

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Silvana Maria Aranda

Um olhar implicado sobre o mal-estar docente

Porto Alegre
2007

Silvana Maria Aranda

Um olhar implicado sobre o mal-estar docente

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Carmen Maria Craidy

Porto Alegre
2007

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

A662o Aranda, Silvana Maria

Um olhar implicado sobre o mal-estar docente [manuscrito] / Silvana Maria Aranda; orientadora: Carmen Maria Craidy. – Porto Alegre, 2007.
127 f. + Anexo.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007, Porto Alegre, BR-RS.

1. Professor – Formação – Mal-estar. 2. Sociedade fluídica. 3. Bauman, Zygmund. I. Craidy, Carmen Maria. II. Título.

CDU – 371.124

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes CRB 10/939 neliana.menezes@ufrgs.br

Silvana Maria Aranda

Um olhar implicado sobre o mal-estar docente

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 13 de dez. 2007.

Profa. Dra. Carmen Maria Craidy – Orientadora

Prof. Dra. Ivany Souza Ávila – (UFRGS)

Prof. Dra. Maria Luisa Merino Xavier– (UFRGS)

Prof. Dra. Beatriz Daudt Fischer – (UNISINOS)

Prof. Dr. Maria clotilde Rosseti Ferreira – (USP)

RESUMO

Este é um estudo sobre o que leva professores a vivenciarem o mal-estar docente. O conceito construído é o de que o mal-estar docente é um dos traços da profissão professor na contemporaneidade e evidencia-se através da manifestação das dificuldades ou impossibilidades de lidar com as problemáticas que estão presentes na escola. A manifestação do mal-estar docente se dá através de relatos de sentimentos de angústia, desconforto e impotência, resultantes do tensionamento nas relações estabelecidas e mediante a necessidade de intervenção do professor, em situações que se colocam no cotidiano de sua prática, e as reais possibilidades dessa intervenção. Esse conceito foi elaborado ao longo do processo de pesquisa, através dos estudos teóricos e da análise dos dados coletados. A pesquisa de campo realizou-se com professores de escolas da Rede Municipal, Estadual e Particular da cidade de Porto Alegre. Buscou-se levantar a percepção dos professores acerca das situações que causam mal-estar no cotidiano de seu trabalho na escola. Algumas das conclusões parciais podem ser apontadas, tais como: o mal-estar docente está presente tanto nas escolas da Rede Pública quanto nas da Rede Particular. Os principais fatores de mal-estar advêm da relação com o aluno, com a comunidade escolar, com as colegas e equipe diretiva. Nessas relações ganha destaque o mal-estar relacionado ao aluno incluído nas escolas após a democratização do ensino e no que se refere ao aluno que não está mobilizado para aprender. O sentimento de solidão do professor ao lidar com os problemas do cotidiano escolar, também se configura como fator de mal-estar docente. Através da revisão de literatura é possível constatar que o mal-estar docente não é uma questão recente, mas adquire características diferenciadas no momento atual tornando-se um fenômeno complexo constituído por inúmeros fatores relacionados às transformações que vêm acontecendo na sociedade e no ofício do professor. Partindo desse patamar de análise, foi possível construir a afirmativa de que o mal-estar docente, mais do que um incômodo ou sentimento difuso e passageiro, ou *um ciclo degenerativo da eficácia docente*, é um fenômeno que não está situado apenas no indivíduo, mas nas relações que se estabelecem na escola e na sociedade e, portanto, podemos nos referir a mal-estares.

Palavras-chave: **Professor – Formação – Mal-estar. Sociedade fluídica. Bauman, Zygmund.**

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the reasons that lead teachers to experience the ill-being of teaching in general. The concept here construed is that the ill-being of teaching is inherent in the teaching profession in contemporaneity, and becomes apparent through the manifestation difficulties or impossibilities in dealing with the problematic issues always present in the school environment. The ill-being of teaching is expressed through reports of feelings of anguish, discomfort and powerlessness that are manifest in the tension generated by the needs of the teacher's intervention in situations that are present in their daily practices and the real possibilities of such intervention. The concept has been elaborated throughout the research process, through theoretical studies and the analysis of the data gathered. The field research was performed with the help of teachers in both City and State Public Schools and in Private Schools in Porto Alegre city. The research aimed at identifying the teachers' perception about the events that can lead to the feeling of ill-being when performing their daily routines at school. Some partial conclusions may be pointed out, such as that the feeling of ill-being is present both in public and private schools. The major factors responsible for the feeling of ill-being arise from the relationships between teacher and student, between the teacher and the school community, between the teachers and their peers, and the school management team. It is noteworthy to emphasize the feeling of ill-being related to the students that have been included in the schools after the universalization of compulsory education, and specially, to those students who do not appear motivated to learn. The feeling of loneliness that overpowers the teachers when dealing with the daily school problems has also been identified as one of the reasons of the feeling of ill-being of teaching. Through literature research and review, it has also been noticed that the feeling of ill-being of teaching does not present itself as a brand new issue, but it has acquired differentiated characteristics in the current moment, thus becoming a more complex phenomenon that is construed by multiple factors related to the transformation that the society and the teaching profession have been subject to. Starting from such analysis threshold, it has been possible to construe the premise that the feeling of ill-being of teaching represents more than a nuisance or a diffuse and fleeting feeling, or even a *degenerative cycle of the teaching efficacy*, but it ultimately represents a phenomenon that does not reside in the individual only, but rather resides in the relationships that are established within the school and within the society, and therefore may be referred to as ill-beings.

Key words: Teachers - Training - Mal-being. Society fluidic. Bauman, Zygmund.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 SOBRE MAL-ESTARES E MAL-ESTAR DOCENTE	12
3 OS CAMINHOS DA PESQUISA	26
3.1 FERRAMENTAS DE TRABALHO.....	31
3.1.1 Grupos de Formação	32
3.1.2 Entrevistas	34
3.1.3 As Significações do Mal-estar Docente	35
4 INCIVILIDADE, VIOLÊNCIA E MAL-ESTAR DOCENTE	36
4.1 NOVAS GERAÇÕES, INDIVIDUALISMO E SOLIDÃO	55
5 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO OU A ENTRADA DOS ESTRANHOS E OS ARRIVISTAS E O MAL-ESTAR DOCENTE	61
6 O MAL-ESTAR COMO UM TRAÇO DO SER PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE	84
6.1 O MAL-ESTAR NA SOLIDÃO DAS INTER-RELAÇÕES DO PROFESSOR: impossibilidade de ação e cobrança de resultados	89
6.2 A AUSÊNCIA DE EQUIPES GESTORAS QUE LIDEREM OS PROCESSOS NO COTIDIANO DAS ESCOLAS E AS DIFICULDADES NAS RELAÇÕES PROFESSOR / PROFESSOR	97
6.2.1 A Destruição do Espaço de Trabalho	100
6.3 O MAL-ESTAR NA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO E A DESMOBILIZAÇÃO DO APRENDER E DO ENSINAR	102
6.4 O LUTO PELA PERDA DO ALUNO E DA FAMÍLIA IDEAL	110
6.5 RELAÇÃO PROFESSOR FAMÍLIA/COMUNIDADE	113
7 CONCLUSÃO	120
7.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	126
ANEXOS	129

1 INTRODUÇÃO

*São questões tortas
Soltas ao vento
Desencontradas no lugar e no momento
Mas que pedem passagem,
Espaço...
Com uma urgência insolente,
Ocupam meus pensamentos.
Metamorfoseiam-se
Ganham força
Cada vez que penso em educação
Busco respostas
Para os anseios dos professores,
Meus próprios anseios...¹*

A tese que escrevo é uma tentativa de apontar caminhos para o entendimento de antigos anseios. Trata-se de um olhar implicado sobre o mal-estar docente, pois ao longo deste trabalho, além da análise de entrevistas e questionários e dos dados extraídos dos grupos de formação realizados nos últimos dois anos com professores e gestores de escolas de Porto Alegre, trabalhei a partir de dados levantados em minha própria experiência de professora do Ensino Fundamental, assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação – SMED - e professora universitária. É nesse contexto que emergiram as inquietações que me levaram a definir meu objeto de pesquisa. Na busca de respostas a essas inquietações, procuro criar um diálogo a partir dos dados coletados e dos estudos realizados sobre o mal-estar docente a fim de construir um corpus capaz de colaborar no entendimento do mal-estar vivenciado por professores que atuam nos mais variados espaços educativos de Porto Alegre.

Portanto, já na introdução, gostaria de deixar dito que falo de meu próprio mal-estar e do mal-estar docente dos professores pesquisados. Pode o leitor desse trabalho indagar sobre a escolha de colocar em um documento acadêmico trechos que, de certa forma, fazem parte da minha história de vida profissional. Foi a partir do questionamento de uma professora, que no ano de 2006 participava de um desses grupos de formação, no qual eu trabalhava no levantamento de fatores que levavam os professores daquela escola a perceberem-se em uma situação de mal-estar docente, que escolhi adotar essa abordagem. A colega mencionava um fato

¹ Poema da própria pesquisadora

que considerava exemplo da violência que enfrentamos no cotidiano das escolas, e falava da impotência que experimentava ao não perceber nenhuma possibilidade concreta de ação, já que não estava autorizada a, por exemplo, afastar o aluno agressor. Em certo momento pontuou que seria difícil que eu pudesse imaginar o que dizia, uma vez que a maioria dos professores universitários, pesquisadores e supervisores não têm uma prática que lhes possibilite entender a que os professores “de sala de aula” são submetidos atualmente. Não me interessa nesse momento discutir essa generalização e nem mesmo o mérito dessa afirmação. O que importa é que a colocação dessa colega fez com que eu relesse o diário de campo que havia começado a escrever em determinado momento de minha vida profissional, como professora do currículo por atividades, na busca de elementos que pudessem ajudar-me a pensar na problemática do mal-estar docente. Essa leitura me possibilitou encontrar dados que, se submetidos a uma análise, poderiam colaborar no entendimento desse fenômeno complexo. Os capítulos quatro e cinco são resultado da retomada desse diário de campo e dos registros feitos ao longo de meu trabalho como assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

A escrita dessa tese constituiu um esforço de considerar os dados de minha experiência profissional de professora-pesquisadora e, ao mesmo tempo, “estranhar o familiar”.

Começo a tentar dar conta desse desafio já no primeiro capítulo – “Sobre mal-estares e mal-estar-docente”, onde inicio o reconhecimento da obra de autores como Freud (1929), Bauman (1998/2001), Elias (1994), Arendt (1994), Esteve (1999/2004) entre outros, que podem nos ajudar a entender o mal-estar da sociedade e o mal-estar docente. No capítulo dois dedico-me a detalhar a metodologia de pesquisa utilizada na tentativa de formular algumas idéias sobre esse fenômeno complexo. No decorrer desse capítulo exemplifico como se deu à coleta de dados a partir dos instrumentos que selecionei, que foram a observação participante dos espaços das escolas, as entrevistas semi-estruturadas, os questionários fechados, os grupos de formação e cursos.

Os demais capítulos constituem-se em um esforço de demonstrar que o mal-estar docente - fenômeno histórico e cultural - é, contemporaneamente, um dos grandes traços caracterizadores do ofício do professor no contexto da sociedade e

da educação. Portanto, embora se revista, muitas vezes, de características individuais, não pode ser tratado apenas como um incômodo, um adoecer ou um ciclo degenerativo do “docente” enquanto indivíduo, mas como um fenômeno que perpassa e constitui as relações que se estabelecem na escola.

A partir dessa idéia central, que foi construída ao longo de meus estudos, trabalho com algumas características do fenômeno do mal-estar docente nos dias de hoje. Através da análise dos dados coletados é possível apontar alguns fatores de mal-estar docente: a inclusão de uma nova população na escola, a solidão das inter-relações que se estabelecem nessa instituição e a incivilidade e violência presentes no cotidiano escolar, bem como o esvaziamento dos espaços públicos ou coletivos de decisão.

Autores referenciados no estudo do mal-estar docente como José Manuel Esteve Zaragoza, vem trabalhando com a violência como um importante fator desencadeador desse fenômeno. No entanto, a violência que destaco no capítulo quatro, intitulado “Incivilidade, Violência e Mal-Estar Docente”, está relacionada não apenas àquela direcionada ao professor, mas a que circula no entorno da escola e acaba repercutindo no fazer pedagógico do corpo docente. Episódios de violência semelhantes ao que pontuo nesse capítulo já fazem parte do cotidiano de muitas comunidades de Porto Alegre e podem ser fontes de mal-estar docente.

No quinto capítulo, “A democratização do ensino ou a entrada dos estranhos e os arrivistas e o mal-estar docente”, falo do mal-estar docente provocado pelas crianças “incluídas” nas escolas em que trabalhei como assessora pedagógica. Demonstro que as em muitas das escolas pesquisadas as crianças incluídas provocam profundo mal-estar, como se ali não deversem ou não pudessem estar, e acabam sendo tratadas como estranhas e arrivistas na escola [categoria usada por Bauman, 1998], ocupando lugares especiais, sendo separadas em turmas diferenciadas.

No sexto capítulo retomo a idéia central dessa tese: O mal-estar docente como um traço do ser professor na contemporaneidade. Exponho aí trechos dos questionários e entrevistas onde se evidenciam que as inter-relações estabelecidas nas escolas e as exigências que recaem sobre o professor podem ser fatores de mal-estar. A partir dos dados coletados na pesquisa de campo detalho os fatores que colaboram para que o mal-estar tenha se tornado um traço do ser-professor

hoje. Na análise dos dados da pesquisa de campo, procuro afastar-me dos modelos existentes para compreensão do fenômeno estudado, embora reconheça sua importância, apresentando o conceito que elaborei sobre o mal-estar docente. Dentre os estudos realizados, dos quais parto para propor o conceito que desenvolvi, destaco o de Esteve que realizou uma pesquisa detalhada no âmbito das questões que me movem. O diferencial da pesquisa realizada por esse autor é a busca da construção de um modelo epistemológico para a compreensão do mal-estar docente. Em seu livro “O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores”. Esteve (1999), trabalha com indicadores, conseqüências e estratégias para evitar o fenômeno e enfatiza “a importância de elaborar um modelo capaz de explicitar as relações funcionais existentes entre os múltiplos fatores que são indicadores de mal-estar docente”. Porém, ao chegar a esse modelo, o autor acaba analisando o mal-estar causado por fatores externos, mas localizado na figura do professor, como um adoecer deste. Esse fato é reforçado na medida em que o autor conceitua o mal-estar docente como um ciclo degenerativo da eficácia docente.

Trabalho na perspectiva de que o mal-estar é um traço do ser-professor nos dias de hoje, o qual pode ser significado de diferentes maneiras pelo professor, de acordo com a trama de significações na qual está imerso. Ao tentar analisar a trama de relações que constitui o mal-estar docente, centro-me nos elementos que constituem as significações apontadas pelos professores pesquisados, abandonando os modelos compreensivos construídos até então.

Dentre as significações que se entrelaçam formando a referida trama, retomo e destaco o estranhamento cultural, a incivilidade, a violência, a solidão do professor e as dificuldades no estabelecimento de relações.

Tenho consciência das limitações desse estudo, dos recortes escolhidos para analisar o tema e da tentativa constante de apresentá-lo como um fenômeno complexo que não poder ser conceituado apenas como *um ciclo degenerativo da eficácia docente*, mas que implica em debruçar-se, lançar um olhar sobre a configuração das significações que constituem a trama identitária do professor e da escola no momento presente.

2 SOBRE MAL-ESTARES E MAL-ESTAR DOCENTE

Uma das dificuldades que enfrentamos ao tentar definir o fenômeno do mal-estar é a própria indefinição do termo, como podemos constatar ao pesquisar o que os dicionários trazem sobre a expressão.

Mal-estar. Indisposição física ou moral; incômodo; posição incômoda, doença. (DICIONÁRIO, 1968, p. 762).

Mal-estar: [De mal+estar] indisposição ou perturbação orgânica; doença de pouca gravidade; incômodo [...] ansiedade mal definida; inquietação. Situação incômoda, constrangimento, embaraço. (NOVO, 1975, p. 871).

Essa indefinição é compartilhada por outros idiomas, uma vez que o dicionário da Academia Real da Língua Espanhola refere-se a um “desolamento ou incômodo indefinível”. O que parece mudar nas definições que encontramos nos dicionários mais recentes é o cuidado de não referir o mal-estar como sendo uma doença. De qualquer forma, essas definições tendem a nos remeter a pessoas que passam por uma situação de mal-estar, que geralmente é visto como uma pseudo-doença ou sensação individual, algo que nos descompromete de uma ação ou preocupação maior. Também podemos pensar em situações que geram mal-estar, as tais “situações incômodas” que não apreciamos, mas não temos elementos suficientes para entender, para chegar a uma ação mais propositiva, o que pode nos levar a tratá-las como algo passageiro, sem importância.

Assim colocada a questão, podemos pensar que o mal-estar é um fenômeno individual ou conjetural. Quando assim o fazemos, tendemos a nos relacionar com a pessoa que está em mal-estar como se ela fosse portadora de algo sem muita gravidade e passageiro. Da mesma forma, tendemos a agir no que se refere ao mal-estar enfrentado por grupos. Talvez resida nesse ponto a dificuldade em pensar possibilidades de ação diante desse que não é um fenômeno apenas individual, mas construído nas inter-relações sociais, sendo igualmente constituído por dimensões culturais e históricas.

Numa sociedade que vive a urgência do momento, o simplismo de algumas análises desse fenômeno e sua redução ao âmbito individual podem gerar uma sensação de que “perdemos um tempo precioso”, tentando entender o que não vai bem. É na esteira desse ritmo de premência social em que vivemos, que se pode

compreender os movimentos de escape que podemos observar como tentativa de encaminhamento ao mal-estar. São vários os exemplos de busca de situações de bem-estar imediato, como se fosse possível simplesmente substituir um estado por outro, sem refletir sobre o que produz ambos na sociedade e no tempo em que vivemos.

Esse vazio de sentidos e indefinições sobre mal-estar não se dá por falta de um arcabouço teórico que nos permita entender melhor essa problemática. São muitos os estudos que tentam entender esse fenômeno e retomá-los pode nos ajudar a entender melhor os mal-estares sociais em geral e o mal-estar-docente em particular.

Já em 1929, Freud nos compelia a pensar sobre o mal-estar na civilização que estava relacionado à repressão de alguns instintos primários, posto que viver em sociedade implica em renúncias e sacrifícios que restringem a liberdade de agir de acordo com os próprios impulsos. Para que pudéssemos sobreviver de uma forma civilizada e nos desenvolver culturalmente tivemos que dispor de alguns mecanismos que garantissem a sublimação do instinto, a limitação dos instintos agressivos, mantendo suas manifestações sob o controle das formações psíquicas reativas. Nesse processo, surgiram os mecanismos de compulsão, regulação, supressão ou renúncia forçada. Além do princípio de realidade que também entra no jogo da criação de uma sociedade normatizada, restringindo o princípio do prazer. O anseio de liberdade e a consciência de que a mesma é sempre relativa e circunscrita, faz com que exista uma constante tensão, um mal-estar. Os prazeres da vida em sociedade vêm junto com os sofrimentos.

Algumas dessas colocações teóricas (embora também tão “práticas”), extraídas da leitura de Freud (1978), podem nos permitir começar a entender o mal-estar como inerente ao processo civilizatório da humanidade, como um sofrimento necessário que acompanha os sentimentos de culpa e frustração produzidos pela tensão entre a busca de satisfação de alguns instintos primários e a renúncia a eles:

[...] é bastante concebível que o sentimento de culpa produzido pela civilização seja percebido como tal, e em grande parte permaneça inconsciente, ou apareça como uma espécie de mal-estar, uma insatisfação, para a qual as pessoas buscam outras motivações. (FREUD, 1978, p. 187).

Parece que Freud (1978, p. 170), de certa forma, acaba por dizer que, embora tentemos alterar a sociedade para que possamos atender às nossas

exigências de um plano de vida que nos torne mais felizes, não podemos ser contrários à civilização e suas exigências, que por si só já nos trazem um sofrimento inevitável.

Podemos esperar efetuar, gradativamente, em nossa civilização alterações tais, que satisfaçam melhor nossas necessidades e escapem a nossas críticas. Mas talvez possamos também nos familiarizar com a idéia de existirem dificuldades, ligadas à natureza da civilização, que não se submeterão a qualquer tentativa de reforma. (FREUD, 1978, p. 170).

A leitura de Freud é um grande desafio e seria pretensão de minha parte esperar dar conta, nesses meus escritos, de uma de suas importantes contribuições para a compreensão do homem e da sociedade. Entretanto, também não seria possível trabalhar, no sentido de compreender o fenômeno do mal-estar que me possibilita melhor entender o mal-estar docente, sem me referir à contribuição fundante desse grande pensador.

Outro autor importante que trabalha na mesma perspectiva, de apontar uma renúncia a alguns impulsos como necessária e inerente ao processo civilizatório, é Elias. No entanto, Elias (1994), “avança no que se refere à teoria social de que dispúnhamos até o momento no sentido de trabalhar com a idéia de que a sociedade dá forma à individualidade de seus membros assim como os indivíduos também formatam a realidade social, uma vez que os indivíduos formam a sociedade a partir de suas ações na vida”:

A teia de relações tornou-se tão complexa e extensa, o esforço necessário para comportar-se “corretamente” dentro dela ficou tão grande que, além do autocontrole consciente do indivíduo, um cego aparelho automático de autocontrole foi firmemente estabelecido. Esse mecanismo visava a prevenir transgressões do comportamento socialmente aceitável mediante uma muralha de medos profundamente arraigados, mas precisamente porque operava cegamente e pelo hábito, ele, com freqüência, indiretamente produzia colisões com a realidade social. Mas fosse consciente ou inconscientemente, a direção dessa transformação da conduta sob uma forma de regulação crescente diferenciada de impulsos, era determinada pela direção do processo de diferenciação social, pela progressiva divisão de funções e pelo crescimento de cadeias de interdependência nas quais, direta ou indiretamente, cada impulso, cada ação do indivíduo tornavam-se integrados. (ELIAS, 1994, p. 196).

Por fazer parte desse processo, o mal-estar torna-se um fenômeno complexo e atrelado à conjuntura sócio-histórica. Portanto, gostaria de afirmar que trabalho na perspectiva de que, embora o fenômeno do mal-estar tenha dimensões individuais,

ele é um fenômeno cultural e sócio-histórico e, portanto, enfrenta transformações oriundas da mudança que a sociedade atravessa.

Para avançar na compreensão do fenômeno do mal-estar docente precisamos reunir esses elementos de análise, a fim de tecer uma leitura mais ampla desse fenômeno complexo que vem atingindo escolas da rede pública e particular de Porto Alegre. Refiro-me ao mal-estar docente como sendo a manifestação de sentimentos de desconforto, ansiedade, que se evidenciam na tensão entre as possibilidades reais de ação do professor em situações em que o mesmo não possui condições subjetivas ou objetivas de intervir, o que tento demonstrar ao longo desse estudo.

O mal-estar docente, a exemplo do mal-estar da sociedade, não é um fenômeno recente, e Esteve (1999, 2004), que é referência nos estudos sobre esse fenômeno, afirma em seu livro “O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores”, que, já em 1957, Berger desenvolvia estudos sobre o tema. Segundo ele, podemos afirmar que se trata de um fenômeno internacional cujos primeiros indicadores começaram a se tornar evidentes no início da década de 80 nos países mais desenvolvidos.

A partir da conceitualização que estabeleci para esse fenômeno, a qual difere dos conceitos adotados pelos vários autores que estudam o mal-estar docente e foi construída no processo de análise dos dados de pesquisa, o desafio que enfrento na produção dessa tese é reunir dados que permitam apontar alguns de seus fatores característicos na contemporaneidade e as atuais conjunturas desencadeadoras do mesmo no âmbito do ensino fundamental de Porto Alegre.

A intenção é fazer um desenho dos fatores que caracterizam o mal-estar docente para os professores pesquisados e as possíveis estratégias desenvolvidas por eles para lidar com esse fenômeno. Ciente da complexidade da questão, cabe-me apontar alguns aspectos sobre os quais tentei direcionar um olhar mais cuidadoso ao longo da pesquisa de campo, os quais retomo e resumo em forma de perguntas. O que caracteriza o mal-estar docente vivido pelos professores pesquisados? Que diferenças e proximidades existem nas categorias levantadas nesta pesquisa e em outras já realizadas? O que diferencia e o que aproxima o mal-estar vivido pela sociedade do mal-estar docente?

Ao tentar entender as configurações desse fenômeno nos dias de hoje, é necessário procurar um referencial teórico que nos ajude a pensar em hipóteses explicativas referenciadas pelo entendimento das transformações sociais que atravessamos. A leitura de Bauman nos ajuda a entender essas transformações do ponto de vista da sociedade atual, uma vez que aponta que o mal-estar já não advém somente da renúncia à liberdade na busca da ordem e da segurança como enfatizava Freud, mas de uma busca frenética de ter ao mesmo tempo ordem, pureza e prazer: “Os mal-estares da pós-modernidade provêm de uma espécie de liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais.” (BAUMAN, 1998 p. 10).

Alcançar esse prazer passa a ser uma responsabilidade individual, pois cada vez mais acompanhamos a desintegração da rede social que, para Bauman, é, ao mesmo tempo, uma condição e um resultado das novas técnicas de poder de nossa sociedade-poder que se baseia na evitação, astúcia e fuga - em uma época que ele denomina de modernidade líquida, conceito que irei retomar no decorrer desse capítulo.

Um dos marcos desse tempo é o progressivo desaparecimento do espaço público de decisão, que tem sido colonizado pelo espaço privado. Pela ausência de questões públicas capazes de mobilizar os membros da sociedade para exercer sua condição humana de participar da vida ativa, somos bombardeados cotidianamente com um falso democratismo que nos convoca a decidir qual o filme iremos ver na Tela Quente, quem será a nova Globeleza², entre outras aparentes formas de participar, construídas nas lacunas de uma sociedade que carece de espaços importantes de diálogo e discussão. Não é a toa que programas como Big Brother Brasil³ chegam a níveis de audiência tão significativos, pois nele os telespectadores podem identificar-se com os sentimentos vivenciados pelos “moradores” da casa, seus sonhos e futilidades, escolher quem fica e quem sai do jogo, sem que nada do que ali aconteça possa interferir em sua vida ou ganhe alguma qualidade coletiva.

² Globeleza é uma mulher da raça negra escolhida por uma emissora de televisão brasileira, a rede globo, para marcar a abertura da programação de carnaval dessa emissora. A escolha é feita através de uma espécie de concurso onde o quesito principal para ser escolhida é, além de ser uma passista de samba (dança cultuada no Brasil) exibir um corpo de acordo com os padrões de beleza da atualidade.

³ Programa igualmente exibido na Rede Globo onde os participantes convivem em uma casa em um determinado período participando de um “jogo”, disputando uma quantia significativa como prêmio. O ganhador desse jogo é escolhido por voto que se dá por ligação telefônica ou pela Internet. Ao longo

Nesse sentido o espaço público é reduzido a um aglomerado de expectadores que observam os grandes dilemas da humanidade sendo projetados em uma tela, como bem analisa Bauman (2001, p. 49):

Para o indivíduo, o espaço público não é muito mais que uma tela gigante em que as aflições privadas são projetadas sem cessar, sem deixarem de ser privadas ou adquirirem novas qualidades coletivas no processo da ampliação: o espaço público é onde se faz a confissão dos segredos e intimidades privadas.

Talvez esse aspecto nos ajude a entender porque, nas escolas, a sala dos professores virou um espaço de lamentações, de contar o que aflige cada professor em seu espaço privado de sala de aula, o que pretendo analisar quando abordar a questão da solidão e da impotência do professor frente às mazelas dos alunos e de suas famílias.

Nunca, em nenhum tempo, se fez tanta apologia ao individualismo, como se sozinhos pudéssemos ser os únicos responsáveis por nosso fracasso ou sucesso. Bauman (2001), nos alerta para o fato de que a força do discurso da individualidade como capacidade realista e prática de auto-afirmação está aumentando.

Parecemos viver em uma sociedade em que podemos tudo, conquistar nossos “sonhos” só depende de nós, de nosso esforço. A consciência de todos os direitos que temos, de tudo que podemos, de que temos a liberdade para muitas coisas impensáveis há uma década não nos traz o poder de usufruir fato de “tamanha liberdade”. Isso provoca em nós sentimentos de frustração e impotência e novamente culpa, dessa vez por não sermos capazes de fazer o que cabe apenas a nós mesmos, como se todas as mazelas fossem de responsabilidade do indivíduo, como salienta Bauman (2001, p. 43):

Se ficam doentes, supõe-se que foi porque não foram suficientemente decididos e industriais para seguir seus tratamentos; se ficam desempregados, foi porque não aprenderam a passar por uma entrevista, ou porque não se esforçaram o suficiente para encontrar trabalho, ou por que são, pura e simplesmente, avessos ao trabalho; se não estão seguros sobre as perspectivas de carreira e se agoniam sobre o futuro, é porque não são suficientemente bons em fazer amigos e influenciar pessoas e deixaram de aprender e dominar, como deveriam, as artes da auto-expressão e da impressão que causam.

Por que caminhos chegamos a esse sistema, a esse quadro atual, a esse mal-estar? Em seu livro “Modernidade Líquida”, Bauman tece alguns conceitos

do programa os participantes são filmados em todos os momentos de sua rotina diária. Esse programa é inspirado em programas Americanos.

interessantes que podem nos ajudar a montar um quadro explicativo do que vivenciamos, quando fala da passagem da Modernidade para o que ele denomina de Modernidade líquida.

Já conhecemos a concepção pela qual o começo da modernidade assinaria o momento em que as categorias “espaço” e “tempo” são separadas e passam a poder ser pensadas enquanto distintas entre si e da experiência vivida, ou seja, como diz Bauman, o tempo passa a ter história.

O tempo adquire história uma vez que a velocidade do movimento através do espaço (diferentemente do espaço eminentemente inflexível, que não pode ser esticado e que não encolhe) se torna uma questão do engenho, da imaginação e da capacidade humana. (BAUMAN, 2001, p. 15-16).

O esforço dos teóricos, no momento atual, é tentar definir que tempo é esse em que vivemos, ao qual, como foi já mencionado, Bauman denomina de “modernidade líquida”.

Na tentativa de definir a modernidade, ainda é comum começarmos nos remetendo a conceitos sólidos, mensuráveis, movimentando-nos quase que exclusivamente dentro do quadro teórico mais legitimado no mundo ocidental até essa época - aquele que busca definições que podem ser cientificamente demonstradas, certezas inabaláveis que nos impulsionem não apenas para a construção de uma civilização, mas que impliquem no avanço da tecnologia e na construção de valores comuns norteadores. Os impasses provocados pelos desafios da contemporaneidade, entretanto, vem nos forçando crescentemente a abdicar dessa pseudo-segurança e do conforto das ditas verdades “permanentes” para pensar na sociedade que agora construímos ou desconstruímos.

A modernidade líquida não é algo tão preestabelecido, enquadrável, mensurável, embora suas teias emaranhem os que nela vivem ou sobrevivem. A metáfora do líquido, do fluído trazida por Bauman (2001, p. 8) é preciosa para podermos pensar as transformações sociais que vivemos:

O que todas as características dos fluídos mostram, em linguagem simples, é que os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluídos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluídos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas “por um momento”. Em certo sentido, os sólidos suprimem o tempo; para os

líquidos, ao contrário, o tempo é o que importa [...] Descrições de líquidos são fotos instantâneas que precisam ser datadas. (BAUMAN, 2001, p. 8).

A partir dessa definição de modernidade formulada por Bauman, podemos entender uma das características marcantes da sociedade atual, que é a questão do presenteísmo, traço que, em muitos aspectos, vai de encontro aos objetivos da escola que, em certa medida, procura ainda tomar para si a incumbência de formar as futuras gerações.

Viver o momento presente é o grande lema que se propaga em todos os meios de comunicação de massa e principalmente nas mensagens que recebemos pela internet. Quando analisamos essa tendência contemporânea, podemos dimensionar melhor a dificuldade enfrentada nas escolas no sentido de subsidiar a geração que se forma para enfrentar um futuro que não podemos prever. Apesar da característica fluídica, de mobilidade ou liquidez do tempo atual, iludimo-nos ao achar que nos livramos dos grilhões, do peso da modernidade, como bem assinala Bauman (2001, p. 8):

A extraordinária mobilidade dos fluídos é o que os associa a idéia de “leveza”. Há líquidos que, centímetro por centímetro cúbico, são mais pesados que muitos sólidos, mas ainda assim tendemos a vê-los como mais leves, menos “pesados” que qualquer sólido.

Enfrentamos, de fato, uma rigidez bastante diferente da aparência de leveza que muitos dos elementos do tempo atual parecem nos transmitir. O “peso” de vários desses elementos sociais não se apóia mais na vigilância panóptica, que restringia nossa mobilidade no espaço. Sua fixidez se funda, justamente, na desregulamentação, que nas escolas tem gerado muitos episódios de incivilidade, indisciplina e violência pelo fato de termos “soltado o freio” dessa nova geração e agora termos dificuldade de colocar limites nesse processo.

A rigidez da ordem é o artefato e o sedimento da liberdade dos a gentes humanos. Essa rigidez é o resultado de “soltar o freio”: da desregulamentação, da liberalização, da flexibilização, da fluidez crescente, do descontrole dos mercados financeiro, imobiliário e de trabalho. (BAUMAN, 2001, p.11-12).

Vivemos, em muitas escolas, a experiência do “democratismo”, um pacto perverso onde se finge que se ensina e os alunos fingem que aprendem. Sim, pois

eles parecem negar-se a aprender os “sólidos conteúdos” que gostaríamos que soubessem.

Frente a essa nova forma de poder (de controle), talvez em certa proporção, pela desocupação do espaço público de decisão e pela morte dos grandes líderes revolucionários e de seus ideais, não encontramos esforços coletivos no sentido de instaurar uma nova ordem que substitua a velha ordem defeituosa, como era prática da modernidade pesada ou, como diria Bauman (2001, p. 20), “[...] estamos passando de uma era de” grupos de referência “predeterminados a uma outra de” comparação universal [...]”, na qual o próprio conceito de poder enfrenta profunda transformação, uma vez que já não está mais calcado na noção de domínio de espaços, na solidez, mas na velocidade de mobilidade que, muitas vezes, não nos permite nem ao menos saber onde está quem nos dá as ordens:

As principais técnicas do poder são, agora, a fuga, a astúcia, o desvio e a evitação, a efetiva rejeição de qualquer confinamento territorial, com os complicados corolários de construção e manutenção da ordem, e com a responsabilidade pelas conseqüências de tudo, bem como a necessidade de arcar com os custos. (BAUMAN, 2001 p. 21-22).

A leitura de Bauman nos leva a refletir sobre essas profundas transformações, que não comprometem a integridade da rede social como a conhecíamos e vivíamos e, para esse autor, sua desintegração é tanto uma condição quanto um resultado das novas técnicas de poder.

Para que o poder tenha liberdade de fluir, o mundo deve estar livre de cercas, barreiras, fronteiras fortificadas e barricadas. Qualquer rede densa de laços sociais, e em particular uma que esteja territorialmente enraizada, é obstáculo a ser eliminado. Os poderes globais se inclinam a dismantelar tais redes em proveito de sua contínua e crescente fluidez, principal fonte de sua força e garantia de sua invencibilidade. E são esse derrocar, a fragilidade e o quebradiço, o imediato de laços e redes humanos que permitem que esses poderes operem. (BAUMAN, 2001, p. 22).

Homens e mulheres desse mundo globalizado já não se articulam mais em prol de ideais comuns, mas identificam-se por um desejo comum: o consumo. Os meios de comunicação de massa são eficazes no que podemos chamar, segundo Ferguson *apud* Bauman (2001, p. 89), de liberação de fantasias desejosas, onde o querer acaba substituindo o desejo como força motivadora de consumo.

Em um episódio de uma série exibida na TV Globo, dois adolescentes de classes sociais distintas – um morador de uma favela e outro de um bairro de classe média - desejavam o mesmo tênis Da cobiça passaram ao querer que tomava conta

de todos os seus pensamentos até que “conseguiram”, cada um a seu modo, o tênis desejado. Essa é a personificação do “corpo do consumidor”, à qual Bauman se refere como alguém que está envolvido primariamente com sua condição de consumidor e não de produtor.

Existiriam outras categorias analisadas pelo autor interessantes de mencionar aqui, mas interrompo momentaneamente esta trajetória para depois retomá-la na análise dos dados coletados. Por hora gostaria de reafirmar a importância dessa breve incursão para que possamos entender o mal-estar na sociedade atual e a solidão que encontramos ao lidar com esse e outros fenômenos, por ser esse um traço fundante da complexidade do momento que vivemos. Solidão de uma época tão bem descrita nas palavras de Bauman (2001, p. 103).

A incerteza do presente é uma poderosa força individualizadora. Ela divide ao invés de unir, e como não há maneira de dizer quem acordará no próximo dia em qual divisão, a idéia de “interesse” comum fica cada vez mais nebulosa e perde todo o valor prático.

