

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

Michele Dorneles Valent Czekster

**SOFRIMENTO E PRAZER NO TRABALHO DOCENTE
EM ESCOLA PÚBLICA**

**Porto Alegre
2007**

Michele Dorneles Valent Czekster

**SOFRIMENTO E PRAZER NO TRABALHO DOCENTE
EM ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Pinho Mazzilli

Porto Alegre

2007

TRABALHO APRESENTADO EM BANCA E APROVADO POR:

Profa. Dra. Sílvia Generali da Costa

Prof. Dr. Clezio Saldanha dos Santos

Profa. Dra. Lorena Holzmann

Conceito final:

Porto Alegre, de de 2007.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Pinho Mazzilli

Aluna: Michele Dorneles Valent Czekster

AGRADECIMENTOS

A Deus, que é a minha fortaleza.

Ao meu marido, Gustavo, pela constância de seu amor,
sua paciência e seu desprendimento.

À minha mãe, Profa. Dra. Geni de Sales Dornelles, por sua excelência em todas as
virtudes: justiça, valentia, temperança, prudência, caridade, esperança e fé.

Ao meu querido irmão Vinícius, por seu carinho, mesmo à distância.

Aos amigos da Ágora, Graziane, Sílvia, Maria Eliane, Renata e Hélio, por sua
solidariedade e apoio incondicionais.

Ao CNPq, pelo suporte financeiro à realização deste trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Cláudio Pinho Mazzilli, por exercer sua função com
gentileza, tranquilidade e confiança irrestritas.

Compreender significa, em suma, encarar a realidade, espontânea e atentamente, e resistir a ela – qualquer que ela seja, venha a ser ou possa ter sido.

Hannah Arendt

RESUMO

Este estudo multidisciplinar aborda conteúdos de gestão pública da educação, gerenciamento das organizações com ênfase no modelo burocrático e saúde ocupacional, nas vertentes da psicanálise e da psicodinâmica do trabalho referentes à realidade da atividade docente em uma escola pública do interior do Rio Grande do Sul, Brasil. Para tanto, partiu do questionamento “Quais elementos, na organização do trabalho docente em escola pública, são capazes de produzir sofrimento ou prazer?” Empregando procedimentos de pesquisa-ação, o estudo teve como objetivo formalizar a demanda do coletivo de professores por uma estratégia de ação conjunta que seja capaz de elaborar o sofrimento gerado pela organização do trabalho. Trata-se de uma pesquisa social-empírica, aplicada, de natureza descritiva, que agrega procedimentos de investigação próprios da pesquisa-ação diagnóstica. A técnica empregada foi a entrevista em profundidade, com tratamento qualitativo dos dados: análise de conteúdo categorial-temática e de enunciação, com ênfase na identificação de mecanismos de defesa. As três categorias do estudo – Relações com a clientela, Condições de trabalho e Condições subjetivas do professor responderam à questão de pesquisa. O estudo permitiu concluir que há fatores de sofrimento no trabalho docente, em especial no que diz respeito às relações com a clientela e com a estrutura burocrática de ensino. Fatores de prazer foram identificados no âmbito micro-escolar. A intervenção possibilitou a elaboração do sofrimento e a formulação de uma demanda por ações voltadas a amenizá-lo.

ABSTRACT

This multidisciplinary study approaches the management of public education, bureaucracy and organizational theories and occupational health, in its two parallel trends, psychoanalysis and 'psychodynamics of work' applied to teaching in a countryside public school in Rio Grande do Sul, Brazil.

The research question was: "Which are the elements of work organization capable of causing pleasure or suffering in public teaching"?

Action research techniques helped this study to aim at the formulation of a general statement, coming from all the teachers, a claim for enabling strategies to perceive and understand workplace suffering. This was an empirical social research, combined to diagnostic action research procedures. The chosen technique was in-depth interviewing, qualitative analysis and content analysis, including that of most commonly found psychoanalytic defense mechanisms.

The three content categories – teacher/client relationship, work conditions and teacher subjectivity fulfilled the research question. It was possible to state that there are circumstances of suffering in teaching, specially when it concerns client-teacher relationship, and interactions with bureaucratic structures of public education. Pleasure was found inside the school. The procedures allowed understanding suffering and the making of a statement asking for actions to control it.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Políticas públicas de gestão educacional na legislação vigente.....	36
Figura 2 – Síntese das características de um trabalho que tem sentido, associadas aos princípios de organização.....	54
Figura 3 – Categoria final relações com a clientela e subcategorias.....	66
Figura 4 - Categoria final condições de trabalho e subcategorias.....	82
Figura 5 - Categoria final condições subjetivas do professor e subcategorias.....	101

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
1.1 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO.....	15
1.1.1 Educação em tempos de globalização e neoliberalismo.....	15
1.1.2 A pessoa diante das mudanças no mundo do trabalho.....	19
1.1.3 Reflexos das mudanças no mundo do trabalho sobre a família.....	23
1.1.4 A educação e a escola públicas.....	25
1.2 RELEVÂNCIA DO ESTUDO DO FAZER DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA...28	
2. EMBASAMENTO TEÓRICO.....	31
2.1 GESTÃO PÚBLICA DA EDUCAÇÃO.....	31
2.2 A PSICODINÂMICA DO TRABALHO.....	37
2.3 PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO NO TRABALHO DOCENTE.....	46
3. METODOLOGIA.....	56
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	56
3.2 DEFINIÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	58
3.3 COLETA DOS DADOS.....	59
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	62
4. PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO DOCENTE EM ESCOLA PÚBLICA.....	65
4.1 RELAÇÕES COM A CLIENTELA.....	65
4.1.1 O aluno.....	66
4.1.2 Os pais.....	76
4.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO.....	81
4.2.1 Remuneração.....	83
4.2.2 Carga horária.....	84
4.2.3 Chefia direta.....	87
4.2.4 Alta chefia	89
4.2.5 Dificuldades estruturais.....	91
4.2.6 A equipe de trabalho.....	97
4.3 CONDIÇÕES SUBJETIVAS DO PROFESSOR.....	101
4.3.1 Escolha profissional.....	102
4.3.2 Papel do Professor.....	106
4.3.3 Prazer no Trabalho.....	111
4.3.4 Estratégias defensivas.....	114

4.3.5 Falência das estratégias defensivas.....	120
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
5.1 RETOMADA CRÍTICA DOS ACHADOS DE PESQUISA.....	124
5.1.1 Da análise de conteúdo.....	124
5.1.1.1 Relações com a clientela.....	124
5.1.1.2 Condições de Trabalho.....	125
5.1.1.3 Condições subjetivas do professor.....	126
5.1.2 Dos procedimentos de pesquisa-ação.....	127
5.2 LACUNAS NO GERENCIAMENTO ESTRATÉGICO DA ESCOLA.....	129
5.2.1 Não-reconhecimento das funções desempenhadas.....	129
5.2.2 A comunicação distorcida.....	130
5.2.3 Impacto do sofrimento na sociedade.....	132
5.3 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS.....	132
5.4 DESDOBRAMENTOS FUTUROS DA PESQUISA.....	139
5.5 MÉRITOS E LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	140
5.6 PESQUISAS FUTURAS.....	141
5.7 REFLEXÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS.....	144
ANEXOS.....	150

1. INTRODUÇÃO

A história do capitalismo tem sido marcada pela ascensão da racionalidade instrumental, pela acumulação de capitais, pela hegemonia das categorias econômicas, pelo desenvolvimento do individualismo, pela obsessão do progresso, pela urbanização e pela explosão tecnológica. Se o conhecimento científico e técnico marca as sociedades por um lado, a imaturidade social e política, por outro, expressa um desequilíbrio acentuado, resultante da incapacidade de controlar os efeitos indesejáveis do progresso.

Nessa estrutura, o papel do professor extrapolou a mediação do processo de conhecimento do aluno. Deu-se um aumento súbito nas exigências técnicas para lidar com um alunado proveniente de núcleos familiares diversos, alguns deles portadores de graves distúrbios mentais, sem a correspondente capacitação ou suporte necessários. O aperfeiçoamento técnico, como no restante do mundo do trabalho, passou a ser custeado pelo próprio profissional, daí decorrendo o paradoxo de salários defasados e necessidade cada vez maior de atualização.

Reiteradas reformas educacionais nas últimas quatro décadas, em sistemas de ensino de todo o mundo, não conseguiram resposta pertinente aos problemas recorrentes dos sistemas escolares. Um sentimento generalizado e difuso de insatisfação foi denominado “crise mundial da educação”. No epicentro dessa crise encontram-se hoje os professores, cuja identidade profissional foi abalada em seus fundamentos (CANÁRIO, 2006, p.11).

Na realidade do sistema público de ensino no Brasil, a situação assume contornos desalentadores. A escassez crônica de recursos materiais exige que o profissional se envolva numa articulação permanente com a comunidade em busca de apoio financeiro. Não raro, cabe ao professor também zelar pelo patrimônio da escola, recreios e locais de refeições. Tudo isso se reflete em um aumento não reconhecido e não remunerado da jornada de trabalho.

A gestão autocrática e centralizada do ensino resulta numa rígida e prescritiva organização do trabalho docente. Técnicos especialistas de nível hierárquico superior respondem pelo planejamento da tarefa, dissociando a decisão da execução.

Durante a democratização do acesso ao sistema de ensino, intensificada nas três últimas décadas, mostrou-se ao povo o caminho da escola, mas não se conseguiu ofertar uma *verdadeira* escola. Segundo Codo (1999, p.71), foram criados pobres cursos supletivos, cursos noturnos de faz-de-conta, salas superlotadas, sobrecarga de trabalho em sala de aula para os professores, formação profissional deficiente, quedas subseqüentes no poder aquisitivo dos docentes, grande confusão na avaliação dos resultados. Os setores populares que tanto aguardaram para ter acesso aos estudos sentiram-se frustrados quando conseguiram chegar às escolas.

Neste contexto conturbado, o professor, tradicional figura de referência da sociedade, por ser o responsável pelo preparo do cidadão para a vida, tem experimentado toda a sorte de tensões e desorientações.

A investigação sobre as repercussões do trabalho sobre a saúde mental tem se expandido para áreas onde o risco não é tão evidente. A literatura científica sobre a saúde ocupacional do professor aumentou nos últimos cinco anos e converge em um ponto: o esgotamento físico e mental como preocupação central.

O trabalho humano possui um duplo caráter. Se, por um lado representa a base da formação da identidade do sujeito na sociedade capitalista, por outro pode representar também fonte de sofrimento mental intenso, tornando-se nocivo à saúde.

O conteúdo ergonômico da tarefa é o responsável por doenças ocupacionais de caráter somático, como os movimentos repetitivos que provocam uma doença degenerativa das articulações ou a inalação de sílica que provoca fibrose pulmonar. A organização do trabalho, porém, com seus aspectos de poder, divisão de tarefas, atribuição de responsabilidades, normas e estatutos, é quem está intimamente relacionada à proteção ou ao ataque ao aparelho psíquico.

Sabe-se que o sofrimento começa quando a pessoa não pode buscar a conformação do trabalho aos seus desejos e quando a rigidez das prescrições não permite a criação de um espaço de subjetivação na relação com a tarefa. Vencido pela vontade alheia contida na organização do trabalho, o trabalhador se dedica a

tolerar essa situação. Em um processo conhecido como alienação, o sujeito retira da atividade seu investimento afetivo e adota um comportamento condicionado. O trabalho alienado não possibilita ao homem a realização de sua liberdade, martiriza-lhe o corpo e alquebra-lhe o espírito.

No trabalho do professor, isso se reflete na despersonalização do relacionamento com o aluno, algo muito nocivo ao processo de educação, por ser justamente a capacidade de envolver-se com o trabalho o fator indispensável a uma relação educativa de qualidade.

Entre os motivos de afastamento do trabalho docente, as queixas psiquiátricas ocupam as primeiras posições, além de serem as de mais difícil reabilitação. Em Belo Horizonte, perfazem 16% dos casos (GASPARINI, 2005, p.193). Um estudo realizado em Vitória da Conquista, na Bahia, encontrou uma prevalência de 55,9% de transtornos psiquiátricos menores em uma amostra de professores da rede municipal (REIS, 2004). O sofrimento psíquico dos profissionais da educação já foi apontado como sendo superior ao dos profissionais de saúde. Estatísticas mostram o dobro de queixas psiquiátricas menores dentro dessa categoria que na população geral (GASPARINI, 2005, p. 193). Estudo realizado em professores das redes estadual e municipal em um município do interior do Rio Grande do Sul detectou 37,3% de prevalência de sintomas depressivos significativos (AGUZZOLI; VALENT-CZEKSTER; MAZZILLI, 2006), além de impacto negativo sobre o desempenho no trabalho proporcional à intensidade dos sintomas.

