docente, bem como a necessidade quase constante de “motivar” os alunos, mostram que os

professores se confrontam com o problema da participação do seu objeto de trabalho- os alunos- no trabalho de ensino e aprendizagem. Eles precisam convencer os alunos que “a escola é boa para eles”, ou imprimir às suas atividades uma tal ordem que os recalcitrantes não atrapalhem o desenvolvimento normal das rotinas do trabalho. Em síntese, os alunos precisam acreditar no que é dito a eles ou fingir que acreditam e não perturbar os professores e os colegas de classe. (TARDIF e LESSARD, 2005, p.35)

Os autores trazem a problemática da escola em que há quebra de vínculos, uma inversão de valores, em que a escola insiste em manter seu discurso, mesmo desconectado da realidade desses jovens. Assim, as negações a qualquer tipo de compromisso coletivo fazem parte da sociedade individualista em que vivemos, que busca o prazer em tudo e não aceita dar espaço para uma construção coletiva.

Nesse sentido, as ações de desfaçatez e desafio dos alunos, que não estabelecem um vínculo consistente com a comunidade escolar mas apenas freqüentam as escolas, é própria da liquidez das relações fundadas no desconhecimento do outro, no parecer supérfluo que individualiza o sujeito e não estabelece liames de reciprocidades.

Nacarato, Varani e Carvalho (2001) nos falam das expectativas crescentes em torno do trabalho do professor atrelado às demandas da sociedade atual. Dessa forma, o trabalho do professor deve atender a todas as exigências da contemporaneidade, a formação integral e completa dos alunos, capacitá-los com uma cultura geral e também diversificada possibilitando o conhecimento científico, a comunicação e o raciocínio lógico. Como também trabalhar com os alunos as diversas dimensões do ser humano para alcançar sua plena formação psicológica, afetiva e emocional.

Do mesmo modo, o professor tem também o desafio de preparar os alunos para serem integrados ao mundo do trabalho, que demanda profissionais flexíveis, criativos e com a capacidade de aprender a aprender. Também será tarefa do professor focar a educação sexual, o cuidado com a higiene e vários outros aspectos.

Todas essas demandas hercúleas aumentam os conflitos desse profissional que, ciente das expectativas em torno de seu trabalho se sente impotente, fragilizado diante dos resultados dos alunos. A sociedade espera a atuação do super herói, ao projetar na figura do professor o protótipo de salvador das juventudes e o professor se rende à culpa por não atingir os objetivos esperados pelo seu trabalho.

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

A autora ao expressar para nós a complexidade da interações da profissão docente aponta para a dimensão da culpa, que está entranhada nas emoções dos professores.

#### **2.4. Profissão Docente – Profissão de afetividades e de emoções**

A dimensão humana de ser professor está entrelaçada de emoções, valores, afetos. Não nos relacionamos apenas com o conteúdo para a formação do outro mas como professor nos relacionamos com o outro com todo o ser que somos. Paulo Freire já afirmava que:

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

A dinâmica de educar envolve, portanto, todas as dimensões do humano numa relação recíproca entre o professor e o aluno. Nesse sentido, Codo (1999), ao enfatizar a ação docente que se desgasta no cotidiano através da convivência com os alunos, afirma que o sentido do trabalho educacional se perde, deixando somente o desencanto, pois o vínculo afetivo não se efetivou como deveria.

A tensão entre a necessidade de estabelecimento de um vínculo afetivo e a impossibilidade de concretizá-lo é uma característica estrutural dos trabalhos que envolvem cuidado. Assim, o desgaste do vínculo afetivo leva a um sentimento de exaustão emocional. (CODO 1999, p.241)

Desde o início da escolarização privilegia-se o racional. Somos, portanto, treinados a esquecer ou esconder nossas emoções e a tratar todos os assuntos humanos como se

estivéssemos num asséptico laboratório. Infelizmente nós, professores fomos formados nesta concepção.

No entanto, se este paradigma já se mostrava insuficiente atualmente outro paradigma contrapõe-se àquele da racionalidade. Se o paradigma da racionalidade se expressou, entre outras formas, com a famosa frase: “Penso logo existo,” (Descartes, 1979), Gutiérrez, (1990), o mesmo autor chegou a publicar um livro intitulado : *Siento, percibo, sueño, amo... Ergo sum.*

A valorização do ser humano emocional não descarta sua racionalidade mas não nos permite esquecer que o racionalismo ocidental levou a toda sorte de irracionalismo quando excluía e desconhecia as diferenças, sejam por situação econômicas, étnicas, culturais, crenças ou religiosas.

Com a abrangência do atendimento educacional o apelo a essas dimensões se faz mais presente e os desafios colocados para os docentes - tais como lidar com as diferenças, com a violência, com as inúmeras carências, suas e de seus alunos - ainda que não conscientemente são mobilizados cotidianamente.

Outro autor que também enfatiza essa complexidade do ser humano é Maturana (1999 a -1999 b), que apresenta uma sociedade em que a emoção fundamental é o amor, entendendo por amor a aceitação mútua, a aceitação do outro na convivência.

Assim, Maturana (1999a) expressa que esta convivência que se estabelece tem sempre referências de tempo, de espaço geográfico e de cultura. Os seres humanos interagem entre si e simultaneamente com o meio e é a partir desta construção da ontogenia de cada um, em determinado tempo e culturas, que se tecem as redes de conversações e a sociedade se constrói.

Nessa perspectiva, Maturana (1999b) diz que somos seres na emoção e na linguagem, num contínuo entrelaçamento entre nossa razão e nossas emoções. Somos seres na linguagem somente porque somos seres das emoções, principalmente do amor. O autor afirma que a emoção é uma característica biológica, e, portanto determinante em nossa evolução.

Quando nossos ancestrais começaram a viver na linguagem ocorria entrelaçamento com o seu viver no fluir das emoções. Antes das coordenações recursivas de comportamentos consensuais de linguagem, nossos ancestrais, como todos os animais linguajantes fazem,

coordenavam seus comportamentos através de seu emocional consensual e inato. (MATURANA, 2001, p.179).

Ao se posicionar sobre como a criança ingressa na sociedade pela via do amor, relata que os pequenos povos primitivos se humanizaram também por esta via, pois a emoção que humaniza é o amor. Assim, Maturana (2001) afirma que nós nos acariciamos com palavras, ou não, pois as palavras podem ser macias, carinhosas, rudes, ásperas, violentas - não somente pelo significado da palavra em si, mas pela sua sonorização, pela forma com que é falada.

Desta forma, as relações estabelecidas entre professores e alunos acontece e desencadeia reações positivas ou negativas. A pesquisa de Gonçalves (2003) chega à conclusão de que as emoções e o afeto têm repercussão na sonorização da voz, que representa aquilo que nós somos e, assim, interfere nas relações entre professores e alunos.

É importante ressaltar que nesta teia de interações em que vivemos, é através das palavras e ações que podemos desencadear, em nós e nos outros, mudanças estruturais que chegariam a afetar nossa fisiologia, podendo levar ao adoecimento e até a morte.

Maturana (1999 b), afirma que nos humanizamos pela emoção do amor. No entanto, reconhece que vivemos numa sociedade competitiva onde amor não está presente, pois não há *reconhecimento do outro como legítimo outro na relação*.

Esse autor (2001) diferencia relações sociais fundadas no amor e relações onde não há o amor. Para ele as relações de trabalho, relações de autoridade e hierárquicas não são relações humanas que se fundam na aceitação mútua, não existindo, desta forma, espaço de abertura para que o outro exista junto de si. Na escola o professor, neste sentido, apenas cumpre um papel de transmissor de conteúdos sem propiciar uma interação com seus alunos.

Por outro lado os alunos, desesperançados de uma efetiva contribuição da escola para a sua ascensão social, ignoram a presença do professor. Essas atitudes de ruptura da inter-relação entre professor e aluno influenciam diretamente as estruturas psico-emocionais de ambos que, numa interação contínua, vão constituindo-se e construindo-se.

É através de uma teoria naturalista, com base na biologia, que Humberto Maturana, nos fala sobre a constituição do ser humano, e conseqüentemente da sociedade. Ele insiste que o ser humano é emocional, somos filhos do amor e que 99% das doenças são patologias

do amor. Ele nos alerta para a sociedade enferma em que estamos vivendo fruto de relações onde o amor não é a emoção fundamental.

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

A ética proposta por Maturana (1999a) é entendida a partir de uma capacidade de unidade, com a aceitação do outro como legítimo outro na relação, deixando realizar em nós o fluir da emoção do amor. Ele nos fala que os crimes surgem após ter se rompido a convivência social e, mesmo assim, num caso de condenação, o condenado precisa ser aceito como legítimo outro, porque o que se pune é a ação e não o ser.

Desta forma, seremos éticos sempre quando nos preocupamos com as conseqüências das ações do ser humano sobre os outros. Nossas condutas ou ações estão relacionadas com emoções e não com a racionalidade. Só seremos éticos se formos emocionais. No entanto, acredita-se ainda erroneamente que o professor pode trabalhar a ética com seus alunos desvinculada do emocional.

O autor, ao evidenciar nossa fisiologia dependente do amor e construída na realidade capitalista na qual vivemos aponta para as patologias que estão se multiplicando nos seres humanos. O adoecimento, para Maturana (1999 a), tem a explicação na falta de um amor, ou seja, de um não reconhecimento do outro como legítimo outro na relação. Será que os professores não estão adoecendo por causa deste não reconhecimento? O reconhecimento neste aspecto pode ser avaliado em várias perspectivas: o reconhecimento dele mesmo enquanto profissional de saber, o reconhecimento de seu papel social, o reconhecimento do seu aluno como um outro na relação, entre outras dimensões.

Nesse sentido, Arroyo (2004) traz algumas respostas ao dizer que as imagens da docência foram quebradas e as relações comprometidas ao romper o reconhecimento do outro. Assim, é nítido o mal-estar que se constata nas escolas, pois, há um desconhecimento do outro.

Outra perspectiva apresentada por Maturana (1999a) é ser contrária à associação linear e depreciativa das mulheres com a afetividade. Ao enfatizar a importância das nossas decisões pautadas no âmbito das emoções registra que as mulheres muitas vezes se sentem

numa posição inferiorizada por realizarem ações associadas aos sentimentos, à emoção, como uma atitude de gênero e não de todo o ser humano.

As mulheres também somam o maior número no magistério, desta forma, esta associação de sexo frágil parece ter uma correlação com a profissão e conseqüentemente com os adoecimentos.

A pesquisa de Domingues (1997) já apontava para necessidade de enveredar pelo universo feminino do magistério e suas implicações para a saúde das professoras. Contudo, a partir dos pressupostos de Maturana (1999 a) as discriminações de gênero são inadmissíveis, pois valorizam apenas o aspecto biológico, negando e desvalorizando, assim, o ser humano como ele é na sua integridade e complexibilidade.

Ainda na perspectiva das relações interpessoais, outros autores proporcionaram diversas contribuições. Esteve (1999), Nóvoa (1999), Martínez, Valles e Kohen (1997), Ferreira (2003), Gomes (2002), Alevato (2004) e Arroyo (2004) apresentam o *mal - estar* docente numa dimensão de relação, em que o ambiente interfere no professor como o professor também interfere no ambiente.

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

A autora, ao apresentar de forma intensa as tristezas da profissão do professor nos alerta para o fato de que a busca pelo idealizado nos coloca num patamar de lamentações sucessivas e pode desencadear um processo de sofrimento exacerbado. Faz-se necessário compreender que a profissão da docência: “é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.” (TARDIF e LESSARD, 2005, p.35) e, portanto, que o agir do professor afeta o aluno como



também é afetado por ele, ao mesmo tempo em o professor sofre a influência do agir dos outros que compõem o intramuros da escola.

Os autores Barrère e Martuccelli (2001) elucidam a crise dos professores que não conseguem mais perceber a formação de seus alunos como antigamente. Essas alterações nos propósitos pedagógicos desencadeiam rupturas, em que a crise moral é instalada nas escolas.

Por outro lado, também a ética se encontra em processo de renovação nas dinâmicas da escola. Assim, sem uma sustentação moral e uma ética definida a escola sofre em suas relações complexas com a perda do reconhecimento do outro, e conseqüentemente, com a aproximação do medo da violência.

Uma pesquisa realizada por Araújo (2004) em Belo Horizonte teve como seu objeto de estudo 36 sujeitos de três instituições particulares do ensino médio e como objetivo entender o mal-estar do professor diante da violência. Desses participantes dezoito eram professores e dezoito eram alunos.

Inicialmente, ele nos aponta que os professores da rede particular também convivem com a violência e sentem-se coagidos pela imposição dos alunos. Muitos docentes chegaram a afirmar que os alunos os tratam como seus empregados. Assim, os professores tentam conviver com esse desconforto do dia-a-dia em sala de aula, onde as relações de respeito e admiração pelo professor foram esfaceladas, dando lugar ao desconhecimento do outro e à quebra das relações.

Esse trabalho também apresenta o relato dramático de uma professora que ao passear pela feira de artesanato, em 2002, se depara com um jovem vestindo uma camiseta em trazia escrito à frase: “Não mate aula, mate o professor”. A banalização da violência e o descrédito do professor passaram do limite da convivência aceitável. Tal frase incita à violência e indica até que ponto chegou a degradação da pessoa do professor.

Com a ética e a moral sendo reconstruídas no interior da escola, o professor, diante de tanta violência, sente-se acuado, silencia-se e deixa de exercer seu papel de formador, caindo no círculo vicioso de culpa e de mal-estar. Nesse aspecto, o que vem sendo constatado nas pesquisas, principalmente em Codo (1999) e Alevato (2004) é que os usos de estratégias de ação coletivas no trabalho docente podem contribuir para agravar e até desencadear processos de sofrimento e de adoecimentos.

Nesse sentido, o médico psiquiatra Sluzki (1997), nos alerta de que maneira a rede social afeta a saúde do indivíduo e a saúde do indivíduo afeta a rede social.

Ele distingue os círculos virtuosos e viciosos nas relações. Nos círculos virtuosos a presença de uma rede social que dá força e se nutre protege a saúde do indivíduo e conseqüentemente a saúde do indivíduo mantém a rede social. Já nos círculos viciosos:

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

Corroborando com esse pensamento Fierro (1991) evidencia o ciclo do mal-estar docente que atinge as escolas. Para ele esse círculo vicioso do mal-estar se estabelece a partir da posição vulnerável do professor frente a situação posta em que “[...] nunca como ahora habían estado sometidos a demandas tan intensas, complejas , a veces, contradictorias por parte de la Administración, de los alumnos, de padres, de la sociedad en general.” (FIERRO, 1991, p. 287).

Diante disso, podemos afirmar que existem várias instituições escolares doentes, pois as inúmeras dificuldades com o trabalho docente criam círculos viciosos que se manifestam a partir de mal-estares e se intensificam levando às doenças e ao absenteísmo de professores.

Nesse aspecto, a literatura médica busca respostas e propostas de trabalho que compreendam melhor essa intercessão do trabalho e da saúde a fim de permitir a, implantação de uma proposta pedagógica que, de acordo com a autora Araújo (2004), se pautasse no princípio:

[...] de que são as condições de produção e reprodução que definem o processo de saúde–doença, e deve tomar o trabalhador como um ser histórico, capaz de compreender e de refletir sobre a sua história, podendo (re) construí-la, desde que instrumentalizado pelo conhecimento. Uma ação educativa que vise a superação da unilateralidade e que trate da reintegração do trabalhador, tendo como horizonte o pleno desenvolvimento humano, o desenvolvimento do ser omnilateral. (ARAÚJO, 2004, p. 264).

Arroyo (2004) também compartilha dessa visão quando afirma que para entender o trabalho docente não basta narrar suas práticas no cotidiano da escola, “mas contar histórias dos sujeitos e dos significados que lhes dão” (ARROYO, 2004, p.29). Dessa forma, reafirma-se a complexidade das relações que forjam o trabalho do professor, um ofício pleno de relações interpessoais, onde a insegurança e a perplexidade têm destaque. O outro será sempre uma incógnita com a qual o professor deverá estabelecer um vínculo afetivo e efetivo.

## **2.5. Um Olhar sobre o currículo enquanto revelador de concepções e relações na Escola.**

Nosso entendimento de currículo está em consonância com uma concepção expressa por Moreira nos seguintes termos: “o conjunto de experiências que o aluno vive na escola e que se relacionam com o conhecimento escolar”. (2003, p.17).

Desta forma, a concepção de currículo extrapola o lugar comum de mero plano de curso, uma listagem de conteúdos a serem trabalhados, ao abranger todas as experiências vivenciadas no contexto escolar.

Ao contrário, aponta para uma visão mais ampla onde perpassa a valorização das relações que se estabelecem em todo o contexto da escola.

Essa concepção de currículo traz implicações para o exercício da profissão do docente na medida em que o professor deixa de ser um mero executor para se constituir em um profissional que faz opções diversas, inclusive curriculares, com conseqüências para o interior da sala de aula e para a escola como um todo e, dessa forma, determinam em parte as relações ali estabelecidas.

MOREIRA (2002) estabelece um diálogo com William Pinar sobre as muitas vozes silenciadas no currículo. Se por um lado os movimentos sociais vão se constituindo para dar voz a grupos excluídos dos currículos escolares, seja por causa da raça, do gênero ou da cultura por outro lado, historicamente a escola tem privilegiado um currículo pautado numa lógica eurocêntrica, que privilegia a fé cristã, o gênero masculino e a raça branca em detrimento de outros segmentos sociais. Dessa forma, a escola deveria ser um espaço para:

[...] questionar visões hegemônicas e desconstruir o que McCarthy denomina de “olhar do poder”, suas normas e seus pressupostos. Talvez essa abordagem pudesse contribuir para que um membro de um grupo minoritário entendesse como se criou a situação desvantajosa em que foi colocado e como situações semelhantes, que a outros oprimem e subjugam, constituem também construções histórico-sociais, produzidas por homens e mulheres, e passíveis, portanto, de serem questionadas e transformadas. A intenção seria, portanto, desnaturalizar os critérios usados para justificar a superioridade de certos indivíduos e grupos em relação a outros. Não seria essa uma alternativa à inclusão de estudos específicos de um grupo no currículo? (op.cit, 2002, p. 28 -29)

Coerente com essas concepções, a Escola Plural vem exigindo um profissional em constante formação, questionando seus saberes e apontando outras dimensões para o seu trabalho. Diferentemente de alterações curriculares tradicionais, onde as mudanças significavam muito mais uma nova prescrição curricular acompanhada de novos critérios e mecanismos de avaliação, essa ampliação da concepção de currículo torna muito mais complexa a tarefa docente.

O currículo construído no coletivo da Escola Plural exige do professor mais autonomia no seu trabalho, mais investimento profissional e um diálogo maior com seus pares e, ao mesmo tempo, com a realidade dos alunos. Exige-se do professor um novo papel, o de problematizar o conhecimento trabalhado na escola, questionar e criticar os processos de reprodução social e cultural na perspectiva de formar o aluno como um sujeito crítico capaz de melhor compreender e atuar no mundo de maneira responsável.

Essa nova abordagem curricular deixa entrever um terreno onde perpassam relações, em que se evidenciam os conflitos e as relações de poder. Ao mesmo tempo permite interrogar possibilidades e limites da suposta autonomia da escola frente ao mundo atual e o quanto às transformações pelos quais este tem passado vêm afetando diretamente o trabalho docente.

É importante considerar todas as mudanças em relação ao tempo e à organização que a proposta de ciclo<sup>25</sup> trouxe com a Escola Plural e as dificuldades dessa ação, conforme a literatura:

Ocorre que, na atual reformulação do ensino, propostas que se baseiam na organização de um percurso contínuo em que os alunos não sejam reprovados, mas possam prosseguir com acompanhamento adequado às

---

<sup>25</sup> Ciclo- Enturmação de alunos respeitando suas características de acordo com a idade : ciclo da infância, ciclo da pré-adolescência, ciclo da adolescência e o ciclo da juventude.

suas diferentes necessidades, supõem e exigem que o professor mude a organização temporal e a seqüência do que vai desenvolver com os alunos, que mantenha o ritmo de atividade e participação dos alunos mesmo sem a ameaça da reprovação, que consiga acompanhar grupos heterogêneos, oferecendo trabalho e atendimento diversificados para uma mesma turma de alunos. No entanto, o professor nunca aprendeu a trabalhar assim, não experimentou essa organização, sequer como aluno, e tais práticas não têm lugar numa tradição de escola de massa, que se sustenta no atendimento indiferenciado e homogeneizador, para dar conta de grupos numerosos e heterogêneos, distanciados do que se faz legítimo na cultura da escola. (SAMPAIO & MARIN, 2004, p.14).

As autoras apontam para uma realidade que pressupõe um outro tipo de relação social, para a qual os professores não estão preparados e nem vivenciaram enquanto alunos.

A impressão que temos é que os professores estão passando por uma ameaça. A tranquilidade de anos de trabalho em sua propriedade está ameaçada de invasão. Os conteúdos da docência, as fronteiras e cercas que os separam, estão em questão e com tudo isso nossa própria docência perde seus referenciais, se redefine e outros traços se destacam. (ARROYO, 2004, p.85).

O autor nos diz desse momento de conflito em que a intranqüilidade dos limites dos quintais, ou seja, das disciplinas está posta e, portanto, de necessárias reflexões para uma ação docente que possa ser adequada a essa realidade atual.

Outro fator que “complexifica” a questão curricular diz respeito ao que ocorre nos extra-muros das escola. Dessa maneira, as relações entre as especificidades de currículo e a avaliação de cada escola são confrontadas com o sistema de avaliação nacional onde, também, encontramos grandes mudanças, pois as avaliações passaram a serem feitas por órgãos federais.

Com o intuito de maior controle sobre o trabalho docente as avaliações de desempenho escolar se fazem do exterior da escola, de onde os organismos avaliadores buscam mensurar o desempenho escolar dos alunos como também o desempenho dos professores, inferindo sobre a formação destes últimos e nivelando e classificando as escolas por categorias de resultados.

O atual currículo prescrito, portanto, explica-se no conjunto das medidas consideradas necessárias ao alinhamento do país às prioridades acordadas no âmbito internacional. Sua importância não pode ser superestimada, mas está claramente afirmada na forma como se impõem os parâmetros curriculares, articuladamente às avaliações externas, que classificam as

escolas e as obrigam a redirecionar seu trabalho pedagógico. (SAMPAIO & MARIN, 2004, p.3).

Tais avaliações se interpõem ao fazer real do professor, trazendo não somente novas exigências como flexibilidade e dinamismo no exercício cotidiano de seu trabalho, como o responsabilizam pelo fracasso escolar.

Apesar das diretrizes da Escola Plural apontarem para um currículo aberto, que atenda às reais necessidades dos alunos, as avaliações externas pontuam e classificam realidades diferentes sobre uma ótica universal, ignorando que o fracasso escolar tem matizes diversos - sócio-culturais e econômicos, como também singularidades de proposta pedagógica e educativa.

A própria PBH reuniu documentos sobre os últimos resultados dessas avaliações, no caso de nossa pesquisa o ENEM, para que os professores tomassem conhecimento e discutissem alternativas para melhorar o desempenho dos alunos.

Isso porque os resultados apontam para os baixos rendimentos dos alunos o que nos leva a concordar que:

[...] a capacidade da escola para cumprir tais funções se mostra dificultada por não mais ocorrerem reprovações, na medida em que os alunos não se interessam e pouco se esforçam na ausência desse mecanismo percebido como regulador das aprendizagens e dos comportamentos. Assumem, pois, uma postura reticente quanto às possibilidades de sucesso escolar e social e conjeturam mesmo que a não-retenção escolar conduz a uma forma de exclusão ainda mais perversa que a anterior, por permitir a permanência na escola, mas sem propiciar uma aprendizagem efetiva. (GLÓRIA, 2002, p.15).

Diante do desempenho escolar dos alunos abaixo do esperado e do desejado pelas escolas criou-se o impasse na educação, qual educação que temos? E qual a educação que efetivamente está sendo realizada? Essa dicotomia do desempenho educacional interfere substancialmente no trabalho do professor.

### 3. O MAL-ESTAR DOCENTE

A expressão mal-estar docente não é nova - Esteve publicou a primeira edição de seu livro: *O mal estar docente* em 1987. Contudo, nesses vinte anos vem aumentando significativamente estudos sobre essa temática. Para entender esse processo, que não é exclusivo de apenas um país, mas um fenômeno internacional, ESTEVE (1999) faz uma retrospectiva indicando que o termo mal-estar docente foi utilizado por Berger, em 1957, no seu artigo: *Le malaise socioprofessionnel des instituteurs français*<sup>26</sup>. Desde aquela época o tema mal-estar docente vem sendo estudado em vários países da Europa e também na literatura anglo-saxã.

O autor espanhol traz uma definição de mal-estar docente como sendo “[...] os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência.”. (ESTEVE, 1999, p.25).

Assim, a atuação do professor nessa conjunção de múltiplos aspectos psicológicos e sociológicos que se impõem na docência provocam “um ciclo degenerativo da eficácia docente”<sup>27</sup> (BLASE, 1982, p.99 apud ESTEVE, 1999, p.25).

Para ESTEVE (1999), o termo mal-estar docente traduz essa situação em que o professor está inserido numa atividade onde os fatores psicológicos e sociais o afetam negativamente e estabelecem esse círculo degenerativo de sua eficácia profissional.

ESTEVE (1999) também nos apresenta a dificuldade do trabalho do professor frente à realidade de hoje e faz uma comparação com uma peça de teatro em que o trabalho do professor não corresponde aos ditames atuais da mesma forma em que a fala de um personagem, mesmo correta, não está de acordo com o cenário.

Assim, o professor ridicularizado em seu trabalho não consegue manter a criatividade necessária e a interlocução com seus alunos.

---

<sup>26</sup> BERGER, I., *Le malaise socioprofessionnel des instituteurs français*. In: *Revue Internationale de Pédagogie*, 3, p. 335-346, 1957.

<sup>27</sup> BLASE, J.J., *A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout*. In: *Educational Administration Quarterly*, v.18, n.4, p.93-113, 1982.

CHAMBEL (2005), professora da Universidade de Lisboa, afirmou que desde a década de 30 já se considerava que a profissão docente favorecia o desencadeamento de síndromes nervosas, devido ao elevado estresse decorrente do trabalho excessivo.

O trabalho docente tem características peculiares, que levam à somatização e intensificam o desgaste do professor. Entre as características de seu trabalho o professor convive com a ambivalência de ser demandada da sua atividade uma grande responsabilidade que convive com uma intensa desvalorização de sua atuação perante a sociedade atual.

Nesse aspecto, os autores Nacarato, Varani e Carvalho (2001) também afirmam a impossibilidade de realizar a profissão docente de modo a ter uma satisfação completa. Para ilustrar esse pensamento eles chegam a trazer imagens fortes para demonstrar o volume de pressões sobre a prática.

Essas imagens de trabalhos repetitivos, somadas aos recentes mecanismos de controle externo, remetem-nos às dos espetáculos públicos da antiga Roma em que os cristãos eram colocados numa arena para lutar, “bravamente”, com leões famintos, sob aplausos dos espectadores. Nos tempos de hoje, ao invés de cristão, temos os (as) professores (as) - que, pela própria definição professam fé e fidelidade-, ao invés de imperadores/nobreza, temos ministros, secretários e supervisores de ensino e, ao invés de leões, criaram se mecanismos de controle expressos pelo sistema de avaliação externa. (op.cit, p.90)

Concordando com essa posição de martírio dos professores, FISS (1998) também elucidada que esse sentimento é produzido diante do mal-estar, em que o professor não consegue administrar o volume de expectativas postas sobre ele. As diversas solicitações e cobranças do trabalho do professor o enfraquecem em seu potencial de autoria, de criatividade deixando-o, na maioria das vezes, apenas na posição de repetidor de um conteúdo, que muitas vezes perdeu o sentido para seus alunos e para ele mesmo.

Assim, a complexidade do trabalho docente vem se avolumando com o tempo e minando as forças do professor que se depara com exigências tão grandes quanto descabidas para o contexto.

Desta forma, o nível de cobranças sobre o trabalho docente, que parte tanto dele próprio como das diversas relações que ele precisa empreender, eleva o seu potencial de estresse.



Chambel (2005) chega a fazer a distinção entre o *eustress*, o estresse considerado positivo, aquele que é estímulo para ir além, que põe em movimento, do *distress*, ou estresse negativo, que leva aos transtornos físicos e mentais. Para ela, os professores estão sofrendo com o estresse negativo.

Assim, pesquisas têm se avolumado em torno das repercussões do estresse vivenciado pelos professores e suas alterações fisiológicas, comportamentais e emocionais, que passam a atingir os professores e também todo o ambiente educacional em proporções cada vez maiores.

Nesta medida, a OIT- Organização Internacional do Trabalho (1981) apontou o trabalho docente como uma profissão de riscos físicos e mentais significativos.

Vale ressaltar que muitos estudos enfocaram apenas os riscos físicos causados pela profissão docente, principalmente os relacionados ao problema de voz de professores, como o fizeram Gonçalves (2003) e Escalona (2006). Contudo, mesmo fazendo esse recorte do problema, não há como desvinculá-lo de um contexto maior, em que o comprometimento físico é desencadeado no ambiente de trabalho estressante que gera vários mal-estares.

O mal-estar docente não se encontra limitado a uma etapa de escolaridade mas tem uma evolução nos diversos graus de ensino, inclusive no ensino superior. Com demandas diferenciadas, cada grau de ensino tem as suas cobranças, tornando o trabalho docente intenso e cansativo.

Assim, Steren, Mosquera, Stobäus, e Missel (2005) realizaram uma pesquisa com os professores universitários em que apontaram para o mal-estar dos professores com o uso das novas tecnologias.

Esse estudo confirmou que o sentimento mais forte de mal-estar é de se sentirem substituídos pela máquina e da perda do controle da situação, além de um maior desgaste de sua condição humana, conjugada com o pouco investimento em sua capacitação.

Outra contribuição é o trabalho de um grupo de pesquisadores portugueses, Saul de Jesus, Mosquera e Stobäus (2005) que elaboraram um programa de formação contínua para tentar minimizar os efeitos do mal-estar. Essa formação tem a duração de 50 horas e é realizada em várias seções em que são trabalhados os sintomas do mal-estar a partir do enfoque no modelo relacional.

As conclusões desse trabalho evidenciam uma melhoria nos indicadores de mal-estar.

Podemos afirmar que, para entender a complexidade do trabalho docente e as exigências que pressionam e levam ao mal-estar é preciso fazê-lo num enfoque interdisciplinar. Esteve (1999) nos fala das perspectivas psicológicas e sociológicas, que estão postas de uma forma inter-relacionada no trabalho docente e as conseqüências de mal-estares e adoecimentos do professor. Porém essas dimensões se entrecruzam e não há como compreender essa situação apenas em um dos aspectos, mas nas relações entre ambos.

Esteve (1999) e Martínez, Valles e Kohen (1997) dividem os indicadores do mal-estar docente em primários e secundários. Os fatores primários são aqueles que atuam diretamente na docência gerando tensões negativas no seu trabalho cotidiano.

Esses fatores podem ser relacionados “ao clima da sala de aula, destacando, para relacioná-lo com os períodos de formação inicial e contínua do professorado, o estudo da “atuação do professor em sala de aula””. (ESTEVE, 1999, 47).

Pela proximidade com o professor, tais fatores o afetam diretamente. Segundo esse autor, são considerados três os fatores primários: os recursos materiais e as condições de trabalho; a violência nas instituições escolares e o esgotamento do docente diante da acumulação de exigências sobre o professor.

Já os fatores secundários são os relacionados ao contexto do exercício da docência. Eles são desencadeados por cinco fatores, a saber: a modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização, a função docente no campo das contestações e das contradições, as modificações do apoio do contexto social, os objetivos do sistema de ensino e o avanço do conhecimento e da mudança na imagem do professor.

As ações desses fatores são indiretas e afetam a eficiência do professor ao estabelecer uma diminuição da motivação do mesmo pelo trabalho. Esses fatores podem atuar isolados mas quando “se acumulam, influem fundamentalmente sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e de seu trabalho profissional, gerando uma crise de identidade que pode chegar, inclusive [...] à autodepreciação do ego.” (ESTEVE, 1999, p.27).

É importante salientar que cada um desses fatores é determinante no cotidiano docente. Dessa forma, é fundamental investigar cada um desses fatores para compreender seu impacto no mal estar docente.

Partindo do contexto em que o professor exerce a sua docência pontuaremos primeiramente os fatores secundários.

- O primeiro deles constituem as alterações significativas do papel dos professores diante do novo contexto da sociedade. As autoras Oliveira (2003a-2003b, 2006a-2006b), Martínez (2003a 2003b), Feldfebery e Oliveira (2006) argumentam sobre as reformas educacionais, principalmente efetivadas a partir da década de 90 e as conseqüências de uma configuração diferente para o professor.

Associados a esse contexto também estão as mudanças do sistema capitalista, que passam a exigir outros processos de socialização. Sabemos que os desafios da contemporaneidade fazem da educação um campo em que:

O modo de produção capitalista, desde de sua gênese, subordinou os processos formativos do sistema escolar e do conjunto das relações sociais, à reprodução de seu metabolismo, embora proclamasse uma educação pública, laica e universal. Trata-se de uma educação cada vez mais instrumentalista e feitichizada cujo objetivo é adequar o trabalhador às necessidades da produção ampliada. Um cidadão produtivo que faz bem feito o que se lhes pede e que “não se mete” no que não lhe cabe: discutir os rumos da economia, a política e seus interesses. Um cidadão mínimo. (FRIGOTTO, 2004, p.15)

Frigotto (2004), ao fazer uma crítica à escola atrelada aos mecanismos de mercado mostra como o agir pedagógico da escola se limita à formação do cidadão mínimo, ao mesmo tempo em que tem como proposta de ação formar também o aluno flexível e competitivo para ter um desempenho esperado pelo mercado atual. A socialização passa ser mais importante do que a formação global, ampla do aluno e essa tem outros espaços de realização como os meios de comunicação.

Este estado de submissão ao mercado nos remete a uma selvageria de intensa e excludente competição evidenciando as normas dominantes. É nesse patamar que o professor vive um momento social de mudanças bruscas nas informações e nos conhecimentos, em que “o próprio saber se torna uma mercadoria-chave”. (HARVEY, 2005, p.151).

E assim, as assombrosas cargas de ações e exigências recaem sobre o cotidiano da escola, na pessoa do professor, segundo Riopel (2006) e Lessard (2006), que se sente perdido diante dos seus valores e do que concretamente consegue efetivar no seu trabalho. Esse dilema é bem retratado no trecho que se segue:

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

Luiza Cortesão nos apresenta um cenário em que focaliza algumas das ações e desafios enfrentados pelos educadores no seu dia a dia. O trabalho docente passa a ter diversas dimensões que se agudizam, pela condição de isolamento como muitas vezes é realizado, onde o professor é cobrado pelo seu desempenho e, ao mesmo tempo, se cobra pelas suas dificuldades frente a um contexto para o qual não foi preparado, situação que leva ao mal-estar.

Se a escola teve que se transformar para se adequar às demandas atuais e sofre com as conseqüências dessas mudanças, para o ensino secundário os questionamentos são maiores: “A crise é geral e dupla: crise da instituição escolar cujo rendimento é dos mais medíocres; crise do ato pedagógico em si mesmo.” (HAMON e ROTMAN, 1984, p.10 apud ESTEVE, 1999, p.28).

Se o autor apresenta esses dados da França, no Brasil o quadro é bem semelhante. Segundo o jornal *Folha de São Paulo*, do dia 9 de fevereiro de 2007, os dados da prova do SAEB<sup>28</sup> (exame aplicado pelo Ministério da Educação) referente ao ano de 2005 são também alarmantes pois, em relação ao 3º ano do ensino médio a diferença entre o sistema

---

<sup>28</sup> SAEB- Sistema nacional de avaliação de educação básica-  
[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B586C4B19-8E02-4D73-B8F2-B61C43F45069%7D\\_miolo\\_Avaliação%20e%20Qualidade%20EducaçãoBásica.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B586C4B19-8E02-4D73-B8F2-B61C43F45069%7D_miolo_Avaliação%20e%20Qualidade%20EducaçãoBásica.pdf)

público e o sistema particular cresceu 182,95% em português, evidenciando o fracasso escolar nas escolas públicas.

Nessa reportagem, a professora Lisandre Maria Castelo Branco, professora da Faculdade de Educação da USP, disse que considera que esse resultado é devido a que "a escola é cada vez menos escola. Ela passa a ser um local de assistencialismo quando passa a distribuir camisinha, por exemplo. As escolas mais tradicionais, que têm como função ensinar, são as que têm melhor resultado". (FOLHA DE SÃO PAULO, 9, de 2007).

Nesse âmbito do fracasso do ensino médio, Akkari (2006) esclarece que as reformas educacionais que levaram à massificação do ensino médio realizaram o mito da democratização pois não houve um avanço na ascensão social, apenas um deslocamento de posições sociais. Para esse autor o ensino secundário está em permanente crise estrutural. Assim, o ensino secundário no Brasil é "[...] completamente dominado pela perspectiva de que os alunos têm que passar no vestibular" (AKKARI 2006, p.261). Desse modo, fica evidente o sofrimento do professor diante dos resultados de fracassos com seus alunos do ensino secundário, conforme os dados do SAEB (2005).

Nesse aspecto, Nóvoa (1999) evidencia que o desprestígio do professor vem crescendo diante das alterações do papel que a ele era destinado . E ele exemplifica dizendo que os professores de ensino médio antes pertenciam à elite social das cidades e hoje perderem esse lugar. Contudo, a perda não é apenas de um lugar social na elite das cidades mas, do respeito e do valor da profissão.

- O segundo fator indicativo de mal-estar no plano secundário, de acordo com Esteve (1999) e Martínez, Valles e Kohen (1997) é a contestação e as contradições na função do professor.

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

- O terceiro fator indicativo de mal-estar docente na perspectiva secundária são as modificações do apoio do contexto social apresentada por Esteve (1999) e Martínez, Valles e Kohen (1997).

Esses autores trazem a reflexão das mudanças dos valores em relação ao papel do professor mostrando, principalmente, a diferença de valores que afetam as famílias que anteriormente cultivavam o respeito pelo papel do professor. Hoje, ao contrário, julgam e culpam os professores por todo o fracasso educacional. A desvalorização do professor evolui na medida em que a avaliação do seu trabalho é realizada numa dimensão de imediatismo, pois:

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

Os autores nos apontam a realidade do docente que investe em seu trabalho e que, na maioria das vezes, não poderá ver resultados satisfatórios. Assim, a valorização ou desvalorização do trabalho docente, segundo Esteve (1999) não se baseia em uma razão clara, mas por boatos e reputação, sem um aprofundamento da real situação docente.

Outro aspecto importante relacionado à falta de apoio do contexto social se inscreve na perda de status do professor. “Certamente o salário dos professores constitui mais um forte elemento da crise de identidade que o afeta.” (ESTEVE, 1999, p.34). O trabalho do professor é mal remunerado e faz com que ele, para compensar, estabeleça jornadas ampliadas.

Nesse sentido, os autores Tardif e Lessard (2005) nos falam que a docência é identificada como uma profissão secundária pois o trabalho a ser realizado é preparar para o mercado de trabalho os filhos dos trabalhadores.

Assim, o trabalho docente não é valorizado nem pelo status social, nem pelo aspecto financeiro. Dessa forma, se instaura o mal-estar docente.

Também a crise desencadeada pela falta de apoio social é comentada por Esteve (1999), quando o professor não tem um clima favorável na instituição em que trabalha ou com os administradores ou ainda quando recebe críticas aos processos educativos que adota.

Esses conflitos afetam diretamente a identidade<sup>29</sup> do professor que não tem como dominar essas questões entrando numa crise de identidade. Dessa forma, passa a questionar o seu trabalho e a si mesmo.

- O quarto fator indicativo do mal-estar docente num campo secundário apresentados pelos autores Esteve (1999) e Martínez, Valles e Kohen (1997) são os objetivos do sistema de ensino e o avanço do conhecimento.

Os professores continuam com uma perspectiva de manter os objetivos de sistema de ensino de elite (ou seja, trabalhar com todo o conhecimento sistematizado de uma determinada área) para o sistema de ensino de massas. Essa contradição é evidenciada quando:

Os programas de reforma que se propõem a organizar a educação básica, de caráter geral, com o papel de formar a força de trabalho adequada às exigências últimas do capitalismo também objetivam disciplinar a pobreza. (OLIVEIRA, 2006 b, p. 223)

A expectativa, no entanto, é que o trabalho docente rompa essa barreira de formar para as exigências do trabalho e do caráter disciplinador e possibilite a todos uma educação de qualidade. Para Martínez, Valles e Kohen (1997) isso consiste exatamente na diferenciação entre a tarefa prescrita e o trabalho real da prática docente, instalando o conflito diante das normas expressas e do papel que se espera do professor.

A escola continua, pelo sistema de ensino, a exigir do professor uma atuação para com seus alunos que desencadeie a competitividade, de maneira antagônica com os valores de solidariedade e cooperação. O confronto entre a ação do docente e os objetivos do sistema de ensino enfraquece os docentes que “enfrentam o mal-estar de constatar que as circunstâncias efetivamente mudaram, tornando inúteis seus desejos de manter objetivos que já não correspondem ao contexto social.” (ESTEVE, 1999, p.36).

Outro viés de indicativo de mal-estar são as constantes mudanças e avanços contínuos em relação ao saber. Se o professor não tem tempo ou condições para se aperfeiçoar e mantém, ao mesmo tempo, a perspectiva de trabalhar com o conhecimento sistematizado, está condenado a viver o ridículo de um conteúdo ultrapassado.

---

<sup>29</sup> Identidade- Não existe uma identidade, mas múltiplas identidades que são constituídas nas práticas culturais e discursivas. Conforme HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 10. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Isso constitui mais uma fonte de angústia e de insegurança pois o professor muitas vezes terá que abandonar o trabalho com um conteúdo seguro, já cristalizado pela sua prática docente, para inserir em seu trabalho outros conteúdos, que não foram nem discutidos durante o início de sua carreira docente, tampouco durante a sua prática.

- O quinto e último indicador de mal-estar docente na ótica dos autores: Esteve (1999) e Martínez, Valles e Kohen (1997) refere-se à imagem do professor, projetada pela sociedade e influenciando na sua auto-imagem. A imagem do professor apresentada pela sociedade aparece distorcida e caricatural, influenciando na própria imagem da categoria. Essa imagem do professor, veiculada principalmente através da mídia, tem três características: 1) A depreciação do professor e do seu trabalho. “Há um discurso na mídia que contribui para o desprestígio do professor e da escola, visível nos programas de televisão que debocham do professor, que apresentam uma visão muito caricata de professor em sala de aula” (MOREIRA, 2003, p.6). 2) A outra imagem veiculada pelos os meios de comunicação é da profissão docente situada numa arena de conflitos que se expressam através de:

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

Essas imagens conflituosas divulgadas e propagadas são, geralmente, mais carregadas do que a própria realidade. Entretanto, conseguem ter um efeito desastroso no mal-estar nos docentes que se percebem nessas situações e passam a se sentirem poucos compreendidos e valorizados, desiludindo-se com seu trabalho.

Es un gran debate pendiente em nuestro país. ¿Servicio para la producción o centro cultural? ¿El docente tiene una nueva misión cultural trans, post o supra moderna? ¿O será precario trabajador al servicio de la tecnología instalada em la escuela y um contenedor del conflicto social provocado por la exclusión? La pobreza es um riesgo para el sistema y los pobres sons sus “atores” violentos y violentados. Aqui se unen cultura y economia.. “Hay que buscar uma salida, esto va a estallar” ya se oye em distintos ambientes. La escuela está em la mira. Em la pobreza se multiplican los servicios de riesgo: narcotráfico contrabando, delito, reemplazan al trabajo (em realidd al empleo precário). (MARTÍNEZ, VALLES e KOHEN 1997, p. 29)



3) Esteve (1999) apresenta a terceira imagem criada pelos os meios de comunicação que também não corresponde à realidade do trabalho docente, a imagem idílica. Nessa imagem, o professor é o conselheiro, o amigo, aquele que convence, que intervém na vida do aluno. Geralmente, nessas imagens focaliza-se o professor com apenas um aluno, em que a aproximação e o diálogo têm o caráter de um reconhecimento mútuo e, portanto, capaz de envolvimento e de transformação. Essas imagens mostram o ideal de professor que questiona, que aconselha e consegue mudanças de comportamento daquele aluno específico.

Assim, essa imagem, tira o foco real do trabalho docente, que é relacionado a situações de grupos e, normalmente, com muitos alunos, para focar numa relação individual. Esse ideal de professor é ilusoriamente buscado pelo docente no início de sua carreira que aos poucos, diante das salas lotadas certifica-se de sua impossibilidade.

Contudo, não são apenas as imagens apresentadas nos meios de comunicação que afetam o professor mas também a sua própria imagem que vem se constituindo, também, através de lutas e movimentos para ser reconhecido pelo seu trabalho.