Nesse ponto de minha caminhada discursiva, opto por visitar a obra de alguns autores que tentaram falar sobre o sofrimento e a solidão do professor, sobre o mal-estar docente. Encontram-se muitas pesquisas que resultaram em artigos e livros publicados sobre esse tema, que embora não seja inédito, vem ganhando visibilidade e encontrando mais espaço nas discussões acadêmicas.

Dentre os artigos publicados, a maior parte é constituída por pesquisas que enfocam o mal-estar docente em instituições de ensino superior, na área da saúde, ou aquele relacionado ao advento das novas tecnologias. O foco desses estudos é o impacto negativo do mal-estar docente sobre a qualidade da educação. Podemos dividi-los entre os que privilegiam a perspectiva sociológica, trabalhando nas fontes do mal-estar, os que trabalham com as perspectivas psicológicas que enfocam as vivências de mal-estar e os que tentam unir essas duas perspectivas.

Os estudos que trabalham na perspectiva psicológica são muitos, apresentando diversidade de abordagens. Alguns trabalham com o mal-estar enquanto adoecimento psicológico decorrente de uma situação de trabalho, ou seja, uma abordagem psico-patológica que busca entender por esse viés a angústia vivida pelo professor. Outros tentam avaliar o perfil do professor e como ele lida com o *stress*, trabalhando em uma perspectiva mais comportamental e cognitiva. Outros

ainda tentam trabalhar a relação da auto-estima, do *self-professional*, com o mal-estar docente, ou seja, uma abordagem humanista.

Os estudos que privilegiam a perspectiva sociológica pretendem identificar e compreender os fatores que estão na origem do mal-estar docente. Nessa abordagem são trabalhadas as fontes vinculadas ao contexto sócio-educativo e as ligadas às motivações pessoais e à formação inicial.

A seguir procuro construir um panorama dessa diversidade de estudos, trazendo exemplo de publicações que vão desde dissertações de mestrado a pesquisas em universidades, com professores dos mais variados níveis, utilizando as mais diversas perspectivas e metodologias.

Dentre os estudos na área de saúde encontramos, por exemplo, o trabalho de Gomes (2002, p. 123), que produziu a dissertação “Trabalho multifacetado de professores(as): a saúde entre limites” onde, no capítulo sobre “Mudanças do trabalho docente”, ela abordou o fato de que os professores vem desenvolvendo atividades que deveriam ser da área da saúde, como higiene, cuidados e prevenção de doenças, o que cobra deles conhecimentos e procedimentos que antes eram de responsabilidade da família ou da área da saúde. Para ela, “com tantas novas atribuições o professor encontra-se sozinho para pensar em sua própria saúde”.

Ainda na perspectiva de trabalho docente e saúde mental foram realizados alguns trabalhos na Paraíba e em Vitória.

O estudo desenvolvido na Paraíba por Neves e colaboradores (Neves e Athayde, 1998-1999) foi realizado com professoras da rede municipal de ensino de João Pessoa, procurando compreender como se dava o processo de ensino em uma cidade onde não existe um estado ideal de saúde. Inicialmente centrou-se na questão de como uma categoria eminentemente feminina lida com o sofrimento docente.

Já o estudo em Vitória pretendeu identificar o impacto das mudanças na forma de gestão implementada no município e sua relação com a organização do trabalho e a saúde dos docentes. Percebeu-se que, nas escolas onde o índice de licenças era alto, havia uma gestão com formas de trabalho e práticas autoritárias, onde os professores sentiam-se impotentes no sentido de alterar os rumos que a educação municipal vinha tomando nos últimos anos.

Um outro estudo que seguiu a mesma linha, tentando analisar as relações de trabalho e saúde, foi realizado na Universidade Federal de Feira de Santana –UEFS (2005), com trezentos e quatorze professores com vínculo contratual permanente, dos diversos departamentos da universidade. O trabalho intitula-se “Mal-estar Docente; avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição superior” e nele os autores apontam para o fato de que existe um predomínio de estudos sobre a relação entre saúde e trabalho em contextos fabris, enquanto outras modalidades de trabalho, como a docência, ainda carecem de estudos aprofundados que analisem a construção da saúde-doença no ambiente de trabalho. Nos resultados da pesquisa foram apontadas deficiências nas condições de infra-estrutura do ambiente laboral e elevadas prevalências de queixas de doenças associadas com as cargas de trabalho. Essas queixas também são apontadas em outros estudos, em diferentes níveis de ensino.

Outros artigos encontrados, ainda na área de saúde, abordam a questão do mal-estar do professor de medicina ou na educação física. Um deles se constituiu em uma pesquisa realizada com quarenta e quatro professores médicos do curso de medicina da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM – RS (2005). Nesse texto, os autores destacam alguns indicadores de mal-estar docente em relação à avaliação do projeto profissional, do valor das metas profissionais, das expectativas de eficácia e controle, das atribuições causais de fracassos, tanto na dimensão *locus* como na dimensão estabilidade, e das estratégias de *coping*. O interessante desse estudo é que os autores destacam que todos os entrevistados afirmaram não ter tido a intenção de serem professores.

A relação entre essa motivação para tornar-se professor (ou a ausência dela) e o mal-estar docente tem sido pesquisada por Lopes (2004), da Universidade do Porto. A autora tenta caracterizar as motivações mais comuns, do ponto de vista qualitativo e quantitativo e as transformações das mesmas após o processo de formação inicial dos professores, enfocando o choque com a realidade que é vivido por muitos desses professores e suas conseqüências na docência. Em um dos painéis de que a autora participou, ela enfatizou que é necessário discutir formas de melhorar a relação entre atividade profissional e formação inicial.

Na linha dos estudos que enfocam a relação do mal-estar docente com a formação de professores também encontramos inúmeros textos de Jesus (2002), da

Universidade de Algarve-Portugal e de Mosquera e Stöbaus (2006) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC - RS. Em um dos textos, “Impacto da formação contínua no bem estar de professores”, os autores descrevem uma pesquisa realizada com um grupo de formação com vinte e oito professores que freqüentaram um curso por eles elaborado e trinta professores do grupo de controle, que receberam outro tipo de formação. Apontam para o fato de que a formação contínua realizada nesse curso de cinquenta horas cujo programa contemplava a elaboração de estratégias de coping, treino de competências e práticas de relaxamento, produziu um maior índice de bem estar aos professores que dela participaram, o que não ocorreu no grupo de controle que foi submetido a outro tipo de formação. Os autores afirmam que apesar do fenômeno do mal-estar docente ser complexo, não havendo receitas para sua resolução, a prevenção de muitas situações passa pela formação de professores.

Nesse sentido, gostaria de unir-me à opinião dos colegas, pois pude verificar tais resultados em uma formação por mim organizada e desenvolvida no Centro Universitário em que trabalho. Nela discutimos questões que julgamos importantes pelos discursos e queixas nas escolas que acompanhamos durante a supervisão do estágio das acadêmicas do Curso de Pedagogia. Dentre essas questões ocupamos um bom tempo na discussão do conceito de mal-estar docente e dos fatores nele envolvidos.

No decorrer do curso, muitos dos participantes disseram que o fato de terem um espaço para falar das questões que lhes traziam mal-estar no cotidiano de seu trabalho nas escolas já era benéfico. Na avaliação do curso apontaram sua importância no sentido de proporcionar um espaço de escuta, troca de experiências e busca de soluções coletivas, analisando situações concretas vividas nas escolas, através do que conseguiram lidar melhor com as adversidades inerentes ao fazer pedagógico, o que pretendo analisar com maior profundidade no capítulo quatro.

Em outro artigo intitulado “Prevenção do mal-estar docente através da formação de professores” (Jesus, 2002) reitera-se a idéia de que o grau de mal-estar docente depende, em larga medida, da forma como o professor lida com as potenciais fontes desse mal-estar, podendo essa forma de lidar ser aprendida. Nesse mesmo texto o autor ressalta a importância de uma formação relacional, desde a formação inicial até a formação contínua.

Na linha psicanalítica são múltiplos os estudos sobre o tema, mas gostaria de destacar o de Murta (2001), “Magistério e sofrimento psíquico: contribuição para uma leitura psicanalítica da escola”. Nele, a autora fala de sua inserção em um trabalho de formação de professores e na importância de se abrir um espaço de escuta sobre ele. A autora diz que o sofrimento desses professores e suas queixas freqüentes quanto ao insuportável trabalho docente e, no limite, o seu adoecimento expressam, sintomaticamente, a situação de abandono em que se encontra a escola; sugerem uma certa desistência da educação enquanto projeto de preparação de crianças e jovens para que encontrem seu lugar no mundo. Se pensarmos em mal-estar como um sintoma, devemos deslocar nosso olhar do mal-estar para tentar perceber o que o sujeito está tentando nos dizer, ou seja: o que é que não se comunica com palavras mas se imobiliza em um sintoma? Por isso a importância inicial de ouvir o que o professor tem a dizer no sentido de criar um espaço de saúde na escola.

Um outro artigo intitulado “O mal-estar docente como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas”, de Eloiza de Oliveira (2006), apresenta resultados de entrevistas realizadas com cento e vinte professores do Rio de Janeiro. Na análise dos dados da pesquisa a autora recorreu à metáfora de Alice no País das Maravilhas, conto escrito em 1845 por Lewis Carol. Dentre os diversos fenômenos sociais e políticos indicadores do mal-estar docente, ela escolheu dois: a proletarização do professorado e a feminilização do magistério. Nas suas conclusões é dito que, diferentemente do país das maravilhas, o magistério não se apresenta ameno, risonho e acolhedor durante todo o percurso. Os professores, como todos os trabalhadores de nosso país são pressionados por tensões, dificuldades e *stress*, vividos no cotidiano do ofício. Mal remunerados, cansados e proletarizados são estranhos dentro de uma sociedade construída pela ilusão fetichista. Como a sociedade não pode fazer com os professores o que faz com os estranhos, excluí-los de uma forma antro-poêmica, assimila-os de uma forma antropofágica, impedindo-os de construir uma identidade profissional. A formação de professores poderia ser valiosa nessa construção, mas como aponta a autora, “muitos cursos de formação lidam com o magistério como se ainda existisse o “País das Maravilhas”: proporcionam-lhe uma formação conservadora e tecnicista, impedindo-lhes de constituírem-se profissionalmente de forma crítica e reflexiva”.

Dentre os estudos que pretendem trabalhar na perspectiva de uma abordagem mais ampla, que não se resume ao enfoque psicológico ou sociológico para tratar a questão do mal-estar docente, está o de José Manuel Esteve Zaragoza (1999). Em seu livro “O mal-estar docente, a sala de aula e a saúde dos professores”, Esteve (1999) destaca que, no estado atual da investigação sobre o tema, faz-se necessária a construção de uma teoria, ou seja, “um modelo epistemológico com o qual organizar o esforço de futuros projetos experimentais, de tal forma que se permita uma relação entre a constatação sistemática de hipóteses e o contexto em que os fatos situam-se e do qual obtém seu significado.”

No decorrer dessa obra, o autor aponta indicadores para o mal-estar docente, suas conseqüências e estratégias para evitá-lo. Trabalharei com algumas idéias e pressupostos teóricos desenvolvidos por esse autor na análise dos dados que coletei durante minha pesquisa de campo, embora de forma proposital não utilize o modelo epistemológico com o qual ele trabalha. Essa escolha se dá pelo esforço que faço de olhar o fenômeno do mal-estar não apenas, como se propõe Esteve (2001), em uma “perspectiva interdisciplinar e através das lentes de um modelo abrangente sobre o fenômeno”, mas tentando levantar algumas categorias advindas da trama que tento desenhar a partir das entrevistas, questionários, grupos de formação e da retomada de diários de campo escritos ao longo de minha vida profissional, as quais resultaram nas categorias de entendimento desse fenômeno que trabalho no decorrer dessa tese. Também não me interessa estabelecer o que Esteve denomina de uma possível “intervenção tecnológica” advinda de um modelo de mal-estar, porque “acredito que não se trata de um mal-estar docente, mas de mal-estares, com suas singularidades, compostas por sujeitos imersos em diferentes tramas que se emaranham”, e é essa perspectiva de trabalho que tentarei detalhar no próximo capítulo.

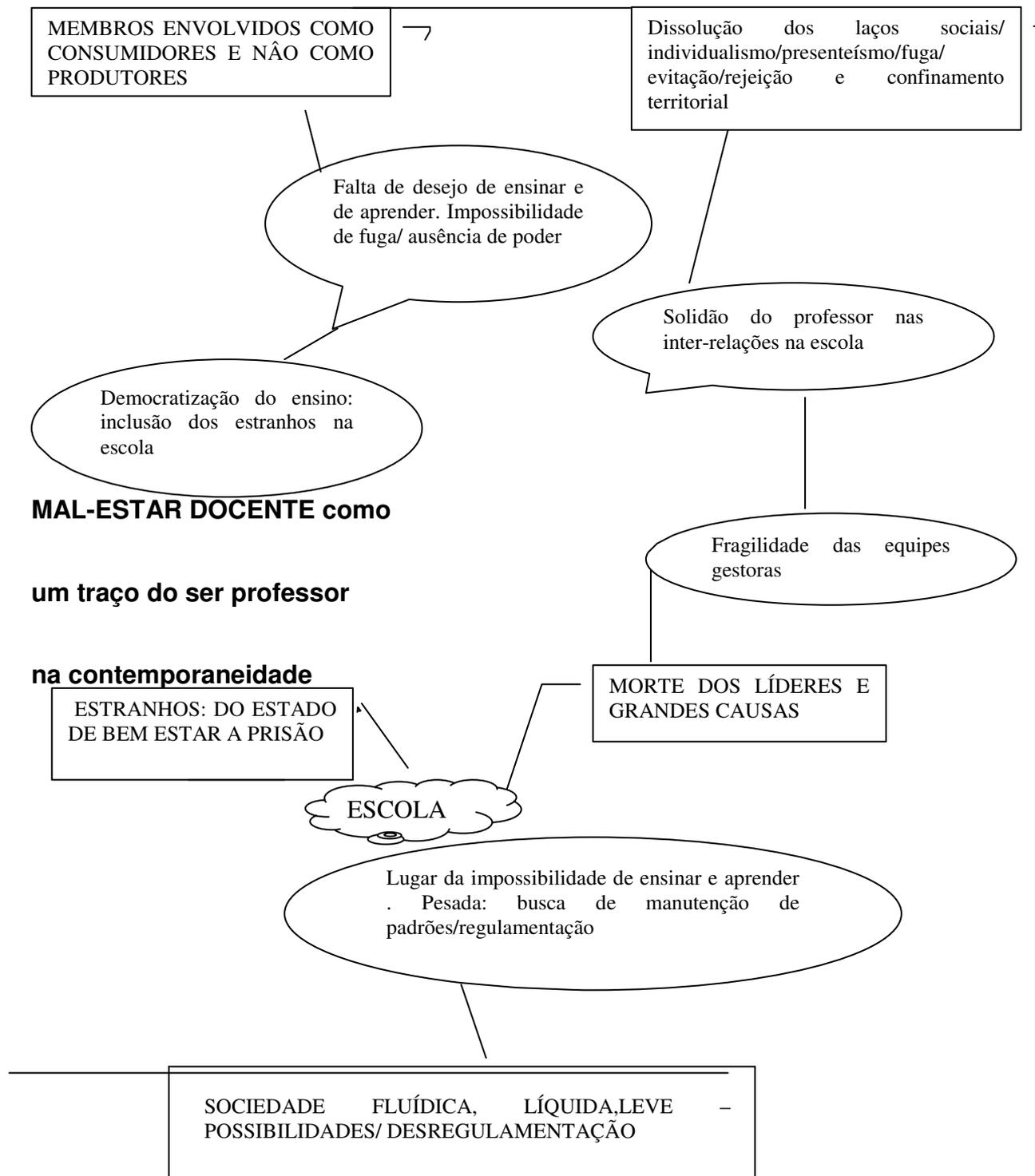
3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

A coleta de dados dessa pesquisa ocorreu em dois cenários distintos que são o das escolas e o dos cursos que aconteceram no centro Universitário em que trabalhava.

Nas escolas os dados foram coletados em diferentes tempos e espaços: sala dos professores, reuniões pedagógicas, conversas no pátio e em outros ambientes. Também recorri à observação do entorno dos locais em que realizei a pesquisa, tentando coletar dados da comunidade escolar. Algumas escolas possibilitaram-me o acesso aos seus documentos oficiais, os quais também foram analisados.

Na análise desses documentos, das observações participantes nos espaços internos e no entorno das escolas e da coleta de falas realizadas no decorrer dessas observações, busquei reunir os elementos que colaboraram para que pudesse construir o que denomino de “trama de relações constituintes do mal-estar docente”. Utilizo a expressão trama de relações por traduzir-se, em meu entender, na melhor metáfora ou figura representativa da complexidade de relações que são produzidas e que produzem o mal-estar docente. Dessa forma reafirmo que o mal-estar não é ou está apenas no professor, mas nas relações em que esse está imerso. Relações essas marcadas por um tempo, espaço e cultura. Um tempo marcado por inúmeros fatores e nuances, pela dissolução dos laços sociais, pelo individualismo, presenteísmo, onde até mesmos os mecanismos de poder já não são os mesmos. No decorrer desse escrito faço perceptíveis alguns dos fios desse emaranhado, ao passo que outros ficam ocultos. Poderia ocupar-me dos fios que se entrecruzam para que o professor reúna elementos para sair da trama do mal-estar docente, mas escolho o oposto, emaranhar-me nas relações, nos fios e que constituem o que conceituo como mal-estar docente .

Graficamente poderia expressar essas relações da seguinte forma:



Os participantes centrais dessa trama, que constituem o fenômeno do mal-estar docente seriam o professor, a escola a comunidade local, sendo influenciados pelas relações que se estabelecem na sociedade como um todo. Os campos estão interligados e deles destaco algumas relações que o professor estabelece na escola

e da escola com a sociedade, as quais sustentam o intento de apontar o mal-estar como um traço do ser professor na contemporaneidade.

Na configuração do mal-estar docente existe uma interação de elementos complexos, onde o professor e a escola como um todo, ao agir de determinada maneira, lançam recortes definidos pelo seu papel, posição ou perspectiva assumida nas ações e interações que ocorrem naquele contexto. Essas relações não são determinadas a priori; existe um confronto constante e uma negociação contínua de significações que por sua vez irão reestruturar a trama e resultar nas diferentes significações de cada professor que vivencia o mal-estar e de cada escola. Dessa forma, escola e professor coordenam suas interações através dos papéis e contra-papéis que assumem na situação, os quais, por sua vez, estão circunscritos pela transformação social que vivemos. Essa transformação consiste na passagem, segundo Bauman (2001), de uma modernidade pesada para uma modernidade líquida, fluídica, leve. Poderia destacar muitos pontos dessa mudança social que interferem diretamente na escola, mas começarei com os que me parecem mais visíveis. A sociedade descrita por Bauman se apresenta como o lugar das possibilidades, onde tudo parece depender da “força de vontade” do indivíduo e do empenho em seu processo de autoconstrução individual. Da mesma forma, acompanhamos um movimento de desregulamentação, flexibilização crescente, descontrole dos mercados financeiro, imobiliário e de trabalho, aumentando a sensação que “tudo é negociável”, basta que tenhamos o poder de negociação.

Em contraste com essa individualidade, o presenteísmo e a desregulamentação que são traços da sociedade atual, nos documentos oficiais das escolas que analisei, principalmente no plano político-pedagógico existe a menção à necessidade de um trabalho coletivo, cooperativo, processual e do cumprimento de regras de convivência. Mesmo que na prática isso nem sempre se efetive, a intenção manifesta, e em alguns casos perseguida, vai de encontro ao que estamos vivenciando em nível social, onde como já mencionado, existe a ênfase no individualismo e uma crescente desregulamentação. O que importa de modo geral para essa sociedade é viver intensamente o presente, configurando laços sociais transitórios. Em síntese, a escola se apresenta como uma instituição moderna, pesada, que vive um descompasso com o movimento da sociedade

como um todo e parece não saber como ensinar aos alunos que tem hoje, nem colocar em prática suas regras e limitar o que a sociedade diz não ter limites. Pela interação desses fatores com os demais expressos no gráfico, a escola, ao contrário da sociedade que se configura como o lugar das possibilidades, se apresenta em muitos momentos como o lugar da impossibilidade de aprender e ensinar. Essa impossibilidade torna-se mais explícita quando se trata das crianças que tiveram acesso aos bancos escolares com o advento da democratização do ensino.

Em seu livro “O Mal-estar da Pós-Modernidade”, Bauman (2001), trabalha com a categoria “estranhos”⁴, e no item “Os estranhos na era de consumo: do estado de bem-estar à prisão”, demonstra que as prisões atualmente fazem “as vezes das definhantes instituições de bem-estar”, abrigando as classes perigosas definidas como classes dos criminosos.

A escola não pode encarcerar os estranhos e já não é possível, pelo menos de maneira oficial, expulsá-los ou mantê-los permanentemente em um lugar definido, o qual chamávamos de classes especiais. É preciso incluir os estranhos e o mal-estar docente advindo do sentir-se perdido e, apropriando-me das palavras de Bauman, não ter as linhas de fronteira claramente vistas “faz com que a presença desses estranhos na escola gere incertezas crescentes”.

Para agravar a situação, a dificuldade da escola não está apenas em lidar com os estranhos, os incluídos ou os diferentes, mas em mobilizar o dito aluno “normal”, comum, para que deseje aprender o que a escola quer lhe ensinar.

Em “Modernidade Líquida”, Bauman demonstra que os membros da sociedade são envolvidos atualmente como consumidores e não mais como produtores. A escola parece enfrentar dificuldades para que seus alunos e professores se mobilizem para” consumir “o saber que ali circula. Dessa forma observamos uma crescente falta de desejo de aprender e de ensinar. Somos bombardeados constantemente por pesquisas e estatísticas que mostram que o aluno sai da escola sem alguns conhecimentos fundamentais como o de ler e escrever com fluência e compreensão.

⁴ [...] os estranhos são as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo - num desses mapas, em dois ou três; se eles, portanto [...] obscurecem e tornam tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas; se, tendo feito tudo isso, geram a incerteza que por sua vez dá origem ao mal-estar de se sentir perdido – então cada sociedade produz esses estranhos (Bauman, 1998, p. 27).

Mediante a impossibilidade de um ensino efetivo, muitos professores manifestam o desejo de “fugir” da escola, livrar-se do peso que se constitui o não cumprir o seu papel que é o de ensinar. No entanto o professor é circunscrito por limites que lhe impedem de efetivar de maneira definitiva essa “fuga”. Parece-me que o adoecer é um movimento de ausentar-se na tentativa de recuperar o poder, que na sociedade atual, segundo Bauman (2001) se constitui de movimentos de fuga, evitação e descompromisso e tem sua condição ideal na invisibilidade. Na sociedade como um todo, mediante essa nova face do poder e a desregulamentação, vivemos o que Bauman chama de morte dos grandes líderes e causas. Nas escolas também não encontramos lideranças significativas e é visível a fragilidade das equipes gestoras e a solidão do professor para lidar com as situações do cotidiano escolar, idéia que está desenvolvida no capítulo seis dessa tese.

Ao longo dessa tese, trabalho no detalhamento da perspectiva apresentada de que o mal-estar que está presente na sociedade tem pontos de aproximação com o mal-estar docente, mas que esse, pela função que se espera da escola, ganha dimensões mais profundas que precisam ser analisadas para que não venha a significar o adoecer da escola.

3.1 FERRAMENTAS DE TRABALHO

Como ferramentas de pesquisa para realizar o levantamento de dados que permitissem entender melhor as relações que se estabelecem em decorrência, ou como propulsoras do mal-estar docente enquanto traço da profissão professor⁵, escolhi, como já apontado, a observação de alguns espaços da escola e da comunidade do entorno da mesma, as entrevistas semi-estruturadas⁶, pequenos questionários fechados e o trabalho em grupos de formação. Foram vinte e cinco professoras entrevistadas, sendo dez de modo formal e quinze entrevistas informais, cento e vinte questionários fechados e respondidos individualmente, dois cursos de formação e dez grupos de formação em escolas diferentes.

⁵ Trabalharei com o conceito do mal-estar docente enquanto traço da profissão professor no capítulo seis.

⁶ Os consentimentos informados das entrevistas estão em poder da pesquisadora a fim de manter a identidade dos entrevistados em sigilo.

Participaram dos cursos de formação aproximadamente setenta professores de diferentes escolas de Porto Alegre. Entre os cursos e os grupos de formação foi possível atingir pelo menos sessenta escolas diferentes.

As observações foram realizadas durante meu trabalho como Assessora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e na fase de entrevistas e grupos de formação realizados nas escolas. A seguir, detalho como aconteciam os grupos de formação e como selecionei as entrevistadas.

3.1.1 Grupos de Formação

Nos trabalhos dos grupos de formação utilizei metodologias variadas. Em alguns deles, começava investigando as expectativas dos professores em relação ao trabalho que iriam realizar naquele ano letivo. Para tanto, perguntava o que os professores esperavam dos alunos, pais, da escola e do seu trabalho no início de cada ano escolar.

Essa discussão era realizada em grupos e registrada em lâminas que eram apresentadas ao grande grupo. Na apresentação, geralmente sobressaiam-se às inquietações e o desconforto entre o que esperavam inicialmente e o que acontecia durante o ano letivo. Entrávamos, então, no detalhamento desses sentimentos de frustração e desconforto. Trabalhávamos a partir de situações concretas onde eles poderiam identificar o que haviam experimentado e concluir se classificariam essas experiências como sendo de mal-estar docente.

Durante a exposição dessas situações também explorávamos os recursos utilizados pelos professores e a escola como um todo, para lidar com as dificuldades que se apresentavam e que eram produtoras de mal-estar docente. Recorria a essa maneira de trabalho quando o tempo que dispunha junto à escola era de pelo menos quatro horas ou naquelas que sabia que iria retornar em outros momentos para continuar o trabalho. Foi o caso de uma escola estadual, onde trabalhei em quatro grupos de formação. Em outras escolas, onde o tempo de trabalho era menor, começava expondo a definição de mal-estar que consta no dicionário e perguntava aos participantes se já haviam experimentado algo semelhante em seu trabalho na escola. Geralmente trabalhava primeiro nos pequenos grupos e depois no grande grupo.

Durante a discussão os professores acabavam chegando a alguns pontos das relações que se estabeleciam na escola que eram fatores de mal-estar docente. Em outros grupos de formação desenvolvidos, primeiramente enviava um questionário a ser preenchido pelos professores. Nele constavam de uma a no máximo três questões para responder, as quais tentavam investigar o que causava mal-estar aos professores dessa escola. Essas questões eram elaboradas em parceria com a supervisão das escolas, que geralmente apontava para a necessidade de um questionário mais sucinto e com questões abertas. Isso foi relevante para que o preenchimento do instrumento não se constituísse em mais uma tarefa para a qual o professor deveria dispor de muito tempo, podendo gerar uma sensação de sobrecarga.

A supervisão da escola me enviava os questionários preenchidos para que eu pudesse planejar o trabalho com o grupo⁷. A partir dos questionários tentava fazer uma leitura dos fatores que causavam mal-estar naquela escola. Organizava gráficos que eram analisados junto ao grupo de professores nas reuniões. Na realidade as reuniões se constituíam em um espaço de escuta do mal-estar docente vivenciado pelo grupo de professores daquela escola.

A partir do depoimento dos professores, as categorias de mal-estar docente iam ganhando força e expressão. A mesma metodologia de coleta de dados foi utilizada por mim em um curso que organizei no Centro Universitário em que trabalhava. Os professores que participavam do curso eram da rede particular e pública de Porto Alegre. No entanto, por se tratar de um curso de quarenta horas, foi possível aprofundar o debate e acompanhar o trabalho de outros colegas que também ministravam encontros nesse curso. Nele discutimos o mal-estar docente, a construção das turmas difíceis da escola e a escola denominada de fraca. Foi interessante acompanhar um dos encontros do curso onde uma colega que possui formação em psicopedagogia conduziu o trabalho. Na oportunidade, foram estudados os casos de mal-estar em pequenos grupos onde os participantes deveriam pensar nas seguintes questões: O que é mal-estar? Onde ocorre? Ao que está ligado? Como encaminham a questão (De que forma lidam com essa situação)? Como avaliavam esse encaminhamento?

⁷ Uma amostra desses questionários está em anexo.

Foi revelador o fato de os participantes dizerem que o que mais lhe causava mal-estar era não ter tido a oportunidade de receber ajuda para pensar nessas questões até aquele momento. Na realidade o curso estava proporcionando um espaço de escuta.

3.1.2 As Entrevistas

Os sujeitos das entrevistas foram escolhidos mediante a indicação das direções das escolas por serem professores(as) que, na opinião da equipe diretiva, estavam vivenciando o mal-estar docente. Também procurei entrevistar as equipes gestoras das escolas no sentido de saber o que julgavam que poderia ser a causa do mal-estar de seus professores.

Todas as entrevistas foram feitas com professoras, porque os professores não foram apontados como estando em mal-estar, nem pela equipe diretiva, nem pelos colegas, e também não se ofereceram para participar das entrevistas. Infelizmente não poderei analisar o mal-estar atribuído apenas ao gênero feminino nesse momento, por necessitar de mais dados para entender porque o mal-estar é uma questão manifestada pelas mulheres da escola.

Algumas das entrevistadas não foram indicadas pela equipe diretiva, mas se ofereceram para participar das entrevistas após o trabalho nos grupos de formação que eu desenvolvi nas escolas.

Realizei vinte e cinco entrevistas, sendo apenas duas mais longas nas quais fiquei mais de dois períodos com as professoras. As entrevistas formais foram marcadas nos períodos livres das professoras e as informais ocorreram no pátio, na sala dos professores, entre outros espaços. No caso das últimas, geralmente começava a conversar com a professora e, ao perceber que estava mobilizada para falar de questões que lhe causavam mal-estar, perguntava se concordava em falar mais sobre o assunto, se podia gravar ou anotar a conversa e informava que usaria os dados na hora da análise e construção de categorias sobre o mal-estar docente.

Foram assinados os termos de consentimento para as entrevistas e dada a garantia aos professores que seus nomes não seriam divulgados no corpo da tese. As entrevistas eram semi-estruturadas e geralmente perguntava se a

professora considerava que estava vivendo uma situação de mal-estar, o que lhe causava mal-estar, que estratégias utilizava para sair do mal-estar, que ajudava e o que atrapalhava dentro e fora da escola no que se refere à superação do estado de mal-estar. Nesse sentido acabava perguntando se tinham alguma atividade de lazer, se faziam parte de algum grupo, que tempo da sua vida dedicavam ao trabalho. Também procurava saber sobre sua formação, por que optaram pelo magistério, se escolheriam trocar de profissão se pudessem, entre outras questões que surgiam no decorrer da entrevista.

3.1.3 As Significações do Mal-estar Docente

Da análise desses questionários, dos grupos de formação, entrevistas, observações e anotações do diário de campo de docência e assessoria pedagógica, cheguei às seguintes significações de mal-estar docente: o mal-estar advindo do lidar com a inclusão de uma população nova na escola, do estranhamento cultural, incivilidade e violência que presenciamos no cotidiano da escola. Mal-estar no que se refere ao papel da escola e do professor em uma sociedade fluídica e que enfrenta a dissolução de laços sociais. Mal-estar no que se refere à dificuldade de estabelecer relações e vínculos que enfrentamos no presente momento, o que atinge diretamente ao professor por precisar vincular-se e relacionar-se ao aluno para que possa existir aprendizagem. Mal-estar da solidão das inter-relações que acontecem no cotidiano das escolas. É na descrição e análise dessas significações ou categorias de mal-estar docente que trabalho nos próximos capítulos.

4 INCIVILIDADE, VIOLÊNCIA E MAL-ESTAR DOCENTE

Sei que estou contando errado, pelos altos, não é por disfarçar, não pense.
De grave, na lei do comum, disse ao senhor Quase tudo. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que não se misturam. Contar seguido, alinhavando, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado.
Assim eu acho, assim é que eu conto.
Guimarães Rosa, Grandes Sertões Veredas

Começo esse capítulo de uma maneira peculiar para o que se espera da forma de um texto que constitui uma tese, trazendo um pouco de minha experiência como professora em uma escola municipal, onde vivenciei profundamente o mal-estar docente relacionado a questões de incivilidade e violência.

Escolhi esse caminho, conforme já tive oportunidade de dizer aqui, depois de ouvir a manifestação de uma professora em uma reunião de formação que eu conduzia. Ela me disse, em outras palavras, que é difícil entender ou falar de mal-estar e de violência quando não o vivenciamos. Decidi, então, pesquisar alguns trechos de minha vida profissional, registrados num diário de campo, agora já desfrutando de certo distanciamento dos fatos, nas palavras de Guimarães Rosa, “como se fosse diferente pessoa”.

Ao escrever dessa forma sinto-me como aquele que profana o sagrado, inserindo um texto descritivo em um documento acadêmico precioso, que não pode ser contaminado por tantas “liberdades”, gerando uma quebra, uma ruptura no texto. Escrever dessa forma é permitido apenas aos escritores. Até mesmo o reconhecimento e a admiração pela contribuição preciosa que esses textos podem trazer para o pensamento científico ainda podem causar estranhamentos em alguns. Esse estranhamento foi traduzido por uma jornalista ao questionar, em uma entrevista publicada na internet, o apreço de Bauman pelo escritor Borges. Em sua resposta, o autor diz que Borges não só o inspira como lhe desperta uma certa inveja. Compartilho da mesma inveja mencionada por Bauman (2004, p.319) no que se refere à liberdade que Borges desfruta em relação às palavras.

Em parte isso se deve à posição muito luxuosa e mesmo invejável de nunca ter sido um acadêmico e de nunca ter estado submetido a uma disciplina. Fora dos muros da academia os romancistas desfrutam da liberdade que é negada, por exemplo, aos sociólogos profissionais, que têm seus trabalhos avaliados pela conformidade destes com os procedimentos que definem e distinguem a profissão, e não por sua relevância humana.

Mas essa profanação tem um sentido, por isso permito-me ousá-la, mesmo sabendo que serei avaliada, julgada pela “inconformidade do caminho que escolho”. Acredito que a descrição de fatos que são parte de minha história e da história de uma escola da periferia de Porto Alegre se faz necessária não só por sua “relevância humana”, mas porque podem nos ajudar a pensar sobre o mal-estar docente que está relacionado, entre outros fatores, aos fenômenos da incivilidade e violência e tem sido vivenciado por muitos profissionais. É interessante lembrar que o fenômeno da violência é apontado por Esteve, e por todos os autores que pesquisei que estudam sobre o mal-estar docente, como um dos fatores principais causadores do mesmo.

Não tenho a pretensão de analisar todas as formas de violência existentes no cotidiano dessa escola e o mal-estar delas advindo, por isso escolho as manifestações mais perceptíveis desses fenômenos, expressas em momentos tensos, onde as pessoas ficam no limite entre o humano e o irracional.

Na escrita desse capítulo transcrevo muitos trechos do referido diário de classe, onde eu registrava não só as aulas, mas as falas dos alunos e os momentos de formação de que participei, ao longo da construção da história inicial dessa escola.

Procurei historicizar os acontecimentos, trazendo falas, gestos, expressões dos agentes desta história. Como vivi estes momentos enquanto professora dessa escola, da qual já estou afastada há algum tempo, fiz um esforço para distanciar-me, descobrindo nuances que seriam imperceptíveis para quem está imerso na realidade e se sente na obrigação de nela interferir, para quem, em alguns momentos, foi tomada de um sentimento profundo de mal-estar e impotência.

Aproveito essa experiência e os dados dela coletados para defender a idéia de que a maioria dos professores que atua em comunidades com configurações semelhantes a que descrevo, nas quais os episódios de incivilidade e violência fazem parte do cotidiano de trabalho, não têm perfil, preparo e nem suporte para a superação de situações limites, como as que analiso nesse capítulo. Isso equivale a afirmar que a maioria dos profissionais em educação está submetido a condições de trabalho que exigem grande estudo e constante formação, sem entender minimamente os fatores que geram fenômenos complexos como o da violência, da

incivilidade e do mal-estar docente, passando a colocar-se como vítimas ou reféns dessa situação. Alguns poderiam apontar o fato de eu estar trazendo dados de uma escola específica, mas pelo trabalho que desenvolvi ao longo desses anos na assessoria pedagógica da SMED⁸, posso dizer que situações semelhantes são encontradas em menor ou maior proporção, em outras escolas da Rede Municipal. Portanto não se trata de uma situação distante de nossa realidade, que acontece apenas nas grandes metrópoles como muitos poderão pensar, mas do cotidiano de trabalho de muitos profissionais da educação.