Diante dessa realidade, tomou-se a decisão de aprofundar o estudo em uma escola pública, de ensino fundamental e médio do referido município, que tem uma população estimada em 25 mil habitantes e uma renda mensal *per capita* de 1,5 salários-mínimos.

É evidente a necessidade de iniciativas que venham a facilitar a adaptação do docente às contingências contemporâneas de sua realidade de trabalho. Da mesma forma, convém repensar as práticas públicas de gestão da educação, a fim de identificar que pontos críticos podem ser pesquisados e alterados para atenuar essa grave conjuntura.

É nesse contexto, em especial na realidade do ensino público, que se justifica a definição, por meio de um estudo descritivo, dos principais fatores de sofrimento

implicados no mal-estar docente, assim como a elucidação de eventuais fatores de prazer na tarefa que possam contrabalançar os efeitos do sofrimento e manter o trabalhador dentro da normalidade. Procedimentos característicos da metodologia da pesquisa-ação, associados à descrição da organização do trabalho pelos professores podem integrar o problema real da atividade docente aos conhecimentos acadêmicos sobre Psicodinâmica do Trabalho, contribuindo para eventuais desdobramentos na gestão pública de pessoas e na formulação de políticas organizacionais que pensem a saúde ocupacional.

Para Codo (1999, p.93), existe hoje uma parafernália técnica admirável para se compreender e enfrentar os desafios sobre o trabalho. No entanto, nada disso é levado em conta quando se pensa em educação. Comprometimento no trabalho, satisfação dos trabalhadores, relacionamento com a hierarquia, atitudes perante o trabalho, carga mental no trabalho, temas que são triviais em qualquer organização de trabalho sequer são aventados quando se discute a crise da educação brasileira.

PROPOSTA DE ESTUDO

Quais elementos, na organização do trabalho docente em escola pública, produzem sofrimento ou prazer?

OBJETIVO GERAL

Formalizar a demanda do coletivo de professores por uma estratégia de ação conjunta que elabore o sofrimento gerado pela organização do trabalho.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Verificar o grau de equilíbrio entre os fatores de prazer e sofrimento no trabalho.
2. Identificar como as condições de trabalho afetam a saúde mental dos professores.
3. Despertar a consciência crítica dos entrevistados para as necessidades de mudança no espaço da escola.

4. Contribuir para uma redefinição da imagem profissional do professor perante si mesmo e a comunidade.
5. Sugerir estratégias de gestão que permitam ao professor apropriar-se do seu poder de alterar suas condições de trabalho, sua relação com a clientela e sua própria subjetividade.

O presente estudo se encontra estruturado em cinco seções. A primeira seção contextualiza o tema, formula o problema da pesquisa e seus objetivos para justificar a pesquisa. A segunda traz a fundamentação teórico-empírica e possui três eixos básicos: Gestão Pública da Educação, Psicodinâmica do Trabalho, Prazer e Sofrimento no Trabalho Docente. O referencial da Psicodinâmica do Trabalho seguiu a linha de Christophe Dejours (1987, 1992, 1994, 1997, 1999). Na revisão da literatura em Teoria das Organizações, foi escolhida a Teoria da Burocracia, representada por autores como Prestes Motta (1990, 2002) e Tragtenberg (2004) para fundamentar a análise das políticas de gestão pública da educação no Brasil. Foi empregado ainda, referencial das Ciências da Educação e da Psicanálise para fundamentar a interpretação dos dados. A terceira seção consiste na descrição da metodologia que possibilitou a consecução e a consistência dos resultados obtidos. Ao abordar os procedimentos metodológicos, procurou-se delinear a pesquisa e apresentar os processos de coleta e tratamento dos dados. Fez-se também a caracterização dos sujeitos da pesquisa. Na quarta seção, foram descritos e analisados os dados. Por último, foram traçadas as considerações finais do estudo bem como recomendações e sugestões para novos estudos.

1.1 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

1.1.1 Educação em tempos de globalização e neoliberalismo

Entender globalização e neoliberalismo – duas transformações do sistema capitalista – é indispensável para compreender seus impactos sobre o trabalho e sobre a educação. Assim afirma Tragtenberg (2004, p.77):

A educação, como a religião e o direito, não tem uma história à parte; constitui-se em parte integrante do todo social, captado por suas determinações econômico-sociais. A forma assumida pelo processo de trabalho determina as características e o significado da educação.

Entende-se como globalização o aprofundamento da internacionalização da economia, com a interconexão dos mercados cambiais, financeiros, de títulos e de valores que se tornou possível por sua desregulamentação e provocou fluxos maciços e continuados de capitais entre os principais centros financeiros do mundo. O resultado foi um intenso processo de interpenetração patrimonial entre as grandes burguesias, oligopólios internacionais e redes globais informatizadas de gestão. No Brasil, deu-se, sobretudo, a partir do governo Collor, com a redução drástica do mercado interno e com o processo de abertura da economia, que obrigou as empresas a uma corrida pela competitividade (OLIVEIRA, 1996, p.163).

Com a abertura dos mercados, muitos Estados perderam poder na regulação da própria economia. Da mesma maneira, as empresas viram seu poder reduzido face à concorrência internacional. Durante a crise de 1973, em que os países capitalistas avançados entraram numa longa e profunda recessão, a descrença geral nas formulações keynesianas permitiu que se formassem as condições históricas para a implementação do neoliberalismo.

O fenômeno político-ideológico denominado neoliberalismo originou-se na Suíça, em 1947. Os então representantes da chamada Escola Austríaca, sustentavam que as relações econômicas e políticas se amparam em apenas dois pólos opostos: liberalismo econômico ou ditadura. Entre suas teses estava aquela segundo a qual a planificação econômica conduz inexoravelmente à ditadura e ao totalitarismo, à supressão da liberdade. Nos anos 60, o ideólogo Milton Friedman, em sua obra *Capitalismo e Liberdade*, oporia a cooperação voluntária dos indivíduos

– a técnica do mercado – à coerção exercida pelo Estado totalitário na coordenação das atividades econômicas. Essencialmente um liberalismo econômico, o neoliberalismo difere do liberalismo político, pois não avança para a democracia. Em suas três vertentes, a democracia aparece: como liberdade política separada da liberdade econômica de mercado; como um problema a contornar, e não um objetivo a alcançar; e como algo que não se deve aplicar às decisões econômicas. Ao mesmo tempo em que sua ideologia defende a livre concorrência, na prática, deve sujeitar-se a monopólios, especulação financeira e imperialismo.

Em seu papel de modelo hegemônico, o neoliberalismo reinterpreta a correlação de forças e o processo histórico de cada país. Seu corpo doutrinário define como vilões do atraso todas as forças sociais que lutam por igualdade e justiça social, enquanto a direita é promovida à modernidade, a qual se expressa no desmanche do patrimônio público via privatizações e no modelo de Estado mínimo.

Rapidamente, a América Latina importou o modelo econômico neoliberal, visto como o responsável pela recuperação da economia de países como Inglaterra, Estados Unidos e Chile. Contudo, em países periféricos, são muito diversos os reflexos da política neoliberal. Além de reforçar o controle das grandes potências sobre as economias emergentes, o neoliberalismo desampara ainda mais as classes trabalhadoras, que nem sequer chegaram a desfrutar dos direitos sociais ancorados no Estado de bem-estar social como nos países centrais.

No Brasil, a política neoliberal começou a ser aplicada efetivamente nos anos 90, tendo o seu auge no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Desde então, com a política de privatizações e a série de ajustes realizados, passou a ocorrer um processo de transferência de riquezas para o setor privado, o fortalecimento dos grandes monopólios e a desnacionalização da economia.

A burguesia de serviços, que ascendeu junto com a política neoliberal, opera nas áreas de educação, saúde e previdência privada. Ela promove, com o consórcio dos meios de comunicação, a estigmatização dos serviços públicos e a legitimação do mercantilismo sobre tais necessidades essenciais. Beneficiária direta do desmanche da área social do Estado, esta fração burguesa exerce uma forte pressão no sentido de reduzir gastos. Ao mesmo tempo em que na mídia promovem-se os serviços privados, explora-se a degradação dos serviços públicos. Sob um discurso aparente de crítica à política neoliberal de redução dos gastos

sociais, há a sugestão implícita de recorrer aos serviços privados (CARVALHO, 2000).

A mercantilização do ensino integra a naturalização das leis de mercado, segundo as quais a educação deixa de ser um direito, uma conquista social, para ser mais uma das formas de propriedade (GENTILI, 2002, p.228). Dentro da lógica do Estado mínimo, faz-se esforço para estender as funções da família, moradores, associações, cooperativas e voluntariado. Apela-se à esfera da caridade para resolver a questão da justiça distributiva do bem “educação”.

O discurso da educação de qualidade como posse ao invés de direito naturaliza também a desigualdade entre os possuidores e os não-possuidores de formação educacional. Diplomas representam a possibilidade de aspirar a determinadas faixas salariais. Justifica-se assim que os filhos das classes privilegiadas tenham acesso aos níveis educacionais mais altos (PRESTES MOTTA, 1986, p.71).

Integra ainda a ideologia hegemônica o discurso da articulação do universo educacional com o do trabalho, para o neoliberalismo, a única nuance a partir da qual se pode e deve avaliar os efeitos práticos da educação. Dentro da racionalidade instrumental própria a essa ideologia, a educação é desconsiderada em seus aspectos de formação da cidadania, fortalecimento dos valores ou consolidação da personalidade.

Em resumo, a ordem econômica atual encontra-se naturalizada: é apresentada como uma ordem ligada à natureza do homem ou dominada por leis naturais, internas, objetivas e invencíveis. Segundo esta lógica, é preciso derrubar toda e qualquer barreira à sua plena implantação. Quase todas as esferas da atividade humana encontram-se dominadas por esse modelo, no qual a maximização da rentabilidade financeira vem em detrimento dos seres humanos e do ambiente. Para seus críticos, a ideologia neoliberal contém o germe da destruição da comunidade, do contraponto necessário entre o coletivo e o individual (AKTOUF, 2004, p.58).

No *mainstream* da literatura administrativa, ocorre o que Aktouf chama de “blecaute teórico”: ignorar as lutas de classes, as tensões entre norte e sul, entre empresa e estado; ignorar o contexto histórico na elaboração dos modelos e

eufemizar a exploração. Excluem-se da economia, transformada em ciência exata e pura, conteúdos éticos, sob a alegação de não-cientificidade. Fazem-se comparações com a “selvageria” do mundo animal, defendendo que os humanos são cruéis e competem pela sobrevivência, elogiando-se o chamado “darwinismo empresarial”. Recorre-se também ao pressuposto da “natureza humana”, segundo o qual é culpa das pessoas ser individualista, egoísta e desejar o aumento de poder por meio da dominação do outro.

Na corrente contrária ao neoliberalismo estão aqueles que acreditam não haver justificativa em inserir o mercado no mundo das entidades objetiváveis, da ciência, pois ele pertence ao mundo das idéias, é apenas uma construção. Para estes autores, não aceitar regulamentações sobre o mercado é afastar-se de pertinentes e indispensáveis discussões teleológicas. Aktouf (2004, p.81) aponta para os perigos de inverter a relação entre o macroeconômico e o microeconômico, as políticas nacionais e as decisões empresariais:

Podem as nações e os Estados – e suas políticas econômicas – ser colocados no mesmo patamar intelectual, ético, moral, social, político que uma empresa, qualquer que seja ela? [...] Os objetivos dos Estados podem ser reduzidos à busca de vantagens, de ganhos, de lucratividade (chamada de “eficácia”) avaliados unicamente em termos de indicadores de rentabilidade econômica, rentabilidade encarada unicamente do ponto de vista monetário ou financeiro?

A falsa analogia entre duas situações diferentes por definição pode levar a conseqüências desastrosas na obtenção da vantagem competitiva de Porter. Ao reduzir salários ou alíquotas tributárias, o Estado corre o risco de ir contra o interesse dos cidadãos, contra setores inteiros da economia nacional e contra os países com os quais pretende o livre comércio.

A liberdade dos homens para empreenderem mostrou-se muito superior às economias planificadas, mas isso não significa que as forças do mercado não devam ser controladas para que todos tenham direito à dignidade. A grandeza das sociedades modernas é justamente o fato de assentar-se sobre igual dignidade para todos. Para os pensadores do século XVIII, o desenvolvimento econômico representava um meio de livrar-se das imposições monárquicas. Os excessos da lógica dos mercados não devem ser vistos como a encarnação do mal, mas como a necessidade de combiná-lo com justiça social. Isso não é fácil porque as firmas não pertencem a Estado algum, mas sair do mercado não adianta. É preciso canalizá-lo e controlá-lo. (Schnapper, 1998, p.15).