Arroyo (2004) destaca que essa formação da imagem social e política do professor, desde o final da década de 70, vem se alterando. E que na atualidade essa imagem “[...] foi se deslocando para a concretude das condições de trabalho e ainda mais recentemente para as situações em que produzem sua docência”. (ARROYO, 2004, p.175).

Dessa maneira, a preocupação dos professores não está centrada apenas nas suas condições de empregados frente aos seus patrões, mas também na relação com seus alunos. “Os mestres percebem que os “novos” alunos tocam no seu dia- a dia suas energias, suas rotinas, seu cansaço. Suas trajetórias. Suas identidades.” (ARROYO, 2004, p.176). A interação do trabalho docente não permite desvincular-se do outro pois as identidades são formadas ou deformadas na relação.

Retomando os fatores primários que impactam sobre o mal-estar docente, podemos afirmar que eles estão mais próximos do trabalho do professor e estruturam, de certa forma a sua atuação, pois podem coibir sua prática. Envolve a materialidade das condições de realização do trabalho, a insegurança que permeia a escola e o esgotamento do professor.

Assim, dentre os fatores que intervêm causando mal-estar para a atuação do professor situa-se, primeiramente, a falta de condições materiais e condições de trabalho do

professor. Diante de tanta tecnologia com a qual convive-se na atualidade, o professor muitas vezes tem que utilizar, apenas, numa expressão corriqueira, *o giz e o cuspe*. Essa expressão demonstra a limitação do trabalho do professor que não tem a quem recorrer para solicitar melhores condições materiais capazes de tornarem as aulas mais interessantes. E isso é mais uma fonte de frustrações.

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

Contudo, um outro aspecto superpõe-se a esse, a saber, a destruição do patrimônio público pela a violência nas escolas, que acarreta a falta de segurança do próprio professor. Este é o outro indicador primário do mal-estar docente.

Este fator vem tendo uma repercussão fortíssima no desempenho do professor e está cada vez mais banalizado nas escolas. Professores agredidos verbal e fisicamente fazem parte dos noticiários. E mesmo que a violência não seja direcionada ao professor, ao fazer parte do cotidiano da escola influi negativamente no seu desempenho.

Os informes da OIT (1981) registram que as agressões aos professores têm uma incidência maior nas escolas secundárias e o agressor é, na maioria das vezes, aluno do sexo masculino e o agredido o professor, também do sexo masculino. Outro destaque importante é que:

[...] a violência apresenta-se com maior freqüência nas grandes instituições ou naquelas que têm um número excessivo de alunos. O caráter impessoal das relações humanas nesses centros favorece o aumento quantitativo e qualitativo das atuações violentas, principalmente se os responsáveis pelo centro se inibem, evitando interferir na procura de respostas justas ante os conflitos coletivos ou os problemas que saem fora da capacidade de decisão de um professor individual.(ESTEVE, 1999, p.55).

No Brasil a violência nas escolas tem atingido patamares assustadores. A depredação de patrimônios públicos, espancamentos de colegas e de professores são notícias que passam a ser rotineiras. Há escolas onde se percebe até mesmo nas suas

paredes o medo de funcionar pelas pichações deixadas, pois o outro, o aluno, pode ser uma ameaça para a sua segurança.

Nos assusta que as indisciplinas e violências cheguem às ruas e aos morros e até as escolas. Nos assusta as condutas dos “menores”. Nos surpreende que aqueles que víamos como o ideal de bondade e inocência tenham se- tornado símbolo da maldade e da violência. [...] As crianças e adolescentes em seus rostos violentos ou em seus gestos indisciplinados, mais do que revelar-se, revelam o lado destrutivo da civilização. (ARROYO, 2004, p.12).

Esteve (1999), nesse aspecto, ainda faz duas argumentações importantes. A primeira sobre a obrigatoriedade do estudo para muitos jovens em idade de trabalhar e que se sentem obrigados a freqüentar as escolas contra a sua vontade pois sabem de antemão, que não terão facilidade de uma colocação profissional.

Esses jovens, obrigados a estar na escola e desiludidos ante a perspectiva do desemprego manifestam suas insatisfações com agressões à instituição e aos professores.

Apesar dessa obrigatoriedade para os jovens não ser uma realidade no Brasil, o descontentamento e a falta de perspectiva de trabalho após os estudos faz com que muitos alunos aqui também manifestem atitudes negativas para com a escola e com os professores.

Outro aspecto é o “descrédito do conceito disciplina.” (ESTEVE, 1999, p.56). As diversas críticas que se impuseram sobre como os professores exigem a disciplina, criticando a autoridade do mesmo como um tabu, fizeram desarticular a atuação do professor.

Dessa forma, a violência cresce nas escolas e quando um professor é agredido fisicamente acontece um efeito multiplicador dessa violência no plano psicológico dos colegas e até de outros que não estão na mesma instituição. Estabelecem-se, assim, impactos negativos sobre vários outros professores, num processo de aumento contínuo do mal-estar docente, levando-os ao esgotamento.

O terceiro fator primário de indicação de mal estar docente é, exatamente, o esgotamento do professor diante do acúmulo de exigências que pesam sobre seu trabalho. Esse esgotamento deve-se a uma multiplicidade de fatores que se articulam, em especial, a contradição entre o ideal da profissão e atuação concreta que ele consegue desempenhar.

Esse hiato profundo entre o ideal e o trabalho possível faz com que a realização na profissão docente fique distante, minando-se a energia dos professores.

A experiência concreta da educação excede a delimitação oficial de objetivos para que os docentes possam enfrentar os interesses e as necessidades daqueles com quem trabalham. E isso os situam inevitavelmente diante de conflitos e responsabilidades morais, diante da necessidade de encontrar uma resposta entre as exigências administrativas, os interesses da comunidade e as necessidades dos alunos. (CONTRERAS, 2002, p.104).

O autor nos aponta a ampliação do raio de atendimento do trabalho docente que se expande dos muros da sala de aula e da própria escola até a comunidade onde seus alunos se inserem.

Entretanto, mesmo com relação ao trabalho com os alunos o professor se sente esgotado seja pela multiplicidade de papéis que dele são cobrados, seja pela ampliação da jornada de trabalho.

O documento da OIT (1981) registra que os estudos realizados em países desenvolvidos mostram que os educadores “correm o risco de esgotamento físico ou mental sob o efeito de dificuldades materiais e psicológicas associadas ao trabalho.” (ESTEVE, 1999, p.58).

Transladando essa situação para o Brasil entendemos que as condições de trabalho frente às dificuldades materiais e a pressão psicológica são muito maiores devido à desvalorização salarial dos professores.

Assim, diante do sofrimento e do mal-estar docente é preciso penetrar no espaço onde se efetiva o trabalho docente. Qual é significado desse sofrimento? Recorrendo ao significado da expressão mal-estar no dicionário Aurélio constata-se aproximação entre o mal - estar e a doença.

Assim, mal-estar é “indisposição ou perturbação orgânica; doença de pouca gravidade; incômodo. Ansiedade mal definida; inquietação. Situação incômoda; constrangimento, embaraço.”(1999). Vale questionar que se o mal-estar pode ser considerado uma doença de pouca gravidade não poderia ser gradativamente intensificado pelas relações que se estabelecem nas redes sociais?

### 3.1 O professor que adoece

Canguilhem (2002-2005) explica que a diferenciação entre o normal e o patológico é tênue, acrescentando que esta distinção só pode ser compreendida no âmbito do social e não apenas do individual.

Para ele a adaptabilidade do ser humano ao meio é um constante risco e a própria adaptabilidade não quer dizer que seja um momento de sucesso ou de neutralidade. É próprio do ser humano estar em situação de risco. Dessa forma a norma, ou o que pode ser compreendido como uma tranqüilidade, não é uma posição estável. “O homem dito são não é, portanto, são. Sua saúde é um equilíbrio conquistado à custa de rupturas incoativas. A ameaça da doença é um dos elementos constitutivos da saúde.” (CANGUILHEM, 2002, p. 261).

A maneira como o ser humano se relaciona constantemente com o seu meio social determina a sua constituição, em sucessivas renormalizações, sucessivas tentativas de voltar à norma.. Saber esse lugar do professor adoecido que sofre as conseqüências de seu trabalho tem instigado vários estudos epidemiológicos.

O adoecimento do professor é foco de vários estudos<sup>30</sup> que buscam entendê-lo e associá-lo às licenças médicas. Parra (2005) elabora um quadro que relaciona o adoecimento do professor através de pesquisas ocorridas em vários países, registrando em indicadores as diversas dimensões dos desgastes da saúde docente.

Em um primeiro plano ele aponta para o desgaste da saúde mental e indica algumas pesquisas. Assim, apresenta um estudo da OIT (1992) que expõe um índice de 23% de licenças médicas no Estados Unidos em 1978 em decorrência de estresse.

Na Argentina um estudo realizado pelo CTERA<sup>31</sup> em 1994 analisou uma enquete nacional em que foram registrados 25% dos docentes com estresse e 13% com neurose e depressão, valores encontrados pelos pesquisadores Martínéz, Valles e Kohen (1997).

---

<sup>30</sup> Esteve (1999), Codo (1999), Nóvoa (1999), Martínéz, Valles e Kohen (1997), Ferreira (2003), Gomes (2002), Alevato (2004), Araújo (2004), Silvany Neto et. al. (2000), Porto et al. (2006), Brito (2004), Gasparini, et al., (2005), Gonçalves (2003) e Domingues (1997).

<sup>31</sup> CTERA- Confederacion Trabajadores de la Educacion de la Republica Argentina.

No Quebec, Messing et al. (1999) evidenciou que no período de 1989 a 1993, dos medicamentos entregues aos docentes pela segurança social 30% estavam relacionados a problemas de saúde mental. Já o estudo feito no Chile em 2003<sup>32</sup>, com uma amostra significativa de professores registrou que 29,1% apresentavam depressão profunda e que 23,1% sofriam de transtornos de ansiedade.

Em segundo plano, Parra (2005) apresenta o desgaste da função vocal e diz que no Chile o estudo feito<sup>33</sup> com professores mostra a taxa de probabilidade de 4,4 para afecções vocais, comparadas com um grupo de controle.

Outro estudo realizado por Kosztyla-Hojna et al (2004) aponta que nos países ocidentais cerca de 40% dos docentes manifestam problemas de voz. O estudo de Martinez et al. (1997) na Argentina aponta que 33,7% dos docentes tiveram disfonias.

Na Espanha Ruiz et al. (2001) analisaram os ruídos em sala de aula certificando que os mesmos dificultam a comunicação e põe em risco a voz para o professor.

Em terceiro plano, Parra (2005) sintetiza alguns estudos sobre os desgastes do aparelho músculo-esquelético para a profissão docente. Assim, apresenta a pesquisa na Argentina de Martinez et al. (1997) em que 15,9% dos docentes relataram que já sofreram de lumbago. Os estudos de Sevilla e Villanueva (2000) na Espanha afirmam que 15,9% dos docentes tiveram faltas de serviço decorrentes de afecções músculo-esqueléticas.

A pesquisa realizada por Messing et al. (1997) com os professores no Quebec expõem que apesar de baixo o índice de problemas músculo-esqueléticos foi maior do que em outros trabalhadores de faixa etária semelhante.

Em quarto plano, Parra (2005) apresenta os desgastes dos órgãos de sentido em três estudos: Martinez et al. (1997), na Argentina, constataram que 26,5% dos docentes sofriam de miopia..

No Quebec os estudos de Messing et al. (1997) numa perspectiva ergonômica do trabalho concluíram que de 107 minutos e 16 segundos, o professor permanece maior tempo utilizando a sua concentração visual e que apenas 6,3 segundos, desse tempo, efetivamente pode ser de distração do olhar.

---

<sup>32</sup> Realizada pelo Colégio de Professores do Chile, s.f..

<sup>33</sup> Realizada pelo Colégio de Professores do Chile, s.f..

Também os estudos chilenos realizados pelo Colégio de Professores do Chile (s.f) entre um grupo de professores e um grupo de controle apontam uma probabilidade de 2,4 para os problemas visuais dos docentes.

Parra (2005) ainda pontua outros indicadores de desgaste nos estudos do Colégio de Professores do Chile (s.f) e de Martinez et al. (1997), sobre a alta porcentagem de problemas de varizes dos docentes e nas pesquisas de Martinez et al. (1997), e Sevilla e Villanueva (2000) sobre a exposição de professores às enfermidades infecciosas.

Nessa perspectiva do adoecimento docente Neto Silvany e outros colegas (2000) realizaram uma pesquisa, em Salvador, em que as queixas mais frequentes foram: dor de garganta, dor nas pernas, dor nas costas, rouquidão e cansaço mental. Também Porto et al. (2006), num trabalho em que fez a associação entre distúrbios psíquicos e aspectos psicossociais do trabalho dos professores, constataram que “a prevalência de distúrbios psíquicos foi elevada entre professores. Há evidências de que a prevalência estava associada com as exigências do trabalho.” (PORTO, et al. 2006, p. 825).

A afirmação da prevalência de sofrimento psíquico na categoria docente também nos leva a pensar que é

[...] muito difícil reconstruir os nexos entre o individual e o social, particularmente quando se fala de sofrimento psíquico, que por definição se esconde do portador e do outro", pois, "o modo como o trabalho se organiza em nossa sociedade, por definição esconde suas determinações fundamentais. (CODO & JACQUES, 2002, p. 25).

O entrelaçamento do individual e do social “complexifica” a análise dessa realidade. Assim, no contexto da escola atual vários são os aspectos que desencadeiam mal-estar e sofrimento psíquico.

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

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

totalizando 84% dos professores afastados. (GASPARINI et al. 2005, p.192)

As autoras apresentam esta pesquisa realizada com os profissionais da educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, no período de abril de 2001 a maio de 2003. Os resultados revelam um quadro de atendimentos no GSPM (Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica), onde se evidencia como o adoecimento está presente nessa categoria profissional, comparada com os demais servidores da educação. O percentual de 84% de professores afastados por motivo de doenças é bastante significativo neste sentido.

No entanto, reconhece-se que os dados colhidos sobre os afastamentos dos professores não expressam isoladamente um quadro de adoecimento da categoria docente, mas que é necessário relacioná-lo com outros fatores, tais como a identidade desse profissional e a sua posição enquanto funcionário público dentre outros elementos.

O adoecimento docente identificado por este grupo de pesquisa não deixa dúvidas sobre a atual realidade destes profissionais, no que diz respeito aos seus sofrimentos.

Mais importante, o sofrimento que acomete o professor também influi nos significados que ele constrói sobre o que é ser professor.

No Rio de Janeiro a pesquisa de Gomes (2002) sobre o trabalho do professor e a saúde também evidenciou o desgaste do docente ao empreender seu trabalho. Os resultados de seu estudo certificaram a presença do mal-estar docente que se apresentava de forma forte e genérica. E assim, vários são os sintomas, que podem ser incluídos nesse termo do mal-estar docente: os queixumes de tensão, ansiedade, nervosismo, angústia, depressão, esgotamento, irritabilidade e estresse foram manifestações encontradas nesse estudo. A autora acrescenta que outros sintomas invadem o universo do trabalho docente:

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

Esses sintomas são também especificados nas pesquisas de Esteve (1999) e Martínez, Valles e Kohen (1997) e Codo (1999) revelando que a complexidade do trabalho docente provoca alterações significativas no professor.



As diversas manifestações de alterações no organismo levam a Gomes (2002) a considerar que não há como delimitar um padrão único de uma “doença do professor”. Assim, dentro de um mesmo contexto, da mesma escola, as respostas dos professores diante das “infidelidades do meio”, de acordo com Canguilhem (2001), são múltiplas.

Gomes (2002) afirma que nesse grupo de estudo com os professores no Rio de Janeiro, os sintomas relatados são considerados padrões de normatividade. A aceitação desses sintomas pelos profissionais como padrão de normatividade é um aspecto preocupante pois, ao banalizar o sofrimento ele toma uma dimensão mais profunda e mais difícil de ser eliminado.

Dessa forma, é comum ver os professores se automedicando nas escolas como houvesse identidade entre ser professor e ser doente.

Outra aceitação, que está incorporada ao discurso comum é que, para os docentes, dependendo do calendário escolar, esses sintomas de mal-estar tendem a se intensificar.

Em outra pesquisa realizada no Rio de Janeiro, também sobre o mal-estar e o adoecimento docente a autora, Alevato (2004), denominou os sintomas de Síndrome Loco-Neurótica. Essa síndrome (SLN) manifesta-se em ambientes de trabalho em que as tensões são intensas e em que também se evidencia a perda de status social. As pessoas envolvidas nesses ambientes passam a ter atitudes tipicamente neuróticas diante dos problemas. Em sua pesquisa a autora certificou que os mais atingidos por essa síndrome são os professores.

Esteve (1999) afirma que pelas pesquisas realizadas encontra-se um grupo nada desprezível de professores afetados em sua saúde física e mental. Corroborando esse pensamento Ferreira (2003) apresenta dois quadros com acrósticos da palavra professor, um referindo-se ao iniciante e outro ao professor em término da carreira. O primeiro quadro referente ao início da atuação docente o professor tem em evidência as características de ser perseverante, realizado, observador, feliz, esperançoso, sereno, sorridente, organizado e também resignado.

Já o segundo quadro retrata um profissional pirado, retalhado, ofendido, ferrado, esquecido, sofredor, sacaneado, obcecado e resmungão. Essas expressões fortes servem para ilustrar o mal-estar que passa a ser vivenciado pelo professor diante das tensões, conflitos e decepções da profissão docente.

O mal-estar que invade o trabalho docente manifesta-se em somatizações psíquicas. Apesar de não se ter um parâmetro único capaz de estabelecer, na medida correta, quando tem início esse processo de somatização, há um padrão que se repete nas pesquisas<sup>34</sup> quando são apontados os efeitos do trabalho docente sobre o corpo desse profissional.

Nesse sentido, na pesquisa realizada por Duarte e Augusto (2006) em uma escola estadual em dos municípios de Minas Gerais verificou-se que os sintomas que impactam o corpo do professor não são apenas de ordem individual mas possuem uma dimensão coletiva.

A técnica utilizada pelas pesquisadoras foi de entregar a cada professore uma folha de transparência que continha a silhueta de um corpo. Nesse desenho os professores individualmente coloriram as partes do corpo “[...] em que sentia o efeito do trabalho” (DUARTE e AUGUSTO, 2006, p.9). Após a execução desse trabalho individual de cada professor as folhas das transparências foram superpostas permitindo visualizar os efeitos do trabalho docente sobre o corpo desses profissionais.

As aproximações das partes dos corpos coloridos traduziram os sintomas coletivos expressos em “tensão nervosa, problemas de voz, dores nas pernas, na garganta, nas mãos, no abdômen, nos ombros, na nuca e no coração”. (DUARTE e AUGUSTO, 2006, p.10).

Dessa forma, as conclusões desse trabalho evidenciam que as marcas da profissão estão inscritas no corpo coletivo dos professores e que são expressas pelas seguintes preocupações:

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

---

<sup>34</sup> Pesquisas recentes que relacionam trabalho docente e adoecimento são apresentadas por Esteve (1999), Martínez, Valles e Kohen (1997), Codo (1999), Alevato (1999), Gomes (2002), Brito (2004), Gasparini, et al., (2005) e Duarte e Augusto (2006).

A preocupação com os alunos que aparece como primeiro fator de desgaste no corpo está em sintonia com o pensamento de Riopel (2006), que alerta para o termo preocupação que significa “[...] estar em estado de alerta mental” (op. cit.,171). Assim, o trabalho docente mobiliza intensamente o corpo do professor mas também a sua mente para a tarefa que ele tem como desafio empreender.

As marcas do desgaste e do adoecimento causados pela complexidade do trabalho docente configuram um panorama coletivo inscrito no profissional que se forma e se forja na sua atividade de professor. Um dos aspectos que tem marcado a profissão docente é o absenteísmo.

O absenteísmo docente tem representado um dos grandes problemas das escolas. Esteve (2005) chega a afirmar que conhece professores que, vivenciando o mal-estar são capazes de mendigar uma licença médica e, assim, afastar-se de suas atividades docentes.

O absenteísmo docente acontece em proporções que influenciam às dinâmicas da escola, sendo apontado como um desarticulador das relações educativas.

Entretanto, na área profissional, uma outra postura tem tomado a cena levando a questionamentos e a reflexões: o presenteísmo. O presenteísmo é um termo utilizado: “[...] to designate the phenomenon of despite complaints and ill health that should prompt rest and absence from work, still turning up at their jobs”<sup>35</sup>. (DEW, KEFFE & SMALL, 2005, p. 2273 apud ARONSSON, GUSTAFSSON, & DALLNER, 2000, p. 503). Assim, o presenteísmo significa estar sempre presente ao trabalho, porém doente. Esses profissionais que estão apresentando o presenteísmo em suas condutas colocam o trabalho em primeiro lugar, esquecendo-se, inclusive, de sua saúde.

Ao buscarmos esse termo descobrimos que foi cunhado por “Cooper, psicólogo especialista en administración organizacional de la Universidad de Manchester em Reino Unido.” (FLORES-SANDI, 2006, p.2).

A primeira consequência do presenteísmo está vinculada à perda da produtividade frente ao esforço do profissional de manter-se doente no trabalho.

Esse padrão de comportamento se mostrou mais acentuado a partir dos anos 90, em que as altas taxas de desemprego levavam a um sentimento de insegurança. Os

---

<sup>35</sup> Para designar o fenômeno, em que apesar de reclamações de doenças, que deveriam indicar o afastamento do trabalho as pessoas continuam nos seus trabalhos. (Tradução da autora.)

profissionais com presenteísmo apresentam sintomas como asma, dores de cabeça, dores nas costas, irritação, alergias, hipertensão arterial, desordens gastrintestinais, artrites e depressão, porém escamoteiam esses sintomas e permanecem no trabalho.

O foco desses estudos é a produtividade, em que as perdas de lucro são atribuídas ao profissional doente que insiste em manter-se no emprego a fim de garanti-lo. Entretanto, na educação pública vivenciamos o presenteísmo nos moldes que são introjetados na formação do professor.

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

Assim, os professores com o presenteísmo extrapolam a dimensão econômica do fato, pois não perderiam o emprego público por estarem doentes, mas mantêm suas atividades docentes com o intuito de sentirem-se úteis, de cumprirem sua missão de educar.

Isso ocorre porque, como já foi dito, no imaginário do professor ele carrega o estigma de ser o profissional da doação e que deixa sucumbir para se solidarizar com os outros, exercendo o cuidado com o crescimento de seus alunos.

Flores-Sandi (2006) afirma que é difícil apontar apenas uma causa para o presenteísmo, pois o trabalhador está imerso em suas relações biopsicosociais, em que cada pessoa poderá ser afetada diferentemente. Contudo, no presenteísmo há uma prevalência de situações laborais em que há uma grande e um baixo nível de autonomia.

A complexidade do trabalho docente está inserida nas dinâmicas em que a pressão no trabalho é constante e convive com a incerteza sobre se o seu desempenho profissional irá alterar a aprendizagem de seu aluno. Dessa forma, o professor se vê muitas vezes enredado em cobranças e se culpando por não conseguir os resultados que almejaria alcançar.

Assim, se as escolas sofrem com o absenteísmo dos seus professores e se são necessários estudos sobre esse processo, há que se lançar um olhar cuidadoso e constatar o número de profissionais docentes afetados pelo presenteísmo.

### 3.2 Quando o mal-estar docente se efetiva em doença - A síndrome de Burnout e a Lei

Esteve (1999) nos fala que da mesma forma que os conceitos de *malaise enseignant* introduzido na bibliografia francesa, o *malestar* docente nas línguas espanholas e o *burnout* na língua anglo-saxã estão associados ao estresse do professor e tiveram uma evidência marcante a partir do início da década de 1980. Ele faz uma retrospectiva do termo *burnout* ao afirmar que o termo surgiu num artigo de Pamela Bardo<sup>36</sup>.

Esse texto é a história de uma professora que abandona a profissão e passa a ser corretora da Bolsa e conta o porquê de seu fracasso, que ela própria define como *professor queimado*.

Assim, se inicialmente o termo foi traduzido como esgotamento do professor pode, literalmente, ser traduzido por *sair queimado*, e representa como o professor vai se sentindo perante o seu trabalho.

O termo *professor queimado* representa os acúmulos de insatisfações que se avolumam no trabalho do professor e minam seu desempenho, queimando suas esperanças e suas disposições.

Os sintomas incluem um alto índice de absentismo, falta de compromisso, um desejo anormal de férias, baixa auto-estima, uma incapacidade de levar a escola a sério. Alguns professores citam o aumento do mau comportamento de seus alunos como causa de seu sentimento de estar queimado. (ESTEVE, 1999, p.57)

Wanderley Codo nos apresenta uma definição mais precisa para esta síndrome:

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

O autor enfoca o docente que passa a desconsiderar seu trabalho pedagógico e a dar início a um vazio para a sua ação educadora. Esta concepção nos remete a uma figura do

---

<sup>36</sup> Bardo, Pamela. The Pain of Teacher Burnout: A Case History. Phi Delta Kappan, v.61, n.4, p.252-254, 1979.

professor despersonalizado de seu fazer prático e, portanto, imerso num sofrimento, efetivado por deixar de ser profissional no processo educacional. Ao romper com a relação de interação professor-aluno, este profissional caminha para um adoecimento.

O termo burnout é utilizado para descrever esse “ciclo degenerativo da eficácia docente” de que falava Blase (1982, p.99). O “esgotamento” apareceria como consequência do “mal-estar docente”, sendo correspondente a este último termo na amplitude daquilo a que se refere, pois viria designar o conjunto de consequências negativas que afetariam o professor a partir da ação combinada das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência.(ESTEVE, 1999, p.57).

A síndrome de Burnout está relacionada às profissões que exigem cuidados para com o outro como professores, médicos, enfermeiros, assistentes sociais, psicólogos, dentistas, bombeiros, agentes penitenciários e policiais dentre outros. Contudo, de acordo com Carlotto (2002) nenhuma outra profissão se desgasta tão rapidamente como a categoria dos professores.

Nesse sentido, Benevides-Pereira (2002) e Codo (1999) nos falam que inicialmente o termo *burnout* foi cunhado na perspectiva médica por Freudenberger (1974), para exprimir, através de metáfora, a situação de desgaste, o sentimento de incapacidade e até mesmo de derrota dos profissionais que cuidavam diretamente dos dependentes de substâncias químicas.

De forma análoga o uso crescente desse termo tomou conta também dos espaços escolares, pois o professor sente a mesma incapacidade, desgaste e sentimento de derrota ao se relacionar com seus alunos.

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

O professor sente-se perdido diante da sua proposta de trabalho e da falta de uma interação positiva com seus alunos. Para CODO (1999- 2004 -2006) é um desgaste afetivo que deixa o professor em conflito com seu trabalho pois a sua relação com os alunos não

corresponde aos seus sonhos e, por mais que se esforce, há quebras nessa relação. Dessa forma o professor, ao criticar os alunos, também desenvolve atitudes negativas e passa a se culpar atribuindo a si o fracasso dos mesmos.

A culpabilização do próprio professor ocorre quando ele se responsabiliza pelo seu trabalho que não se efetiva como ele gostaria e, ao contrário, tem que conviver com o fracasso. Esta visão está presente nos obras de diversos autores, entre eles Esteve (1999), Martínez, Valles e Kohen (1997), Codo (1999- 2004- 2006), Benevides-Pereira (2002), Gomes (2002) Araújo et al.(2004), Oliveira (2003 a- b), Ferreira (2003) e Arroyo (2004), que definem o mal-estar docente como uma realidade na profissão. Assim, as diversas pressões instaladas na dinâmica da relação professor–aluno desgastam o professor acontecendo a perda do investimento afetivo. Para Codo (1999- 2006) quando ocorreu a substituição do vínculo racional pelo vínculo afetivo é que também ocorreu a *despersonalização* (CODO, 1999, p.242) do professor.

El orden de lo humano, así como todo proceso de construcción de una identidad, está intimamente ligado a la posibilidad de intercâmbios com otros. Presencia tan necesaria que em la prematurez, su ausencia puede conducir a la muerte (autismo-marasmo). Es sobre la posibilidad de estabilizar estos intercâmbios que se fuda lo cultural, siempre com otros y desde otros. La identidad se construye entonces entre dos dimensiones: lo subjetivo y lo social. Es por ello que la angustia emerge, o frente a la magnitud del peligro real, o por ausencia de ligazones afectivas. Del mismo modo, el pánico nace por aumento de um peligro que afecta a todos, o por el cese de las ligazones afectivas que cohesionaban la masa-conjunto de los maestros. Allí podemos rastrear el impacto que produce la interrupción de los procesos colectivos como cuerpo docente, em su devenir histórico. Traslados forzosos, câmbios de grupo, de turno o de situación jerárquica; la llegada al nível superior como ascenso por méritos no siempre es bien recibido em la interioridad, trae miedos e inseguridades, además de soledad y um modo de aislamiento diferenre al experimentado em el aula. (MARTÍNEZ, VALLES e KOHEN, 1997, p. 117)

Os autores sublinham a importância das ligações afetivas na constituição das identidades. E ao apresentarem os professores constituídos como grupos em constante formação pontuam que, se há quebras nessas relações, resultam perdas desses vínculos afetivos. Dessa forma essas relações ficam doentes e morrem pois contribuem para a insegurança, para medo e o para o isolamento.

No entanto, Benevides-Pereira (2002) afirma que há dificuldades no campo teórico de fazer uma definição da síndrome de Burnout. Assim, ela apresenta uma concepção clínica que define a síndrome de Burnout “[...] como um conjunto de sintomas (fadiga física e mental, falta de entusiasmo pelo trabalho e pela vida, sentimento de impotência e inutilidade, baixa auto-estima), podendo levar o profissional à depressão e até mesmo ao suicídio”. (Benevides-Pereira, 2002, p.34).

Para a autora supracitada a síndrome do Burnout possui três fatores multidimensionais: a exaustão emocional, a despersonalização e a reduzida realização profissional.

A exaustão emocional é identificada com o sentimento de não dispor de energia para mais nada, a sensação de um esgotamento mental e físico e a sensação de ter chegado ao limite das possibilidades.

A despersonalização ocorre quando o professor sofreu ou vem sofrendo alterações que o levam a um contato frio e impessoal com seus alunos, podendo ter atitudes desde ironia até o cinismo.

Já a redução da realização profissional se manifesta em sentimentos de insatisfação com o trabalho e de fracasso, de baixa auto-estima e desmotivação, de não se sentir suficientemente capaz de realizar o trabalho que desenvolvia até então.

Professores que sofrem o burnout sentem-se sempre emocional e fisicamente exaustos. Benevides- Pereira (2002) afirma não ser possível especificar os sintomas da síndrome de Burnout que “[...] dependem das características individuais de cada pessoa e das circunstâncias em que essa se encontre.” (op.cit., p. 193).

Contudo, alguns dos sintomas psicossomáticos resultantes dessa frustração emocional podem ter influência em conflitos sociais e problemas familiares além de serem organicamente identificados como úlceras, insônia, hipertensão e dores de cabeça.

Esse estado de sofrimento do burnout pode também fazer com que o professor busque no álcool ou nos medicamentos o retorno de seu bem estar.

A autora Benevides-Pereira (2002) apresenta um quadro esquemático da sintomatologia do Burnout.



### Quadro 1 - Sintomalogia do Burnout.

<b>Físicos</b>	<b>Comportamentais</b>
Fadiga constante e progressiva	Negligência ou excesso de escrúpulos
Dores musculares ou osteomusculares	Irritabilidade
Cefaléias, enxaquecas	Incremento da agressividade
Perturbações gastrointestinais	Incapacidade de relaxar
Imunodeficiência do sistema respiratório	Dificuldade de aceitar mudanças
Disfunções sexuais	Perda de iniciativa
Alterações menstruais nas mulheres	Aumento de Baixo estima
	Comportamento de alto risco
	Suicídio
<b>Psíquicos</b>	<b>Defensivos</b>
Falta de atenção, de concentração.	Tendência ao isolamento
Pensamento mais lento	Sentimento de onipotência
Sentimento de alienação	Perda de interesse pelo trabalho (e até pelo lazer)
Baixo auto-estima	Absenteísmo
Labilidade emocional	Ironia, cinismo
Dificuldade de auto-aceitação	
Astenia, desânimo, disforia, depressão.	
Desconfiança, paranóia	

(Benevides-Pereira, 2002, p.44).

Necessariamente os professores não necessitam apresentar todos esses sintomas para estarem com a síndrome do Burnout, que dependerá do contexto em que o trabalho se realiza e também de fatores individuais de cada professor, como também do processo de desenvolvimento da síndrome.

Benevides-Pereira (2002) ressalta que os efeitos dessa síndrome não se situam apenas na esfera do individual, mas que afetam também o nível organizacional. A autora ressalta que esses sintomas podem ser características de outras doenças dos estados de estresse, porém as sintomatologias apresentadas nos comportamentos defensivos estão mais relacionadas aos processos de burnout.

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

A síndrome do Burnout, que a princípio apareceu nas pesquisas anglo-saxônicas como uma referência do mal-estar do professor foi se constituindo então, corpo de dados médicos.

Assim, Benevides-Pereira (2002) nos apresenta a regulamentação da Síndrome de Burnout que ainda não é reconhecida como uma doença e nem tem instrumentos precisos para avaliar o seu diagnóstico.

Contudo, a existência da regulamentação já pode ser considerada uma preocupação e, ao mesmo tempo, um avanço já que isto implica o reconhecimento de que as repercussões dos casos da síndrome ultrapassaram os muros das Escolas.

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

Importante avaliarmos que, não apenas no caso da Síndrome de Burnout mas, em geral, os estados de saúde e doença são ambigüidades às vezes difíceis de elucidar. Desta maneira, os referenciais para análise são os propostos por Canguilhem (2002- 2005), que concebem a saúde como a capacidade que o homem vivo tem com suas relações com o estado normal que deseja restaurar, já que ama a vida. A capacidade do humano de sempre buscar a vida, mesmo em situações difíceis, pois, “[...] a necessidade de restabelecer a continuidade, para melhor conhecer, a fim de melhor agir é tal que, levando-a as últimas conseqüências, o conceito de doença se desvaneceria” (CANGUILHEM 2002, p.22).

O estado de sofrimento do professor leva-nos buscar entender como se processa esse liame entre o mal-estar o adoecimento. Assim, Canguilhem (2002) também esclarece que não há como fazer uma análise num campo apenas individual e que:

A patologia, quer seja anatômica ou fisiológica, analisa para melhor conhecer, mas ela só pode saber que é uma patologia- isto é, estudo dos mecanismos da doença- porque recebe da clinica essa noção de doença cuja origem deve ser buscada na experiência que os homens tem de suas relações de conjunto com o meio. (CANGUILHEM, 2002, p.65).

Nessa perspectiva, o indivíduo realiza durante toda sua existência *trocas* como o meio e sofre as influências dessas sucessivas inter-relações. Dessa forma Brito (2004), ao fazer uma aproximação entre o trabalho e a saúde, busca nos fundamentos da ergologia as explicações para essa relação complexa.

A trama do trabalho é densa e a atividade de cada professor tem um efeito pessoal mas também se insere na história e no percurso da profissão pois,

[...] é nos grupos humanos, definidos pela sua inserção social específica – e não nos indivíduos isolados-, que vão se manifestar de forma mais clara os nexos biopsíquicos historicamente determinados, pois os ambientes são antes de tudo uma síntese das formas sociais. (BRITO, 2004, 93).

Essas interligações com o meio formam as identidades dos professores que se alteram continuamente. Nesse sentido, a relação trabalho e saúde sofrem as implicações das estratégias que os professores desenvolvem diante dos desafios postos pela situação atual de exacerbação das condições do trabalho docente.

O docente busca, assim, estabelecer no campo individual e na interação com o grupo a busca de equilíbrio no trabalho, entre a profissão idealizada e o fazer real do docente.

## **4. CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA E DO MAL-ESTAR DOCENTE**

A escolha da instituição pesquisada foi intencional, a partir da posição de uma escola de trajetória consagrada na excelência do ensino e que hoje se vê questionada por diversos segmentos tanto no seu interior quanto externos a ela.

Esse panorama nos instigou a investigar a existência do mal-estar docente entre os seus professores do ensino médio.

Para investigarmos a presença do mal-estar docente foi necessário conhecer essa escola mais profundamente, compreender como ela foi se constituindo ao longo dos tempos e quais as diversas relações que se entrecruzaram nesse espaço de saber.

### **4.1 Uma identidade que se solidifica**

A apresentação da história da escola ocorrerá em duas partes. Primeiramente, uma seqüência linear de fatos que teceram a identidade dessa instituição até a década dos anos de 1990, e aponta que sua influência é visível ainda hoje.

Em seguida, a partir desse período, a trama dos acontecimentos educacionais vai se delineando numa mescla com os fatos atuais. E assim se estabelece uma polifonia sendo difícil separar impactos, conseqüências e desdobramentos, numa mesma estrutura temporal.

Dessa forma, a contextualização da escola pesquisada passa a ser vista como um contínuo, em que os fatos se entrecruzam na sua apresentação.

Essa escola iniciou em 1972 suas atividades educativas vinculadas à PBH. Contudo, sua história se inicia bem antes e tem dois marcos significativos.

### **4.2 Uma escola privada para a elite da capital mineira**

O primeiro marco importante trata-se da sua fundação, em 1936, por uma colônia italiana numa das principais avenidas da capital de Minas Gerais.

Em 1936, o Prof. Arthur Versiani Veloso foi procurado pelo Prof. Vincenzo Spinelli, adido cultural da Itália em Belo Horizonte para fundar o Colégio [...] O estabelecimento foi fundado sob os auspícios de Mussolini, que colaborou financeiramente para a construção do prédio e com grande apoio da colônia italiana, que tinha elementos de grande prestígio na sociedade da Capital. O professor Spinelli conseguiu arregimentar os professores de ascendência italiana, que fizeram parte do corpo docente, com exceção de alguns poucos. O empreendimento foi patrocinado pela Casa de Itália, uma sociedade civil de fins culturais fundada em 1935, a qual conseguiu, dois anos após, o aforamento do terreno, cedido pela Prefeitura. (SILVEIRA NETO, 1973, p.32).

As finalidades da construção dessa grande escola estão claras no acordo entre a colônia italiana e a PBH, que cedeu o terreno em local nobre, ou seja, dentro dos limites da Avenida do Contorno. Demarcavam-se, assim, desde o início os interesses da construção da escola, que se afinava com os interesses hegemônicos da época:

As escolas (e as igrejas) eram, portanto, construídas nos locais onde residia a elite político-econômica e, se possível, próximas aos prédios onde o futuro político, econômico e cultural da cidade, da região e/ou do país era discutido e decidido - os prédios que sediavam os poderes executivo, legislativo e judiciário. (MESQUIDA, 1994, p.132).

Uma escola particular para as elites da capital mineira com uma posição geograficamente estratégica e com o destaque do seu prédio, que ocupa todo um quarteirão.

Desta forma, é nítido que a relação da educação com a nova cidade se dava numa dimensão em que a: “(...) educação escolar com a cidade, com seus espaços, prédios e população implicou a construção de monumentos que se impusessem aos demais” (FARIA FILHO, 2000, p. 61).

Assim, o prédio foi erguido como uma construção sólida e imponente num estilo que transita da fase final da Art Déco ao início do Modernismo.

Visto por cima apresenta o formato de uma águia considerada como um exemplo da influência do fascismo na arquitetura mineira. “Esse mesmo símbolo, uma águia estilizada ficava também no portão principal, sendo retirada ao término da Segunda Guerra Mundial”. (DOCUMENTO DA ESCOLA, 2006, p.4).

A imponência dessa escola também se expressa nas escadarias que traduzem o esforço de galgar os degraus da ascensão que a escola propunha.

Os prédios escolares, nessa época, estavam dentro de um contexto em que as instituições deveriam ser apreciadas a partir de seus edifícios que eram “para serem vistos, admirados, reverenciados” (FARIA FILHO, 1998, p. 145). Assim, essa escola particular impunha uma marca forte no início do século XX na jovem cidade belorizontina.

Sua construção alicerçava um simbolismo de poder e de beleza e sua planta trazia áreas privilegiadamente construídas, sendo que além dos espaços destinados ao ensino propriamente dito, as salas de aula e a biblioteca, também reservava ambientes para as atividades físicas: uma piscina olímpica e um ginásio coberto e duas quadras.

Ao buscar reconstituir os caminhos percorridos pelas escolas nas “trilhas” da cidade, pudemos ver que aquelas não apenas refletem as marcantes desigualdades e diferenciações desta, mas se constituem em momentos de expressão e de construção das formas discriminatórias com que a elite mineira administrava a res- pública. (FARIA FILHO, 1996, 343).

O autor nos coloca o perfil das escolas nessa época, em que grande parte delas direcionava o seu ensino para as elites, em detrimento da grande maioria que ficava excluída devido a suas condições econômicas.

Apoiadas pelos órgãos públicos, as escolas particulares expandiam-se - no caso, a Prefeitura de Belo Horizonte, que ajudou com o terreno para a construção de uma escola particular para atender a camada da população mais favorecida financeiramente. Dessa forma, as escolas monumentos ou palácios se impunham na capital de Minas Gerais, como templos de saber para a classe dominante.

A entrada do edifício da escola pesquisada traduz bem a ideologia de uma educação alicerçada em um público específico, uma escola de elite: o glamour de uma frase pintada na parede da entrada no alto em latim: “PEDES IN TERRA AD SIDERA VISUS”<sup>37</sup>, lema de uma educação que expressava o ideal da escola.

Deixava claro que educação deveria ser paradigma para uma sociedade melhor, isso entendido como dos melhores para os melhores.

Construído pelo engenheiro Raffaello Berti, o Colégio foi modelar, na época, sendo também muito bem pagos os seus professores. Mas a influencia do regime de Benito Mussolini era tão grande que, entre outros aspectos disciplinares, as cores do uniforme dos alunos eram o da bandeira italiana. O primeiro diretor do [...] foi o próprio adido Spinelli,

---

<sup>37</sup> Pés na terra e olhos no céu

em seguida o prof. Brás Pelegrino, e, depois, o prof. Arthur Versiani Veloso, que o dirigiu durante 30 anos. Numa época que a Capital contava com poucos colégios, o [...] destacou-se não só pelas suas instalações primorosas como pelo regime disciplinar e didático. (SILVEIRA NETO, 1973, p.32-34).

Essa estrutura física privilegiada e diferenciada das demais escolas municipais atualmente nos fez perguntar ao professor Fernando<sup>38</sup>, o mais antigo dessa instituição, numa entrevista, como ele percebia essa construção física. Segundo ele, não era algo diferente das escolas da sua redondeza. E que a sua construção seguia o ideal de escola naquele tempo.

Esse espaço institucional, apesar do desgaste do tempo, mantém ainda um fascínio em quem adentra no seu espaço, pela altura do teto, pelo tamanho das estruturas de vidro que contornam sua fachada e ainda pelas escadarias em seu interior.

[...] o convívio com a arquitetura monumental, os amplos corredores, a altura do pé-direito, as dimensões grandiosas de janelas e portas, a racionalização e a higienização dos espaços e o destaque do prédio escolar com relação à cidade que o cercava visavam incutir nos alunos o apreço à educação racional e científica, valorizando uma simbologia estética, cultural e ideológica constituída pelas luzes da República. (FARIA FILHO & VIDAL, 2000, p.24-25)

A escola pesquisada foi construída para impor, com a sua imponência, um ensino diferenciado para os alunos que a ela acorriam. Fernando, nosso entrevistado, nos relata como ele também valorizou os aspectos da amplitude da escola e nos informa o prestígio de ser um professor dessa instituição naquela época quando nos diz que:

Eu subi aquelas escadarias pela primeira vez eu tinha 20 e poucos anos e essa escola naquela época, ainda era particular em 70. Ele foi comprado pela prefeitura, mas o período de 68, 69 foi muito rico pra mim, eu encontrei aqui dentro, pessoas assim... Fantásticas!... Aqueles professores mais antigos, comuns em conversar sobre física da minha área... Enfim... Morandi... Então eu aprendi muito com eles!... Tinha um Filósofo aqui... Fantástico! [...] Tomás... José Tomás, então para mim foi muito importante, ter vindo pra cá de início. (PROFESSOR FERNANDO, 2006).

---

<sup>38</sup> Nome fictício do professor para preservar sua identidade.

Esse professor, ao relatar seu início profissional na juventude, desenha para nós o que significava ser professor nessa escola: o sentir-se acolhido em uma instituição de destaque e a oportunidade de compartilhar o seu início profissional com um grupo de docentes de alto nível.

Ao exprimir como fantástica a convivência, nosso entrevistado fala de como enriquecia sua prática inicial e também de como se sentiu extremamente valorizado pois ainda não havia terminado o curso de Física e já podia desfrutar desse espaço de conhecimento. “Era esse grupo de professores... Sabe... Excelente grupo! Maravilhoso! Pessoas assim... De alto nível...” (PROFESSOR FERNANDO, 2006).

Concluimos que a escola JT era vista como excelente, não apenas pelo seu espaço físico e por sua localização mas, sobretudo pelas relações pedagógicas que ali se estabeleciam.