A escola que tomo como referencia de análise começou em um galpão de madeira improvisado à beira de uma avenida, possuindo três salas de aula e um “salão” que servia de cozinha, refeitório, secretaria. Atendíamos a 60 crianças na faixa etária de 6 a 15 anos. Éramos um grupo pequeno, composto por duas supervisoras, a diretora e a vice, seis professoras, uma funcionária da limpeza e uma cozinheira. A proposta de organização do ensino da escola era por ciclos de formação⁹ e o planejamento via complexo temático¹⁰. Formamos um grupo que tinha como característica comum à vontade e a opção de trabalhar dessa forma, mas mesmo com tal desejo não foi fácil lidar com tantas mudanças na organização da escola e do currículo escolar.

Eu havia sido nomeada naquele ano para o trabalho no Município, vinda da experiência de trabalho na rede pública Estadual que possuí uma organização por séries e um currículo que, no caso da escola onde trabalhava, não era pensado pelo coletivo dos professores. Vivia sentimentos ambíguos, de encanto com a nova proposta e de medo de não conseguir dar conta do que essa mudança exigia, pois representava um trabalho bem mais complexo, que gerava uma sensação de que não íamos conseguir fazer face a todos os desafios que encontrávamos no tempo que dispúnhamos para estudar, analisar e pensar ações que nos ajudassem a encontrar elementos para intervir pedagogicamente nessa realidade.

⁸ SMED – Secretaria Municipal de Educação

⁹ Escola organizada por ciclos de formação é, no Rio Grande do Sul, uma organização curricular recente, implementada pela Secretaria Municipal de Porto Alegre em 1995, na qual o tempo e o espaço se dão por ciclos de formação ao invés de séries. Embora esta proposta seja nova em nosso estado, não é inédita pois outros países como Portugal, Espanha e Argentina e estados como Belo Horizonte já têm o ensino organizado por ciclos.

¹⁰ Forma de organização do currículo adotada na época pela Secretaria de Educação do Município nas escolas que já haviam ciclado.

Muitos dos professores que responderam aos questionários dessa pesquisa também relatam um sentimento de angústia, dizendo sentirem-se sobrecarregados e despreparados no que se refere a dar conta dessas diferentes tarefas. No entanto, o sentimento que vivenciávamos naquela escola diferenciava do que foi descrito pelos professores nas entrevistas, depoimentos e questionários, pois muitos desses colegas parecem pensar que o que foge do domínio específico de conteúdos não faz parte do papel do professor, o que se aproxima do conceito de “sobrecarga de tarefas”, trabalhado por Esteve (1999, p. 59):

[...] o professor está sobrecarregado de trabalho, obrigando-se a realizar uma atividade fragmentária, na qual deve lutar simultaneamente, e em frentes distintas: deve manter a disciplina suficiente, mas ser simpático e afetuoso; deve atender individualmente as crianças sobressalentes que queiram ir mais depressa, mas também aos mais lerdos, que têm que ir mais devagar; deve cuidar do ambiente de sala de aula, programar, avaliar, orientar, receber os pais e colocá-los a par dos progressos de seus filhos, organizar diversas atividades para o centro, atender freqüentemente a problemas burocráticos [...], a lista de exigências parece não ter fim.

Ao formular esse conceito, Esteve parece não considerar que pensar em um planejamento que contemple todas as dimensões da relação com o saber, conforme postula Charlot, faz parte do fazer pedagógico:

Toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com o mundo, é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma relação de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros. (CHARLOT, 2000, p. 72).

Apoiada no conceito de Charlot de “relação com o saber” e em autores como Zabala (2002), que teorizam sobre o enfoque globalizador do ensino, penso que não se trata de uma “atividade fragmentária do professor ou de uma luta em frentes distintas”, como afirma Esteve, mas de atividades que fazem parte do ofício de professor nos dias atuais. Sendo assim, cabe ao professor organizar intervenções pedagógicas que incidam sobre a relação epistêmica, identitária e social com o saber, considerando em seu planejamento desde as questões de disciplina e organização do espaço de trabalho de sala de aula, passando pelas relações de grupo, diferenças culturais e de ritmo de aprendizagem, por todas as formas necessárias de relação e de apropriação com o mundo, estabelecidas pelo educando e pelo professor, a fim de que a aprendizagem aconteça.

Se pensarmos que essas relações fazem parte do ofício do professor no momento atual, podemos concluir que geram um aumento da gama de suas tarefas, mas não necessariamente significam exercer atividades fragmentárias como afirmado por Esteve, mas sim fazer escolhas sobre o quê e como ensinar.

A falta de clareza sobre esse aspecto pode gerar um sentimento de sobrecarga no corpo docente, principalmente quando a cultura e o processo civilizatório dos educandos são muito diversos do educador, o que acontece com freqüência em escolas de periferia. Essa foi uma das aprendizagens mais significativas que obtive no trabalho nessa escola, com os colegas que compartilhavam do desejo de aprender a trabalhar de uma forma mais interdisciplinar e holística.

Uma das características do grupo de professores dessa escola era a opção em desenvolver um trabalho com classes populares, mostrando-se disponível para estudar no sentido de tentar qualificar-se para atuar nas “frentes distintas”, mencionadas por Esteve, o que, infelizmente, acompanhei em poucas das escolas com que tive contato e nas quais coletei dados para essa pesquisa.

Ao começarmos o trabalho nessa escola, logo percebemos que teríamos um grande desafio pela frente. Muitas crianças não aceitavam as combinações feitas e, ao serem questionadas sobre suas atitudes, algumas delas fugiam pulando janelas ou saindo pela porta. Acostumadas com a lei da rua, onde tinham “autonomia” para decidir quanto tempo ficar na sinaleira ou no centro, não entendiam porque deveriam submeter-se ao que estas “estranhas” queriam e reagiam xingando com palavrões e gritos, o que é caracterizado por Charlot (1997) como incivilidade – categoria na qual se encontrariam as humilhações, palavras grosseiras e falta de respeito.

Ao longo de nosso trabalho com essa comunidade, fomos percebendo que valores como respeito e até mesmo valorização da vida eram vistos de forma absolutamente diferente da que possuíamos como referência, como no episódio que passo a descrever com certo detalhamento por ser um dos primeiros momentos em que o mal-estar docente que enfrentei me fez pensar sobre minhas condições de continuar desenvolvendo o trabalho de professora naquela realidade. Acredito que vários outros colegas passaram por vivências semelhantes, sobre as quais é necessário refletir, uma vez que a tendência a enfrentarmos fatos como este no mundo em que vivemos é cada vez maior. Como apontam vários autores, entre eles

Esteve (1999), na formação de professores de um modo geral, adota-se um enfoque normativo sobre o trabalho que deverá ser realizado. Nele são deixados de lado pontos importantes do trabalho docente, que poderiam ser contemplados em uma formação que seguisse um enfoque descritivo - onde se pensasse nas relações que se estabelecem no cotidiano escolar e nas conseqüências geradas por algumas lógicas que se engendram. Foi uma dessas lógicas de funcionamento da comunidade, bastante distante dos estudos teóricos que já havia realizado, que descobri de maneira trágica com a morte de um de meus alunos. Havíamos almoçado e estávamos nos organizando para começar a aula.

A maioria de nossos alunos morava ali mesmo no loteamento, mas por um motivo que desconheço o menino a que me refiro ficava muitas vezes com a avó em Viamão, sendo necessário que viesse para a escola de ônibus. Nesse dia o menino desceu do Ônibus cortando sua frente, atravessando a rua, quando foi atropelado e morreu. Ao ouvir o barulho dos freios do ônibus meus alunos correram para a Avenida e eu fui logo atrás. Ao ver a criança estirada na faixa, senti-me paralisada, quando um aluno me disse: “amanhã dá dois dias” - triste lógica de banalização da vida em uma comunidade acostumada a conviver diariamente com perdas e até mesmo com a morte. Tentei tirar as crianças e levá-las para a sala de aula onde, impressionada com o fato de não chorarem a perda do colega, perguntei-lhes o que significava a expressão “amanhã dá dois dias”. Disseram-me que, se ele morreu hoje, amanhã “já faz dois dias” e ninguém mais iria lembrar. Fui invadida por uma angústia profunda, vontade de desistir, como poderiam pensar assim da morte de uma criança? Passado o choque e com a ajuda das colegas consegui dizer para a turma que eu estava muito triste e queria fazer algo para me despedir do menino, para dizer que eu gostava dele, que ele era importante e que eu não tinha tido tempo de lhe falar essas coisas. Nisso um deles disse: “tu gosta de escrever, então escreve”. Outro menino disse que queria fazer um desenho para o colega que morrerá. Colocamos papel pardo no chão e, aos poucos, todos foram se aproximando e fazendo seu desenho em um painel que levamos no enterro. Passei alguns dias pensando se era nesse lugar que eu gostaria de continuar trabalhando, foi um verdadeiro choque com uma realidade por mim desconhecida, embora eu já tivesse vários anos de docência. Passei em claro algumas das noites seguintes, pensando no que fazer, até que, com ajuda da equipe da escola, decidi começar um

trabalho voltado para a valorização da vida. Esse trabalho foi desenvolvido em meio a uma rotina de sala de aula que sempre contava pelo menos com um episódio de brigas e agressões verbais, porque tais elementos faziam parte das formas de relação naquela comunidade. Portanto, trabalhar nessa turma significava incidir sobre essas formas de relação. Penso que é impossível não enfrentar um profundo mal-estar docente no trabalho com uma comunidade como essa, e sei que minha experiência não é um fato isolado. Não obstante, trabalhar em formações de professores com o dito enfoque descritivo pode, segundo Esteve (1999, p. 128) “ajudar o professor a pensar nos recursos que pode pôr em jogo para tentar dar encaminhamentos para uma situação concreta da prática pedagógica”, o que pude constatar nos grupos de formação que coordenei, ao longo de minha atuação profissional.

Durante a pesquisa de campo, muitos professores demonstraram em seus depoimentos o quanto é importante refletir a partir de situações que ocorrem em seu cotidiano de trabalho e o quanto esse movimento é importante na superação da sensação de impotência que geram vivências como a que descrevi.

Foi a busca de uma formação continuada em um enfoque relacional que colaborou para que o grupo de professores da escola em que eu trabalhava superasse a visão de que os alunos eram violentos e tentasse entender a linguagem que os alunos utilizavam, que eram os gritos, palavrões e desafios do tipo: “quero ver quem me segura aqui”, “ninguém manda em mim, eu faço o que quero e não dá nada”, e então pudéssemos fazer o contraponto. Foi essa linha de gestão que permitiu que discutíssemos os dilemas que surgiam na práxis-pedagógica como o de colocarmos os limites necessários, empregarmos nossa autoridade sem cair no autoritarismo e na mesma violência que queríamos combater, dilema esse tão bem expresso nas palavras de Zaluar (1990, p. 263).

O uso da força nas relações de poder, em substituição à autoridade, e o esvaziamento dos processos educativos, em nome às vezes do liberalismo, do “deixa fazer”, só que aplicado às crianças são faces opostas de uma mesma moeda. Por isso ocorreram concomitantemente no Brasil, caracterizando a conhecida oscilação que vai da rigidez ou violência para a permissividade, ou do autoritarismo a práticas liberais. Será que, por se negar a estabelecer regras e limites aos filhos e alunos ou a ensinar a civilidade na relação com os outros, não se tornou impossível à socialização para uma sociedade democrática?

No processo de superação desse impasse foi necessário percebermos que as ofensas não eram direcionadas a nossa pessoa, mas formas de relação que se

estabeleciam na comunidade. Até que construíssemos esse entendimento, passamos por muitos momentos de angústia e sentimentos de incompetência. Angústia igualmente vivenciada por muitos professores que responderam aos questionários sobre o que lhes causava mal-estar. Muitos dos colegas sentiam-se profundamente ofendidos pela forma pela qual seus alunos se expressam.

Em 28 questionários os professores dizem textualmente não saber como colocar limites nos alunos sem serem autoritários. Em três entrevistas as professoras mencionam o grande mal-estar por não terem parâmetros claros do que exigir dos alunos, o que passa dos limites e pode ser considerado violência. Em muitas das escolas em que fiz grupos de formação, os professores apontaram como grande fonte de mal-estar e impotência o fato de não existirem combinações sobre como agir com os alunos diante de episódios de incivilidade e violência e que, quando elas existem, não são cumpridas.

Experimentei fortemente esse sentimento de incompetência/impotência quando chamei o pai de um de meus alunos para conversar, pois o mesmo expressava-se usando quase que unicamente palavrões e, quando se referia de forma pejorativa à mãe ou à irmã dos colegas, acabava por ocasionar brigas na sala de aula. Iria conversar com o pai para que ele intercedesse no sentido de ajudar-me a mostrar ao menino que essa forma não era adequada para o meio escolar. O pai chegou à escola aos gritos, usando vários palavrões e referindo-se ao filho de uma forma que eu considerava pejorativa, perguntando-me em seguida (entre outras coisas): “O que esse desgraçado, filho do demônio já aprontou que eu vou demuli quando i pra casa?”

Por alguns instantes fiquei sem ação. Se o pai usava palavrões o tempo todo, como iria dizer ao filho que isso era inadequado?

Em estudos coletivos, ao perceber que esse era um problema comum às turmas, resolvemos começar um trabalho sobre o significado dos palavrões, com combinações de evitar alguns e substituir outros por formas alternativas de expressão, na tentativa de diminuir a distância entre a linguagem utilizada na comunidade e aquela considerada adequada para o meio escolar ou em situações de convívio com outros setores da sociedade.

No final desse ano, nos mudamos para o prédio novo da escola que ficava bem no centro da vila, como o local era chamado por eles. As crianças estavam eufóricas, e diziam que agora “era uma escola de verdade”, não era um galpão.

No ano seguinte, o grupo de professores aumentou, bem como o número de alunos que atendíamos. Passamos a receber alunos que estavam freqüentando outras escolas no ano anterior. Enfrentamos o fato de estarmos em um prédio maior e ser mais difícil todos da equipe estarem juntos e prontos para intervir quando os conflitos ocorriam. Alguns dos alunos que chegavam não aceitavam a forma com que lidávamos com os conflitos que surgiam. Diziam coisas como: “- Aqui não tem ocorrência, no meu colégio tinha e era melhor;” “- Aqui não expulsam ninguém, não dá nada;” - “Eu não gosto de estudar nessa escola de vileiros e marginais”.

As falas demonstravam uma rejeição à forma que a escola trabalhava com os princípios de convivência e a incompreensão do uso do diálogo na resolução dos problemas, visão que aos poucos foi modificada, mas que provocou um enorme cansaço e desgaste para o corpo docente. Começaram a acontecer algumas licenças de saúde e uma fragmentação das ações do coletivo.

Muitas escolas não dispõem ou não aproveitam o tempo disponível para analisar o que acontece nas relações que nela se estabelecem e que podem evidenciar algumas das lógicas da comunidade. Começamos nós também a enfrentar a problemática da “falta de tempo” para o pedagógico, na medida em que necessitávamos administrar as faltas dos colegas, a fim de que os alunos não ficassem sem atendimento.

Se fizéssemos uma leitura literal das falas dos alunos apresentadas acima, onde os mesmos demonstravam a percepção de que podiam fazer o que desejassem e não “dava nada” e levássemos em conta a falta de corpo docente para lidar com essas questões, poderíamos pensar que a solução mais viável seria recorrer a uma disciplina mais rígida. No entanto, pelos estudos que fizemos, sabíamos que, nesse caso, tratava-se de procurar conseguir incidir em uma lógica de funcionamento maior, em uma forma de pensar dos alunos e da comunidade baseada na lei do olho por olho, dente por dente e comungávamos da convicção de que uma mudança nessa realidade dependia apenas de uma intervenção pedagógica mais efetiva e de uma melhor organização do grupo de professores. Não contávamos, no entanto, com o fato de que a violência que acontecia fora da

escola, resultante dessas lógicas de pensar e de muitos outros fatores, também pudesse provocar o mal-estar que enfrentávamos nesses anos iniciais do trabalho no novo prédio da escola e, em alguns momentos chegasse a inviabilizar nossa prática pedagógica.

Em uma das reuniões que realizamos à noite na própria escola, convidamos um psicólogo para falar sobre drogas para os professores. Durante a palestra ouvimos um zunido, desconhecido para a maioria de nós. No segundo zunido alguém disse que poderia ser uma bombinha e, ao terceiro disparo, todos nós nos atiramos no chão e rastejamos até o corredor. As pessoas desorientadas pensavam em formas de sair da escola. A direção não sabia se chamava a brigada, pois não queríamos criar um clima de desconfiança entre a escola e a comunidade, mas precisávamos sair dali em segurança. O impasse que perdurou por um momento que parecia infundável, se dava pelo fato de não sabermos qual seria a linha de atuação da brigada se chamássemos esse apoio, o que é retratado no seguinte trecho por Zaluar (1992, p. 49):

A polícia tem tido uma atuação confusa, sem que se definam com clareza os princípios, bem como os limites desta atuação. Muitas vezes, por força de sua política repressiva, o efeito de sua atuação é o oposto do desejado. Termina freqüentemente na anti-pedagogia da corrupção e da violência arbitrária.

Esperamos que o tiroteio cessasse. Enquanto os minutos se arrastavam víamos a expressão de pavor no rosto dos colegas. A brigada apareceu sem que fosse preciso que nós a chamássemos. Saímos rapidamente da escola.

Apesar da tensão e do clima de pânico, decidimos manter as aulas no outro dia, porque avaliamos que o episódio não tinha sido direcionado à escola.

No dia seguinte, os professores pareciam estar na expectativa do que viria, do que os alunos iriam dizer. Para nossa surpresa eles nada comentaram sobre o fato, como se fosse algo cotidiano e natural, apenas uma briga de casal.

Segundo Faleiros (1999, p. 1):

[...] quando extremamente pulverizada ou rotineira a violência parece banalizada e diluída, até mesmo aceita e legitimada por uma cultura de que uma violência justifica a outra, de uma ruptura dos limites sociais de convivência e cidadania.

Continuamos o nosso trabalho e, talvez em uma aposta ingênua de que aquele fosse um incidente isolado e que em consideração à escola não iria se repetir, decidimos manter nossa reunião de formação à noite, por ser o único

momento que todo o corpo de professores poderia se reunir. Foi aí que, em outra ocasião, vivemos realmente um tiroteio.

Havíamos convidado um palestrante que veio de São Paulo para nos ajudar a construir o Complexo Temático, que era a forma de montar e organizar nosso currículo e planejamento. Estávamos divididos em grupos, trabalhando em várias salas de aula, quando o tiroteio começou.

Já não era apenas uma briga de marido e mulher, mas uma briga entre grupos. A comunidade era formada por pessoas oriundas de três vilas, o que parece ter acirrado a disputa pelo poder. Talvez fosse mais adequado dizer pelo comando.

Uma professora gritou:

[...] desta vez é um tiroteio.

Não conhecíamos os atores dessa cena que nos parecia mais um pesadelo, mas ao olharmos pela janela vimos que um dos traficantes da vila estava comandando o ataque ao outro grupo. Os tiros eram incessantes de ambos os lados. Nos corredores da escola uma professora chorava, outra ria, muitas tentavam ligar de seus celulares ao mesmo tempo para a brigada. Uma das professoras gritava conosco pedindo sua bolsa que estava na sala da frente, outra teve que ser contida para não sair porta à fora no meio do tiroteio, pois dizia insistentemente que tinha que ir embora. O palestrante, já nosso conhecido de trabalhos anteriores, ia de um andar a outro da escola com uma garrafa de coca-cola na mão oferecendo para as pessoas. As reações eram diversas e inesperadas. Em um ato impensado e inconseqüente, lembrei-me que o motorista que havia trazido o palestrante estava dentro do carro e saí para buscá-lo. Na rua, percebi que, apesar do fogo cruzado, as pessoas estavam assistindo a tudo na rua. A alguns metros dali nossos alunos brincavam, parando quando os tiros se intensificavam quase em uma atitude contemplativa, de alguém que assiste a um filme.

Quando voltei para dentro, fui ao andar de cima onde uma colega preocupada com o seu carro, recém comprado, tinha ido para uma das salas da frente a fim de olhá-lo.

Entrei na sala dizendo que era perigoso ficar ali quando ela gritou: “me acertaram”, saindo em direção à sala dos fundos onde estavam os outros

professores. O sangue que saía do braço da colega fez com que alguns professores se desesperassem, chorando, gritando, e uma professora desmaiou. O tiro havia pegado de raspão, mas o susto havia sido grande. Cada minuto de espera se constituía em um suplício, a pessoa atingida pela bala perdida era cardíaca e temíamos que algo acontecesse antes de a brigada chegar. Saímos da escola escoltadas pela brigada, correndo, alguns aos gritos.

Depois que saímos, a sensação era de que um furacão tinha passado sobre nós, que tínhamos passado por uma guerra. Na realidade era uma guerra entre grupos que disputavam o controle do local, a manutenção de suas fronteiras como nos diz Zaluar (1990, p. 203-204):

Na questão da guerra fica mais claro o entrelaçamento entre a lógica econômica e a cultural e o ethos de masculinidade. Não são as explicações alternativas mas topos, em cuja inserção a guerra se dá. Pois é claro que as quadrilhas guerreiam entre si pela manutenção de seu espaço, das fronteiras de sua área, com a finalidade de ter controle sobre o negócio montado ali. No entanto este espaço é representado imaginariamente como tendo uma inviolabilidade que supõe a sua associação com a identidade masculina, com o corpo de membros da quadrilha. Área invadida é área emasculada. Seus defensores ficam desmoralizados no local. Do mesmo modo que um homem não pode levar ofensa sem dar resposta-” tem que ter volta “a” área “não pode ser pisada ou tomar tiros sem reagir, o que pode provocar as rixas intermináveis e um processo incontrollável de violência, ou seja, a guerra.

Mesmo assim, no outro dia fomos trabalhar. Lá estávamos, cansadas, estressadas, mas o mais estranho para nós foi a reação dos alunos. Alguns deles caçoavam do fato de termos gritado e diziam que estávamos morrendo de medo. Um dos meus alunos disse: “Tavam tudo se borrando de medo, gritando ui,ui”. (O sorriso mostrava um prazer um pouco sádico com o nosso sofrimento o que me causou profundo desconforto). Resolvi então perguntar se ele não tinha sentido medo, ao que um me respondeu: “Eu não! Vô tê medo de uns tirinho? Nem tinha muita macaca (metralhadora), eu tava lá vendo.” Perguntei se não ficava preocupado com as balas perdidas e ele me respondeu: “Não dá nada, se eu morrer hoje, amanhã faz dois dias”.

Novamente ouvia a mesma frase, agora tristemente velha conhecida. Resolvi falar o que eu sentira, dizendo a ele que tivera medo, que estava ao lado da pessoa que levou o tiro, poderia ter sido atingida e que eu não queria morrer, também não gostaria que uma pessoa querida por mim morresse.

Quando falei isso, pareceu ter se desestabilizado, como se nunca tivesse pensado sob este ângulo. O sorriso sumiu do seu rosto e trocou de assunto. Suas falas foram registradas em meu diário de classe porque achei que teria que trabalhar de alguma forma com esses fatos, com essa desvalorização da vida, do direito de ir e vir, da possibilidade de agir de uma forma diferente, de conquistar o respeito sem uma arma na mão ou agressão física, tornar a violência algo menos banal. Pensei em falar sobre os direitos e deveres das pessoas, sobre cidadania.

O fato de poder fazer algo, de conseguir perceber uma possibilidade para trabalhar com minha turma fez com que meu mal-estar diminuísse. Tinha consciência que muitas outras instâncias do poder público deveriam funcionar em parceria para trabalhar com essa situação que já era cotidiana para a comunidade, mas tinha a sensação de que em alguma medida estávamos fazendo um trabalho que colaborava no sentido de transformar essas lógicas. Ou seja, apesar da violência, eu via um sentido naquele trabalho. Acordava todas as manhãs e preparava-me para uma jornada de oito horas diárias, sem saber o que me esperava, mas meu trabalho tinha um significado. Hoje quando pergunto em entrevistas aos professores que consideram estar em situação de mal-estar docente, qual o sentido de ir trabalhar todos os dias, muitos choram e dizem não atribuir sentido ao que fazem.

Na escola, passamos a trabalhar a questão da violência e das relações através de filmes e histórias infantis. A visão dos meus alunos foi se modificando e os episódios de indisciplina foram diminuindo na medida em que os alunos permitiam-se falar sobre o que ocorria em seu cotidiano. Na hora da rodinha, falávamos sobre tudo em um clima de confiança.

Arendt diz que a violência é oriunda da ausência de poder de ser, de se expressar e agir. Aos poucos fomos construindo um espaço onde os alunos podiam falar, agir, decidir questões relacionadas ao que iriam aprender e como melhor organizar a rotina da sala de aula. Meus alunos contavam sobre as crianças que não podiam vir para a escola por causa das brigas entre “os de baixo e os de cima” (pessoas que moravam perto da faixa¹¹, pessoas que moravam na frente da escola que era no meio da vila, e pessoas que moravam no pé do morro). Um dos alunos

¹¹ Forma de designar a rua principal de acesso à vila.

dizia que só passava pelo “beco” dele, que ficava antes da escola, quem ele queria, que “uns ou outros neguinho iam rebolá pra passá”.

Ao tentar entender este tipo de comportamento reporto-me, mais uma vez, às palavras de Zaluar (1996, p. 21):

Nas metrópoles modernas, em menor escala, encontra-se o domínio do território nas turmas de rua, nas gangues de bairro e nas quadrilhas de criminosos profissionais, que passam a ocupá-lo e sentir-se “donos da rua”. Suas lutas constantes, suas guerras intermináveis devem-se a esse extremo zelo em afirmar um controle fictício do ponto de vista legal, pois o território defendido tão ferozmente é, na verdade, público, ou seja, de todos. No entanto, a defesa do local passa a ter grande importância na afirmação da identidade masculina dos jovens do lugar. (ZALUAR, 1996, p. 21)

Na comunidade, o clima de disputa aumentava. Levantávamos várias hipóteses para o aumento da violência, como por exemplo, a prisão de um dos traficantes e a disputa de outros pelo comando.

Depois de muitas conversas, o grupo de professores decidiu suspender as reuniões à noite por um tempo, até que nos sentíssemos seguros novamente.

Continuamos nosso trabalho, mas perdemos alguns alunos que se evadiram, deixando a escola por causa das drogas ou por preferirem o caminho da contravenção. Um de nossos alunos, ao participar de seu primeiro assalto foi baleado, perdendo o movimento das pernas. Para nós foi difícil acreditar que havia se envolvido no crime, era um bom aluno, bonito, cheio de vida. Os colegas relataram que ele teve “azar” porque havia se drogado e não conseguiu fugir. O que seria uma estrela no mundo do crime encerrou sua expectativa de uma “vida melhor”, onde pudesse ter as roupas da moda e dinheiro no bolso e uma arma só sua.

Ainda segundo Zaluar (1990, p. 193):

A posse desses objetos e a disposição para matar são como símbolos da masculinidade que se quer atingir nessa difícil passagem para o mundo dos adultos que implica a atração exercida sobre as mulheres. Como em um ritual perverso, a adesão a tais valores e a exibição do bom desempenho no seu uso marcam a saída da infância e a aceitação do mundo adulto do crime.

Quando retomamos as reuniões à noite, na escola, fomos surpreendidos novamente por um tiroteio. Nem havíamos começado a reunião e começaram os tiros. Um dos professores que tinha votado contra a reunião à noite, embora a

situação estivesse aparentemente controlada, disse que sabia que isso iria acontecer de novo. As pessoas estavam chegando e algumas ficaram abaixadas atrás dos carros para se proteger. Saímos novamente da escola escoltadas pela polícia. No primeiro tiroteio alguns professores já haviam saído da escola, estávamos cansados e sem vontade de voltar. Sentíamos-nos ameaçados e violentados em nosso direito de segurança no trabalho e de ir e vir, transitar livremente. Embora esses direitos sejam considerados naturais, de acordo com o que nos diz Zaluar (1996, p. 40), estavam muito distantes das “leis ali naturalizadas”: “Entre os direitos naturais, incluíram-se os direitos de todo o ser humano à vida, a liberdade, à propriedade e à segurança. A afirmação destes direitos culminou com a revolução Francesa, em 1789.”

No dia seguinte, alguns alunos perguntaram se tínhamos sido nós que havíamos chamado a brigada e falavam em tom de ameaça que “não queriam ninguém metido nisso”.

Os tiroteios começaram a acontecer de dia e o clima entre os professores começou a ficar mais tenso. Resolvemos então fechar a escola provisoriamente e pensar em medidas capazes de contornar o problema da violência. Trabalhávamos sob tensão e era difícil fazer com que as crianças se concentrassem no estudo.

Ficamos uma semana reunidos fora da escola com outras secretarias a fim de pensarmos em caminhos possíveis. Ao voltarmos para as aulas os tiroteios durante o dia pararam, talvez devido à ação ostensiva da polícia, que fez uma batida na vila e desarmou os moradores, prendendo alguns. Porém, o clima de desconfiança realmente estava instaurado. Alguns alunos associaram a parada da escola com a batida da polícia, embora tenhamos sido contra esse tipo de ação. Considerávamos que a violência advinha em muito da falta de outra instituição presente nesse local que realizasse um trabalho efetivo junto à comunidade, do desemprego, da falta de lazer e organização comunitária. Certamente uma batida policial não incidiria sobre esses aspectos, mas na verdade também não sabíamos o que, em curto prazo, poderia ser uma alternativa para a violência que implodia.

Nosso trabalho continuava, mas o grupo de professores estava agora mais cansado e desgastado. Muitos faltavam, sobrecarregando os que iam trabalhar. Outro aspecto do fenômeno da violência se manifestava. As crianças, ao exemplo dos adultos organizavam gangues com “chefes”, que controlavam a circulação nos

“becos” e na própria escola. É interessante observar que esses jovens e crianças tinham uma característica na vestimenta. Habitualmente eles usavam muitos anéis e correntes. Esses chefes organizavam ataques a integrantes de outras gangues, ou àqueles que não concordavam com suas atitudes e leis. Algumas crianças eram apedrejadas ao vir para a escola. Dentro da escola continuavam os conflitos habituais, até que fomos surpreendidas por fatos que mostravam que a violência que antes chegava a limites extremos apenas fora da escola, agora invadia literalmente nosso cotidiano.

A direção da escola sempre tinha conseguido manter uma relação muito boa com os alunos, mas não foi poupada da violência. Um dos alunos foi encaminhado para a direção para conversar sobre uma atitude em sala de aula e deu uma cadeirada na diretora. Depois de passado o incidente, a única coisa que o aluno dizia lamentar era não tê-la deixado pelo menos aleijada, porque não considerava necessário matá-la. Em alguns momentos de meu trabalho nessa comunidade, perguntava-me como poderiam existir reações tão primitivas em plena modernidade.

Porém, Zaluar (1996, p. 21) explica que:

[...] é possível dizer que os aspectos mais violentos e irracionais encontrados na sociedade tribal também estão hoje presentes, em formas ainda mais perversas, nas sociedades ditas modernas, marcadas pelas profundas desigualdades sociais.

Em outro incidente, um aluno se desentendeu com outro em uma brincadeira em sala de aula e foi até sua casa para pegar um facão na intenção de matar o colega, sendo contido pelos outros colegas e professores. Estava transtornado e dizia que “não iria levar desaforo para casa”, uma fala que exprimia uma das formas cotidianas de muitos resolverem os problemas na comunidade, um círculo vicioso do “olho por olho, dente por dente”, como nos aponta Zaluar (1990, p. 205):

Aqui instaura-se outro círculo vicioso: de uma definição masculina de “honra” que obriga a resposta a qualquer desafio à suscetibilidade à flor da pele dos adolescentes, desliza-se para uma escala de violência que transforma as armas em símbolos de masculinidade e em garantias únicas contra a derrota vergonhosa ou a morte, e instrumento da submissão ou da morte do rival. Não ser nunca humilhado ou, na lógica de mercado em que esse valor cultural da honra masculina se refratou, levar sempre a melhor é a perdição ou a atração irresistível para a morte que sofre o jovem bandido.

Pensamos ser necessário afastar o aluno, pela segurança dos demais. Vieram muitas ameaças para a direção e o Conselho Escolar.

Há pouco tempo, no mês de março de 2007, foi lançado o documentário “Pro dia nascer Feliz, de João Jardim. Esse documentário foi filmado em escolas do Nordeste, Rio e São Paulo, coletando entrevistas de alunos e professores, a fim de retratar a realidade das escolas no Brasil. Chamou minha atenção o fato de algumas das escolas que fizeram parte do documentário serem ambientes pichados, depredados, sujos, sem as mínimas condições de trabalho. Nesses ambiente, nos depoimentos dos professores, chamava a atenção a falta de sentido e de condições de ensinar. Em determinado momento, foi entrevistada uma adolescente que matou uma colega de aula. Aparentando naturalidade, disse “só ter adiantado o dia da morte da outra menina, porque de qualquer forma ela ia morrer”. Contava ter esfaqueado e matado outra menina dentro da escola, como se relatasse algo heróico. Me senti voltando ao episódio do menino que tentara esfaquear o colega para defender sua honra, o qual felizmente não resultou em morte. Fiquei me perguntando como professores podem lidar com situações como essas, sem dispor de condições para intervir, sem adoecer. Em casos como esse é preciso um acompanhamento para que o mal-estar que faz parte do trabalho cotidiano do professor que tem que lidar com situações de violência, incivilidade e valores diferenciados na comunidade que atende e na sociedade como um todo, não se torne uma doença ou uma desistência de ensinar. É preciso também que caminhemos no sentido de estabelecer os limites de atuação da escola que por hora estão bastante diluídos, causando profundo mal-estar aos profissionais da educação. Embora estejamos convencidos de que a escola é para todos, muitas vezes não possuímos os saberes nem o respaldo ou os mecanismos para efetivar isso em todas as circunstâncias que se nos defrontam, com a inclusão de alguns alunos que reproduzem, muitas vezes, as lógicas de violência experimentadas por eles na comunidade, dentro da própria escola. Exemplo de uma situação desse tipo é a que passo a relatar.

Um dos incidentes mais críticos que enfrentamos na escola foi o de um grupo de alunos que se uniu para espancar um “menino”, promovendo um verdadeiro arrastão. Alguns desses alunos se encontravam em regime de liberdade assistida por já terem se envolvido em delitos. Liderados por seu chefe, que não se envolveu

diretamente batendo no menino, disseram tê-lo atacado por que tinha defendido uma menina que anteriormente havia agredido um deles. Na realidade esse menino havia defendido uma menina que levava um tapa de um dos membros do grupo que promoveu o arrastão. A lógica da alteridade em relação à mulher, do feminino fraco e submisso que precisa ser protegido estava presente. No afã de pegar sua vítima, o grupo saiu batendo em todos os que apareciam em sua frente e derrubando todos os obstáculos, promovendo um quebra-quebra na escola. Todos os meninos que participaram do arrastão foram afastados da escola. Foi uma decisão muito difícil porque éramos contra a exclusão da escola, mas talvez incluir alguns daqueles meninos significasse naquele momento excluir muitos, por isso optamos por encaminhá-los a outras escolas. No entanto nos preocupávamos com o que pudesse acontecer com esses alunos em outras escolas, não queríamos que eles deixassem de estudar.

Segundo Adorno (1991, p. 69):

[...] a maior parte das crianças e adolescentes, desprovidas de amparo escolar ou expulsas das escolas, não tem outro caminho senão delinqüir. Não estando nas escolas, encontram-se nas ruas, vagando, estabelecendo contato com estranhos, vivenciando modos de vida estranhos à experiência infantil, adquirindo hábitos pouco compatíveis com o metodismo e regularidade da vida social moderna.

Porém, nos sentíamos engessados, sem opção, lidando com um problema que extrapolava os muros da escola. Precisávamos reafirmar os limites que pareciam diluídos; as falas mais comuns dos alunos eram “não dá nada”, foi só uma briguinha e amanhã eles voltam. Para surpresa de todos, principalmente dos envolvidos que nos fizeram várias ameaças quando comunicamos nossa decisão, dessa vez eles não voltaram para a escola.

Devido ao envolvimento de um deles com um dos chefes o tráfico na vila o clima de insegurança aumentou. Os adolescentes desfilavam na frente da escola, dizendo que iriam retornar, era uma questão de honra. Mas a decisão estava tomada, principalmente por já haverem se envolvido em vários outros incidentes antes desse último, por distribuírem drogas dentro da escola, e pelo fato de não vermos uma forma de contornar a situação.

A direção passou a receber ameaças, não sabemos ao certo de quem, pois, por motivo de segurança, preferiram não colocar para o grupo. Esses fatos

culminaram com a saída da direção da escola e um sofrido e longo processo para ver quem assumiria o lugar de pessoas que considerávamos competentes, comprometidas com o projeto pedagógico e, acima de tudo, humanas.