Nesse impasse, torna-se imperativo avaliar a condição da pessoa como agente que sofre e realiza mudanças no trabalho.

1.1.2 A pessoa diante das mudanças no mundo do trabalho

Não é possível gerenciar o trabalho sem pensar no significado que ele assume para a maioria dos trabalhadores, as mudanças que marcaram sua organização nos últimos anos e quais os rumos a serem tomados no futuro. “Trabalho” é um termo que vem trocando de significado através dos tempos e das culturas, assumindo, com a modernidade, polimorfismos e polissemias. Para fins de teoria das organizações, podemos considerar dois significados: trabalho como atividade e trabalho como emprego.

Ao pensar no trabalho como atividade, pode-se remontar às três principais tradições intelectuais do século XX: a judaico-cristã, a humanista e a marxista. Todas partilham a idéia do trabalho como categoria antropológica (tão invariável quanto a linguagem para a espécie humana) e como meio de auto-realização. Religiosos vêem no trabalho a continuação da obra divina na terra. Humanistas, uma canalização necessária de impulsos libidinosos que, aplicados somente ao amor ou à agressão, seriam danosos aos vínculos sociais. Marxistas, como o meio material de satisfazer as necessidades humanas e como o ponto onde se dá a verdadeira comunicação, visto que a produção deve ser coletiva. É unânime a afirmação de que o trabalho é o meio de realização do homem, a fuga da alienação, o caminho para a consciência de si, desde que haja autonomia e espaço para a simbolização. Nos dizeres de Hegel, o trabalho permite ao sujeito perceber-se como alguém dotado de inteligência e da capacidade de querer que, ao estabelecer um objetivo, realizá-lo e vê-lo realizado, exterioriza-se, reflete-se e se faz ele próprio objeto diante de seus olhos (MERCURE e SPURK, 2005, p. 90).

O lugar desse trabalho/práxis na sociedade, por sua vez, vem mudando. Desvalorizado em relação à teoria e à política para os filósofos gregos, identificado com a contemplação e a oração na Idade Média, visto como um valor em si mesmo para reformistas religiosos, ele foi assumindo, aos poucos, um lugar central na

constituição do laço social, em especial nos últimos duzentos anos, marcados pelo capitalismo nas sociedades ocidentais (MERCURE e SPURK, 2005).

O surgimento e o crescimento quantitativo do trabalho como emprego foram os fatos sociais mais marcantes do século XIX. Passados os primeiros e turbulentos momentos de criação das relações de trabalho – em que se registraram exploração de mulheres e crianças, condições abjetas de trabalho, proibição de greves, conflitos violentos, expulsão de camponeses de suas terras, fome e miséria nas grandes cidades – a sociedade industrial de pleno-emprego e bem-estar social foi tomando forma. Ela perdurou por cerca de trinta anos após a Segunda Guerra Mundial em países desenvolvidos e, em menor grau, também no Brasil.

Nesta época, estar empregado significava receber um salário que garantisse o sustento da família, assumir um compromisso para toda a vida e ter a certeza de uma aposentadoria no fim da carreira. O trabalho definia-se por critérios bastante claros e estáveis: dependência de salário, subordinação ao controle da administração, monopólio de representação por associações sindicais, orgulho coletivo. No Brasil, quem chegava às universidades aspirava a uma posição de gerência ou de profissional liberal. Muitos se dirigiam ao serviço público. Esperava-se que as mulheres saíssem do mercado ao casar ou que ficassem limitadas ao magistério. Várias gerações construíram suas identidades e trajetórias de vida com base nessas condições. Muitas pessoas ainda esperam encontrar este trabalho ao terminar sua formação. Vigorava então um contrato psicológico: trabalho duro em troca de estabilidade e promoções.

No nível pessoal, os objetivos duráveis eram possíveis, mas a autodisciplina e o adiamento das satisfações podiam conduzir a comportamentos destrutivos de negação do *self*. As figuras de autoridade eram explícitas, na forma do supervisor e do “chefe”, uma palavra que foi abolida do vocabulário, assim como “empregado”, “subordinado” e todas as outras palavras que remetessem diretamente à questão da hierarquia e do poder. Ao mesmo tempo, os critérios de antiguidade para direitos e promoções podiam produzir uma rigidez prejudicial tanto ao capital quanto aos trabalhadores (SENNETT, 1999, p.24).

No cenário internacional, a partir do fim dos anos 70, alguns fenômenos abalaram as estruturas das sociedades ocidentais. O surgimento dos processadores microeletrônicos provocou uma nova revolução industrial. Computadores acoplados

às máquinas permitiam agora rápidas modificações de produto, aproximando produção e mercado, aumentando a taxa de transformação de trabalho feito por pessoas em trabalho feito por máquinas e permitindo a demissão de grandes contingentes de pessoal. O trabalho manual e material começou a perder seu lugar para o trabalho imaterial (de conhecimento), aumentando as exigências educacionais sobre os trabalhadores. Em função de meios mais velozes e eficientes de organização do processo de trabalho, muitas gerências intermediárias foram extintas. As hierarquias sofreram um drástico achatamento. O acirramento da competição no contato do Ocidente com as empresas japonesas, a nova divisão internacional do trabalho e a transnacionalidade dos conglomerados empresariais resultaram no enfraquecimento dos trabalhadores no embate contra o capital e no desmantelamento das forças sindicais.

Diante das mudanças expostas, o emprego estável em tempo pleno passa a ser um privilégio de minorias. Nas últimas três décadas, têm-se assistido ao crescimento das formas precárias de trabalho – trabalho em tempo parcial, terceirizado, casual, informal – e das formas primitivas – trabalho domiciliar, infantil, pagamento por peça, auto-emprego. No novo contexto, se arrisca mais e se exige mais do trabalhador.

A jornada de trabalho aumenta, assim como o sentimento de insegurança e a impossibilidade de construir uma trajetória coerente em termos de vida profissional. Não basta aprender uma profissão, mas várias, pois as profissões desaparecem rápido. As constantes reestruturações provocam angústias e exigem mais em termos de capacidade de adaptação e experiência profissional. Pessoas aceitam cargos abaixo de sua qualificação. A perda gradual dos direitos trabalhistas, combinada à exacerbação das exigências por um mercado mais competitivo, provoca grande ambivalência nos trabalhadores em relação ao emprego: liberdade de horários, facilidade de inserção, troca de carreiras e menor comprometimento com a organização versus um maior poder de negociação, alguma estabilidade relativa e um resto de proteções sociais.

Na nova morfologia do trabalho, amplia-se a noção de trabalho, que não é mais apenas trabalho manual direto. Trabalho produtivo (produz diretamente mais-valia) e improdutivo (utilizado como serviço, mas que não valoriza diretamente o capital) encontram-se profundamente imbricados. O capital necessita cada vez

menos do trabalho estável e cada vez mais do trabalho flexível. Não há como abrir mão do trabalho vivo, que não é substituído pelo morto. O que se dá é uma intensificação da extração de mais-valia em tempo cada vez mais reduzido, especialmente do trabalho intelectual abstrato (ANTUNES, 2004, p 39).

Ao invés de desconsiderar o trabalho, o capital transfere o know-how produtivo para o trabalho, mas o faz apropriando-se crescentemente de sua dimensão intelectual, das suas capacidades cognitivas, procurando envolver mais fortemente a subjetividade operária e tornando-a pouco autêntica e heterônoma.

Em um movimento iniciado nos Estados Unidos e que atingiu, com alguns anos de atraso também as empresas brasileiras, os empregadores passaram a dispensar os funcionários mais antigos para contratar substitutos jovens e mais baratos. O medo de demissões e a incapacidade de planejar o futuro afligem os trabalhadores. As constantes reestruturações provocam angústias e exigem muito em termos de capacidade de adaptação. Aumenta a proporção de empregados que vêem na proteção do trabalho sua mais importante preocupação. Há também o estresse relacionado com a própria intensificação do trabalho. Tão agudo é o estresse dos sobreviventes que muitos pensam em se demitir: confusos, inseguros, com inveja da indenização e das oportunidades de empreendedorismo. As horas perdidas com greves nos anos 1970 converteram-se em horas perdidas para o estresse nos anos 1990. Em sua forma mais recente, organizada em torno de uma nova tecnologia dinâmica, o sistema econômico produz altos níveis de insegurança e inatividade econômica involuntária. A política não dá mais conta do problema central: a insegurança da classe trabalhadora.

O trabalho em grupo, o qual nunca progride para o verdadeiro estado de equipe, é marcado por uma degradante superficialidade. Dá-se mais valor ao modo como as coisas são comunicadas que à mensagem em si. Mais importante que a solução real da demanda do cliente, importa criar a imagem de simpatia e agilidade (SENNETT, 1999, p. 134). O controle, sutilmente diluído, reforça os aspectos narcisistas e competitivos de cada sujeito. De acordo com Dejours (2003, p.54), a criação de um largo exército industrial de reserva serve como agente disciplinador das classes trabalhadoras, que já não têm condições de mobilizar-se coletivamente, pelo medo de perder um emprego que não tem solidez. Os movimentos sindicais

foram, com isso, desmantelados e ainda precisam reconfigurar-se diante das novas condições do trabalho.

A crescente incidência de doenças mentais em todo o mundo (OMS, 2001, p.3) sinaliza que o atual estado de coisas não está favorecendo a ninguém, nem ao trabalho, nem ao capital. A cada dia, mais pessoas fazem jornadas cada vez mais longas, aceitando o que Beynon (1999, p.11) denomina de “Contrato Faustiano”: trocar tempo por dinheiro e passar muito tempo ganhando dinheiro sem viver a vida plenamente. Segundo o mesmo autor, 20% da força de trabalho britânica trabalha aos domingos e 15% têm jornadas superiores a 46 horas semanais. O aumento da produtividade e dos lucros foi alcançado, mas a que custo?

1.1.3 Reflexos das mudanças no mundo do trabalho sobre a família

A complexa situação do trabalho e da educação encontra-se entrelaçada a uma série de transformações na estrutura familiar. Remonta à aurora do século XX a supressão progressiva dos princípios sobre os quais se fundava a autoridade patriarcal. Diante da crescente supressão da diferença sexual, o freudiano complexo de Édipo expressava o sentimento do declínio da função paterna: não mais o pai de potência divina, nem o ideal privado e econômico do *pater familias*, mas de um filho que se torna pai ao receber como herança a figura destruída de um patriarca mutilado (ROUDINESCO, 2003, p.86).

O casamento, despojado da antiga sacralidade, tornou-se uma relação afetiva pela qual os cônjuges se protegem dos eventuais atos perniciosos de suas famílias ou das desordens do mundo exterior. É freqüentemente precedido de um período de concubinato ou de experiências múltiplas de vida comum. (ROUDINESCO, 2003, p. 197). Os modelos emergentes de relações afetivas assemelham-se em muito aos comportamentos esperados no trabalho “flexível” – amor e emprego passam a caracterizar-se pela fugacidade e pela incerteza (TONELLI, 2000).

Cada vez mais concebidos fora do matrimônio, os filhos assistem às núpcias dos pais, ligados por um período aleatório que culminará em divórcio. O enfraquecimento das relações familiares retira a proteção que o casamento conferia

às mulheres, deixando muitas delas sozinhas no sustento e educação dos filhos (ROUDINESCO, 2003, p. 197).

O surgimento da família monoparental constituída por mãe e filhos coincidiu com a entrada maciça das mulheres no salariado. A profissionalização da atividade feminina começou pela transformação de seu trabalho tradicional – o cuidado das crianças e doentes – em atividade remunerada pelo Estado de Previdência. Até os anos 1950, as mulheres encontravam-se confinadas a tais misteres, como a enfermagem, o secretariado e o magistério. Nesse período, esperava-se que o casamento as retirasse do mercado de trabalho em definitivo. O salário tamanho-família possibilitava que o homem fosse o único provedor da casa.

Cada vez mais forte ao longo das décadas, o processo de feminização do trabalho já atinge até 50% da força de trabalho de alguns países. Muitas das indústrias de serviço em expansão empregam mais mulheres do que homens. O trabalho em tempo parcial foi a principal fonte do crescimento dos empregos nos anos 80 e 90, inicialmente para as mulheres. O trabalho feminino, porém, é caracterizado por formas ainda mais precárias de contratação e remuneração. A presença de mulheres continua minoritária em determinados setores da política e da economia. A população feminina segue sendo a mais atingida pelo desemprego e continua concentrando o trabalho doméstico e o remunerado, no que se convencionou denominar dupla jornada. Alguns autores apontam, inclusive, para uma divisão sexual do trabalho: aos homens, o capital; às mulheres, o trabalho (SCHNAPPER, 1998, p.65; BEYNON,1999, p.11).