Passamos agora a apresentar as mudanças drásticas que aconteceram a partir da guerra de 1939 e que tiveram repercussões para a escola pesquisada. Apesar de extensa a citação a consideramos importante para entender como essa escola passou por um período tumultuado, sem, entretanto, perder a qualidade de seu trabalho pedagógico.

[...] o governo Brasileiro, através de decreto de 1942, extinguiu a casa de Itália, como outras entidades congêneres então existentes. Mas um ano antes, outra sociedade civil organizara-se com o mesmo nome, tendo dela feito parte a Sociedade Italiana de Beneficência e Mútuo Socorro. Essa sociedade, dizendo-se falsamente, sucessora da antiga Casa de Itália, conseguiu, na rápida administração do prefeito Sebastião de Brito, em 1955, a transferência do aforamento, a fim de que pudesse assenhorear-se do imóvel.

Em 1957, a Sociedade Italiana de Beneficência e Mútuo Socorro requereram o resgate do imóvel, mas o prefeito Celso Melo Azevedo não só indeferiu o pedido como anulou o ato do prefeito Brito, tornando sem efeito a transferência do aforamento, por considerar que a Sociedade Italiana não era legalmente sucessora da antiga Casa de Itália. A Sociedade Italiana, inconformada com o ato administrativo do prefeito Melo Azevedo entrou na justiça, pleiteando a nulidade do mesmo ato. A Prefeitura entregou o caso a seu procurador, o Dr. João Renault, ex-aluno do [...], que defendeu arduamente o patrimônio municipal. A pendência judicial foi demorada e cheia de incidentes processuais, com volumosos processos e arrazoados, tendo findado definitivamente com a decisão do Supremo Tribunal Federal, publicada em junho de 1973, quando o prédio do ex-[...] já tinha sido ocupado pelo Colégio Municipal. (SILVEIRA NETO, 1973, p. 34).



Esse longo processo na justiça deixou a escola sem uma definição clara sobre o seu futuro. Fernando, o professor mais antigo da instituição, ao relatar esse período, fala sobre as mudanças ocorridas na escola e assim desvela-a, paulatinamente, para melhor entendermos a realidade do hoje. Segundo ele, a escola viveu nesse período uma degradação de sua estrutura física porque:

[...] em determinado momento ela era da Colônia Italiana. Então depois veio a 2ª Guerra Mundial, aquela confusão toda, os Italianos tiveram que sair e esse grupo de professores tentaram manter a escola e mantiveram por muito tempo, mas no final quando eles estavam começando a brigar pela escola, isso eu não tenho certeza... o Exército queria, a Prefeitura queria e a própria Colônia Italiana estava querendo retomar o prédio. Como os professores estavam aqui dentro, também pararam de investir e foi deixando a escola degradar... Degradar... Então isso não tinha sentido, de você arrumar a escola se você teria que devolver ela pra alguém em seguida. (PROFESSOR FERNANDO, 2006).

A situação de insegurança sobre o destino da escola levou ao abandono do prédio.

Entretanto, apesar da parte física que ia se deteriorando com o tempo, o grupo de professores da escola se organizou, mantendo por um período a gestão da escola.

Dessa forma, a instituição continuava respeitada pelo seu ensino, em detrimento de sua estrutura física comprometida pela falta de investimento.

[...] tem até comigo um dado curioso... Eu estava dando aula e as janelas com vidros todos quebrados... Todos!... Na época já estavam muito ruins antes da prefeitura encampar e eu fui jogar o giz pela janela e acertei o único pedacinho de vidro da janela que devia ter uns 4cm<sup>2</sup>... Isso é... Os alunos ficaram até... Professor! O Senhor tem uma boa pontaria, não tinha nada de pontaria não... Eu fui jogar e acertei... Curioso isso!...(PROFESSOR FERNANDO, 2006).

O relato do professor entrevistado caracteriza para nós o estado lastimável de conservação do prédio da escola durante esse processo judicial. Ao mesmo tempo também nos faz pensar sobre a atitude dos alunos frente ao fato acontecido. O relacionamento desses alunos com esse professor transcorria num clima de respeito e de admiração, fato raro de acontecer na atualidade.

A situação catastrófica das estruturas do prédio da escola relatada pelo professor, que se sente valorizado pelos seus alunos, revela a real situação em que a Prefeitura de Belo Horizonte passa a administrar essa escola após a longa pendência judicial.

Foi, então, necessário um investimento alto da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte para a total reforma da escola: “custou aos cofres públicos aproximadamente 600 mil cruzeiros”. (SILVEIRA NETO, 1973, p.40). Isso também se reflete na fala do professor Fernando quando disse que: “[...] veio à implantação da prefeitura e uma nova história com o Colégio. Eles fizeram uma reforma, uma reforma boa, logo na entrada aqui da quadra tinha até uma ponte de madeira”.

Contudo, não era possível cuidar apenas do prédio, de fortificar suas instalações e melhorar o aspecto geral desse educandário. Outra situação estava pendente, a situação dos professores, assim:

O secretário da Educação da Prefeitura, Professor Fernando Dias Costa, procurou um meio de tomar posse do imóvel sem prejudicar os professores lá existentes. Com esse propósito, firmou um Protocolo, em 22-12-71, com os diretores e professores do ex-[...]-, no qual ficaram estabelecidas as seguintes cláusulas: os professores que desejarem retirar-se, receberiam uma indenização; os que quisessem permanecer como docentes do Municipal ficariam desobrigados dos exames de habilitação e teriam o número de aulas correspondentes à média mensal de 71; os professores que já eram efetivos do [...] e lecionavam também no ex-[...] poderiam lecionar até 41 aulas. (SILVEIRA NETO, 1973, p.52-53).

Assim, a PBH também valorizou aquele corpo docente que lutou para que a escola continuasse seu trabalho com as mínimas condições físicas, mas preservando um ensino de qualidade. A negociação foi estabelecida para que a situação de trabalho desses professores fosse resolvida, de forma que “[...] os que quiseram ser indenizados, foram indenizados, aqueles que quiseram ficar, ficaram. Eu fiquei... Foi a primeira escola, fui muito bem recebido aqui, todo o tempo, tanto que estou aqui até hoje.”(PROFESSOR FERNANDO, 2006).

Para o nosso entrevistado, continuar nessa instituição era um privilégio que ele procurou desfrutar ao máximo, optando por continuar na escola. O mesmo aconteceu com os outros pois “a maioria preferiu continuar no Municipal”. (SILVEIRA NETO, 1973, p.53).

Entretanto, antes de passarmos a contextualizar a administração do Colégio pela Prefeitura de Belo Horizonte vale ressaltar o outro aspecto importante, o Colégio Municipal.

### 4.3 O Colégio se torna público

Ao se tornar patrimônio da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte a escola passa a carregar o nome de Colégio Municipal e traz para si uma história anterior.

Dessa forma, não é apenas um novo prédio que passa a ser administrado pela PBH, mas um ideário, enquanto uma promessa de campanha de Otacílio Negrão de Lima em 1947 e que se concretiza em 05 de maio de 1948 com a criação do primeiro Ginásio Municipal.

O cumprimento de sua promessa representava um marco, pois foi o primeiro colégio gratuito em Minas Gerais e em seu regulamento previa “a preferência para pessoas comprovadamente desprovidas de recursos”. (SILVEIRA NETO, 1962, p.49).

Desta maneira, estava posta em Belo Horizonte a concepção de uma educação de qualidade para o povo. Assim, essa nova etapa é marcada por planos e projetos capazes de alicerçar a concretização desse ideal de governo, que afirmou que: “Faleceria ao governo da cidade uma dimensão essencial se deixasse de avivar e acentuar as linhas de sua ação na área administrativa atribuída à educação e à cultura.” (GIANNETTI, 1951).

Contudo, os critérios de matrícula estavam atrelados à seleção por testes e a boa conduta dos estudantes. Essa nova instituição necessitava de professores que:

[...] foram convidados a lecionar, sem concurso, nomeação ou contrato escrito, em vista da situação de fato, isto é, o Ginásio Municipal estava em fase de implantação. Percebiam trinta cruzeiros por aulas dadas, correspondentes a três centavos hoje, o que era bom preço na época, mais ou menos oito vezes o que pagavam os demais colégios. Entretanto, não recebiam férias e repouso remunerado, assim como não tinham outras vantagens da lei trabalhista. (SILVEIRA NETO, 1973, p.10-12).

A situação funcional dos professores naquela época era indefinida e o salário também não era animador num contraste com a sua formação, que era primorosa. A situação se agravava, levando-se em conta que “nenhum professor poderia ministrar mais de 24 aulas por semana”.(ibidem, p.12) e, assim, a PBH limitava o salário desses profissionais. Contudo, era um privilégio ser convidado para ser professor nesse educandário.

SILVEIRA NETO (1962) retrata em seu livro uma breve bibliografia de cada um dos professores que compunha o quadro dos profissionais do Colégio Municipal, em que se evidencia uma trajetória de estudos e de respeitabilidade na prática docente.

A partir de 1953 é editado um regulamento de um concurso para o cargo de professor catedrático que trazia as seguintes exigências para a inscrição:

- a- certificado de registro do Ministério da Educação, na disciplina sobre a qual verse o concurso;
  - b- prova de ser brasileiro nato ou naturalizado;
  - c- atestado de sanidade;
  - d- prova de bons antecedentes, mediante folha corrida;
  - e- carteira de reservista ou prova de estar quite com o serviço militar;
  - f- prova de haver completado o curso da faculdade de filosofia, de humanidades ou diploma de instituto de ensino superior, secundário ou norma, ou em que se ministre o ensino da disciplina em concurso;
  - g- 50 exemplares de uma tese sobre assunto da disciplina em concurso de livre escolha do candidato;
  - h- atestado de eficiência e certidão de tempo de exercício de magistério na disciplina sobre que verse a prova, apurado em estabelecimento de ensino secundário ou superior reconhecido, equiparado ou federal;
  - i- trabalhos publicados sobre a matéria
  - j- diplomas que provem capacidade para o ensino de Inglês ou Francês, expedido pela Sociedade Brasileira de cultura Inglesa ou pela Associação de Cultura Franco Brasileira;
  - k- documentação relativa ao exercício do magistério e as atividades literárias, artísticas ou científicas, relacionadas com a disciplina em concurso;
  - l- recibo de pagamento da taxa de inscrição de Cr\$500,00 (quinhentos cruzeiros).
- §1º- a tese a que se refere a alínea “g” poderá ser impressa, datilografada ou mimeografada. (ibidem, p, 41).

As exigências para o futuro professor dessa instituição se intensificavam na realização do concurso em si, em que o candidato teria que fazer a defesa de sua tese, ser aprovado em uma prova escrita, uma prática ou experimental e uma prova de didática.

Segundo SILVEIRA NETO (1970) a organização escolar da PBH daquela época previa três categorias de professores: os catedráticos, os adjuntos e os contratados, sendo que até esses últimos também passavam por um exame de suficiência. Assim, ser contratado e poder fazer parte desse grupo de profissionais era um desejo de muitos jovens.

O Colégio Municipal inicia em Belo Horizonte um ensino de qualidade em uma estrutura física que comportava, segundo SILVEIRA NETO (1962): sala da diretoria, salas dos professores, auditório com capacidade para 250 pessoas assentadas, vestiários de

Educação Física, salas especializadas para trabalhos manuais, salas para as disciplinas de Física e Química, devidamente equipadas, uma cantina, uma biblioteca com um vasto acervo bibliográfico e também gabinetes médico e dentário proporcionando gratuitamente assistência aos alunos.

Mantinha também uma disciplina rígida para os alunos expressa em no seu Regulamento:

Art. 4º- O critério para lotação das classes apóia-se na situação econômica do candidato e nas notas que obtiver nos testes de seleção, para os diversos cursos e turmas.

Parágrafo único - Será indeferida a matrícula dos candidatos de má conduta ou com dupla reprovação no Colégio Municipal. SILVEIRA NETO, 1962, p.49).

A seleção dos alunos não se dava apenas num primeiro momento de sua admissão, mas também em todo o seu percurso escolar já que se o aluno apresentasse discrepâncias em relação ao ensino ou dificuldades de acompanhar o ritmo da aprendizagem perdia o direito de manter-se como aluno da escola.

Pela qualidade de ensino o Colégio Municipal era o sonho das famílias belorizontinas, que em 1973 tinha um total de 5321 alunos<sup>39</sup> em todas as suas unidades, sendo o maior número de alunos na sua Sede, que nesse ano era a escola objeto da presente pesquisa, com um total de 1952 alunos.

Para atender a essa clientela específica um grupo de professores era:

Selecionado mediante concurso de títulos e de provas, o Colégio Municipal conta com um corpo docente em que pontificam expressivos nomes do magistério mineiro, muitos dos quais mestres em institutos de ensino superior. Professores de projeção ajudaram a consolidar o conceito de que hoje desfruta o estabelecimento. (SILVEIRA NETO, 1962, contra capa).

A escola pesquisada passa a ser o Colégio Municipal em 1973 e assim, começa então um novo período, em que as exigências da seleção rigorosa de alunos e também dos professores estava posta como condição essencial na educação. No entanto, nessa fase inicial a remuneração ainda não era muito boa como nos afirma o professor Fernando:

---

<sup>39</sup> Dado extraído do INFORMATIVO DO COLEGIO MUNICIPAL, Nº 7, 1970.

[...] eu me lembro que em 69, fui para o Santo Agostinho, realmente o salário do Santo Agostinho era bem maior do que o salário da JT, mesmo na época da prefeitura, naquela época os salários eram maiores na rede particular, mais tarde... Daí a uns 8 ou 9 anos... É... Melhorou bastante o salário da prefeitura. (PROFESSOR FERNANDO, 2006).

Nosso entrevistado nos apresenta uma realidade da educação pública no Brasil em que não havia um reconhecimento salarial pelo serviço prestado no setor público. Assim, para ter uma vida mais digna o professor deveria trabalhar mais, buscando melhores salários nas escolas privadas. Essa afirmação é comungada com a autora CHAMON (2005) que deixa claro em seu livro a desvalorização do trabalho docente.

As conotações de missão, trabalho apostolar e vocação – que perpassam o imaginário social sobre o trabalho docente - vão estabelecendo-se como uma representação. Essas conotações materializam-se na imagem de quem se dedica ao ensino é alguém que renunciou à ambição econômica em favor de um trabalho social, alguém que não consegue um trabalho mais valorizado. (ibidem, p.139-140).

Nessa época, final da década de 1970, os professores começam a assumir uma identificação “como trabalhadores (as)” (ARROYO, 2004, p.26), questionando sua posição na educação.

Também na PBH uma avalanche de insatisfações começa a crescer simultaneamente à expansão do número de escolas da rede municipal.

Ao completar um quarto de século de existência, que se deu no período de 1948-1973, o professor Silveira Neto (1973) faz uma retrospectiva da implantação do Colégio Municipal e o crescimento da cidade de Belo Horizonte.

Expressa as mudanças no cotidiano das famílias, o aperfeiçoamento das tecnologias e suas interferências nas relações estabelecidas, nos costumes dos povos belorizontinos e nas suas estruturas sociais.

Assim, “[...] com o crescimento populacional e a concentração urbana veio o fenômeno da massificação. O antigo Ginásio Municipal começou com algumas centenas de alunos; hoje são mais de cinco mil”. (op.cit. 61).

Diante dessa nova situação de expansão há também uma alteração significativa do número de professores municipais - se antes se sentiam como membros de uma família, em 1973, se expressavam da seguinte forma:

“[...] Hoje nos diluímos nessa aritmética social. Cada professor mal conhece os docentes e os alunos de seu turno”. (op. cit., p.61).

As mudanças afetaram até mesmo o nome da escola, pois este foi alterado por três vezes e o mesmo tendo sucedido à sede.

Em face disso, entendo ser o passado realmente a única coisa a podermos fixar no papel, ainda que de maneira incompleta e precária, pois não temos a pretensão de esgotar qualquer assunto nesse setor de pesquisa. Como outros que vêm dos primeiros tempos do colégio (comecei em março de 1954), sinto-me um ser já histórico” diante das novas gerações que chegam. [...] é natural que tenha agora certa atitude saudosista. Por isso, esta monografia não deixa de ter a sua razão afetiva, o que explica não só a sua existência como também suas possíveis falhas. O homem, afinal, tem de pagar o seu tributo ao tempo. (SILVEIRA NETO,1973, p. 61).

O autor caracteriza bem a posição das escolas municipais, que antes se restringia a *uma família* e que em 1973 já não conseguiam a mesma unidade de conhecimento mútuo.

Estas mudanças foram significativas também na identidade deste profissional docente do ensino médio, que no início contava com apenas um número muito reduzido de docentes, trabalhando com uma clientela elitizada, selecionada por concursos rigorosos.

As relações destes profissionais com a Prefeitura de Belo Horizonte se davam pela aproximação e pelo reconhecimento do seu trabalho, facilitando os trâmites legais, possibilitados por um diálogo constante.

No entanto, com a ampliação de vagas novas escolas são construídas e a categoria docente cresce em números para atender essa nova clientela que busca a escola de ensino médio.

E diante das dificuldades econômicas da grande parte da população, em que o trabalho já se faz presente desde cedo, o curso noturno passou a ser o mais procurado.

O ensino médio mudava o seu perfil, trazendo para dentro da escola um contingente de estudantes que trabalhavam e buscavam na escola uma ascensão social. Um dado expressivo foi a matrícula em 1999 que contabilizava “6588 alunos, no diurno, e 11860 alunos no noturno”. (SMED<sup>40</sup>, 2000, p.17).

---

<sup>40</sup> SMED- Secretaria Municipal de Educação.

Os professores, nessa nova condição, perdem-se entre os diversos funcionários públicos, ficando no anonimato, esfacelando a interlocução estabelecida anteriormente com a instituição mantenedora e passam a ser um grupo indistinto, sem privilégios e, principalmente, distanciado da identidade construída até então.

Nesse sentido, a profissão docente intensifica seus questionamentos sobre a questão salarial, buscando nas lutas da categoria, particularmente nas greves, uma dignidade econômica para os professores.

Assim, um outro problema também estava posto já que havia uma disparidade salarial entre os professores da PBH, em que se privilegiavam aqueles que trabalhavam nas suas três primeiras unidades escolares diferenciando, assim, os catedráticos dos outros professores.

#### **4.4 A situação dos salários dos professores e as alterações iniciais na Escola JT**

Para entendermos esse curto período de ascensão salarial recorreremos a uma entrevista com dois ex-sindicalistas do Sindicato de Professores da Rede Municipal de Belo Horizonte: Vivian e Marcos<sup>41</sup>. Eles nos descrevem uma situação de salário diferenciada na Rede Municipal para os professores de determinadas escolas.

Na época, eles tinham ainda um resquício na rede municipal das cátedras... Então existia uma categoria especial de professores mais antigos... Notadamente do IMACO, MARCONI e São Cristóvão, muito vinculada... Muito vinculada às cátedras antigas, então havia realmente uma diferenciação de salário... O trabalho era o mesmo, mas havia uma diferença salarial, mais por tradição do que mesmo por questão de direito, isso veio inclusive a ser corrigido um pouco via judicial e um pouco via acordo mesmo, na categoria em greve com a Prefeitura. (MARCOS, 2006).

Os catedráticos da PBH eram aqueles professores que se submetiam ao concurso com a defesa de uma tese. Na biblioteca da escola pesquisada atualmente encontra-se um armário com uma coleção de teses de vários professores da instituição, devidamente encardoadas em capas duras.

---

<sup>41</sup> Nomes fictícios para resguardar a identidade dos ex-sindicalistas.



Pelo carinho com que estão guardadas pode-se inferir a importância que tinha essa forma de seleção de professores para o Colégio e para eles próprios.

Para entendermos esse novo período que começa a despontar destacamos outro entrevistado: professor Antônio<sup>42</sup>, que começou a trabalhar na escola pesquisada ainda em situação de contrato e teve sua posição regularizada em um concurso em 1980.

Esse concurso exigia do candidato além das provas escritas, uma prova prática com uma banca organizada pela própria escola e com a defesa de tese. Quanto aos vencimentos recebiam pelo regime CLT<sup>43</sup>.

Segundo o professor esse concurso destinava a funcionários que teriam um salário diferenciado e previa o enquadramento de todos os professores aprovados no “ nível 17. Ele estabelecia que todos funcionários da prefeitura que tivessem curso superior, eles iam receber”.(PROFESSOR ANTÔNIO, 2006)

Dessa forma, a PBH valorizou o trabalho do professor equiparando o seu salário com os outros profissionais de curso superior. Havia também o mecanismo de cálculo do salário dos professores chamado de “divisor 81”. Professor Antônio nos informou que esse cálculo era vantajoso e portanto, colocavam o professor numa posição de reconhecimento.

Os salários eram, portanto, diferenciados entre os professores da Rede Municipal de Educação o que provocava o desejo de ser catedrático.

No entanto, paralelamente a essa situação, os professores vivenciam um outro período conturbado quando uma greve foi deflagrada, em 1979, por redes distintas de ensino (estadual, municipal e privada) onde, apesar dos professores municipais terem aderido de início, não tinham uma pauta de reivindicações.O que levava a pensar:

[...] que a Rede Municipal estava em greve em solidariedade à greve dos outros professores do Estado, mas então os professores colocaram que não, mas eu não tinha pauta de reivindicação, não foi feita pauta de reivindicação, então a pauta de reivindicação dessa rede municipal foi feita depois que já estavam com dez dias de greve mais ou menos... Certo... Então foi esse o início, digamos assim... Desse envolvimento, espontâneo, inesperado, surpreso... E... Mas, com muita insatisfação já acumulada pelas diversas redes. (MARCOS, 2006).

---

<sup>42</sup> Nome fictício para preservar a identidade do professor entrevistado

<sup>43</sup> CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas

A não elaboração de uma pauta de reivindicação deixava clara uma situação diferenciada do professor da PBH, do ponto de vista salarial. Para a sindicalista Vivian “o professor nunca foi tão valorizado” o que é confirmado por Marcos: “o salário do professor era maior do que de um vereador de Belo Horizonte”.

Vivian também afirma que esses professores chegaram a ganhar 18 salários mínimos por mês e que: “Durante um tempo pequeno a Rede Municipal ela passou a pagar tão bem que ela ultrapassou... Os professores da Católica, da Universidade Federal todo mundo queria...”. (VIVIAN, 2006). Essa afirmação é concretamente reafirmada por Marcos ao dizer que:

Eu não entrei na Universidade Federal por causa da Prefeitura... Porque politicamente estava vinculado com o Estado, eu fui convidado para ir para Ouro Preto, estava estruturando ainda lá o Departamento de Biologia, o salário que pagavam na época... Não se aproximava nem de longe... Do salário da Prefeitura. (MARCOS, 2006).

Entretanto, essa posição salarial da PBH durou um curto espaço de tempo pois logo depois foi publicado um outro edital de concurso para preencher os quadros de professores da PBH que ampliava o número de suas escolas.

É... Houve edital para outro concurso... Com esse diferencial e aí... Já esse outro edital, já recrutava professores, mas para o regime estatutário, não mais celetista e aí colocando os professores nesse nível 13, quatro níveis a menos... Sabe... Isso gerou uma insatisfação muito grande nos professores. (PROFESSOR ANTÔNIO, 2006).

Apesar do descontentamento da mudança de contratação a procura foi grande para o novo concurso para compor o quadro das outras escolas municipais recém inauguradas nos diversos bairros da capital. Num primeiro momento os professores aceitaram essa disparidade salarial e de regime de trabalho.

Entretanto, iniciou-se um movimento dos professores que recorreram à justiça para terem os salários equiparados com os professores das cinco primeiras unidades dos colégios municipais que tinham um contrato de trabalho diferenciado.

Assim, é importante ressaltar que “na verdade os professores antigos da Rede Municipal grande parte deles eram bacharéis, advogado... Então não foi difícil para eles perceber anomalias aí criadas pela Prefeitura.” (MARCOS, 2006).

Dessa maneira, um grupo de professores se articulou e contratou um advogado particular para judicialmente resolver a questão da disparidade salarial existente entre as escolas municipais da época.

Apesar desse movimento não ter partido do sindicato dos professores, através dele deu-se visibilidade para que os outros professores também recorressem à justiça.

O ganho da causa transformou a vida de diversos professores da Rede Municipal de Belo Horizonte, pois ao equiparar os salários pagaram-se retrospectivamente as diferenças de vencimentos.

E aí tenho lembrança... Vamos dizer... Provocou uma melhoria de vida, foi uma época que vários professores conseguiram comprar suas casas próprias... Então esse período infelizmente depois que perdeu... Nunca mais voltou e essa insatisfação salarial... Ela trouxe uma perda... (VIVIAN, 2006).

O que a ex-sindicalista nos demonstra foi o auge da profissão docente na PBH, sua valorização e a dignidade para adquirir bens essenciais através da situação de igualdade salarial.

Contudo, depois houve a fase da defasagem salarial que rebaixou os ganhos de todo o professorado. Isso deixou uma nostalgia do tempo em que o professor da PBH era muito bem remunerado e uma esperança de se retornar a esse período.

Dessa forma, atualmente, outras ações estão na justiça tentando garantir o salário do edital do concurso da época onde se tinha o vencimento bem maior. O Professor Antônio afirma ser um dos pleiteantes dessa ação e que sabe de companheiros que já receberam o ganho de causa. Porém, para expressar o descontentamento dos professores o ex-sindicalista entrevistado nos diz que:

[...] outra coisa que pesa muito nessa situação, é que a prefeitura apesar de ter perdido na justiça. Ela não vem honrando com as precatórias. A Prefeitura deve hoje, só com relação a professor, quase cinquenta milhões de reais... E ela não vem honrando isso. Sabe. E com certa complacência da justiça também. E isso aí reforça também certa indignação. Você tem o direito e esse direito não vem sendo respeitado. (MARCOS, 2006).

Desta maneira, a remuneração continua ainda hoje sendo desigual mas em função de ações movidas na justiça pelos professores.

Essa situação tem repercussões fortes na escola pesquisada pois a mesma conta com um grupo de professores que viveram esse período de apogeu e hoje sentem a desvalorização financeira de sua profissão.

É importante relatar que na década de 1980, com as organizações sindicais articuladas, vários momentos coletivos foram instaurados para discussão da categoria de professores. Com a tentativa de serem ouvidos, vistos e atendidos os professores passam a levar seus ensinamentos para as ruas se unindo pelo ideal da dignidade da profissão.

Assim, os professores ocupam as ruas para tentar recuperar, através da sua mobilização, seus ganhos salariais e, sobretudo, as perdas na qualidade de trabalho.

Os movimentos grevistas dos trabalhadores da educação tiveram repercussões significativas na história da educação, forjando um perfil diferente para os professores.

Demarcava não apenas um outro período histórico mas deixava marcas na identidade dos profissionais da educação.

A escola pesquisada, devido à sua excelente estrutura física, foi palco de muitos momentos de união de professores no espaço das greves, escrevendo em sua história as marcas da luta e da indignação frente a uma educação pouco valorizada.

Quanto à greve de 1989, uma das mais expressivas da categoria, foram várias as lições do movimento:

Na construção e no curso da greve, os docentes questionam e refazem idéias acerca das relações de trabalho e de suas posições na escola e compreendem melhor os verdadeiros interesses e práticas patronais, o jogo do adversário. O discurso da escola como uma grande família cai no vazio. Configura-se a idéia e sentimento de “nós” e do eles”, forjando-se nos embates, aprendizados constitutivos de identidade. Em 89, ficou igualmente claro para os docentes, que os alunos e pais são elementos significativos na trama de suas greves” (TEIXEIRA, 2002, p.257).

O coletivo da escola pesquisada também sentiu os impasses da mobilização da categoria.. Com um corpo docente qualificado e sendo o ponto de encontro para discussão dos avanços e dos retrocessos, percebe as peculiaridades das individualidades de cada professor, inclusive diante dos piquetes que tentavam impedir que os professores retornassem para suas salas de aula.

Porém, os conflitos dos professores diante das diversas situações que se avolumam em decorrência das mudanças da própria sociedade foram se intensificando cada vez mais.

A desarticulação dos movimentos sindicais é um dos aspectos mais evidentes na atualidade. Assim, esse momento atual da escola merece maior detalhamento num outro tópico.

Contudo, é relevante pontuar que nas décadas de 1980 e 1990, mesmo diante das dificuldades dos docentes uma continuidade ainda era garantida na escola JT naquela época:

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

As garantias de trabalhar com um público selecionado permitiam ao corpo docente da escola sentir o retorno de seu trabalho, principalmente diante do elevado número de alunos aprovados no vestibular.

Contudo, um movimento iniciado nos anos 1960 sobre a expansão do acesso à escola começa a se fortalecer e no 1º Congresso Político da Prefeitura de Belo Horizonte, ocorrido em 1991, evidencia-se que além do acesso a escola a questão dos conteúdos também precisaria ser revista. Assim, o foco diferencial do espaço de *Projetos* começa a ser trabalhado com os professores na tentativa de uma integração das disciplinas.

Mesmo diante das mudanças nas escolas da PBH frente ao 1º Congresso Político da Prefeitura de Belo Horizonte, em que foi determinada a proibição dos testes de seleção para o ingresso em todas as escolas da rede, na escola pesquisada a seleção perdurou até durante os primeiros anos da década de 1990.

Nesse momento são as escolas da região que encaminham os alunos com as maiores notas. Esse período foi muito conturbado devido à grande quantidade de alunos que queriam estudar na escola frente ao baixo número de vagas existentes.

Mas, ainda era cedo para que o mal-estar se instaurasse, minando a confiança, o ânimo e a dignidade dos professores da escola. E, desta forma, ela ainda se orgulhava de ser referência e buscava trabalhar de forma ousada.

Assim, em 1992 a escola JT desenvolveu um projeto interessante que se preocupava com a aprendizagem dos alunos;

Esse projeto recebeu o nome de Projeto Escola Integral e era uma proposta pedagógica que utilizava a interdisciplinaridade como estratégia para a implantação dos princípios da escola Plural na Escola Municipal---. A inserção de temas que até então eram tratados isoladamente nas disciplinas - sexualidade, cidadania, cultura - foram incluídos nesse projeto. As ações e metodologia também eram diferenciadas: produção de jornal, montagem de peças teatrais e festivais de dança, feira e exposições, além de mostras de ciência e oficinas. (DOCUMENTO DA ESCOLA, 2006, p.6).

A escola pesquisada foi inovadora em relação a uma prática incentivada atualmente pela PBH, de ter um espaço aberto para os alunos fora do turno de estudo. A interdisciplinaridade dos conteúdos trazia para os alunos uma perspectiva de relação mais dinâmica entre teoria e prática.

Nesse laboratório, teve uma época que nós trabalhamos a tarde, eu estava envolvido também aqui com outro tipo de atividade Era matemática, física, química, onde a gente pegava o aluno à tarde, ia com ele para um outro caminho, aplicação da física na sociedade, aplicação da matemática na indústria, mostrando para ele que escola não é só quadro e giz não, tem muito mais coisa. (PROFESSOR FERNANDO, 2006).

O professor relata a dinâmica das aulas extra-turno, desse projeto da escola integral, em que procuravam aproximar o aluno de sua realidade prática. Fazendo uma conexão da teoria com a prática despertava o interesse pelo estudo e ampliava sua carga horária na escola.

Contudo, mesmo diante da relevância desse trabalho, que teve seu auge nos anos de 1995 e 1996, a escola teve que encerrar sua atividade em detrimento da opção de criar as coordenações pedagógicas em 1997, assim:

[...] na época demandavam 140 horas de projeto, do total de horas da Escola. A criação dessas coordenações foi a solução encontrada pelo coletivo da Escola para enfrentar os problemas pedagógicos. Esse remanejamento de aulas de projeto para as aulas de coordenação, aliado à

entrada em vigor da Portaria SMED/SMAD nº 008/97 (Anexo 1, p2) que estabeleceu o número de horas da Escola baseado no cálculo de 1.5 por turma, reduziu consideravelmente a quantidade de projetos ligados diretamente à aprendizagem. (DOCUMENTO DA ESCOLA, 2006, p.6).

Interessante destacar que a escola JT já tinha uma proposta de trabalho que focava a aprendizagem de forma interdisciplinar e levando em conta um tempo maior para os alunos, mesmo antes da Escola Plural.

Outro ponto a ressaltar é a necessidade de ter coordenações pedagógicas eleitas no universo dos professores já que o ultimo concurso para esses profissionais ocorreu em 1987.

Assim, a professora Ana<sup>44</sup> nos relata que atualmente a escola perdeu muitas horas que eram destinadas aos projetos para atender as demandas de ter as coordenações pedagógicas. Para as 21 salas de aula do turno da manhã há duas Pedagogas, o restante são professores que estão no trabalho de coordenação. Desta forma, mais de 150 horas são consumidas com o trabalho de coordenação deixando de efetivar outros projetos.

Os professores são contados a partir do cálculo de 1.5<sup>45</sup>, proposto pela Escola Plural para a organização da escola, assim, caberá a cada escola se estruturar de acordo com suas necessidades com esse número de professores.

#### **4.5 Enveredando pela Escola Plural**

Para a implantação da Escola Plural, em 1995, a escola JT participou através de um questionário, em que listaram as atividades desenvolvidas pela mesma. Entendendo que a Escola Plural surgiu com a expectativa de “[...] uma proposta construída a partir das múltiplas experiências que as próprias escolas vinham desenvolvendo, com o objetivo de resolver o problema do fracasso escolar dos alunos das camadas populares”. (BARROS, 2003, p. 81).

Nesse sentido, o professor Fernando argumenta que a PBH retirou as idéias da Proposta da Escola Plural da própria prática docente já estabelecida pelos professores

---

<sup>44</sup> Nome fictício para preservar sua identidade

<sup>45</sup> 1.5 – Cálculo dos professores a partir da Escola Plural – Para cada sala de aula os professores são calculados por 1.5, ou seja, o número necessário de professores para cada turma, mais a metade desse número para compor o quadro docente da escola.

municipais e apurada através dos questionários e das reuniões que antecederam aos documentos de implantação da mesma.

Enquanto a Escola Plural era implantada na maioria das escolas municipais, na instituição pesquisada estabelecia-se espaço de discussões com a tentativa de compreender e assumir essa nova proposta.

Entender o fazer docente e a Proposta da Escola Plural nos demanda uma incursão sobre sua implementação.

A Escola Plural está autorizada pelo Conselho Estadual de Educação. Ela é um programa de mudanças, nascido das próprias escolas. A Escola Plural é um projeto da Rede Municipal de Ensino, elaborado por educadores e assumido pela Administração Municipal. [...] No ano de 1995, mais de 100 mil alunos e 5 mil profissionais estiveram envolvidos no programa Escola Plural, com a implantação dos dois primeiros Ciclos. Em 1996, todas as demais escolas da rede estão introduzindo as mudanças propostas, implantando o 3º Ciclo. (SMED, s/d)

A proposta da Escola Plural inicia um novo período da Rede Municipal de Ensino com muitas controvérsias que não serão aprofundadas por não serem objeto direto do nosso trabalho.

Discutida em 1994 e implantada em 1995 e, portanto, completando mais de uma década de debates inflamados, de defesa e de acusação, é uma Proposta Político Pedagógica da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, que:

[...] se fundamenta na garantia do direito à educação pública para todos os cidadãos, tendo como princípio fundamental a construção de uma escola inclusiva, que acolhe, respeita e legitima a diversidade como constitutiva do processo de formação. A organização por ciclos de idade de formação é um dos princípios que possibilitam o reconhecimento do sujeito educando como elemento central de toda a ação educativa. (SMED-PMBH, 2000, p.24).

A Escola Plural busca uma prática pedagógica inovadora, em que se prevê um espaço para o crescimento de todos os envolvidos no intramuros da escola, dando voz aos professores e colocando-os num patamar diferenciado, envolvendo em seu trabalho a participação, a gestão e a decisão.

Em 1997 aconteceu o “1º Seminário Ensino Médio na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte” que reafirmou a manutenção do ensino médio na Prefeitura de Belo



Horizonte, dentro dos princípios da Escola Plural que previa a manutenção desse nível de ensino pela PBH. A partir desse seminário foi elaborado um Caderno da Escola Plural-SMED (1997) enfatizando a adolescência como tempo de formação.

Dessa maneira, o ensino médio passa a ser visto como parte integrante da educação básica e, portanto, deveria ser inserido na Escola Plural.

Vale ressaltar que a implantação da Escola Plural, apesar de estar pautada em ações já realizadas pelos próprios professores da Rede Municipal, teve um impacto forte na escola pesquisada, que aderiu ao Projeto Escola Plural em 1998 para o Ensino Fundamental e em 2000 para o ensino médio.

Representante por excelência de um modelo de ensino baseado na lógica da transmissão e apreensão do conhecimento buscado e realizado com sucesso ao longo de sua existência, primeiro como Colégio particular e depois como Colégio e Escola Municipal, passou pelo processo de mudança, enfrentando resistência e conflitos; conforme depoimentos de diretores e coordenadores. (DOCUMENTO DA ESCOLA, 2006).

Ao documentar a História da Escola, num portfólio a pedido da SMED realizou-se, em 2006, um trabalho juntamente com a GRECS<sup>46</sup>, contando com a orientação de uma profissional para acompanhar os trabalhos.

Assim, a escola teve momentos de rever sua prática nesses últimos dez anos e debater qual a melhor maneira de registrar essa etapa de mudanças e de construções de uma nova lógica de agir frente à Escola Plural.

Retiramos dos anexos a fala de uma ex-coordenadora ao retratar esse momento de adesão à Escola Plural:

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

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

---

<sup>46</sup> Gerência Regional de Educação Centro-Sul

As organizadoras desse documento sobre a posição da escola frente às mudanças ocorridas a partir da escola Plural tentaram realizar um trabalho coletivo. Dessa maneira, por diversas vezes pediram aos professores que participassem, argumentando que estava aberto o espaço para que outras considerações fossem feitas. Que cada um que quisesse dar seu depoimento seria muito bem vindo, só deveria ser feito por escrito.

Argumentações foram várias, contudo, nenhuma outra versão foi apresentada ao documento final.

É importante ressaltar que esse documento da escola traz os elementos norteadores da ação docente frente à dinâmica da avaliação quando afirma que desde o ano de 2000 o projeto político pedagógico já apresentava as :

[...] decisões aprovadas em fórum pelos professores e listadas a seguir em relação à avaliação: a não retenção do aluno freqüente com desempenho considerado insatisfatório, nem durante nem ao final do ciclo; retenção em caso de infreqüência como definido em Lei; a avaliação como parte do processo educativo, estabelecendo novos critérios e instrumentos de avaliação, ampliando para além do conhecimento os itens a serem avaliados coletivamente como: atitude, sociabilidade, responsabilidade, assiduidade, pontualidade, interesse e participação. Reavalia, também o conceito e o processo de recuperação, considerando-o parte integrante do processo educativo. A adoção desses procedimentos em relação à avaliação se tornou realidade no Ensino Fundamental a partir de 1998 e no Ensino Médio em 2000. (DOCUMENTO DA ESCOLA, 2006, p.13).

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

Olha, hoje nós temos uma crítica muito grande, a escola há um modelo da escola plural que está posto, porque... É... A título de... Como que se diz?... De abrir... Espaço... Eu me esqueci o termo... Inclusão, esse termo me falha sempre. Não sei se é porque eu acho que é falso... Então o seguinte... A título de inclusão, o que se faz? É... Tirou das pessoas, principalmente dos jovens brasileiros, qualquer responsabilidade para com o ensino e para com a aprendizagem... Sabe... O que basta que ele se matricule e basta que ele... É... Freqüente 75% das aulas todas somadas... 75% de todas as aulas, que são 8:00 horas e de manhã são 10:00 horas, portanto, basta que ele assista 750 horas das aulas, para que ele esteja aprovado, mesmo que ele não leia nada, não estude nada, não se interesse por nada e fique aí fazendo confusão. Não existe limite, nem de conhecimento, nem de aprendizagem e nem tão pouco de comportamento. (PROFESSOR ANTÔNIO, 2006).

Nosso entrevistado questiona o direito à educação nas escolas municipais, que após esses dez anos de implantação da Escola Plural percebe que as mudanças ocorridas na avaliação possibilitaram atitudes dos alunos de descompromissos com seu processo educacional.

Esse sentimento expresso pelo professor Antônio não é isolado na escola, ele repercute e ganha eco em momentos coletivos da escola, principalmente nos intervalos do recreio, nos encontros coletivos e nos Conselhos de Classe.

A maioria dos docentes. afirma que a qualidade do ensino se viu prejudicada a partir da Escola Plural.

Nos anos 1998 e 1999, a retenção no Ensino Fundamental foi apenas por infreqüência e no ensino médio ainda observou-se 60% do aproveitamento.

Nos anos de 2000, 2001, 2002, 2003, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio trabalhou-se somente com a retenção por infreqüência. Essa postura da não-retenção afetou as estruturas das organizações escolares negativamente, sem privilegiar a continuidade dos estudos. Nesse sentido:

Dentre as mudanças propostas, o princípio da não-retenção escolar situa-se como uma estratégia essencial para a concretização dos ideais democráticos, ao assegurar a progressão continuada da escolaridade e, conseqüentemente, a permanência dos alunos no ensino fundamental. Entretanto, observa-se que a prática da não retenção nas escolas públicas tem sido severamente criticada, quando não rejeitada, por diversos segmentos sociais, inclusive por aqueles a quem ela em especial, deveria favorecer: os alunos das camadas populares. (GLÓRIA, 2002, p. 61).

A posição da autora vai ao encontro da perspectiva da escola pesquisada que ao abrir suas portas para a democratização do ensino, sem a avaliação classificatória, passa a perceber uma mudança também nos alunos, provocando resistências nos professores:

“Percebo a existência (resistência) por parte da maioria do corpo docente; no que diz respeito principalmente a aspectos pedagógicos relacionados à falta de retenção do aluno nos finais de ciclo”. (PROFESSOR CARLOS, 2006)<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Nome fictício

As resistências ainda estão presentes nos discursos diários dos professores que se sentem desmotivados na tarefa de educar e reclamam de que os alunos não participam das aulas chegando a ponto de, muitas vezes, deixar em branco as avaliações propostas. Em nossas observações presenciamos um fato que retrata bem essa situação.

Era dia de prova do segundo trimestre para os alunos do ensino médio. A coordenadora começa a entregar os pacotes das provas aos professores para serem aplicadas. Uma professora, ao receber seu pacote, comenta que está preocupada com os alunos que não demonstram interesse e displicentemente apenas assinam as provas e parece não serem atingidos por nada. A professora do turno da noite da disciplina de Português se aproxima e disse:

Você está preocupada com quem? Com os alunos? Pois eu estou preocupada é comigo. Eu é que estou perdida. O aluno não. Ele vem para a escola apenas para ter presença, não sabe nada, não quer saber. E sabe que terá o diploma. Nós ficamos fazendo provas absurdas, pedindo que respondam as questões que eles não querem. Estão na Escola Plural e não precisam disso. (PROFESSORA RENATA<sup>48</sup>, 2006).

Ao argumentar dessa forma, essa professora expressou não só o seu pensamento mas também de vários colegas presentes que silenciaram diante de sua colocação e saíram carregando o peso das provas, que agora pareciam ainda mais pesadas.

Entretanto, apesar das dificuldades e conflitos estabelecidos nessa escola a partir da Escola Plural constatamos que outras visões são possíveis.

O professor Fernando assim expressa sua posição quanto à avaliação:

Eu penso que a Escola Plural, o coração da Escola Plural é muito bom! Ele vem lá do Canadá, ele vem da Espanha, agora... De repente você quer implantar no Brasil, sistemas que dão certo no Canadá e na Espanha, aí é duas dificuldades... É não sei se estou sendo bem claro... Você veja bem, você trata com 20 alunos dentro de uma sala de aula, com 3 ou 4 pessoas para poder dar assistência para aqueles indivíduos que estão ali, essa escola plural é lá, agora você traz ela para o Brasil e você tem um professor dando 60 aulas por semana, trabalhando com 50 alunos dentro de uma sala de aula. É possível fazer esse trabalho? ... Não... não é possível. Então o que se fez na minha opinião com a Escola Plural, foi muito mais do possível, pelo empenho do professor, o professor começou a adoecer, o professor ficou angustiado, com uma série de problemas externos... Mas ele conseguiu, ele criou... Dentro da possibilidade dele, ele fez. (PROFESSOR FERNANDO, 2006).

---

<sup>48</sup> Nome fictício

Percebe-se que nosso entrevistado faz ponderações sobre o trabalho do professor frente à Escola Plural que, apesar do desgaste, angústia e adoecimento, busca um espaço de criação.

Nesse sentido, um dos desafios das escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, com a implantação da Escola Plural, era a permissão para se exercitar a criatividade em cada unidade. “O Programa propõe uma nova relação dos sujeitos com o conhecimento, buscando novos significados para o conteúdo escolar numa perspectiva globalizadora e interdisciplinar”. (GAME, 2000, p.19).