O grupo já não era unido como no início; as pessoas não se sentiam seguras para cobrar atitudes dos alunos. O não cumprimento das regras da escola tornou-se um fato comum. A violência cotidiana entre os alunos e o enfrentamento aos professores se intensificou bastante. Muitos alunos perguntavam por que, de uma hora para outra, a direção tinha ido embora. Para os que ficaram e que estavam desde o início do processo penso que era muito difícil suportar as transformações que ocorreram. Esse sofrimento me fez adoecer e procurar ajudada terapêutica. Do grupo que iniciou a escola só restavam eu e outra professora, a supervisão, a orientação, uma secretária e uma cozinheira. Dispusemos-nos a continuar o trabalho na escola até ao final do ano, junto com os outros professores que haviam se agregado ao longo da breve existência da escola.

A violência na comunidade continuava, mas, aos poucos, foi se tornando menos aguda, por muitos fatos como a prisão de alguns líderes, a morte de outros, a perda de pessoas da escola que eram queridas pela maioria, e outros tantos fatores que não tenho condições de precisar.

Neste capítulo procurei elementos que me permitissem traçar um panorama abrangente de alguns dos episódios de incivilidade e violência que faziam parte do cotidiano dessa escola. Quando prestamos prova para seleção em um concurso público, somos avaliados em nossos conhecimentos pedagógicos, mas existem outros fatores que são decisivos para que tenhamos condições mínimas para desempenhar o ofício de professor no momento atual. Analisando apenas o ponto de entrada do professor na profissão, penso que o perfil do mesmo e sua capacidade de lidar com o mal-estar advindo de situações adversas de trabalho deveria ser levado em conta.

Acompanho, em meu cotidiano de formação de professores, muitos colegas que dizem que não se formaram para trabalhar nessas condições. Aqui não estou discutindo o fato de que, enquanto sociedade devamos tomar providências urgentes contra a violência, falta de sentido da vida e desumanização crescente. No entanto, ser professor hoje, em muitas realidades, é conviver, entre outras coisas, em maior ou menor escala, com facetas dos fenômenos da incivilidade e violência (não estou

aqui nem entrando, de forma proposital na questão da indisciplina) e com o mal-estar inerente às tensões das relações que se estabelecem em meio a isto.

Gostaria de pontuar novamente a idéia de que quando aqui me refiro a mal-estar não estou trabalhando dentro da definição formulada por Blase (1982) e utilizada por Esteve (1999, p. 25) como sendo “um ciclo degenerativo da eficácia docente”. Trabalho com a idéia de que o mal-estar é um traço do ofício de professor no tempo presente, pelas configurações sociais, culturais e econômicas que a sociedade possui no momento atual. Conforme a trama em que o professor e a escola estão imersos, esse mal-estar pode ser simbolizado e significado de forma a produzir novas relações ou levar o professor ao dito ciclo degenerativo que aponta Esteve, à desistência de ensinar, ou ao fenômeno do Bornault,¹² já trabalhado por muitos autores.

De qualquer forma tenho a hipótese de que quando o professor entra em um processo de adoecer, não é apenas o indivíduo que não vai bem e que adocece, mas a escola como um todo. Penso que a violência que aqui descrevi se instala não apenas pela enorme diferença de acesso a condições básicas de humanização que vivemos nos dias de hoje, mas também em decorrência de um processo de subjetivação a que estamos submetidos enquanto sociedade, que conduz ao individualismo, ao consumismo desenfreado e a qualquer preço e à fragmentação. Esse processo de individualização promovido pela organização de nossa sociedade tem repercussões profundas na escola e na educação que pretendo analisar no próximo item.

4.1. NOVAS GERAÇÕES, INDIVIDUALISMO E SOLIDÃO

Quando pergunto aos professores como é um bom aluno, geralmente ouço a resposta que é aquele que tem autonomia para pensar, sabe o que quer, busca seus objetivos e desenvolveu algumas atitudes necessárias para a aprendizagem escolar e ainda, é aquele que tem prazer em aprender. Pode-se pensar que é justo esperar tudo isso. Mas de onde mesmo vêm essas idéias, de que autonomia estamos

¹² Segundo CODO (1999 p. 238) em português, algo como “perder o fogo”, perder a energia ou queimar (para fora) Completamente. É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido com sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil.

falando? Que prazer é esse de aprender? E se o aluno não conseguir atingir esse ideário que imaginamos?

Parece que submetemos os alunos à mesma lógica a que somos constantemente submetidos, de tal forma que já a vemos como natural. Esperamos do aluno aquilo que é esperado do indivíduo em seu processo atual de subjetivação social. É uma tarefa do indivíduo em nossa sociedade a de estabelecer suas próprias metas e buscar os resultados com o máximo de prazer possível, como fica evidente neste trecho do capítulo sobre individualidade da obra de Bauman (2001, p. 74):

Cabe ao indivíduo descobrir o que é capaz de fazer, esticar essa capacidade ao máximo e escolher os fins a que essa capacidade poderia melhor servir – isto é, com a máxima satisfação concebível. Compete ao indivíduo “amansar o inesperado” para que se torne um entretenimento.

Todos os dias os meios de comunicação nos bombardeiam com possibilidades de compras, oportunidades de negócios, como se vivêssemos em um mundo onde pudéssemos escolher o que quiséssemos, o melhor carro, o melhor banco. Temos até um banco que é só nosso. Outro que tem a nossa cara. Seguidamente recebo correspondências com um crédito pré-aprovado por uma instituição financeira que muitas vezes se constitui em um valor muito superior ao que eu poderia ganhar em seis meses de trabalho. A mensagem que recebemos a cada instante é: você pode ser aquilo que quiser, só depende de você! Não importa como chegamos lá, mas o importante é que a todos os momentos temos muitas possibilidades.

Como as supremas Repartições que cuidavam da regularidade do mundo e guardavam os limites entre o certo e o errado não estão mais à vista, o mundo se torna uma coleção infinita de possibilidades: um contêiner cheio até a boca com uma quantidade incontável de oportunidades a serem exploradas ou já perdidas (...) É a infinidade das oportunidades que preenche o espaço deixado vazio pelo desaparecimento da Suprema Repartição. (BAUMAN, 2001, p. 73).

É a mesma lógica com que muitas vezes tratamos o aluno: depende dele aprender, e, muitas vezes, quando falamos em autonomia, é porque esperamos que ele faça sozinho. Temos um profundo mal-estar diante daqueles pelos quais dizemos “ter feito tudo que podíamos” e, mesmo assim, não aprendem. O mal-estar de muitos professores reside justamente nesse ponto.

Apresentam-nos um mundo repleto de oportunidades e possibilidades, de fronteiras diluídas, mas à escola ainda compete a função de ensinar, atualmente não apenas os conteúdos, mas atitudes, valores, e não apenas aos alunos que querem aprender, mas para todos.

Quando esse circuito falha, e ele têm falhado por inúmeros fatores e seguidamente, ainda tendemos a colocar a culpa do fracasso no indivíduo, seja ele aluno, professor, pai ou mãe. Não assumimos processos de gestão coletiva da aprendizagem, intensificando o individualismo e, ao mesmo tempo, dificultando a tarefa da auto-identificação e o desenvolvimento dos mecanismos de cooperação e solidariedade tão necessários à aprendizagem. Quando o indivíduo, por alguma razão não aproveita a oportunidade oferecida, é ele o único responsável pelo seu “fracasso”.

Essa passagem me faz lembrar um episódio vivido na última escola de Ensino Fundamental em que trabalhei. Nessa escola trabalhávamos com meninos e meninas em situação de rua. A maioria de nossos alunos era jovem que já haviam perdido o vínculo com a família, alguns moravam nas ruas de Porto Alegre e muitos deles já dormiam em um abrigo. Tínhamos como objetivo para esses jovens que freqüentavam a escola que eles avançassem em sua escolaridade, saíssem das ruas e fossem incluídos em uma escola que não fosse específica para crianças em situação de rua. Um dos grandes entraves que encontrávamos era a dita passagem de uma fase de proteção para a da vida adulta. Um de nossos alunos estava na fase da dita passagem, pois havia completado dezoito anos. Nessa idade eles perdem o pouco que tem, ou seja, a possibilidade de estar em um abrigo especializado no trabalho com meninos e meninas em situação de rua e a vaga nessa escola.

Ao completar dezoito anos, sua passagem deve ser feita para outra escola de EJA¹³, onde possa dar continuidade aos seus estudos. Na prática, encontrávamos muitos obstáculos, para que até aos dezoito anos eles estivessem suficientemente organizados para ir para outra escola, encontrassem um meio legal de sobreviver e uma casa para morar. Esse aluno, em especial, era bastante carismático e por qualidades pessoais que lhe garantiam certa simpatia dos monitores do abrigo, não foi mandado embora quando completou dezoito anos. Ao contrário, ganhou o presente que muitos sonham: um trabalho. Um do monitores

¹³ Educação de Jovens e Adultos.

conseguiu um emprego para o rapaz no Pólo Petroquímico. Em poucos dias o menino passou de abrigado e estudante de uma escola, que muitos tem dificuldade em ver como escola pelos inúmeros papéis que a mesma se vê na iminência de desempenhar, para a condição de trabalhador em uma empresa considerada como o local de trabalho dos sonhos de muitos trabalhadores. Passou então a ter um bom salário (maior que um professor que trabalha 20 horas no Estado), assistência médica, ônibus com ar condicionado e frigobar que o buscava e levava no abrigo. Essa mudança produziu inúmeros sentimentos no grupo de colegas abrigados que não teve igual oportunidade. Ele passou a ser visto como sortudo, privilegiado, um exemplo a ser seguido, mas, ao mesmo tempo, passou a ser deixado de lado em atividades de lazer que compartilhava com seus colegas de abrigo.

Podemos pensar que, nesse caso, o menino teve toda a liberdade e todas as possibilidades de construir uma identidade diferente da que tinha. Mas talvez essa hipótese contemple apenas a visão parcial e distorcida de um mundo, de uma sociedade onde a individuação é cada vez mais penosa, seletiva e solitária. Mundo em que passamos a vida toda construindo nossa identidade, e a mensagem preponderante é que temos liberdade para isso. No entanto, tudo nos leva a crer que se trata de uma liberdade um tanto quanto ilusória, como afirma Bauman (2001, p. 74): “[...] você não é mais livre quando chega o final; você não é você, mesmo que tenha se tornado alguém.”

Talvez tenha sido isso o que aconteceu com o menino porque, dois meses depois, ele abandonou o emprego, o abrigo e voltou para a rua. Ao tentar retornar à escola, desencadeou-se uma ampla discussão sobre o seu caso, pois precisávamos limitar essa volta, mas, ao mesmo tempo, acompanhá-la para que ele não fosse visto como um fracassado pelo grupo. De qualquer forma circulou o esperado discurso de que ele tinha tido “todas as oportunidades possíveis” e não havia sabido aproveitar. Depois de muitas discussões no grupo de professores, percebemos que em nenhum momento havia sido oferecido um alicerce a esse jovem para que ele pudesse suportar essa mudança. A escola nem havia sido comunicada da decisão de indicar esse menino à oportunidade de trabalho que se apresentava.

Desse episódio todo ficou claro o quanto temos a tendência de achar que se o indivíduo fracassou é porque ele não se esforçou como deveria, quando geralmente múltiplos fatores estão presentes dentro do que denominamos como fracasso ou

sucesso pessoal. No caso desse adolescente, o relato de como se sentia estranho, deslocado, diferente dentro daquela comunidade de trabalho nos fez ter certeza de que não basta oferecer a oportunidade de estar em um determinado espaço, mas é necessário criar mecanismos de inclusão nessa estrutura. Os colegas de trabalho tinham dificuldade de se aproximar dele, havia uma desconfiança que ele percebia nos olhares que lhe eram dirigidos. Tinha sido designado para um setor onde precisaria ler para separar materiais e não conseguia fazê-lo com rapidez, nem suportava a pressão pelos erros. Na escola era considerado como inteligente, ágil, rápido; no trabalho, deparava-se com situação oposta. Estar nessa ou naquela comunidade é definidor de nossa identidade, não queremos por perto nada impuro, destoante ou imperfeito. Esse ponto torna o desafio de incluir difícil de atingir em uma sociedade que cada vez mais cria discursos de inclusão e estratégias para expelir os estranhos de suas comunidades como nos diz Sennet *apud* Bauman (2001, p. 126):

Manter a comunidade torna-se um fim em si mesmo; o expurgo dos que não fazem parte torna-se assunto da comunidade. Não mais se precisa uma explicação para a recusa à negociação, para o expurgo contínuo dos de fora. Esforços para manter à distância o outro, o diferente, o estranho e o estrangeiro, e a decisão de evitar a necessidade de comunicação, negociação e compromisso mútuo não são a única resposta concebível à incerteza existencial enraizada na nova fragilidade ou fluidez dos laços sociais.

Nesse episódio, e em muitos outros registrados em meus diários de campo, fortalece-se a idéia de que ser professor nos dias de hoje significa enfrentar de um modo ou de outro um constante mal-estar. Mal-estar que pode advir do desejo de criar uma escola inclusiva e da pressão que sofremos frente aos enormes desafios por essa iniciativa, ou pelo fato de, em alguns momentos, também quereremos nos livrar dos “estranhos” que hoje estão na escola, como quem se livra de uma doença. Como já não podemos expulsar essas crianças e adolescentes da escola, tentamos trabalhar em seu (des)estranhamento. Esse movimento despande tremenda energia e gera um grande mal-estar porque, muitas vezes em vão, tentamos higienizá-los, purificá-los, medicá-los, na tentativa de que se tornem menos “estranhos”, como o fazemos com nosso próprio corpo, com o mundo que nos cerca.

Essa decisão certamente se adapta à nossa preocupação contemporânea obsessiva com poluição e purificação, à nossa tendência de identificar o perigo para a segurança corporal com a invasão de “corpos estranhos” e de identificar a segurança não ameaçada com a pureza. A atenção agudamente apreensiva às substâncias que entram no corpo pela boca e pelas narinas, e aos estranhos que se esgueiram sub-repticiamente pelas vizinhanças do corpo, acomodam-se lado a lado no mesmo quadro cognitivo. Ambas ativam um desejo de “expeli-los do sistema. (BAUMAN, 2001, p. 126)

Pretendo trabalhar melhor essa idéia dos estranhos que estão na escola e do nosso mal-estar ao não saber o que fazer com esses alunos no próximo capítulo que foi escrito a partir das anotações do diário de campo de meu trabalho na Assessoria Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

5 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO OU A ENTRADA DOS ESTRANHOS E OS ARRIVISTAS NA ESCOLA E O MAL-ESTAR DOCENTE

Nesse capítulo falo do mal-estar docente provocado pelas crianças incluídas nas escolas em que trabalhei como assessora pedagógica. Procuo demonstrar que as crianças incluídas provocam profundo mal-estar, como se ali não deversem ou não pudessem permanecer, e acabam sendo tratadas como estranhas e arrivistas na escola (categoria usada por Bauman), ocupando lugares especiais e, muitas vezes, sendo separadas em turmas diferenciadas.

Nesse processo de separação é comum presenciarmos um movimento de tentar entender o “defeito” que aquele indivíduo apresenta, para poder situá-lo no espaço e tempo da escola. O não saber determinar o “lugar” que essa criança pode ocupar gera profundo sofrimento ao professor e à equipe gestora da escola.

No trabalho de Assessoria Pedagógica fui convidada, em várias oportunidades, a observar crianças que a escola não sabia onde colocar. Acompanhei inúmeras tentativas das orientadoras e supervisoras, no sentido de conseguir o atendimento que julgavam necessário para aquelas crianças que tinham algum “problema”, que não sabiam ainda identificar. Mesmo não identificando o “problema”, pareciam pensar que na medida em que essa criança recebesse um diagnóstico, iriam saber como proceder. Pude perceber nos meus registros que, junto a esse mal-estar gerado por acreditarem não ter na escola um lugar adequado para aquele que não se enquadra no perfil das “turmas normais”, caminha o discurso do despreparo para lidar com esses “estranhos,”. Em certa medida é como se professores e gestores se sentissem destituídos do poder para lutar com a força que é atribuída a essas “crianças estranhas”, como nos traz Bauman (2001, p. 42):

A viscosidade dos estranhos, repitamos, é o reflexo de sua própria falta de poder. É essa sua carência de poder que cristaliza nos seus olhos como a terrível força dos estranhos. O fraco encontra e enfrenta o fraco, mas ambos se sentem como Davi combatendo Golias. Cada um é “viscoso” para o outro; mas cada um combate à viscosidade do outro em nome de sua própria pureza.

Muitas das professoras com as quais eu trabalhava não se julgavam preparadas ou competentes para lidar com esse tipo de criança, enfrentando um sentimento de frustração. Pude ver a angústia no olhar de muitas colegas que

pareciam paralisadas pelas circunstâncias, como exprime a fala de uma professora de B10¹⁴ em uma das inúmeras reuniões de que participei na escola: “Silvana, não sou psicóloga, médica ou assistente social, o que tu queres que eu faça com o William?” A supervisora dessa escola estava presente e me disse: “sem um diagnóstico é impossível continuar atendendo esse menino, onde nós vamos colocá-lo? Não temos vaga na SIR¹⁵ e ele está sendo prejudicado por isso”.

Realmente, lidar com essas diferenças, com os alunos incluídos na escolas com o advento da escola para todos se constitui em um desafio, que não é exclusividade da educação brasileira e que faz com que o professor manifeste um certo inconformismo e saudosismo.

Conforme Esteve (2004, p. 158), lidar com a diversidade é o nosso desafio do momento “Estender a educação básica a toda a população infantil traz o desafio de aceitar em nossos centros educacionais todos os problemas sociais e psicológicos que as crianças carregam em seus ombros.

Essa nova população que está na escola causa estranhamento e sobrecarga, pois ainda precisamos aprender a ensinar ao aluno que temos hoje, o que nos gera constantemente sentimentos de impotência, como fica claro na fala dessa professora:

Sabe, eu estou realmente cansada. Hoje só lidamos com a miséria da miséria. É falta de condições financeiras, mas não é só isso. É falta de tudo. Eles têm carência de afeto, de valores, de vontade de aprender. Eu realmente não sei como ensinar o aluno que não quer aprender, que vem de famílias que também não dão a mínima para o que estamos falando na escola. Se eu pudesse fazer outra coisa, eu não voltava mais para sala de aula, é muito esforço, muito cansaço, pra quê? Tenho saudade do tempo em que eu fechava a porta e dava aula, agora tenho que segurar aluno dentro da sala.

Está expressa na fala dessa professora a impotência frente a um novo aluno, que não vem para escola disposto a aprender, que nem mesmo aprendeu a ser aluno.

Essa visão do aluno como uma categoria que se constrói tem sido trabalhada por Xavier (2007, p. 28) em inúmeros textos como explicita nesse trecho.

Nós planejamos trabalhar supondo que as crianças e os jovens já são alunos, sem ter percebido que a categoria aluno é uma categoria

B10- turma de primeiro ano do segundo ciclo.

¹⁵ Sala de Integração e Recursos.

construída, ela não é natural e sim cultural. Nós professores progressistas, acreditamos que moldar o aluno como a escola moderna tinha como uma de suas funções, é um procedimento autoritário e não fazemos tal discussão. E essa discussão precisa ser feita: qual é o modelo de aluno desejado nessa época de democratização das relações, inclusive nas escolas? (XAVIER (2007, p. 28).

Além desse novo perfil de aluno que recebemos, o pacto com as famílias já não parece ser possível. Para algumas a idéia de uma escola como lugar de garantia de um futuro melhor parece ter de alguma forma perdido a validade, como expressa essa mãe que foi chamada para falar do comportamento de seu filho na escola: “Eu não sei mais o que fazer com ele. Ele só arruma confusão e não quer saber de aprende. Eu mando para a escola porque sou obrigada, porque acho que se ele tivesse trabalhando ia ser bem melhor, ia ter responsabilidade, respeito, porque no trabalho não tem moleza, se incomoda vai para rua.”

São muitos os desafios que se colocam para que possamos realmente incluir essas crianças na escola e parece-me que envolvem um trabalho com essas famílias e não apenas com o aluno. A maioria dos professores e equipes diretivas parece estar presa aos “velhos tempos”, onde recebíamos outro tipo de alunos na escola, como alerta Esteve (2004, p. 154):

Alguns professores sentem falta dos “velhos tempos” em que só vinham a escola, principalmente no nível médio, os filhos das classes média e alta. A universalização do ensino apagou a uniformidade que acarretava esse acesso restrito à educação. Atualmente, muitos professores precisam fazer a crítica da sua própria mentalidade, para aceitar a presença nas salas de aulas de crianças formadas, em seus primeiros anos, em processos de socialização muito diversos, quando não claramente divergentes. Além disso, em muitos casos o professor deve assumir tarefas educacionais básicas que o aluno não teve em seu meio social de origem. Isso faz com que, diante da diversidade, se diversifique necessariamente o trabalho que deve ser desenvolvido na função docente.

Nas experiências que acompanhei que obtiveram maior sucesso nesse processo, onde o mal-estar docente foi ressignificado e direcionado para caminhos de inclusão desses alunos, os professores e a equipe gestora da escola enfrentaram muitos momentos de tensão na tentativa de *diversificar o trabalho desenvolvido na função docente*, descobrir que sentido a escola e as atividades nela propostas têm para crianças como William, como crianças como ele pensam e sentem o que é vivido no espaço escolar e, principalmente: o que conseguem realizar do que é proposto, fazendo o que Charlot (2000) denomina de leitura positiva do sujeito ao invés de perceber apenas suas faltas, o que não tem ou não conseguem.

Nas escolas que conseguiam chegar de fato a uma inclusão dessas crianças, e não à mera integração, existia um esforço constante de entender como esse sujeitos interagiam fora do espaço escolar, em que cultura estavam imersos, por quais questões de gênero, raça, etnia eram atravessados, ou seja, uma espécie de tentativa de reconstruir a rede de interdependência familiar dessas crianças, no sentido de entender os resultados e comportamento escolares e melhor trabalhar com cada um desses alunos.

Conforme Lahire (1997, p. 19):

[...] só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança se reconstruirmos a rede de interdependência familiares através da qual ela constituiu seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual esses esquemas podem 'reagir' quando funcionam em formas escolares de relações sociais.

O esforço dessas escolas era constante e incluía diversas ações que dependiam do envolvimento do grupo de professores. Pude observar nesse processo que, para que esses movimentos pudessem significar avanços para as crianças e no trabalho da escola, era necessário organizar um planejamento das ações e uma avaliação constante, o que fazia com que a energia empregada nesses movimentos fosse significativa. Acompanhei momentos de crise dessas escolas devido ao desgaste do coletivo de professores, que tinha que fazer um grande investimento para acompanhar e garantir o movimento de inclusão dessas crianças - o que geralmente não era compartilhado por todos - e, ainda dar conta de todas as demandas do cotidiano escolar, sem contar com a persistência necessária para ver os resultados que geralmente são de longo prazo, o que fica claro na fala dessas professoras, no conselho de classe final de uma turma de progressão de segundo ciclo.

Professora **A** - Nossa, como eles cresceram, mudaram muito. No início do ano parecia que eu estava entrando em um hospício. Saia daqui cansada, não tinha energia para mais nada, até cheguei a adoecer.

Professora **B** - Isso que tu tens mais vínculo com eles, trabalha mais dias da semana. Eu, como entrava só uma vez, era uma tortura. Eles estão de fato muito melhor, mas ainda é muito difícil, pensei em pedir remanejamento dessa escola por causa dessa turma, mas depois pensei, pelo menos aqui eu tenho vocês para me apoiarem, para não deixarem eu desistir.

Professor **C** - Pois é, quando eles tavam entrando nas regras, até dava jogo de futebol sem briga, sem chutar a bola lá para o lado do bar, chega o final do ano, depois tem que começar tudo do zero. O projeto de regras que tu fez na sala foi bem importante porque tu pegava lá e quando a gente ia para o pátio eu retomava todas as combinações, funcionou bem [...] No ano que vem quero ver se faço um estudo com eles das regras do futebol, as que mudaram, as que permanecem.

Infelizmente ainda observamos que o tempo que se tem no cotidiano da escola para todos esses movimentos de estudo e reflexão ainda é pequeno e mal utilizado, não existindo um investimento em formação para que as escolas contem com grupos de professores que desenvolvam um perfil de inclusão social. Como já mencionei anteriormente, as reuniões pedagógicas, em grande parte das escolas, acabam se resumindo a questões administrativas, não permitindo espaço nem mesmo para que os professores manifestem seus mal-estares, suas dificuldades e preocupações. Por causa desta forma de organizar os tempos na escola, acaba-se tendo poucos momentos destinados para o planejamento e análise de fatores tão complexos. Não parar para pensar nesses processos e nele lançar o olhar do pedagogo educador é dizer, mais uma vez, que a solução desta problemática não está na escola, e mesmo que não esteja apenas nela, esse vazio de ações gera um profundo mal-estar.

Acompanhei a reunião pedagógica de uma escola cujo tempo de duração foi todo destinado a prever formas de responsabilizar os pais pelos alunos que não estavam aprendendo. Alguns professores sugeriram que o aluno só retornasse à escola depois que os pais ou responsáveis os levassem para um atendimento fora da escola. A mesma escola participou, na semana seguinte, de uma mesa interativa de discussão sobre a inclusão, apontando-se como escola que “acolhe e investe no desenvolvimento do educando”, é natural que essas contradições nas suas ações faça com que o grupo como um todo entre em sofrimento. Sofrimento ao lidar com aqueles que fogem de nossos padrões e categorias, com os estranhos que produzimos. Já não os aniquilamos com a marca das classes especiais, mas precisamos continuar a inventá-los para saber quem somos, processo que é brilhantemente descrito por Bauman (1998, p. 43).

A diferença essencial entre as modalidades socialmente produzidas de estranhos modernos e pós-modernos [...] é que, enquanto os estranhos modernos tinham a marca do gado da aniquilação, e serviam como marcas divisórias para a fronteira em progressão da ordem a ser construída, os pós-modernos, alegre ou relutantemente, mas por consenso unânime ou

resignação, estão aqui para ficar. [...] E são de fato inventados, zelosamente e com gosto - improvisados a partir de protuberantes, salientes, minuciosas e não-impertunas marcas de distinção. (BAUMAN, 1998, p. 43).

Interessante perceber que, não apenas nessa escola, mas em muitas outras que acompanhei, nas várias regiões da cidade que atendi, o discurso caminhava no sentido da inclusão, mas suas ações constituíam-se em um grande esforço velado de regularizar, normalizar, que se expressava em classificar e diferenciar. Na maioria das vezes, essa contradição entre discurso e prática não era percebida pelo grupo, que se prendia na análise do aluno e da turma, como se esses fossem os problemas, como demonstro no exemplo seguinte, na fala de uma diretora que me chamou a atenção ao ponto de registrá-la em meu diário de assessoria. Ela possuía um discurso bastante articulado, defendia a inclusão e a “Escola Cidadã” e me disse, em certa ocasião: “Nossa escola é boa, o grupo é bom, só tem a B11¹⁶ que é um horror, se não tivéssemos esta turma seria uma escola exemplar.” Quando perguntei por que essa turma era mantida com esta constituição ela argumentou:

Mas onde vamos colocá-los? Eles não vão conseguir acompanhar outra B10 e a BP¹⁷ está lotada. Agora a professora conseguiu fazer um bom vínculo, eles já estão ficando na aula, mas daí a poder produzir como uma turma normal ainda vai levar tempo, acho que ano que vêm eles já terão maturidade. Tu sabes que muitos já têm diagnósticos, tem problema mesmo, só tem uns cinco que não sabemos, mas estamos esperando atendimento. Tem um menino que está muito bem, esse talvez avance, mas estamos esperando o laudo da psicóloga porque no ano passado ele teve alguns surtos, tive que ir várias vezes na sala ajudar a professora que era nova na escola, esse é o problema de termos que dar conta de todos sem a mínima estrutura. Se tu puderes me ajudar com o encaminhamento dessas crianças que ainda não estão sendo atendidas, acho que o trabalho vai andar. Pelo menos a gente fica mais tranqüila sabendo o que eles têm e sabendo que estão atendidos.

A fala desta diretora é representativa da forma de pensar de muitos gestores das escolas em que eu acompanhei o trabalho pedagógico. Nela podemos observar que o fato de um profissional, reconhecido pela escola como competente para realizar um diagnóstico, atestar o que as crianças apresentam, parecia tranqüilizar temporariamente a equipe diretiva e o corpo de professores. O diagnóstico vindo de um psiquiatra, neurologista, fonoaudiólogo ou psicólogo, parecia ser o único meio de a escola sentir-se autorizada para pensar o que fazer com estas crianças (com esses estranhos!), em encontrar um lugar para elas, poder fazê-las avançar para

¹⁶ Turma de primeiro ano do segundo ciclo.

¹⁷ Progressão de segundo ciclo.

outro ano ciclo ou retê-las. Apesar de caminharmos dentro de uma modernidade cada vez mais “líquida”, denominação teórica usada por Bauman, continuamos ainda presos a categorias utilizadas na modernidade denominada pelo mesmo autor como pesada, reincidindo no viés da medicalização do ensino, onde as classificações introduzidas pela psicologia do desenvolvimento ainda são preponderantes.

A emergência da psicologia do desenvolvimento foi induzida pelas preocupações de classificar, medir e regular... Em geral, a psicologia do desenvolvimento é uma disciplina paradigmaticamente moderna que surge em uma época de compromisso com as narrativas da verdade, da objetividade, da ciência e da razão. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, P. 52).

A solução classificatória encontrada pelas escolas para lidar com essa problemática das diferenças é outro ponto interessante de analisar. Percorrendo muitas vezes caminhos distintos, processos de seleção diferenciados, parecem chegar ao mesmo arranjo: colocar todos os alunos que não acompanham as turmas “regulares” em turmas “diferenciadas”. Essas turmas diferenciadas, pela configuração que assumem, são fortes candidatas a constituírem-se nas turmas difíceis da escola, gerando grande mal-estar aos professores que trabalham com elas e, muitas vezes, fazendo com que os mesmos adoeçam. Aliás, nas escolas que eu assessorei, o maior número de licenças médicas e biometrias se concentravam entre os professores que atendiam essas turmas.

Este é um dado que nos leva a refletir que, apesar de todo avanço que vivemos no cenário educacional, temos raízes fortes que nos prendem a uma concepção iluminista, positivista, empirista, de onde nascem nossas leituras da realidade. Vivemos em um mundo absolutamente inusitado buscando velhas analogias, imbuídos de fortes sentimentos classificatórios do bem e do mal, certo e errado, verdade e mentira, normal e anormal. Esse pensamento dicotomizado pode fazer com que nos preocupemos apenas em separar os alunos, colocá-los no local mais adequado, segundo nossos critérios, muitas vezes sem levar em conta a cultura e a experiência histórica particular de cada um desses educandos. Esse é o produto de uma forma moderna de pensar e agir, como nos lembra Mouffe (1996b, p. 245 *apud* DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 33-34):

A modernidade procurou transcender o lugar, a cultura e a experiência histórica particular, e abstrair o indivíduo do seu contexto. A busca foi à certeza assentada nas bases das essências, universais e conhecíveis propriedades, das leis e explicações, substrato para um mundo ordenado

que fosse geral, atemporal, descontextualizado e constituído como “um cânone universal de racionalidade, através do qual a natureza humana poderia ser conhecida, assim como a verdade universal incondicional. (MOUFFE, 1996b, p. 245 *apud* DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 33-34):

Baseados nessas verdades universais, sem levar em conta a cultura e experiência dessas crianças, podemos percebê-las como “atrasadas em seu desenvolvimento” como se o desenvolvimento pudesse ser visto descolado do contexto sócio-histórico. De acordo com dessa maneira de analisar e categorizar o mundo, essas crianças precisam ser atendidas, recuperadas, consertadas como peça que destoa, defeituosa. Ser professor dessas crianças e dessas turmas torna-se difícil, pesado.

Acompanhei os movimentos atônitos dos professores, que para suportar tamanha frustração, se lançavam à busca do que não funciona, do que é defeituoso e, portanto, produz defeitos nessas crianças. Dessa forma, seguidamente ouvia os colegas dizerem que o problema era a família desestruturada ou descompromissada com a escola, que produzia crianças que não viam sentido de ir à escola e aprender. Em outros momentos, eram os Ciclos de Formação que produziam os “defeitos”, as crianças que não aprendiam e que avançam sem saber. Alguns diziam que o problema era que a rede de atendimento não funcionava, portanto a escola não conseguia efetivar os encaminhamentos dos quais necessitava para poder trabalhar com essas crianças. Sem poder corrigir os seus “defeitos” através de um atendimento específico, ficava difícil imaginar o trabalho pedagógico, pois já não mais podiam se livrar do defeituoso como nos livrávamos dos loucos no início da idade moderna, como bem assinala Bauman, lembrando Foucault (1998, p. 13):

Nos primeiros anos da idade moderna, os loucos eram arrebanhados pelas autoridades cidadinas, amontoados dentro de *Narrenschiffen* (“naus de loucos”) e jogados ao mar; os loucos representavam uma obscura desordem, um caos movediço [...] que se opõe à estabilidade adulta e luminosa; e o mar representava a água, que leva desse mundo, mas faz mais: purifica.

Outro ponto que estava bastante presente no âmbito das escolas que eu assessorava, e que passo a analisar a seguir, era o fato de que esses “defeitos” precisavam ser identificados e represados no primeiro ciclo, que era o ciclo da alfabetização (nas primeiras ondas, antes de chegar a mar aberto). Talvez essa

ânsia, da parte de alguns professores, em resolver esses “problemas” no primeiro ciclo, se justificasse pelo fato de saberem que se essa criança não se alfabetizasse nesse momento, provavelmente não acompanharia o trabalho do segundo-ciclo (se afogaria, como os loucos).

No segundo ciclo a criança seria atendida por um coletivo maior de professores¹⁸, não possuindo mais um professor referência¹⁹ que se responsabilizasse pela continuidade do trabalho. Sabemos que o fato da criança ter um professor referência não garante que se alfabetize, mas possibilita que o trabalho tenha uma continuidade. O que podemos observar, na prática, é que dificilmente o coletivo de professores do segundo ciclo consegue chegar a uma articulação que dê conta desta continuidade do processo de alfabetização da criança. Outro ponto que também interfere é o fato de muitos colegas do segundo ciclo manifestarem a idéia de que alfabetizar-se tem tempo e lugar certo e, dessa forma, a criança deve sair alfabetizada do primeiro ciclo. O aluno que não consegue deve ter algum problema, “algum defeito”, ou o professor que deveria alfabetizá-lo não o fez. Nesta perspectiva, ser professor de primeiro ciclo e de crianças que não chegam à escola sabendo ser alunos, é uma difícil tarefa e gera muito mal-estar.

No momento atual acompanhamos o mesmo mal-estar manifestado pelos professores do Estado que assumem as turmas de seis anos, a partir da modificação do Ensino Fundamental para nove anos. Ao invés de termos a ampliação do tempo para que a criança se alfabetize, garantindo um trabalho que tenha espaço para o lúdico e o letramento, o respeito às diferenças e aos diferentes ritmos de apropriação da lecto-escrita, a Secretaria de Educação do Estado, segundo depoimento dos professores que atuam nas turmas de seis anos, orienta e pressiona os professores para que a criança se alfabetize ainda no primeiro ano de escolaridade.

São muitos os conhecimentos a serem trabalhados para que essas crianças aprendam a ser alunos e atribuam sentido ao ato de ler e escrever. Muitas delas são oriundas de famílias em que a maioria dos membros não é alfabetizada, ou tem pouco contato com a leitura e a escrita.

¹⁸ No segundo ciclo normalmente temos um professor para trabalhar com cada área do conhecimento. As áreas são divididas em sócio-históricas, expressão, pensamento lógico matemático e ciências. Também temos as especializadas que são educação física, artes e língua estrangeira e o itinerante. Desta forma a turma teria pelo menos 6 professores.

¹⁹ Professor referência ou titular é aquele que acompanha a turma em um número maior de períodos.

Em minha dissertação de mestrado, pude observar que a linguagem oral era o principal meio de comunicação das pessoas da comunidade em que realizei a pesquisa. Quando visitei as casas dos alunos pesquisados, pude observar que a maioria das famílias não possuía o hábito de escrever bilhetes, organizar contas para pagar, ler revistas, livros, etc. Os únicos portadores de texto que encontrei, circulando nas casas das crianças, foram o Diário Gaúcho²⁰ e a Bíblia. A marcação do tempo também se dava de uma maneira diferente, era demarcada pelos episódios que ocorriam e não pelo relógio ou calendário.

Muitas das comunidades que atendemos na Rede Municipal e Estadual de Porto Alegre têm semelhante relação com a leitura e escrita. Por todos esses fatores, o desafio do professor de primeiro ciclo, ou do primeiro ano do Ensino Fundamental com nove anos de duração, está além de trabalhar com essas crianças apenas no sentido da aquisição da leitura e escrita. Faz-se necessário adentrar toda a dimensão subjetiva da linguagem, como nos lembra Craidy, (1998, p.37): “É na linguagem que o domínio da subjetividade se amplia, inclusive chamando a si a expressão da temporalidade.”