Contudo, a norma do trabalho já está tão interiorizada para as mulheres quanto para os homens. As mulheres que começam a trabalhar reportam sentimento de dignidade e independência, além de se sentirem mais respeitadas pelos filhos (SCHNAPPER, 1998, p.65). O significado da atividade muda quando adquire o status de emprego assalariado. Assim, uma mulher pode deixar seu filho em uma creche para trabalhar em outra creche, cuidando os filhos de outras mulheres. Além disso, com o fim do salário “tamanho-família” antes destinado aos homens, os salários das mulheres tornaram-se parte indispensável do orçamento doméstico.

1.1.4 A educação e a escola públicas

A definição de escola presente em Canário (2006, p.20) aponta para um lugar onde se aprende *pelo* trabalho e não *para* o trabalho. Um espaço privilegiado para desenvolver e estimular o gosto pelo ato intelectual de aprender, onde se adquire o gosto pela política, a ser intolerante com as injustiças, a se viver a democracia e a se exercer o direito à palavra.

Com a honrosa exceção de experiências esparsas, é inevitável a percepção de que a escola do século XX e do início do século XXI tem feito justamente o contrário do que promete. O processo de escolarização é, ainda, de acordo com Prestes Motta (1986, p.120), um processo de aprendizado via fixação de fatos e técnicas fixas, baseado em um saber cumulativo e revelado. O resultado, segundo Canário (2006, p.VII), é o déficit de sentido da escola para os que nela trabalham e o déficit de legitimidade para os que dela necessitam.

Considerada um privilégio das mentes que poderiam entregar-se ao ócio, no sentido grego de não estar preso às necessidades de subsistência, foi a partir do século XIX que a educação converteu-se em fábrica de homens utilizáveis. Com o capitalismo, o saber instrumental adquire características dominantes. O saber tem status na medida em que se constitui em saber aplicado. A introdução da técnica e a ampliação da divisão do trabalho levam à necessidade da universalização do saber ler, escrever e contar.

Sob a influência do taylorismo, os estabelecimentos de ensino seguem a compartimentação estandarizada dos tempos, dos espaços, do agrupamento e dos saberes. Ocorre a divisão do trabalho entre os professores. Durante todo o século XX, predominaria a forma escolar de educação. Suas modalidades de aprendizagem, baseadas não na continuidade, mas na ruptura com a experiência, considerariam o aluno como *tabula rasa*, na qual se escreveriam conteúdos provenientes de um hegemônico currículo europeu.

A partir do pós-guerra, a expansão quantitativa dos sistemas escolares coincidiu com uma atitude otimista, de associar as escolas a três promessas: desenvolvimento, mobilidade social e igualdade. Contudo, a crise dos anos setenta e oitenta trouxe consigo o malogro dessas promessas, justificando a passagem da

euforia ao desencanto (CANÁRIO, 2006, p.17). A instituição escolar passou, assim, de um modelo de certezas para um modelo de promessas e, finalmente, para um terceiro, marcado pela incerteza.

A escola das incertezas surge no contexto dos efeitos cruzados do acréscimo de qualificações, acréscimo de desigualdades, desemprego estrutural de massas, precariedade do trabalho e desvalorização dos diplomas escolares, imprescindíveis, porém cada vez menos rentáveis. Em um contexto de integração econômica que transcende o nacional, a escola vê desaparecer um de seus traços institucionais mais marcantes: o de fabricar bons cidadãos no quadro do Estado nacional. O sucesso pressupõe o insucesso relativo dos concorrentes. A escola fica condenada a alimentar processos de exclusão relativa.

A ideologia dominante apregoa mesmas oportunidades de acesso aos postos burocráticos e às melhores escolas, mas os sistemas educacionais, em várias partes do mundo, seguem causando o fracasso das crianças pobres, ao passo em que situam o problema nas cabeças desses indivíduos e nos erros das escolas que os servem. Tal raciocínio conduz a uma trajetória circular, na medida em que as crianças pobres são, de fato, mais difíceis de serem ensinadas, são as menos capazes de fazer valer seu poder na escola, têm pais sem as técnicas ou recursos de apoio que a escola exige e são, justamente, as que mais dependem da escola para obter sua educação (CONNELL, 2002, p.11).

Modelos baseados no conhecimento de especialistas, controle administrativo estrito e currículos pré-empacotados levam à desqualificação docente, retirando-lhe a imaginação e flexibilidade tão relevantes para o ensino nas escolas em desvantagem (CONNELL, 2003, p.29). Subculturas da pobreza, como as minorias étnicas, os trabalhadores rurais e os subempregados industriais, não têm suas necessidades especiais levadas em conta na escolha curricular. O que Tragtenberg chama de “Cultura da desconversa”, o ensino do irrelevante, leva à exclusão de grandes massas de estudantes pelo desinteresse que os cursos apresentam, transformando a dominação de fato em dominação de direito, a desigualdade social em natural. Nos dizeres de Tragtenberg (2004, p.197):

Professores e professoras proletarizados por salários aviltantes ministram ensino nas escolas oficiais a uma clientela pobre: a escola oficial fundamental e média em nível nacional é a escola do pobre, enquanto a

particular é a escola do rico. Na realidade, a escola contribui para acirrar a divisão das classes.

As diferenças no investimento social empregado na educação de crianças ricas e pobres suplantam os efeitos de qualquer política redistributiva ou compensatória. Afirma Prestes Motta (1986, p.71) que existe uma aliança família-empresa-escola de elite, que serve para legitimar a ascensão rápida dos filhos dos que já são privilegiados. Para tornar escassas as competências e, portanto, aumentar seu valor, faz-se necessário criá-las sempre novas. Os filhos dos burocratas aprendem-nas primeiro, em escolas de elite e praticam-nas primeiro, por seu acesso mais fácil às empresas.

A reprodução das formações sociais burocrático-capitalistas requer não apenas a reprodução das forças em seu aspecto biológico, mas também segundo as exigências da divisão do trabalho. Historicamente, a escola tem uma função de instrução e outra de socialização normativa, destinada a regular as condutas. O ensino, composto da transmissão dos saberes técnicos necessários ao sistema produtivo, é precedido por uma operação prévia que permite transformar as crianças em alunos, suscetíveis de conhecer e aceitar as regras do universo escolar (CANÁRIO, 2006, p.37). Ambos os papéis se cumprem pela mesma ação pedagógica. Agindo desta maneira, a escola singulariza-se como aparelho ideológico de inculcação de um saber operacional e acrítico, formas de sentir e agir conforme a racionalidade exigida pelo poder, disciplina, pontualidade e discrição do aluno, preparando-o para seu papel futuro e reproduzindo a submissão.

Tal operação está descrita na seguinte passagem de Foucault (2000, p.119):

Uma anatomia política, que é também uma mecânica do poder, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo.

Não é apenas sobre o aluno que se exerce a disciplina com finalidades manipulatórias. Professores também se encontram sujeitos a uma normalização rígida, com frágil margem de autonomia. Em particular, o emprego do tempo costuma ser rigidamente fixado. Desconfia-se que aluno e professor possam ficar sem trabalhar não garantindo aos pais o que eles esperam da escola: socialização e qualificação (PRESTES MOTTA, 1986, p. 80). A burocracia oprime o mestre. Ele,

por sua vez, tende a reproduzir essa opressão sobre o aluno: é a dialética do senhor e do escravo de Hegel (TRAGTENBERG, 2004, p.195).

Um último aspecto a ser ressaltado nessa contextualização é a questão das reformas educacionais, em geral intervenções tecnocráticas, dentro de um contexto de maciça insuficiência de fundos. Canário (2006, p.19) menciona que, depois de algumas décadas e de muitas reformas educacionais, pouco se alteraram as invariantes organizacionais da escola, as relações de poder e disciplina: gestão do tempo, do espaço, do grupo de alunos, etc. Numa reificação projetiva, por algum tempo acreditou-se que os novos meios audiovisuais fossem capazes de renovar o dito ensino tradicional, mas passou-se do quadro negro ao projetor multimídia sem que a escola evoluísse de um sistema de repetição de informações para um sistema de produção de saberes.

1.2 RELEVÂNCIA DO ESTUDO DO FAZER DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA

A situação dos professores no espaço da escola pública é uma questão social crítica, bem como o são as políticas públicas de gestão da educação e a construção do ideal explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Contudo, uma resposta a tal problemática será sempre frágil enquanto simplesmente emanar dos altos escalões de um Estado nacional, ao invés de surgir da ampliação real dos espaços de comunicação e do fortalecimento da democracia.

Neste início de milênio, o Estado brasileiro se encontra pressionado por duas agendas: a democrática e a neoliberal. Além disso, precisa lidar com sua estrutura burocrática disfuncional, onde surgem dificuldades como ineficiência, corrupção, interesse pessoal dos funcionários públicos em detrimento do bem comum, incorporação excludente e seletiva dos interesses da sociedade civil nas ações do governo (SCHOMMER, 2003, p.104). Ansioso pelas fórmulas de sucesso, confuso pela simples transposição dos *benchmarks* de eficiência do mundo dos negócios, o Estado corre o risco de cair na uniformidade e na opressão. Fatores presentes nas estruturas de poder, no sistema de representação política, no nível educacional de parte da população reforçam os mecanismos coercitivos e limitam a capacidade de transformação. Um imaginário coletivo de ausência de perspectivas limita a

percepção das possibilidades de transformação. O desencanto com o Estado motiva a adesão maciça da população às proposições neoliberais de redução de seu tamanho.

Em meio às aceleradas mudanças do contexto social e a lenta capacidade de reação do Estado para atender as exigências sociais, encontram-se os profissionais do ensino público e seu sofrimento, nos dizeres de Esteve (1999, p.13):

Portanto, os professores encontram-se ante o desconcerto e as dificuldades de demandas mutantes e a contínua crítica social por não chegar a atender essas novas exigências. Às vezes, o desconcerto surge do paradoxo de que essa mesma sociedade, que exige novas responsabilidades dos professores, não lhes fornece os meios que eles reivindicam para cumpri-las. Outras vezes, da demanda de exigências opostas e contraditórias.

A ação de transformação, para ter uma eficácia sobre o sofrimento, deve passar pelos próprios atores e ser por eles pilotada (DEJOURS, 1994, p.86). Na discussão coletiva para a formação de um consenso, está a raiz do comprometimento, item indispensável para que se mantenha viva a escola pública, fonte do emprego de todos. O combate ao mau hábito herdado da tecnocracia – a imposição autoritária de regras – é a melhor arma contra a elitização e a alienação, dois inimigos da educação pública de qualidade.

O mesmo corpo teórico que contém o conceito de burocracia (PRESTES MOTTA e VASCONCELOS, 2002, p. 138) também explicita a não-determinação da ação humana. Crenças e valores são limites que pré-estruturam a ação, mas, dentro desses limites, a pessoa é livre para agir. Mesmo na situação mais coercitiva, alguém pode decidir não agir conforme ordenado, se estiver disposto a aceitar as conseqüências da desobediência. Embora certas práticas de gestão da educação pública se encontrem institucionalizadas, o termo institucionalizado, para Schommer (2003, p.102), não quer dizer imutável, mas tão somente algo que requer menos mobilização e intervenção para se sustentar.

A oportunidade para realizar essa dissertação surgiu como um novo e inesperado problema de pesquisa a partir de um primeiro estudo, voltado à construção de uma escala intervalar que ajudasse a mensurar o impacto dos sintomas depressivos no trabalho (VALENT CZEKSTER, AGUZZOLI e MAZZILLI, 2006). A escolha da população-alvo recaiu sobre os professores, cuja estabilidade

no trabalho não permitiria que o medo de perder o emprego interferisse na sinceridade das respostas.

A investigação permitiu a identificação de uma alta prevalência de sintomas depressivos em uma amostra de professores do ensino público em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. A prevalência de sintomas depressivos, 37.3%, situou-se muito acima da prevalência de depressão encontrada pelo estudo epidemiológico realizado no Rio de Janeiro, usado como base para as estimativas brasileiras: 15.8% (WHO, 2001, p.24).

À ocorrência acima do esperado de sintomas depressivos na amostra, somaram-se diversos pedidos de atenção ao sofrimento dos professores em seu trabalho, formulados por eles próprios.