Desta forma, estabelece um contexto em que oportuniza alicerçar suas ações coletivamente, buscando efetivar um Projeto Político Pedagógico para cada realidade escolar. Suportes como reuniões coletivas e momentos de estudo foram criados para que a Escola Plural se concretizasse dentro de sua concepção original.

No entanto, constatamos uma avalanche de críticas e denúncias, principalmente sobre a desqualificação do processo de ensino-aprendizagem apontando a necessidade de rever as orientações iniciais.

Nestes dez anos, o Programa da Escola Plural propiciou em cada unidade escolar um espaço para que o coletivo pudesse repensar o seu fazer pedagógico. Desta forma, o calendário era organizado prevendo um momento específico para esta instância democrática.

A iniciativa da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte de estabelecer um período dentro do calendário escolar para que os professores se reunissem para a formação em serviço, tomada em 1995, é questionada em 2003.

Através de um ofício dirigido à direção colegiada do Sind-UTE, em 29 de outubro deste ano, é reforçada a posição da Secretaria de Educação Municipal de garantir a continuidade deste espaço coletivo de reflexão da prática pedagógica.

Assim sendo, havia um reconhecimento de que cada docente possui múltiplos saberes e que a sua abertura para o outro num diálogo de respeito mútuo é o caminho para o aprimoramento pedagógico capaz de sair do lugar comum. Perceber que a escola mudou, seus integrantes não são mais os mesmos, como também todo o contexto sócio-econômico e cultural, é um movimento constante que se impõe nesse processo. Por que então a escola

também não precisa mudar, dar voz aos professores para que partilhem suas idéias e construam uma escola mais efetiva?

Portanto, mais uma vez, a questão do diálogo, do clima de troca e cumplicidade se fazem importante numa escola radicalmente democrática. Reconhecer os docentes como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, como educadores em toda a dimensão do termo, é essencial. Mas, reconhecê-los também como gestores ou co-gestores do seu trabalho é a linha divisória entre uma mudança real ou fictícia no interior das escolas. (ARANHA, 2005, p.81).

A posição de ARANHA está em consonância com a proposta da Escola Plural que tinha clara a necessidade de promover um espaço de articulação do corpo docente para efetivar a democracia das decisões colocando todos como co-gestores do trabalho escolar.

Desta forma, representava uma ruptura com o trabalho fragmentado e individualizado, proporcionando uma reflexão coletiva sobre o trabalho docente. No entanto, as proposições destes tempos começaram a sofrer críticas como mau aproveitamento dessas reuniões para a construção de um agir coletivo.

Assim, passam a desconsiderar vários pontos positivos já anteriormente reconhecidos em afirmações como a seguir.

[...] Em outras escolas, esse momento coletivo refletia ainda um processo de busca de aperfeiçoamento que muitas vezes esbarrava numa visão dicotômica do tempo, ocupando a reunião com discussões puramente administrativas, ou ainda revelando uma falta de proposição adequada ao tipo de discussão a ser privilegiada etc. (SMED/PBH, 1999, p.17)

Ao argumentar desta forma, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte está dissociando realidades inseparáveis pois dentro de uma escola as discussões administrativas são também de caráter pedagógico, uma interferindo intensamente na outra.

Considerando que a Escola Plural, em sua concepção original, aceita que cada unidade escolar deveria agir com autonomia de gerenciamento buscando uma melhoria no processo educativo por seu coletivo, esta fala fica sem sentido.

A conquista alcançada de um tempo coletivo de discussão no interior das escolas foi perdendo sua força. Dessa forma, a PBH altera a sua posição anterior e muda o rumo da proposta inicial quando afirma que:

O parágrafo único do art. 1º, deixa claro que a LDB exige uma carga horária anual de 800 horas e um mínimo de 200 dias letivos, mas em nenhum momento a citada instrução delibera ou dispõe sobre a reunião pedagógica. Deve ficar claro também que o tempo de projeto do professor (ACPATE) não se confunde com a reunião pedagógica que é feita uma vez por semana. Os alunos ficaram na escola 4 horas e meia por dia, durante 4 dias da semana e no quinto dia, ficam duas horas, para que os professores possam se reunir. Este é o combinado que continua valendo. (GAB-SMED/EXTER/1700-2003)

Na Escola Plural o foco do olhar mudou e, assim, alteraram-se também as determinações que estavam previstas para o turno de trabalho.

Iniciamos o ano de 2005 com outra determinação da Prefeitura de Belo Horizonte, que diz reconhecer a importância de um tempo para a construção de uma escola melhor mas, por outro lado, passa a oferecer uma nova interpretação da LDBEN 9394/ 96, diferente da até então aceita.

Frente a essas mudanças temos novas orientações que nos dizem que:

Na realidade, os tempos para essas reuniões continuam a existir, sendo, a partir de agora, redimensionados em função da garantia das 4 horas diárias para a aprendizagem dos alunos e da garantia do direito à formação em serviço dos profissionais da RME-BH.

Tais encontros podem ser realizados dentro do próprio turno de trabalho dos profissionais, sem dispensa dos alunos, considerando a relação de 1.5 professor/turma, no horário extra-turno da jornada dos profissionais e/ou aos sábados. [...] prevendo no mínimo 40 horas ou 10 dias escolares e no máximo 56 horas ou 14 dias escolares. (SMED/PBH.2005, p.6-7)

A categoria dos professores sentiu como uma derrota esse retrocesso, diante de todas as evidências da importância de um tempo coletivo, de troca de experiências e oportunidades de construção da prática pedagógica a partir de uma reflexão sobre a ação.

Assim, uma greve foi deflagrada com o objetivo de rever esta determinação, além de outras motivações como as questões salariais.

Em um dos panfletos distribuídos o Sind-UTE apresenta a realidade docente em contraposição à dos gestores e afirmam que o salário do Prefeito Pimentel é R\$ 530,00 por dia e da secretária de educação é R\$ 318,00 por dia em oposição ao salário do professor que

necessita trabalhar em dois ou três turnos para ter a garantia de uma condição de vida mais digna, pois o seu salário não chega a R\$28,00 por dia.

Esse ritmo de jornada está levando muitos profissionais a adoecerem, prejudicando o andamento dos projetos previstos. Quem mais perde com isso é a população da cidade. A PBH, por não ter uma política educacional séria para a cidade, reprime os trabalhadores, acaba com a democracia nas escolas e não negocia com os servidores municipais. (SIND-UTE, 2005).

A indignação da categoria dos professores deixa transparecer os processos de construção de uma identidade docente, que se prejudica com a intensificação de sua jornada de trabalho na busca por uma melhor condição de vida e que não se sente reconhecida pela instituição mantenedora com um profissional do saber e do diálogo.

Contudo, terminado um período de lutas e produção coletiva os professores retornam às escolas sem ter conseguido negociações favoráveis, perdendo de vez um espaço de construção coletiva do trabalho.

ARROYO (2004) registra que algumas instituições reconheceram o valor do coletivo e procuraram proporcionar momentos dentro do calendário para que as reuniões acontecessem. Entretanto, ficou difícil de articulá-los diante das rígidas estruturas das disciplinas e das cargas horárias: os tempos instituídos na escola estão enrijecidos de tal forma que não permitem que o espaço coletivo conquistado seja efetivado.

As demandas de interesse estão demarcadas pelas disciplinas e estipuladas pelos recortes dos tempos-aula, não criando espaços para o coletivo. Assim, “[...] não encontrando tempo para o nosso estudo, pesquisa e planejamento. Se ainda queremos que sejam tempos e atividades coletivas, aí não dá mesmo. Se dispensarmos os alunos seremos cobrados de não completar os dias letivos. Para nossos direitos não há lugar na engrenagem”.(op.cit, p. 390).

A perda desse direito de organização coletiva dos professores, que durante esses dez anos de Escola Plural se realizou com o consentimento da PBH, vê esfacelar a autonomia de organização das escolas.

Importante ressaltar que esses momentos coletivos foram implementados de diferentes formas tendo em vista não só o coletivo dos professores, de suas engrenagens, dos tempos instituídos, como também de outras singularidades das escolas como tamanho, número de alunos por sala e por escola, dentre outros.



Pois uma coisa é reunir todos os professores de turno, no máximo quinze e possibilitar a todos a oportunidade de fala e até mesmo de ser visto e reconhecido pelo grupo, para que o momento coletivo deslanche.

Outro aspecto é possibilitar uma reunião coletiva em um dia especial, em que não estão todos professores devido às suas cargas horárias de aula ou, caso estejam todos, um grupo grande, em que não possam estabelecer um diálogo coletivo, nem tampouco um reconhecimento mútuo.

Na escola pesquisada os efeitos da perda desses momentos coletivos são dolorosos pois significam para os professores a perda de se sentirem inseridos, envolvidos nas decisões e no cotidiano da escola.

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

A professora entrevistada apresenta a diferença das relações quando eram possibilitadas as reuniões coletivas semanais e após as suas proibições. Atualmente a PBH mantém em seu calendário oito reuniões anuais, sendo quatro por semestre. Os professores recebem uma gratificação para participarem dessas reuniões, desde que não haja nenhuma falta nas mesmas, mesmo que seja por adoecimento do docente.

Essas reuniões ocorrem aos sábados com todo o coletivo da escola dificultando diante do grande número de professores uma participação específica de cada um, compreendendo que o único espaço capaz de reunir todos é o auditório e sua disposição não favorece a aproximação entre as pessoas.

O início de nosso trabalho na escola, em novembro de 2005, se deu exatamente no momento de pico com a insatisfação pela perda desse espaço de interlocução semanal, em que o coletivo da escola se articulava.

#### **4.6. A escola JT – Campo disseminado de mal-estares**

Apresentaremos, nesta parte, os indicadores do mal-estar docente na escola pesquisada, através de referências como o espaço físico e os impactos da implementação da proposta pedagógica Escola Plural, entre outros.

Apesar de, anteriormente, alguns desses aspectos terem sido apresentados, esse aprofundamento é necessário para que melhor se explicita a singularidade da escola ante a problemática pesquisada.

Atualmente a escola está passando por uma grande reforma de sua parte física. A princípio foi pensado em uma transferência de prédio para que a reforma se efetivasse mais tranqüilamente, mas diante das dificuldades de encontrar outro espaço para esse fim foram construídas quatro salas de suporte.

Atualmente, a escola está passando por uma reforma para preservação do seu estilo original. Com isso, a Escola ganhará uma nova cozinha, cantina e refeitório, depósito, sanitário para os funcionários, ampliação da biblioteca e do auditório, reforma do ginásio coberto, renovação do projeto elétrico e hidráulico, pintura e revestimento do prédio e revitalização da área adjacente. (DOCUMENTO DA ESCOLA, 2006, p.4).

O prédio, apesar do desgaste do tempo e dos transtornos das obras da reforma, mantém-se limpo e conservado oferecendo

[...] um hall com portaria, gabinete do diretor e do vice-diretor, secretaria, sala de coordenação, sala dos professores, instalações sanitárias femininas e masculinas dos professores, sala de mecanografia, vinte e sete salas de aula, instalações sanitárias femininas e masculinas dos alunos, quatro laboratórios (Física, Química, Biologia e Ciências), três salas de artes, sendo uma de música equipada com piano, violões e flautas; cozinha, refeitório, cantinas, ginásio coberto, piscina, três quadras, vestiários com instalações sanitárias e chuveiros, pista de atletismo arborizada, uma rica e atualizada biblioteca com um acervo de 16620 livros para consulta e empréstimo, sala de informática com quinze computadores ligados a

Internet, uma videoteca, um auditório com datashow, equipado com DVD, vídeo e som. (DOCUMENTO DA ESCOLA, 2006, p.4).

Toda essa estrutura física guarda detalhes da imponência do prédio como as grandes vitrines dos corredores do primeiro andar que ladeiam as paredes e guardam os prêmios recebidos em campeonatos além dos painéis cuidadosamente produzidos que trazem informações diversas sobre os eventos da escola, acervo da biblioteca, concursos, vestibulares, dentre outros.

Assim, a posição dos professores diante das condições físicas da escola é de elogio, pois reconhecem estar num espaço com boas condições físicas.

[...] nós temos a escola muito bem equipada... Muito bem equipada... Em termos de mecanografia, de material, de laboratório, enfim... Nós temos assim o melhor, até que muitas escolas particulares. Dai a César o que é de César, aqui a gente não pode reclamar, eu acho que o nosso problema às vezes é a questão humana mesmo, que é que dificulta um pouco... E... A questão administrativa mesmo, às vezes da própria escola, às vezes da prefeitura. (PROFESSORA SOLANGE, 2006).

A escola ainda se destaca pela organização e limpeza do seu espaço físico. Ser professor dessa instituição é ter um certo privilegio diante de tanta precariedade das outras escolas, de um modo geral.

A literatura nos aponta como um dos grandes empecilhos do trabalho docente as condições físicas precárias. “Em outras ocasiões, a falta de recursos não se refere ao material didático, mas a problemas de conservação dos edifícios, escassez de móveis, falta de aquecimento, insuficiência de locais adequados etc.” (ESTEVE, 1999, p.48).

É nítido que os professores reconhecem a realidade difícil de outras escolas em que a falta de espaço, as condições físicas dos prédios comprometem o trabalho de educar. Dessa maneira, ressaltam o valor de poder usufruir um espaço institucional que permita um bom trabalho. Esse espaço físico privilegiado da escola comporta um número elevado de pessoas que o utilizam. A organização da escola está estabelecida da seguinte forma:

Funciona em três turnos, atendendo a uma media de 1800 alunos do Ensino Fundamental e Médio, vindos das diversas regiões da cidade. Seu corpo docente é formado por 103 professores, muitos deles pós-graduados e mestres, contando ainda com quarenta e dois funcionários. (DOCUMENTO DA ESCOLA, 2006, p.4).

Há entre professores e funcionários uma entonação de superioridade quando se referem às outras escolas municipais dizendo “mas, nós somos daí da...”<sup>49</sup>

Esse respeito à origem da escola continua presente nos discursos, inclusive dos mais jovens, que não vivenciaram os períodos em que a escola era referência pela qualidade de seu ensino.

#### **4.7 Escola Plural e impactos sobre a escola pesquisada**

Comemorando os dez anos de Escola Plural a SMED/PBH orientou as escolas para a elaboração de um documento, um portfólio, que trouxesse uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido em cada unidade.

A nosso ver essa determinação foi importante por dois aspectos: no primeiro o reconhecimento das múltiplas organizações das escolas e, em segundo lugar, poder desencadear um processo reflexivo das escolas diante da implantação do projeto e da sua performance.

Assim, ao entrar em contato com a escola perguntamos ao diretor sobre esse documento e que gostaríamos de acompanhar as discussões que seriam importantes para nossa pesquisa.

Entretanto, o diretor foi taxativo ao afirmar que já estava iniciado o trabalho e que deveria estar pronto até agosto, mas que não permitiria que nós acompanhássemos esse processo que, por ser muito trabalhoso, haviam sido designadas três professoras que estavam elaborando-o, com dispensa de aulas e em suas casas.

Contudo, nossa presença na escola pesquisada foi intensa durante o ano de 2006, permitindo acompanhar de perto o processo de construção desse portfólio.

Em uma de nossas observações presenciamos o seguinte fato: o diretor da escola, no intervalo de recreio, comunicou aos professores sobre esse trabalho caracterizando-o como: “delicado e difícil”<sup>50</sup>.

Portanto, apesar de três professores estarem realizando-o em suas casas, iria precisar da participação de todos.

---

<sup>49</sup> Expressão muito utilizada na escola por diversos professores

<sup>50</sup> Expressão usada pelo diretor

Para isso estava distribuindo o material que trazia os períodos de mudança na educação e como a escola reagiu a eles.

A orientação foi para que os professores completassem colocando os projetos que foram realizados em cada período. Os professores, ao receberem esse material, assinavam em uma folha à parte.

Um professor se recusou a receber esse material e começou a falar, ironizando. Ele disse: “a prefeitura quer socializar, pois eu não vou.”<sup>51</sup> E continua dizendo para o diretor entregar essa folha para outro.

Aproveito a oportunidade e peço-a para mim e ele autoriza que eu pegue a que estava endereçada ao professor. O diretor pede que ele assine que recebeu a folha e ele assina sorrindo da situação.

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

Todos esses documentos continham os respectivos anexos a fim de melhor situar os professores sobre os temas.

Na versão final do portfólio revela-se que para sua construção, além de análises de documentos e depoimentos dos professores atuais, também foi solicitada a participação de ex-diretores e coordenadores.

Paralelamente a isso, os textos foram redigidos e apresentados aos professores para a apreciação e crítica. Após análise das alterações sugeridas, os textos foram revistos procurando contemplar toda alteração sugerida. (DOCUMENTO DA ESCOLA, 2006).

---

<sup>51</sup> Professor Jorge - Nome fictício

Dessa maneira, foi agendada uma reunião para apresentação da primeira versão. A reunião começa com o auditório cheio e os ânimos exaltados. A releitura do documento é interrompida a todo instante. Cada colocação do texto mobilizava os professores para outro discurso sobre a redação apresentada.

Esse portfólio foi apresentado com a estrutura seguindo a sugestão da PBH: dimensões reveladoras da inclusão; dados da biblioteca da escola e as considerações finais.

Esses itens eram desmembrados em sub-itens construídos de forma homogênea para todas as escolas: as dimensões reveladoras da inclusão foram os aspectos mais debatidos por envolverem sub-itens polêmicos; diferenças (étnicas, sociais, de aprendizagem e de pessoas com deficiências); construção de novos conhecimentos, desenvolvimento de novas habilidades e atitudes, elaboração de novas estratégias de avaliação e constituição de ciclos de formação; questões disciplinares; retenção de alunos; relação escola-Comunidade.

Para compreendermos a posição da escola JT, optamos por ir mesclando nossas observações na reunião de aprovação do portfólio com as observações feitas durante a pesquisa. Assim, iremos tecendo a complexa rede das relações que se estabelecem na singularidade dessa escola.

O primeiro ponto de debate foi relativo ao exame de seleção que a escola realizava até o início da década de 1990. Segundo o documento

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

Os discursos foram antagônicos: de um lado alguns professores alegavam que os alunos não eram homogêneos diante das classes e a etnia e assim, havia pobres e negros que freqüentavam a escola e que essa fala é preconceituosa e colocará a escola numa posição difícil.

De outro lado, outros professores afirmam que essa era a postura real daquela época de exclusão e não somente dessa escola em especial, mas de todo o sistema educacional.

Dessa forma, foi necessário um repensar sobre o que houve efetivamente naquela

época sobre o processo de seleção, e, depois de muita discussão, houve uma votação e retirou-se esse trecho polêmico sobre a homogeneidade da versão final.

Consideramos relevante trazer esse relato pois, apesar da escola ter essa abertura de inclusão no seu discurso, no cotidiano as manifestações contra essa medida estão muito evidentes.

Este fato se expressa, às vezes, através de um saudosismo que reafirma a seleção como a melhor opção pois delinea o perfil de aluno interessado em estudar e, por outro lado, chega até a discriminações por parte de poucos professores que não conseguem reconhecer nos alunos atuais parceiros no trabalho a ser realizado.

Assim, a perda do reconhecimento do outro como legítimo outro na perspectiva de Maturana (1999) faz com aja mal-estar e adoecimentos.

Para este autor, as doenças estão no âmbito da falta do amor, que para ele é respeitar o outro como ele é, numa relação. Os desrespeitos na escola pesquisada são evidentes pois o aluno de hoje não tem mais o perfil esperado dos alunos de anos atrás.

Nesse sentido, a professora Cássia afirma a sua dificuldade em trabalhar com dois tipos de alunos que se tornaram maioria: os que não querem estudar e os que não valorizam a escola.

Referiu-se à Escola Plural e também à Bolsa Escola que cobra apenas presença do aluno. Concluiu que sabe que hoje isso é totalmente repudiado, mas fica pensando que a escola deveria ser organizada em turmas homogêneas.

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

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

A professora reafirma que, anteriormente, os alunos tinham perfil para o estudo e, assim, podiam exigir deles cada vez mais para que crescessem.

Contudo, essa relação foi alterada, principalmente a partir do momento em que foi abolido o processo de seleção que se constituía de provas para o ingresso nessa escola, trazendo um outro público considerado desinteressado.

O novo público que adentra a escola estabelece uma quebra com os ritmos instituídos de muitos professores, que passam a não se sentirem reconhecidos pelo seu trabalho e assumem, perante a escola, uma postura de queixa.

Diversos professores queixam-se de que não sabem como ensinar esse público. Alguns de forma preconceituosa caracterizam essas crianças como portadoras de déficits culturais, desestruturadas emocionalmente, etc. Ainda que sejam duras as condições de vida da maioria desse público, rótulos e atitudes preconceituosas ajudam pouco ou até atrapalham no enfrentamento do problema. Outros, porém buscam inovações, alterações em sua prática e muitas vezes recebem pouco estímulo para isso. (ARANHA, 2005, p.76-77).

Estão claros os confrontos dos professores com o novo público que povoa a escola e as diferentes posturas que os professores assumem diante dessa realidade. Aceitação e rejeição estão presentes nas escolhas e nos discursos.

Apesar de não ser mais a seleção o fator que determina o acesso dos alunos à escola ele está ainda muito evidenciado no discurso dos professores que apontam uma insatisfação frente à clientela atual.

Entretanto, em relação à questão da inclusão escolar e as conseqüências dos conflitos nas relações dedicaremos um outro tópico.

#### **4.8 A escola, o currículo e o reconhecimento do outro**

O portfólio da escola (2006) registrou que a interdisciplinaridade iniciou-se a partir dos trabalhos com projetos, no ano de 1995.

Essa data foi motivo de muito tumulto pois um grupo de professores alegava que, desta maneira, haveria uma desvalorização das iniciativas dos professores anteriores a ela e, portanto, sem a inspiração da Escola Plural.

O professor Jorge afirmou que, desde 1992, sempre trabalhou de forma interdisciplinar e que inclusive aplicou uma prova em conjunto com a disciplina de Biologia.



A professora Elza também afirmou que não existe outra maneira de se trabalhar o Português sem ser de forma interdisciplinar e diz que ao colocar dessa forma, parece que a intenção é apagar toda a excelência do trabalho do professor realizado até então só para ressaltar o trabalho da Escola Plural.

A escola... tem uma tradição na educação inovadora, não foi a Escola Plural que fez com que pudéssemos trabalhar de forma interdisciplinar, mas a própria necessidade do nosso ato de educar. (PROFESSOR JORGE, 2006).

As discussões deixaram evidentes que as formas de trabalhar são muito diferenciadas entre os professores. Alguns assumem a tentativa de uma interdisciplinaridade com projetos, outros consideram que essa ação é apenas uma determinação da Escola Plural, portanto, passível de ser rejeitada.

Lamentavelmente, não foram aproveitados esses avanços sociais e culturais havidos na configuração dessas temporalidades humanas para redefinir o caráter intermediário da 5ª a 8ª série e do Ensino Médio. A figura do docente, licenciado numa área, não se aproxima nem aproveitou a configuração desse tempo educativo a exigir profissionais, saberes e competências específicas. Os docentes continuam fechados em suas áreas, no domínio das competências próprias dos docentes das diversas áreas do Ensino Superior. (ARROYO, 2004, p.31).

As afirmações desse autor são perceptíveis na escola pesquisada. Nas considerações finais do portfólio aponta-se:

Ao longo dos últimos dez anos, a Escola Municipal [...] caminhou em direção à inclusão adotando uma pedagogia de projetos para resolver questões relativas às diferenças étnicas, sociais e de aprendizagem. Entretanto observamos que o desenvolvimento desses projetos foi marcado por ser uma iniciativa isolada de professores ou pequenos grupos de professores e raramente é uma proposta do coletivo da Escola. O grande obstáculo enfrentado para transformar as iniciativas de determinados professores ou áreas de conhecimento ou da direção da Escola em projetos globais que envolvam toda a comunidade escolar é o fato de que esse processo exige um trabalho de equipe fundamentado na pesquisa, no debate, no diálogo e na participação de todos. Como a Escola ainda não conseguiu se organizar para que isso aconteça, o que predomina é a atuação de professores ou grupos de professores envolvidos com determinados projetos. Esses projetos, embora sejam reconhecidos pela maioria dos professores como relevantes, ocupam um segundo plano quando são comparados ao desenvolvimento dos conteúdos das diversas disciplinas. (DOCUMENTO DA ESCOLA, 2006, p.19).

A inclusão, aqui apresentada, é posta apenas numa perspectiva curricular desconectada, em que a filosofia da escola supervaloriza os conteúdos das disciplinas isoladas.

Estabelece-se, dessa maneira, um conflito entre ações docentes isoladas e o trabalho coletivo que deveria organizar um currículo capaz de atender aos novos alunos que acorrem à escola.

A fragmentação pedagógica da escola deixa o professor numa situação de isolamento, ao mesmo tempo em que cria um clima de antagonismo, em que alguns projetos têm uma projeção e despertam os ciúmes dos colegas professores, mas não o envolvimento e o crescimento do grupo.

Entretanto, outros agravantes estão presentes nesse contexto atual. Pois, de um lado a Escola Plural não determina um currículo único para as escolas e permite que o coletivo docente de cada unidade possa se organizar e elaborar um currículo que seja significativo para o aluno.

Assim, a Escola Plural orienta para o 4º ciclo, ou ciclo da juventude uma redefinição das escolas frente às áreas de conhecimento retirando o caráter fragmentado dos conteúdos científicos e propondo uma continuidade das três grandes intenções educativas para os alunos, que são perspectivas para o 3º ciclo: “expressar-se através de múltiplas linguagens e novas tecnologias; posicionar-se diante da informação; interagir, de forma crítica e ativa, com o meio físico e social.” (SMED/PBH-CADERNOS ESCOLA PLURAL 5, 1996).

O ciclo da Juventude passa a ser visto como uma construção coletiva de cada escola que irá elaborar sua proposta pedagógica e educativa com o intuito de dar conta da riqueza das dimensões formadoras dessa etapa da vida estudantil. Para isso propõe-se que:

Pensar o Ensino Médio na perspectiva da Escola Plural significa considerar as dimensões que compõem o Ciclo de Idade de Formação, base sobre a qual deve estruturar-se o processo educativo. Sendo assim, é fundamental que os sujeitos participantes, alunos e educadores, se integrem na construção desse ciclo de formação, buscando novos parâmetros e alternativas que garantam experiências significativas, com formação sem interrupção e de qualidade. (SMED/PBH, 2000, p.26).

Para alcançar essa meta pedagógica as escolas que passam a assumir o ciclo da Juventude devem trabalhar com os diversos aspectos que interferem no desenvolvimento e

conseqüentemente nas relações estabelecidas. Assim cada escola, na construção da identidade desse ciclo, terá que reconhecer as especificidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que nele buscam a formação, compreendendo que juventudes e que jovens são estes e qual a proposta pedagógica que deve ser construída para dar conta dessa realidade.

Na singularidade da escola pesquisada evidenciaram-se várias tentativas de bloquear as discussões e de resistência ao novo.

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

Esse depoimento não é simplesmente ilustrativo de um momento histórico mas retrata, também, a divisão do corpo docente dessa escola. As críticas aos projetos ainda são fortes, desvalorizando o trabalho do outro, mesmo que seja o projeto de sala de aula sem ganhos de carga horária e, principalmente, quando é planejado para ouvir o aluno, entender sua realidade.

O depoimento da professora Margarida<sup>52</sup> é ilustrativo quando nos diz sobre seu trabalho de sala de aula em que desenvolveu um projeto para trabalhar os valores e ao mesmo tempo a produção de textos dos alunos através de poesias. O resultado dessa atuação docente possibilita um dialogar com a realidade de aluno. Margarida pontuou que essa é uma experiência bem sucedida e que ela a utiliza há muitos anos, antes mesmo da Escola Plural, contudo, totalmente conectada com ela.

Entretanto, as posturas dos outros professores desestimulam as ações quando:

Há várias críticas, um desconhece o trabalho do outro, mas sente no direito de criticar. Ontem à noite quando cheguei para trabalhar, uma colega estava assentada com o documento nas mãos e fazia uma leitura debochada dos projetos ironizando cada iniciativa. Senti-me uma E.T É muito triste presenciar essa falta de respeito para com o outro. Fiz de conta que não era comigo, mas ela dizia em voz alta: “ projeto de poesias,

---

<sup>52</sup> Nome fictício

imaginem.” Tem hora que acho que não deveria ter escrito nada. As críticas aqui são muito pesadas. (PROFESSORA MARGARIDA, 2006).

As insatisfações sentidas no cotidiano da escola cerceiam a criatividade do professor que passa a pensar em não mais em se expor diante do grupo. A falta do reconhecimento do outro enquanto parceiro de trabalho esmorece toda a proposta de um trabalho mais coletivo. Nessa ótica a literatura nos fala que:

A precarização do trabalho escolar faz-se presente no currículo, cuja problemática diz respeito não só aos conteúdos básicos da escolarização. Nas expressões do currículo escolar explicita-se como se pensa e se avalia a sociedade, quais modelos humanos são apontados ou desvalorizados, quais as crenças são respeitadas, como se vivem as diferenças, o que ainda vale a pena na escola. Também se identificam condições de trabalho e de reflexão da escola, aberturas e amarras do processo de conhecimento, os jogos de poder e convencimento do texto curricular, os focos de desencanto e de esperança de professores e alunos com relação à escola. (SAMPAIO & MARIN, 2004, p.11).

As relações estabelecidas na escola são marcadas por fortes disputas de poder, em que cada um se sente no direito de criticar o outro, desprezando seu trabalho e trazendo o desencanto para o professor.

Presenciamos uma situação desagradável em que uma professora construiu um “jornalzinho” com sua turma sobre uma excursão realizada com seus alunos a Tiradentes e foi levar para o grupo de professores.

Nessa apresentação, a Professora Laura inicia pedindo mil desculpas pelos erros de português que passaram despercebidos. Quando um professor fala baixinho ao nosso lado: “será que são os mesmos erros do portfólio.”

A ação de quem faz é criticada ao invés de receber ajuda e ser aplaudido pelas iniciativas de construir um currículo que não seja apenas o tradicional, com atividades rotineiras e, muitas vezes, maçantes.

A professora Margarida comenta que a escola vivencia uma situação que é crítica e parece que a todo instante alguns querem derrubar os trabalhos que existem. E mostra sua exaustão ante a essa realidade: “Olha estou cansada, a minha energia psíquica está equiparada ao meu orçamento econômico distribuo um pouquinho aqui e lá e acaba. Não gostaria que a energia baixa que circula tomasse conta de mim”.(PROFESSORA MARGARIDA, 2006).

Outro fato que evidencia o jogo de poder e desconforto de quem tenta criar o novo foi a aplicação de uma prova conjunta elaborada pelos professores do 3º anos, como uma oportunidade de recuperação antes do último trimestre. Cada professor elaborou suas questões isoladamente, muitas indicando de quais vestibulares foram retiradas, no entanto, no mesmo turno, as mesmas disciplinas, apenas com professores diferentes, também tiveram diferentes provas.

Assim, a proposta pedagógica e educativa da escola pesquisada continua alicerçada, em grande parte, em outras concepções de juventude e de currículo que não apresentam sintonia com a Escola Plural.

Os relatos dos professores sobre o desempenho dos alunos deixa entrever que o currículo não conseguiu ser significativo para os mesmos: “Olha estamos passando por um período difícil e os alunos não querem nada nessa Escola Plural. Só quero ver a hora que começar a pipocar os alunos da Escola Plural no mercado, não sabem nada”(PROFESSOR JORGE, 2006).

As falas recorrentes dos professores nos momentos comuns de recreio são fortemente marcadas pela referência ao desinteresse dos alunos. Esses docentes afirmam que os alunos conseguem, com o aval da PBH, continuar sendo chamados de alunos sem, no entanto, um envolvimento com a aprendizagem. “Recebemos os alunos que não sabiam ler, eu não sou alfabetizadora e tenho um compromisso com a matéria. Como fica o meu ensino de Ciências?” (PROFESSORA CARLA, 2006).

Essa professora expressa seu dilema como educadora que não foi formada para ser alfabetizadora e se sente incapaz de realizar o seu trabalho, ou seja, lecionar a disciplina Ciências. O que ela sabe fazer, ela não pode fazer, daí a sua impotência e insatisfação, dentro de um tempo limitado na carga horária de duas aulas por semana.

O relato dessa professora retrata os conflitos de uma proposta educativa cujo currículo pauta-se na realidade do aluno, em contraposição a um currículo fechado e determinado pelo livro didático para determinada série e disciplina.

Mesmo que ela tivesse condições para alfabetizar, como ficaria o conteúdo da sua disciplina? Fica evidente a partir deste desabafo da professora entrevistada que esta escola não conseguiu implementar a visão mais ampla de currículo, superar os obstáculos para melhor trabalhar com o público atual e sofre as conseqüências deste desajuste.

A escola pesquisada se fragiliza por ter um discurso plural e uma prática singular. Os tempos e espaços, eixos norteadores do trabalho docente, não foram alterados mas ocorreram apenas poucas negociações que foram realizadas em caráter mais pessoal, em pequenos grupos de interesses comuns.

Vale ressaltar, no entanto, que estes aspectos afetam os professores nas diversas modalidades de sua profissão, em sua ação pedagógica. Assim, esta escola fez apenas tentativas de argamassas de um trabalho coletivo que efetivasse uma interdisciplinaridade:

A abordagem de temas que demonstram um alargamento dos saberes escolares é notória em várias disciplinas.

Embora a idéia da seriação ainda esteja muito presente, o tempo de aprendizagem se tornou mais flexível e contínuo uma vez que a retenção só acontece no final do ciclo, exceto nos casos de infreqüência.(...) As dificuldades estão concentradas na ausência de um trabalho coletivo de ciclo, porque a idéia de seriação está ainda, muito presente. Existe um coordenador para cada etapa, visto e reconhecido como coordenador de série; material didático caracterizado pela seriação; a organização do tempo não sofreu alterações, a não ser a ampliação do módulo-aula de 50 para 60 minutos, exceto no noturno. (DOCUMENTO DA ESCOLA, 2006).

A escola, a partir das reflexões para a construção desse documento, teve que se posicionar diante dos impasses provocados pela Escola Plural e perceber que sua prática de atuação pedagógica não rompeu com as estruturas da seriação.

O que foi um ganho para as outras escolas de ter os professores com a contagem de 1.5, para a escola pesquisada foi uma perda, pois ela tinha antes um número muito maior de professores para articular o trabalho docente, inclusive investindo em projetos, que eram aprovados separadamente pela PBH.

Dessa maneira, registraram-se perdas sucessivas para a escola JT: a seleção de alunos, de um currículo que era significativo para estes alunos nesse determinado contexto, do número de professores e das reuniões coletivas. Todas essas perdas foram agravando a performance deste educandário.

É nítido o esforço isolado de pequenos grupos para uma transformação no processo de aprendizagem que esbarra nos limites de tempo e até mesmo no respeito pelo trabalho do outro.

Nesse sentido, a inclusão aparece no documento da escola (2006) como um tema que perpassa alguns projetos, diferentemente de uma postura ideológica frente a sua comunidade escolar.

Ressaltamos que a ênfase dada à inclusão, presente no documento da escola (2006), não elimina dois outros importantes aspectos que estão presentes nas falas dos professores: a inclusão dos alunos pela democratização da escola e a inclusão de alunos com necessidades especiais.

#### **4.9 Exclusão incluindo?**

Deixar um espaço para tratarmos esse aspecto com mais profundidade foi importante devido ao significado de sua dimensão atual, em que se busca o foco do direito de todos à inclusão escolar.

A Escola Plural se fundamenta na garantia do direito à educação pública para todos os cidadãos, tendo como princípio fundamental a construção de uma escola inclusiva, que acolhe, respeita e legitima, a diversidade como constitutiva do processo de formação. (SMED/PBH, 2000, p.24).

A escola JT, enquanto escola pública, tem um discurso de acolhimento das diferenças. Alguns projetos valorizam as diversas culturas que demarcam o espaço institucional. Esses projetos situam-se, principalmente, no terreno das artes em que o teatro, as danças e as percussões estão presentes. Há um grande orgulho quando a escola aparece nos jornais com destaque através de algum evento ou atuação dos alunos nos esportes.

Dois jovens da escola pesquisada ganharam medalhas fora do Brasil, sendo um trabalho realizado pelo professor de Educação Física.

Contudo, para alguns alunos que estão longe dessa possibilidade as manifestações no dia da homenagem foram de desacato aos professores e ao diretor da escola. Enquanto anunciavam ao microfone esses destaques, em que eram enfatizados o desempenho desses alunos e a atuação do professor, outros alunos gritavam três apelidos: *Baleia*, *Peruqueiro* e *Bicha*.

Ao conversar informalmente com a professora Cássia após esse evento ficamos sabendo que os apelidos são direcionados a três professores. Ela informa que o mais triste é

que a escola vem se silenciando diante da falta de limites dos alunos, fingindo não perceber a real dimensão do problema.

A professora Cássia fez uma observação sobre esse momento solene dizendo que o que ficou em destaque foi uma escola dividida e marcada pela falta de respeito ao outro.

Em outra observação presenciamos a professora Débora<sup>53</sup> defender que a escola, para acolher os alunos, devia trabalhar a História da África fazendo uma aproximação e valorização da raça que predomina no país, e, portanto, nessa escola nesse momento.

Ela afirmava que a escola devia ter o papel de provocar os alunos a lutarem para que as cotas nas Universidades Públicas sejam realmente implementadas para que, de uma maneira ainda superficial, o País possa pagar um pouquinho da grande dívida que tem com a população negra e pobre.

Enquanto ela falava percebemos descrédito para com esse tema pelos olhares e posturas de alguns professores.

Mais ao final do ano ficamos perplexas ao presenciarmos o desabafo da professora Débora em um Conselho de Classe. Ela pediu um tempo na reunião para colocar fatos que a vinham magoando há muito. Débora disse que tem uma consciência sensível e que sempre teve a postura de defender a valorização da raça negra e que naquela semana se viu agredida por seu colega - um professor que tem muitos anos de trabalho na escola pesquisada e que já ocupou vários cargos inclusive de diretor.

Ela relatou que estava articulando um projeto interdisciplinar que contemplasse a História da África e que esse professor começou a criticar sua participação dizendo que ela só tinha essa postura porque era casada com um negro e que talvez estivesse querendo algum benefício próprio para o esposo, quem sabe uma vaga na universidade.

Débora disse que o marido é formado em curso superior e que não precisou de cotas para isso, mas que reconhece a importância de retribuir de alguma forma o direito que foi negado às pessoas negras no País.

O colega não interrompeu suas agressões e disse que isso que ela estava falando era porque ela era petista. E que ficava a favor daquele aleijadinho (Lula, o presidente da República)

---

<sup>53</sup> Nome fictício



Débora disse que não conseguiu continuar a discussão, pois estava muito ofendida. Ela também afirmou que não é filiada a nenhum partido, mas que para alguns professores dessa escola, aqueles que defendem os direitos são xingados de PT, pois, ser petista agora é xingamento.

O que ela desejava é colocar os outros professores cientes do que está acontecendo, pois se este professor discrimina uma colega, imagine o que não deve fazer com os seus alunos. Inclusive afirmou que alguns alunos já reclamaram com ela o comportamento desse professor para com eles –chamando-os de macacos. E que ela irá incentivá-los a denunciá-lo. Quanto a referir ao presidente como o aleijadinho, ela considerou isso um absurdo.

Depois de todo esse desabafo de Débora os professores ficaram em silêncio e se entreolharam e percebemos que nossa presença era incômoda. Débora voltou a falar conclamando os colegas a criar um grupo para defender essas posições de defesa dos direitos humanos na escola. A coordenadora Júlia disse que naquele momento não seria oportuno, que deveriam discutir esse assunto numa reunião geral.

Ao sairmos da escola nesse dia uma outra professora, Margarida nos procurou e disse ter presenciado a discussão da professora Débora e de seu colega e que quando esse professor se referiu ao presidente da República como aquele aleijadinho, ela ficou sem lugar, pois carrega desde do nascimento o atrofiamento do braço e da mão. E terminou dizendo: “será que ele não percebe o quanto nos ofendeu, pois se o presidente é aleijadinho, e eu então?”

As relações postas no convívio diário da escola encobrem discriminações fortes que vão silenciando e excluindo aqueles que não são acolhidos. Ficamos pensando que o discurso da seleção ainda é fato marcante nessa escola e que é sustentado, fundamentalmente, por parte de alguns professores que tem uma concepção preconceituosa e discriminatória da educação.

Diante dessas posições levantamos vários questionamentos sobre as relações dos profissionais dessa escola e também voltamos a questionar como o currículo está sendo desenvolvido, considerando que ele é perpassado pelas relações no interior da escola.

Assim, podemos afirmar que na Escola JT o *silenciamento* está posto para alguns alunos e professores, reforçando uma concepção da escola para poucos.

No que diz respeito ao tratamento dado às diferenças étnicas, o número de projetos é bem menor. Somente quatro projetos trabalham essa temática. O projeto Sexualidade e Drogas tinha como um de seus objetivos o conhecimento e valorização das diferentes culturas e grupos sociais. O projeto Semente (1999/2003) estabeleceu como um dos seus objetivos a reflexão sobre a diversidade cultural. O Projeto Cidadania (2003) elegeu como missão o aprimoramento da formação cidadã, o desenvolvimento da visão crítica do aluno e a valorização dos ideais democráticos e convivência pacífica. (DOCUMENTO DA ESCOLA, 2006, p.10).

Assim, a instituição pesquisada, em relação ao ciclo da juventude, não apresenta um projeto específico capaz de contemplar os excluídos de nossa sociedade que se encontram na escola.

Ao permitir o silenciamento de determinados temas no currículo faz com que a inclusão dos que tiveram acesso à escola pela democratização do ensino seja limitada, pois esses alunos sofrem discriminações diversas, são inferiorizados por não se sentirem reconhecidos e acolhidos nos conteúdos estudados e nas relações que se estabelecem no interior da escola - excluídos, portanto, da aprendizagem. Essa situação tornou-se incômoda para muitos professores.

Em uma reunião das turmas do terceiro ano do ensino médio presenciamos a professora Cássia falar que o principal problema da escola é a inclusão e que ela não se sente preparada para trabalhar diante dessa realidade.

A professora colocou a sua angústia de não poder sentir os resultados de seu trabalho. Disse que tem tentado diferentes abordagens para chegar ao aluno mas para a grande maioria deles os conteúdos não são significativos e as aulas desinteressantes. Comenta que esse desinteresse dos alunos a perturba e que se sente angustiada. A problematização da inclusão colocada por essa professora reafirmou a dificuldade da ação docente frente ao novo público após o fim da seleção.

Quanto à inclusão de portadores de necessidades especiais a escola tem em seu corpo discente, no turno da manhã, um aluno cego cursando o terceiro ano de ensino médio<sup>54</sup>.

É importante ressaltar que com a Constituição Brasileira de 1988 ficou assegurado o direito e a não discriminação desses alunos nas escolas, que não tinham um trabalho

---

<sup>54</sup> Apesar do Projeto Escola Plural referir-se à terceira etapa como Ciclo da Juventude, vamos utilizar a denominação usual na Escola.

específico com eles. Assim a escola JT, nesses dez anos, teve o respaldo da Escola Estadual São Rafael para atender os alunos cegos, até o primeiro semestre de 2003, já:

A partir do 2º semestre esse serviço tornou-se responsabilidade do Centro de Apoio Pedagógico à pessoa Com Deficiência Visual de Belo Horizonte, CAP-BH. A sala de recursos da Regional Centro-Sul de 1997 a 2003, através do atendimento nuclear e itinerante, ofereceu suporte pedagógico complementar e adequado a necessidades específicas apresentadas pelos alunos com deficiência, com ênfase no atendimento ao aluno cego. A partir de 2004, o atendimento aos alunos com deficiência passa a ser feito pela Equipe de Apoio à Inclusão da Regional Centro-Sul. É importante ressaltar que esses alunos sempre contaram com a solidariedade dos colegas de turma. (DOCUMENTO DA ESCOLA, 2006, p.10).

Tivemos a oportunidade de termos sido solicitados para aplicarmos uma prova para esse aluno e constatarmos suas dificuldades já que não veio uma prova específica para ele em Braille, mas a mesma prova feita para seus colegas que possuem a visão.

Procuramos fazer a leitura de cada questão da prova de forma mais clara pois trazia todos os conteúdos da série citada.

A organização do teste apresentava muitas questões com gráficos e tabelas, o que seria impossível para ele ter acesso devido ao problema da visão. Nas outras questões, após a leitura ele permanecia um longo tempo em silêncio e depois pedia que repetisse apenas uma letra e falava que era para marcar a letra tal.

Ao nosso ver as resoluções das questões foram arbitrárias, devido ao não entendimento das mesmas. Fato esse comprovado posteriormente quando, na sala da coordenação, observamos o atendimento aos alunos com problema de aproveitamento. Entre os vários alunos atendidos estava também o aluno cego incluído pela escola.

Ficamos questionando como seria possível esse aluno ter um desempenho diferente diante de uma organização escolar que não se altera para atender as suas especificidades? Informamos que geralmente as provas são encaminhadas com antecedência para a PBH e que são transcritas para o braile para que o aluno possa resolvê-la e novamente retornam para esse órgão municipal para que a refaça baseada na leitura convencional e a escola possa corrigir, portanto, um processo demorado.