Ter na escola todos os tipos de alunos e trabalhar com os mesmos para além da apropriação do código alfabético significa conhecer e legitimar as práticas de leitura e escrita, as orientações de letramento da comunidade com a qual trabalhamos, como aponta kleiman (1995, p. 20):

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento prática social, mas com apenas um tipo de prática sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Isso exige do professor alfabetizador um olhar de especialista, de quem compreende a gênese dos processos de leitura, escrita e construção do número e de leitor do contexto social, o que tem se constituído em um desafio angustiante para os professores de primeiro ciclo e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

²⁰ Jornal popular de grande circulação e de valor acessível.

Em razão desses fatores todos, em meu trabalho de assessoria pedagógica, acabei atendendo a muitas turmas de alfabetização do primeiro ciclo, nas quais as crianças não demonstravam o avanço desejado na apropriação do código escrito. Também atendi turmas do primeiro ano do segundo ciclo com alunos em término do processo inicial de alfabetização²¹.

Geralmente essas se constituíam nas turmas “difíceis” da escola. A maioria dos problemas parecia se concentrar nesse momento do percurso escolar, nas crianças que não se alfabetizavam.

Na tentativa de atender a esses alunos, as escolas procuravam vários caminhos. Um dos caminhos mais freqüentes era o de separar as crianças em fase de alfabetização em turmas segundo os níveis da psicogênese²², pela crença de que, dessa forma, seria possível que o professor realizasse uma intervenção mais adequada.

Novamente vemos reiterada a tendência de homogeneizar e classificar, típica do processo que vivemos na modernidade, sem evidentemente estarmos despidos de todas as inquietações que esse ocasiona, como aponta Bauman (1991 P.15 *apud* DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, P.119):

A taxonomia, a classificação, o inventário, o catálogo e a estatística são os supremos da prática moderna. O domínio moderno é o poder de dividir, classificar e alocar – no pensamento, na prática, na prática do pensamento e no pensamento da prática... Por isso, a ambivalência é a principal angústia da modernidade e a mais inquietante de suas preocupações.

Não raros foram os momentos em que os professores mostraram inquietação e ambivalência diante deste tipo de classificação, pois, muitas vezes, as turmas que eram compostas, de acordo com esse tipo de arranjo, por “crianças dos níveis iniciais da psicogênese, acabavam constituindo-se nas turmas difíceis da escola. Turmas marcadas pela não aprendizagem e por episódios considerados violentos pelos professores”.

Este tipo de critério de separação das turmas acabava reunindo em uma mesma turma crianças com questões de várias ordens a serem trabalhadas, impossibilitando muitas vezes o avanço do planejamento. Nessas turmas, tornava-se difícil programar um trabalho voltado para que as crianças experimentassem o

²¹ Estou aqui me referindo a crianças e adolescentes que não alcançaram a base alfabética, estando nos níveis iniciais da psicogênese da língua escrita descritos por Ferreiro e Teberosky (1985).

fascínio pela leitura e escrita e o poder que o domínio da palavra poderia proporcionar. Nesse vácuo de sentidos - de ser aluno dessa turma e aprender a ler e escrever e de ser professor e ensinar - ganhavam espaço os episódios caracterizados pelos professores como manifestações de violência.

Segundo Arendt (1994), a violência está onde há ausência de poder. Quando o poder é legítimo, não se faz necessário que haja violência para garantir o direito de ser, estar, existir, aprender. Mesmo os professores que defendiam esta configuração, ao ficar com a turma considerada “a pior”, “a mais fraca”, avaliavam que esse movimento não era produtivo. Esse é apenas um exemplo de como novas teorizações, como os níveis de conceitualização da leitura e da escrita pesquisados por Ferreiro e Teberosky, podem servir para velhos propósitos. Existe algo que nos compele a repetir antigos trajetos, classificações, divisões.

Pelos depoimentos de professores que coletei pude perceber que um dos fatores que se agrava nessas configurações, “inspiradas na psicogênese da língua escrita”, era o surgimento não só da violência, mas, principalmente, de episódios que envolviam indisciplina e incivilidade. Esses são fenômenos difíceis de caracterizar, como pontua Charlot, 1997 *apud* Abramovay (2003, p. 95-96):

[...] refere-se à dificuldade em definir violência escolar não somente porque esta remete aos *fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e de ordenar*, mas também porque *desestrutura as representações sociais que têm valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e da própria sociedade (pacificada no regime democrático)*.

No trabalho de assessoria pude constatar que esses fenômenos eram característicos do cotidiano das turmas que seguiam essas configurações. Essas turmas, muitas vezes, acabavam se constituindo no ícone da negação da “escola como um refúgio de paz e da infância como inocência”.

Espera-se muitas vezes que os alunos que entram na escola incorporem naturalmente as regras e a cultura da escola. Quando isto não ocorre e essa expectativa é frustrada, surgem as definições de turma violenta, bagunceira, indisciplinada, turma de futuros marginais, como já ouvi de uma professora de uma das escolas que assessorava.

Essas turmas são marcadas em seu cotidiano pelo que Charlot (2003) denomina de incivilidade: humilhações, palavras grosseiras, faltas de respeito.

²² Os níveis da psicogênese advém de uma pesquisa de Ferreiro e Teberosky.

Realmente é difícil trabalhar em uma turma onde muitas vezes os palavrões fazem parte da expressão cotidiana, ou na qual a compreensão que os alunos têm de determinados valores não é a mesma que temos. Lembro-me de certa ocasião, quando estava em sala de aula construindo os princípios de convivência com minha turma,²³ e eles elegeram como importante o respeito com o outro. Perguntei para a turma o que seria “respeitar” e quando eles se sentiam respeitados. Um aluno respondeu que respeitar era não “encarar”.

Pedi que ele me explicasse melhor ao que ele respondeu:

É assim sora, o cara entra na sala e fica me encarando, tá me tirando né! Agora se o cara entra di ladinho, ai sabi respeitá o poder.

A noção de respeito que esse aluno havia construído era bastante diferente da que eu possuo. Muitas vezes, ao falar com esse aluno, pedi-lhe que me olhasse, o que fazia com que se irritasse, desses socos na mesa e eu não conseguisse entender essa postura, a diferença dos valores que nos constituíam.

Se não nos preocupamos em entender a forma com que cada um dos alunos e sua família se relaciona com o mundo e com o conhecimento, podemos nos tornar tão violentos quanto eles. Essa violência é a que Charlot caracteriza como simbólica ou institucional, que no seguinte trecho é referida em relação ao jovem, mas que percebo também em relação às crianças que constituem as turmas difíceis da escola:

Falta de sentido em permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; [...]; a violência das relações de poder entre professores e alunos; a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos. (CHARLOT, 1997, p. 96).

Essa indiferença mostra a falta de sentido em ir à escola e aprender. Indiferença agravada pela dificuldade de organizar um planejamento que tenha significado para os educandos. Nos momentos em que me reunia com os professores das turmas que eram consideradas difíceis pela escola, percebia a dificuldade de alguns colegas, em pensar uma aula para aquele aluno que não é o “ideal”²⁴. Eles

²³ Na época, uma turma de progressão de primeiro ciclo.

²⁴ O aluno ideal nos depoimentos que coletei é aquele que primeiramente faz as atividades, tem autonomia, sabe esperar sua vez de falar, não se envolve em brigas. Se o aluno conseguir aprender então ele está no nível esperado para um aluno.

manifestavam resistência em organizar um planejamento que tivesse um fio condutor e que pudesse contemplar as diferenças no processo de desenvolvimento e aprendizagem desses alunos, porque acreditavam que esses alunos não tinham as atitudes mínimas necessárias para que se desenvolvesse qualquer planejamento. Reclamavam que muitos alunos estavam em aula “só de corpo presente”, porque não faziam nada do que era proposto. Outros relatavam que eles vinham para a aula cansados por que tinham que ajudar a família e acabavam envolvendo-se em atividades cansativas. Uma colega me disse:

[...] não sei por que estudei tanto para chegar nisso, já que eles (os alunos) vão para a sinaleira e ganham uma média de trinta reais por dia. Se ele não for e não trazer dinheiro, todos morrem de fome, porque sabemos que criança pequena ganha mais na sinaleira. Eles ficam adultos muito cedo. Não tem sentido vir à escola. Já não posso dizer que eles são crianças porque, apesar de terem em média oito anos, são sofridos, amargos, mal-humorados.

O mundo letrado cede espaço a um mundo de obrigações que nós consideramos como sendo de adultos, mas que fazem parte do cotidiano da infância da periferia. Parece que a escola acompanha essas mudanças acerca das representações sociais sobre as crianças e suas condições de existência, como se fossem fenômenos externos ao processo pedagógico. Mudanças essas que não significam a morte da infância, mas a sua re-institucionalização, como postula Sarmiento (2001, p. 1):

Os tempos contemporâneos incluem, nas diferentes mudanças sociais que os caracterizam, a re-institucionalização da infância. As idéias e representações sociais sobre as crianças, bem como as suas condições de existência, estão a sofrer transformações significativas, em homologia com as mudanças que ocorrem na estruturação do espaço-tempo das vidas quotidianas, na estrutura familiar, na escola, nos *mass-media*, e no espaço público. Contrariamente à proclamada “morte da infância”, o que a contemporaneidade tem aportado é a pluralização dos modos de ser criança, a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional e o investimento das crianças com novos papéis e estatutos sociais.

Também constatei a existência desses modos diferentes de ser criança, trabalhados por Sarmiento, em minha pesquisa de mestrado, ao perguntar para as crianças o que aprendiam em casa.

Muitas crianças mencionaram a aprendizagem de limpar a casa, fazer comida, lavar roupa, cuidar dos irmãos menores, tirarem ficha no centro de saúde, ir

ao centro pedir, rotinas que muitas vezes afirmamos não serem apropriadas à infância. Para muitas dessas crianças, não existia o controle de horários, da entrada e saída de casa e, em muitos casos, a rua era uma extensão de sua casa. Em outros casos existia, como já mencionei, uma circulação intensa em outros núcleos familiares.

Voltando ao cenário das turmas compostas pelos estranhos e arrivistas, analisando os registros que tenho, pude perceber o quanto era difícil para os professores que entravam em contato com essas organizações familiares diferenciadas, trabalhar com turmas onde os alunos têm convívio com orientações de educação, às vezes, bastante diferenciadas das suas e onde, na ótica desses profissionais, ninguém de fato se responsabiliza por sua educação.

Acompanhei o mal-estar de uma professora por sentir-se impotente diante dos efeitos que essa circulação supostamente causava em alguns de seus alunos. Em certa ocasião, ela me disse:

Sabe a Taís? Faltou de novo porque voltou a morar com a mãe. A avó disse que a mãe quis levar a menina e agora a escola é problema dela. Quando a Taís estava com a avó vinha limpinha, arrumada, tinha até o caderno arrumado e me dizia que a avó olhava. A mãe usa drogas, não tá nem aí, sempre tem um companheiro diferente. Quando a mãe veio na escola eu falei que deveria deixar a Taís com a avó que ela estava mais bem cuidada. Agora nós vamos fazer uma FICAI²⁵ porque ela nem mandou mais a menina para aula.

Muitos professores me diziam que, com as famílias desestruturadas e precisando “trabalhar”, essas crianças não podiam aprender. Se aprendiam, era apenas os conhecimentos considerados pela escola como de menor valor, no âmbito da socialização ou do processo civilizatório.

Uma colega me disse, certa vez:

[...]o que adianta eles virem à escola se aprendem no máximo, a muito custo, a ficar na aula e cuidar de seu material?”

É nesse contexto que acompanhamos o ressurgimento do discurso da qualidade da educação, no sentido de questionar que tipo de cidadão estamos formando, já que essas crianças “não aprendem”.

²⁵ Documento que é lançado quando a criança deixa de frequentar a aula sem justificativa.

Se pensarmos em um lugar da escola onde, no olhar dos professores, existe uma menor qualidade de ensino veremos novamente a nossa frente às turmas difíceis da escola. Elas parecem ser o lugar daquele aluno que não aprende, mas também daquele que não se submete às regras da escola, que não aprendeu a “ser aluno”, portanto não pode concentrar-se, parar, ouvir, “receber o conhecimento”. Se não é capaz de receber o conhecimento “mínimo necessário” para avançar, está à margem de uma educação de qualidade. Mas o que seria esse conhecimento mínimo a que as escolas se referem, e que educação de qualidade é essa? Turmas difíceis seriam as que não atendem a essas exigências? Como se forma uma turma fadada a não ter uma educação de “qualidade”? Ao falar em qualidade, novamente aderimos ao discurso classificatório, pois bem sabemos que qualidade não é uma palavra neutra “A era da qualidade está diante de nós, mas a própria “qualidade” não é uma palavra neutra”. É um conceito construído socialmente, com significados muito particulares, produzido através do que chamamos “[...] o discurso da qualidade.” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 119).

Esse discurso está presente no cotidiano das escolas e aparece reiteradamente. Muitas vezes, ouvi falas como a que transcrevo a seguir, nesse caso vindo de uma supervisora com a qual desenvolvi um trabalho bastante próximo:

Silvana, se a SMED perguntar, tu és testemunha de que tentamos tudo que podíamos, mas é difícil lidar com uma criança que não faz nada. [...] Desse jeito não vai aprender. Que escola é esta por Ciclos de Formação que vai produzir alunos que não sabem? Que qualidade de educação teremos? Tu tens que dizer lá na SMED que a gente quer incluir, mas com qualidade, se não é um faz de conta.

Em muitos momentos, a SMED parecia ser a responsável pelo mal-estar provocado com a presença e permanência desse tipo de aluno, já que essa Secretaria defendia a idéia de uma escola cidadã, democrática e para todos. Como mantenedora, a SMED de certa forma criou e sustentou a imagem de ser QUEM faz a cobrança pela “incapacidade” da escola em lidar com esses alunos²⁶ que são os que acabam por constituir as turmas difíceis da escola.

Pelos depoimentos dos professores que transcrevi até o momento, essa “incapacidade” realmente existe, gerando um grande desconforto. No entanto,

²⁶ No capítulo sobre O Aparato Público e a inclusão, pretendo discorrer sobre como percebo que se forma essa imagem da Secretaria Municipal de Educação.

sabemos que não transformamos nossa visão do mundo de um dia para outro e talvez a própria Secretaria também tenha sido “incapaz”, na medida em que desconsiderou o fato de os professores não saberem ou não estarem mobilizados para lidar com os efeitos produzidos pelas mudanças implementadas pela mesma.

Pude observar isso durante o trabalho como assessora, pois acabei aproximando-me muito dos problemas cotidianos das escolas. Nesse movimento de aproximação, acabei construindo vínculos que colaboraram na construção de um trabalho cooperativo e de estabelecimento de parcerias com as escolas. Dessa forma acompanhava o sofrimento desses colegas professores e gestores, mediante a tentativa de encaminhamento conjunto para as questões que julgavam estar além de sua capacidade de ação, sem que fosse identificada apenas enquanto representante da SMED, mas como alguém que os ajudava a pensar nas possibilidades diante dos impasses que se apresentavam.

Talvez tenha sido esse estilo de trabalho que fez com que não encontrasse tanta rejeição por parte das equipes diretivas das escolas, ao ter que mediar os pontos de conflito entre a mantenedora e elas. Como demonstrava disponibilidade de pensar junto com as equipes pedagógicas as possibilidades de intervenção, as supervisoras e demais integrantes acabavam mostrando-me os caminhos que percorriam para lidar com o sentimento de impotência que enfrentavam frente à complexidade dos problemas do seu dia-a-dia. Muitas brincavam ao olhar minhas anotações:

[...]tu estás escrevendo tudo que eu disse, já pensou se isso pára na “mão da SMED?”

No entanto sabiam que esse registro era importante porque, através dele, eu organizava todo o planejamento de assessoria pedagógica que desenvolvia junto ao grupo de professores das escolas, partindo das falas, das vozes dos próprios professores e gestores. Dessa forma, o mal-estar docente vivido pela escola, em alguns momentos também era meu próprio mal-estar, quando eu não podia ou não conseguia pensar em estratégias que ajudassem os professores a refletir, organizar e implementar ações junto às turmas e aos alunos que não aprendiam o que se desejava ensinar.

Um dos momentos em que senti um profundo mal-estar em meu trabalho de assessoria foi durante o acompanhamento das ações junto a um menino que aqui

denomino de Leonardo. Ele tinha oito anos e era referido pela supervisora como alguém que não fazia nada, só queria brincar e que parecia se ausentar, “desligar-se” do que era vivido em sala de aula. A supervisora pediu que eu a ajudasse a pensar em alternativas para que ele pudesse aprender, porque essa situação do menino estava gerando bastante ansiedade na professora e em todo coletivo dos professores que atendiam a turma de Leonardo.

Visitei várias vezes a turma do menino que, segundo a escola, era uma classe de alfabetização não muito adequada para ele, que precisaria de mais momentos de brinquedo e por isso deveria freqüentar uma turma de A10²⁷. Mediante a esses dados, sugeri uma modificação na rotina da professora da turma, que direcionava todo seu trabalho para leitura e produção textual.

A professora organizou-se para implementar algumas modificações, a partir de idéias que construímos juntas, mas, na maior parte do tempo, acabava enfatizando aquilo que dominava bem, que era o trabalho com a estrutura da narrativa, com poesias, lendas e notícias de jornal. O trabalho era encantador, rico, mas feito em um nível de complexidade e exigência muito além do que o Leonardo poderia acompanhar. A turma estava bastante envolvida no trabalho que a professora propunha, escreviam muitas histórias as quais, no final do ano, integrariam o “livro da turma”.

A escola mobilizou-se para conseguir a visita do autor de um dos livros trabalhados pela professora. Nessa ocasião, eu estava na aula e pude acompanhar a euforia das crianças que fizeram muitas perguntas ao escritor. Leonardo corria o tempo todo pela aula, puxando o cabelo dos colegas ou emitindo sons no momento em que o visitante falava. Quando o escritor foi embora, os colegas reclamaram da atitude de Leonardo, que ria sem parar.

Leonardo conseguia permanecer por muito pouco tempo em cada atividade, reconhecia poucas letras, desenhava produzindo garatujas e não se arriscava a escrever textos segundo sua hipótese. Enquanto para seus colegas a dúvida mais freqüente era se grafamos casa com “s” ou com “z”, Leonardo perguntava a professora se “9 era de escrever seu nome ou de contar”.

A professora acreditava que ele já deveria estar com a base alfabética consolidada e demonstrava estar aflita e paralisada com o fato de ele ainda não

²⁷ Primeiro ano do primeiro ciclo.

conhecer as letras. Argumentava que não possuía condições, por falta de tempo e repertório, de elaborar atividades diferentes do restante da turma para Leonardo. No entanto sabia que eram necessárias atividades que retomassem o que ela denominava de “base”, ou seja, o trabalho com alfabetos, com a letra inicial e final das palavras, com memorização de um repertório mínimo de palavras. Também dizia que acreditava que não deveria “simplificar” as atividades que planejava para a turma de modo que fossem adequadas ao nível de Leonardo porque não seria justo com as outras crianças que estavam entrando em um nível ortográfico²⁸.

Em uma das entrevistas que realizei com essa professora, ela sugeriu que Leonardo passasse a freqüentar uma turma de A10²⁹, porque julgava que as crianças possuíam necessidades mais próximas às deles. Tentei demonstrar à escola que esse movimento, além de ilegal, poderia não ser positivo para Leonardo, que estaria deixando de conviver com crianças de sua idade. Leonardo completaria nove anos no mês seguinte e, com essa “solução”, passaria a conviver com crianças de seis anos. O menino já havia freqüentado um ano em A10, dois anos em A20³⁰ e a proposta da escola era que regredisse de A30³¹ para A10, para que tivesse um espaço mais adequado para “atendimento”.

Nas inúmeras discussões que fizemos sobre o caso, acordamos que ele permaneceria em A30 e pensaríamos nas intervenções pedagógicas necessárias. Uma das medidas que adotamos foi o atendimento pontual com a professora volante³² da turma, sempre que esta não estivesse substituindo outro professor, para que pudesse realizar um atendimento mais individualizado com Leonardo.

No decorrer desse processo, a escola continuava tentando encaminhá-lo para atendimentos. Encaminhou o menino para o Laboratório de Aprendizagem - ele não compareceu -, para a SIR³³ - sua mãe não o levou. Finalmente, a escola conseguiu uma consulta com uma psicóloga e, mais uma vez, a família não o levou. Depois de vários encaminhamentos não realizados pela família, a mãe foi chamada na escola e, ao ser questionada pelo que a escola intitulou de “negligência”, a mãe disse que:

²⁸ Nível de conceitualização extraído da Psicogênese da Língua escrita de Ferreiro e Teberosky.

²⁹ Primeiro ano do primeiro ciclo.

³⁰ Segundo ano do primeiro ciclo

³¹ Terceiro ano do primeiro ciclo

³² Professora que entra junto com a titular para desenvolver um trabalho previamente planejado ou em substituição à mesma. Em alguns momentos realiza atendimento a alguns alunos que precisam de intervenção individual, dentro do turno em que freqüentam a aula.

³³ Sala de integração e recursos

[...] não iria levar o filho a lugar nenhum, porque ele não era louco, só um pouco burro como ela. Também disse que achava que o filho estava muito bem, até tinha ido melhor que o pai que não tinha ficado nem um mês na escola

Esse depoimento ficou registrado no livro de atas do SOE e me foi mostrado pela orientadora da escola. Diante disso, a equipe diretiva desistiu de providenciar atendimentos externos, mas manifestou sua inconformidade por “a mãe não se importar com o filho”.

Sabemos que o investimento que cada família faz na escola é diferente, mas que isso não significa que não se importa com seu filho, como bem demonstra LAHIRE, ao teorizar sobre o mito da omissão parental e as relações famílias-escola. Para o autor, o tema da omissão dos pais em relação aos filhos na escola é um mito criado pelos professores, que ignoram as lógicas das configurações familiares. Segundo esse autor, diversas atitudes dos pais em relação ao comportamento e desempenho dos filhos na escola, demonstram a importância desta para eles. Existem, é claro, condições econômicas, sociais e comportamentais que muitas vezes tornam esse cuidado com o sucesso escolar dos filhos precário, mas, ainda assim, não podemos julgar essa precariedade voluntária e deliberada. Muitas vezes, como no caso de Leonardo, a omissão dos pais na escola é logo associada ao fracasso, considerado como indiferença e descaso.

A escola desejava que a família de Leonardo aceitasse a solução que havia encontrado, pois para a equipe pedagógica tratava-se de um caso de fracasso escolar devido ao que elas reconheciam como lacunas no desenvolvimento de Leonardo. No entanto, parecia-me que Leonardo estava imerso em uma cultura e sistema de valores totalmente opostos ao da escola, e essa incompatibilidade gerava estranhamentos e tensões, como as referidas por Esteve (2004, p. 145):

A falta de compatibilidade entre o que é pretendido pela escola e o que é desejável, ou possível, para seus alunos, acirrada pelo processo de democratização do acesso de diferentes grupos à escola, é fonte indiscutível de fracasso escolar, como já tem sido amplamente discutido nos meios educacionais.

Para lidar com essa incompatibilidade entre o que esperava de Leonardo e o que ele e sua família ofereciam e com o mal-estar decorrente dessa tensão, a escola elaborou uma “solução”. Fui tomada de perplexidade diante da alegria da supervisora que julgava finalmente ter encontrado um caminho para lidar com esse problema e me disse que, após ter feito um grande esforço de reorganização do

espaço físico, dos horários dos professores, de biblioteca e refeitório foi possível encontrar “um lugar adequado” para Leonardo. Encontrar esse “lugar” para que Leonardo pudesse aprender significou mexer no lugar e na vida escolar de muitas outras crianças. A solução encontrada pela escola que queria “incluir” o menino foi criar uma nova turma. Para tanto, foram retiradas de quatro a cinco crianças de outras turmas, as quais também estavam com “dificuldades”, tanto no que se referia à apropriação da leitura e da escrita, quanto na adequação ao trabalho desenvolvido por suas professoras. A professora que assumiria o desafio de trabalhar com esses alunos, segundo a supervisora, era uma professora que tinha “perfil” para isto porque já havia trabalhado na FEBEM!

A turma “fabricada” era uma A30 e não foi lançada oficialmente no sistema oficial porque isso evidenciaria o fato da escola não possuir espaço adequado para acolher uma nova turma. Para que fosse possível esse arranjo o laboratório de ciências foi transformado em uma sala de aula. Naquele momento a alegria da supervisora ao me descrever os planos de montar cantinhos³⁴ de brinquedos e livros como se tem em A10 e um projeto de trabalho era contagiante e assustadora.

Quando fui comunicada dessa decisão, os alunos já estavam freqüentando as aulas nessa turma há uma semana, as famílias já haviam sido consultadas sobre a mudança e, estavam esperançosas que em uma turma menor (18 crianças), seus filhos aprendessem mais e, diante da alegria das crianças com o novo espaço, resolvi trabalhar em cima da solução encontrada. Passei a visitar a turma com relativa freqüência. Os cantinhos foram planejados e montados junto com os alunos. Todos eles tinham crachás, havia alfabetos na sala e a professora estava entusiasmada com a perspectiva de alfabetizar essas crianças.

O primeiro mês foi difícil para a escola porque, quando a professora não estava, ninguém conseguia dar aula para a turma, pois os alunos corriam, gritavam, brigavam e um menino chegou a promover um incêndio no pátio da escola. Quando a professora estava, os outros professores manifestavam espanto, porque a turma não parecia a mesma; havia alguns incidentes, mas, de modo geral, as crianças se envolviam no trabalho. A professora reclamava mais da atitude dos colegas que teciam reclamações da turma como se a mesma fosse responsabilidade só dela. Em alguns momentos, ela externou seu cansaço porque, além de ter que lidar com os

problemas cotidianos da turma, o fato de ser sua professora a tornava alvo de piadas e falas dos colegas, do tipo: “Como é? Ainda estás viva? Não te colocaram no formol? Será que hoje vai ter incêndio na escola?” Cansada dessas atitudes, a professora solicitou meu apoio e o da equipe diretiva para que pudéssemos pensar em re-significar a visão que os colegas possuíam da turma. Planejamos algumas formações para serem realizadas com os professores do primeiro ciclo da escola.

Nossas ações nessas reuniões de formação foram no sentido de fazer com que o grupo refletisse sobre vários pontos importantes para redimensionar o trabalho pedagógico, não só daquela turma, mas da escola como um todo. Passamos a investigar a origem da concepção, sustentada pelas ações da escola, de que o espaço do brincar é a turma A10? Por que não conseguimos atender em uma turma “regular” alunos que tenham a mesma idade, mas não tenham o mesmo envolvimento e ritmo de trabalho de outros considerados alunos “normais”? Por que pensamos em projetos de trabalho apenas para as turmas consideradas diferentes? Como a escola pode trabalhar coletivamente com as turmas consideradas problema, no sentido de reverter o olhar sobre elas e tentar realizar uma leitura positiva das mesmas?

Trabalhamos com vários textos teóricos e vivências práticas até que o grupo percebesse o movimento que fez. Analisando a turma montada para “Leonardo”, perceberam que nela haviam sido reunidos os alunos que, segundo a escola, nada faziam, nada sabiam, estavam fracassando em seu processo, ou seja, uma leitura negativa do potencial de aprendizagens dessas crianças, sem que se percebesse o que faziam, o que sabiam, sem que se fizesse, como diria Charlot, (2000, p .30) “[...] uma leitura positiva de seu processo.”

Esse passo foi importante no sentido de que outros colegas passaram a adotar diferente postura diante da turma de Leonardo. Outros, no entanto estavam preocupados em garantir que não ficariam com aquela turma no ano seguinte. Ao longo do ano, a turma apresentou muitos avanços na apropriação do código escrito e em sua socialização. Leonardo, motivo de toda essa reestruturação teve, segundo a escola, poucos avanços nas questões de aprendizagem da leitura e escrita, mas permanecia na aula e tinha conseguido estabelecer vínculo com a professora e colegas.

³⁴ Espaços criados no fundo da sala de aula para que as crianças pudessem brincar ou ler depois de

Ao longo desse capítulo pudemos perceber a recorrência do critério de separação das turmas de acordo com o critério dos que aprendem a ler e a escrever e se enquadram no que se espera de um aluno da escola, e aqueles que não se enquadram e precisam ser separados, represados. Essa construção não é original, faz parte de uma forma moderna de analisar e organizar o mundo, onde o novo e o diferente não encontram naturalmente espaço. No entanto o diferencial que encontramos no atual momento é que esse movimento de exclusão na escola também gera mal-estar docente por ser antagônico aos discursos de inclusão e ao fato da escola ter como um dos seus grandes objetivos atender a todos em estruturas adequadas a esses alunos, oficializados em documentos e cobrados dos professores, como consta no princípio número 31 assumido pelo Congresso Constituinte da SMED de Porto Alegre: “Construir o conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, promovendo a socialização dos saberes, superando rupturas nas diferentes áreas do conhecimento, percebendo o aluno de maneira globalizante, buscando, estudando formas alternativas que rompem com a estrutura atual.”

Construo a hipótese de que não existe um único mal-estar docente. Embora existam elementos comuns, parece-me que cada sistema de ensino e cada escola apresentam características diferenciadas em relação a esse fenômeno dependendo da proporção e da forma como esperam que o professor dê conta das conseqüências dos fenômenos da violência e da incivilidade na sala de aula, da inclusão e da complexificação das relações que nela se estabelecem, sem que, muitas vezes, se ofereçam as condições necessárias para que ele lide com todas essas facetas da sua docência nos dias de hoje.

No próximo capítulo, busco detalhar o mal-estar advindo das relações que se estabelecem na escola, trabalhando com a idéia de que os mal-estares docentes são um traço do ser professor hoje.

6 O MAL-ESTAR DOCENTE COMO UM TRAÇO DO SER-PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE

No presente capítulo, gostaria de trabalhar com a idéia de que, embora o mal-estar atinja a sociedade como um todo e o mal-estar docente em muitos momentos se constitua em um reflexo do que é vivido no âmbito social - como tentei demonstrar nos capítulos anteriores -, o mal-estar docente se diferencia do mal-estar da sociedade pela função que a escola possui, onde o professor não pode abster-se de se relacionar e de promover processos de aprendizagem.

As categorias de pesquisa construídas a partir da análise dos dados obtidos em minha experiência enquanto professora e assessora pedagógica, nos questionários, entrevistas e observações dos espaços das escolas, me permitem afirmar que o mal-estar docente é um traço que acompanha, ou que marca o fazer pedagógico nos dias de hoje.

As respostas aos questionários e entrevistas e os depoimentos dos professores nos grupos de formação evidenciam o fato de que o mal-estar está presente tanto nas escolas da rede pública, como na rede particular de Porto Alegre. No entanto, o grau de mal-estar manifestado pelos professores nas respostas do trabalho de campo dessa pesquisa se diferencia não apenas por se tratar de diferentes indivíduos, mas principalmente por se tratar de profissionais que estão imersos em diferentes contextos, o que podemos constatar nas falas dos professores que analiso ao longo desse capítulo. No entanto, é possível observar que existe um fator comum às várias realidades nas quais os professores pesquisados estavam imersos, que é o mal-estar advindo do papel de preparar as novas gerações para um mundo, usando a expressão de Bauman, cada vez mais “fluídico e líquido”.

Muitos foram os caminhos adotados pelos professores e escolas na tentativa de lidar com o desconforto e a insegurança produzidos pela dissolução dos conceitos básicos em torno dos quais nossas narrativas tendem a se desenvolver³⁵, conceitos com os quais a escola trabalha de forma direta ou indireta. Dentre as possíveis alternativas adotadas pelas escolas para lidar com essa problemática,

³⁵ Bauman (2001, p. 15) trabalha com cinco conceitos básicos sobre os quais as narrativas ortodoxas da condição humana tendem a se desenvolver: a emancipação, a individualidade, o tempo/espaço, o trabalho e a comunidade.

destaco duas soluções extremas e mais freqüentes, sem desconsiderar o fato de que, entre esses dois caminhos, existem inúmeras combinações e possibilidades.

Algumas escolas tentam preencher essa lacuna apegando-se aos conteúdos, disciplinas e rigidez na avaliação; outras tentam encontrar caminhos planejando atividades que mobilizem alunos e professores, discutindo cada ação, na tentativa de alicerçar na combinação coletiva um futuro que é impossível de prever, como nos aponta Esteve (1999, p. 8), referindo-se ao relatório Faure:

A acelerada mudança do contexto social acumulou as contradições do sistema de ensino. O professor, como figura humana desse sistema, queixa-se de mal-estar, cansaço, desconcerto. A mudança não fez senão começar, pois, como assinala o relatório Faure (1973), a educação está agora empenhada, pela primeira vez em sua história, em preparar os homens para um tipo de sociedade que ainda não existe.

Independente da solução ou do caminho encontrado pela escola, o mal-estar estava presente, como traço do exercício da docência de professores e equipes gestoras. Diante da acelerada mudança do contexto social que atravessamos, o mal-estar que é gerado nos processos sociais pode ser experimentado pelo indivíduo sem que se faça imprescindível a compreensão dos elementos desse fenômeno. Já para escola, que precisa estar envolvida na tarefa de preparar os homens para um tipo de sociedade que ainda não existe, a falta de compreensão e simbolização desse processo pode fazer com que o mal-estar docente deixe de ser apenas um traço da docência para se constituir no adoecer do professor, já que, conforme as palavras de Bauman, lidar com as incertezas e com o mal-estar delas advindo faz parte do tempo presente.

O que não é novo em torno da interpretação pós-moderna da incerteza [...] é que ela já não é vista como um mero inconveniente temporário, que com o esforço devido possa ser ou abrandado ou inteiramente transposto. O mundo pós-moderno está-se preparando para a vida sob uma condição de incerteza que é permanente e irredutível. (BAUMAN, 1998, p. 32)

Construo a afirmativa de que lidar com o mal-estar docente também é condição do tempo presente. Pensar nos fatores de mal-estar docente pode colaborar no processo de simbolização dessa condição, mas o que me importa no momento é trabalhar com algumas das dimensões desse fenômeno, com categorias de mal-estar docente advindas da análise dos dados da pesquisa de campo.

Algumas das categorias a que cheguei a partir da análise dos dados já foram trabalhadas por Esteve, em seu livro “O mal-estar docente e a saúde do professor”, como indicadores do mal-estar docente e separadas, para fins de análise, em fatores secundários e principais. Dentre essas estão a queixa do professor pela falta de tempo para lazer, vida familiar, as pressões e exigências que são feitas em relação ao seu trabalho. Também aparecem com força alguns dos fatores destacados como secundários (contextuais) por Esteve, como a violência, a modificação do papel do professor, de sua função e do contexto social bem como os que se referem à modificação do sistema de ensino e ao avanço do conhecimento.

No entanto, outros fatores se diferenciam das pesquisas realizadas anteriormente. Um fato que me surpreendeu foi o de que, na análise das respostas, o mal-estar relativo a salários, recursos materiais e condições de trabalho, que são destacados por Esteve como fatores principais³⁶ de mal-estar docente, não são colocados em evidência pelos professores pesquisados. Esse aspecto só foi assinalado em dois questionários analisados e não apareceu nas entrevistas. O que aparece em primeiro plano em todos os questionários, entrevistas e grupos de formação como fonte de mal-estar são as dificuldades em estabelecer relações que possam propiciar um ambiente adequado para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem. Essas relações envolvem professor-professor, professor-equipe diretiva, professor-aluno, professor-família e comunidade escolar.

Foi possível levantar outros fatores que ainda não foram explorados em profundidade na literatura como o que nos remete à grande solidão que o professor sente ao lidar com todas as vicissitudes dessas relações, o que lhe traz profundo mal-estar. Também foi possível destacar o mal-estar que advém do luto pela “morte do aluno e da família idealizados”, bem como aquele que vem da falta de motivação do aluno em aprender e do professor em ensinar, principalmente no que se refere às crianças incluídas na escola, o que trabalhei no capítulo cinco dessa tese.

Também se destacam as respostas que mencionam episódios de incivilidade, indisciplina, violência e diferenças culturais, o que também já foi abordado no capítulo quatro.

³⁶ Para Esteve os fatores principais são aqueles que “incidem diretamente sobre a ação docente, limitando-a e gerando ações de caráter negativo em sua prática cotidiana”.

No entanto, antes de entrar na análise das relações estabelecidas na escola e o mal-estar docente inerente às mesmas, se faz necessário retomar o conceito de mal-estar docente.

Esteve (1999, P.25), fundamentado em vários autores como Berger (1957), Mandra (1977), Amiel (1980/84), Dupont (1983), define o mal-estar docente como “os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência”. O mesmo autor menciona formas diferentes de reação do professor, resultantes do desenvolvimento dos mecanismos de auto-implicação-inibição. Essas contribuições são de extrema valia e não pretendo de forma nenhuma contestar os mecanismos descritos e o modelo elaborado por Esteve a partir de um amplo estudo de outros teóricos, mas permito-me discordar da conceituação de mal-estar docente utilizada por esses autores.