Este pedido constitui o que Dejours (1987, p.141) denomina solicitação ou demanda. Passo inicial e indispensável para que se inicie uma pesquisa em psicopatologia do trabalho, a solicitação deve partir dos próprios interessados, organizados ou não em comissão. Ela é, em geral, explicitada quando o sofrimento se tornou intolerável, isto é, as estratégias defensivas não são mais suficientes para contê-lo, e quando existem interlocutores para ouvir e considerar seu relato.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

2.1 GESTÃO PÚBLICA DA EDUCAÇÃO

Uma ordem política burocrática caracteriza a maior parte dos Estados contemporâneos, entre os quais se inclui o Estado brasileiro. Entende-se como burocracia a tentativa de formalizar e coordenar o comportamento humano por meio do exercício da autoridade racional-legal, para o alcance de objetivos organizacionais gerais. Busca-se organizar, de forma estável e duradoura, a

cooperação de um grande número de pessoas. A burocracia baseia-se em divisão de tarefas, direitos e deveres regulados por regras, existência de uma hierarquia, igualdade formal na contratação, isonomia salarial e avanço na carreira baseado em critérios objetivos (PRESTES MOTTA e VASCONCELLOS, 2002, p.138).

Teoricamente, a adoção de uma gestão burocrática deveria permitir a redução dos favoritismos, o predomínio da lógica científica sobre a lógica intuitiva e a formalização das competências técnicas, evitando as perdas típicas da transmissão oral. Para os diversos críticos da burocracia, contudo, existe uma clara zona de descontinuidade entre o modelo burocrático oficial e as práticas informais.

A gestão educacional brasileira ainda segue o modelo burocrático. Existe uma hierarquia clara, no nível da União, das unidades federativas e dos municípios. Esta hierarquia separa as funções de concepção e execução, colocando-as não apenas em pessoas diversas, mas em espaços físicos diversos, tendendo à centralização monocrática. Ao invés de auxiliar a ação de professores, diretores e orientadores, os especialistas nos complexos níveis superiores acabam por torná-los objetos dependentes e passivos de seu arbítrio. Um grande número de pessoas é coordenado pelas mesmas regras, dando origem a um alto isomorfismo: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as diretrizes curriculares e as legislações estaduais referentes ao plano de carreira do magistério e à gestão das escolas. O título maior segue sendo a cumplicidade com o poder e não a qualificação científica. A ascensão do docente na carreira não depende da verificação dos resultados obtidos em longo prazo sobre seus alunos. Os critérios de eficácia ou valor são desprezados, e o de conformidade – conformidade ao programa, obtenção da obediência e êxito nos exames – supervalorizado (TRAGTENBERG, 2004, p.47).

É verdade, entretanto, que a gestão pública da educação, assim como toda a gestão pública brasileira, vive um processo de intensa transformação desde a década de 1980, sob influência da redemocratização do país e da reforma do Estado, que tem na descentralização um de seus eixos principais (SCHOMMER, 2003, p.102). Há novidades no cenário público, como os consórcios intermunicipais, os conselhos municipais e estaduais, o orçamento participativo e a revalorização de organizações comunitárias tradicionais. Surgem organizações que misturam

agentes, características e objetivos dos três setores e que, graças a essas alianças, sobrevivem às mudanças de governo.

Fortalecedora do tecido social e ampliadora do espaço público, a descentralização vem se construindo, porém, dentro de uma certa ambigüidade. A necessidade de articulação local, regional e nacional se confunde com um excesso de diretrizes e subordinações ou com o exercício de controles e mais controles, sem o retorno estratégico que os justifique. Dois exemplos, presentes no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000), ilustram essa afirmação:

a) o currículo adotado nas escolas encontra-se sujeito às seguintes determinações: Parâmetros Curriculares Nacionais e diretrizes dos Conselhos Nacional Estadual e Municipal de Educação;

b) o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) exige anualmente da direção da escola, um pormenorizado inventário de itens como espaço, iluminação, insolação, ventilação, água potável, rede elétrica, segurança e temperatura ambiente, instalações sanitárias e de higiene, espaços para esporte, recreação, biblioteca e serviço de merenda escolar, adaptação dos espaços para portadores de necessidades especiais, ampliação e atualização do acervo das bibliotecas, mobiliário, equipamento e materiais pedagógicos, telefone e serviço de reprodução de textos, informática e equipamento multimídia para o ensino. A ação gerencial em resposta a esse minucioso controle, via de regra, não se processa, haja vista situações como atraso de verbas para manutenção e o esforço dos professores na arrecadação de fundos para atender às necessidades acima listadas serem corriqueiras.

Ainda na questão dos controles, Wolf (apud TINOCO, 2003, p. 110), uma acadêmica do London Institute of Education que trabalhou por muitos anos como analista de políticas educacionais para o governo norte-americano, ratifica o argumento apresentado na contextualização. Os governos costumam privilegiar aspectos econômicos e deixar de lado a função social da educação, que é a expansão do conhecimento individual, dos crescimentos moral, intelectual, estético e espiritual, permitindo o reinado hegemônico do saber instrumental na educação.

Sustenta a autora que os governos, de modo geral, acreditam que mais educação gera mais crescimento, de maneira que buscam massificar o acesso às

escolas e universidades. Para gerenciar esse processo, tornam-se necessárias, porém não suficientes, metas de ordem quantitativa. Valoriza-se tudo o que pode ser facilmente contado e mensurado, passando para um segundo plano as análises qualitativas do que se está produzindo, de maior dificuldade metodológica na sua aferição. Índices de reprovação e número de alunos matriculados podem tornar-se o centro de uma comunicação vazia entre a escola e a coordenadoria de educação. Nesse processo em que se deve atender a um número cada vez maior de pessoas, a mesma soma de investimentos só pode ser mantida em detrimento da qualidade. Professores lecionam em classes cada vez mais lotadas e têm cada vez menos tempo para dedicar aos alunos. Está em xeque a capacidade desse tipo de educação obter a contrapartida econômica esperada.

Uma exceção a essa regra, no Brasil, é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Instituído em 1998, é aplicado, em caráter voluntário, aos egressos deste nível de ensino. Seu objetivo principal é avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania.

Algumas leis amparam o exercício da chamada Gestão Democrática da Educação no Brasil (CURY, 2005, p.15). Além de constituir um dos princípios constitucionais do ensino público, na figura do artigo 206 da Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1988), também foi enfatizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, (BRASIL, 1996), em seu artigo 3º. Devido ao princípio federativo, repassaram-se aos sistemas de ensino a definição das normas de gestão democrática. O artigo 14, inciso I da mesma lei garante a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. Já o inciso II institui a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, os quais têm, entre suas atribuições, regular a distribuição de recursos financeiros e a existência de condições adequadas de trabalho. Também cabe aos sindicatos, ONGs e população em geral fiscalizar o cumprimento do artigo 212 da Constituição Federal (BRASIL, 1988):

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

O Plano Nacional de Educação, ou Lei nº 10.127/01 (BRASIL, 2001), explicita a ligação entre gestão democrática e financiamento, ambos indissolivelmente ligados. Insiste no exercício do controle social e fortalece todas as instâncias de controle interno e externo. Coloca como meta a instituição de conselhos em todos os níveis, qualquer que seja a origem dos recursos. Estes conselhos devem estar

Revestidos de competência técnica e representatividade, conselhos escolares e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e à representatividade e liderança dos gestores escolares.

Descrente com o alto índice de corrupção e impunidade no setor estatal e fortemente influenciada pelo autoritarismo que caracteriza a genealogia histórico-estrutural da sociedade brasileira, a comunidade não sente legitimidade para esse tipo de ação política. A manipulação das representações, a maquiagem das informações, o autoritarismo na relação entre os representantes do poder público e a comunidade são traços constantes da situação dos Conselhos em muitos municípios. O desconhecimento técnico do representante, os custos individuais da participação e os obstáculos colocados pela administração municipal têm limitado a ação dos conselhos. Com isso, o desrespeito à legislação por parte do executivo municipal não tem tido as conseqüências previstas em lei, mesmo em cidades de maior participação e autonomia dos conselhos (RODRIGUEZ, 2001, p.54).

Com relação às fontes de financiamento da educação, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico registrou, em 2006, que o Brasil gasta 4,4% do PIB com educação. Também diz o documento que as despesas com educação correspondem no Brasil à cerca de 12% do total dos gastos do setor público. A marca está próxima da média de todos os países vinculados à organização. Contudo, a distorção está no fato de que, no Brasil de hoje, apenas 38% da população na faixa entre 25 a 34 anos de idade tem o ensino médio completo. O percentual cai para 32% na faixa seguinte, para 27% na terceira faixa e para 11% no grupo dos mais idosos. Esse dado assume importância devido ao futuro reservado a essas pessoas: 26% dos adultos sem o ensino médio completo ganham metade ou menos da metade dos rendimentos da média nacional (PRADO, 2006).

Tentando corrigir as distorções na aplicação dos recursos originadas na “descentralização selvagem” provocada pelo Fundef - Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério (RODRIGUEZ, 2001, p. 48), a criação em 06 de dezembro de 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, criado pela Emenda Constitucional nº 53.

Em relação ao Fundef, o Fundeb estende seu alcance também à educação infantil, ao ensino médio e à educação de jovens e adultos. O Fundeb terá vigência de 14 anos, a partir do primeiro ano da sua implantação, que se dará de forma gradual em três anos, quando então estará plenamente implantado, com 20% das receitas de impostos e transferências dos Estados e Municípios, cerca de R\$ 51 bilhões, e de uma parcela de complementação da União, de cerca de R\$ 5,0 bilhões, alcançando os 18% da receita de impostos da União vinculada à educação por força do artigo 212 da Constituição Federal e beneficiando 48 milhões de alunos da Educação Básica. Desse valor, um mínimo de 60% deve ser destinado à remuneração dos profissionais do magistério da educação básica. O restante dos recursos pode ser destinado a despesas de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública (BRASIL, 2006).

Entre outras iniciativas governamentais, pode ser citado o Programa Dinheiro Direto na Escola, que suplementa a assistência financeira via repasse direto para escolas inscritas (BRASIL, 2006).

A figura 1 sumariza alguns pontos-chave concernentes à gestão educacional presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no Plano Nacional de Educação:

GESTÃO DE OPERAÇÕES	GESTÃO DE PESSOAS
Revisão da organização didático-pedagógica e administrativa do ensino noturno, de forma a adequá-lo às necessidades do aluno-trabalhador.	20 a 25% da carga horária para preparação de aulas, avaliações e reuniões.
Ensino especial preferencialmente na rede regular de ensino, amparado por especialistas da saúde e dependente da colaboração de diferentes órgãos do Poder Público, inclusive em termos de recursos.	Em cinco anos, 50% dos diretores com formação específica em nível superior em administração escolar.
Repasse direto de recursos às unidades escolares para desenvolver o essencial de sua proposta pedagógica e para despesas de seu cotidiano.	Avaliação periódica da qualidade de atuação dos professores
Destinação de recursos para as atividades-fim, descentralização, autonomia da escola, a equidade, o foco na aprendizagem dos alunos e a participação da comunidade.	Plano de carreira do magistério
Assegurar a autonomia pedagógica e administrativa das escolas e ampliar sua	Salário competitivo com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação

autonomia financeira.	
Normas e diretrizes gerais desburocratizantes e flexíveis, que estimulem a iniciativa e a ação inovadora das instituições escolares.	Sistema de colaboração entre as secretarias de educação e as instituições de ensino superior para manter programas de formação continuada.
Aperfeiçoar o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, ação coordenada entre entes federativos.	Sistemas de promoção por mérito e afastamentos periódicos para estudos

Figura 1 – Políticas públicas de gestão educacional na legislação vigente

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996. BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2000.

Segundo Cury (2005, p. 10), numa época em que a qualidade total torna-se um mito para várias iniciativas governamentais, ignorando as diferenças substanciais entre o espaço escolar como serviço e o espaço da produção de bens, manter o espaço da conquista é preciso:

Faz parte intrínseca do sistema democrático o conhecimento, por parte de todos, dos direitos e deveres, das leis e valores e, sobretudo, de ter condições de uma participação crítica nos destinos de um país. Ora, com maior razão, tal exigência se faz mais presente quando se está diante de um sistema de ensino. [...] Uma lei ou norma só será sustentável se ela estiver aninhada na consciência e na prática dos educadores. [...] O que existe em matéria de gestão democrática é uma substância necessária para sua efetivação, mas ainda não é suficiente. A cidadania como meta de uma república federativa e democrática não se instaura sem a presença forte dos governados.

A soma de gestão democrática, financiamento suficiente dos recursos, crescimento da capacidade cognitiva dos estudantes e da qualidade dos professores conduz ao ideal do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Na prática, verificam-se muitos obstáculos na transposição das leis para a realidade. A legislação encontra-se recheada de bons propósitos, mas o distanciamento que os centros de decisão mantêm dos setores periféricos onde acontece a ação educacional dificulta-lhe sobremaneira a implementação.