Quanto à solidariedade dos colegas expressa na afirmação da escola certificamos sua veracidade pois um grupo de alunos era solícito com o aluno cego, em todos os

momentos, inclusive até no baixo rendimento escolar. O baixo rendimento dos alunos dessa turma era fato generalizado.

Esses fatos nos levaram a questionar se, realmente, a escola está promovendo a inclusão, conforme afirma em seus documentos. Como os professores se sentem diante desse quadro em que não conseguem um real envolvimento dos alunos com o estudo?

Em conversas informais com a professora de biologia ela relatou que fazia o possível para inserir o aluno na atividade. Assim, dava para ele uma luva para que pudesse manipular os animais e objetos do laboratório. Contudo, tinha certeza da grande limitação que se colocava entre ele e o conhecimento que era trabalhado na sala de aula.

Já a professora de matemática ressaltou mais uma vez a cooperação dos colegas garantindo a esse aluno cego uma socialização intensa.

Entretanto, dois pontos eram extremamente problemáticos. O primeiro relativo à aprendizagem desse aluno que, por dificuldade de acesso ao material escrito em braile, dependia quase que exclusivamente da fala da professora. Em alguns momentos ela disse que até se esquecia dele e de sua limitação. E afirmou ser muito difícil atendê-lo em suas especificidades.

O outro ponto é que sua maquininha de escrever em braile provoca um barulho forte e constante sendo motivo de reclamação dos colegas, causando um cansaço maior ao dar aula nessa sala.

As tentativas dos professores de atender as singularidades da inclusão causam um desgaste muito maior na ação da prática pedagógica sem, no entanto, representar um ganho de aprendizagem do aluno.

Assim, permanece a nossa pergunta: que inclusão está sendo realizada ?

#### **4. 10 Relação professor – professor - individualismo e “silenciamento”**

As observações realizadas em campo e as entrevistas feitas apontam para um coletivo fragmentado, sem um vínculo de trabalho estabelecido, como uma coletividade, enfraquecendo as relações profissionais e pessoais.

A falta de um tempo coletivo deixa sem continuidade muitas das atividades inicialmente planejadas. A professora Débora afirmou que “aqui é difícil. Você planeja de um jeito quando chega não será mais daquela forma. É tudo muito solto. Muito desgaste.”

Fica evidente o empecilho de um trabalho conjunto diante do tamanho da escola, com um grande número de professores e com o agravante de não ter um momento coletivo para construção de uma ação compartilhada. Assim, as desarticulações das propostas construídas vão deteriorando as relações entre os docentes.

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

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

A escola pesquisada ultrapassa em muito essa recomendação, atendendo um número de 1800 nos três turnos da escola, possuindo um total de 103 professores. Além disso, as reuniões coletivas acontecem no auditório da escola, não permitindo uma disposição que permita ao grupo se colocar frente a frente através de um círculo.

Também ressaltamos que a posição das cadeiras do auditório estabelece um clima de anonimato, pois os professores entram e saem o tempo todo durante a reunião, sem um fio de continuidade de participação efetiva.

Na observação de um momento coletivo, as palavras do diretor foram fortes ao pedir aos colegas que repensassem as falas que circulam pela escola quando disse que:

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

A situação do conjunto dos professores pode ser, dessa maneira, descrita a partir da percepção dos mesmos: um pequeno grupo forte que detém as decisões e um grande grupo que se sente distante das mesmas. Essa evidência transparece como um desconforto para o coletivo que expressa de diferentes formas esse incômodo.

Entre os diversos fatores que desarticulam o grupo ressaltam a perda da autonomia do coletivo da escola e a diminuição dos números de professores com o início da Escola Plural.

A escola pesquisada, que anteriormente se organizava com seus projetos e podia pedir professores necessários para efetivar suas demandas educacionais se vê, após a Escola Plural, limitada apenas ao índice de 1.5 de professores.

[...] a escola tem um mal-estar aqui dentro...Pesado... O ambiente tem hora que é pesado você não consegue um grupo de amigos para você conviver... Para quem não consegue relacionar mesmo... Fica de trabalhar aqui dentro... Bom...Então...Ficou esse mal-estar...Por vários fatores, um deles é a Escola Plural. (PROFESSORA SOLANGE, 2006).

O desconforto das relações chega a ponto de se desejar uma ação de intervenção fora da escola: “[...] a PBH tinha que ter um departamento para fazer uma avaliação desse profissional, tem profissionais aqui que tem problemas sérios de relacionamento, com colegas, com aluno, com funcionários, para esse profissional a PBH tinha que ter um desvio de função.”(VICE\_DIRETOR, 2006).

Os professores sofrem isoladamente as pressões ligadas às atuais relações profissionais e os envios de encaminhamentos para Corregedoria. Observamos que apesar das situações complicadas advindas dos problemas de relacionamento, há um grande silenciamento sobre esses fatos no cotidiano da escola.

Um professor foi encaminhado para a Corregedoria durante nosso período de pesquisa e a coordenadora disse que está cansada de ter que ir dar depoimentos a esse departamento da PBH.

Contudo, mesmo questionando os motivos que ocasionaram tais encaminhamentos os professores disseram não saber. Em conversa informal com uma funcionária da PBH ela nos disse que esse professor passou por uma cirurgia de redução de estômago e que talvez precisasse de um acompanhamento mais de perto.

Outro fato que nos chamou a atenção foi um abaixo-assinado contra uma das coordenadoras do turno da manhã. O documento deixa bem evidente que não foi elaborado por alunos e sim por outros professores. Principalmente nos itens listados a seguir:

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

Outros nove itens desse documento, na verdade um abaixo-assinado, apresenta a realidade de uma escola onde os alunos sentem-se no direito de permanecer no interior dela, mas não na sala de aula e não aceitam os limites da organização. Porém o que mais nos chamou a atenção foi a atitude dos professores ao silenciarem diante desse fato.

Em conversa informal tentamos averiguar como esse episódio teve impacto sobre eles. As respostas foram evasivas e demonstravam como os professores se sentem isolados em suas ações, sem um respaldo do coletivo. As falas pontuavam o descrédito frente à profissão e levantam questionamentos como: “Onde vamos parar frente a esses absurdos?”

Entretanto, os professores consultados ficaram apenas nas lamúrias e a coordenadora teve que enfrentar sozinha a posição do diretor que queria que ela assinasse uma ocorrência, sem apurar os fatos.

A deterioração das relações profissionais também tem um efeito na falta de momentos que viabilizem encontros e congraçamentos. Dessa forma, “[...] as relações não são boas...A escola carece de alguns momentos assim, de descontração, de um café...Talvez um almoço...Mais momentos de confraternização.” (VICE-DIRETOR, 2006).

A falta de entrosamento entre os professores provoca um afastamento afetivo e efetivo, a ponto de muitas vezes levar um desconhecimento sobre o outro. Por várias vezes em que estivemos nos momentos coletivos presenciamos que os professores não se conhecem enquanto um grupo coeso e que o reconhecimento e aproximação se efetivava apenas em pequenos grupos.

No entanto, tivemos um relato significativo do professor Fernando quando ele nos falou de seu interesse de ensinar, de contribuir de alguma forma para melhorar a educação.

Teve um período que eu estava fazendo meu trabalho aqui e veio uma professora para preparar uma prática de laboratório. Então eu olhei para aquilo, minha experiência maior... Falei, olha, desse jeito não vai dar certo! Ah... Mais porque?... Eu levantei daqui e conversei com ela... Olha, assim é que dá certo!... Mas porque que não dá certo do outro jeito? Por isso, por isso... Você já fez essa prática? Fiz. Você cometeu esse erro?

Cometi. Agora você não vai cometer... Então são pequenos pontos.(PROFESSOR FERNANDO, 2006).

Essa relação de companheirismo expressa por esse professor foi considerada por nós como uma exceção no interior da escola pesquisada já que não conseguimos presenciar, durante o período da pesquisa, momentos de trocas de experiências e sugestões de trabalhos conjuntos.

O universo das disciplinas fragmentadas cria redutos intransponíveis não só para os conhecimentos mas também para interlocução entre os docentes. Assim, os professores encaram o desenvolvimento das aulas como um trabalho isolado com seus alunos.

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

Os territórios da docência enfraquecidos pelo isolamento fazem do professor uma vítima das relações postas pela escola. Um clima de ciúme perpassa as relações de trabalho e compromete a educação que se pretende construir.

Nesse contexto, uma circunstância que de início mobilizou a comunidade escolar para uma construção democrática se esvaziou: a eleição para a diretoria da escola.

Hoje, pelo contrário, o que seriam pontos de convergências, de trabalho coletivo, passaram a ser vistos por dois ângulos distintos. De um lado o descrédito pelo processo de elegibilidade de diretores, que alguns reconhecem como uma disputa por um suspeito poder imaginário, sem a oportunidade de fazer algo diferente.

Nesse sentido, “[...] eu tinha intenção de me candidatar à direção da escola, mas eu não tenho mais. A escola está muito difícil e você passa a ser uma marionete, nas mãos da PBH sem poder atuar.”( PROFESSORA LAURA, 2006)

No desabafo da professora percebe-se a falta de autonomia da escola, que não conseguiu romper com prescrições impostas e ter um plano de ação pedagógica para ser discutido e argumentado com a instituição mantenedora.

Ressaltamos que esse sentimento de desilusão quanto ao processo de elegibilidade da direção da escola não foi um posicionamento isolado dessa professora.



Durante o tempo da pesquisa houve o processo de eleição com duas chapas e o número de inscrições para o direito de voto nos fez refletir sobre a importância dada a esse momento escolar.

De uma escola com mais de mil alunos tivemos as seguintes inscrições: 338 alunos, 26 mães/pais ou representante legal, 98 servidores (professores e funcionários): um total de apenas 462 votantes. Porém, os resultados apurados foram apenas 239 votos válidos, 1 voto em branco e 222 abstenções, o que deixou transparecer esse desinteresse pela eleição.

Por outro lado, a professora Solange (2006) nos expõe que a escola tem outra direção paralela de um determinado grupo, que manipula e exerce seu poder na escola. Argumenta que aproximar-se desse grupo é conseguir privilégios como horas de aula com projetos.

Essa realidade nas escolas é visível após o processo de elegibilidade, que ao invés de demarcar um tempo de construção coletiva que vislumbre uma escola melhor, resulta no afastamento dos professores divididos no interior da escola e circunscritos a pequenos grupos com privilégios de poder.

Assim, a eleição de direção e coordenadores e também as aprovações dos projetos a serem desenvolvidos, que deveriam ser espaços de crescimento, tornam-se uma arena de disputa, cujos reflexos se estendem por muito tempo.

#### **4.11 Um projeto que incomoda**

Durante a pesquisa constatamos que a aprovação das divisões das horas para os projetos de 2006, que tinham sido feitas no final do ano anterior, deixou um mal-estar entre os professores. Um projeto, em especial, incomoda os demais professores pela dimensão que alcançou fora da escola: o projeto que viabiliza o intercâmbio de culturas entre diferentes países. Para entendermos melhor esse projeto e as relações que são tecidas na trama da escola entrevistamos a sua coordenadora, professora Elisa.

Elisa nos conta que tem uma trajetória de 20 anos na Rede Municipal e que sempre gostou de trabalhar com projetos de forma interdisciplinar, mesmo antes de se tornar professora da PBH.

Elisa explicou que sempre procurou fazer como que os conteúdos pudessem ser transmitidos com significado para os alunos e que o ensino das artes só pode ser interdisciplinar.

Ela nos contou que a iniciativa partiu de um convite de uma entidade francesa, na qual trabalhava uma brasileira, que conhecia o trabalho de algumas escolas do Brasil e inclusive da escola pesquisada. Elisa esclarece que o mesmo convite foi feito a outras escolas do Brasil, que tinham a língua francesa em se currículo.

Fizemos a proposta de trabalho de escolher a influência francesa na arquitetura de Belo Horizonte. Mandamos o projeto, o pessoal aceitou, gostou da proposta e escolheu o [...] para ser a escola como referência no Brasil para o intercâmbio, primeiro virtual. Só que os meninos mandaram, na primeira remessa de trabalho, que teve para lá, tinha muito trabalho simultâneo. A gente fazia o trabalho aqui, mandava o trabalho para eles, escaneava, mandava para lá. Tinha uma exposição aqui, outra exposição lá. Então era sempre na mesma época. E as pessoas, os franceses acho que começaram a perceber um trabalho muito bom, mesmo. Tipo assim, um nível muito bom e que são uns meninos muito talentosos, e até começaram a encomendar mais destes trabalhos para os meninos daqui. (PROFESSORA ELISA, 2006)

Dessa forma, a professora foi nos contando como, desde 2003, esse entrosamento entre a escola [...] e essa entidade francesa foi se solidificando. No primeiro ano foi uma coletânea sobre os desenhos de Belo Horizonte.

No segundo ano, começaram a trabalhar com roupas de épocas, roupas temáticas para desfiles onde tudo era construído na escola, desde os moldes até as roupas, propriamente.

Com o intuito de divulgar a nossa arte, o grupo dirigido pela professora Elisa foi desenvolvendo sua criatividade dentro dos parâmetros colocados por essa entidade francesa num intercâmbio com: “[...] uma cidade que chama Nanterre, ao lado de Paris, fica a dez minutos de Paris, é uma cidade comunista que atende muito e recebem muitos imigrantes, filhos de imigrantes árabes, muçulmanos e franceses. São muçulmanos da África Negra.” (PROFESSORA ELISA, 2006).

Os trabalhos entre os dois países foram fortalecendo os laços e se concretizou na ida do grupo da escola para a França em outubro de 2004. A professora Eliza afirmou que foram 25 alunos e um total de 32 pessoas com os professores.

Questionamos como foi viabilizado o lado financeiro da viagem e foi nos relatado que todos tiveram que arcar com as despesas, apesar de terem tido uma ajuda da prefeitura que doou cinco passagens aéreas.

A companhia aérea também doou como cortesia algumas passagens e facilitou o pagamento através de financiamento de até doze vezes.

A professora também ressaltou que foram realizados vários eventos para arrecadar o dinheiro necessário. “Todos tiveram que arcar, não teve como não.”(PROFESSORA ELIZA,2006). A professora continuou contando para nós que a participação efetiva dos alunos não se restringiu apenas ao pagamento, mas a uma série de envolvimento

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

A participação e o envolvimento dos alunos nas atividades são essenciais para o pertencimento ao grupo do projeto. Segundo a professora o convite é feito a todos os alunos.

Contudo, a maior reclamação ouvida de outros professores é que se trata de projeto de uma elite, de poucos. A professora Carla chegou a falar que esse projeto só trabalha com os melhores da escola.

Questionamos a professora Carla sobre essa fala e ela nos confirma que na sua perspectiva, e também de vários outros colegas, esse projeto deveria ser para aqueles alunos que precisam, que tem dificuldades. No entanto, há uma seleção e só ficam os bons alunos. Também é um mínimo de alunos frente à realidade da escola - somente uns 26 viajaram.

Ela afirmou que tem uma postura diferente, se for para fazer um evento tem que ser para todos. No seu relato exemplificou que esses dias ela organizou uma excursão e que tendo conseguido o ônibus da PBH ponderou que só se disporia a ir se levasse todos os alunos e que teve colegas que não gostaram, mas que ela não considerou justo excluir ninguém.

E voltando ao projeto de artes, nos perguntou se sabíamos que quando eles foram para a França, um dos alunos já tinha terminado o segundo grau e que ficou por lá. Completou dizendo que para ela isso foi um passo para a ilegalidade.

Dessa forma, a professora Carla reforçou a idéia de que a escola deveria ter um projeto para os alunos com mais dificuldades serem acolhidos, para melhorarem sua auto-estima.

Essa posição da professora Carla repercutiu durante todo o tempo da pesquisa em diversas falas de outros professores, que não se sentiram contemplados nesse projeto e fazem uma análise de que o seu retorno para a escola foi muito pequeno.

De certa maneira, a professora Elisa confirmou as falas dos colegas quando alegou que:

Infelizmente são muitos os excluídos. Mas na verdade, até que eu rezo muito, que dá certo, que é o seguinte: Aqueles que participam muito também, são aqueles que a família já vem fazendo uma poupança para o filho. Porque aqueles geralmente investem no menino dos dois lados; investe na questão do dinheiro, guarda para o menino e investe porque sabe que ele está indo para escola, que tem aquele compromisso, então já sabe que o filho tem a chance de viajar. (PROFESSORA ELISA, 2006).

Assim, a seleção acontece na medida em que foi avaliado o desempenho de cada um frente às atividades propostas: oficinas, atividades em viagens, passeios, pesquisas e também o desempenho escolar dos alunos, que foi considerado um parâmetro para participação.

Além do mais há o incentivo das famílias que colaboram com a poupança para os filhos e também investem na organização de eventos para criar o fundo para as viagens.

Nesse sentido, Elisa afirmou que para que o intercâmbio de 2006 acontecesse foi resultado de um trabalho coletivo intenso de mais de um ano de dedicação.

A professora Elisa, diante de seu trabalho com esse projeto, conseguiu uma situação diferenciada na PBH ao não ser contada no quadro de professores da escola pesquisada. Ela tem outro BM e trabalha na BEPREM<sup>55</sup> e procurou articular esse órgão com seu trabalho do projeto.

---

<sup>55</sup> BEPREM- Beneficência Municipal de Belo Horizonte

Eliza foi narrando como, durante esse tempo de trabalho, foi articulando outras parcerias para que o projeto se desenvolvesse melhor, inclusive com a participação de duas professoras da mesma escola e também com o trabalho de educação de tempo integral.

Contudo, esses outros profissionais não têm hora aula para se dedicar ao projeto.

Esse projeto, que tanto incomoda, cresceu e expandiu suas interlocuções em outros países. No ano de 2006 a culminância resultou em outro intercâmbio realizado com Portugal e teve seu clímax recebendo os alunos de uma escola secundária portuguesa no início do ano e em outubro um grupo do projeto da escola foi a Portugal.

Entretanto, um fato chocou a escola: nas vésperas da viagem do projeto para Portugal, entre a tensão dos preparativos, em que o grupo realizava as reuniões com os pais à noite para os acertos finais da viagem, presenciamos a entrada da professora Eliza com os olhos cheios de lágrimas na sala do vice-diretor.

Ao perceber nossa presença ela pediu uma chave e foi saindo. O vice-diretor perguntou se ela estava bem. Ela disse que estava muito cansada. Ele disse que ela não se preocupasse que tudo iria se resolver. Ela pergunta: “Você contou tudo para elas?” (PROFESSORA ELISA, 2006). Ele disse que não, Elisa se despediu de nós e saiu.

Após sua saída o vice-diretor comentou que estava entristecido ao ver as relações na escola tão problemáticas. E exemplificou nos contando o fato de uma colega ter tido a coragem de enviar para escola uma consulta jurídica sobre as verbas de contribuição dos alunos para a viagem a Portugal.

O vice-diretor nos falou que a sua posição foi de desencanto diante dos relacionamentos entre os professores da escola. Ele nos disse que essas atitudes foram engendradas numa perspectiva de tumultuar, de aborrecer, pois todos da escola conhecem os processos de arrecadação de verbas, com campanhas, eventos e como foi difícil esse projeto.

Reafirmou que a professora responsável se desdobra para que o projeto se realize. E que no interior da escola tem muita inveja, que as pessoas precisam entender que, se elas querem algo devem lutar para aquilo e não ficar colocando obstáculos na vida dos outros.

Disse que a professora Elisa é uma batalhadora e que conseguiu um espaço de trabalho e isso gera ciúme nos colegas.

A professora Eliza percebe esse mal-estar dos professores em relação à projeção de ao seu trabalho e disse que:

Agora, questões de ciúmes eu não posso fazer nada. Que eu vou fazer? Não posso dar oportunidade para todo mundo, não tem jeito. E levar por levar, não vai. Isso eu já falei. Se não trabalhar, não rola. Não tem como levar. Tem professor que não quer se disponibilizar a fazer alguma coisa. E mais, e também não só por este trabalho, não. O trabalho se dá também no fato de ter um entrosamento bom com o aluno, porque ficar 20 dias ou mais em outro país com os filhos, longe de pai, longe de mãe e com idades variando de 12 a 18 anos... Nesse grupo agora só tem um aluno que tem 18 anos, todos os outros têm 12, 13, 14, 15, 16. Quer dizer, o menino sente saudade de pai, de mãe, a comida não é a mesma. Então isso também não é um facilitador não. Isso é complicado também. Então, tudo é ter perfil aconchegante, aconchegar o aluno, se aproximar mais dele, sabe assim, de ter respeito mas ser amigo também do aluno. Então para você conviver com ele o tempo todo que tem que ser, durante a preparação e durante o próprio intercâmbio. Fico muito tempo com essa moçada. Fico muito tempo. Eles ficam atrás de mim igual não-sei-o-que. (PROFESSORA ELISA, 2006).

A fala da professora mostrou que além de todo o trabalho que o projeto em si demanda foi imprescindível um relacionamento de respeito e acolhimento por parte dela para com os alunos pois sem esse clima de confiança esse trabalho não teria a repercussão que está tendo.

Elisa nos contou que sente o reconhecimento pelo seu trabalho e que o prefeito fez questão de receber o grupo português em solenidade, demonstrando que a prefeitura é favorável a essa iniciativa.

Eliza disse que o intercâmbio com Portugal foi devido ao sucesso do trabalho com a França e que já foi sondada para também estabelecer esse projeto com a Espanha e com a Itália.

Infelizmente, Eliza disse que ouviu muita crítica ao seu trabalho e que procura não dar ouvidos para garantir a sua saúde. Ela disse que teve um problema sério desde 2000, que no principio ela teve que ficar de licença, fazer tratamento em São Paulo, mas que naquele momento fazia apenas controles.

Eu tenho uma neoplasia maligna no olho. É porque eu tenho que fazer controles periódicos em São Paulo. Eu vou de três a seis meses em São Paulo todo ano para fazer esse tratamento. É um melanoma colóide no meu olho esquerdo que eu já fiz implante de placa de cobalto e coisa e tal, e assim, e ele está aí bonitinho. Ele fica aí no cantinho dele porque se ele sair daí a minha sobrevivência não chega a um ano, é de três meses a um ano.

Então eu espero que fique continuando bem aí quietinho e é isso. (PROFESSORA ELISA, 2006).

Apesar do problema sério de saúde, a professora Eliza disse que se sente revigorada diante de seu trabalho, que possibilitou que ela interagisse por todas as salas da escola, que os alunos a conhecem, têm respeito por ela e a procuram para que ela possa organizar eventos junto com eles.

Ela afirmou que sente uma referência de trabalho de qualidade. O projeto teve uma diferenciação radical em torno do trabalho da professora que disse que: “[...] eu vou trabalhar com alunos que têm interesse, que querem fazer, que gostam.” (PROFESSORA ELISA, 2006). Elisa deixou claro que dentro de sala existe uma dificuldade de trabalhar com os diversos interesses dos alunos:

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

A professora Elisa deixou claro que a posição do professor em de sala de aula, como está estabelecida, não permite um trabalho que possa ser significativo e interessante para todos. Dessa forma, trabalhar com um grupo que tem interesse, que responde afirmativamente às propostas tem sido o reconhecimento necessário para que a aprendizagem aconteça.

ESTEVE (1999) nos alerta para uma imagem do professor muito divulgada nos meios de comunicação através principalmente de filmes, em que o trabalho docente aparece como uma atividade idílica. Nessa perspectiva, o professor está sempre com grupos de alunos, geralmente fora do espaço de sala de aula e se evidencia o professor como amigo e conselheiro.

Contudo, “[...] na prática educativa o exercício da docência aparece freqüentemente relacionado a situações grupais conflitivas, muito distante dessa visão ideal.” (ESTEVE, 1999, p.42). O trabalho da professora Eliza, de certa forma, tornou-se uma a atividade docente idílica, devido à relação próxima com os alunos e à sintonia harmoniosa de um trabalho coeso, em que todos se empenham para o seu sucesso. .

A professora Eliza soube aproveitar as chances de renormalizar sua ação educativa, a partir das oportunidades que lhe apareceram e criativamente trabalhou para uma outra dimensão do educar.

Dessa forma, há um hiato entre o seu trabalho e o restante dos professores da escola e esse vazio foi preenchido por atitudes que denotam mal-estar, como ciúme e inveja.

Constatamos que para os professores da escola o trabalho de sala de aula tornou-se difícil, e as principais queixas de sua ação docente estão no relacionamento que enfrentam com os alunos.

#### **4.12 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: DESCONHECIMENTO MÚTUO**

A indisciplina dos alunos, o desinteresse pelas aulas e a culpabilização da Escola Plural por super valorizar a frequência são as reclamações contínuas dos professores. O saudosismo dos tempos em que a escola era consagrada pelo seu nível de ensino é expresso com tristeza. Os professores não reconhecem esse aluno que está na escola hoje. Também grande número de alunos não procura a sala de aula como um espaço de aquisição de saberes.

Presenciamos os pátios cheios de alunos que se recusam a entrar nas salas de aulas. Outros alunos vão até as proximidades da escola, mas não entram, se socializam pelas ruas. Para os professores não há uma atitude que se defina como indisciplina, mas um conjunto de ações desrespeitosas que se avolumam nesse espaço onde, anteriormente, tinha o horário, a ordem e avaliação como mecanismos de controle.

[...] um fica sabendo que o outro fez isso, não aconteceu nada e que o outro também fez e não aconteceu nada...Eles têm um discurso, vários deles, isso não é generalizado, mas vários deles tem o discurso que é o seguinte...Eu vou à regional, eu vou à secretaria da educação, você vai ver...Entendeu...Então assim a questão disciplinar é complicadíssima por conta dessas coisas, a gente faz, faz, faz...Chega num ponto que não tem mais o que fazer e tem que ficar agüentando menino ficar tendo esse mesmo tipo de problema.(PROFESSORA SOLANGE, 2006)

A falta de autonomia da escola em impor limites aos alunos, sentindo-se acuada pelas decisões de outras instâncias como a “Regional” e SMED contribuem para que o professor sinta-se impotente para exercer seu papel de educador.



O diretor expressa bem a situação quando disse que: “[...] fico chateado quando ouço dizer que a escola acabou, que aqui só tem mau elemento. Que a escola está parecendo um Carandiru.”(DIRETOR, 2006).

Contudo, os professores expressam que as mudanças de atitudes dos alunos não condizem com um educandário e sofrem ao constatarem que não estão tendo uma atuação com os jovens como gostariam.

Fomos informadas durante a pesquisa de agressões físicas a professores e brigas entre os alunos, além de um assassinato na porta da escola por um aluno, que chocou a todos.

Uma professora fez questão de relatar a trajetória desse dia ocorrido em 2005, e como o aluno saiu da sala deixando a prova em branco para ajustar as contas com o outro na porta principal da escola. As marcas dessa violência estão esculpidas na memória desses professores que se apresentam inseguros diante da fragilidade do respeito e da convivência harmoniosa.

As agressões verbais dos alunos direcionadas aos professores fazem parte da rotina da escola. “Pichações” e roubos também foram constatadas durante a pesquisa. De acordo com a OIT (1981) na escola secundária ocorrem com maior frequências as agressões aos professores em uma proporção de cinco vezes mais do que nas instituições que trabalham com os níveis menores de ensino.

Já as pichações se traduzem por agressões ao espaço de convívio, o que a escola representa para estes alunos. Apesar de tomarem todo o cuidado para não deixar os rastros das pichações, a escola pesquisada tem sempre à mão uma lata de tinta para encobrir as destruições do patrimônio.

Entretanto, os relevos estão nítidos por detrás das camadas de tinta que tentam encobrir. Como uma analogia à atitude de não ver e não se posicionar diante das agressões investidas contra a escola, faz com que as camadas superficiais de tinta da perplexidade dos professores levem a um isolamento, deixando visíveis as marcas da violência nas escolas. Assim, um sentimento de impotência e desilusão se incorpora nos discursos dos professores quando nos falam dessa situação.

O professor Antônio expõe que o problema maior é “[...] a Escola Plural, ela não fala em punir ninguém... Se descobrir que uma pessoa, que um aluno qualquer comete

qualquer infração grave... a ordem... vamos dizer assim... Da prefeitura, das autoridades é fechar os olhos...”(PROFESSOR ANTÔNIO, 2006).

Esse depoimento do professor Antônio ressoa por toda a escola: há o desalento dos professores de estarem sozinhos frente às agressões e à violência que prepondera na escola.

As situações de mal-estar presente nas relações no interior da escola deixam todos suscetíveis à fragilidade.

Esteve (1999) elucida esse efeito potencializador da violência que desencadeia e intensifica o estresse do professor, mesmo que esse professor não tenha tido um contato real com a violência.

No entanto, ao ter consciência do ataque a outros professores passa a sofrer no plano psicológico, mesmo que seja um professor desconhecido e que a notícia chegue a ele pelos meios de comunicação.

Se antes se definia o “mal-estar docente” como o efeito permanente produzido pelas condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência, o tema da violência nas instituições de ensino constitui um claro exemplo do mecanismo com que se forma e atua. No plano real, o problema da violência é minoritário, isolado e esporádico. No plano psicológico, o efeito do problema -como vimos- multiplica-se por cinco.(ESTEVE, 1999, p.54)

Quando o autor explica o efeito multiplicador do problema da violência no âmbito psicológico constatamos na empiria essa afirmação teórica.

Na escola pesquisada houve uma agressão real a uma professora do turno da noite e as marcas dessa violência estão expressas na bengala que ela utiliza para se locomover. Esse episódio deixou cicatrizes profundas não apenas na professora agredida mas em todo o corpo docente.

Quando iniciamos a pesquisa os professores perguntavam se nós já tínhamos conversado com essa colega, a Renata<sup>56</sup> e narravam o fato para demonstrar esse mal-estar que passou a fazer parte do cotidiano da escola.

Ao ser entrevistada, Renata descreve esse episódio difícil em sua carreira de docente de muitos anos, inclusive como professora universitária. Ela nos disse que outro professor tinha chamado a atenção desse aluno que estava brincando e que ele descontou nela.

---

<sup>56</sup> Nome fictício

Ela sofreu uma agressão quando uma cadeira pesada de fórmica pesada foi arremessada sobre sua perna levando a uma lesão séria no ligamento do joelho esquerdo.

Contudo, ela nos contou que de certa forma foi melhor que tivesse acontecido com ela, enquanto mulher, pois ela não revidou. Se fosse com um professor homem, a agressão poderia ter gerado uma violência mais séria.

Sua posição expressou a condição feminina da docência, de uma aceitação da discriminação e ao mesmo tempo de uma desvalorização da mulher, enquanto profissional “producido a partir de dispositivos del sistema que garantizan la reproducción de los patrones culturales dominantes em la sociedad” (MARTÍNEZ, VALLES e KOHEN, 1997, p.97).

Renata argumentou que se foi outro professor quem chamou a atenção desse aluno agressor e a violência foi direcionada a ela reforça a idéia de uma posição das mulheres frente ao trabalho que não seja da igualdade entre os gêneros humanos.

Essa sua atitude de não revidar a agressão não a impediu que abrisse um processo contra esse aluno agressor de dezessete anos.

Entretanto, como ela nos relatou, foi a única manifestação contra o ato em si, sendo que nenhuma outra autoridade da escola ou da Prefeitura expressou algum posicionamento: . “[...] foi considerado normal pela Prefeitura, foi considerado normal dentro de um certo círculo educacional e de concreto nada se fez, quem fez alguma coisa foi eu mesma, não no intuito de vingança ou no intuito de levar este aluno para qualquer julgamento pela justiça”.(RENATA, 2006).

A professora Júlia nos relata que: “[...] peguei algumas aulas de sociologia à noite para substituir um professor que está de licença. Olha dá para ter medo, não se consegue trabalhar. Ouvi um aluno dizendo que tem uma professora nova que está merecendo uma cadeirada.”(PROFESSORA JÚLIA, 2006).

O mal-estar está nítido nos relatos de diversos professores, em que o medo pressiona e impede uma relação de respeito dentro do espaço de trabalho da escola. Dessa forma,

[...] o aluno pode ter o direito de te agredir, de agredir qualquer pessoa, ele pode roubar dentro da escola, sabe... não existe punição para isso... e isso é grave, e isso é cansativo, quer dizer... como é que você pode educar o indivíduo, sem que você mostre a ele outro caminho... e se... se ele não

quer atentar pra isso, não quer respeitar nem nada... como é que se faz?(PROFESSOR ANTÔNIO, 2006).

A desconexão entre o papel do professor e a insegurança na relação com os alunos levava à frustração constante, pois o esforço do trabalho de educar se esvaziava deixando um clima de tensão e mal-estar: “[...] então as responsabilidades do professor cresceram muitas nisso... Sabe... Lidar com isso ficou muito complicado... Porque, de modo geral para a criança, o adolescente hoje... É... Só existe para eles direitos, não existe dever.”(PROFESSOR ANTONIO, 2006).

A violência ao outro é nítida nesse espaço de aprendizagem e se manifesta de diversas formas, resultando numa perplexidade e num silenciamento dos professores.

Já com relação a roubos ficamos sabendo de duas ocorrências, ambas relacionadas a bolsas de professoras, que desapareceram dentro da escola.

Em outra situação, à noite procuramos o laboratório de Ciências e acompanhamos o trabalho da professora Cássia, preocupada em deixar prontos os experimentos da aula.

Perguntamos se não seria interessante fazer essas tarefas conjuntamente com os alunos já que se tratava de um espaço de laboratório e que inclusive daria mais credibilidade aos experimentos se fossem preparados pelos próprios alunos. Ela disse que concordava conosco e que seria evidentemente muito mais interessante e instrutivo. Contudo, por causa da indisciplina dos alunos ela não pode deixar de ficar de olhos neles.

Nesse instante, pede licença e fecha a porta de um pequeno espaço, onde ficam seus pertences e disse que precisa ter cuidado pois os índices de roubos são altos. E que isso é normal pois, os alunos são de realidades diferentes, valores diferentes, e que os professores que deveriam ter o cuidado necessário.

Essa posição de sobressalto da professora, que precisa estar vigilante o tempo todo com questões relativas a sua segurança foram constatadas também com outros professores da escola pesquisada.

A postura de estarem em constante estado de alerta contra os roubos na escola e como também de se resignar e passarem a se culpar pelos descuidos que podem levá-los a perdas é palpável: “[...] estão furtando dos colegas, roubando dos colegas, roubando bola da escola, nós tivemos caso aí de alunos que roubou bola, o professor chamou atenção e ele falou coisas com a professora, coisas incríveis...” (PROFESSOR ANTÔNIO, 2006).

[...] muito grave e isso é cansativo..., Porque educação é mudança de comportamento .E se o jovem, ele não aceita mudar de comportamento...Não é...?... A não ser... A não ser que seja por prazer, e você sabe... Educação não tem como ser prazerosa... é uma repetição constante... não é?... Principalmente em nível do ensino fundamental de 5ª e 6ª série para frente... Você não tem como ter uma escola cuja educação vai ser só de prazer, não é possível... sabe... então como não é só de prazer, tem muito sacrifício, como é que faz isso?... Como é que você cobra e exige isso?... É complicado.”(PROFESSOR ANTÔNIO, 2006).

Esse depoimento do professor Antônio é reafirmado nos diversos momentos coletivos dos professores, em que o corpo docente dessa escola associa uma educação que permita o prazer à Escola Plural, diferentemente do lema da escola que previa o esforço para se conquistar o saber.

Nesse sentido, não só as atitudes dos alunos mas também as imagens dos adolescentes estão distorcidas e *quebradas* (ARROYO, 2004, p.35) tanto para eles mesmos como para seus professores. “O adolescente é frágil, tem uma imagem frágil de si mesmo. O saber deve reforçar essa imagem, não deve quebrá-la. Se o saber me desvaloriza, eu vou desvalorizar o saber. Como eu digo, a atividade intelectual deve estar ligada ao prazer” (CHARLOT,2003, p.1).

Assim Charlot (2003), fazendo uma analogia com os esportes esclarece que não há como conseguir o prazer do aprender sem a dedicação e o esforço direcionado para isso. A questão da auto-estima também está relacionada com o prazer, “[...] pois o prazer mais importante para um indivíduo é se sentir inteligente, perceber que entende a aula”. (CHARLOT,2003, p.1).

Porém o quadro descrito pelos professores e analisado por nós durante a pesquisa de campo em relação ao comportamento dos alunos é assustador, na medida em que é intenso o descomprometimento com o objetivo maior da instituição escola, ou seja, aprendizagem do conhecimento historicamente construído.

Dessa forma, para os professores esse panorama de indisciplina ultrapassa os limites sustentáveis de convivência, onde a falta de respeito é evidente. “As perplexidades que estão acontecendo nas escolas nos tocam porque redefinem a vida dos educandos e dos educadores. Nessas perplexidades todos nós nos revelamos inseguros como corresponde a condição humana”. (ARROYO, 2004, p.29).

Evidencia-se que além do comportamento dos alunos em relação à indisciplina, a reclamação maior se concentra na falta de interesse por parte dos mesmos. A professora Ana chega a afirmar que hoje não é a escola que reprova, mas a própria sociedade, e que ela tenta fazer um trabalho de conscientização dos alunos de utilização desse espaço público.

As relações truncadas e a falta de um respeito mútuo criam problemas muito sérios para a dinâmica escolar.

Observamos duas aulas no turno da noite com o objetivo de analisar as relações entabuladas entre os professores e alunos e as manifestações sobre o impacto do mal-estar.

Presenciamos na sala de aula um momento em que, após uma mudança na enturmação dos alunos e de um trabalho conjunto dos professores do noturno, estes passaram exigir em cada aula uma produção escrita dos alunos para o registro da frequência dos mesmos.

Essa decisão foi concretizada buscando solução pelas repetidas cenas de agressões por parte dos alunos, que exigiam que o professor fizesse a chamada no início das aulas para que eles pudessem sair. A preocupação era apenas garantir a presença, já que essa é essencial para aprovação. As posturas diferenciadas dos professores estavam provocando atitudes nos alunos de gritar, bater nas mesas e com os pés para que os professores fizessem a chamada das aulas.

Caso os professores alegassem que fariam ao final da aula, chegavam ameaçá-los, conforme nos comentou a professora Ana. Ela nos disse que os alunos utilizavam as frases: “Cuidado professora! Lá fora tá escuro... É perigoso...” (PROFESSORA ANA, 2006). Os alunos sentiam-se no direito de sair logo após a chamada e assim pressionavam para alcançar seus interesses.

As mudanças realizadas pela enturmação ficaram claras nas observações e foram confirmadas pelos professores que procuraram ter o cuidado de tornar as salas mais homogêneas, quanto ao interesse dos alunos pelo estudo.

Dessa forma, a primeira sala estava com um total de 36 alunos. Após a explanação da professora sobre a matéria do dia foi pedido aos alunos que escrevessem sobre suas percepções diante das mudanças ocorridas. Todos fizeram e gastaram o restante do tempo de aula para a produção pedida. Lemos todas as produções e nos certificamos que todos os

alunos aprovaram as mudanças e disseram que a escola deveria ser mais rígida com suas normas.

Comentamos com a professora que os textos estavam bem escritos apesar de pequenos e demonstravam os anseios dos alunos por uma escola melhor. Ela respondeu que essa era a melhor turma, contudo, durante a observação identificamos vários alunos que não estavam seguindo a dinâmica da aula. Havia alunos lendo revistas, uma inclusive lia sobre métodos anticoncepcionais. Outros alunos estavam ouvindo músicas e outros conversando.

Entretanto, na segunda turma, apesar de um número menor de alunos - 20 – eles estavam agitados e não se envolveram com a primeira parte teórica da aula. Respondiam as perguntas da professora com brincadeiras e desarticulavam o ritmo proposto.

A professora percebendo a nossa observação disse: “Essa turma é a mais fraca e desinteressada”. E passou para a segunda parte pedindo a produção escrita. A produção foi muito rápida e os alunos foram entregando a tarefa para garantir a presença e saindo da sala. A produção de alguns alunos estava totalmente ilegível. De outros alunos a produção escrita trazia frases curtas dizendo ter pouco tempo para avaliação das mudanças.

Em uma reunião dos professores das turmas do terceiro ano, a professora Margarida comentou que o desinteresse dos alunos a perturba e que se sente angustiada de ver na sala dos professores um cartaz com o aviso que diz: faltam 185 dias letivos.

Ela contra-argumenta que não são apenas 180 e poucos dias letivos, pois para muitos professores a realidade é que esse período poderá se entender por 5, 10, 15 anos ou mais para frente. É desanimador ver que caminhamos contando com o fim.

O estado de exaustão toma conta do ânimo dos professores. Esteve (2005) registra que devido ao mal-estar presente nas relações escolares, muitos professores utilizam diversas desculpas para faltar às aulas e diminuírem a pressão psicológica.

Uma situação que foi inusitada em relação a esse impacto sobre o psicológico dos professores foi quando a aluna representante do Grêmio Estudantil pediu a palavra no intervalo do lanche dos professores para comunicá-los que o referido grupo decidiu fazer uma avaliação dos professores.

E que, procurando uma forma de ser bem criteriosa, seriam escolhidos dois alunos de cada turma para efetivar essa avaliação.

A professora Ana pede a palavra e pergunta para que fazer isso, entendendo que os professores já tiveram recentemente uma avaliação de desempenho pela entidade mantenedora, a PBH. A aluna contra argumenta que é importante fazer uma análise com os alunos sobre o desempenho da educação e quem sabe eles, os alunos possam perceber como podem melhorar. A professora pergunta novamente sobre que desempenho ela está falando. A aluna responde que a partir das argumentações dos alunos, eles poderão apresentar sugestões para o trabalho dos professores. Essa professora disse que gostaria que no dia de sua avaliação ela estivesse presente. A aluna disse que irá falar com os outros membros para ver a possibilidade.

Enquanto a professora e aluna do Grêmio conversavam, observamos as expressões dos professores presentes que demonstravam insatisfação, abaixavam os ombros e os olhos e não se envolviam com a conversa.

Quando a aluna do Grêmio saiu da sala, a professora que estava perto de nós disse: “Oh! Meu Deus, ainda falta tempo para eu aposentar. Vocês viram o absurdo ? o Grêmio agora quer nos classificar. Os alunos não estão em condições de nada, não querem saber de sala de aula.”(PROFESSORA RUTE, 2006).

A professora Rute continua nos contando que, na semana passada, estava dando aula quando um aluno do segundo ano, que não era da turma em que estava lecionando, jogou uma barata viva no seu cabelo. E completa: “É um absurdo conviver com esse tipo de aluno. Ontem estava em outra sala e outro aluno jogou uma garrafa de água cheia. Quase morri de susto”. (PROFESSORA RUTE, 2006).

Apesar da conversa ter sido no coletivo, com o tom de voz alto, nenhum dos professores demonstrou estranheza à fala da professora Rute, e foram se retirando para a segunda jornada do seu trabalho em silêncio.

A professora Ana, aquela que argumentou com a aluna do Grêmio, se aproxima e aproveitamos para perguntar para ela sobre aquele momento. Ela disse: “Eu fico horrorizada de ver que os professores se silenciam, parecem não querer ver que rumo as coisas estão tomando. Depois ficam se lamentando: é preciso agir, estamos perdendo nossos argumentos, nossa saúde.” (ANA, 2006).

Dessa maneira, a professora disse que procura fazer um trabalho em sala de aula de mostrar para seus alunos que a Prefeitura de Belo Horizonte tem inúmeras despesas para



que a escola possa funcionar investindo na sua formação pessoal. E qual seria o retorno de cada aluno frente esse direito público de estudar?

Acompanhamos um problema com uma turma do 2º ano do turno da manhã, em que vários professores, sentindo-se incapazes de realizarem seus trabalhos *entregaram* a sala de aula, recusando-se a continuar com a turma.

E assim, as intervenções constantes da coordenação e da direção não foram suficientes para, no diálogo, os convencerem da importância de estar nesse espaço.

A direção tomou a postura de convocar todos os pais, conjuntamente com a Regional para encontrar uma solução. A presença dos pais num primeiro momento foi significativa. E os pedidos dos pais foram, fundamentalmente, que a escola tivesse normas mais rígidas com os alunos.

Já num segundo momento, apenas quatro pais estavam presentes à continuidade dessas reuniões. Assim, a escola continuava sozinha com seus problemas e, segundo a afirmação da coordenadora Elza, a mudança de comportamento dos alunos não tinha sido efetivada.

Parra (2005) esclarece que as atividades dos professores se diferenciam dos outros trabalhadores por exigir deles uma função que extrapola seu campo de ação. Exemplifica em relação à formação integral dos jovens, que se antes era vista como complementaridade da ação das famílias, hoje espera-se que seja apenas papel do professor.

A posição desse autor é vislumbrada nas atitudes da escola em que a coordenadora do turno da manhã relata dois casos de alunos que ultrapassaram o limite de faltas sem apresentarem nenhum interesse pela escola e que quando a família foi convocada disseram que não iriam atender a convocação da escola, que já estavam cansados de ouvir reclamações de um moço de 18 anos e que a escola tomasse as providências que considerassem necessárias.