Nos diversos depoimentos de professores, trechos de entrevistas e questionários que transcrevi até o momento, ouvi vozes de pessoas diferentes, com suas histórias de vida e singularidades, que fazem parte de Redes de Ensino com organizações e condições de trabalho diferenciadas.

Em meio a essa diversidade será que poderíamos falar em “efeitos **permanentes** de caráter **negativo** que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência”, como se recebessem passivamente a influencia do meio em que estão inseridos? Será possível atribuir ao mal-estar apenas um caráter negativo? Se assim fosse, seria possível sair de uma situação de mal-estar para uma de bem-estar? Sim, por que Esteve alia-se a definição de Blase que considera que a conjunção de vários fatores está produzindo *um ciclo degenerativo da eficácia docente*. Dessa forma discute-se o mal-estar ou bem-estar como algo que segue um padrão, um ciclo - como o de uma gripe ou resfriado - e atinge o professor enquanto indivíduo.

Ao analisar os dados da pesquisa de campo, pude constatar que, embora existam situações e relações no cotidiano da escola que acionam o sentimento de mal-estar, cada professor e cada contexto produzem diferentes significações para esse sentimento.

Gostaria de reafirmar a imensa contribuição dos estudos realizados e do esforço para construir o que Esteve denomina de modelo compreensivo para o mal-

estar docente. Sem esses estudos seria impossível avançar na compreensão desse fenômeno, mas arrisco-me a trabalhar em sua definição em outra perspectiva. Do ponto de vista que escolho adotar, o fenômeno do mal-estar docente passa a ser considerado como um traço do ser professor nos dias de hoje, que se evidencia nas ações e interações que ocorrem no cotidiano das escolas. Não mais se trataria apenas de uma doença social, da escola ou do professor, e sim de um dos fatores presentes no exercício da docência nos dias de hoje. Conforme já dito, seria um fenômeno que estaria no entrecruzamento do desejo de ensinar, educar, exercer a docência e as condições objetivas e subjetivas encontradas e mobilizadas nesse exercício. Dessa forma teríamos que fazer uma distinção entre vivenciar o mal-estar docente e entrar no que os autores chamam de *ciclo degenerativo da eficácia docente*. Seria semelhante à distinção entre agressividade e agressão, lembrada por Outeiral, 2006 *apud* Fernandez (1992, p. 44):

Podemos pensar então, que “agressividade”, impulso mediatizado, está situada no nível simbólico, enquanto que a agressão, em geral, que não está mediatizada, não inclui o caráter simbólico, é o ato puro. “A agressividade faz parte do impulso de conhecer e a agressão, ao contrário, dificulta a possibilidade de pensar. A agressividade pode estar a serviço da autoria do pensamento. A agressão pode estar a serviço da destruição do pensamento.

Dessa forma, o mal-estar poderia ser, ao mesmo tempo, a manifestação de algo que não vai bem, uma resposta inconsciente às vicissitudes do exercício do ofício de professor no momento atual, mas, também, quando simbolizado e mediatizado, uma possibilidade de levar a construir inúmeros conhecimentos e estratégias que venham a colaborar na transformação das escolas e até mesmo dos sistemas de ensino. Dessa forma, na experiência desse processo de adoecer do professor e das escolas existiriam possibilidades de simbolização dos fatores que geram os diferentes mal-estares docentes naquela configuração singular.

Para entender esse fenômeno é importante recorrer aos estudos realizados sobre o mal-estar-docente e os fatores de primeira e segunda ordem, que compõem esse fenômeno, exaustivamente analisados por Esteve, bem como os doze indicadores básicos que resumem as mudanças da área da educação, por ele elencados em seu texto “Mudanças sociais e função docente” (Nóvoa, 1999, p. 93-

124)³⁷. Nesse estudo propositalmente não retomo esses indicadores pelo fato da pesquisa de campo apontar que os fatores que são estudados por Esteve não se evidenciam com a mesma força e da mesma forma em minha coleta de dados. O cerne do mal-estar docente para os professores pesquisados situa-se nas relações que se estabelecem na escola e entre a escola e a sociedade, que acabam por passar, de alguma forma, pelos indicadores levantados por Esteve, mas é para o âmbito mais amplo, sem tantas divisões e classificações, que direciono o trabalho de análise dos dados. Nesse estudo, ao escolher trabalhar com o mal-estar enquanto traço da docência no momento atual, faço a opção de deixar de lado os casos de burnout, a síndrome da desistência do educador, trabalhada por diversos autores, a qual conta com um estudo bastante detalhado e abrangente da saúde mental dos trabalhadores em educação no Brasil, realizado por Wanderlei Codo e equipe³⁸.

Após a retomada dessa definição do mal-estar docente como um traço do ser professor na contemporaneidade, que não necessariamente implica em efeitos de caráter negativo, mas que necessita de simbolização, passo à análise dos dados da pesquisa de campo. Para fins de análise dos dados, escolho destacar os fatores de mal-estar docente que não foram trabalhados nos estudos com que tomei contato: as relações que se estabelecem na escola, espelhos do mal-estar da sociedade e marcas do mal-estar docente no presente momento.

6.1 O MAL-ESTAR NA SOLIDÃO DAS INTER-RELAÇÕES DO PROFESSOR: impossibilidade de ação e cobrança de resultados

Os medos, ansiedades e angústias contemporâneos são feitos para serem sofridos em solidão. Não se somam, não se acumulam numa “causa comum”, não tem endereço específico e muito menos óbvio. (BAUMAN, 2001, p. 170).

³⁷ Os indicadores trabalhados por Esteve são o aumento das exigências em relação ao professor; a inibição educativa de outros a gentes de socialização o desenvolvimento de fontes de informação alternativas a escola; a ruptura do consenso social sobre a educação; o aumento das contradições no exercício da docência; a mudança de expectativas em relação ao sistema educativo; modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; menor valorização social do professor; mudança dos conteúdos curriculares; escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; mudanças nas relações professor-aluno; fragmentação do trabalho do professor.

³⁸ Este estudo foi publicado no livro Educação: carinho e trabalho- Burnout, a síndrome da desistência do educador, que poderá levar a falência da educação.

Um dos pontos que se evidenciou nas respostas aos questionários e depoimentos sobre as inter-relações que o professor estabelece foi o individualismo com que administra sua rotina de trabalho e o sentimento paradoxal de mal-estar advindo da solidão ao resolver os problemas cotidianos. A solidão que o professor enfrenta é, em certa medida, o reflexo da forma de subjetivação da sociedade atual, onde, segundo Bauman (2001, p. 74), “[...] cabe ao indivíduo descobrir o que é capaz de fazer, esticar essa capacidade ao máximo e escolher os fins a que essa capacidade poderia melhor servir – isto é, com a máxima satisfação concebível.”

No entanto, pelas respostas que encontrei, no processo que o professor vive no cotidiano das escolas, ele está longe de encontrar alguma satisfação mínima, o que faz com que sinta o peso da solidão e do desamparo nas decisões que precisa tomar.

Os professores dizem que, ao entrar para sala de aula e fechar as portas, deparam-se com vinte, trinta alunos diferentes, os quais têm que entender, manejar e ensinar. Se tudo correr bem, são considerados bons professores, se for mal, não ensinaram direito. As soluções dos problemas dos alunos se dão, muitas vezes, a longo prazo, mas os docentes são cobrados e exigidos no sentido de apresentar um resultado imediato, o que fica evidente na fala dessa professora:

Queres saber se tenho mal-estar, é claro que tenho quando vejo uma aluna que dia-a-dia perde a visão, os pais não têm condições e nem interesse de levar a menina para um tratamento, e ela está lá todos os dias, não falta à aula nem quando chove muito... todos os dias estou eu sozinha para dar um jeito, porque não é a direção nem a supervisão que dá aula, sou eu. Só que não tenho só ela para dar atenção, quando um surta a aula toda vira um hospício, será que esperam que eu faça milagre? Eu quero uma solução, cada dia que passa é mais um dia de frustração, quero ver quando eu desistir e não vier quem vai dar conta da turma, queria mesmo não me importar, mas não consigo.

Nesse depoimento da professora podemos ver o quanto o mal-estar que é por ela vivenciado está relacionado não apenas à solidão, mas também à impossibilidade de agir, ou, mais precisamente, de realizar uma ação pedagógica que produza efeitos. A professora demonstra estar profundamente fragilizada em seus processos de vivência da docência, na sua condição de possibilidade de ação, o que também contamina a possibilidade de uma reflexão sobre os fatos, uma vez que, (pelo que deixa claro no resto de seu depoimento aqui não transcrito), está

imersa nessa problemática sem encontrar um espaço de escuta ou simbolização, sentindo-se muitas vezes “desamparada pela escola”.

Para Arendt (2001 p.244), foi o fato de podermos agir e iniciar nossos próprios processos que colaborou para que pudéssemos conceber a natureza e a história como sistemas de processos. Para a mesma autora, a violência nasceria na ausência de poder e o poder seria a condição de expressar-se e agir. Nas condições acima descritas o professor não tem assegurada a sua condição humana, o que abriria espaços para a violência. Como o professor, no papel de adulto da relação e educador, deveria, pelo menos em tese, não devolver à turma, à escola ou aos alunos a violência a que é submetido, precisando ser capaz de controlar seus impulsos agressivos, restar-lhe-iam, muitas vezes, poucas saídas perceptíveis em um primeiro momento, como mostra a fala dessa professora de uma escola do Estado:

Segunda-feira, segunda é dia de mal-estar.

Eles vêm do fim de semana com a corda toda. Contam as maiores barbaridades. São crianças que não tem onde brincar, convivem com a violência e famílias sem as mínimas condições. Chegam aqui no mesmo ritmo de briga e gritaria do fim de semana. Ai sou eu que quero gritar e se pudesse saia batendo em todo mundo. Pode ser que usando a mesma linguagem, eles me ouvissem. Já que não posso bater, e esse é o único limite que eles conhecem, viro pro quadro e escrevo, escrevo muito e faço de conta que não estou vendo o que acontece, só quando não dá mais, ai tiro uma meia dúzia da sala e continuo a aula... Sim, depois melhora, o resto da semana dá para trabalhar um pouco, mas quando chega sexta já começam a se agitar. O meu nome e minha escola não vão nessa entrevista? Isso a gente só pode dizer assim, para ninguém ouvir. Se tu fala ficam te olhando torto, como se tu fosse irresponsável, incompetente. Eu gosto de dar aula, eu tenho muito conhecimento que eu podia estar trabalhando com eles, mas todo santo dia conviver com essa realidade vai cansando. Há um tempo atrás não era assim, está cada vez mais difícil, não é culpa deles porque a vida deles é isso aí, eles te ofendem, te agredem e nem se dão conta. Mas pra mim do jeito que ta não dá mais. Só continuo vindo porque tenho muitos anos de magistério e agora não vale a pena desistir. É difícil ensinar quem não quer aprender... Desabafei, mas na próxima segunda estou de volta, tudo de novo.

Ao sentir-se subjetivamente violentado ou submetido à violência, o professor pode desenvolver mecanismos para lidar com esse quadro. Dentre esses mecanismos Esteve (1999, p. 60) destaca o da auto-implicação-inibição, onde o professor acionaria um mecanismo de inibição que lhe permitiria romper com a pressão das exigências. No entanto, para a maioria dos professores não é possível

manter essa inibição, pois o preço pode ser alto, e o sofrimento parece não poder ser afastado, como fica claro no trecho final das falas que retomo das professoras:

Quero ver quando eu desistir e não vier quem vai dar conta da turma, queria mesmo não me importar, mas não consigo. Desabafei, mas na próxima segunda estou de volta, tudo de novo.

Nesse ponto, para Esteve (1999, p. 60), a implicação pessoal acaba aumentando o mal-estar “Essa mesma implicação pessoal que antes aparecia como fonte de auto-realização apresenta, portanto, ao educador uma ambivalência; tornando-se paradoxalmente a cara e a cruz de sua atividade educadora.”

Nas entrevistas, me chamou a atenção o fato de que os professores que manifestavam mais fortemente seu mal-estar eram aqueles que pareciam estar mais envolvidos nas questões da escola. A maioria das professoras entrevistadas perfazia uma carga-horária de 40 horas de trabalho na mesma escola. Outro ponto comum era o fato de não relatarem nenhuma atividade de lazer fora da escola. Uma das professoras entrevistadas precisou afastar-se da escola, pois o que seria algo do cotidiano do professor, um mal-estar inerente ao desempenho das funções, se transformou numa patologia. No momento da entrevista, a professora em questão estava em tratamento de uma depressão. Ao falar dos motivos de seu adoecer, relatou que passava 40 horas na escola e ainda participava do projeto escola aberta nos finais de semana, o que dizia fazer com prazer e sentir-se recompensada. Era uma das professoras mais antigas do grupo, por isso conhecia toda comunidade com a qual tinha uma ótima relação. Por razões pessoais decidiu ampliar sua carga horária para 60 horas, trabalhando também no turno da noite. Devido a um engano administrativo na SEC³⁹ recebe seu salário com vários meses de atraso, o que fez com que se decepcionasse e passasse a diminuir sua participação no projeto escola aberta. Como era uma das poucas professoras a envolver-se no mesmo, por causa de um grupo de danças regionais que mantinha e pelo qual já recebeu vários prêmios, a escola acabou por fechar nos finais de semana. A professora se afastou da escola, mas sentia-se culpada por não estar desempenhando suas funções. Quando lhe perguntei sobre como era sua rotina fora da escola disse-me que era separada, não tinha nenhuma atividade de lazer e nem costumava fazer visitas a

³⁹ Secretaria Estadual de Educação

amigas e parentes. Disse que as filhas eram adolescentes e tinham seus próprios programas. A referida professora não é a única a ser separada e não ter atividades de lazer e convívio social fora da escola, pois isso também foi mencionada pelas outras professoras entrevistadas. Aquelas que se percebiam em mal-estar, mas mobilizavam recursos para lidar com esse quadro, apontavam a família e a religião como elementos importantes de ajuda de superação das tensões do cotidiano.

Dentre as professoras entrevistadas que mencionaram a religião como um fator importante, encontramos as seguidoras do espiritismo, umbanda e algumas ramificações da igreja evangélica, sendo que em apenas uma entrevista foi mencionada a igreja católica. A família apareceu como um espaço de acolhimento, mas ao mesmo tempo como uma sobrecarga, pois parece ser algo a mais com que as professoras tem de se preocupar, como fica claro nesse trecho de entrevista:

Eu me preocupo muito com a formação dos meus filhos. Eles são maravilhosos, eu quase sempre estou longe de casa, cuidando dos filhos dos outros, mas fico pensando no que estão fazendo. Aí o celular é uma benção, toda hora ligo para ver o que estão fazendo. Agora tem gangue até na Internet, os tais dos Bondes, e eu fico angustiada porque não sei o que eles fazem, não tenho tempo de ver. Chego em casa tarde porque faço um curso de especialização e ainda vou arrumar as coisas e cozinhar. No final de semana tem os trabalhos do pós, os trabalhos de alunos, as aulas para planejar. Os meus filhos são a razão da minha vida, mas me preocupo muito. Outro dia veio uma aluna da 63(sexta série) falar comigo. A turma dela é difícil, todo o dia me preparo para uma luta para que eles façam as coisas, saiu com dor de cabeça, exausta quando é a 63, mas eu me dou bem com eles, eles confiam em mim. A menina que eu to te falando veio falar de um namorado que ela tinha que só incomodava. Eu pensei na minha filha, não sei se ela tem namorado, deve ter, mas não fala comigo. Me sinto culpada porque eu tenho tempo para os outros, mas não tenho para os meus. É que eu sei que meus alunos não têm mesmo com quem conversar. No meio do mal-estar, do desânimo e cansaço que sinto a cada dia o que me consola é pensar que os alunos precisam de mim, que não tem ninguém que dê bola para os problemas deles e que eles confiam em mim. É isso que faz eu enfrentar mais um dia.

A análise das entrevistas reitera a solidão do professor, nesse caso professoras, ao lidar com o mal-estar, uma vez que somente a religião foi mencionada como apoio sem ser considerada igualmente como sobrecarga nessa tarefa. Já as relações familiares e com amigos, embora sejam consideradas importantes para relaxar dos problemas do trabalho, trazem outras exigências que igualmente sobrecarregam as entrevistadas. Além do fato de, em sua maioria, serem separadas, têm como ponto comum em seu perfil serem responsáveis pelo sustento de sua família, sendo que apenas duas eram solteiras e não tinham filhos, morando sozinhas e uma delas ainda morava com os pais.

Em várias entrevistas foi mencionado o peso de prover a família e ainda lidar com as questões da escola. No entanto, quando perguntei se pensavam em trocar de profissão ou se o fariam se tivessem oportunidade, apenas duas professoras disseram que sim, mas que não saberiam o que fariam diante de uma oportunidade concreta e uma disse não valer a pena porque faltava pouco tempo para se aposentar. Para todas as professoras entrevistadas, o que causa mais mal-estar é o aluno que não quer aprender (conteúdos/comportamentos) e o fato de se sentirem sozinhas na tarefa de tentar ensinar esses alunos. Algumas diziam pensar nesses alunos quando estavam em casa e uma mencionou que sempre sonhava com seus alunos.

Em todos os casos que acompanhei em que houve possibilidade de simbolização do mal-estar docente e de ação, tratava-se de professores inseridos em escolas que de alguma forma tentavam diferenciar-se da sociedade atual no que se refere ao seu movimento de solidão, competição, individualismo e presenteísmo.

No entanto, em muitas escolas, o professor é, não de forma impune, o espelho e o reflexo de uma sociedade onde somos transeuntes solitários, preocupados em viver “nossa vida instantânea”, sem grandes apegos, ícones perfeitos da era Bill Gates, como nos descreve Bauman (2001, p. 21):

Gates parecia um jogador que “floresce em meio ao deslocamento”. Tinha cuidado em não desenvolver apego (e especialmente apego sentimental) ou compromisso duradouro com nada, inclusive suas próprias criações. Não tinha medo de tomar o caminho errado, pois nenhum caminho o manteria na mesma direção por muito tempo e porque voltar atrás ou para outro lado eram opções constante e instantaneamente disponíveis.

Digo que esse procedimento não se dá de forma impune, na medida em que o mal-estar se instala pela impossibilidade de reproduzir de forma direta o desapego ou o descompromisso com o que se cria na escola. Nesse sentido, o mal-estar docente se diferencia do mal-estar da sociedade, já que ao professor não é permitido o total desapego. Aos outros mortais é permitido desejar algo novo, diferente, idealizado como o menor celular, o mais leve, um notebook de última geração. O mal-estar do professor é gerado pela consciência de que é preciso vincular-se àquele que aprende, mesmo que ele não seja um aluno de “última geração”, portátil, compacto, mesmo que seja piolhento, esteja sujo e desdentado, pesadamente recheado de sua cultura e de sua linguagem. O mal-estar ainda é

maior porque, além disso, o professor sabe que é responsável e constantemente responsabilizado pela aprendizagem, e principalmente pela não aprendizagem desses alunos. Pela educação de uma geração que se encontra em suas mãos e, na maioria dos casos, apenas nelas, sem que possa instantaneamente trocar o caminho e livrar-se das pressões. Da mesma forma, o mal-estar advém da certeza de que as soluções dos problemas sociais que o professor encontra diariamente em seu ofício não são instantâneas como as sugeridas pela modernidade líquida. Além disso, o individualismo que é marca da sociedade contemporânea é também constituinte do “modos-operante” do professor, o que faz com que ele seja acossado, talvez mais fortemente que outros, pelos sentimentos de solidão.

Ao mesmo tempo, ainda que se queixe de solidão, contraditoriamente parece não querer ser ajudado, como se essa ajuda pudesse significar a destituição do que acredita ser o que resta de sua autoridade, como fica claro na fala dessa professora:

Veio uma psicóloga para fazer um trabalho na escola. Eu tinha uma turminha daquelas, que ninguém agüenta e eram vinte oito para eu sozinha dar conta. No estado não tem essas coisas que as professoras do Município relatam aqui no curso, é cada um por si e Deus lá em cima. Eu estava me sentindo muito sozinha para tudo, quando chegou essa psicóloga para fazer a pesquisa na escola. A direção logo indicou a minha turma, porque eu marco presença, tô sempre reclamando, querendo uma providência. No início achei ótimo, ela ia me ajudar com os alunos, para eu saber o que fazer com eles. Mas a mulher começou a se meter no meu jeito de dar aula, isso eu sei fazer, o que eu não sei é lidar com criança que não se interessa por nada, não quer saber de estudar, só de brincar. Ai eu resolvi que era melhor sozinha mesmo, acho que se não querem ajudar que não atrapalhem.

Esse individualismo, segundo depoimento de uma supervisora de uma escola, acaba impossibilitando o trabalho com metodologias que requerem engajamento dos professores, como no caso dos projetos de trabalho:

Em estudo coletivo chegamos à conclusão que deveríamos fazer um trabalho conjunto, estudar, separar materiais, mas tem sempre aqueles que concordam na hora e depois não participam, ou faltam à escola justamente no dia que tínhamos combinado de fazer uma ação comum, onde todos ajudariam. Tem gente que só sabe trabalhar sozinha e depois reclama que não fazemos nada com os alunos que não querem aprender. Às vezes o professor também não quer aprender, e o que se faz com ele?

Analisando a experiência docente da solidão e do individualismo, tantas vezes perpassadas pelas contradições geradas por uma auto-imagem esfacelada, talvez possamos começar a entender o cenário da sala dos professores na hora do recreio.

É interessante observar professores que parecem exaustos e queixosos, falarem incessantemente dos problemas de indisciplina, violência, da relação com os alunos e de suas famílias sem parecer querer ouvir o que o outro tem a dizer. É um ritual de lamentações, de expelir os demônios e “acumular energias”, ou indignar-se o suficiente para voltar afiado para o segundo tempo de sua luta diária. É interessante observar que, apesar dos problemas serem expostos na escola, essa muitas vezes não consegue constituir-se em um espaço público de discussões, onde podemos exercer nossa condição política, no sentido em que nos fala Arendt. Mesmo que o espaço ali se estabeleça, existe uma lacuna entre o pensar e a ação, o espaço da ação do fazer pedagógico parece estar vazio, o que nos atinge em nossa condição humana.

A ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como meros objetos físicos, mas como homens. Esta manifestação, em contraposição à mera existência corpórea, depende da iniciativa, mas trata-se da iniciativa da qual nenhum ser humano pode abster-se sem deixar de ser humano. Isto não ocorre em nenhuma outra atividade da *vita activa*. (ARENDR, 2001, p. 189).

Talvez resida aí a causa de não existirem combinações e estratégias coletivas para lidar com as questões que se apresentam no cotidiano. Quando se estabelecem combinações, muitas vezes as mesmas não são mantidas pelo coletivo e, como não existe o hábito cotidiano ou, na maioria das vezes, não existe tempo disponível e previsto para discutir os mecanismos de funcionamento do grupo, as ações se perdem, gerando grande desconforto. Retomar essas questões, já que elas foram pautas de discussão e em nada se avançou no coletivo, muitas vezes é visto como perda de tempo pelos professores, o que é expresso nesse diálogo que acompanhei em uma reunião:

Nós ficamos discutindo, discutindo, mas não se age. Parece que não querem ver a escola dar certo. O grupo fica desgastado e não se avança em nada. (professora A) Tu tens outra coisa para sugerir então? Já registramos tudo, combinamos e eu também não vi acontecer. (Supervisora) Também não sei, mas acho que tem que ter mais direção, alguém tem que cobrar (professora A). Só que eu acho que aqui não tem criança, cada um tem que assumir, eu tô liberando os alunos pro pátio só na hora combinada (professora B). Eu acho que não adianta baixar o regime militar, tem que ter bom senso, mas só falar não adianta (professor C) A direção que me desculpe, mas também tem que fazer alguma coisa, senão cada um faz o que quer e pronto (professora A).

A solidão do professor e o desconforto com a impossibilidade de agir são fatores que perpassam o cotidiano das escolas pesquisadas e que, aliados à

ausência de formações e de outras instancias que subsidiem a compreensão dos elementos que geram esse funcionamento, agravam o sofrimento enfrentado pelo grupo de professores.

6.2 A AUSÊNCIA DE EQUIPES GESTORAS QUE LIDEREM OS PROCESSOS NO COTIDIANO DAS ESCOLAS E AS DIFICULDADES NAS RELAÇÕES PROFESSOR / PROFESSOR

As reclamações de falta de direção ou de falta de apoio das direções aparecem também nas respostas aos questionários e entrevistas. Muitos professores apontam o fato das equipes estarem mais envolvidas no administrativo, não interferindo no pedagógico, ou denunciam que as equipes diretivas são despreparadas e muitas vezes inoperantes. Essa ausência de direção e de normas claras pode ser bastante prejudicial a qualquer instituição, principalmente naquela que pretende educar, como aponta Bauman (2001, p. 28):

A ausência, ou a mera falta de clareza, das norma- anomia – é o pior que pode acontecer às pessoas em sua luta para dar conta dos afazeres da vida. As normas capacitam tanto como incapacitam; a anomia anuncia a pura e simples incapacitação. Uma vez que as tropas da regulamentação normativa abandonam o campo de batalha da vida, sobram apenas a dúvida e o medo.

Em nome de uma gestão democrática, muitas vezes, a direção deixa de impor alguns limites necessários para o funcionamento da escola, provocando nos professores dúvidas e insegurança na hora de tomar decisões. Por vezes, os próprios gestores não possuem o domínio de questões administrativas, pedagógicas e relacionais necessárias para gerir os processos do cotidiano escolar, como fica evidente nesse depoimento de uma diretora da Rede Municipal:

Nós não nascemos diretores, não se aprende de um dia para outro lidar com um grupo grande de pessoas. Professor às vezes não é muito diferente de aluno. Não cumprem as combinações, não querem participar das reuniões, se incomodam se a gente cobra as coisas - ai eu viro ditadora, autoritária, mas se não cobro reclamam que falta direção, é muito difícil lidar com gente.

No entanto, apesar do desconforto presente na fala dessa diretora estar presente também na fala de outros gestores, parece não ser uma prioridade mudar a forma de funcionamento das escolas. Conforme Bauman (2001, p. 12), “[...] a tarefa

de construir uma ordem nova e melhor não está na agenda – pelo menos não na agenda daquele domínio que se supõe que a ação política reside”.

Nesse sentido, também não encontramos “revolucionários” entre os gestores, pessoas que militassem no sentido de articular o desejo de mudar seus planos individuais como projeto para mudar a ordem da sociedade e, no caso em particular, da escola. Encontramos pessoas comuns, às vezes tão imersas no mal-estar quanto os professores que deveriam coordenar.

Ademais, gerir o processo coletivo de uma escola é cada vez mais uma tarefa da ordem do impossível pelos desgastes que provoca, porque uma gestão bem conduzida vai necessariamente opor-se às formas de relação que verificamos na sociedade. Ao pensarmos em como se dão às relações na sociedade no momento atual, poderemos perceber que, ao mesmo passo em que vivemos um aumento da “consumização”, também acompanhamos a desintegração dos laços humanos, o que traz conseqüências para as relações que se estabelecem nas escolas. As equipes diretivas muitas vezes tentam estabelecer laços e parcerias com o grupo de professores, que estão fadadas ao conflito, pois enquanto gestores não podem satisfazer de imediato o desejo dos professores e ao mesmo tempo não podem abrir mão dessa relação, uma vez que não se trata de uma relação transitória.

Como postula Bauman (2001, p. 188):

O que se segue é que a suposta transitoriedade das parcerias tende a se tornar uma profecia autocumprida. Se o laço humano, como todos os outros objetos de consumo, não é alguma coisa a ser trabalhada com grande esforço e sacrifício ocasional, mas algo de que se espera satisfação imediata, instantânea, no momento da compra- e algo que se rejeita se não satisfizer, a ser usada apenas enquanto continuar a satisfazer- então não faz sentido (...) sofrer com o desconforto e o embaraço para salvar a parceria. Mesmo um pequeno problema pode causar a ruptura da parceria; desacordos triviais se tornam conflitos amargos, pequenos atritos são tomados como sinal de incompatibilidade essencial e irreparável.

Acompanhei desavenças entre professores e equipe diretiva que nasciam dos pequenos problemas do cotidiano, dos “pequenos atritos” mencionados por Bauman como, por exemplo, quem teria direito de ter sua folga semanal na sexta-feira⁴⁰, e que ganhavam grandes proporções, sem que houvesse um movimento para reconstruir os laços desfeitos.

⁴⁰ No Município de Porto Alegre as escolas tem um números de horas de funcionamento maior em cada turno para que o professor possa ter uma folga semanal, conforme escala definida pela equipe gestora.

Da mesma forma, alguns desentendimentos entre os professores pareciam refletir a falta de fronteiras definidas entre o espaço de trabalho - público, e o espaço do lar, ou da família - privado. Essa falta de fronteiras se traduzia na mistura ou confusão de papéis por parte da professoras, que como já foi referido, muitas vezes permanecem na escola durante quarenta horas. Essa carga horária que representa um tempo significativo de convívio, faz com que as professoras, em alguns momentos, passem a ver e a tratar o grupo de colegas da escola como “uma grande família”. Nesse tipo de organização de grupo, na medida em que uma colega discorda de uma atitude da outra e manifesta a opinião contrária, pode ser vista como “traidora”, alguém que não foi fiel à confiança depositada, como fica claro nesse trecho de um dos questionários sobre o que causa mal-estar, escrito por uma professora do Estado:

Enfrentei um profundo mal-estar quando fui traída por uma colega que julgava minha amiga. Lá na escola somos como uma grande família, nos ajudamos. Eu sempre confiei nela, contei todos os meus problemas e também ouvia os dela. Ela disse na frente de todos os outros colegas que em alguns momentos eu era profundamente autoritária nas relações que estabelecia na escola, e eles nem piscaram. A partir desse dia não falei mais com ninguém dos problemas que eu enfrento com minha turma, resolvo o que posso e o que não tem solução, solucionado está.

Em algumas relações entre professores, como já mencionado, existe uma mistura de questões do espaço público com questões pessoais da vida privada, como fica evidente nesse outro trecho de entrevista de uma professora:

Sempre fui uma colega muito parceira, quando a [...] precisou até fiquei com os filhos dela lá em casa, ela estava passando por uma separação difícil, sem condições de cuidar deles. Quando precisei que ficasse com a minha turma ela se negou, parece que só a gente tem que colaborar.

Para retomar e mediatizar essas relações, espera-se que exista um trabalho da equipe gestora da escola. No entanto, na maioria das vezes, a equipe não possui uma leitura de contexto que lhe permita fazer com que o grupo avance, simbolizando as questões que estão provocando mal-estar. Muitas vezes, observamos que a equipe não consegue garantir nem ao menos a preservação do espaço físico da escola.

6.2.1 A Destruição do Espaço de Trabalho

Quando saímos das questões de relações entre direção e professores, um outro aspecto que se refere à estrutura da escola como um todo e que também é elencado como sendo um fator de mal-estar é a depredação e a pixação da escola, que não consegue ser um ambiente acolhedor para professores e alunos. Nos questionários, principalmente os respondidos por professores da Rede Estadual, esse item fica em segundo lugar logo após as questões das relações que se estabelecem na escola, embora saibamos que a depredação e a pixação da escola podem ser o reflexo das relações que ali se estabelecem e das relações sociais mais amplas.

Um ponto interessante que constatei, tanto em minha experiência como professora da escola do Reassentamento, na escola aberta, quanto na escola em que realizei minha pesquisa de mestrado, foi o fato de que essas escolas não eram pixadas e nem depredadas. Talvez isso ocorresse porque os alunos podiam manifestar o que pensavam, discordar e, ao mesmo tempo, estavam conscientes das regras de funcionamento da escola, as quais, a cada incidente, eram retomadas. Esse processo pode envolver uma dose de mal-estar docente, já que o professor constantemente tem que retomar combinações, atitudes, nas relações do cotidiano da escola. Certamente, este é um mal-estar diferente daquele vivenciado por professores que acompanham a destruição de seu espaço de trabalho. Muitas vezes os professores percebem essa depredação como uma agressão à escola e, por conseguinte, a eles mesmos, como fica expresso na fala dessa professora:

Tu vê, a escola é para eles, é a única coisa que continua funcionando. Nem o posto de saúde agüentou, fecharam de tanto que eram agredidos de todas as formas. Nós não esperávamos chegar e ver a horta toda destruída. Arrancaram coisas que nem dá para comer ainda. Rebentaram toda a cerca. Foi como se tivessem tirado um pedaço de mim. Foram meses de trabalho pra que? Eles não merecem mesmo que a gente se empenhe para fazer um trabalho melhor.

Assim fica difícil perceber que existem vários motivos para que as pichações e depredações aconteçam e, dentre esses, podemos pensar na ausência de um trabalho que contemple todas as dimensões da relação com o saber⁴¹ e, em

⁴¹ Conceito trabalhado por Charlot (2000, p. 63).

especial aquelas que dizem respeito aos aspectos de socialização, o que podemos observar na fala dessa professora da rede particular:

Logo que eles entram na escola temos que prepará-los para serem os melhores. As mães chegam a competir para ver se o seu filho vai ler primeiro que o da outra. Depois que estão alfabetizados a preocupação é passar no vestibular. Outro dia um menino teve um surto e saiu da sala chutando todas as portas porque não tinha ido bem em uma prova. Quando a mãe foi comunicada disse que iria aumentar as sessões no psicólogo e pagar o que estragou. Eles quebram e destroem as coisas e tu nem podes dizer que está errado porque é capaz de tu seres demitida e a criança continuar lá quebrando coisas, agredindo, eu nem me atrevo a dizer nada, mas isso me deixa muito mal, me sinto agredida, impotente, que educação é essa?

Muitas vezes, o sistema escolar acaba sucumbindo ao movimento de desregulamentação que está presente na sociedade como um todo. Nos cursos que ministrei, era comum o questionamento do professor sobre onde acaba a responsabilidade da escola e começa a da família. O movimento que faz com que o professor relute em desenvolver ações que incidam sobre o processo civilizatório de seus alunos, alegando que esse não é seu papel, colabora para aumentar seu mal-estar, na medida em que o professor sente-se impotente, como se fosse vítima dos acontecimentos. Desde esse ponto de vista, pode-se falar em “Professor Refém” (ZAGURY, 2006), livro com grande índice de vendas no Brasil.

Ser refém pode, inicialmente, atenuar o sentimento de mal-estar, porque sendo reféns não nos compete a primeira ação para sair do estado de mal-estar que enfrentamos - por exemplo, com a depredação e a pichação das escolas. A sensação que nos invade nesse processo é a de que nada podemos fazer diante da sujeira que invade as escolas, das classes riscadas, cortinas rasgadas e cadeiras quebradas, pois, mesmo quando limpamos e consertamos, logo re-começa o ciclo de depredação. É como se também estivéssemos quebrados, rasgados, como se fosse a nós que os alunos atingissem.

Em um trabalho de formação que fui fazer em uma escola tive a mesma sensação de quando visitei as dependências de um presídio. Havia muitas grades na escola, sujeira, pichação. No pátio, cimento, bancos quebrados, restos de bebedouros. Sentei ao lado de uma professora que acompanhava sua turma na aula de Educação Física e, no meio de nossa conversa, perguntei como via o espaço físico da escola, as depredações, ao que ela me respondeu:

[...] tenho só 20 horas na escola, coitados dos que tem 40 horas, passam o dia todo aqui dentro. Eu ainda posso fugir!.

No entanto, a maioria dos professores não pode fugir, a não ser que realmente desenvolva uma doença ou consiga uma licença. Usando uma metáfora, não acredito em professores reféns, mas marcados, rasgados, destruídos por um sentimento de dor e mal-estar, do qual tentam se livrar usando inúmeras estratégias.

6.3 O MAL-ESTAR NA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO E A DESMOBILIZAÇÃO DO APRENDER E DO ENSINAR

As relações entre professor e aluno foram as mais mencionadas como fatores de mal-estar docente nos questionários⁴² respondidos pelo grupo e nos depoimento que ocorreram ao longo dos grupos de formação. De certa forma já abordei um dos aspectos do mal-estar docente na relação com o aluno no capítulo cinco, “Os estranhos e os arrivistas e o mal-estar docente”, que é o de lidar com o tipo de aluno incluído na escola, após o seu processo de democratização de acesso.

Essa relação vem sendo exaustivamente estudada, mas ainda precisamos avançar muito em sua compreensão, principalmente diante das configurações que a mesma adquire no presente estágio de nossa sociedade e, no que se refere ao entendimento do mal-estar dela advindo, como destaca Esteve (1999, p. 110):

Os últimos trabalhos sobre a interação professor – aluno destacam a idéia de que se trata de uma relação complexa, impossível de se entender mediante ao isolamento de fatores em situações experimentais, já que todos eles atuam fortemente interconectados. Assim, a primeira tarefa para estudar em seu âmbito natural a interação professor-aluno deve consistir em considerar o maior número de fatores relevantes que incidem sobre a situação concreta que se pretende estudar. Por essa razão, comecei destacando a influência da relação professor-aluno dos fatores de primeira e segunda ordem. (ESTEVE, 1999, p. 110).