O docente precisa vencer a inércia e o adestramento dos anos de arbítrio e reconhecer a legitimidade dos Conselhos, apropriar-se deles e de todos os outros foros possíveis de discussão. As convicções maniqueístas em uma solução dada e revelada pelo governo devem ser abandonadas, a favor da aceitação de que o novo e a reiteração do tradicional são movimentos coexistentes. A perspectiva da

diversidade deve estar incluída no interior do novo. Vivemos na intersecção de vários mundos e vários períodos históricos (SCHOMMER, 2003, p.104).

2.2 PSICODINÂMICA DO TRABALHO

Em comparação com as preocupações acerca da saúde física do trabalhador, o estudo da relação saúde mental-trabalho teve um início tardio. Nos anos cinquenta, no modelo comportamental e psicopatológico clássico, foram descritas síndromes relacionadas às situações de trabalho, como a neurose das telefonistas ou dos ferroviários. Contudo, registrava-se uma notória dificuldade em identificar doenças mentais, pois fortes pressões normativas no ambiente de trabalho segregam rapidamente as pessoas doentes.

A seguinte teoria a se desenvolver foi a do estresse, capaz de abranger trabalhadores cujo psiquismo estivesse dentro da normalidade. Ela seguia sem abordar a significação do sofrimento ou a vivência subjetiva. Igual superficialidade marcou as teorias sobre motivação e satisfação, voltadas a um homem tipo-ideal médio, abstrato, habitualmente presente nas ciências da administração, mas inexistente no mundo real (DEJOURS, 1992, p.152).

A Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS, 1987, 1992, 1994, 1997, 1999) é uma disciplina que surge no final dos anos 1980, como uma vertente crítica da abordagem francesa sobre a questão da relação homem-trabalho. Tem como base conceitos psicanalíticos, sociológicos e filosóficos, com especial referência aos estudos de Jürgen Habermas sobre a importância da ação comunicativa para a emancipação humana. Trata-se de uma disciplina integradora, que reúne, ainda, conceitos da medicina do trabalho, da ergonomia e da psicologia (BETIOL; TONELLI, 2002, p.13).

Nos dizeres do seu criador, a psicodinâmica do trabalho analisa o elo insólito que parece associar, num destino comum, saúde e produção (DEJOURS, 1992, p.151). Ela o faz através da abordagem de questões que dizem respeito à organização do trabalho e seus impactos sobre a saúde mental do trabalhador. A fim de elucidar aquilo que, no afrontamento do homem com sua tarefa, põe em perigo

sua vida mental, a disciplina centra-se no estudo das dinâmicas que, em situações de trabalho, conduzem ora ao prazer, ora ao sofrimento.

Para Dejours, importa desvendar os diferentes desdobramentos possíveis ao sofrimento, inclusive aqueles que culminam em doença mental e/ou somática. Dessa maneira, elucidam-se os trajetos que o trabalhador pode percorrer, desde o comportamento livre, enriquecido pelo prazer, ao estereotipado, empobrecido pelo sofrimento.

O autor entende a psicanálise como insuficiente para dar conta das relações de trabalho, uma vez que estas não se deixam reduzir ao jogo das relações objetais. Embora a psicodinâmica do trabalho também tenha por objeto o estudo dos movimentos afetivos gerados pela evolução dos conflitos inter e intra-subjetivos nas relações de trabalho, é a realidade que está em seu foco. Não é apenas o registro imaginário, produzido pelo sujeito que importa, mas o enfrentamento deste com o registro da realidade, produzido pelos processos inter-subjetivos e interativos que se desenvolvem nos locais de trabalho (DEJOURS, 1992, p 154).

Para o autor, tampouco a psiquiatria, tendo as doenças como objeto de estudo, consegue explicar a situação da grande maioria dos trabalhadores: a normalidade. É sobre essa normalidade, mantida apesar da pressão e às custas do sofrimento, que se debruça a Psicodinâmica do Trabalho. Ademais, dentro do estado de equilíbrio psíquico coexistem, numa relação dialética, sofrimento e prazer. Em comparação com a psiquiatria, a nova disciplina preocupa-se, então, com uma dinâmica mais abrangente (DEJOURS, 1994, p.47).

Mediante tais rupturas epistemológicas, cabe ao modelo teórico contemplar o sujeito no referencial social e histórico no qual ele está inscrito. O meio não deve ser encarado apenas como fator desencadeante de uma vulnerabilidade pré-existente no sujeito (DEJOURS, 1994, p.47):

Será necessário considerar, antes de tudo, dentro do trabalho, aquilo que o especifica como relação social e aí tentar articular um modelo de funcionamento psíquico que arranje um lugar teórico para a interface singular-coletivo.

A partir daí, define-se o objeto de estudo da psicopatologia do trabalho: a luta individual e coletiva que se pode voltar para a ocultação do sofrimento sob a forma de patologia ou para a identificação desse sofrimento, buscando um enfrentamento efetivo de suas causas.

A análise da relação psíquica entre trabalhador e trabalho deve transitar por dois enfrentamentos centrais: o imaginário do sujeito face à realidade do trabalho e a história desse mesmo sujeito ante o contexto material, social e histórico da situação de trabalho (DEJOURS, 1992, p.154). Desse exercício teórico, emerge, então, a imagem de um trabalhador concreto, sensível e reativo.

A pessoa traz consigo, como herança de seus conflitos primitivos, algo que a psicanálise chama de epistemofilia: uma curiosidade jamais satisfeita. Este afã de compreender é periodicamente reativado por situações cuja forma evoca as preocupações objetais originais. A epistemofilia leva, ao longo de todo o desenvolvimento psicoafetivo, à construção de teorias para explicar os acontecimentos, teorias estas que através da atividade lúdica, a criança experimenta e elabora (DEJOURS, 1992, p.155).

Na vida adulta, o trabalho se oferece como um novo cenário para o jogo, embora com algumas modificações: os parceiros já não são os pais, mas os colegas; o objetivo não é mais o mero prazer, mas a ação política – produção e relação social. Mesmo assim, a muitas pessoas é dado realizar sua epistemofilia por meio do trabalho, achar certas analogias entre a situação de trabalho e a situação primária e encená-la de novo. Tal fenômeno, conhecido como ressonância simbólica, permite que o inconsciente se reconcilie com os objetivos da produção, podendo o trabalho beneficiar-se dessa imensa força que é a mobilização de processos inconscientes (DEJOURS, 1992, p.157).

Para a possibilidade da ressonância simbólica conta a escolha da profissão, algo pessoal, mas que pode ser influenciado por um contexto sócio-histórico que favoreça ou entrave o sujeito a seguir a profissão de sua escolha. De igual maneira, nas diferentes funções que se pode desempenhar dentro de uma profissão, estão particularidades importantes que podem viabilizar essa simbolização (DEJOURS, 1992, p.157).

Outro fator importante da carga subjetiva depositada por uma pessoa no trabalho é o seu investimento sublimatório. Tem-se como sublimação um processo psíquico graças ao qual o desejo encontra uma saída dessexualizada no campo social. Trata-se de uma maneira de modificar certos fins e objetos, a fim de obter gozos substitutos que acabam por justificar-se mediante sua aprovação social. (KAUFFMANN, 1996, p. 494).

Ora, a sublimação está situada num espaço social e a ação produtiva só faz sentido para o sujeito se também o fizer para seus pares, no caso do trabalho, os colegas, o público consumidor, o mercado, a sociedade. A pessoa que sublima tem, no reconhecimento, a gratificação por ter sido capaz de, simbolicamente, conjurar sua angústia e dominar o sofrimento, transformando-o em um benefício. Como esse é um prazer ao mesmo tempo fugaz e inebriante, o sujeito engaja-se logo em uma série de ações e criações cuja concretude e inscrição duradoura na realidade terminam por consolidar sua própria identidade. No trabalho de criação, o sujeito se reinventa e redefine, como a criança em seu jogo. Esse ganho, em termos de crescimento pessoal, justifica a mobilização da inteligência e da personalidade no trabalho. Todos os esforços, angústias, dúvidas e decepções adquirem sentido. De fato, muitas pessoas só conseguem salvar seu equilíbrio e obter satisfações afetivas graças ao trabalho (DEJOURS, 1992, p.159).

Entende-se como desejo a intenção inconsciente de reencontrar os signos das primeiras experiências de satisfação da infância. Onipresente, o desejo se localiza nos sonhos, nos sintomas e no comportamento. Sua inscrição é fictícia e individual, contrária às definições generalizantes de motivação. Este regulador natural do equilíbrio é confrontado pela organização do trabalho. Nesse embate, pode ser sublimado, quando a organização permite a expressão da criatividade, ou reprimido, quando o desejo se opõe ao comportamento que é o modo operatório do trabalho (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994, p.33).

A organização do trabalho é, ao mesmo tempo, a divisão das tarefas, a definição do modo operacional e a divisão dos homens dentro de conceitos como hierarquia, responsabilidade, poder, comando, submissão. Assim como as condições físicas de trabalho podem acarretar riscos para a saúde somática, a organização do trabalho afeta a saúde psíquica, tanto nos aspectos pessoais de tédio ou interesse quanto nos aspectos interpessoais relativos ao poder (DEJOURS, 1992, p.153).

A organização do trabalho, contudo, não é o todo da experiência do sujeito no trabalho. Conforme resume Seligmann-Silva (1994, p.15):

Entre o homem e a organização prescrita para a realização do trabalho, existe, às vezes, um espaço de liberdade que autoriza uma negociação, invenções e ações de modulação do modo operatório, isto é, uma invenção do operador sobre a própria organização do trabalho, para adaptá-la às suas necessidades, e mesmo para torná-la mais congruente com seu desejo. Logo que essa negociação é conduzida a seu último limite, e que a

relação homem-organização do trabalho fica bloqueada, começa o domínio do sofrimento e da luta contra o sofrimento.

Para a psicodinâmica do trabalho, a palavra sofrimento encerra um conceito específico: o espaço de luta que cobre o campo situado entre, de um lado, o bem-estar e, de outro, a doença mental ou loucura (DEJOURS, 1992, p.153). Nem sempre, porém, esse conceito reveste-se de um sentido negativo, ao contrário do que possa dar a entender o uso corrente do termo (DEJOURS, 1992, p.150):

Às vezes, em sua luta contra o sofrimento, o sujeito chega a elaborar soluções originais que, como mostraremos, são em geral favoráveis simultaneamente à produção e à saúde: caracterizaremos então esse sofrimento, denominando-o sofrimento criativo. Ao contrário, nessa luta contra o sofrimento, o sujeito pode chegar a formulações desfavoráveis à produção e desfavoráveis também à sua saúde. O sofrimento será então caracterizado como sofrimento patogênico.

Este é justamente o paradoxo psíquico do trabalho: ser, a um só tempo, fonte de equilíbrio e causa de fadiga. Se o trabalho provoca sofrimento, também promete em troca um prazer que pode ajudar na construção do equilíbrio psíquico (DEJOURS, 1992, p.172). Fazer desaparecer o sofrimento é, enfim, um objetivo vão e absurdo. Tão logo é afastado, ele ressurgue sob novas formas. A maioria dos trabalhadores não busca situações de trabalho sem sofrimento. Ao contrário, busca desafios (DEJOURS, 1992, p.160).

Tanto a sublimação do desejo quanto a ressonância simbólica ocorrem num espaço limitado pela possibilidade de concepção do trabalho, em oposição à mera execução. O sofrimento patogênico começa quando, num espaço exíguo, o homem não pode conformar o trabalho aos seus desejos e às suas necessidades fisiológicas. Sem esperança de reconhecimento, o sofrimento deixa de gerar prazer. Em seu lugar, surge o cansaço por investir energia em uma atividade desprovida de conteúdo afetivo. Os gestos parecem inúteis, pois se chocam com os desejos e as aspirações da pessoa. Em geral, pode-se afirmar que, quanto mais rígida for a organização do trabalho, mais sofrimento ela produzirá. Quando esse sofrimento se tornar impossível de ser contornado pelo próprio sujeito, ele aumentará a carga psíquica do trabalho.

O conceito de carga psíquica do trabalho (DEJOURS, 1994, p.21) articula-se com o conceito ergonômico de carga de trabalho, dividida em carga física e carga

mental. Esta última, por sua vez, subdivide-se em fatores sensoriais, motores, cognitivos, afetivos e relacionais.

Os fatores afetivos e relacionais do trabalho configuram a carga psíquica. A ergonomia não tem alcance sobre a carga psíquica, uma vez que não atua sobre a organização do trabalho e seu conteúdo significativo. Removendo a dor física, porém, pode abrir espaço para a percepção da dor psíquica (DEJOURS, 1987, p.48). Não se pode quantificá-la, mas seus efeitos são concretos e reais: greves, absenteísmo ou eclosão de doenças físicas.