A coordenadora disse que recorreu à Regional e que foi informada que se a escola tiver tudo documentado esse tipo de aluno poderá ser retirado da escola. A proposta da Escola Plural propõe o acompanhamento dos alunos em todo o seu desempenho escolar mas na intensificação do trabalho os registros ficam esquecidos, dificultando a documentação de cada aluno.

Para vislumbrar as relações entre professores e alunos, participamos de quatro momentos de aulas, sendo dois no turno da manhã com a professora Débora e dois no turno da noite, com a professora Renata.

Sabemos dos limites dessas poucas observações por esse campo vasto mas o recorte foi necessário para o desenvolvimento da pesquisa.

Contudo, vale ressaltar que o que presenciamos em sala de aula foi a confirmação dos discursos dos professores sobre o desinteresse dos alunos diante das atividades propostas.

No turno da manhã presenciamos a seguinte situação: a professora entrou na sala com uma aluna e falou bem alto: “[...] já te falei que assim não é possível, segunda vez que te pego aos beijos pelo corredor, pois como que eu fico? Meu amor não está aqui e eu fico com desejo de fazer o mesmo”.(PROFESSORA DÉBORA, 2006).

Os alunos caíram na risada e a professora pediu que continuassem os trabalhos. Foi evidente o descompromisso dos alunos que fizeram tudo para chamar atenção: conversaram alto com o colega distante, jogaram o dicionário de um lado para outro e chegaram até subir nas carteiras. A professora novamente os repreendeu chamando-os de “meus queridinhos” e eles ironizaram.

Ela afirmou: “[...] vocês são muito engraçados se eu os chamasse de mal educados, favelados, mal nascidos vocês não iriam gostar, mas quando eu ajo de forma carinhosa vocês ficam ironizando. Não entendo vocês!” (PROFESSORA DÉBORA, 2006).

Esteve (1999) explica que um aspecto que agrava o mal-estar do docente é o sentimento de não se sentir aceito pelos alunos no papel de professor o que dificulta “[...] reagir adequadamente aos problemas apresentados pela situação e o contexto em que lhe cabe desenvolver-se, sem perder a segurança de si”. (op. cit, p. 128).

Assim, as circunstâncias apresentadas no cotidiano da escola tiram o professor do seu lugar seguro de atuação, deixando-o com a interrogação sobre o que fazer para ter o desenvolvimento desejado.

Outro episódio que deixou esse relacionamento difícil entre professores e alunos ocorreu num dia de prova. Todos os professores já tinham se encaminhado para suas salas e nós saímos para o pátio interno, onde presenciamos vários alunos dispersos, mais perto do portão de saída.

Uma moça nos chamou a atenção pois estava deitada no banco. Perguntamos se estava passando mal. Ela levanta a cabeça. Estava com um “pen drive” ouvindo música e disse que não. Perguntamos porque não estava fazendo a prova pois se trata de uma aluna do terceiro ano do ensino médio. Ela alega que a professora foi ridícula, que fez a palhaçada de colocá-la para fora de sala. Perguntamos se ela já tinha conversado com a coordenação e ela disse que sim. Uma funcionária da escola se aproximou de nós e demonstrou preocupação em nos ver conversando com a aluna. A funcionária da escola nos disse que a coordenação já estava ciente que a aluna tinha faltado com respeito com a professora, por estar ouvindo música na sala de aula no horário da prova.

O desconhecimento do respeito mútuo entre professora e aluna foi o ponto principal desse episódio em que a aluna, ao enfrentar a professora e ser retirada de sala, saiu-se como vitoriosa por ter desafiado a professora e ela a ter retirado de sua presença, mostrando que não soube como agir.

Dessa forma, perguntamos qual o valor do professor e da escola pública, principalmente nessa escola municipal, que sempre teve um grupo de docentes bem preparados. Entretanto, as respostas não aparecem com a clareza das perguntas. O que significa ser professor hoje diante desse desinteresse? É possível continuarmos nesse caminho de perda de limites institucionais? Onde fica o reconhecimento do outro enquanto sujeito de convívio social? Qual deve ser o papel da escola diante da indisciplina?

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

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

O autor, ao apresentar uma seqüência em que o mal-estar vai minando a saúde dos professores, nos leva a correlacionar com os relatos sobre a saúde dos professores frente à situação da escola, que foram descritos como um problema evidenciado em tons fortes.

#### 4.13 O mal-estar e o adoecimento

As marcas do mal-estar estão nítidas nas relações construídas na escola pesquisada, repercutem na saúde de seus professores e conseqüentemente alteram o trabalho. Em uma conversa com o vice-diretor questionamos sobre o número de faltas dos professores. Ele nos encaminhou para a diretoria e abriu a pasta de licenças e somou um total de 58 licenças durante o mês de junho.

Ele explica que a escola tem 103 professores no total. A escola funciona em três turnos, sendo: 21 turmas no turno da manhã, 19 turmas à tarde e 12 turmas à noite. E que a grande maioria dos professores trabalha em mais de um turno na própria escola, assim o número dos 58 atestados nesse mês representa, na verdade, quase o dobro do número de faltas, pois se o professor está de licença está ausente nos dois turnos de trabalho.

Refletindo sobre as observações de campo constatamos que a realidade do adoecimento docente nessa escola reflete, plenamente, os estudos teóricos já aqui apresentados.

Em relação à saúde mental a coordenadora Laura afirmou que muitos professores fazem uso constante de medicamentos antidepressivos para dar conta do trabalho. E acrescentou dizendo; “[...] cada dia precisamos de mais Prozac” (LAURA, 2006).

Na dimensão do desgaste da voz também ouvimos reclamações dos professores, principalmente associados ao barulho do trabalho de reforma do prédio que estava mais intensificado e aumentando o ruído já forte de uma escola que comporta tantos alunos.

Em relação ao desgaste do corpo, especialmente no músculo-esquelético presenciamos, ao entrar na sala dos professores, um professor fazendo massagens nos ombros de uma professora. Ela disse “Estou toda dolorida” (CARLA, 2006). As dores dos corpos foram motivos de muitas conversas, principalmente no relato da pressão da carga de trabalho. A professora Renata disse que:

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

Para os desgastes relacionados aos órgãos de sentido também é visível que mais da metade dos professores utilizam de óculos para leitura. O que exige um cuidado extra e ao mesmo tempo um gasto para o exercício da profissão.

Quanto ao problema de varizes observamos, durante os intervalos de aula e também nos momentos de reunião, vários professores utilizavam o recurso de colocar as pernas para cima para melhorar a circulação do sangue, o que para nós evidenciou cuidados com as varizes.

Quanto às doenças infecciosas respiratórias também foram evidenciadas principalmente nos sintomas de gripe por vários professores, principalmente no mês de junho. A doença dos professores aparece somatizando suas tensões de várias formas.

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

Diante desse quadro escolar, o alto índice de licenças médicas é evidente, em que o absentismo pelo adoecimento é real,. Para muitos autores<sup>57</sup> o absentismo é um dos indicadores do mal-estar docente e do adoecimento docente.

No entanto, visualizamos também vários professores doentes mas presentes ao trabalho, como a professora Renata, que mesmo doente, trabalhava e tentando influenciar a educação dos jovens.

As falas dos professores da escola pesquisada traduzem esse presenteísmo, um esforço do professor de se fazer presente, mesmo percebendo anomalias em suas reações, sejam elas físicas, psicológicas ou emocionais. Sendo assim, os dados referentes às licenças médicas não dizem tudo sobre as doenças que acometem os professores.

---

<sup>57</sup> Esteve (1999), Codo (1999), Nóvoa (1999), Martínez, Valles e Kohen (1997), Ferreira (2003), Gomes (2002), Alevato (2004), Araújo (2004), Silvany Neto et. al. (2000), Porto et al. (2006), Brito (2004), Gasparini, et al., (2005).

Presenciamos em vários momentos professores fazendo uso de remédios durante os intervalos de aula, sendo principalmente analgésicos e relaxantes musculares.

Destacaremos o relato de dois professores que vivenciaram esse presenteísmo no limite de suas capacidades.

Dentre os dois casos que destacaremos um é da professora Solange, que nos conta toda a sua trajetória de ingresso na Escola Plural, em que enfatizou o orgulho de ter uma administração que tinha à frente o Partido dos Trabalhadores e como se envolveu e lutou por uma escola de qualidade.

Seus trabalhos de destaque permitiram que chegasse a ser coordenadora: “[...] entrei, comecei a fazer bons trabalhos, eu sempre tive muito pique, muita disposição, gostava de ser professora, achava bacana, sempre gostei, já tinha muitos anos no magistério e tinha esse relacionamento bom com aluno, muito legal estar trabalhando coisa diferente.” (SOLANGE, 2006).

A professora, entusiasmada com seu trabalho fez novo concurso e ficou, assim, com dois cargos na mesma escola: como professora em um cargo e como coordenadora no outro.

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

Neste trabalho exigente e intensificado, a professora Solange vai se doando cada vez mais e, no entanto, quanto mais se dedicava menos retorno vislumbrava de seu trabalho.

E assim ela afirma que: “[...] tinha muito pouco retorno dos alunos, porque realmente eles não têm interesse, não precisa mostrar interesse, a escola não tem como exigir esse interesse deles... A própria escola também não oferece muito retorno, nem muito reconhecimento no seu trabalho... e isso foi um desgaste muito grande” (SOLANGE, 2006).

Para a entusiasmada Solange, ver seu esforço se esvaír fez com que não quisesse mais se eleger como coordenadora pois sentia-se cansada e apresentava muita insônia. Acreditava que deveria dar apenas um tempo e que todo aquele gás inicial seria renovado.

Contudo, já no início de 2005, começa a perceber algo diferente, um processo de descamação nos pés e nas mãos, muita insônia e fases de esquecimento. Para Solange o trabalho era muito e não achava um momento para dar atenção aos meus problemas.

Ela relata “conviver com a Escola Plural foi só decepção, com a Prefeitura, com a própria escola, com a unidade escolar aqui, foi uma coisa muito decepcionante... Eu acho que tudo isso foi desencadeando esse processo... Assim... de frustração mesmo!” (SOLANGE, 2006).

Apesar das dificuldades Solange continuava presente no seu trabalho.

Até que teve que ir a Junta Médica da Prefeitura para trocar a licença de dois dias<sup>58</sup> pelo acompanhamento ao marido devido a uma cirurgia. Ao passar pela médica de plantão teve uma surpresa quando disse que: “[...] eu estou vendo que você não está bem e falou para eu procurar a psiquiatra da Junta, para uma licença, que ela estava percebendo claramente que eu não estava bem. Eu estava... Realmente... Difícil... Na verdade eu não sei nem explicar direito... É tão complicado...” (SOLANGE, 2006).

A professora Solange ficou de licença nos meses de maio e junho. Em julho conversou com o seu médico e tentou retornar, porém não conseguiu. Não queria ver as pessoas e disse que perdeu o pique que tinha com o trabalho. Acabou ficando o resto do ano de licença médica.

Solange retornou da licença no início de 2006 tendo um laudo afastando-a da regência de sala. Disse procurar ajudar em tudo que pode, mas se sentia deslocada. Ela mantém os medicamentos antidepressivos e tem acompanhamento psicológico.

Ela nos afirmou que ainda não está bem e que não sente a motivação que tinha pela educação e se pudesse não gostaria mais de voltar para a escola, pois considera um ambiente muito difícil e que percebe a maioria de seus colegas caminhando para o processo que desencadeou nela essa doença devido ao ambiente de muita frustração.

O caso da professora Solange é um exemplo de presenteísmo, não reconhecendo a si mesma como um corpo com seus limites e se excedendo ao máximo em seu trabalho, o que marcou de forma definitiva sua vida profissional.

Segundo Clot (2006), os agentes públicos que “não se acham apenas em dificuldades em termos de respostas. Eles esperam também que suas perguntas e sua contribuição sejam

---

<sup>58</sup> Processo usual quando se tem licença médica de dois dias ou mais. Ir á Junta Médica para que o médico do trabalho confirme a licença.

entendidas e reconhecidas” (op. cit, p. 17). Clot utiliza o termo amputação do poder de agir<sup>59</sup>, para designar uma atividade reprimida ou contrariada “[...] que proíbe os sujeitos de dispor de suas ações, que não os deixa transformar seu vivido em recurso de vivência de uma nova experiência” (CLOT, 2006, p. 10).

Solange vê amputada não só sua possibilidade de lecionar mas seu desejo para com a profissão: “a impotência sentida, as fadigas crônicas, as descompensações psíquicas e o ressentimento sucedem então à perda de toda a ilusão e à oscilação dos ideais institucionais outrora vigentes.” (CLOT, 2006, p. 17).

O outro caso de presenteísmo é referente ao professor Fernando, um apaixonado pela profissão docente. Ele começou a trilhar esse caminho 38 anos atrás com grande dedicação e orgulho de fazer parte desse corpo docente.

Ele diz que sua história de vida se funde com a história da escola pesquisada, na qual se esforçou sempre para dar o melhor de si e tinha como ideal ter sua trajetória coroada com a aposentadoria no cargo de diretor dessa escola.

O relato do professor Fernando nos remete a vários períodos importantes para a escola que ele viu se constituir como escola municipal.

Com uma formação em Física, produziu uma série de nove livros, lecionou em várias escolas de renome da capital mineira e inclusive na Faculdade de Filosofia da Universidade Federal.

A dedicação de Fernando pela educação fez com que ele aprendesse marcenaria para correlacionar com o estudo da Física. Utilizava o laboratório da escola para trabalhar com os alunos a Matemática, a Física no seu cotidiano, na prática. Sentia-se valorizado pelo seu trabalho e reconhecido por seus alunos.

Entretanto, mudanças começaram a acontecer: “[...] começou a modificar, eu acredito que foi quando... É possível até verificar a data, quando deixou de se fazer o concurso.” (PROFESSOR FERNANDO, 2006).

Para o professor Fernando, o fim da seleção dos alunos foi o divisor de águas entre a escola que existia e a escola que se tem hoje. Assim ele compreende a seleção: “queira ou não queira, a seleção, ela elimina aquele aluno que não vem pra estudar, que vem para outra

---

<sup>59</sup> Utilizou pela primeira vez em 1997 em seu seu livro: *Le travail activité dirigée. Contribution à une psychologie de l' action. Habilitation à diriger des Recherches*. Université Paris VIII. 1997, p.80.



finalidade”. Ele pondera que as mudanças da sociedade interferem diretamente nas escolas, e que os jovens estão diferentes e acrescenta que:

[...] você reúne num local fechado, onde não tem policiamento, jovens na faixa dos 15, 16, faixa perigosa. Manhã, tarde e noite... É um terreno fértil para quem quer fazer outras coisas, não tem polícia, o elemento principal está lá... Tudo jovem, então eu acho que começou nessa época esse descontrole... (PROFESSOR FERNANDO, 2006).

O descontrole que o professor Fernando enfatiza são as relações indisciplinadas dos alunos que se avolumaram e começaram a comprometer o trabalho da educação e a relação entre os professores e alunos.

Desse modo, o professor se vê preso nas engrenagens do processo de trabalho que o enfraquece enquanto um sujeito de saberes e que passa a sofrer um mal-estar que, a princípio, não é papável, mas está presente em suas ações.

Fernando foi narrando para nós transformações pelas quais a escola tão querida foi passando.

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

O professor perdeu o domínio da turma, sentiu-se mal e compreendeu que era necessário modificar aquela situação pois estava pressentindo que algo não estava bem. No entanto, o seu compromisso com os alunos fez com que ele retornasse à noite para dar aulas.

O presenteísmo ficou evidente na medida em que o professor se sentia responsável pelos alunos e excedia todos os seus limites para tentar cumprir o seu papel de educador, numa dimensão de missão e de abnegação. Ele nos conta que:

[...] eu estava dando aula e comecei a tontear novamente, então assentei, a vertigem foi muito acentuada [...] quando melhorei fui embora, daí para frente começaram a fazer exames, aí revirava... Acharam hipertensão, e na

tomografia constatou a isquemia cerebral, o lado esquerdo prejudicando o lado direito, tanto que hoje eu tive que aprender a escrever com a mão esquerda. A perna joga um pouco para direita... O lado direito do rosto está bem diferente do lado esquerdo, você pode observar, esse olho deu uma fechadinha... (PROFESSOR FERNANDO, 2006).

Como vimos, ele foi pego de surpresa sem se dar conta de que seu estado de saúde se degradava ao longo de sua jornada de trabalho. O ritmo de trabalho acelerado que ele próprio se impunha encobria o seu estado de saúde. E mesmo quando decidiu dar um basta, modificando sua relação com o trabalho, foi tarde demais pois os efeitos negativos já estavam instalados e levaram-no ao adoecimento. A propósito, diz a literatura:

Nadie quiere reconocer en ellas algo de lo que vive todos los días em su trabajo: inseguridad, ambivalência, agotamiento, alta conflictividad por múltiples exigências, incertidumbre de permanência em el empleo, desvalorización, etc. Por el contrario, la aparición de los primeros síntomas suele ser tomadas como uma debilidade individual: *Se quebro, no se la aguanta...*(MARTÍNEZ, VALLES & KOHEN, 1997, P.120). (Grifos dos autores)

Esses autores compreendem que no cotidiano do seu fazer docente os professores se envolvem tanto com as tarefas escolares que, muitas vezes, não dão atenção à saúde, também negligenciam a insegurança e não percebem o esgotamento gerado pelas situações altamente conflituosas.

Tudo isso associado ao alto teor de conflito por múltiplas exigências, sem falar na incerteza de permanência no emprego e na desvalorização da profissão.

As evidências do abalo da saúde são colocadas de lado e, ao tentar se superar o problema, termina-se por se perder no adoecimento.

O professor Fernando deixa transparecer que, de alguma maneira, se culpa por não ter dado atenção devida a sua saúde. E que se não tivesse se entregado tanto ao trabalho talvez pudesse estar lecionando. Para ele, ser professor é muito importante.

Domingues (1997) já afirmou em sua pesquisa o caráter individual que é dado a um problema do coletivo, da escola. Para ela, patologiza-se o fracasso dos alunos, patologiza-se a experiência cotidiana dos professores e até as instituições mas não se cuida dessas últimas.

As instituições doentes adoecem também os seus membros, principalmente o professor.

Nesse sentido, pedimos a Fernando uma definição do que é ser professor e ele disse que é estar no céu e no inferno.

Quanto à visão de estar no inferno, ele teve mais desenvoltura para descrevê-lo. Apontou as análises apressadas que responsabilizam o professor pelo fracasso do aluno dado à falta de formação adequada dos professores, o baixo nível salarial, a intensificação de trabalho que se soma nos turnos e escolas diversas, os trabalhos realizados fora do horário de aula comprometendo a vida, a família e os espaços de lazer, além da mudança nas políticas públicas do município e o impedimento da seleção dos alunos.

Por outro lado, quando solicitamos a ele que descrevesse o céu, um silêncio profundo se instalou e, depois de alguns minutos, com a voz emocionada, disse: “Esperança... Só esperança... Mas eu acredito que o céu... É a esperança!” (PROFESSOR FERNANDO, 2006).

As marcas do presenteísmo na vida de Fernando são muito fortes e ele terá que conviver com elas durante toda a sua existência, porém ele sente o vazio de não estar lecionando devido a sua doença e procura exercer sua docência no auxílio a outros professores. Ressaltamos que Fernando tenta renormalizar sua posição na escola.

Ele é educador e não há como desvincular-se desta identidade. Deste modo, gentilmente aproxima-se dos colegas tentando contribuir com seus conhecimentos, contudo, não há espaço para o diálogo e para a construção coletiva nessa escola.

A presença do círculo vicioso que adoece, como descreveu Sluzki (1997), foi detectada na escola pesquisada, em que os professores isolados em seus conflitos e nas dificuldades impostas pela nova contextualização da sociedade que refletem diretamente no comportamento dos alunos estabelecem o mal-estar, podendo levar ao adoecimento.

#### **4.14. O professor que sofre-renormalizações da atividade**

Na escola pesquisada o fluxo de mal-estar está claramente evidenciado na complexidade das interações engendradas.

As atividades dos professores se alteraram na própria dinâmica da vida: a ampliação de turmas, os novos alunos, os novos professores, a Proposta da Escola Plural.

Para Clot (2006) atividade é “é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder alhures.” (op. cit., p.116).

Essa ambigüidade da atividade também é expressa como “[...] aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar aquilo que se tem de refazer.” (op. cit., p.116). Esse conceito representa bem a situação da atividade docente, que se percebe limitada diante do contexto e que busca em suas atividades valorizar sua identidade profissional.

Contudo, as atividades docentes tendem a ser isoladas, fazendo com que o professor se veja responsabilizado por todo o contexto em que se encontra e não permitindo uma reflexão e um repensar sobre o seu trabalho num âmbito coletivo e articulado com a realidade posta.

As renormalizações são constatadas no desencanto frente aos ideais da profissão e ao fracasso do ensino. Mal-estares estão presentes em todas as frases em que se expressa a dinâmica do trabalho. “Há um mal-estar concreto aqui dentro” (PROFESSORA ANA, 2006).

A concretude do mal-estar na escola parece ser algo tocável que extrapola o domínio das emoções e se corporifica. “La situación de un docente parece agravarse cuando a la conflictiva laboral, que tiende a expresarse dificultosamente en lo psíquico, se le agrega un aumento de la autoexigencia”. (MARTÍNEZ, VALLES E KOHEN, 1997, 119).

Dessa forma, quanto mais o professor exige de si mesmo mais conflituosa se torna sua relação com o trabalho.

Os mecanismos de inibições e rotinizações do trabalho também foram detectados nas falas de alguns professores que manifestaram suas tristezas ao elaborarem provas interessantes, que muitos alunos não chegam sequer a ler, apenas assinam e entregam. “É muito triste você saber que seu trabalho, seu esforço é em vão” .(PROFESSORA CÁSSIA, 2006).

Para Codo (1999) frente aos dilemas da profissão, o professor passa a realizar seu trabalho a partir de uma rotina que desaguará em sentimentos de depreciação e de sofrimento, pois há a quebra das inter-relações e, assim, “a função do professor corre o

risco de descaracterizar-se e ele passará a cumprir tarefas de forma automática e padronizada, deixando se perder a riqueza do processo de ensino-aprendizagem.” (CODO, VASQUES e VERDAN, 1999, p.297).

Na escola pesquisada a própria estrutura proporcionava essa rotinização do trabalho, como o número de turmas, de alunos e a intensificação do trabalho que levava cada professor a renormalizar a sua ação docente a procura de mecanismos para *facilitar* o seu trabalho.

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

Acompanhamos no período da pesquisa os combinados entre os professores de não deixarem que os alunos saíssem da sala de aula logo após a entrega das provas a fim de inibir a entrega sem uma leitura e possibilitar que os alunos se manifestassem nas provas.

Entretanto, os combinados se rompiam pois os professores não os cumpriam. Presenciamos a coordenadora, logo após ter dado o sinal para o início das provas, correr atrás de alunos que afirmaram que tinham terminado dizendo contrariada: “Foi combinado que nenhum professor permitiria a saída antes de uma hora após o início da prova.” (PROFESSORA CARLA, 2006).

Os combinados rompidos refletem o sentimento de desilusão dos professores em verem frustrados os seus sonhos em relação ao seu trabalho e a desarticulação do coletivo que não tem uma representatividade significativa.

Porém, ao desarticular o combinado, esses professores renormalizam suas ações. Sentem-se donos de suas normas, pelo menos nesse momento. Contudo, um mal-estar na escola fica evidente pois cada qual tenta dar uma resposta aos conflitos pelos quais está passando.

Estou triste é com essa minha situação na Prefeitura, trabalho o dia inteiro e não consigo comprar aquilo que quero. Fiquei chateada de não ter sido escolhida para participar do curso de Pós-Graduação, já fiz um mas não recebi o certificado por falta de pagamento. Isso é muito duro você trabalha e não pode melhorar na sua profissão. (PROFESSORA DÉBORA, 2006).

Os sentimentos individuais de insatisfação repercutem no coletivo desagregando e rompendo a organicidade da instituição e favorecendo o mal-estar de não ser compreendido, reconhecido e acolhido como gostaria que fosse.

As destruições dos sonhos dos docentes também se expressam nas relações cotidianas da escola onde precisam estar atentos ao vandalismo do patrimônio público, aos roubos de seus pertences e, sobretudo, à perda da esperança do seu trabalho enquanto ideal de educar e contribuir para a formação dos jovens.

A fala da professora Julia traduz o sentimento que perpassa a escola: “[...] parece que todos já estão derrotados.” (PROFESSORA JÚLIA, 2006).

É significativo que os próprios funcionários da escola estejam envolvidos na dinâmica da renormalização nas explicações sobre as depredações do prédio.

Ao verificarmos a ausência do corrimão de ferro que dividia a escada externa da escola e o vidro da frente quebrado, perguntamos à funcionária da escola o que teria acontecido. Ela nos afirmou que foram “pivetes lá de fora” sugerindo que havia pivetes também dentro da escola.

Entretanto, em conversa informal com a coordenadora Carla sobre o ocorrido, ela diz que foram os alunos mesmos e que a depredação acontece a todo instante.

Naquele mesmo dia, a sala 7 estava toda pichada pela manhã. A coordenadora nos convidou a percorrer a escola e irmos à sala determinada.

Ao chegarmos lá, verificamos uma camada de tinta sobre as pichações que apesar de amenizar não esconde as agressões ao ambiente: “[...] parece ter um pacto pois o silêncio da maioria não deixa transparecer aqui o que estamos passando.” (PROFESSORA CÁSSIA, 2006).

Há um cuidado de não deixar transparecer para o exterior a insegurança e o medo da violência que ronda a escola. Esse silenciamento, traduz-se em ações individualizadas e marcadamente comprometidas por uma ansiedade que se torna rotina nas ações dos professores.

Diante da tensão acumulada pelo trabalho docente, uma resposta de renormalização é o absenteísmo: todos os dias há professores licenciados e o índice de licenças é bastante expressivo. As faltas dos professores no serviço funcionam como uma válvula de escape, que possibilitam paradas no seu trabalho.

Contudo, presenciamos também um esforço de tentar renormalizar a prática docente com atividades diferentes: teatros, danças e olimpíadas. “Estou vendo os professores todos os dias se descabelando.” (PROFESSORA JÚLIA, 2006). As tentativas

docentes de dar um significado a sua prática, de buscarem ser sujeitos de suas próprias normas faz com que os professores possam sentir-se enquanto:

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

Os discursos dos professores enfatizam o entimema de que ser professor é estar em dificuldades e vivenciando o mal-estar das relações. Reconhecemos que não há como desvincular o professor de todo o contexto vivido e que atualmente a sociedade se apresenta imersa no mal-estar de relações.

No entanto, a própria vida humana se encontra nessa dinâmica de buscar a norma e transgredi-la, de renormalizá-la.

O trabalho docente na escola pesquisada demonstrou que seus professores buscavam se perceberem como sujeitos de suas próprias normas, com intensas e constantes tentativas de renormalizações.

Porém, o que se mostrou muito evidente foram as dificuldades para que conseguissem executar isso..

Reconhecemos que renormalizações na escola JT também aconteceram no sentido mais positivo, dando condições aos professores de reconhecimento e de bem-estar na profissão quando, por exemplo, a professora Elisa relata que se sente reconhecida pelo seu trabalho que foi se concretizando num esforço constante.

Contudo, a projeção de seu trabalho não é uma construção coletiva e a configura como uma estrela isolada, que não conseguiu iluminar a própria escola.

## 5. ESCOLA PESQUISADA - AUTO-RETRATO DE SER PROFESSOR

Durante o tempo de pesquisa cada vez que constatamos a presença do mal-estar docente nos certificamos de que ele não é dissociado do ideal de ser professor e de toda a conjuntura da profissão.

Só sofre com o mal-estar quem está implicado nas relações e gostaria de transformá-las. Com o objetivo de traçar um retrato dos professores da escola JT e analisarmos o mal-estar docente utilizamos como recurso metodológico, além de entrevistas e observações, um questionário. Esse questionário foi entregue aos professores da escola e obtivemos o retorno de 28 dos mesmos.

Observamos que esse questionário mexeu com as emoções dos professores pois as questões propostas interrogaram sua identidade docente e possibilitaram que os mesmos repensassem sua profissão.

Falar sobre o que realmente incomoda na sua relação com o trabalho e não apenas ficar na posição de lamentação foi o diferencial desse recurso que buscou dar voz a um número mais expressivo de professores, para além dos entrevistados.

O questionário encontra-se no anexo 1 e passaremos à análise de cada item do mesmo.

- **Gênero docente**

No item 1º foi perguntado o sexo dos professores com objetivo de tentar analisar as respostas no âmbito do gênero. Dos 28 questionários devolvidos tivemos como resposta 20 do sexo feminino, 6 do sexo masculino e 2 folhas sem identificação.

A presença feminina é marcante na escola JT pois apesar de ter em média uma proporção semelhante de homens e mulheres, esse dado varia conforme a dinâmica da escola em que as licenças médicas fazem com que o corpo docente seja alterado constantemente pelas “dobras” de substituição.

Assim, obtivemos o gráfico 1 abaixo:



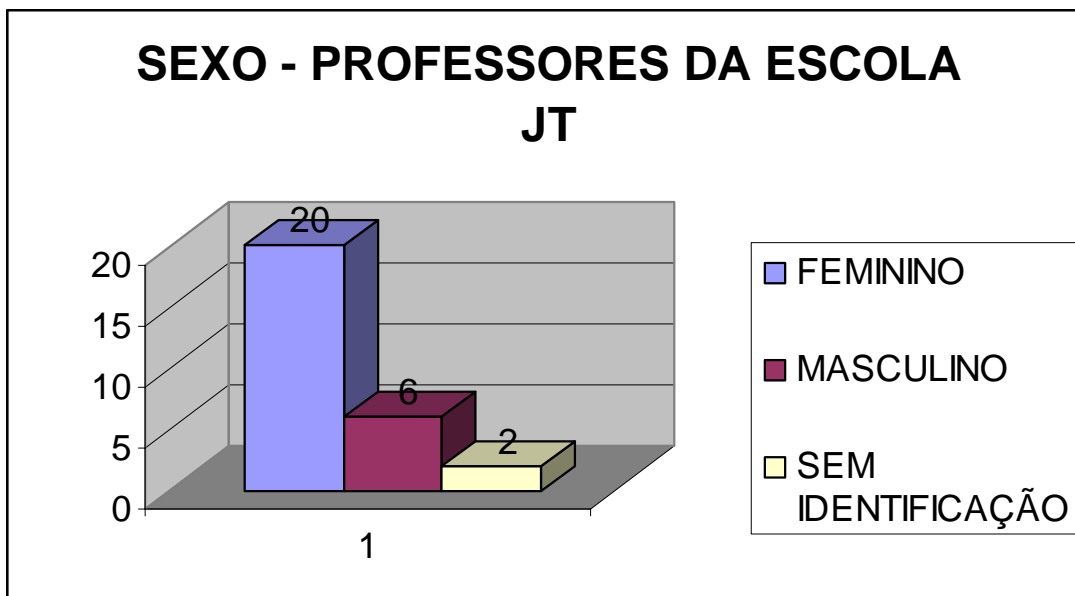


Gráfico – 1- Sexo- Professores da Escola JT.

Elaborado pela autora - 2007

Outra análise que fazemos a partir desse dado é que as mulheres tiveram uma maior facilidade, ou disponibilidade de contribuir com a pesquisa do que os professores homens.

- **Tempo de docência**

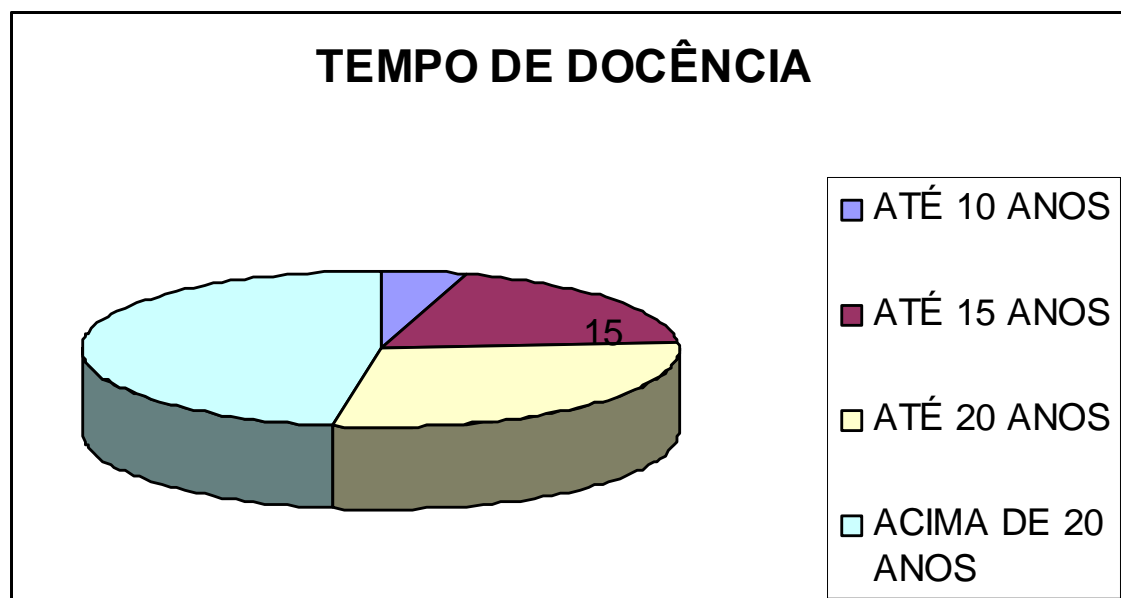


Gráfico – 2 – Tempo de Docência

Elaborado pela autora - 2007

No item 2 perguntamos qual o tempo de docência e o tempo de docência na escola JT com o objetivo de delinear melhor quem é esse profissional da escola.

Esse dado foi bastante expressivo para identificarmos o corpo docente da escola JT: Vinte e quatro professores construíram sua identidade docente atuando há mais de quinze anos na carreira. Representam, portanto, 85,7% dos professores.

O percurso docente de mais de quinze anos de trabalho marca, profundamente, o ser professor, que varia “[...] segundo as sociedades e os contextos, diferenciando-se em função do nível de escolaridade em que exercem. Os fatores que configuram o *status* do grupo profissional, nos diversos contextos sociais, são complexos e variados.” (NÓVOA, 1999, p.66).

Dessa forma, podemos afirmar que esse grupo de professores possui um status profissional que foi solidificando ao longo dos tempos e suas respostas traduzem esse constitutivo de ser docente.

- **Tempo de docência na escola**

Quanto ao tempo de regência nessa escola os índices apontam que:

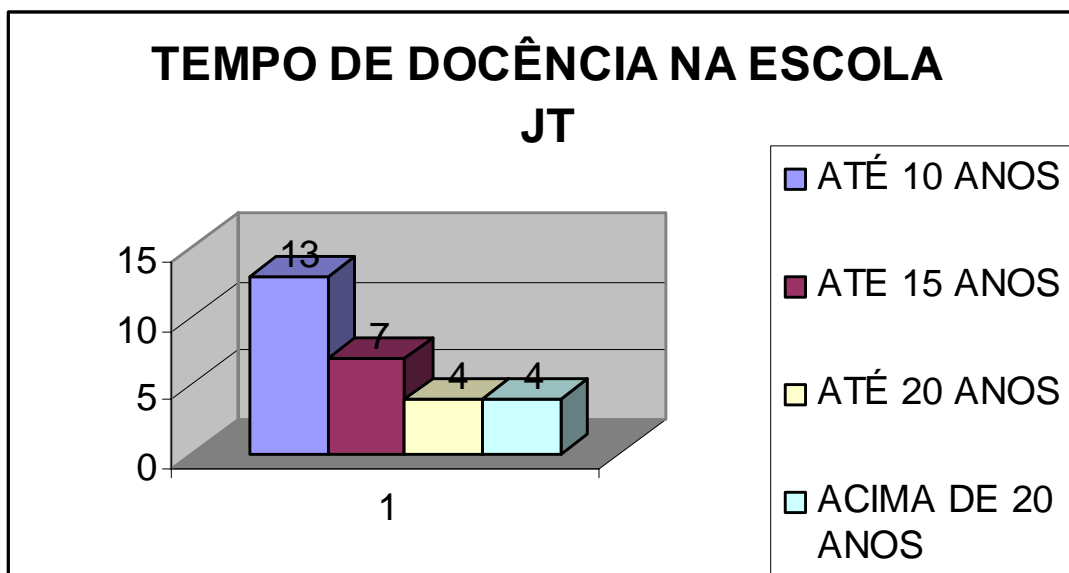


Gráfico – 3 – Tempo de Docência na Escola JT

Elaborado pela autora - 2007

Apesar de o maior número de professores que lecionam nessa escola ter menos de dez anos, salientamos que nenhum dos participantes possui menos de dois anos de trabalho na escola pesquisada.

Também avaliamos que a proporção de professores com até dez anos de trabalho na escola JT corresponde a 42,5% dos professores desse grupo.

Porém se tomarmos como base que 53,5% dos participantes possuem mais de 15 anos de docência na escola JT, esse dado representa que desse coletivo dos professores mais da metade está há muito tempo na escola.

Podemos dizer, então, que o histórico apresentado sobre as transformações e impactos no trabalho docente tem um significado importante no corpo docente.

- **Valorização da profissão docente**

Em relação ao terceiro item do questionário foi perguntado como o professor se sentia em relação à PBH, à escola, aos colegas, a sociedade e alunos.

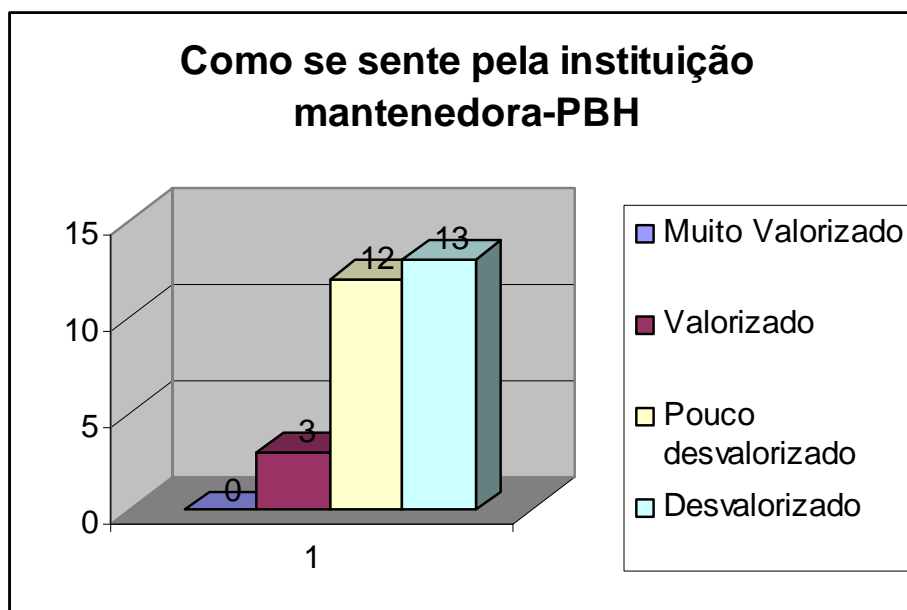


Gráfico – 4 – Como se sente pela instituição mantenedora- PBH

Elaborado pela autora - 2007

Pela instituição mantenedora nenhum professor afirmou sentir-se muito valorizado. Em oposição, 89,2% disse se sentir pouco valorizado ou desvalorizado e apenas 10,7% manifestou que se sente valorizado.

Esse sentimento de desvalorização pelo trabalho empenhado é um dos fatores agravantes do mal-estar docente, ao mesmo tempo sintomático para entender o que tem ocorrido com as relações empreendidas entre os professores e a PBH.

Vários questionamentos são feitos para entender essa situação. Os professores conseguem manter um diálogo com a PBH? Como são tratados na relação profissional?

São ouvidos e atendidos em suas ponderações para melhor efetuarem o seu trabalho?

Algumas respostas de outros itens desse questionário apontam para a compreensão desse mal-estar que cresce na relação entre o professor e a PBH.

Deixaremos para elucidá-los nos itens que tratam dos empecilhos para a realização do trabalho docente.

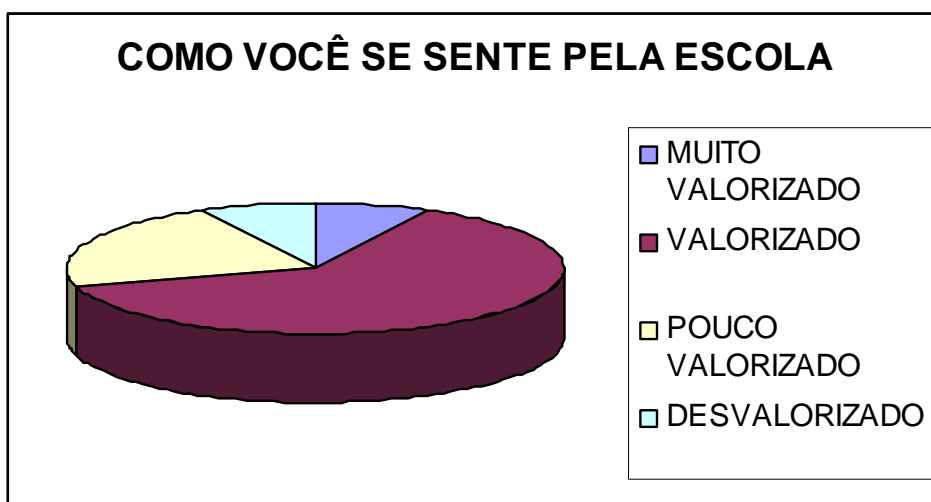


Gráfico – 5 – Como se sente pela escola

Elaborado pela autora - 2007

Com relação a se sentir valorizado pela escola 67,8% dos professores responderam afirmativamente. O sentimento de pertencimento a uma escola se efetiva em ser reconhecido por seus pares e foi manifestado por mais da metade dos docentes.

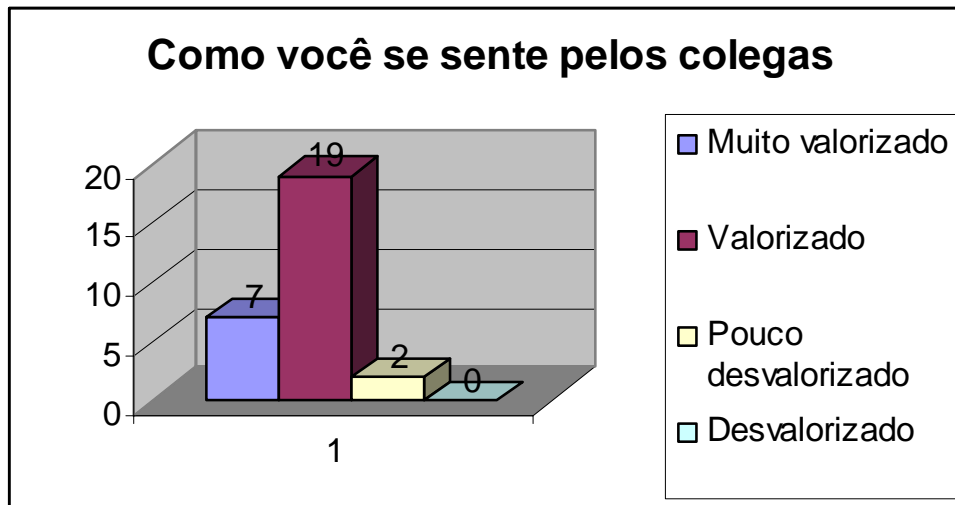


Gráfico – 6 – Como você se sente pelos colegas.

Elaborado pela autora - 2007

Em relação aos colegas a valorização cresce bastante pois 92,8% dos professores se sente muito valorizado ou apenas valorizado. Esse dado é importante para analisar as engrenagens das relações da escola em que apenas 7,2% afirmaram sentirem-se desvalorizados pelos próprios colegas.

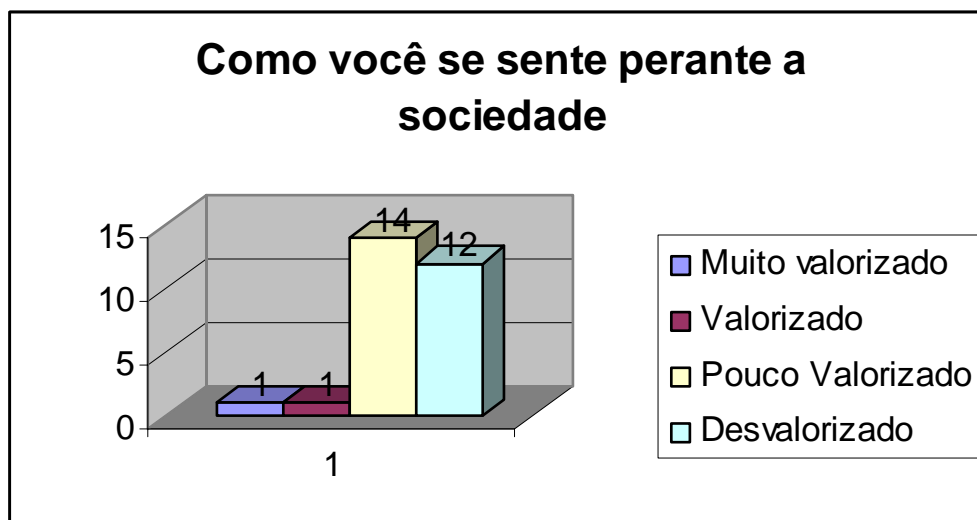


Gráfico – 7 – Como você se sente perante a sociedade

Elaborado pela autora - 2007

A inversão é nítida quando 96,4% dos participantes afirmaram que se sentem pouco valorizados ou desvalorizados pela sociedade. Esse sentimento de pouco valor afeta a autoestima do professor, que manifesta seu mal-estar de diversas maneiras.