No cerne dessa interação entre professor-aluno, os principais fatores de mal-estar apontados nas respostas dos questionários e nos depoimentos, foram o fato

⁴² Como já mencionado, trata-se dessas três questões: Ao iniciar o ano escolar o que esperas de teus alunos e de suas famílias? Acreditas que já sentiste o que vem sendo chamado de mal-estar docente? Em que situação? Que estratégias utilizas para lidar com teu mal-estar docente ou de teus colegas?

dos professores não conseguirem aproximar-se do aluno, o desinteresse e a recusa em aprender que o aluno manifesta, a indisciplina e os palavrões.

Talvez essa falta de desejo do aluno de aprender possa ser entendida analisando o processo de transição do desejo para o vício e o querer descrito por Bauman e que atinge a sociedade como um todo. Esse autor aponta para o fato da sociedade caminhar, em um processo de descartar o desejo e substituí-lo pelo vício, pelo querer do consumidor. Da forma que a escola funciona no momento atual será que estaria em condições de despertar o querer do aluno, o vício de aprender?

De certa forma a internet tem feito esse papel, em um movimento ágil, fluídico de abrir e fechar janelas. A escola de modo geral continua com seus conteúdos densos, quadros cheios, se vendo em dificuldades para impor os limites, as normas que a sociedade como um todo tenta abandonar “A vida organizada em torno do consumo, por outro lado, deve se bastar sem normas: ela é orientada pela sedução, por desejos sempre crescentes e quererem voláteis- não mais por regulamentação normativa,” (BAUMAN, 1999, p. 90).

No que se refere ao mal-estar na relação professor-aluno que estamos analisando os professores também apontaram a dificuldade que enfrentam ao lidar com os “alunos incluídos”, as diferenças no ritmo de aprendizagem, a heterogeneidade das turmas, a falta de respeito, a violência e agressão.

Nos depoimentos que ouvi nos grupos de formação e nos vários cursos que ministrei, pude reiterar a idéia de que alguns professores relacionam-se com um aluno imaginário, idealizado, muito distante daquele que encontramos nas escolas, o que pode levar ao que Esteve chama de dificuldades objetivas que incidem negativamente sobre a interação professor-aluno. Estas dificuldades ocupam o centro do modelo proposto por Esteve (1999, p. 109) para o entendimento do fenômeno do mal-estar docente:

No centro do modelo proposto, considera-se a existência de dificuldades objetivas que incidem negativamente sobre a interação professor-aluno. Tal como foi dito, esses fatores negativos foram classificados, de acordo com Blase (1982), em fatores de primeira ordem, incluindo nesse grupo aqueles que incidem diretamente sobre a ação do professor, dispersando seu esforço e suas energias, “limitando os resultados de valor conseguidos com os alunos e gerando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas” (p.103). Ao falar de fatores de Segunda ordem, não estamos, de modo algum, fazendo uma valoração secundária das dificuldades incluídas nesse grupo. Em todo o caso pode-se considerá-lo como uma referência ao

maior afastamento físico, em relação à sala de aula, dessas dificuldades geradas no contexto social. (ESTEVE, 1999, p. 109).

No que se refere às diferenças e heterogeneidade das turmas, a resposta escrita no questionário por uma professora de uma Escola Estadual chamou-me a atenção:

Não espero nada nem de meus alunos, nem da família para não me decepcionar depois. Sinto mal-estar quando temos numa turma: alunos que lêem, que escrevem, com síndrome de Down, alunos infreqüentes, alunos de doze anos e outros de dezessete, alunas de quatorze anos grávidas,[...] traficantes, alunos que não lêem ou não escrevem [...] E tem estratégias?!?! No estado somos obrigados a aceitar e a seguir em frente, com ou sem mal-estar.

A partir da fala dessa colega fica evidente o fato de que se o mal-estar não é visto e trabalhado de forma a elaborar estratégias para lidar com a complexidade do ofício de professor no momento atual, o educador pode acabar optando em diminuir suas expectativas em relação a seu trabalho e, muitas vezes, renunciar até mesmo a tentativa de desenvolver um ensino de qualidade, “seguindo em frente” da forma que lhe é possível, como refere à professora. Esse pode ser o sintoma de que um mecanismo de inibição está sendo mobilizado, o que segundo Esteve (1999), pode ser um fator de redução da eficácia docente. São muitas as exigências que uma turma que tem as configurações como as que a professora descreveu em seu questionário impõe ao professor para que possa garantir um ambiente de aprendizagem, e para isso é preciso tempo e qualificação pedagógica para planejar intervenções adequadas. No entanto, em diferentes questionários e entrevistas os professores apontam o fato dos problemas sociais terem aumentado e de que cada vez mais a escola e o professor tem que dar conta de inúmeras questões sem ter tempo e recursos para que possam ter uma qualificação pedagógica que lhes possibilite fazer frente a tantas exigências como fica explícito no depoimento dessa professora de uma escola estadual:

Sabe no que eu penso todo dia? Nas férias. Chego todo dia em casa cansada, trabalho cada vez mais para dar conta de tudo e tenho a sensação de que não consigo dar conta de nada. Para o governo é fácil colocar trinta em uma sala de aula e o professor que se vire. Só que não é mais como antigamente. Antes era dar aula e pronto, ensinar o conteúdo. Hoje tu tens que ensinar a sentar, falar, passas mais tempo trabalhando as atitudes, os valores do que ensinando o resto. Não que isso não seja minha função também, mas fica só para gente fazer, a maioria das crianças não tem ninguém em casa nem para olhar os cadernos. Tem criança com problema de visão, de pele, piolho, doença, miséria mesmo e tu tenta fazer alguma coisa, mas parece que só a escola faz algo. A escola não pode resolver tudo, eu não posso, me dá vontade de dizer que vou dar aula e pronto, mas tu não pode fazer de conta que o resto não tá acontecendo, só que não dá. Tem muitas situações que eu sei que precisava estudar para dar uma aula melhor, mas com que tempo e que dinheiro? Tem coisas de graça, muitas Universidades oferecem cursos, mas não dá para sair da escola porque falta professor. Para o salário do pessoal do judiciário eles têm dinheiro. Aqueles prédios tudo feito de mármore e granito que gastaram horrores. Agora tem um lá perto do Gasômetro para atender as crianças que deve ter sido uma fortuna. Se investissem nas escolas, no salário do professor e na qualificação seria bem melhor, mas tem dinheiro para tudo menos para isso. Tem é que ter uma guerra civil, ir para a rua e parar tudo para ver se criam vergonha na cara. Eu to cansada, revoltada, só arranjam mais trabalho sem as mínimas condições.

A revolta manifesta pela professora é um exemplo de muitas falas de outros educadores que apontam à falta de tempo e a sobrecarga de tarefas que enfrentam diariamente devido ao aumento dos problemas sociais, como causa de mal-estar docente. Esses professores têm a consciência – o que parece aumentar o mal-estar - de que estão realizando uma atividade fragmentária, sem um planejamento adequado e uma avaliação sistemática, e de que cada vez mais a escola é incumbida de resolver toda ordem de problemas, o que não é uma realidade apenas do Brasil, como podemos verificar no que nos diz Esteve (2004, p. 125):

Cada vez que nossa sociedade descobre um novo problema social, algum responsável político afirma, com convicção, que o problema deve ser tratado nas escolas – e sem outros meios, sem outros programas de formação específica, e sem liberar os professores de nenhuma de suas obrigações anteriores, supõe-se que eles assumam o problema e obtenham êxito, enquanto o restante da sociedade se omite.

Ao ler o que Esteve coloca acima poderíamos pensar que se ele retrata uma realidade da Europa, que em vários pontos é mais favorável que a nossa, é possível pensar que o mal-estar docente em nosso país ganha proporções muito mais significativas. Lidar com “os problemas sociais”, com as diferenças culturais e ritmos de aprendizagem, com a constituição de grupos e princípios de convivência configura-se, a meu ver, em um dos principais desafios da escola no momento e, pelos dados de minha pesquisa de campo, também em um dos aspectos que mais

gera mal-estar, justamente pela tentativa dos professores de “fugir” dessas atribuições, que passam a fazer parte do ofício do professor, já que não são assumidas por outros segmentos da sociedade, como fica claro nessa fala transcrita da entrevista de uma professora da Rede Municipal:

O que me causa mal-estar é saber que a cada ano recebo alunos com mais deficiências. Eles não sabem sentar, escutar, usar um caderno, entender uma ordem. São rápidos para o que não deveriam e lentos para aprender. Os pais na maioria acham que temos que ensinar tudo tem coisas que tem que vir de casa e não vem. Na verdade a única coisa que incomoda os pais é se a gente manda o filho pra casa mais cedo, ou se não tem aula, por que de resto nada parece interessar. Tenho que fazer os pareceres que a supervisão já está cobrando, porque cobrar elas sabem.... só que vou ter que ler para os pais, por que muitos nem sabem ler, ou não entendem mesmo. Quando chamo alguém do SOE para me ajudar dão chazinho para os alunos, tenho meia dúzia que quase todo dia se matam e ela vem com chazinho. Isso é prêmio e não me ajuda. O fato é que não adianta nem reclamar porque não dá para fugir da raia. O conselho tutelar foge, os políticos só aparecem quando precisam, mas eu tenho que trabalhar todo dia e não tem ninguém para me dar chá, quando a gente reclama é porque tem má vontade. Todo mundo tem pena do aluno, da família, mas do professor não ai é o mesmo que dizer que eles podem fazer tudo, eu é que não devia perder tempo me incomodando com isso. Se eu pudesse eu nem me envolvia com eles, com os problemas mas me envolvo e depois quem perde o sono sou eu.

Manter a disciplina na sala de aula é um processo que acarreta uma tensão constante na qual penso estar imbricado uma dose de mal-estar. Implica em criar uma dimensão de acolhimento e de limites, estabelecer uma autoridade que não pode existir sem vínculo, sem relação com o aprendente. Construir essa relação de respeito implica que o professor desenvolva recursos para lidar com o mal-estar inerente ao movimento e a energia despendida no convívio com crianças e adolescentes que vem para escola e ainda não aprenderam a “ser alunos”, dentro do comportamento esperado de alguém que freqüenta uma escola. Essa visão do aluno como uma categoria que se constrói tem sido trabalhada por Xavier (2007, p. 28) em inúmeros textos como explicita nesse trecho:

Nós planejamos trabalhar supondo que as crianças e os jovens já são alunos, sem ter percebido que a categoria aluno é uma categoria construída, ela não é natural e sim cultural. Nós professores progressistas, acreditamos que moldar o aluno como a escola moderna tinha como uma de suas funções, é um procedimento autoritário e não fazemos tal discussão. E essa discussão precisa ser feita: qual é o modelo de aluno desejado nessa época de democratização das relações, inclusive nas escolas?

Alguns professores acabam desenvolvendo estratégias e formas de intervenção junto aos alunos a partir de situações limites, que provocam extremo

mal-estar, como a descrita por essa professora de uma escola municipal em um questionário:

Sim. No ano passado estava trabalhando como professora volante pela SMED. A professora referência adoeceu e assumi a turma. Meu mal-estar começou quando pedi a um aluno que sentasse e ele disse-me: não vou puta. No primeiro momento senti um nó na garganta, respirei fundo e pedi novamente que ele sentasse. A aula prosseguiu. No intervalo pedi que ele ficasse um pouco, pois queria conversar com ele. Nos sentamos e então lhe perguntei se ele sabia o significado da palavra "puta". Ele disse que não. Tivemos uma longa conversa e ele entendeu o que significava chamar-me dessa forma. Em resumo, ficamos amigos. No decorrer daquele semestre o aluno Mateus foi o meu melhor aluno: disciplina, pontualidade, ajudante. Desde então minha estratégia é o diálogo, apoio do SOE e SSE e muitas leituras.

Essa professora, a partir de sua intervenção, acabou incidindo na dimensão social da relação com o saber de seu aluno, quando promoveu o avanço do mesmo no que tange a um aspecto de sua socialização. Muitas escolas acompanham um aumento dos episódios de indisciplina e violência sem que um trabalho pedagógico, que vá além da contenção e da punição seja implementado, gerando a famosa frase que ouvimos nos corredores das escolas: "[...] *não dá nada.*"

Além de lidar com a questão da indisciplina e da violência, o professor precisa estar preparado para organizar um planejamento que dê conta dos diferentes ritmos e motivações para a aprendizagem dos alunos, o que faz com que encontre desafios diários, e ainda lidar com alguns limites e impossibilidades que fogem do que pode ser feito apenas na sala de aula, como podemos verificar no relatado feito por essa professora:

Sou uma profissional comprometida com o que faço, espero que meus alunos realmente aprendam, mas às vezes é frustrante. Tento pensar a aula com atividades extras para aqueles que terminam rápido as atividades, para que eu possa dar atenção aos outros. Os que precisam mais de ajuda eu coloco bem perto de mim. Só que tem aqueles que nada parece atingir, nem um jogo interessante, nem uma historinha, nada motiva. Tenho um aluno que rasga e joga fora tudo que eu dou para ele fazer. Só vai a aula porque é obrigado. Ele falta bastante, então quando está melhorando, se adequando as regras, some por uns dias. Quando volta procuro acolhê-lo, dizer que sentimos sua falta, que eu e a turma queremos que ele aprenda. Conversei com a família, pedi que ele não faltasse, mas a mãe se prostitui e é viciada em drogas, às vezes nem sabe onde ele está. A avó ficou com a irmã dele para criar, mas diz que não o quer porque ele tem parte com o demônio. Em meio a essa situação toda, nada parece surtir efeito, isso me faz sentir um profundo mal-estar, uma verdadeira impotência, nem o conselho tutelar que deveria atuar nesse caso é capaz de uma atitude que resolva a situação. Eu continuo tentando, tenho mais vinte e cinco na minha turma, alguns também tem questões parecidas, mas se a gente desistir tudo perde o sentido, continuo pedindo que a supervisão me ajude, aciono a orientação, faço tudo que é possível... às vezes penso em sumir também, ficar em casa, cuidar dos meus filhos, mas no outro dia estou aqui de novo.

Através do depoimento dessa professora podemos ver que diante do mal-estar existem diferentes possibilidades de respostas que se originam não só das condições objetivas, advindas do contexto social em que o aluno está imerso e das características da turma, mas das condições subjetivas do professor para lidar com essa problemática. Se compararmos o depoimento dessa professora ao da professora da Rede Estadual do início desse item que diz *não esperar nada de seus alunos*, podemos observar que ambas enfrentam situações que lhes trazem uma sobrecarga de tarefas, mas reagem de maneira absolutamente diferente, dentro de um mecanismo que Esteve (1999, p. 111) denomina de “auto-implicação-inibição”.

Anteriormente, ao falar de “o esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor”, falei do jogo de conceitos “auto-implicação-inibição”, como uma das chaves mais importantes para entender o mal-estar docente, já que sobre ele incidem todas as dificuldades contextuais que têm sido estudadas: e, ao mesmo tempo, vem marcar a existência de respostas diferentes nos professores submetidos às mesmas dificuldades.

Dessa forma talvez alguns professores realmente desenvolvam mecanismos de inibição e o recurso à rotina, descritos no modelo de Blase (1982), onde o autor afirma que quando o professor diminui a implicação em seu trabalho, aumenta a chance de perder a eficácia e por conseqüência existe a possibilidade de haver mais atritos com seus alunos e com a instituição escolar, o que aumenta suas chances de sair “queimado”, embora tenha diminuído a implicação. No entanto, pensando novamente nos depoimentos que trouxe no decorrer desse item, inicialmente o da resposta do questionário da professora da Rede Estadual, e por ultimo esse depoimento de uma professora da Rede Municipal, será que poderíamos dizer que se trata de formas diferentes de lidar com a problemática que a elas apresenta-se, ou será que podemos pensar na existência de diferentes mal-estares, circunscritos por diferentes configurações? Ao vivenciar esses mal-estares todos os professores acionariam o mesmo mecanismo? Penso que muitos são os mecanismos desenvolvidos para lidar com o mal-estar docente e que eles estão condicionados as condições subjetivas do sujeito, mas também estão atrelados ao contexto no qual esse sujeito está imerso e as relações que estabelece no mesmo. A professora que fala de seu aluno que falta parece saber muito de sua vida, e mesmo com suas faltas o acolhe a cada retorno. Movimenta toda uma rede de pessoas na tentativa de dar conta do aluno faltante. Já a outra professora parece sentir-se encurralada

diante da situação, revoltada com o fato desses alunos ali estarem, o que certamente produzirá significações diferentes. Algumas dessas significações não mediatizadas podem fazer com que o mal-estar do professor o leve a agir de forma tão violenta quanto a condenada por ele nos alunos e famílias. Em minhas observações de sala de aula enquanto assessora pedagógica pude verificar que alguns professores devolviam de forma inconsciente a violência para a turma em que trabalhavam. Nesse caso, trata-se de uma violência simbólica, que se concretizava no fato do professor rejeitar os alunos causadores da situação de mal-estar, ou até mesmo pedir a equipe gestora para trocar de turma, em um movimento que parecia assinalar que se não era possível adotar uma estratégia denominada por Bauman (1998, p. 29) de antropoêmica: “vomitar os estranhos” (nesse caso alunos que o professor não sabia como lidar) e “bani-los” do mundo ordeiro “, era preciso fugir dos mesmos”.

Dessa forma, mesmo que inconscientemente o professor parecia desejar retomar o poder de decisão que lhe fora tirado. Ao movimentar-se no sentido de trocar de turma, acabava por usar a técnicas de poder pós-modernas da evitação e fuga, a que se refere Bauman (2001, p. 18):

As principais técnicas do poder são agora a fuga, a astúcia, o desvio e a evitação, a efetiva rejeição de qualquer confinamento territorial, com os complicados corolários de construção e manutenção da ordem, e com as responsabilidades pelas conseqüências de tudo, bem como a necessidade de arcar com os custos.

Foi o que ocorreu em uma escola que eu assessorava. A professora pediu para trocar de turma porque não conseguia fazer com que ficassem em aula. No primeiro momento a equipe diretiva disse que não era possível. A professora passou a faltar, os problemas com a turma aumentavam até que a professora começou a necessitar de licenças médicas. Depois de um longo período de sofrimento, a troca foi realizada e os problemas de saúde da professora diminuíram bastante, pois parecia não mais ter que arcar com os custos de trabalhar com uma turma que não desejava.

Penso que em certa medida podemos analisar o processo de adoecer do professor no momento atual como uma estratégia inconsciente de retomada de poder no sentido usado por Bauman, já que ao entrar em licença médica o professor estaria de uma certa forma utilizando as estratégias de fuga, evitação e

confinamento territorial. Em alguns casos a própria equipe diretiva apontava o fato do professor estar frustrado mediante a impossibilidade de ação, sentindo-se abandonado e impotente diante de problemáticas que dependeriam de um esforço conjunto de várias instancias sociais para que houvesse uma resposta melhor.

Essa parece ser a ultima estratégia que o professor utiliza quando não consegue enfrentar as relações que estabelece no cotidiano de sala de aula, quando o aluno real é muito distante do idealizado e não encontra quem o escute, como fica claro neste trecho da entrevista de uma professora:

Eu sei que eu fiquei doente também de decepção, tive uma infecção respiratória, mas acho que foi de tristeza. Eu carrego semijóias para vender porque o dinheiro é curto. Sempre estavam dentro da minha bolsa, nunca me preocupei em cuidar. Estava na 53 (turma) e era o ultimo período. Deu uma briga e eu estranhei, tenho uma ótima relação com eles e nunca tinham brigado na minha aula. Quando eu passava nos corredores perguntavam quanto faltava para minha aula, porque adoravam. Ai eu separei a briga, tirei os meninos da sala e levei lá no SOE, para eu poder continuar a aula. Voltei e estavam todos na atividade e em seguida bateu para irmos embora. Quando ia sair da escola mexi na minha bolsa e as jóias não estavam lá. Fiquei desesperada, não só pelas jóias, mas pelo que eles fizeram, logo a 53! A diretora disse que eu não tinha que ter isso na bolsa, que eu já sabia como era a comunidade, que então eu desse queixa. No outro dia eu já não tava bem, tive febre, tava chocada, depois o médico me disse para repousar. Eu nunca faltava, mas não tive vontade de ir, tirei toda a licença que eu podia. Lá ninguém se importou em como eu me senti.

6.4 O LUTO PELA PERDA DO ALUNO E DA FAMÍLIA IDEAL

Um dos pontos causadores de mal-estar docente, na realidade pesquisada, é o que chamo de luto pela perda do aluno e da família idealizados. Não que esse aluno ou essa família de fato tenham existido em algum momento, mas povoaram o imaginário dos professores. Em um dos questionários, um dos itens explorava essas expectativas, convidando o professor a elencar o que esperava de seus alunos e famílias, ao começar o ano letivo. Os professores esperavam alunos críticos, participativos, interessados, comprometidos, felizes, integrados, freqüentes, que atribuíssem significado à escola, tivessem cumplicidade com o professor, realizassem trocas, colaborassem, fossem disponíveis, atentos, curiosos, desejosos de aprender e nisso depositando prazer, atenciosos, educados, que respeitassem o próximo, soubessem integrar e relacionar ao seu dia-a-dia o que aprendessem na escola, que viessem com todos os pré-requisitos para aprender.

Visto que se esperava tudo isso do aluno no começo do ano letivo, quase daria para imaginar que os professores idealizavam um aluno que viesse pronto e modelado de acordo com os valores considerados importantes para esses profissionais. Levando em conta o fato de sabermos que o aluno só pode aprender a ser aluno na relação com a escola e que ainda são muito discutíveis as formas pelas quais esse direito universal vem sendo cumprido, as expectativas do professor tendem a ser cotidianamente não atendidas, o que pode levar ao aumento do mal-estar. O que se espera dos pais também pode ser uma grande fonte de frustração, de mal-estar, já que a maioria dos professores sonha com famílias que garantam a continuidade do trabalho desenvolvido nas escolas em casa, estabeleçam uma “parceria de respeito”, se comprometam com a aprendizagem e frequência dos filhos, participem e tenham clareza de seu papel.

Pelo que pudemos observar nos depoimentos de pais que expus ao longo dessa tese, a família hoje, a exemplo da sociedade, não sabe como participar – garantindo que sua atuação vá além da denúncia e da queixa, e tampouco possui clareza de seu papel. Não obstante, quando a escola fala de parceria e de respeito, se esquece que, de início, trata-se de uma relação desigual e assimétrica e, nesse tipo de relação, é necessário que se estabeleça uma autoridade natural, com espaços de concordância e discordância. Nessa morte do aluno e da família idealizados algo se perdeu, saiu do lugar idealizado, deixando um vazio que o professor tenta suprir na medida que trava uma luta diária com a impureza do que veio defeituoso e que teima em estar fora de lugar.

Para Bauman (1997, p. 14):

Há, porém, coisas para as quais o “lugar certo” não foi reservado em qualquer fragmento de ordem preparada pelo homem. Elas ficam “fora do lugar” em toda a parte, isto é, em todos os lugares para os quais o modelo de pureza tem sido destinado. O mundo dos que procuram a pureza é simplesmente pequeno demais para acomodá-las.

O mundo da escola parece ser inadequado para acomodar esses alunos e suas famílias que, fora de seu lugar, fora de ordem, como coloca Bauman, tornam-se “o sujo, o imundo, os a gentes poluidores”, são coisas fora de lugar. Entretanto, esses alunos e suas famílias estão aí para ficar, podem ser deslocados de turma, podem ser encaminhados para os mais diversos atendimentos, mas ali estão e ali

ficarão. Não que a escola e os professores os percebam já de início pelas suas características “negativas ou repugnantes”, mas eles se tornam assim para eles, na medida em que ocupam o espaço de algo idealizado, como nos elucida Bauman (1998, p. 14) “Não são as características intrínsecas das coisas que as transformam em sujas, mas tão somente sua localização e, mais precisamente, sua localização na ordem de coisas idealizadas pelos que procuram a pureza.”

Diante da não aceitação e da impossibilidade de expulsar da escola o que é sujo, está fora da ordem, é estranho, parece que se enfrenta uma crise no trabalho com os limites e na própria organização e limpeza física da escola, o que esse trecho da leitura de Bauman (1998, p. 17) pode nos ajudar a compreender:

[...] entre as numerosas corporificações da “sujeira” capaz de minar padrões, um caso- sociologicamente falando- é de importância muito especial e, na verdade, única: a saber, aquele em que são outros seres humanos que são concebidos como obstáculo para apropriada organização do ambiente; em que , em outras palavras, é uma outra pessoa ou, mais especificamente uma certa categoria de outra pessoa, que se torna “sujeira” e é tratada como tal.

As relações de desorganização e sujeira podem estar mais presentes nas escolas do Estado e do município que atendem às comunidades em situação de miséria, pela discrepância entre as significações e sentidos atribuídos à vida e à escola por parte do corpo docente e dos alunos e famílias que compõem a comunidade escolar, já que habitam mundos em certos aspectos “diferentes”, conforme alerta Bauman (1998, p. 17):

Nenhum de nós pode construir o mundo das significações e sentidos a partir do nada: cada um ingressa num mundo “pré-fabricado”, em que certas coisas são importantes e outras não o são; em que conveniências estabelecidas trazem certas coisas para a luz e deixam outras na sombra. Acima de tudo, ingressamos num mundo em que uma terrível quantidade de aspectos são óbvios a ponto de já não serem conscientemente notados e não precisarem de nenhum esforço ativo, nem mesmo o de decifrá-los, para estarem visivelmente, mas tangivelmente, presentes em tudo o que fazemos – dotando desse modo os nossos atos, e as coisas sobre as quais agimos, de uma solidez de “realidade”.

No cotidiano da escola, o que acreditamos “óbvio” que seja compreendido e atendido por alunos e pais, muitas vezes não chega nem mesmo a ser significado e essa falta de consciência pode deixar muitos dos aspectos dessa complexa relação na sombra, provocando estranhamentos e uma intensificação do mal-estar, como fica evidente no relato dessa professora da educação infantil da rede Municipal:

Senti uma profunda indignação quando fui insultada e agredida por uma mãe porque pedimos que mande uma roupa limpa, em condições de uso para colocarmos em sua filha. A menina vinha sempre muito suja, com um cheiro que ninguém suportava e com a pele cheia de feridas da sujeira. Resolvemos então começar a dar banho na criança antes dos trabalhinhos, só que a roupa dava até nojo de pegar. A mãe teve um chilique, ao invés de ficar contente que a escola estava fazendo o que era sua obrigação nos insultou e ameaçou.

É preciso que os esforços, a formação de professores e os trabalhos realizados por outros órgãos que não a escola se juntem no esforço de trazer à tona o que está na sombra, para que se possa lidar com as inúmeras realidades que possuem características distintas. Essa é a exigência de uma época onde abrimos as portas da escola para todos, mas não sabemos o que fazer com esses estranhos que ocupam nossas salas, sobre os quais parecemos não ter controle e os quais acreditamos não poder ensinar. Esse não é um fenômeno enfrentado apenas em Porto Alegre ou no Brasil.

Segundo podemos ler em Esteve (2004, p. 143):

A incorporação em massa de todos os alunos em nossas salas de aula, própria da generalização da escolaridade obrigatória, faz com que nosso sistema escolar tenha nas salas de aula um certo número de alunos com sérias dificuldades para acompanhar o ritmo do ensino, alunos com sérias lacunas de aprendizagem e outros que declaram abertamente não querer estar na sala de aula. Muitos professores identificam essas crianças como causadoras de todos os problemas da aula, e, fundamentalmente, da indisciplina e da violência escolar.

Parece-me que aceitar trabalhar com o aluno e a família que temos, a partir de suas necessidades, pode ser o passo inicial para encontrarmos caminhos para lidar com o mal-estar gerado pela idealização, caminhando para a sua simbolização e avançando no sentido de pensar em práticas possíveis dentro dessas configurações.

6. 5. RELAÇÃO PROFESSOR FAMÍLIA / COMUNIDADE

Vários autores, entre eles Esteve, apontaram como um dos indicadores secundários (contextuais) do mal-estar docente a modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização, bem como a modificação do apoio do contexto social.

Para tanto, Esteve (1999 p. 27) adota a classificação estabelecida por Blase (1982 p. 103):

Ele distingue entre fatores primários, referindo-se aos que incidem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula, gerando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas; e por outro lado, fatores secundários, referentes às condições ambientais, ao contexto que se exerce a docência. A ação desse segundo grupo de fatores é indireta, afetando a eficácia docente ao promover uma diminuição da motivação do professor no trabalho, de sua implicação e de seu esforço.

Quando penso no trabalho desenvolvido nas comunidades da periferia de Porto Alegre, interrogo-me sobre o fato de ser possível essa delimitação tão precisa entre os fatores de mal-estar advindos do que acontece na escola e os provocados por fatores secundários (contexto social). Se o professor exerce a docência em uma comunidade como a que eu trabalhei, descrita no capítulo três, os fatores do contexto social estão presentes e incidindo em sua práxis pedagógica diariamente. Não estou aqui me referindo apenas aos tiroteios e episódios de violência, mas ao próprio funcionamento dessa comunidade que acabava por interferir na dinâmica que se estabelecia em sala de aula. Lembro-me de uma ocasião em que eu estava dando aula e fui interpelada por uma mãe que bateu na porta da sala de aula querendo saber por que eu tinha chamado “seu filho de mentiroso”. Minha primeira reação foi de perplexidade, pois jamais faria tal coisa, mas ao escutá-la pude entender o que a levou a perceber minha atitude como uma acusação de que seu filho não era verdadeiro em suas afirmações. Tudo começou porque um significativo número de alunos de minha turma diziam ser primos. Como estava desenvolvendo um trabalho com o nome e a certidão de nascimento dos alunos, constatei que nenhum deles tinha parentesco consanguíneo, portanto tentei explicar quando as pessoas de fato poderiam ser considerados parentes. Um dos meninos, depois de toda explicação ficou profundamente ofendido e disse-me:

[...]sora, se eu tô te dizendo que ele é meu primo, é porque é e pronto, é verdade, eu não tô mentindo, então tu também tem que dizer e escrever ai que ele é meu primo.

Como estávamos fazendo um texto coletivo sobre suas famílias, disse que eu não considerava que estivesse mentindo, mas não poderia colocar essa informação no texto. Cheguei em casa e registrei em meu diário de sala de aula a fala do menino e teci minhas considerações tentando entender porque teria ficado

incomodado com minha explicação. No dia seguinte, lá estava sua mãe, na escola, para como ela disse: defender a honra de seu filho. Ela também afirmava que o filho dela era primo de uma menina e de outro menino da sala de aula, e eu tentava justificar meu ponto de vista, ao que chegaram outras pessoas da comunidade, entre elas as mães da menina e do menino em questão. A mãe da menina era vizinha da reclamante e a do menino era “comadre”. Tentei explicar que vizinhos não necessariamente são parentes, quando a mãe da menina me disse: olha, eu não tenho condições de cuidar dela, não to com o pai dela e meu companheiro não quer ela, mas é minha filha, não quis dar então emprestei ela por uns tempos, como ela ta ali do lado vejo sempre como ta indo. Eu sô a mãe, então ela chama a outra de tia, virou tia de verdade, então são primos. A mãe do outro menino falava quase ao mesmo tempo, dizendo que como trabalhava numa casa de família durante a semana não podia cuidar do filho, então também tinha emprestado para a amiga, que já tinha sido mulher de seu ex-companheiro e na época cuidava das crianças de ambas. Essa mãe por sua vez, tinha mais cinco filhos que haviam sido distribuídos em algumas outras casas da comunidade, algumas delas de alunos que freqüentavam a minha turma. Pela vivência desse “episódio” pude perceber mais enfaticamente que a estruturação da família nessa comunidade era bastante diferente da que eu tentava trabalhar enquanto conteúdo, o que fez com que eu precisasse rever minha abordagem. Na verdade pude constatar que a organização familiar dessa comunidade estava dentro de um fenômeno antigo, embora ainda hoje nos cause estranhamento, que o da circulação de crianças, que é estudado em profundidade por Fonseca e, conforme essa autora não são práticas que possam ser vistas simplesmente como “antinorma”.

Pesquisas em diversas partes do país levam a crer que, em grupos populares, a circulação de crianças é uma prática comum desde a época colonial. Continuar a pensar essas práticas puramente em termos de “antinorma” é virar as costas à tradição de boa parte da população brasileira. (FONSECA, 2000, p. 58).

Esse foi apenas um em meio a muitos outros fatos que vivenciei e presenciei nas escolas, que se referiam a essa influencia direta das relações que se estabeleciam na comunidade sobre o planejamento e desenvolvimento das ações realizadas na sala de aula e na escola. Pelo que constatei as relações da escola com a família e a comunidade não só interferem no cotidiano da escola como

também trazem à tona a expectativa dos pais de que a escola dê conta de questões que vão muito além do que era seu papel tradicional. A constatação dessas expectativas e dessas mudanças já foi assinalada por Esteve e outros autores, quando abordaram a questão da modificação do papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização, destacando a falta de preparo dos professores para lidar com essas transformações:

Nesse sentido, Goble e Porter (1980) assinalam o aparecimento de dificuldades evidentes devidas à transferência, por parte da comunidade social e da família, de algumas de suas atividades sociais e protetoras anteriores à escola, sem que essa transferência tenha sido acompanhada das necessárias mudanças na formação profissional dos educadores, preparando-os para enfrentá-las com êxito, nem dos meios de que dispunham para responder às novas exigências; nem, por último, das necessárias mudanças estruturais para adaptar-se às novas circunstâncias. (ESTEVE, 2004, p.148).

Minha discordância caminha no sentido desses fatores serem analisados como sendo secundários na configuração do mal-estar e colocados lado a lado com a modificação do apoio do contexto social. Colocar-se simplesmente ao lado do professor que se sente sobrecarregado pode significar deixar de observar que o dito “contexto social” não apoiador talvez também não disponha de meios de trabalhar com esses valores “mínimos” referidos por Amiel et al. 1970 *apud* Esteve (1999 p. 33).

Muitos professores se queixam de que os pais não só despreocupam-se de infundir em seus filhos valores mínimos, convictos de que essa é uma obrigação que só cabe aos professores, como também estão de antemão dispostos a culpar os professores, colocando-se ao lado da criança, com o último alibi de que, no final das contas, se o filho é um mal-educado a culpa é do professor que não soube educá-lo.

Muitas vezes a escola é o único espaço do poder público que funciona na comunidade. Por sua vez, essa comunidade é composta de pais e mães que, freqüentemente, não vivenciaram, ou já não vivenciam os “valores mínimos” esperados pela escola”. Talvez a confiança depositada na escola faça com que os pais encaminhem os seus pedidos de ajuda à mesma, no sentido de garantir que seus filhos construam os ditos valores mínimos.

Acompanhei um conselho de classe participativo em uma turma de terceiro ciclo do município onde os pais que estavam presentes aprovavam a maneira com que a escola trabalhava com seus filhos adolescentes, mas pediam que a escola

incidissem em questões que a princípio fugiam de sua alçada, como no caso da reivindicação desse pai:

Vocês aqui na escola cuidam dos nossos filhos, ensinam muita coisa que a gente não aprendeu, os computadores são uma coisa muito boa pra eles. Mas o problema é que eles saem daqui e não querem ir pra casa, ficam ai na frente ou lá na esquina, a gente sabe que é perigoso, daqui a pouco eles se envolvem em drogas, ai eu acho que vocês deviam mandar eles irem embora, eu não tô em casa porque é meu horário de trabalho, então não tô vendo. Meu filho diz que vai pra casa, mas fiquei sabendo que às vezes não vai, eu não tenho quem me ajude, ele não tem mãe, só eu sozinho porque a menina eu já mandei pra fica com a avó. Vocês têm que ajuda ele a não vira marginal como o irmão dele, que não é meu filho. Ele já ta de um jeito bem torto, responde de qualquer jeito, não quer ouvir a gente, não respeita mais, não sei o que fazer [...]

Trata-se de um pedido de ajuda de um pai que não sabe o que fazer com o filho que perambula pelas ruas da comunidade fora de seu horário de aula, que não sabe como ajudar seu filho a construir os valores tão apreciados na escola.

Era comum chegar em escolas para assessoria e observar adolescentes pelo pátio, sem ter o que fazer em seu horário livre, e inúmeras mães que iam as escolas pedindo ajuda para que seus filhos “não se perdessem na vida”. Outras tantas mostravam desencanto com as possibilidades de futuro, embora achassem que o filho devesse continuar indo a escola, como essa mãe que conversa comigo enquanto espera a orientadora que a tinha chamado por conta das faltas do filho:

Meu filho não quer vir à escola, diz que não dá para estudar. Eu sei que é importante ele vir, ta numa escola, eu não pude. Ele diz que quer um emprego, a escola não pode dar isso, mas mesmo assim era bom, não vejo muito o que ele faz no futuro, mas era bom vir na escola, não é?