Enquanto o problema, na carga física, é o emprego excessivo das aptidões do trabalhador, na carga psíquica é o subemprego. O empregador não somente desperdiça um potencial do empregado quando não lhe permite criar, mas também prejudica seu equilíbrio psíquico, pois a criação é, antes de tudo, uma necessidade da pessoa. Se o trabalho ameaça o aparelho psíquico quando se opõe à sua livre atividade, a descarga de energia autorizada pela tarefa produz um prazer que diminui a carga psíquica.

O trabalho pode levar ao surgimento de patologias por três caminhos: a fadiga, que enrijece o aparelho mental, a expressão inapropriada da energia pulsional, trancada pelo sistema frustração-agressividade, e a organização do trabalho como a submissão a uma vontade externa que se opõe aos desejos e à sublimação (DEJOURS, 1987, p.120). A história passada confere características únicas e vias preferenciais de descarga a cada trabalhador, não existindo, portanto, uma única organização do trabalho, que seja a solução para diminuir a carga psíquica de todos os trabalhadores, nem uma determinada doença mental – depressão, ansiedade ou psicose – que seja específica às causas ocupacionais.

Mesmo intenso, o sofrimento mental é bem controlado pelo trabalhador, para impedir que se transforme em patologia. Quando o limiar de tolerância é ultrapassado, um determinado trabalhador pode descompensar. Antes de assumir a doença, ele pode recorrer a recursos encobridores como trocar de posto ou retirar-se do ambiente de trabalho por um pretexto qualquer.

Para evitar adoecer, os trabalhadores interpõem uma série de estratégias defensivas entre o seu funcionamento psíquico e a organização do trabalho. Tais defesas podem ser de natureza individual ou coletiva.

Classicamente descritas pela psicanálise (FREUD, 1972, p. 26), várias defesas individuais podem ser empregadas no combate ao sofrimento ocupacional.

Um trabalho com excessivo fracionamento e ritmo intenso, por exemplo, pode obrigar a pessoa a reprimir sua atividade psíquica espontânea, a fim de que esta não interfira na execução da tarefa. Por meio da aceleração ainda maior do ritmo, busca-se ocupar todo o campo de consciência com uma sobrecarga perceptiva. Entretanto, o trabalhador se vê obrigado a manter esse ritmo mesmo fora da organização (DEJOURS, 1992, p.162):

Esses trabalhadores são freqüentemente levados a recorrer a substitutos do ritmo de trabalho fora da empresa, para manter a repressão fora do trabalho. Eles se impõem outros ritmos, nos transportes urbanos, nas atividades domésticas ou recorrendo, se necessário, a uma segunda tarefa nas horas suplementares. Com efeito, revela-se menos custoso para certos trabalhadores manter a repressão psíquica sem ruptura do que ter de reconstituí-la no dia seguinte, depois do fim de semana ou dos feriados.

Vencido pela vontade contida na organização do trabalho, o trabalhador usa todos os seus esforços para tolerar esse enxerto *contra natura*. A alienação é mais fácil de ser obtida quanto mais cansado estiver o trabalhador.

A somatização, uma defesa típica dos psiquismos pobres em simbolização, pode ocorrer quando a organização do trabalho bloqueia os esforços de adaptação do trabalhador à tarefa, roubando-lhe a possibilidade de exercer defesas neuróticas e obrigando-o a usar as mais primitivas. A primeira manifestação costuma ser uma fadiga, mesclando elementos psíquicos e somáticos. Manifesta-se, logo após, um estado de anestesia psíquica, uma alexitimia ou incapacidade de verbalizar os próprios sentimentos, culminando em doenças somáticas novas ou no agravamento daquelas pré-existentes. O ponto final do sofrimento psíquico, nesses casos, pode ser uma doença física e não mental (DEJOURS, 1987, p.120).

Outra defesa possível, própria de psiquismos mais neuróticos e menos primitivos, é a racionalização. Este fenômeno se produz quando uma explicação aparentemente racional serve para justificar intenções ou atos de determinação inconsciente que, dessa forma, permanecem desconhecidos (KAUFFMANN, 1996, p.443). Para Dejours, é um produto do sofrimento a tese de que o individualismo é o grande responsável pela crise dos sindicatos, pela destruição das relações de confiança e pelo baixo engajamento pessoal. Em sua função alienante, tal

racionalização desapropria a inteligibilidade e o poder do trabalhador sobre seus atos (DEJOURS, 1994, p.48):

O sujeito se compreende como o ponto de impacto de determinações econômicas que ultrapassam os meios fracos de sua autonomia e soberania. Justifica assim sua alienação, caindo no mesmo erro dos deterministas científicos de ver somente um lado da questão. A análise da relação saúde-trabalho passa a ser apenas uma denúncia operária do capitalismo industrial.

Alternativamente, com a falência das defesas individuais e coletivas, o sofrimento transfere-se ao encargo do sujeito e aparece no consultório (DEJOURS, 1994, p.59):

O trabalhador pode levar seu sofrimento ao psiquiatra ou ao psicanalista, no espaço privado da relação dual, mas deixa no vestiário todas as referências sociais e históricas que o caracterizam como operador dessa indústria de processo, minada por uma crise da organização do trabalho.

Assim, por meio do trabalho clínico, o sujeito pode escapar individualmente do poder patogênico das relações sociais de trabalho. A negação da doença, por outro lado, deixa uma pessoa doente no interior da organização, resultando em desdobramentos indesejados para todos. Em função desse impacto organizacional do desequilíbrio psíquico, a situação de conjunto deveria ter outras saídas que não apenas a emancipação privada. A falta de uma análise do coletivo pode conduzir a desordens preocupantes em matéria de organização do trabalho, de qualidade, de produtividade e até mesmo de segurança. O médico do trabalho assume uma posição estratégica no enfrentamento dessa questão. Ele pode ser o primeiro a perceber uma dimensão não individual nas queixas verbalizadas, pois conhece a realidade das situações de trabalho.

Uma das principais contribuições teóricas de Dejours é o modo pelo qual se estrutura uma verdadeira ideologia defensiva a partir do desenvolvimento da instância coletiva de defesa. Altamente específica para as pressões organizacionais contra as quais é construída, a defesa coletiva requer, para funcionar, a participação de todos (DEJOURS, 1992, p.154). As estratégias defensivas elaboradas pelos próprios trabalhadores podem prolongar a situação de sofrimento, por impedir que este seja facilmente identificado.

O exemplo clássico de ideologia defensiva é a cultura do gosto pelo risco e a admiração pela temeridade em áreas como a construção civil ou que manuseiam

produtos tóxicos. A falsa inconsciência do perigo resulta de uma defesa para controlar o medo, que, outrossim, seria paralisante.

A defesa coletiva ilustra também o conhecido embate entre pessoal de linha e pessoal de *staff* nas organizações. Alojarse em um discurso pejorativo a respeito da outra função pode ser uma proteção contra as apreensões geradas por zonas de sombra nos regulamentos. Em nome da supressão do temor, sabotam-se os fundamentos da comunicação, da discussão e da negociação (DEJOURS, 1994, p.57).

As ideologias defensivas não são apenas um efeito colateral: elas são exploradas em prol da produtividade. A erosão da vida mental dos trabalhadores é útil para a implantação de um comportamento condicionado favorável à produção. Irritação e tensão nervosa podem, por exemplo, aumentar a produtividade (DEJOURS, 1987, p.96). A ignorância gerada por lacunas de formação para o trabalho cria um corpo de saber descontínuo, difundido oralmente entre os trabalhadores. Quanto mais ignorância, mais medo. Quanto mais medo, mais pontes sobre o vazio teórico. Esse conhecimento tácito passa a ser o responsável real pelo funcionamento da organização, explorado para garantir a eficiência e mascarando deficiências gerenciais e funcionais.

Um último exemplo é a chamada Gestão do Medo. Nela, o superior pode usar de desigualdade na divisão do trabalho a fim de jogar os subordinados uns contra os outros para que os mesmos não contestem a chefia. O terror provocado pelo assédio moral pode inibir críticas e dissensões. O ritmo de extração da mais-valia, em conseqüência, se acelera, às custas da exacerbação do sofrimento.

O sofrimento fecha com seu contexto um círculo vicioso. Diante da ameaça de derrocada econômica, a defesa coletiva pode ser aceitar o emprego de meios drásticos. Quando estão em jogo sobrevivência e liberdade, métodos cruéis e excludentes são aceitos no mundo do trabalho. Posturas neoliberais, como o sacrifício das proteções sociais, são legitimadas pelos eleitores. Se existe a exigência de desempenho superior, a defesa é o acirramento da competitividade (DEJOURS, 1999, p.14).

A coletividade aloja-se na racionalização de que a situação é decorrente de leis naturais, descritas pela economia e tidas como inevitáveis. Essa perspectiva, já

apresentada na contextualização, se coaduna com a seguinte afirmativa de Aktouf (2004, p.48):

A argumentação neoliberal, qualquer que seja ela, tem geralmente por objetivo fazer aceitar o inaceitável, tendo por objetivo fazer-nos admitir como normais, economicamente ideais, ou administrativamente inteligentes toda uma série de absurdos e mesmo infâmias que ocorrem no mundo real.

Dejours confirma Aktouf ao dizer que tais situações não são, em verdade, inevitáveis, mas decorrentes de leis instituídas, sensíveis às conjunturas e à ação humana. Para ele, é por intermédio do sofrimento no trabalho que se forma esse consentimento. O sofrimento alimenta o mecanismo, ao invés de desativá-lo. As defesas se voltam contra quem se defende. O trabalho se dissocia da felicidade e da segurança (DEJOURS, 1999, p.18).

Não se trata de uma racionalização individual, mas da adesão ao processo coletivo de banalização do mal, o qual permite a tolerância ao moralmente repreensível, disfarçado de adversidade. É justamente aí que ocorre a separação teórica entre a psicodinâmica do trabalho e a psicanálise: a escolha entre a subjetividade e o enfrentamento dessa mesma subjetividade com a realidade histórica e social.

2.3 PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO DOCENTE

A bastante difundida expressão “mal-estar docente” (ESTEVE, 1999, p.25) delimita os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência, produzindo um ciclo degenerativo da eficácia do processo ensino-aprendizagem. O sofrimento se registra desde o núcleo do próprio vínculo didático, emerge da organização do trabalho na escola e também das mudanças estruturais da sociedade capitalista ocidental. O primeiro passo para acabar com o mal-estar é defini-lo. Saber em que consiste. Evitar a imprecisão desse sentimento indeterminado.

Laville (2005, p.19) emprega o referencial psicanalítico para empreender análises sobre o registro psíquico inconsciente de professores e alunos na tessitura

relacional do espaço de ensino. Tanto ela como Codo (1999, p.57), identificam um sofrimento que é inerente à construção do vínculo didático, suscitado pela situação de ensino, sejam quais forem os perfis de personalidade dos professores. Esse sofrimento, como não poderia deixar de ser, é estrutural e vital.

O trabalho como professor implica uma grande exposição no nível relacional. Uma vez que o produto vai se construindo na relação entre trabalhador e cliente, o primeiro encontra-se constantemente expondo seu trabalho a críticas diretas do último, o que acarreta pesados níveis de exigência e tensão afetiva. As críticas não são, contudo, direcionadas unicamente ao saber e ao fazer do professor (LAVILLE, 2005, p.184):

O professor vem prestar-se ao jogo da demanda, demanda de saber, é óbvio; mas ele sabe de modo bastante confuso que, para além dessa demanda de saber, lhe é atribuída na mesma ocasião toda uma série de outras demandas imaginárias; todas essas demandas, ele também o sabe, sem o saber de fato, não são realmente dirigidas a ele, mas dirigidas através dele ao “sujeito que supostamente sabe”; ele sabe igualmente que essas demandas dizem respeito ao aluno enquanto sujeito que reatualiza no espaço pedagógico demandas torneadas, à sua maneira, por seu passado e, em particular, estruturadas de acordo com o esquema prototípico de suas antigas demandas às imagos parentais.

O nível de compreensão mais profundo do vínculo apresentado pela citação chama-se transferência, em linguagem psicanalítica. O peso de ser o recipiente de tais emoções, advindas de todo um grupo, é grande. Acolhê-las todas, tanto as atribuições de um saber que ultrapassa em larga medida o saber real quanto as manifestações de decepção ou reivindicação, sem se deixar desestabilizar, exige do professor uma capacidade que Winnicott (CARTOCCI; FRANCO, 2007) denominou “continência”.