Se cruzarmos essa resposta com os dados referentes ao sentimento de valorização em relação à PBH, podemos entender boa parte dos conflitos, tensões e angústias dos docentes.

Não concordam com a política educacional da Prefeitura, sentem-se desvalorizados pela sociedade, angustiam-se por ver o seu papel alterado sem conseguir responder às novas demandas que recaem sobre ele.

- **O trabalho da docência é o que?**

Nesse item foi perguntando aos professores como eles avaliam a profissão docente. Essa questão não pode ser analisada nos moldes anteriores pois um professor marcou todos os itens e um outro professor marcou dois itens: sua realização profissional e uma profissão difícil. Um professor e uma professora afirmaram que consideram uma boa profissão. Já doze professores declararam que consideram a docência a sua realização profissional. E dezesseis afirmaram que consideram uma profissão difícil.

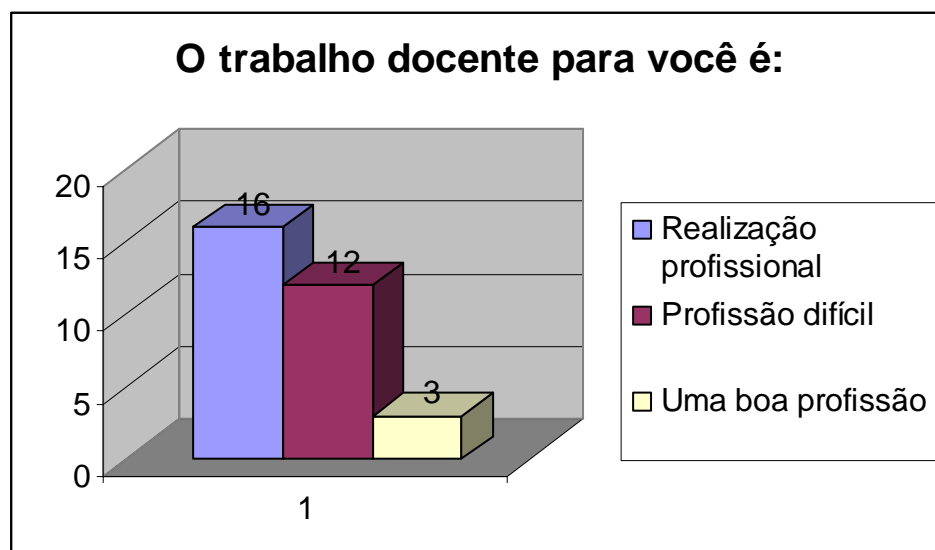


Gráfico 8 - O trabalho docente para você é.

Elaborado pela autora - 2007

Os extremos se aproximam quando as dificuldades da profissão não impedem que ela seja buscada como realização profissional. O embate entre o ideal e o real é transparente nessa questão.

- **Motivos de ser professor hoje**

Nesse item foi pedido aos professores que citassem pelo menos cinco motivos para ser professor hoje. Vale ressaltar que nem todos colocaram os 5 (cinco) motivos solicitados.

Dos vinte e oito questionários três professoras e um professor deixaram em branco esse item. Um professor e duas professoras responderam com apenas um motivo. Sete professoras responderam com três motivos e doze professores responderam com cinco motivos, totalizando em oitenta e quatro respostas sobre o motivo de ser professor hoje.

Essas respostas foram agrupadas em cinco categorias conforme o quadro abaixo.

Passaremos a fazer uma análise de cada resposta dada.

### **O outro como ideal – missão**

Essa resposta foi a que teve maior número de motivos agrupados. Os professores afirmaram que suas escolhas se deram pelo ideal de contribuir para o crescimento do outro.

A perspectiva de missão tem uma representação forte nas falas dos professores em que destacamos: “Para mim, o papel principal do professor é poder “plantar sementes”, trabalhar socialização e cidadania. Idealismo também é necessário, dado as condições atuais de trabalho.” (QUESTIONÁRIO, 2006).

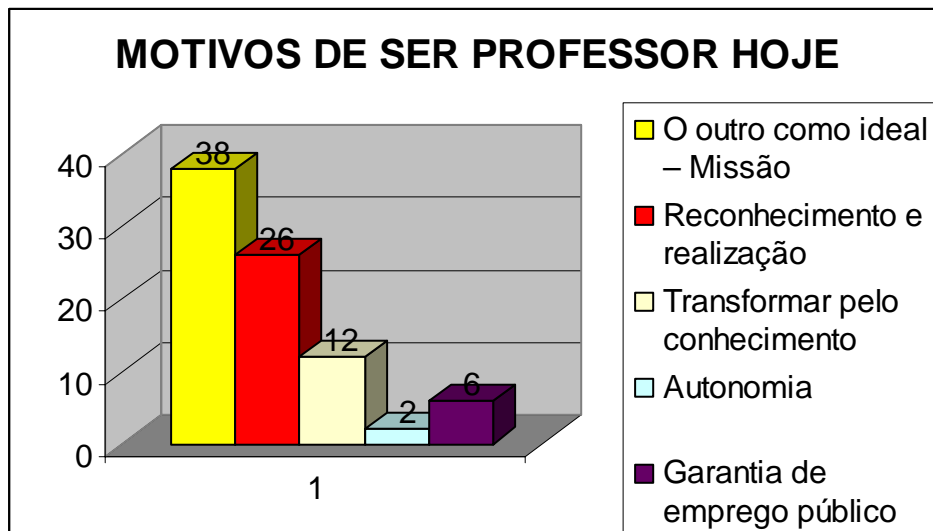


Gráfico 9 – Motivos de ser professor hoje.

Elaborado pela autora - 2007

Outros motivos expostos nos questionários nessa categoria trazem também o aspecto de alteridade e de mudanças a partir da educação.

Também apareceram motivos diversos que retratam esse ideal de educação. “Ter oportunidade de educar para a vida”. “Ser útil a sociedade.” “Ser importante na vida de alguns alunos.” “Idealismo com a esperança de que haja uma mudança profunda” “Vocação” (QUESTIONÁRIO, 2006).

Os motivos expressos expressam que a força ideológica construída no início da profissão docente é latente na imagem do professor ainda hoje na escola JT.

Assim, o sentido de ser professor se assemelha àquele que “professa fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade.” (HYPOLITO, 1997, p.19).

A identidade profissional se constrói no referencial do professor que busca sua realização na doação ao outro através do conhecimento. Nesse sentido, “[...] foi idealizado ao longo de um século e pouco de Instrução pública o mestre que queremos e pensávamos para mudar a escola, acabar com o fracasso, com o analfabetismo, com a inconsciência do povo, com o atraso econômico e social...”. (ARROYO, 2004, P. 235).



O ideal construído de professor capaz de salvar a humanidade retirando-a da ignorância através da educação aparece com clareza nos motivos de ser professor hoje na escola pesquisada.

### **Reconhecimento e realização**

Essa categoria de motivos foi expressiva com vinte seis itens escritos pelos professores.

Entretanto, as frases colocadas não reforçam a presença do reconhecimento e da realização na profissão docente, mas são mais expressões de um desejo de que sejam efetivadas. Esses motivos revelam a necessidade do professor que espera do seu trabalho o retorno através do reconhecimento e da realização.

As respostas ao questionário, inseridas utilizando apenas o recurso das aspas, expressam um leque de motivos que os professores consideraram importantes para a profissão. O desejo de “ter um relacionamento bom com as pessoas.” (QUESTIONÁRIO, 2006). Ou simplesmente “Bom convívio com todos”. “Desejo de contribuir para a transformação da realidade político-social em que me insiro.”

Também registramos frases marcadas pelo desejo de “realização profissional, apesar de hoje considerá-la difícil” ou “realização profissional, tentar levantar o valor do ensino, buscar despertar consciências, não permitir desvalorização dos estudos para o cidadão e a nação, munir os alunos de instrumento de luta.” (QUESTIONÁRIO, 2006).

A análise desse item repercute a perspectiva de Freire (2005) ao afirmar a incompletude do humano e, portanto, a sua construção constante: “[...] exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos.” (FREIRE, 2005, p.59).

Desejar ser considerado sujeito de ação, capaz de agir e transformar a realidade posta é natural do ser humano.

Assim, o professor deseja sua realização e o seu reconhecimento pelo outro, contribuindo para o crescimento do outro.

### **Transformar pelo conhecimento**

Essa categoria apresenta uma proximidade com as duas anteriores. As frases escritas pelos professores nos dizem que eles pretendem:

“Ajudar a manutenção dos valores éticos, morais e religiosos.”  
 “Enriquecimento e aprendizado constante”. “Desafio constante.”  
 “Desenvolver a sensibilidade, a compaixão, o respeito e o amor pelo próximo.” “Melhorar o “mundo”. “Esperança (ainda) de ver o PAÍS mudar.” “Convivência com pessoas diferentes.” “Aprender e se transformar.” (QUESTIONÁRIO, 2006).

O desejo de transformar subentende que exista envolvimento nas relações.

Ser professor é ter o latente desejo de buscar conhecimento e compartilhá-lo para “contribuir com a sociedade”. TARDIF E LESSARD (2005) referindo-se a Schwartz (1988) nos diz que [...] a experiência não se limita à produção de resultados, mas é também um processo de formação e de aprendizagem que modifica os conhecimentos e a identidade do trabalhador, e suas próprias relações com o trabalho.” (TARDIF E LESSARD, 2005, 195). Os motivos declarados pelos professores expressaram essa dinâmica do trabalho docente em que a busca pelo conhecimento o transforma e que ele pretende também transformar seus alunos.

### **Autonomia – Motivo para ser professor hoje**

Apenas dois professores apontaram esse motivo, expresso por “Não ter chefe” (QUESTIONÁRIO, 2006) e pela palavra: “autonomia”.

Entendemos que capacidade de criar seu próprio trabalho conforme Schwartz (2001) e Clot (2006) é da natureza do humano.

Entretanto, a profissão da docência é complexa em suas relações, proporcionando ou não o desenvolvimento de planejamento de trabalho, pois envolve o outro diretamente.

É estranho que, entre funcionários públicos, essa alternativa foi tão pouco lembrada. Remete-nos, novamente, às questões iniciais da relação com a PBH e da valorização do profissional.

Assim, podemos inferir que há um grande incômodo nos docentes da escola já que, de forma implícita, não sentem ou não usufruem a sua autonomia.

### **Garantia de emprego público**

Dos professores participantes 21,4% colocaram como motivo de ser professor hoje a garantia da estabilidade no emprego público. Esse dado é relevante numa sociedade capitalista como a nossa em que o emprego desaparece. A busca de uma garantia de

sobrevivência financeira passa a ser algo preponderante. Assim, as frases: “[...] estabilidade profissional (concurso)”, “garantia de emprego” (QUESTIONÁRIO, 2006), expressam motivos concretos para ser professor hoje.

- **MOTIVOS PARA NÃO SER PROFESSOR HOJE**

O questionário pediu aos professores que citassem pelo menos cinco motivos para não ser professor hoje.

Diante desse item também tivemos diferentes respostas, sendo que duas professoras deixaram em branco esse item. Duas professoras e um professor responderam com um motivo. Três professoras responderam com três motivos. Quatro professoras responderam com quatro motivos e quinze professores responderam com cinco motivos.

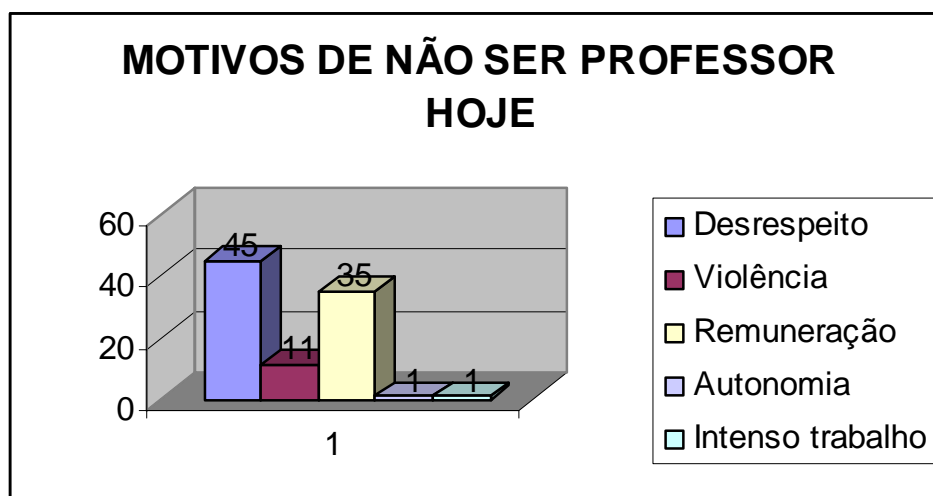


Gráfico – 10 – Motivos de não ser professor hoje.

Elaborado pela autora - 2007

### **Desrespeito**

Essa categoria teve o maior número referências para não ser professor hoje.

As frases escritas pelos professores nos dizem que a dificuldade de trabalho docente está: “Não ser respeitada por alguns alunos.” “A indisciplina está cada vez maior.” “Falta de limites dos jovens”. (QUESTIONÁRIO, 2006).

Os desrespeitos alegados pelos professores podem ser analisados sob duas óticas. Uma mais ampla, da sociedade, em que os jovens vêm passando por mudanças de valores e esfacelamento dos limites das relações que ficaram muito tênues e que têm fortes ressonâncias na escola.

Outro olhar apontaria para as mudanças no interior da escola que, agora, é mais inclusiva do ponto de vista do público atendido e possibilita a entrada e permanência do aluno sem exigir dele uma seleção constante, como era antigamente nessa escola.

Esteve (1999) nos diz que o panorama da docência mudou bruscamente e que o professor continua perdido em um cenário imaginário que não existe mais.

Contudo, ele pretende continuar nos moldes antigos repete a mesma fala. “A docência passou a ser uma profissão marginalizada, pouco compreendida, muito pouco reconhecida, em que a dureza penetrou até a entranha mesma da tarefa docente e das relações pessoais do professor”. (ESTEVE, 1999, p.41).

Diante do sentimento de desrespeito os professores perdem o reconhecimento de seu trabalho e passam a ficar suscetível ao mal-estar.

Os depoimentos dos professores aqui registrados ilustram o incômodo que essa situação vem gerando nos mesmos.

### **Violência**

A violência apareceu em 39,2% dos motivos de não ser professor hoje. A escola já passou por situações difíceis, como registradas neste estudo.

O assassinato do aluno pelo colega, a “cadeirada” dada na professora do turno e os sucessivos roubos e depredação do patrimônio público causam um clima de insegurança nos professores, deixando-os em constante tensão.

Esteve (1999) nos afirma que nas escolas com maior número de alunos há o favorecimento do caráter impessoal das relações humanas propiciando a violência nos aspectos quantitativos e qualitativos.

Ele acrescenta também que a violência dissemina a atitude que bloqueia a ação dos responsáveis no sentido de procurarem respostas justas ante os conflitos coletivos, intensificando a insegurança e o sentimento de impotência em todos.

As palavras “violência” e “falta de segurança” aparecem com muita frequência nos questionários, demonstrando a preocupação dos professores de efetivar seu trabalho sob o jugo do medo.

### **Remuneração**

A remuneração como um dos motivos de não ser professor hoje aparece expressivamente nos questionários com trinta e cinco afirmações tais como: “baixos salários”, “desvalorização profissional, pessoal e pecuniária”. Fonseca (1999) na apresentação do livro: *O Mal-estar docente* retrata a situação do Brasil ao dizer que:

A necessidade de sobrevivência que se impõe, não apenas ao professor do ensino público, mas também aos docentes de escolas privadas, tanto no que diz respeito à sua imagem de educador quando no sentido da qualidade de vida, produz-se um esgotamento, verificando pelo número elevado de horas/aulas para fazer frente ao orçamento doméstico. (FONSECA, 1999, p.9).

Na sociedade capitalista em que estamos inseridos cada vez exige-se mais do professor o acesso a uma materialidade para execução de seu trabalho, tais como ter um computador e acesso à internet dentre outros.

Esses investimentos essenciais muitas vezes roubam dos professores os recursos que poderiam ser destinados à cultura e ao lazer.

O professor se percebe empobrecido por não ser o consumidor de cultura que gostaria, pela dificuldade financeira de adquirir livros, por não poder ir ao cinema, teatros e shows.

### **Autonomia motivo de não ser professor hoje**

A autonomia apareceu como duas razões para não ser professor hoje, enfatizada em dois aspectos: “falta de autonomia da escola” (QUESTIONÁRIO, 2006); e na palavra “autonomia” (QUESTIONÁRIO, 2006), simplesmente.

A falta de autonomia da escola expressa o sentimento dos professores que se sentem perdedores a partir da Escola Plural, que limitou o número de professores pelo sistema do 1.5 e alterou o público da mesma, entre outras medidas.

Já a palavra autonomia tem um aspecto mais amplo e evidencia o papel do professor que se alterou com o fim da seleção de alunos na escola.

Buscamos do item 7 do questionário - como o professor percebe as condições e relações de seu trabalho - o trecho que ilustra bem a posição desses docentes:

As atuais condições são difíceis no tocante ao ensino-aprendizagem devido à própria realidade do projeto educacional “imposto” (Escola Plural). É claro que não é a retenção que resolverá o problema, mas não há uma política efetiva de outras recursividades que nos permitiriam maior interesse trabalhando numa perspectiva de construção do saber, como preconizamos novos pressupostos educacionais, não conseguimos ainda “mostrar” ao aluno a devida importância da aquisição desse saber. Tem sido cada vez mais difícil mantê-lo em sala de aula, dentro da escola. E o que é pior: que haja interesse. (QUESTIONÁRIO, 2006)

Essas condições difíceis demonstraram a necessidade do professor sentir-se protagonista no e do seu trabalho. Os autores Silva, Brito e Athayde (2004) retomam a Canguilhem (2001) para afirmarem que os humanos têm o desejo de criar as suas próprias normas e assim, inventam e renormalizam sua atividade.

Assim, nos dizem que “[...] na medida em que a organização do trabalho obstaculiza o exercício destas faculdades, através da intensificação do ritmo de trabalho, levando à vivência da atividade como algo sem sentido, é possível a ocorrência de acidentes e o aparecimento ou agravamento de doenças.” (SILVA, BRITO E ATHAYDE 2004 p. 107). A colocação dos autores traz a situação conflituosa do professor que ao querer modificar as normas pode prejudicar sua saúde.

Os motivos apontados para não ser professor hoje mostram-se interligados pois a complexidade do trabalho docente convive com todas essas problemáticas.

### **Intenso trabalho**

Essa categoria teve dez afirmações para não ser professor hoje. Destacamos as falas: “2 ou 3 jornadas” , “Correr a várias escolas para se manter.” e “Cansaço.”

O trabalho do professor alterou-se significativamente nas últimas décadas.

As pesquisas realizadas por Tardif e Lessard (2005) apontam que a carga de trabalho do professor vem sendo alterada devido a vários fatores que se entrecruzam: os fatores materiais e ambientais, os fatores sociais, os fatores ligados ao “objeto de trabalho”, fatores resultantes da organização do trabalho e as exigências burocráticas a cumprir.

[...] esses fatores não somam-se simplesmente. Eles também atuam em sinergia, para criar uma carga de trabalho complexa, variada e portadora

de tensões diversas. Além disso, constata-se que vários desses fatores remetem a tarefas invisíveis que demandam igualmente a afetividade e o pensamento dos professores. (TARDIF e LESSARD, 2005, p.114).

Em contrapartida, os autores supracitados também dedicaram-se aos estudos sobre a carga de trabalho dos professores de diversos países segundo os dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Fazem, então, uma comparação com os outros países da OCDE, que tem a carga horária de 829 horas anuais em relação ao Brasil em que a lei define 800 horas com os alunos.

Entretanto, nos países, em que os professores possuem essa carga horária a princípio maior, eles possuem um contrato de trabalho exclusivo de 35 a 40 horas semanas, diferentemente do Brasil. “[...] por causa desses contratos de meio período, diversos professores brasileiros precisam ensinar ao menos em dois estabelecimentos escolares para obter um salário minimamente decente”. (TARDIF e LESSARD, 2005, p.120).

Essa situação brasileira expõe o professor a um desgaste de ter que conviver com diversos estabelecimentos de ensino, diferentes grupos de alunos, de colegas, envolvendo inclusive diferentes disciplinas a serem preparadas e lecionadas, além do esforço do deslocamento.

Dessa forma, eles concluem que “[...] a carga de trabalho dos professores brasileiros é mais pesada que de seus colegas da maioria dos países da OCDE.” (TARDIF e LESSARD, 2005, p.120).

Apesar de termos fracionados em diversas categorias os fatores citados como motivos de não ser professor hoje, há uma indissociabilidade entre elas. O trabalho docente é um trabalho que exige inter-relações constantes e implicações inclusive afetivas que intensificam sua jornada de trabalho.

- **Como os professores vêm as condições e as relações no seu trabalho**

Nesse item do questionário obtivemos trinta e nove respostas que pontuam as relações engendradas na escola. Optamos por registrar algumas respostas que contemplam as demais.

**Em relação aos colegas obtivemos as seguintes posições:**

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

As respostas são muito expressivas e falam por si mesmas. Demonstram um quadro de desistência, desencanto e impotência. Os ânimos estão frágeis para buscar-se uma construção coletiva que ouse ver uma luz no fim do túnel.

**Em relação aos alunos:**

Destacamos as frases que contemplam a maior parte da posição dos professores participantes.

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



O professor descreve como se vê na relação com os alunos num confronto constate de objetivos que não se aproximam. O hiato nessa relação repercute no desconhecimento mútuo e na indiferença, capaz de levar as agressões.

### **A relação com a PBH**

Destacamos as frases mais completas que contemplam as outras.

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

Os professores se mostraram descontentes com a Escola Plural e a culpam pelo desinteresse dos alunos.

Quanto à questão de a PBH ser citada como tendo uma postura moralítica entendemos que está correlacionado ao fato que durante o tempo da pesquisa fomos informados que alguns professores foram encaminhados para a corregedoria.

- **Empecilhos no trabalho docente na escola JT**

Os professores, ao serem solicitados para indicarem os empecilhos para a realização de seu trabalho, responderam vinte sete respostas. Desse total, vinte e quatro afirmaram que possuem empecilhos no seu trabalho e três afirmaram que não.

As três colocações dos professores que afirmaram não terem empecilhos no seu trabalho foram: “Não, um profissional bom sempre vai à luta” “Não, o professor é um “bicho” que se adapta rapidamente ao ambiente. Prova disso é que “ainda” existem ótimos profissionais.” “Não. Tenho poder de fogo pela capacidade argumentativa, pelo conhecimento do sistema e consigo o que quero.”(QUESTIONÁRIO, 2006).

Nessas respostas, transpareceu apenas o lado individual do trabalho docente, sem referência ao coletivo da escola. “As tensões e dureza das relações nas escolas podem nos alertar da falta de clima para revelar as emoções em convívios mais abertos. A aparente paz nas escolas esconde perversos percursos solitários”. (ARROYO, 2004, p. 26).

O autor nos faz refletir sobre a posição dos professores a partir do questionário, de se verem nesse lugar em que o individual tem primazia sobre o coletivo e tentam resolver seus empecilhos solitariamente.

Quanto às vinte quatro ponderações sobre os empecilhos para a realização do trabalho os professores remeteram-se aos alunos, aos colegas e à PBH.

Em relação aos alunos como empecilhos da realização do trabalho docente destaca-se o seguinte:

“O maior empecilho é o não envolvimento do aluno”, “Não há algo pior do que criar uma expectativa de boa recepção por parte do aluno e ficar frustrada com apatia, o desinteresse.”; “Existem sim, devido ao sistema de educação implantado pela PBH, ou seja, escola plural. Há um desinteresse muito grande por parte dos alunos e conseqüentemente o professor se sente desmotivado”. (QUESTIONÁRIO, 2006).

A inconformidade dos professores diante dos alunos reais é preponderante nas colocações feitas. Nesse sentido, vivenciam “[...] sentimentos de comiseração em relação a si mesmos e ao estado atual em que se encontra a profissão docente.” (ESTEVE 1999, p.38).

A escola JT vive o dilema de não conseguir efetivamente interferir na vida dos jovens atuais como nos tempos de outrora em que a seleção existia.

Em relação aos colegas os destaques são: “Sinto necessidade de mais união entre os colegas e demais segmentos. Precisamos de disciplina, organização, cobrança e otimismo.” “Já estive na coordenação de turno e tive oposição explícita de um grupo com alunos, na tentativa de pegar o cargo que eu ocupava”. (QUESTIONÁRIO, 2006).

Durante o tempo de pesquisa na escola essas falas sobre o maior estreitamento dos laços entre os docentes foi recursiva.

Quanto aos empecilhos ao trabalho docente criados pela PBH a ênfase maior foi dada à Escola Plural. As frases selecionadas foram:

“O grande empecilho é o sistema educacional da PBH (Escola Plural). Professor e escola não têm autonomia”. “Sim. A total liberdade em se montar currículo, programas em uma mesma escola. Com a alegação de

que cada aluno e escola são únicos, a desorganização se generalizou. A indisciplina não é punida.” “. A “incompetência” crônica, do sistema da educação PETISTA: ELEITOREIRA” (QUESTIONÁRIO, 2006).

Os professores culpam a PBH pela Escola Plural principalmente com relação aos currículos e à disciplina

- **Mudanças na educação**

Nesse item do questionário foi pedido aos professores que se posicionassem sobre como eles achavam que deveria haver mudanças na educação e quais deveriam ser elas. Foram registradas trinta e nove respostas para esse item.

Dezesseis das respostas dadas referiam-se à valorização do trabalho docente levando em conta a questão salarial. Quatorze delas são referentes à Escola Plural, enfatizando os aspectos considerados negativos pelos professores em torno da avaliação, reprovação e currículo. Destacamos duas frases que elucidam esse item:

“Várias, mas a primeira delas é adotar um projeto educacional que funcione, que esteja em consonância com a nossa realidade. É claro que não podemos desmerecer as novas contribuições nesse campo, porém é importante saber conciliar o que sempre funcionou na pedagogia “antiga”, chamada “tradicional” com o “novo”, a pedagogia moderna.” “A maior delas deveria ser a morte do paternalismo, aliás, mais que isso, maternalismo, e investir em alunos que querem crescer. Parar de jogar dinheiro público fora.”. (QUESTIONÁRIO, 2006).

No aspecto organizacional da escola tivemos cinco respostas que levantaram questões como “Investimento qualitativo nas séries iniciais” “Escola em tempo integral”. “Limite de alunos em sala (até 20 alunos).” “Boas condições de trabalho.” “Educação de qualidade para a população”, (QUESTIONÁRIO, 2006).

Obtivemos duas respostas que demonstraram a insatisfação mas não conseguiram propor mudanças. Uma delas respondeu apenas que sim, que deveria ter mudanças, mas não explicitou quais poderiam ser.

A outra se expressou dizendo que: “Totalmente. Já estou atordoada que já não consigo mais propor mudanças, dizer quais seriam. Mas que tem que mudar, tem!” (QUESTIONÁRIO, 2006).

Tivemos também duas respostas que extrapolam o previsto. “Vamos reunir um grupo de notáveis e programar as soluções.” “Essa resposta daria muitas teses de mestrado.” (QUESTIONÁRIO, 2006).

- **Ser professor**

Foi questionado aos professores qual era a sua posição sobre que é ser professor e se eles consideram que tem cumprido esse papel. Dezesete professores se posicionaram sobre o que é ser professor.

Apesar de longo consideramos importante explicitar como os professores entendem a profissão.

“É orientar o aluno de forma integral, com carinho, respeito, compreensão, paciência, motivação e conhecimento.” “Professor é um mediador das relações em sala de aula. Relações de experiências, de aprendizagem e de educação.” “Contribuir para a formação intelectual e afetiva do aluno” “Alguém que não é dono do saber e, sim, um instrumento utilizado como ponte entre os alunos e a compreensão dos saberes.” “Além de ser um transmissor de conhecimentos, um educador consciente, formando cidadãos dignos.” “Ser professor é querer o progresso, o desenvolvimento integral da pessoa (ainda em formação) sob sua responsabilidade. O sucesso do aluno é o sucesso do professor.” “Ser professor é passar um pouco de si a outras pessoas, ensinando-as, preparando-as com o fim de as promover para o exercício da cidadania, mercado de trabalho e conscientização de sua importância.” “Ser professor é transmitir conhecimento, é mostrar um caminho possível para que haja melhorias, é dar informações para o crescimento do aluno, é aprender para conseguir ensinar.” “Ser professor é, antes de tudo, ser educador”. “Sempre participando de cursos de atualização, de discussões sobre a educação, mudando a minha forma de dar aula.”. “Aulas mais dinâmicas, em que os alunos tenham maior participação.”. “Ser professor é um estado de espírito.” “Ao longo desses 38 anos ajudei cerca de 25.000 jovens a se desenvolverem” “O professor é o agente da educação símbolo de liderança dos comportamentos de postura de um indivíduo, na sociedade que serve de espelho para os educandos.” “Procuro passar para os educandos que recebi o melhor em termos de educação”. “Educar” “Nosso papel hoje, como professor, é simplesmente de “tomar conta dos filhos dos outros” que não têm educação, vontade de aprender, respeito. Somos e estamos à mercê das famílias que não educam.” “Atualmente, nem sei o que é ser professor” (QUESTIONÁRIO, 2006).

Com a exceção das duas últimas frases que retratam o professor perdido em sua imagem, todas as outras frases apresentam o ideal da profissão: o papel de contribuir para o crescimento do outro. Esse ideal docente é refletido nas frases em que

procuraram definir o perfil docente capaz de transformar pela educação. “[...] uma dimensão do magistério que nem sempre é possível tocar, nem sempre é possível ver, mas na maior parte das vezes é possível, sentir, intuir, imaginar.” (FERREIRA, 2002, p.139).

O ideal do magistério construído no início da profissão continua presente na sociedade atual e podemos considerar que esse ideal um eixo estruturante da concepção da profissão docente na escola JT.

- **Cumprindo o papel de professor?**

À pergunta se consideram que têm conseguido cumprir o papel de professor tivemos quatro tipos de posições.

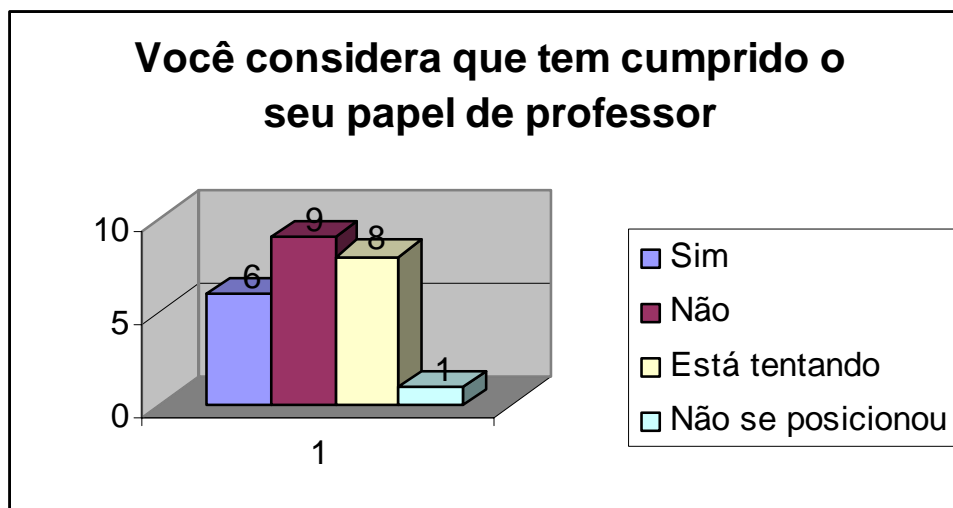


Gráfico – 11 – Você considera que tem cumprido o seu papel de professor.

Elaborado pela autora – 2007.

Dos vinte e oito questionários entregues tivemos vinte e quatro respostas sobre como os professores consideram que estão cumprindo o seu papel.

Seis afirmaram que consideram que estão cumprindo o seu papel de professor.

Tivemos nove negativas para a questão e oito disseram que estão tentando ser professor.

E uma resposta retornou em branco.

As respostas dos professores que disseram que estão conseguindo cumprir o seu papel docente foram:

[...] “sim, sempre fui ótima profissional.”. “Mesmo com tantos anos de magistério, ainda entro contente e animada em sala de aula.” “sim.” “Sim, porque hoje o professor tem que se desdobrar diante das dificuldades e isso tem ocorrido comigo.” “Sim, há quase 40 (quarenta) anos.” “Eu tenho cumprido esse papel” (QUESTIONÁRIO, 2006).

Das seis respostas dadas pelos professores que consideram estar cumprindo o seu papel, quatro deles possuem mais de trinta anos de profissão.

Esse fato nos faz analisar e inferir pelos dados da observação e da entrevista que há um sentimento de vergonha que impede de dizer de suas dificuldades em ser professor hoje.

Nove afirmaram que não estão conseguindo cumprir seu papel de professor. Eles se expressaram dessa maneira:

“É difícil cumprir meu papel de educadora como gostaria.” “Não, a proposta pedagógica imposta pela PBH, não permite que a escola direcione, de acordo com a sua realidade, a construção do conhecimento, por exemplo: não conseguimos dar aulas expositivas ou práticas sem disciplina, o aluno não precisa ser assíduo, pode faltar um número absurdo de nº /faltas; temos que receber alunos com várias patologias, sem tratamento...”. “Não consigo, atualmente ser realmente professora (por isso me afastei) tem que ter sabedoria, motivação e paciência para tal. Perdi tudo isso e o estímulo de tê-los.” “Não tenho conseguido... Faço o meu melhor, tenho prazer em dar aula. Mas, a cada dia, está ficando difícil.” “A moda é oficina. Não sei fazer malabarismos, trapézio, “reggae” e outros quejandos. Sei escrever (bem), falar (bom), portar-me adequadamente em qualquer lugar, discorrendo sobre vários assuntos, respeitando as regras UNIVERSAIS de urbanidade, convívio e moderação.” “Não tento dizer aos alunos que o egoísmo, a preguiça, etc. não conduzem o NADA.” “como leciono língua, há textos, músicas, melodias... Tendo para mostrar, ajudar, enfocar... Porém, fui vencida pelo celular, pela XUXA, pelas novelas de crime e adolescentes grávidas, tudo recheado com muita ação e droga.” “Minha imaginação? ... Já tentei de tudo.” “Não tenho cumprido esse papel devido, entre outros motivos, ao item 8 e 6 deste questionário.” (QUESTIONÁRIO, 2006).

Os nove professores que explicitaram que não estão conseguindo cumprir com o seu papel de docente esclareceram que as dificuldades estão nas relações empreendidas com os alunos. Seleccionamos os registros de oito professores que disseram que estão tentando cumprir o seu papel de professor:

“Acredito que tenho procurado exercer a função com sabedoria, empenho, “Poderia cumpri-lo melhor.” “O que salva é: mesmo com tudo isso, o professor ainda acredita no amanhã possível. Com a graça de DEUS!!!” “Sim, estou tentando cumprir meu papel da melhor forma possível, como?

Sempre participando de cursos de atualização, de discussões sobre a educação, mudando a minha forma de dar aula.” “Sempre abordando temas atuais, mais próximos da realidade dos alunos. Solicitando sugestões deles e sempre colocando para os alunos que eles são responsáveis pela construção do saber deles, tentando os professores como mediadores, que estão sempre disponíveis para ajudá-los” “Apesar de todas as dificuldades já relatadas, os professores ainda tentam.” “Tenho lutado para ser esse professor.” “pois tento, sempre, além de informar, ou melhor, antes de repassar “conhecimento”, desenvolver o aspecto espiritual do aluno, ampliar a sua visão de mundo e mostrar o seu compromisso com a vida.” (QUESTIONÁRIO, 2006).

Das respostas dadas pelos os professores tivemos uma que não se posicionou conforme os resultados anteriores. Sua resposta foi:

“É muito difícil responder a esta questão. Anteriormente, era mais satisfeita e feliz quanto à minha atuação profissional. Investimento em educação requer um grande prazo, e para o futuro, não acontece de imediato. Por isso, a dificuldade de avaliar-me profissionalmente.” (QUESTIONÁRIO, 2006).

Ressaltamos que se aproximamos os professores que se expressaram que não estão conseguindo cumprir o seu papel de professor e os professores que afirmaram que estão tentando cumprir esse papel, o índice de insatisfação com o trabalho realizado eleva-se a 70,8% dos professores.

Os auto-retratos dos professores feitos pelas suas posições no questionário foram substanciais para respaldar os achados da pesquisa, elucidando um perfil docente da escola JT. Os conflitos de ser professor pelo ideal construído e solidificado em uma escola que era a excelência do ensino vêm minar suas forças de atuação estabelecidas num plano individual. Os lamentos constantes dos professores falam da exterioridade e não se aprofundam numa reflexão coletiva da prática pedagógica para buscarem saídas.

As definições da Escola Plural estão evidenciadas como uma das principais causas das dificuldades dos professores, juntamente com a dificuldade de trabalhar o aluno real de hoje, diferente do idealizado. A questão salarial e o não reconhecimento do docente são fatores agravantes do mal-estar que permeia a escola. A falta de espaço de interlocução e de convívio dos professores foram expressas como mecanismo de intensificação das difíceis relações existentes.

Todas essas questões já haviam sido apontadas no decorrer do trabalho, mas o questionário foi um instrumento importante na confirmação das afirmações feitas anteriormente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi investigar o mal-estar docente dos professores do ensino médio de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte. A escolha da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso nos proporcionou conhecer as entranhas da escola pesquisada e ofereceu um panorama matizado de cores fortes das emoções que ali residiam, como também descortinou evidências não perceptíveis a um olhar superficial.

Através desse estudo foi possível constatar a construção da identidade da escola que se processava num contínuo, tomando contornos diferenciados da proposta de uma rede de ensino do município de Belo Horizonte.

Sendo assim, verificamos que a construção da identidade da escola se entrelaçava ao objeto de estudo, o mal-estar docente, que provocavam sentimentos e emoções matizados no conjunto da escola.

Dessa maneira, a escolha da escola pesquisada não foi neutra, pois interessava-nos adentrar um espaço em que a educação, anos atrás, foi pontuada pela excelência extrapolando os horizontes geográficos da cidade, para onde acorriam jovens de outras cidades para prestarem os exames de seleção e tornarem-se alunos desse educandário.

O reconhecimento da escola JT perante a sociedade era de uma educação capaz de contribuir efetivamente para a formação plena dos jovens.

Contudo, no momento da pesquisa a instituição mostrava-se ressentida pela perda desse lugar.

Este estudo possibilitou, também, conhecer uma escola que iniciou com cores fortes a sua existência marcada por uma educação elitizada e que tinha os valores e ideais alicerçados no contexto do início do século, caracterizando-se como uma escola de elite e para a elite.

A formação primorosa dos profissionais dessa escola, associada aos ideais de uma educação que formasse o aluno numa dimensão de totalidade e de excelência era uma realidade palpável através diversos símbolos remanescentes desta época.



Por outro lado, o reconhecimento de um espaço físico privilegiado somava-se ao orgulho dos professores pelo trabalho realizado, retratado nos diversos troféus que enfeitavam a escola e que traduziam os sentimentos envolvidos nessa concepção de educar.

Outro aspecto que evidenciava o diferencial da escola era a seleção dos professores através de banca para a aprovação de teses para o provimento dos cargos docente, os catedráticos.

A escola era autônoma, tinha seu trabalho reconhecido e impunha suas normas de trabalho inclusive a seleção dos professores e dos alunos.

No entanto, as mudanças efetuadas ao longo de sua existência, quando deixou de ser uma escola privada para ser uma escola pública, não romperam com o seu ideal de educação e nem modificaram sua organização interna.

Ao contrário, com uma posição privilegiada ditava as normas de seu trabalho e impunha mais fortemente uma seleção para os vencedores das etapas que ali permaneciam.

Ressaltamos que a seleção inicial dos alunos se prolongava durante o período de estudo, em que se estabelecia, com normas, uma disciplina rígida e um aproveitamento nos estudos na média exigida.

Com essas normas de funcionamento, a escola ganhou o respeito e a credibilidade da população que via, na educação ali oferecida, uma forma de ascensão social. O orgulho de fazer parte da escola JT é constatado nos documentos a que tivemos acesso não só pelos alunos, mas também pelos professores.

O reconhecimento mútuo de professores e alunos que tinham como meta o mesmo ideal de educação fazia com que essa sintonia dissipasse parte dos conflitos da difícil arte de educar.

Educar subtende uma relação de conquista e de reconhecimento e mesmo quando os ideais de professores e alunos são os mesmos isto não elimina os conflitos.

O panorama apresentado evidenciava o sucesso com matizes de cores fortes e ocultava problemas nesse mosaico educacional que surgissem nas relações conflituosas que eram apagadas pela exclusão tanto de alunos como de professores.

Dessa forma, a coerência e coesão do trabalho docente alicerçavam o agir do professor que sentia o apoio do grupo, a valorização dos alunos e, conseqüentemente, da sociedade.

Essa escola, como um casulo educacional, caminhou por trilhas que lhe asseguravam respeitabilidade e diversas conquistas na PBH para realização de seus projetos educacionais.

Vale ressaltar que a política anterior da PBH possibilitava que cada unidade escolar apresentasse seus projetos escolares que, caso aprovado pela instituição mantenedora, permitiria que essas unidades tivessem diferenciais no quadro docente, aumentando o número de professores para atender às demandas dos projetos.

Atualmente isso não acontece na Rede Municipal pois o número de professores é calculado pelo número de turmas em cada escola

Nossa análise mostrou que os mal-estares que permeavam as relações na escola JT não poderiam ser estudados apenas numa perspectiva isolada. Ao contrário, só entendemos o processo de mal-estar quando adentramos os espaços da escola e nos aproximamos dos sentimentos dos professores.

Fica evidente a indissociabilidade entre o mal-estar e os sentimentos construídos a partir de uma nova realidade educacional. Dessa forma não podemos falar em um mal-estar docente, mas de múltiplos mal-estares que constatamos na escola JT durante a pesquisa.

Concluimos que grande parte desses mal-estares está associada às perdas sucessivas vividas pela escola JT, por apresentar dificuldades de articular o seu trabalho frente às novas imposições da democratização da escola e das transformações da sociedade.

Ressaltamos aqui duas ações impostas pela PBH que concorreram para modificar radicalmente o rumo da escola, contribuindo para as suas perdas: a democratização do acesso à escola, com o impedimento de realização de concursos para a seleção dos alunos e a implantação da Escola Plural.

Cabe ressaltar que os alunos que passaram a frequentar essa escola não apresentavam os mesmos valores e nem os mesmos interesses dos alunos anteriores.

Assim, colocavam em xeque o trabalho realizado até então, instalando o descrédito sobre o papel dos professores e da própria instituição.

Importante assinalar as transformações do mundo do trabalho que repercutiram na educação.

Dentre elas a perda de uma garantia de emprego após a conclusão do ensino médio, resultando no desestímulo dos jovens em relação à escola enquanto propulsora de ascensão social e de inserção nos estudos superiores.

Essas mudanças promoveram discussões dos professores acerca do objetivo da escola pública e democrática e dos novos alunos que nela ingressavam.

Nesse âmbito, questionava-se a educação formal que deveria ocupar os nossos jovens sem, no entanto, encontrarem-se soluções para os problemas.

Se as relações entre os professores e alunos perderam a confluência que se estabelecida até então era preciso visualizar o aluno que adentrava a escola, ou seja, aquele outro, o diferente, que não atendia às expectativas dos professores.

Inicialmente a escola procurou atender esse novo público através de mecanismos em que sua autonomia poderia ser exercida e passou, assim, a construir projetos interdisciplinares que empreendiam ações educativas para que os alunos pudessem aprender.

Nesse processo instala-se o mal-estar pois os professores perdem gradativamente o lugar de primazia que tanto esforçaram para exercer e continuam lutando para que as mudanças já visíveis na escola pudessem retroceder ao lugar conhecido e respeitado de antes.

Diante do exposto, faz-se impossível analisar o mal-estar docente na escola JT desconhecendo a sociedade onde ela se insere.