Diante desses fatos e do depoimento que trouxe do pai, pergunto-me, levando em conta a nossa realidade social, até que ponto poderíamos ter certeza de que a ação desse segundo grupo de fatores sobre o mal-estar docente seria indireta como coloca BLASE.

Concordo com os autores no sentido de que a formação de professores necessite ser repensada para que haja espaço para a discussão de questões como essas, permitindo que o mal-estar vivenciado pela sociedade não se instale de forma direta na escola, aumentando os níveis de mal-estar docente.

Os professores pesquisados também apontaram em seus questionários e depoimentos que um dos fatores que gera mal-estar é o da não participação dos pais na escola e de seu desinteresse pelo processo educativo do filho. Pergunto-me que tipo de participação o professor espera? Participação ou o dito apoio (concordância) que diz já não encontrar nos pais, como o apontado por Esteve (199, p. 33):

Há somente alguns anos, os pais esforçavam-se para ensinar a seus filhos o sentido da disciplina, a cortesia e o respeito, e não só não permitiam a seus filhos o menor enfrentamento com o professor como, além disso, muitos deles intervinham pessoalmente para explicitar ao professor, diante dos próprios filhos, o apoio que lhes ofereciam cegamente diante do menor conflito.

Se nos remetermos à leitura de Bauman, veremos que o desafio e até mesmo a impossibilidade de reconstruir espaços de participação que visam o bem comum, os valores comuns, não está apenas na escola, mas é um fenômeno vivenciado pela sociedade como um todo e a probabilidade de que essa reconstrução seja efetiva é questionada por vários autores. Isso se dá pelo fato de que parece que, como nos diz Alain Touraine *apud* Bauman (2001, p. 29) caminhamos para:

[...] o fim da definição do ser humano como um ser social, definido por seu lugar na sociedade, que determina seu comportamento e ações". Em seu lugar entra o princípio da combinação da definição estratégica da ação social que não é orientada por normas sociais "e a" defesa, por todos os atores sociais, de sua especificidade cultural e psicológica "pode ser encontrado dentro do indivíduo, e não mais em instituições sociais ou em princípios universais.

Embora já não existam os ditos princípios universais, o professor e a escola enfrentam o mal-estar de pensar em valores, princípios e práticas que sustentem o fazer pedagógico. Nesse capítulo procurei evidenciar que a desestruturação dos valores da sociedade moderna para qual a escola que temos hoje fora pensada interfere, nas práticas desenvolvidas na escola e principalmente na identidade do professor. O mal-estar faz parte do ofício do professor das escolas pesquisadas, independentemente da classe social e da metodologia adotada. Ele caminha ao mesmo passo das incertezas e solidão de nossa época. No entanto, suas conseqüências são mais visíveis, já que atingem os pilares básicos do que se espera de uma escola: a aprendizagem. Para que os alunos que freqüentam nossas escolas aprendam os professores necessitam relacionar-se com o aluno que ali está

e com todas as dimensões de sua cultura e tempo. A falta de um espaço de escuta e simbolização do mal-estar docente, as pressões, exigências e fragilidades de gestão têm provocado um mal-estar crescente que acaba muitas vezes significando o adoecer do professor.

7. CONCLUSÃO

A doença da sociedade difere das doenças do corpo num aspecto tremendamente importante: no caso de uma ordem social doente a falta de um diagnóstico adequado é parte crucial e talvez decisiva da doença. (BAUMAN, 2001, p. 245).

Chega o momento de tecer algumas amarras, de reorganizar e de reiterar algumas idéias que levantei ao longo deste trabalho. Ao final desse estudo é possível afirmar que, embora o fenômeno do mal-estar tenha dimensões individuais, ele não pode continuar sendo considerado como o adoecer do professor, pela distinção básica a que nos remete Bauman de *que as doenças sociais diferem das doenças do corpo*. Nesse sentido, o professor que adocece pode ser o sintoma e reflexo do mal-estar da sociedade e da escola, não *diagnosticados* e, portanto, não simbolizados.

O mal-estar docente é um fenômeno cultural e socio-histórico e suas configurações enfrentam transformações oriundas das mudanças que a sociedade atravessa. O mal-estar da sociedade e o mal-estar docente não são fenômenos recentes, mas adquirem novas configurações no momento presente, o que trabalhei ao longo desse estudo.

Gostaria, ainda, de enfatizar que vivemos em um tempo e em uma sociedade onde presenciamos a efetiva desintegração da rede social, que se movimenta no sentido de eliminar fronteiras uma sociedade cada vez mais globalizada. Também globalizados estão os medos, ameaças e incertezas, que não apenas povoam o nosso imaginário, mas irreverentes compartilham de nossos cotidianos. Através da análise dos dados dessa pesquisa, foi possível constatar que o professor é o ícone perfeito da angústia desse tempo, onde temos a “liberdade” de procurar o prazer, mas o preço é vivermos em uma constante insegurança.

Em meio às incertezas de nosso tempo o professor tem a tarefa de formar uma geração para um mundo cada vez mais fluídico, líquido, cuja compreensão parece escorregar por entre nossos dedos. Mundo em que diariamente a mídia lança-nos inúmeros apelos mostrando que somos responsáveis pelo nosso destino, pela escolha de nossos objetivos, ou seja, por aquilo que podemos ter; pois apenas ao nos lançarmos ao consumo existimos de fato nessa sociedade. No entanto, não basta adquirir um bem e guardá-lo por toda a nossa existência, temos que alimentar o vício diário do consumo e ter os objetos mais leves, modernos, de última geração. O que vale é sermos felizes hoje, ou seja, o que podemos consumir hoje. Vivemos a urgência do tempo presente, da máxima satisfação no aqui e agora. Esse presenteísmo e a rapidez com que os fatos se desenrolam na esfera social paralisam os esforços de alunos e professores no sentido de empreender projetos, de esforçar-se para

aprender, pois parece ser impossível sustentar a dor que acompanha esse processo e a consciência de que é necessário minimamente tempo, cooperação, reflexão, concentração e mobilização para que a aprendizagem aconteça. Outro fato, que desfavorece no sentido de seduzir e provocar o desejo de aprender, é o de que o espaço físico e organização do currículo da maioria das escolas está longe de provocar o “vício diário de consumir conhecimento”.

Na sociedade, ao consumirmos estamos sozinhos, e é na solidão que as relações dessa época se estabelecem. Relações instantâneas, ao toque de um celular ou clique do mouse. Talvez aí esteja uma das razões da dificuldade que observamos nas escolas em constituir grupos de trabalho, mobilizados por um objetivo comum.

Aqueles que não fazem parte desse mundo globalizado, informatizado, que não podem satisfazer o vício pelo consumo, são os que Bauman chama dos estranhos na era de consumo. Estranhos instáveis, voláteis, dos quais o estado de bem-estar já não cuida e nem controla: aprisiona - na ausência da possibilidade de “jogá-los em alto-mar”. A sociedade pode tratar os estranhos como indesejáveis seres que não devem estar em seu convívio e lhes destinar a prisão, mas a escola deve acolhê-los. Com o advento da democratização do ensino uma nova população tem acesso a escola e essa por sua vez - embora tente confinar os estranhos em turmas especiais, com atendimento diferenciado, deles não pode se livrar. As escolas já não podem higienizar, limpar, organizar ou expulsar os estranhos, o que faz com que ser professor nos dias de hoje signifique suportar essa impossibilidade.

No entanto, muitas vezes o mal-estar de conviver com o estranho faz com que o professor não perceba formas de mobilizar o desejo de aprender do aluno e seu desejo de ensinar. Talvez seja necessário nos depararmos com esses sentimentos, admitirmos que eles existem, conscientizarmo-nos que às vezes nós educadores somos tão perversos quanto a sociedade em que estamos imersos, de que tentar sustentar um discurso de inclusão que não encontra eco em nossas ações. É importante admitirmos que a inclusão dessa população nos desacomoda, nos remete a idealização do aluno que não temos, para que possamos encontrar caminhos para lidar com o aluno real. O aluno real muitas vezes é violento, tão violento quanto uma sociedade que diz podermos ter tudo que quisermos, que não existe regra que não possa ser quebrada em nome da realização de um sonho.

Na escola o pesadelo do professor é justamente deparar-se cotidianamente com esse aluno, produzido nas relações da sociedade atual, as quais descrevi até o momento. O

“alumno”⁴³ que não consegue deixar-se criar, produzir, enquadrar, seguir regras, aprender. Mas o que podemos esperar do produto de uma sociedade onde a vontade individual reina soberana, em que estamos sempre a procura do prazer, sem nos importarmos com os meios que utilizamos para isso? Ser professor hoje é conviver com o mal-estar de ter que impor regras e limites para os filhos de uma sociedade da anomia. As crianças não vêm mais de casa com as regras que a escola espera, felizmente algumas regras e valores que a escola tenta trabalhar são diferentes daqueles com que convivemos na sociedade no presente momento, outras precisam ser repensadas.

O mal-estar do professor é maior, na medida em que se sente sozinho, solitário nessa tarefa, sobrecarregado ao tentar trabalhar com valores que vão de encontro ao que vemos na sociedade fluídica. Muitas vezes a escola, além de um espaço de aprendizagem, se configura num lugar de guarda e proteção das crianças e adolescentes e na segunda casa de muitos dos professores que, às vezes, têm uma carga horária de quarenta e até mesmo 60 horas de trabalho no mesmo local. Dessa forma é comum vermos questões da vida privada interferindo no espaço público da escola, o que mais uma vez acaba por produzir mal-estar.

Em meio à solidão e ao desempoderamento que o professor vivencia, existe o mal-estar pela certeza de que a escola precisa mudar seu funcionamento para dar conta das questões que se colocam no presente momento. Pude perceber, na análise dos dados dessa pesquisa, que esse mal-estar é maior em escolas que são coordenadas por gestores que não conseguem trabalhar com a fragilidade das relações pessoais, pedagógicas e administrativas, atendo-se a cobranças de resultados. Ele se faz presente em escolas da rede pública e particular de Porto Alegre.

Para finalizar gostaria de como diria Larrosa, emaranhar novamente os signos, escrever de novo ou de novo: escrever, mediante a premência de retomar alguns fatores que conforme a coleta de dados de minha pesquisa, podem ser apontados como caracterizadores do mal-estar docente na contemporaneidade e as atuais conjunturas desencadeadoras do mesmo no âmbito do ensino fundamental de Porto Alegre. Dentre esses, além do mal-estar do lidar com os elementos de uma sociedade fluídica, com a democratização do ensino e a inclusão de uma nova população na escola, destaco o que advém da solidão do professor e dificuldade de lidar com as relações que se estabelecem na escola. Também é importante registrar a sobrecarga de tarefas que o professor tem em sua rotina de trabalho, agravada pela falta de recursos humanos e formação continuada insuficiente e deficiente.

⁴³ Alumno do Latim primitivamente criança que se dava para criar. Pessoa que recebe instrução ou educação de

Ancorada nesses dados, construo a afirmação de que exercer a profissão de professor significa deparar-se ou vivenciar de alguma forma o fenômeno do mal-estar docente, o que não necessariamente levará o professor que convive com o mal-estar a adoecer ou a experimentar um ciclo degenerativo da eficácia docente⁴⁴. Na bibliografia consultada e trabalhada, ao longo dessa tese, a expressão mal-estar docente é utilizada para descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência e que levariam a esse ciclo degenerativo. Reafirmo que, adotando essa conceituação, tendemos a analisar o mal-estar docente como se fosse apenas o adoecer do professor, e não como um fenômeno complexo que não está situado no indivíduo, mas nas relações que ocorrem na escola enquanto instituição, como uma das dimensões da profissão-professor no momento atual.

Também gostaria de salientar que uma vez que cada professor e cada escola significam de diferentes maneiras o mal-estar docente, já não é possível nos referirmos a esse fenômeno no singular, pois as evidências nos remetem a uma diversidade de mal-estares docentes.

7.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recomeçar o questionamento significa dar um grande passo para a cura. Do mesmo modo como na história da condição humana a descoberta equivale à criação e no pensamento sobre a condição humana explicação e compreensão são uma só coisa, assim também nos esforços de melhorar a condição humana, diagnóstico e terapia se misturam. (BAUMAN, 2001 p. 245).

Termino esse estudo com a esperança de retomar o questionamento sobre as configurações do mal-estar docente, principalmente no que se refere às escolas pesquisadas da cidade de Porto Alegre, porque, como bem ilustram as palavras de Bauman, “nos esforços de melhorar a condição humana, diagnóstico e terapia se misturam”.

No decorrer desse trabalho, ocupei-me de re-conceituar o mal-estar docente e trabalhar com as dimensões desse fenômeno que não foram anteriormente exploradas em estudos e pesquisas. No entanto, não posso encerrar este escrito sem deixar de afirmar que não basta dar visibilidade ao mal-estar docente, mas é preciso criar estratégias para lidar com essa condição.

um mestre

⁴⁴ O conceito de mal-estar docente como um ciclo degenerativo é trabalhado por diversos autores e retomado por Esteve (1999, p. 25).

Nesse sentido, a escola precisa passar por urgentes e profundas transformações para possibilitar relações de ensino e de aprendizagem mais saudáveis e positivas, permitindo que o mal-estar que vivenciamos funcione como um dos elementos propulsores do processo de reestruturação de nossas escolas e da sociedade como um todo.

Ser professor nos dias de hoje tornou-se um desafio. Mais que dominar conteúdos, o professor precisa estar em condições de canalizar o mal-estar vivenciado, o que pode lhe possibilitar a passagem de um estado de queixa e vitimização para a condição de um dos agentes de transformação da organização da escola, do seu currículo e avaliação, da relação com a família e a sociedade como um todo.

Parece-me que várias ações têm que ser tomadas para tentar dar conta de um problema tão complexo, mas uma delas nasce do desejo do professor de deixar o lugar de “refém das circunstâncias” e tentar entender os mecanismos que as geraram. Só entendendo o que gera mal-estar em cada escola e as interfaces desse fenômeno com a sociedade como um todo é que poderemos inventar, propor, criar, pois vivemos em um mundo onde as soluções para os problemas gerados por esse fenômeno não estão prontas e, se prontas estivessem, não dariam conta dos mal-estares vividos em cada escola.

O mínimo que se espera diante de um fenômeno complexo como o mal-estar que o professor vivência é que tenha o direito de falar sobre seus sentimentos, medos, anseios e que encontre uma formação adequada que lhe possibilite entender as mudanças que atravessamos e recuperar a sua condição de especialista em educação. Não estou, com isso, dizendo que a solução para essa problemática passa apenas por uma formação adequada, ou por uma seleção de professores feita em outras bases, ou por equipes diretivas que saibam gerir processos, ou por planos de órgãos públicos que levem em consideração os estudos realizados sobre esse fenômeno. No entanto, é preciso adotar ações, que talvez passem por todas essas questões para que o mal-estar não se constitua em fator de adoecimento da escola, em um ciclo degenerativo que anuncia sua morte enquanto lugar de aprendizagem e de formação das novas gerações.

Mesmo sabendo que o fim de um processo possa se constituir em uma ilusão, pois muito ainda existe a dizer, detalhar, esmiuçar, termino esta tese falando em esperança, desejos e limites. Esperança de que os dados analisados nesse estudo possam contribuir para a reflexão sobre as categorias de mal-estar docente. Desejo de que se consolide uma mudança paradigmática em termos de educação, que possibilite que a escola seja um espaço de acolhimento e aprendizagem para alunos e professores. Limites, pois a análise que teci

privilegiou algumas das dimensões desse fenômeno complexo e certamente desconsiderou muitos outros aspectos importantes que o constituem.

Mesmo ciente dessas limitações, no findar desse escrito encontro alento pela perspectiva de que essa tese possa colaborar para a mudança do olhar que lançamos para o conceito de mal-estar docente. Terminei esse trabalho dizendo que ainda temos muito a avançar no estudo desse tema e, para tanto, se faz necessário realizar outras pesquisas. Pesquisas que possam levantar novas categorias que nos ajudem a entender o mal-estar docente. Talvez até, quem sabe, investigar o que o mal-estar do professor produz nos alunos com os quais trabalha, em seu convívio familiar, nos diferentes espaços em que compartilha outras relações e significações, ou seja, retomar questionamentos.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hanna. **Sobre a Violência**. Rio de Janeiro: Relume-Bumara, 1994.

ARAÚJO, Tânia et al. Mal-estar Docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 29, p 1-30 jan./jun. 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-estar da Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BURK, Maria L. G. Pallares. A Sociedade Líquida de Zygmunt Bauman. **Tempo social**, São Paulo, v. 16 n 1, p. 201-234, jun. 2004.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. Relação com o Saber e com a Escola entre Estudantes de Periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 20-44, maio 1996.

CODO, Wanderley. **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1999.

CRAIDY, Carmem Maria. **Meninos de Rua e o Analfabetismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 2 v.

ESTEVE, José M. **O Mal-estar Docente**: a sala de aula e a saúde do professor. Bauru: EDUSC, 1999.

ESTEVE, José M. **A terceira Revolução Educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREUD, Sigmund. **Cinco Lições de Psicanálise**: a história do movimento psicanalítico. São Paulo: Editora Abril cultural, 1978.

FREUD, Sigmund. **Esboço da Psicanálise**. São Paulo: Editora Abril cultural, 1978.

FREUD, Sigmund. **O Futuro de uma Ilusão**. São Paulo: Editora Abril cultural, 1978.

FREUD, Sigmund. **O Mal-estar na Civilização**. São Paulo: Editora Abril cultural, 1978.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1992.

GOMES, Luciana. **Trabalho Multifacetado de Professores/as**: a saúde entre limites. Rio de Janeiro, 2002. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Osvaldo Cruz. Escola de Saúde Pública; Rio de Janeiro, 2002.

GUNILLA, Dahlberg; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmede, 2003.
JESUS, Saul Neves de. **Prevenção do Mal-estar Docente Através da Formação de Professores**. **Educação**, Porto Alegre, v 48. ano XXV, p. 25-43, out. 2002.

JESUS, Saul de, MOSQUEIRA, Juan e STÖBAUS, Claus. **Impacto da Formação Contínua no Bem-estar de Professores**. In: CONGRESSO HISPANO- PORTUGUÊS DE PSICOLOGIA. Disponível em: <http://f.s-morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/lisboa/jesus2/jesus2.htm>. Acesso em: 13 abr. 2006.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LAHIRE, Bernard. **O Sucesso Escolar nos Meios Populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LOPES, Amélia. **Motivação e Mal-estar Docente**. In: ADÃO, A.; MARTINS, E. **Os Professores**: identidades (re) construídas. Lisboa: edições Universitárias Lusófonas, 2004. P. 93-108.

MURTA, Cláudia. **Magistério e Sofrimento Psíquico**: uma contribuição para leitura psicanalítica da escola. In: COLÓQUIO DO LEPS DOIP/FE-USP. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 13 abr. 2006.

NAUJORKS, Maria Inês; SOUZA FILHO, Olmiro C. de. O Professor de Medicina da UFSM no Contexto do Mal-estar Docente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p.34-40, jan./abr. 2005.

NEVES; ATHAIDE. **Magistério e Sofrimento Docente**. Fundação Osvaldo Cruz. Escola de Saúde Pública, 1998-1999.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.
OLIVEIRA, Eloiza da S. Gomes. O Mal-Estar Docente como Fenômeno da Modernidade: os professores no país das maravilhas. **Disponível em: Erro! A referência de hiperlink não é válida.**>. Acesso em: 13 abr. 2006.

OUTEIRAL, José; CEREZER, Cleon. **O Mal-estar na Escola**. Tijuca: REVINTER, 2005.

PORTO ALEGRE. SMED. Ciclos de Formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã. **Cadernos pedagógicos SMED**, Porto Alegre, n. 9, p. 3-80. dez. 1996.

QUIJANO, Graciela Reyna. **Jornada de Educação Popular**: pelo encontro da escola com a vida. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2007.

TFOUNI, Leda V. A Escrita Remédio ou Veneno? In: AZEVEDO, M; MARQUES, M. (Orgs.). **Alfabetização Hoje**. São Paulo: Cortez, 1994. P. 51-69.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1995.

ZALUAR, Alba. **Violência e Educação**. São Paulo: Cortez. 1992.

ANEXOS

Questionário

33

1- Ao iniciar o ano escolar o que esperas de teus alunos e de suas famílias?

Espero mais interesse dos alunos e famílias no comprometimento escolar.

2- Acreditas que já sentistes o que vem sendo chamado de Mal Estar Docente? Em que situação?

Sim, ao descobrir que ~~te~~ colega de trabalho não é o que sempre achei que era.

3 - Que estratégias utilizas para lidar com o teu mal estar docente ou com o dos teus colegas?

Com punições logo fiz questão de mostrar que eu sabia do feio.
Diz logo.

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____ venho por meio deste autorizar Silvana Maria Aranda a transcrever em sua tese trechos de entrevista concedida, bem como usar partes ou o todo da mesma na análise dos dados de sua tese intitulada “Um Olhar Implicado Sobre o Mal-Estar docente”.
A contrapartida a pesquisadora compromete-se a ser fiel aos dados fornecidos, não alterando expressões de minha fala e mantendo minha identificação em sigilo.

Porto Alegre, _____

Assinatura

EMEF MARIO QUINTANA

ALERTA!ALERTA!

Estamos adoecendo e não é só como indivíduos, mas também como categoria: a síndrome de "burneu", é o "mal-estar docente"....Sinal dos tempos? Encenação ou frescura? Falta de preparo ou profissionalismo? Crise de valores, crise social?

Bom, o assunto dá pano pra manga e achamos que vale a pena entrar a sério na discussão.

Dia 26/10, 5ª feira, a profª Silvana Aranda(UNIRITTER/REDE MUNICIPAL) que vem ministrando o curso MAL ESTAR DOCENTE, A DESCONSTRUÇÃO DAS "TURMAS DIFÍCEIS" E A SUPERAÇÃO DA "ESCOLA FRACA" vem conversando conosco sobre o tema e quer conhecer nosso pensamento para a conversa render mais. Por isso, te pedimos que responda a questão abaixo:

1) O que te causa mal-estar(incômodo, raiva, angústia, tristeza, irritação) no dia-a-dia da tua prática docente?

de vida (ou a falta de)
 * a perspectiva que os/as nossos/as alunos/as pensam
 * a frustração de que muitas vezes "o nosso melhor" para
 alunos/as, não é o que acham que é o melhor pl. a vida
 deles/as.

OBS.: por favor, entregar até 3ª feira, 19/09. Obrigada

1. Durante a aula de Ed. Física o aluno E., não queria guardar a aula para poder ir para Jênis. Após muitas solicitações das professoras e des E. agradeceu-me verbalmente.
- 2- É uma agução verbal; envolvendo professor e aluno. Nota-se que o aluno aparenta fal de limite, desrespeitando o professor.
- 3- Ocorre em sala de aula, na aula de Educação Física, a ~~proximidade~~ proximidade de perno com o não pode ser constatado.
4. Esta ligado a contexto familiar Social. O contexto histórico esta mudando, a figura do professor e o papel da escola.
5. Todos no grupo já vivenciaram.
- 6) Já vivenciamos na saída da e e nas suas proximidades. Podemos anali constatar que trata-se de um problema que está fuoindo

6. No curso de pós-graduação de esta quinta. Os alunos reclamam de falta de organização, professor, conteúdo, horário, das turmas gerando muito queixas dentro do próprio grupo e do peso de professor.

Viver num coletivo e trabalhar em grupo muito difícil.

B. Tanto no caso dos professores, quanto no caso dos alunos (do exterior) ←

Caso dos alunos do pós, apresentam relações de grupo truncadas, onde não há um respeito a individualidade de cada um.

Não existe uma cultura de cooperação. De entendimento coletivo. Cada um ^{faz sua} queixa ~~soz~~ individual e não propõe ou não participa das propostas de mudanças apresentadas.

1. O que tem provocado o mal estar na escola, além das relações conflitantes que ocorrem com os alunos, também podem citar as queixas dos professores na sala de aula.

Essas queixas são muito frequentes, porém quando alguém propõe alguma solução ou alguma atividade que possa minimizá-las, ouvimos sempre a mesma resposta. Não há tempo

2. A do aluno, normalmente é constrangimento e o do professor é de sobrecarga (impossibilidade de acomodação, sobrecarga, etc).
Todas estas situações estão na escola, mas vêm do meio social.

3. Ocorrem no contexto das relações sociais da família e se transferem para escola, onde explodem. A escola no lugar de ambiente prazeroso para o aluno passa ser lugar de medo para o professor.

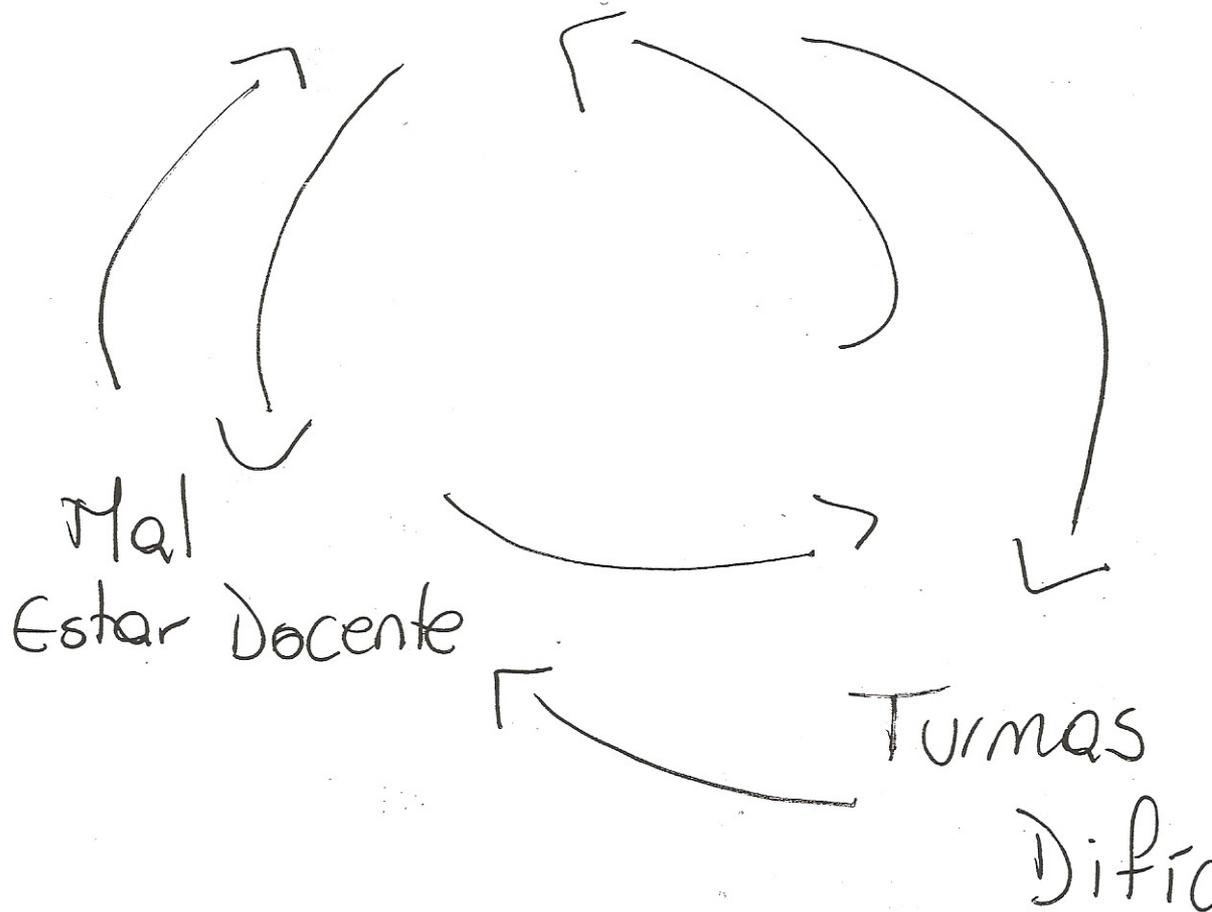
4) A MUDANÇA REPENTINA DO CONTEXTO DE VIDA JÁ QUE A ETAPA DA INFÂNCIA

(8) Nota-se que o prof. que for lidar
 c/ o grupo do caso inicial, deveria ter
 em 1º lugar vivência dentro do mundo e
 cultura do grupo. Saber os limites, ter
~~de~~ isto é, suporte p/ lidar com estes.
 Não há uma relação de comprometimento
 aluno/prof. Falta (ou) 1 vínculo de afeto.

Clarisa Nones Guimarães
 Maria Angélica Rocha
 Andrea Sanchez da Silveira
 Rosa Maria da Cunha
 Jua' Souza Souza
 Melissa Mayer Ferraz

- ② Este é uma situação que exige planejamento, identidade coletiva e comprometimento com os alunos.
- ③ Ocorre em sala de aula, e não somente em sala em geral, pois essas situações podem ocorrer no pátio da escola ou ainda em qualquer outro ambiente.
- ④ Falta de tempo, de recursos na família, ou mesmo para estas situações. A desagregação familiar, bem como a condição do filho de creche ou de apartamento, onde o primeiro se mostra refratário e disciplinado a horários e tarefas. A escola por sua vez está sobrecarregada e desorganizada para receber o aluno.
- ⑤ Assim como há direitos, há deveres e devem ser respeitados. Para isto quando se fala em deveres, se acionados os órgãos competentes e especializados como forma educativa. A escola, também, deverá fazer um redimensionamento e avaliações de suas ações.
- ⑥ NO COTIDIANO ~~OS~~ ENFRENTAMOS VÁRIAS SITUAÇÕES; EXISTEM DIFERENÇAS E OS "ESTRANHOS" E DEVEMOS PREPARAR-NOS PARA ENFRENTAR

Escola fraca →



- função da escola hoje ã esta def
- falta de motivação e auto-estima do professor
- Turma heterogênia - Inclusão - O p^{ro} reconhece as ≠s.
- Apoio pedagógico -

→ Mar

→ Mar

→ Ele

E.E.E. MÉDIO PROFESSOR OSCAR PEREIRA

Disciplina:

Ciências

Nº de turmas:

61-62-71-81-82

RESPONDER (Não precisa identificação).

1) qual escola que desejas?

A escola que desejo é aquela que incentiva a autonomia intelectual para o aluno.

2) Qual aluno que espera ter?

Um aluno que não tenha medo de expor sua opinião e sentimentos. Um aluno que saiba integrar seu dia-a-dia com o que aprende.

3) Tua escola tem reuniões pedagógicas e dias de formação? Tem proporcionado discussão coletiva estratégias para lidar com questões que fazem parte do cotidiano dessa escola?

Não.

Não

4) Que estratégias tu tens utilizado para potencializar esse espaço?

Nenhuma

E.E.E. MÉDIO PROFESSOR OSCAR PEREIRA

Disciplina: TODAS DISCIPLINAS - PROF. DE CATNº de turmas: 1

RESPONDER (Não precisa identificação).

1) qual escola que desejás? Acredito que todo professor tenha sonhado de ter uma escola bem equipada, com variedade de materiais. O profissional da educação deveria ser motivado e ter mais cursos, oferecidos pela SEC, para atualizar e revitalizar o seu trabalho em sala.

2) Qual aluno que espera ter? Gostaria de ter um aluno mais organizado e responsável com suas atividades escolares, apoiado pela família, bem como sua participação ativa no processo de aprendizagem.

3) Tua escola tem reuniões pedagógicas e dias de formação? Tem proporcionado discussão coletiva estratégias para lidar com questões que fazem parte do cotidiano dessa escola? Sim. Toda semana temos reuniões de conselho de classe onde podemos analisar e discutir pontos positivos e negativos do nosso trabalho, com experiências e buscar novas estratégias.

4) Que estratégias tu tens utilizado para potencializar esse espaço? Dentro de sala procuro proporcionar atividades variadas que propiciem ao aluno o desenvolvimento de sua criatividade, seu raciocínio e, por que não, o lazer também. Já que o processo deve ser prazeroso.

E.E.E. MÉDIO PROFESSOR OSCAR PEREIRA

Disciplina: CATNº de turmas: 2

RESPONDER (Não precisa identificação).

1) qual escola que desejas?

Uma escola de qualidade e agradável de se trabalhar onde possamos nos sentir

2) Qual aluno que espera ter?

Alunos que sejam comprometidos, participativos e interessados em aprender. Alunos que sejam bem educados.

3) Tua escola tem reuniões pedagógicas e dias de formação? Tem proporcionado discussão coletiva estratégias para lidar com questões que fazem parte do cotidiano dessa escola?

Sim. Discutimos nas reuniões assuntos que são relacionados ao cotidiano dos alunos mas poderiam ser sugeridas estratégias de atendimento ao melhor esse aluno, dando-lhe a atenção que necessita.

4) Que estratégias tu tens utilizado para potencializar esse espaço?

Converso bastante com os alunos, fazendo com que eles ensajem o que é certo e errado, tendo assim uma visão de mundo e da realidade.

E.E.E. MÉDIO PROFESSOR OSCAR PEREIRA

Disciplina: _____

Nº de turmas: _____

RESPONDER (Não precisa identificação).

1) qual escola que desejás? uma escola comprometida com a educação e tendo como objetivo conceito a ensino e a aprendizagem para todos em um ambiente

2) Qual aluno que espera ter? um aluno desejoso de saber e que desafiar o professor, porém através do conhecimento, que se comprometa com seu papel de aluno, que saiba se relacionar

3) Tua escola tem reuniões pedagógicas e dias de formação? Tem proporcionado discussão coletiva estratégias para lidar com questões que fazem parte do cotidiano dessa escola? Reuniões pedagógicas após o da tarde duas vezes por semana. Acredito sim, porém numa proporção limitada

4) Que estratégias tu tens utilizado para potencializar esse espaço? participação quando o espaço me é acessível.

Questionário

1- Ao iniciar o ano escolar o que esperas de teus alunos e de suas famílias?

Espero que estejam motivados o ano letivo que iniciam.

2- Acreditas que já sentistes o que vem sendo chamado de Mal Estar Docente? Em que situação?

Sim. Quando a colega paralela se discorda do meu ponto de vista e deixa que o lado pessoal do convívio diário de trabalho, fique do lado.

3 - Que estratégias utilizas para lidar com o teu mal estar docente ou com os teus colegas?

Procuro selecionar o que vivo dentro da escola, o resto "arquivado".

Questionário

1- Ao iniciar o ano escolar o que esperas de teus alunos e de suas famílias?

Espero mais interesse dos alunos e famílias no cumprimento do trabalho escolar.

2- Acreditas que já sentistes o que vem sendo chamado de Mal Estar Docente? Em que situação?

Sim, ao descobrir que ~~te~~ a colega de trabalho não é o que sempre achei que era.

3 - Que estratégias utilizas para lidar com o teu mal estar docente ou com dos teus colegas?

Tem primeiro lugar fiz questões de natureza que eu sabia o psicólogo.

Questionário

1- Ao iniciar o ano escolar o que esperas de teus alunos e de suas famílias?

- Espero alunos com vontade de dividir saber e entusiasmados
- Desejo familiares participativos e interessados

2- Acreditas que já sentistes o que vem sendo chamado de Mal Estar Docente? Em que situação?

Sim, com certeza. Senti um desânimo total quando encontrei várias vezes escola arrebitada e o trabalho destruídos.

3 - Que estratégias utilizas para lidar com o teu mal estar docente ou com os teus colegas?

- Procuro encontrar pontos positivos e tento soluções para os negativos.
- Em relação aos colegas procuro trocar ideias, sugiro atividades relacionadas ao mal estar apenas.
- Em reuniões pedagógicas ofereço de reflexão à supervisão. Lamentavelmente a maioria das vezes não são aproveitadas.

Questionário

1- Ao iniciar o ano escolar o que esperas de teus alunos e de suas famílias?

Espero encontrar um grupo com disposição para aprender.

2- Acreditas que já sentistes o que vem sendo chamado de Mal Estar Docente? Em que situação?

sim, quando os alunos não de interesse em realizar as atividades não se interessam em aprender vão à escola porque são obrigados.

3 - Que estratégias utilizas para lidar com o teu mal estar docente ou com dos teus colegas?

Tento baixar minhas expectativas e exigências. "Tento" ver que cada pessoa tem diferentes motivações que estes alunos ainda não se dá conta que necessitamos estudar para podermos nos realizar.

Robuís ~~XXXXXXXXXX~~

Questionário

1- Ao iniciar o ano escolar o que esperas de teus alunos e de suas famílias?

Dos meus alunos espero interesse, respeito e compreensão

Das famílias espero que ^{sejam} nintam satisfeitos com a aprendizagem

2- Acreditas que já sentistes o que vem sendo chamado de Mal Estar Docente? Em que situação?

Sim, quando entrei em sala de aula e um casal de namorados ficaram se agarrando, outro aluno com estojos de maquiagem em cima da cabeça, outro aluno com fones de ouvido

3 - Que estratégias utilizas para lidar com o teu mal estar docente ou com dos teus colegas?

Utilizo métodos diversificados.