É preciso relacionar esse processo à perda da posição da escola enquanto promotora de uma ascensão social para o mercado de trabalho. A falta de perspectiva da juventude frente a uma profissão capaz de garantir sua sobrevivência digna refletiu-se numa desilusão com o mundo que, em contrapartida às exigências do mercado de trabalho, impunha mais escolarização, tornando distante a sua realização para os muitos jovens de escola pública.

Se não há um futuro em que possa acreditar o jovem vive o aqui e agora na procura de prazer que lhe ofereça respostas mais imediatas. A educação perdeu o seu contorno, seu brilho capaz de vencer as barreiras sociais e prover a ascensão esperada.

Estudar para quê? Passar no vestibular para quê? Cursar com sacrifício um curso superior para ser um desempregado? Nesse aspecto, o estudo, o esforço e o comprometimento perdem prioridade e cedem espaço ao imediatismo do prazer.

Não conseguindo promover a ascensão de seus alunos como gostaria, a escola JT frustra-se em seu desempenho. O professor, antes visto como um exemplo, um modelo a ser seguido, passou a ser visto por alguns alunos como um ser utópico e medíocre que não vale a pena ser ouvido.

Duas manifestações dos alunos durante a pesquisa retrataram bem essa desarticulação nas relações entre professores e alunos. Uma delas refere-se a uma turma do segundo ano do ensino médio, quando todos os professores chegaram a entregar os seus cargos diante do desinteresse e falta de respeito dos alunos que se negavam a participar das atividades propostas e que ridicularizavam os professores.

Outra diz respeito ao abaixo-assinado dos alunos do terceiro ano do ensino médio, que pediram uma ação contra a coordenadora que exigiu que eles ficassem na turma para participar da aula.

Os alunos evidenciaram nesses dois casos um problema maior que repercute na sociedade, a falta de respeito ao outro enquanto ser humano.

Constatamos a escola sozinha nessa empreitada já que os pais, na reunião, pediram ajuda da escola para resolver suas questões no âmbito da sociedade e também queriam que a escola JT impusesse mais limites e respeito.

Enquanto os professores estavam trabalhando com os alunos no sentido de desenvolver-lhes o respeito ao outro e o desenvolvimento intelectual, esses apresentavam um discurso e ações que se pautavam pela liberdade, pelo prazer e pela socialização que excluía a organização, a disciplina e o esforço de aprender.

O complexo constituído pelo desinteresse pelo estudo dos alunos, pela falta de apoio das famílias e a ausência de um respaldo da escola, como no caso do abaixo-assinado, fez com que os professores se sentissem desmotivados para realizar o seu trabalho pois não existia o reconhecimento mútuo e as relações com diversos alunos estavam cortadas.

Outros aspectos a serem considerados dizem respeito às agressões que recorrentemente os professores vivenciam em sua profissão.

A agressividade variou da a agressão verbal à agressão física aos professores.

As seqüelas da agressão física sofrida pela professora Renata por parte do aluno que lhe deu uma “cadeirada” estavam visíveis na bengala que ela utilizava para se locomover, mas as marcas de maior intensidade estavam no consciente do coletivo.

O medo de agir com esse aluno que ameaça, que agride, retraiu a ação docente de vários professores que se sentiam amedrontados e muitas vezes paralisados diante das agressões dos alunos.

Outras agressões ao patrimônio público da escola e aos pertences dos professores envolvendo roubos e depredações aconteceram durante o tempo da pesquisa e também elucidaram o campo de insegurança vivenciado pelos professores.

O excesso de cuidado com tudo deixava o professor refém do medo e inseguro para realizar o seu trabalho.

O outro ponto de desarticulação da escola foi a implantação da Escola Plural, vista pela maioria dos professores como um prejuízo para a educação, uma perda para a escola JT.

A Escola Plural alterou, na escola pesquisada, dois aspectos cruciais. O primeiro se refere à perda de uma posição diferenciada da escola que passa a ser uma das muitas escolas plurais da rede de Belo Horizonte.

Outro aspecto diz respeito à concepção de avaliação da proposta, que envolveu o seu currículo.

Com a implantação da Proposta Escola Plural, a escola JT deixou de deter a autonomia de ter um corpo docente diferenciado pelos seus projetos. Desta maneira, a organização da escola seguiu as orientações da PBH, que ditava as normas quanto ao número de professores a partir do cálculo do 1.5.

O que foi um ganho na maioria das escolas da Rede Municipal com a implantação da Escola Plural significou uma perda substancial para escola pesquisada.

A escola JT perdeu sua posição de destaque, de privilégio e de reconhecimento perante a instituição mantenedora e a sociedade e passou a ser apenas mais uma dentre o universo das escolas municipais da PBH.

A perda do reconhecimento construído durante anos, que possibilitava uma relação diferenciada com o saber das demais escolas, arrefeceu o ânimo dos educadores.

Os sentimentos expressos pelos professores foram de resistência por não haver sido levadas em conta as singularidades de cada escola. E se na escola JT o ensino estava dando certo em seu processo de educação, por que mudar? Por que uniformizar todas as escolas com a Proposta da Escola Plural, não permitindo uma ação diferente?

Os professores avaliaram que a Escola Plural tirou-lhes sua autoridade docente ao permitir a não reprovação dos alunos. Essa autoridade estava ancorada também no autoritarismo de certos professores que ditavam as normas de inclusão e de exclusão dos alunos a partir das avaliações.

As avaliações tinham o caráter de classificação e premiavam ou puniam os alunos de acordo com o seu desempenho escolar.

O professor, nesse processo de avaliação, era visto pelos alunos como alguém a ser temido e respeitado e com a nova postura política a partir da Escola Plural perdeu o seu poder.

Com a impossibilidade de classificar e de reprovar o professor ficou perdido na sua ação pedagógica. Poucos professores conseguiram estabelecer uma dinâmica diferente de suas aulas, capazes de envolver os alunos para que a aprendizagem acontecesse.

Dessa maneira, não existiria mais aquela identidade de pensamento entre alunos e professores, deixando em evidência um campo de conflitos.

A perda do reconhecimento do professor pelos seus alunos como alguém capaz de interferir na dinâmica de sua aprendizagem quebra um elo existente até então, fazendo com que a valorização do conhecimento sistematicamente construído ao longo dos tempos fosse negligenciada.

O que se passou a esperar da escola foi que ela fosse um espaço de socialização, chegando a ponto de presenciamos professores afirmando que se fosse necessário “plantariam bananeiras na sala” para que os alunos pudessem ter algum interesse.

Não desprezando a importância da socialização e das interações no ambiente escolar, entendemos que a escola não poderá ficar apenas nesse nível.

Constatamos que para os professores da escola JT o desafio de educar estava cada vez mais próximo do impossível.

E assim, a perda desse lugar de autoridade levava a um mal-estar docente cada vez maior.

Os lugares seguros dos conteúdos enquadrados em cada série perderam o sentido na Escola Plural e desestabilizaram o professor que não encontrava um currículo a ser seguido e que podia ser transgredido, pois era desconhecido.

A realidade do ensino trouxe mudanças importantes e os alunos que chegavam à escola já não eram os mesmos de antigamente. Eles não estavam preparados para receberem o conhecimento dessa forma, a grande maioria não entendia o que os professores estavam dizendo e alguns apresentavam dificuldades inclusive na alfabetização.

Os professores sentiam-se impotentes pois o que estudaram durante a sua formação não contemplava mais as demandas dos alunos que chegavam à escola.

A perspectiva de uma escola inclusiva por parte da PBH ficava apenas no desejo de alguns professores que se esforçavam, dentro de seus limites, para atender as especificidades dos alunos que necessitavam de atenção.

Observando o aluno cego do terceiro ano constatamos que a escola não teve condições de inseri-lo. Deixando um vazio na formação desse jovem, mas um vazio ainda maior na consciência dos professores que se percebiam impotentes frente às suas demandas e ineficientes para a aprendizagem desse aluno que necessitava de outras ações para que pudesse desenvolver.

A inclusão na escola JT de alunos portadores de necessidades especiais contribuiu para o mal estar docente, segundo os professores.

A Escola Plural, enquanto política de governo, causou a maioria das queixas e dos limites sentidos pelos professores na escola pesquisada diante da perda dos privilégios anteriormente conquistados.

Outro mal-estar docente evidenciado durante a pesquisa na escola JT foram os processos de escolhas dos diretores e dos coordenadores. As marcas das disputas acirradas das eleições anteriores não foram apagadas com o tempo.

Como também as críticas pela falta de articulação do coletivo em que a autoridade desses profissionais foi questionada e muitas vezes sofreu resistências e até descrédito.

A escola, com o processo democrático de eleição, transformou-se num campo minado de embates e de loteamento de horas de projeto.

Os posicionamentos dos professores deixaram clara a existência de forças contrárias a uma organização única pela direção, mantendo “direções paralelas” e privilégios de alguns grupos em detrimentos de outros.

Os mal-estares, nesse sentido, foram evidenciados nas entrevistas com os professores e também nas observações sistemáticas durante a pesquisa.

Outro mal-estar ficou evidente nas relações entre os professores, tanto nas disputas para os cargos eletivos quanto na verdadeira inveja com relação aos trabalhos de colegas que conseguiram o reconhecimento da PBH.

As disputas pelas horas de projeto passaram a se constituir numa forma de privilegiar determinados grupos existentes na escola, o que acirrou as disputas entre os docentes

O projeto de sucesso da escola era visto com indiferença e estava colocado pelos professores como privilégio de poucos, para que a PBH pudesse receber as glórias.

As manifestações de mal-estar dos professores em relação às horas de projeto foram matizadas com cores fortes durante todo o período da pesquisa.

As críticas feitas pelos professores à direção e às coordenações da escola evidenciaram a situação de mal-estar e de não reconhecimento legítimo dessas instâncias que chegara a esse lugar pelo voto democrático.

Importante pontuar que durante a pesquisa houve eleição para a direção da escola e que a participação nesse processo resultou num total de abstenções na proporção de 48,05% dos votos obtidos.

O que nos levou a concluir que o processo de eleições da escola JT encontrava-se desfigurado de seu caráter de participação efetiva.

Além disso, a forma como o trabalho estava posto não valorizava o coletivo como um todo. O tempo de reunião semanal, como o que existiu durante um período como conquista da Escola Plural foi perdido impossibilitando, assim, alicerçar um projeto único de escola, em que todos pudessem se sentir contemplados.

Outro fator de mal-estar docente se refere ao “silenciamento” dos professores. Isso evidencia outro mal-estar, relacionado ao trabalho solitário em que o professor se vê diante de uma tarefa imensa e que não há como compartilhar suas dificuldades, dúvidas e tensões.

Os sentimentos de desilusão, de medo, de vergonha de não serem reconhecidos no papel que representam calaram os professores sobre suas dificuldades.

Silenciaram-se diante do cotidiano de seu trabalho e se lamuriavam dizendo que estava difícil a profissão docente. No entanto, não compartilhavam seus problemas, suas frustrações e sem a existência de um coletivo os problemas da própria escola tornavam-se difíceis de serem equacionados.



O trabalho intenso do professor obrigado a jornadas em duas ou mais escolas para garantir sua sobrevivência foi silenciado, o que demonstrava que o professor tinha vergonha de manifestar a sua falta de tempo para um estudo, para um lazer, para viver a sua vida.

O mesmo acontecia ao reclamarem dos salários: não socializavam as dificuldades financeiras por que passavam para conseguirem manter um padrão de vida mais digno.

Pela nossa presença constante e pela relação de respeito estabelecida durante a pesquisa fomos confidentes de várias situações que indicavam o problema financeiro como um empecilho para o desenvolvimento profissional.

Também os problemas relacionados a filhos e a pais doentes eram preocupações freqüentes de muitas professoras que não expunham suas dificuldades, silenciavam na sua armadura de profissionais, como que imunes às dores dos problemas que carregavam.

Uma professora nos contou o seu dilema com o pai idoso e doente e as despesas para manter em sua casa uma equipe capaz de atendê-lo.

Outros “silenciamentos” só foram quebrados devido a nossa presença, que mesmo sem ter esse objetivo possibilitou o desabafo para muitos que tiveram uma aproximação maior, como foi o caso da professora Margarida ao expor sua angústia diante dos preconceitos que percebia nesse educandário.

A coordenadora nos disse que um número significativo de professoras arcava com as despesas da casa, o que levavam com que disputassem uma “dobra” na escola ou em outra escola da PBH para garantir um salário melhor.

Contudo, muito ficou por dizer, sem que pudéssemos adentrar a vida do professor e saber dos mal-estares pessoais que interferiam na sua rotina de trabalho.

Presenciamos, por duas vezes, professoras chorando pelos cantos da escola sem que pudéssemos saber do motivo. Numa dessas vezes, a colega disse que a professora tinha muitos problemas com o marido.

Outro fator que intensificou o trabalho docente foi a grande quantidade de alunos por sala, que não permite ao professor conhecer o seu aluno.

O grande número de salas de aula na escola JT conjugado com o intenso trabalho do professor provocou o desconhecimento para a relação recíproca entre aluno e professor, deixando muitos alunos apenas no anonimato.

Essa realidade foi constatada como incômoda para o professor que se esforçava para reconhecer o seu aluno no momento dos conselhos de classe.

O emudecer do professor frente à realidade que estava posta na escola levava à individualização dos problemas, transformando o docente no único responsável pelo desempenho de seus alunos, sem uma análise do contexto como um todo.

O silêncio dos professores acobertou sentimentos de não se sentirem reconhecidos pelos alunos e pela sociedade como gostariam. Os professores reclamavam que os alunos estavam difíceis, o que passou a ser o foco principal desse “silenciamento” pois há um entendimento da classe, um entimema construído que não precisa ser pronunciado.

O que estava difícil era exercer a profissão docente, era alcançar o reconhecimento mútuo entre professor e aluno necessário para que a aprendizagem acontecesse.

O professor da escola JT manifestou que sofre por não conseguir ser professor e demonstrou sentir-se desvalorizado pelo seu trabalho.

Nesse “silenciamento” matizado de emoções, a vergonha, o desencanto e a frustração vão minando as forças desse profissional que ao calar-se diante da realidade em que não se sente inserido desencadeia outro mal-estar, o da culpa.

Concluimos que a culpa foi o mais forte mal-estar na escola pesquisada diante de sua relação com o saber durante sua existência.

A dimensão do mal-estar da culpa presente nos docentes da escola JT trouxe toda a perspectiva de missão, sacrifício e ideal de ser professor. A culpa apareceu nos professores quando explicitavam que não estavam dando conta de sua profissão e que se sentiam feridos no seu ideal de trabalho.

O mal-estar da culpa consome o professor que se percebe sem forças para suportar esse “deslugar”, essa falta de reconhecimento não apenas dos outros mas dele mesmo. Ao perceber-se como culpado o professor sofre pela não realização do trabalho dignificante que tinha como ideal.

Suas pretensões audaciosas de contribuir para o crescimento do outro, de ajudar pela educação a construir uma sociedade mais justa, mais fraterna, para a formação de sujeitos plenos, críticos e capazes de interferir positivamente no mundo ruíam e perdiam o brilho das cores da educação sonhada.

O professor, nessa desilusão com a sua profissão, não respondeu aos seus anseios e tentou buscar saídas para esse mal-estar que o consumia.

Diante desse mal-estar da culpa, os professores da escola JT tiveram duas reações opostas: o mecanismo de fuga, o absenteísmo e o seu inverso, o presenteísmo.

O absenteísmo foi verificado na escola pesquisada pelo alto índice de licenças médicas que apontavam para uma organização patogênica: cerca de 56,3% professores afastados do trabalho com atestado médico no mês de setembro de 2006.

As pequenas abstenções do trabalho também foram evidenciadas na escola JT: a demora para iniciar uma aula ou a liberação dos alunos mais cedo do que o previsto demonstrou que o professor, queria ser sujeito de suas normas, no entanto, permanecia nesse lugar de culpa.

Analisamos que ao tomar essas pequenas atitudes de resistência e de transgressões os professores estariam tentando sentir-se donos de suas normas mas, como resultado, sofriam mais.

O que aparentemente colocava o professor como sujeito de suas normas era uma fuga do seu sentimento de culpa frente ao seu ideal de educação.

Entretanto, o vazio dessa ação recaía num mal-estar coletivo, com vários questionamentos sobre ação desse docente. Por que ele não cumpre o horário combinado? E se um pode quebrar os combinados do coletivo, porque o outro professor tem que ser correto com as decisões que ele votou no coletivo, mas não as aceita interiormente?

Os vários combinados desfeitos sem justificativas plausíveis levaram-nos a concluir que não faltou planejamento mas manifestações de resistências e de desejo de mudanças.

Se o absenteísmo foi uma realidade comprovada na escola JT, o presenteísmo também foi constatado. Vários professores trabalhando doentes, medicando-se nos intervalos das aulas, queixando diversas doenças, mas presentes no seu trabalho, tentando, ainda, ser um diferencial para os jovens com que trabalhavam e tentando dar uma resposta a sua cobrança pessoal.

Assim, na tentativa de minimizar o sentimento de culpa e de inutilidade procuravam estar presente na esperança de que naquele dia a relação com os alunos poderia ser melhor e contribuir para o crescimento dos mesmos - conseqüentemente por um mundo melhor.

Na esperança de que poderia ser diferente sua ação pedagógica o professor se esforça ao limite e não dá ouvidos aos reclames de seu corpo que vai gritando com dor de cabeça e de estômago, com as doenças psicossomáticas relatadas pelos próprios. E até mesmo com doenças mais sérias como as manifestadas em Fernando e Solange.

As culpas corroem o ser humano por dentro e com os professores não foi diferente. Esse profissional que depositou seus ideais mais nobres na educação vê seu castelo de areia ir ao chão.

O mal-estar docente na escola pesquisada foi detectado tanto no âmbito do individual como no âmbito das relações coletivas. Em todos o mal-estar docente já tinha uma forte configuração, o que demonstra que ele já estava instalado há algum tempo.

Concluimos que o mal-estar docente, apesar de não ser uma realidade apenas na escola pesquisada, nela foi expresso em cores vivas. O mal-estar docente não paralisou as ações dos professores de forma definitiva, pois o ideal de ser professor, de ser da escola JT, ainda estava presente no discurso e nas tentativas de fazer diferente.

Contudo, constatamos que viver de um saudosismo de algo que não existe mais também era viver uma fantasia deslocada da realidade.

Este estudo possibilitou o levantamento de várias questões que consideramos pertinentes serem avaliadas diante do mal-estar docente que permeia as relações na escola JT. Como possibilitar aos professores dessa escola que readquiram o direito de sentirem-se reconhecidos pelo seu trabalho? Como conseguir articular o coletivo para que todos possam ter voz no seu espaço de trabalho? Como trabalhar a educação com os jovens para imbuí-los de sua responsabilidade frente ao mundo em que vivem?

Essas questões são importantes e devem ser avaliadas pela instituição mantenedora, pois acreditamos que as estratégias de intervenção mais eficazes são as que partem dos professores.

Como pesquisadoras, fomos procuradas diversas vezes para o desabafo, o choro, as lamentações sobre a impotência dos professores diante da sua realidade de trabalho. Nossa pesquisa, de certa forma, foi terapêutica, repercutiu na ação e na relação dos professores, pois ao ouvirmos esses profissionais eles se mostraram reconhecidos e valorizados. Sendo assim, acreditamos na importância da escuta desse profissional, como também na necessidade de trabalho conjunto sobre a temática num âmbito maior.

A escola JT vive o mal-estar docente e sofre com o não reconhecimento pessoal e profissional de seus professores.

No entanto, continua acreditando que a educação poderá ser um céu - parafraseando o professor Fernando, ser professor é estar no céu, um céu de esperança.

**REFERÊNCIAS:**

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

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

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

APPLE, M.W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. Cadernos de Pesquisa, nº 60. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1987.

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

ARAÚJO, Elizabet G. A educação para a saúde dos trabalhadores no contexto da acumulação flexível: Novos desafios. In: Revista Trabalho, Educação e Saúde- v.2, n2 . Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2004. p. 252-270.

ARAÚJO, Renato Sarriedine. O mal-estar do professor em sua relação com a violência do aluno. Cogito. [online]. 2004, vol.6 [citado 2 Dezembro 2006], p.173-175. <[http://scielo.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151994792004000100039&lng=pt&nrm=iso](http://scielo.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151994792004000100039&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 1519-9479.

ARAÚJO, Anísio; ALBERTO, Maria F; NEVES, Mary; ATHAYDE, Milton.(orgs.) Cenários do trabalho: subjetividade, movimento e enigma. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

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

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

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

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

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

BARDO, P. The Pain of Teacher Burnout: A Case History. Phi Del-ta Kappan, v.61, nº4, p 252-254, 1979.

BARRÈRE, Anne; MARTUCCELLI, Danilo. School: between morality crisis and ethical renovation. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 76, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000300014&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000300014&script=sci_arttext) . Acesso em 18 de fevereiro de 2007.

BARROS, Kárita de O. S. Os desdobramentos do CAPP no trabalho dos professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Dissertação – Mestrado em Educação . FAE-UFMG: Belo Horizonte, 2004.

BARROS, Vanessa A. e SILVA, Lílian R. A pesquisa em História de Vida. In: GOULART, Íris B. Psicologia organizacional e do trabalho: teoria, pesquisa e temas correlatos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

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

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

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

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e métodos. Porto: Editora Porto. 1994.

BÍBLIA SAGRADA- São Paulo: Edições Paulinas, 1990.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº9394/96- 23 dez. 1996. Fixa diretrizes e bases da educação de 1º e 2º graus.

BRITO, Jussara. Saúde do trabalhador reflexões a partir da abordagem ergológica. In: FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, Jussara; ALVAREZ, Denise. (org.) Labirintos do Trabalho-Interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. p. 91- 114 Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

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

- CANGUILHEM, Georges. Meio e normas do homem no trabalho. In: Proposições, v.12. n.2-3 (35-36), jul-nov, 2001.
- CANGUILHEM, Georges. O normal e o patológico. Trad. Maria Tereza Redig de Carvalho Barrocas & Luiz Octávio Ferreira Leite. 4ª edição. Rio de Janeiro: Florence Universitária, 2002.
- CANGUILHEM, Georges. Escritos sobre a Medicina. Trad. Vera Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2005.
- CARLOTTO, Mary. Síndrome de Burnout e a satisfação no trabalho: Um estudo de caso com professores universitários. In: BENEVIDES-PEREIRA, Ana. Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. (org.) . São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 187-212.
- CARRETEIRO, Tereza C. Entrevista ao Observatório Jovem. A relação entre os jovens e o trabalho.[http://www.uff.br/obsjovem/mambo/index.php?option=com\\_content&task=view&id=160&Itemid=5](http://www.uff.br/obsjovem/mambo/index.php?option=com_content&task=view&id=160&Itemid=5). 31 de October de 2006. Acesso em 25 de novembro de 2006.
- CAVACO, Maria H. Ofício do professor; o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antônio (org). Profissão professor. Porto:Editora Porto, 1999. p. 155- 191.
- CHAMBEL, Maria José. O Stress na Profissão Professor. In: Revista proFORMAR online- Edição 7 janeiro 2005. [http://www.proformar.org/revista/edicao\\_7/pag\\_2.htm](http://www.proformar.org/revista/edicao_7/pag_2.htm). Acesso em 08 de fevereiro de 2007.
- CHARLOT, Bernard. Educação, Trabalho: problemáticas contemporâneas que convergem.tradução Marie Annik Bernier. Departamento de Letras, IL, UFMT. (mimeo.), 2003.
- CHAMON, Magda. Trajetória de feminização do magistério: ambigüidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica Editora/FCH-FUMEC, 2005.
- CLOT, Yes. A função psicológica do trabalho. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, Rio de Janeiro:Vozes, 2006.
- CODO, Wanderley (org.). Burnout, a Síndrome da Desistência do Educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis. Vozes. 1999.
- CODO, Wanderley e GAZZOTTI, Andréa. Trabalho e Afetividade. In: CODO, Wanderley; (org.).Burnout, a Síndrome da Desistência do Educador, que pode levar à falência da educação.. Petrópolis. Vozes. 1999. p. 48-59.
- CODO, Wanderley; VASQUES- MENEZES, Iône e VERDAN, Claudia S. Importância social do trabalho. In: CODO, Wanderley (org.).Burnout, a Síndrome da Desistência do Educador, que pode levar à falência da educação.. Petrópolis. Vozes. 1999. p. 293-299



- CODO W, JACQUES MG. Introdução: uma urgência, uma busca, uma ética. In: JACQUES MG, CODO W (orgs) Saúde mental & trabalho: leituras. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CODO, Wanderley. (org.). O trabalho enlouquece? Um encontro entre a clínica e o trabalho. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CODO, Wanderley. (org.). Por uma psicologia do trabalho: ensaios recolhidos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- COLEGIO DE PROFESSORES DE CHILE A.G. (s.f). Informe de estudio de salud laboral de los profesores em Chile. Departamento de Bem-Estar, Colégio de Professores. [http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/condicoes\\_de\\_trabalho\\_e\\_saude\\_no\\_trabalho\\_docente\\_manuel\\_parra\\_revista\\_prelac\\_portugues\\_1.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/condicoes_de_trabalho_e_saude_no_trabalho_docente_manuel_parra_revista_prelac_portugues_1.pdf). Acesso em 12 de janeiro de 2007.
- CONTRERAS, José. A autonomia de professores- Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORAZZA, Sandra Mara. Por que somos tão tristes? In: Revista Pátio- Ano VIII nº 30 Mai/Jul. 2004. p.51.-53.
- CORTESÃO, Luiza. Ser Professor: Um ofício em risco de extinção? São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- DESCARTES, René. Discurso do Método para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- DEW, Kevin; KEFFE, Vera & SMALL, Keitha. 'Choosing' to work when sick: workplace presenteeism. In: Social Science & Medicine 60 22732282, 2005. <http://www.cababstractsplus.org/google/abstract.asp?AcNo=20053059396>. Acesso em 12 de dezembro de 2006.
- DICIONÁRIOAURÉLIO.2005.disponívelem:<http://www.lexikon.com.br/aurelio/aurelio>.
- DOCUMENTO DA ESCOLA- Documento do portfólio. Escola pesquisada, 2006.
- DOMINGUES, Dineia Aparecida. Impactos do Trabalho na Saúde de Docentes. Belo Horizonte: FAE/UFMG.Dissertação de Mestrado, 1997.
- DOTTI, Corina. Fracasso escolar e Classes Populares. In:GROSSI, Esther e BORDIN, Jussara. A paixão de aprender. Petrópolis:Vozes, 1992. p.21-28.
- DUARTE, Adriana e AUGUSTO, Maria Helena. O trabalho docente e a mudança organizacional da escola: o potencial participativo do professor. [http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/trabalho\\_gt04.htm](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/trabalho_gt04.htm).ANPEd,2006. Acesso em 20 de março de 2007.

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

ESCALONA, Evelin. Programa para la preservación de la voz em docentes de educación básica. In: Salud de los Trabajadores? Volumen 14 N°1/ Ener-Junio Aragua, Venezuela, 2006.

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

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

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 1, 1998. <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010225551998000100010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551998000100010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05 Out 2006. doi: 10.1590/S0102-25551998000100010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Dos pardieiros aos palácios: forma e culturas escolares em Belo Horizonte. (1906/1918). Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação. 1996.

FARIA F., Luciano Mendes de & VIDAL, Diana G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.N.14. Rio de Janeiro: ANPED, 2000. p.19-34.

FELDFEBERY, Myriam e OLIVEIRA, Dalila.(comps.) Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas reguaciones?Nuevos sujetos? Buenos Aires: Centro de Publicacines Educativas y Material Didáctico, 2006.

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

FIDALGO, Fernando Relações Sociais Corporativismo e Trabalho Docente. Belo Horizonte: UFMG, 232 p. (Dissertação de Mestrado) 1993.

FIDALGO, Fernando. Trabalho e carreira docente: contribuições teórico-metodológicas. In: Revista do NETE - Trabalho & Educação. N° 0- jul/dez, FAE/UFMG.1996. p.94-109.

FIDALGO, Fernando. A formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90. São Paulo: Anita Garibaldi, 1999.

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

- FIDALGO, Fernando S. & FIDALGO, Nara L. R. Processo de Individualização e desenvolvimento de competências: implicações para a formação do trabalhador. 2003. Mimeo.
- FIERRO, Alfredo. El ciclo de mal-estar docente. In: Revista educacion. nº 294, jan/abr. 1991. Madri: Ministerio de Educacion y Ciencia, 1991.
- FIGUEIREDO, Marcelo; ATHAYDE, Milton; BRITO, Jussara e ALVAREZ, Denise.(orgs.) Labirintos do trabalho- interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro:DP&A, 2004.
- FISS, Dóris. Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual. In: Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, vol 6, nº18, Maio/jun, 1998. p. 107-121.
- FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. trad. Sandra Netz.- Porto Alegre: Bookman.2ª ed- 2004.
- FLORES-SANDI, Gretchen. "Presentismo": Potencialidad en accidentes de salud. *Acta méd. costarric.* [online]. mar. 2006, vol.48, no.1 [citado 25 Marzo 2007], p.30-34.: <[http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S000160022006000100006&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000160022006000100006&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 0001-6002.
- FONSECA, Orlando. Apresentação In: ESTEVE, José Manuel. O mal estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo. Edusc.1999. p.7-9.
- FREIRE, Paulo. Política e educação: ensaios. 7.ed .São Paulo, Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia-saberes necessários à prática educativa. 31º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREUD, Sigmund; STRACHEY, James; FREUD, Anna; STRACHEY, Alix; TYSON, Alan; SALOMÃO, Jayme. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, c1969. 24v.
- FREUD, Sigmund. O futuro de uma ilusão, o mal\_estar\_da\_civilização e outros trabalhos. Rio de Janeiro: 1974. 309p.
- FREUDENBERGER, H. J. Staff burn-out. In: Journal of Social Issues, 30, 159-165, 1974. Department of Psychology and Neuroscience: Durham, 1974. <http://www.spsai.org/spring1974.htm>. Acesso em 09 de março de 2006.
- FRIGOTTO, G. Prefácio.In: PIKANÇO, Iracy & TIRIBA, Lia (org.). Trabalho e Educação. Aparecida. SP: Editora Idéias e letras, 2004. p.9-17.
- FURLAN, Vera I. O Estudo de textos teóricos. In: CARVALHO (org.) Construindo o saber - Metodologia Científica - Fundamentos e técnicas. 9º ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000. P.119- 128.

GAME- Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais. Avaliação da Implementação do Projeto Político Pedagógico Escola Plural. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000.

GARCIA, Regina. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. -3ª ed. Rio de Janeiro:DP&A, 2001. p.29-50.

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

GAUTHIER, Clermont e MARTINEAU, Stéphane. Imagens de sedução na pedagogia. “A sedução como estratégia profissional”. In: Educação & Sociedade, ano XX, nº 66, Abril/1999. p. 13-54.

GIANNETTI, Américo René. Plano – Programa de Administração para Belo Horizonte. Belo Horizonte: Estabelecimentos Gráficos Santa Maria S/A, 1951.

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

GOMES, Ana M. R. Pesquisa Experiência do Professor: Conhecendo algumas demarcações da Pesquisa de Campo. In: Veredas - Formação superior de professores: módulo 2- volume 3/ SEE-MG; orgs: Maria Umbelina Caiafa Salgado, Glaura Vasques de Miranda. Belo Horizonte: SEE - MG, 2002. p.187-209.

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

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

GONÇALVES, Luiz A. O. Conhecimento científico e outras formas de conhecimento. In: Veredas-Formação superior de professores: módulo 2- volume 1/ SEE-MG; orgs: Maria Umbelina Caiafa Salgado, Glaura Vasques de Miranda. Belo Horizonte: SEE- MG, 2002. p.193-223.

GUTIÉRREZ, Francisco. Siento, percibo, sueño, amo... ergo sum. Costa Rica, Herdia: Ipec, 1990.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 10. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

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

HARVEY, David. Condição Pós-Moderna –Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. São Paulo: Editora Loyola, 2005.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. Campinas: Papirus, 1997.

Ioannes Paulus PP.II Laborem exercens.<http://www.vatican.va/edocs/POR0068/> PATM.

1981. Acesso em 29-01-2007.

JESUS, Saul N.; MOSQUERA, Juan e STOBAUS, Claus. Impacto da formação contínua no bem-estar de professores. In: Iber Psicologia. 2º Congresso Hispano-Português de Psicologia.[http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi10/congreso\\_lisboa/jesus2/jesus2.htm](http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi10/congreso_lisboa/jesus2/jesus2.htm) 2005. Acesso em 04- 01-2007.

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

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

LESSARD, Claude. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre Quebec e o Canadá. In: Educação em Revista/ Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação- Belo Horizonte: FaE/UFMG, nº44, dez. p. 143-164. 2006.

LOPES, Eliane M. Ensinar História da educação. In:LOPES, Ana A. B de M.; GONÇALVES, Irlen; FARIA FILHO, Luciano M. e XAVIER, M. C.(org). História da Educação em Minas Gerais. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002. p. 58-65.

KOSZTYLA-HOJNA, B; ROGOWSKI, M; PEPINSKI, W. y LOBACZUK-SITNI, A. An analysis of occupational dysphonia diagnosed. in the North-East of Poland. In:International Journal of occupational Medicine and Environmental Health; 17 (2): 273-278, 2004. [http://www.unboundmedicine.com/medline/ebm/record/15518425/abstract/\[Analysis\\_of\\_voice\\_diseases\\_in\\_patients\\_treated\\_in\\_the\\_Podlaski\\_region\]](http://www.unboundmedicine.com/medline/ebm/record/15518425/abstract/[Analysis_of_voice_diseases_in_patients_treated_in_the_Podlaski_region]). Acesso em 15 de dezembro de 2006.

MARCHAND, M. A afetividade do educador. São Paulo. Sumus, 1998.

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

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

- MARTÍNEZ, Deolidia. Uma historia reciente: la Red Estrado em Argentina (1999- 2003). In: Educação em Revista. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2003b. p. 155-162.
- MASCARELLO, Marinete R. P. Nos fio de Ariadne; cartografia da relação saúde-trabalho numa escola pública de Vitória-ES. In: Revista Brasileira de Educação. Jan/Apr.v.12 n.34, Rio de Janeiro: ANPED, 2007. p.104-119.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. (I. Feuerbach). Tradução – José Carlos Bruni e Marcos Aurélio Nogueira- 11º ed. São Paulo: Editora Itucitec, 1999.
- MARX, Karl. O capital: crítica da economia política; tradução de Reginaldo Sant’Anna- 22ª ed . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- MATURANA, Humberto. A Ontologia da Realidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999a.
- MATURANA, Humberto. Emoções e Linguagem na Educação e na Política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999b.
- MATURANA, Humberto. Cognição, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.
- MESQUIDA, Peri. Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil. Juiz de Fora: Editora da UFJF/EDITEO, 1994.
- MESSING, K.et. al. Comprendre le travail des femmes pour le transformer.BTS. Bruxelas, Bélgica, 1999.
- MESSING, K; SEIFERT, A.M. e ESCALONA, E. The 120-S minute: using analysis of work activity to prevent psychological distress among elementary school teachers. [http://www.ncbi.nlm.nih.gov/sites/entrez?cmd=Retrieve&db=PubMed&list\\_uids=9552279&dopt=Abstract](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/sites/entrez?cmd=Retrieve&db=PubMed&list_uids=9552279&dopt=Abstract) , 1977. Acesso em 20 de dezembro de 2006.
- MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1993.
- MOREIRA, Antônio F. B. O Currículo na escola básica: discussões atuais. In: Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação- CAPE. Belo Horizonte. 2003.
- MOREIRA. Antônio F. B. In: V COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES (I COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO) CURRÍCULO E PRODUÇÃO DE IDENTIDADES, p. 28 -29, 2002.

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

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

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

NÓVOA, Antônio. (org.). Profissão Professor. Porto: Editora Porto, 1999.

NÓVOA, Antônio. (org.). Vidas de Professores. Porto: Editora Porto, 2000.

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

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

OLIVEIRA, Dalila. (org.) Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes. Belo Horizonte, 2003a.

OLIVEIRA, Dalila. Construindo a Rede Estrado no Brasil. In: Educação em Revista. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2003b.

OLIVEIRA, Dalila. El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. In: FELDFEBERY, Myriam e OLIVEIRA, Dalila.(comps.) Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones? Nuevos sujetos? Bueno Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006 a. p. 17-32.

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

ORGANISTA, José H. C. O debate sobre a Centralidade do Trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PLATÃO. Mênon. Rio de Janeiro: PUC-Rio. Editora Loyola, 2003.

PARRA, Manuel. Condições de trabalho e saúde no trabalho docente. In: Revista PRELAC- Educação para todos. Publicado pelo Escritório Regional de Educação da UNESCO para a

América Latina e o Caribe. OREALC/UNESCO Santiago. Impresso no Chile por AMF Imprenta Santiago, Chile; junho, 2005. p.135-145.

PASCHOALINO, Jussara B. Q. Síndrome de Burnout: uma realidade na Escola Pública? In: II Simpósio NETE. Belo Horizonte: NETE/FAE/ UFMG, 2004.

PORTO, Lauro Antonio et al . Association between mental disorders and work-related psychosocial factors in teachers. Rev. Saúde Pública, São Paulo, v. 40, n. 5, 2006. <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S003489102006000600011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003489102006000600011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 Feb 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0034-89102006000600011.

RIOPEL, Marie. Novas regulações escolares: quais os impactos sobre as preocupações dos professores? In: Educação em Revista/ Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação- Belo Horizonte: FaE/UFMG, n° 44, dez. 2006. p. 165-184.

RUIZ, M. J.;BERNIER, F.; CARRASCO, E . e GÓMES, F. Los niveles acústicos durante el horario laboral y las disfonías em los docentes. Pôster no XII Congresso Nacional de Segurança e Saúde no Trabalho. Valência, 20-23 de novembro de 2001.

SAMPAIO, Maria das Mercês F. & MARIN, Alda J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: Educação e Sociedade. Vol.25 n° 89. Campinas Set/Dez. 2004. p. 1203- 1225.

SAVIANI, Dermeval. TRABALHO E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E HISTÓRICOS. In: Trabalho encomendado pelo GT – Trabalho e Educação, apresentado na 29ª Reunião da ANPEd no dia 17 de outubro de 2006, em Caxambu.

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

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

SCHWARTZ, Yves. Trabalhos e uso de si. In: Revista Proposições. vol 11, p34-50 julho 2000. São Paulo: UNICAMP, 2000. p. 34-50.

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

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

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



SCHWARTZ, Yves. Trabalho e gestão: níveis, critérios, instâncias. In: FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, Jussara; ALVAREZ, Denise. (org.) Labirintos do Trabalho- Interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004. p. 23-33.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Ensino Médio: assumindo o ciclo da juventude. Rede Municipal de Educação. Belo Horizonte, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. ESCOLA PLURAL. Rede Municipal de Educação. Belo Horizonte, s/d.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Ciclos de Formação e Trabalho Coletivo dos Professores. Rede Municipal de Educação. Belo Horizonte: SMED, 1996.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. 3º ciclo - um olhar sobre a adolescência como tempo de formação. Cadernos da Escola Plural, nº 5. Belo Horizonte: SMED, 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. A Construção Pedagógica do Tempo Escolar. Rede Municipal de Educação. Belo Horizonte: SMED, 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Instrução de serviço SMED nº 0002/2003. Rede Municipal de Educação. Belo Horizonte: SMED, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Tempos Escolares: Construindo Possibilidades. Rede Municipal de Educação. Belo Horizonte: SMED, 2005.

SEVILLA, U. e VILLANUEVA, R. La salud laboral docente en la enseñanza pública. Gabinetes de Estudos e de Saúde no Trabalho, Federação de Ensinos de Comissões operárias, Madri, Espanha, <http://www.fe.ccoo.es/pdf/N%C2%BA%20%20Salud%20Laboral.pdf>, 2000. Acesso em 21 de dezembro de 2006.

SILVA, Edil; BRITO, Jussara e ATHAYDE, Milton. Trabalho de merendeiras: relações entre atividades de trabalho nas escolas e produção de saúde/doença. In: ARAÚJO, Anísio; ALBERTO, Maria F; NEVES, MARY; ATHAYDE, Milton.(orgs.) Cenários do trabalho subjetividade, movimento e enigma. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.89-109.

SILVEIRA NETO, Honório. Colégio Municipal de Belo Horizonte - Monografia histórico - informativa. Belo Horizonte, EDITORA Bernardo Álvares S.A. 1962.

SILVEIRA NETO. Informativo do Colégio Municipal. Belo Horizonte, A Ibérica Encadernadora Ltda, 1970.

SILVEIRA NETO. História do Colégio Municipal (1948-1973). Belo Horizonte, Gráfica do Colégio Municipal Marconi, 1973.

SIND-UTE- Subsede da Rede Municipal de Belo Horizonte. Panfleto de Greve. Mimeo. 2005.

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

STEREN dos Santos, B.; STOBÄUS, Dieter C.; MOSQUERA, Mouriño J.J. e Missel de Azeredo, F. (2005). O mal-estar docente perante o uso das tecnologias de informação e comunicação. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3(1).[http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Steren.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Steren.pdf). Acesso em 20/2/2007.

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

TEIXEIRA, Inês A. de C. Ritos de passagem: de professores (as) em palcos de greves. In: LOPES, Ana A. B. de M.; GONÇALVES, IRLÉN A., FARIA FILHO, LUCIANO M. de e XAVIER, M. do Carmo. (org). História da Educação em Minas Gerais. Belo Horizonte. FCH/FUMEC, 2002. p. 229-259.

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

YIN, Robert K. Estudo de Caso: Planejamento e métodos. trad. Daniel Grassi- 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

- Dados pessoais: Formação acadêmica. Vida profissional. Há quanto tempo exerce ao magistério? E como professor da Rede Municipal? E especificamente nesta escola? Trabalha em outra escola ou outro emprego? Qual? Alguma informação a mais sobre a sua experiência profissional.
- Fale sobre a escola.
- Como você caracteriza as relações estabelecidas com seus colegas, com os alunos?
- Como você define ser professor hoje?
- Quais os empecilhos e as vantagens de ser professor?
- Como é o seu trabalho com os alunos?
- Relate alguma experiência sobre seu trabalho nesta escola. Mudou alguma coisa no seu modo de ser professor?

**APÊNDICE B - ENTREVISTA COM OS EX-SINDICALISTAS**

- Dados pessoais: Formação acadêmica. Vida profissional
- Fale sobre a sua experiência de sindicalista frente à educação municipal.
- Para você qual foi a caminhada do professor na rede municipal?
- Relate o período dos salários diferenciados na rede municipal.
- Qual o significado de ser professor hoje ?

## APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- Espaço físico: organização e utilização.
- Organização dos tempos e dos espaços escolares
- Postura dos professores: envolvimento, compromisso e postura crítica.
- Relação professor/aluno; professor/professor; professor/direção, professor/comunidade.
- Experiência vivida pelos professores na escola.
- Desenvolvimento das atividades em sala de aula. Relação professor/ aluno, professor/conteúdo e aluno/conteúdo.
- Momentos de intervalo de aulas, reuniões

## **APÊNDICE D – ASPECTOS ANALISADOS NOS RESPECTIVOS DOCUMENTOS**

### Cadernos da Proposta Escola Plural

- Papel do professor
- Organização dos tempos e espaços da escola

### Projeto Político Pedagógico da Escola

- Papel do professor
- Organização dos tempos e espaços da escola

### Portfólio – Documento da Escola

- Percurso da escola Escola Plural e implicações no trabalho docente da escola pesquisada

## APÊNDICE - E Questionário

Senhores professores (as)

Na condição de pesquisadoras da UFMG gostaríamos de contar com a colaboração de vocês preenchendo esse questionário para entendermos melhor a situação da docência.

1- Sexo- FEM ( ) MAS( )

2- Tempo de docência\_\_\_\_\_Tempo de serviço nessa escola\_\_\_\_\_

3- Como você se sente:

Pela instituição mantenedora-PBH	Pela Escola	Pelos Colegas	Pela sociedade/alunos
-------------------------------------	-------------	---------------	-----------------------

Muito valorizado (a)	( )	( )	( )	( )
----------------------	-----	-----	-----	-----

Valorizado (a)	( )	( )	( )	( )
----------------	-----	-----	-----	-----

Pouco valorizado (a)	( )	( )	( )	( )
----------------------	-----	-----	-----	-----

Desvalorizado(a)	( )	( )	( )	( )
------------------	-----	-----	-----	-----

4- O trabalho da docência para você é:

( ) sua realização profissional

( ) uma boa profissão

( ) uma profissão difícil

5- Cite pelo menos 5 (cinco) motivos de ser professor hoje.

6- Cite pelo menos 5 (cinco) motivos de NÃO ser professor hoje.

7- A- Como você vê as condições e as relações no seu trabalho docente?

B- Dê exemplo de situações que ilustram sua posição frente ao item anterior.

8- Existem empecilhos para a realização de seu trabalho? Justifique.

9- Ao seu ver deveria haver mudanças na educação? Quais?

10- Qual é sua posição sobre o que é ser professor (a)? Você considera que tem cumprido esse papel? Justifique.