Ao contrário do terapeuta, formalmente empossado dos conceitos e competências para lidar com as complexidades do vínculo humano, o professor tem que desenvolver empiricamente estratégias singulares e coletivas para, com maior ou menor conforto, tecer o laço didático. Uma complexidade adicional é o fato de haver vários sujeitos na situação de ensino, inclusive o próprio grupo, que constitui um aparelho psíquico além da mera soma de seus integrantes.

O papel do professor contém um jogo de sedução para despertar o interesse do aluno pelo conhecimento que está sendo abordado. Nisso, se registra um alto investimento de energia. O entrecruzamento das demandas se dá através de uma

comunicação sub-reptícia do professor: “já que lhes dou tudo o que tenho, vocês me compensarão amando-me. Todos vocês vão me amar e se deixar seduzir por mim” (LAVILLE, 2005, p. 185). Trata-se, enfim, de um contrato imaginário bastante complexo, mas tácito e indispensável. Quando os alunos não se envolvem, pode haver fixação de algum conteúdo, mas nenhuma aprendizagem significativa. Assim como em todos os trabalhos caracterizados pelo cuidado, na docência a atenção particularizada ao outro é um diferencial entre fazer e não fazer a obrigação (CODO, 1999, p.50).

Se por um lado é exigido dar-se afetivamente com vistas ao bom desempenho da tarefa, por outro lado não é possível fazê-lo, pois diversas mediações impedem o retorno em igual medida: normas administrativas, técnicas, limites do papel de professor, dados da realidade vivida pelo aluno. Um dos paradoxos do vínculo docente é justamente exigir competência profissional e observação de regras ao mesmo tempo em que requer envolvimento afetivo típico da vida privada (“paciência de mãe”). Em especial na escola pública, onde há alunos carentes não só de necessidades básicas de subsistência, mas também de carinho e de atenção, a demanda afetiva costuma ser intensa, desencadeando também uma grande tensão (CODO, 1999, p.54).

Para bem do equilíbrio psíquico do professor, devem existir possibilidades de vazão dessa afetividade por outras vias que possam oferecer alívio à tensão. A energia afetiva represada termina por inverter sua polaridade, de maneira que o docente começa a agredir a si mesmo, seja na forma de dores, cansaço ou de irritabilidade e distanciamento afetivo (CODO, 1999, p.59). Diante do paradoxo – para trabalhar bem, tenho de me vincular, se me vincular, sofro – cada professor fabrica para si modelos de comportamento que concretizam um compromisso aceitável. Entende-se daí porque toda mudança didática o afeta e é dispendiosa.

Enquanto a profissão de professor encontra-se cheia de pressões e expectativas da parte dos alunos, pais e sociedade, a avaliação da eficiência real do seu trabalho é insuficiente ou nula. Tal clivagem cria um espaço para o medo da incompetência, o temor do desmascaramento de uma usurpação (LAVILLE, 2005, p.118). Adiciona-se a isto toda uma carga de projeções idealísticas e persecutórias dos alunos sobre o professor, condenado a oscilar entre poder e déficit narcisístico. Há também a possibilidade inquietante de perder o controle sobre o produto, que é

vivo e pode se opor ao trabalho. Ao contrário de um trabalhador que plasma sua subjetividade sobre um objeto inanimado, o professor sempre guarda dúvidas sobre qual porção de seu ser foi de fato objetivada no aluno-produto (CODD, 1999, p. 61). Esse temor do desvelamento da incompetência será reativado sempre que o professor for confrontado com poucos resultados do seu trabalho, com alunos que não aprendem ou com a ausência de reconhecimento dos seus esforços.

Como nos demais ofícios, há, na prática docente, um distanciamento entre o trabalho prescrito e o real. No contato com a escola, o professor novato logo entende que, se cumprir à risca o que aprendeu sobre ensinar ou as exigências da direção, sua atividade não será realizada. O trabalho prescrito é aquele teorizado, pensado e planejado. São os procedimentos didáticos corretos, a utilização criteriosa de recursos do ensino, a compreensão da psicologia das crianças e adolescentes, as formas de abordar alunos “normais”, “problemáticos” e “especiais”, o funcionamento da organização escolar, as normas, cargos, funções e relações com pais de alunos. O contato com as prescrições começa com a escolha da profissão, perdura na formação e chega ao planejamento pedagógico da escola. Já o trabalho real convive com a interferência de fatores como as relações de poder, a (in)existência de recursos, a violência, o modelo de gestão vigente. Todos esses elementos extrínsecos ao laço didático podem agregar ou subtrair conflitos a um vínculo que é estruturalmente problemático. Quanto maior o abismo entre o trabalho prescrito e o real, mais se compromete o estabelecimento do vínculo com o aluno, essencial na consecução dos objetivos de produção (CODD, 1999, p.81).

Esteve (1999, p.27) subdivide os indicadores do mal-estar docente em fatores primários, que incidem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula, e secundários, que são o contexto onde é exercida a docência, cuja ação indireta influi na imagem do professor sobre si mesmo e seu trabalho.

Entre os fatores primários, podemos citar:

A questão dos recursos materiais e das condições de trabalho: a sociedade e as instâncias superiores do sistema educacional costumam clamar por uma renovação metodológica sem dotar os professores dos recursos para levá-la a cabo. Como já foi visto, a maior dificuldade não está no valor destinado à educação, mas na alocação dos recursos, na formulação de uma lei suficientemente eqüitativa entre todos os níveis da educação, no cumprimento dessa lei e na implantação do controle

social. Esteve (1999, p.49) aponta para uma situação semelhante no contexto do ensino básico espanhol, já chamando a atenção para recursos dos professores para lidar com este sofrimento:

No tema dos recursos de que se dotam as escolas, é preciso constatar uma desesperança generalizada entre os professores de que a situação vá mudar. Os educadores parecem ter chegado à conclusão de que não podem esperar dos políticos – perdidos em meio às grandes questões e preocupados com indicadores estatísticos muito gerais – algo tão simples e concreto como que aumentem e melhorem a lista de material que eles podem utilizar em sua aula ou que este seja repostado quando se acaba ou estraga. Os professores chegaram à conclusão de que a única maneira de melhorar o material de que dispõem é recorrer à associação de pais ou, diretamente, pedir às crianças para que tragam pequenas quantias para adquirir o mais imprescindível.

Canário (2006, p. 19), catedrático português, identifica na abordagem dessa questão um ponto de ruptura para intervir realmente na situação do ensino:

O primeiro [eixo estratégico de intervenção] diz respeito à necessidade de romper com a idéia de que a inovação depende, em primeiro lugar, da existência de um acréscimo de recursos. Pelo contrário, a produção de mudanças qualitativas em um sistema, como é o caso de um estabelecimento de ensino, corresponde fundamentalmente à capacidade de organizar os recursos existentes de modo diferente.

Na realidade brasileira, a otimização sugerida por Canário encontra um complicador: o frustrante afastamento dos professores do processo decisório, sem que exista, em compensação, uma redução das responsabilidades (CODO,1999, P.89):

Trata-se de dificuldades geradas pela impossibilidade de flexibilização do processo de trabalho, pelo não gerenciamento dos próprios recursos financeiros, pela impossibilidade de escolher os instrumentos mais adequados para o exercício da função, respeitando as especificidades das condições locais. Trata-se da dificuldade em influenciar no gerenciamento e distribuição do recurso, mesmo que seja para o bem-estar dos integrantes da instituição.

Esse quadro expressa o distanciamento das decisões orçamentárias e legais da realidade em que o professor atua. Trata-se do próprio processo de alienação, gerado pela clivagem entre concepção e execução, onde o desejo se encontra reprimido pela organização do trabalho, que é a vontade do outro (DEJOURS, 1987, p.137)

A questão da estrutura burocrática da organização escolar: Do ponto de vista psíquico, a função das organizações é atuar como balizas na vida mental do sujeito,

permitindo a tranqüilização de suas ansiedades mais primitivas. Sistemas sociais mal-organizados, contudo, provocam ansiedades psicóticas ao invés de atuar como defesas contra elas (JAQUES, 1955, p.207).

A estrutura burocrática é capaz de alterar a personalidade, tornando-a rígida na observância às regras, muitas vezes às custas da eficiência desejada (PRESTES MOTTA e VASCONCELLOS, 2002, p.142). Na escola, o administrativo pode adquirir precedência sobre o pedagógico, causando uma inversão entre meios e fins. O espaço escolar se transforma, de um local onde o mestre forma os discípulos na convivência diária, para um lugar onde a convivência é formal e impessoal. Desenvolve-se uma despersonalização das relações entre funcionários de secretaria escolar e estudante ou professor. O tratamento impessoal que o comportamento estereotipado do burocrata confere a assuntos de grande importância pessoal para a parte interessada leva-o a ser visto como arrogante e insolente (TRAGTENBERG, 2004, p. 51). O uso combinado de coerção e poder normativo causa graus de alienação relativamente altos e, amiúde, confundidos com indisciplina, absenteísmo e mau desempenho (PRESTES MOTTA, 1986, p.58).

Para Bastos e Andrade (2002, p.31), a clássica organização burocrática diferencia-se significativamente das demais organizações pela presença de padrões de baixo comprometimento organizacional. Seus mecanismos institucionalizados para a obtenção da lealdade do trabalhador provocam demandas antagônicas entre diferentes comprometimentos – sindicato e empresa, organização e profissão. Mais de 50% da amostra pesquisada por esses autores encontrava-se ou comprometida apenas com a carreira ou com nenhum dos objetivos estudados: carreira, empresa, sindicato. As contradições e tensões, elementos constitutivos da própria burocracia, podem ser reduzidas, mas nunca eliminadas. A ausência de gestão desses paradoxos, e não a sua mera existência, é que pode aumentar a tensão, a dissonância e as reações defensivas dentro da organização.

A questão da violência nas instituições escolares do mundo todo: depredações, roubo de material, roubos cometidos pelos alunos fora da escola, manifestações de racismo, violência na escola, tumultos, problemas sexuais, problemas de droga e casos de fuga, agressões verbais e insultos – estes são apenas alguns dos atos que evidenciam um incremento da agressão na escola e no conjunto da sociedade.

Ocasionalmente, com um desses atos, destroem-se os esforços de muitos anos para dotar uma escola de algum material avançado no terreno da informática ou audiovisual. Por vezes, o assalto não visa ao lucro, mas à depredação ou as pichações com insultos aos professores. Os pais também podem ser os agressores (ESTEVE, 1999, p.53).

A idéia de um professor ter sido agredido leva muitos professores, que nunca foram agredidos e que provavelmente nunca o serão, a um sentimento de intranqüilidade e mal-estar difuso. O tema da violência é mais importante por seus efeitos sobre a segurança e a confiança dos professores em si mesmos, no plano psicológico, do que por sua incidência real. É o que também afirma CODO (1999, p. 143):

Nos preocupamos com a integridade física do educador e do educando, e isso está certo, nos preocupamos com a destruição do patrimônio público, e isso também deve nos preocupar, mas, por incrível que pareça, pouco nos preocupamos com a saúde mental dos integrantes da comunidade escolar num contexto como o atual.

Um estudo europeu citado por Esteve (1999, p.55) relaciona a escolaridade obrigatória ao aumento da violência. Forçados a permanecer na escola contra a vontade, os jovens terminam por exteriorizar a imposição a que são submetidos de forma agressiva. Além disso, o argumento de que o saber da escola é valioso perdeu muito de sua validade diante da escalada do desemprego. Soma-se a isso a crise da disciplina, que ainda não encontrou um substituto à altura ou uma ordem mais justa, de que todos participem.

A questão do esgotamento docente: os estudos relativos a esse tópico empregam a teoria do *burnout*, de orientação comportamental, não-psicanalítica. O *burnout* é definido como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando esses estão preocupados ou com problemas (CODO, 1999, p.238). Sua maior validade é fornecer estatísticas populacionais sobre esta problemática. Pelo estudo de Codo (1999, p.250), em uma amostra de quase 39 mil trabalhadores da educação no Brasil, 48,4% apresentou pelo menos uma das três subescalas que compõem o *burnout*: despersonalização, exaustão emocional e baixo envolvimento pessoal. As conseqüências dessa síndrome na prática docente são polimorfos e variadas: alto índice de absenteísmo, descompromisso, um desejo anormal de

férias, baixa auto-estima, incapacidade de levar a escola a sério, aumento do mau comportamento dos alunos, doenças mais ou menos fingidas para abandonar momentaneamente a docência e doenças reais, como a depressão. O esgotamento afetivo, que também pode ser lido como a falência das defesas individuais e coletivas contra o sofrimento, é a razão essencial para o abandono da profissão (ESTEVE, 1999, p.58).

Entre os fatores secundários capazes de incrementar o mal-estar docente estão: a modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização, a expansão da escolarização sem um crescimento qualitativo do sistema, as dúvidas sobre o papel da educação e da instituição escolar na situação atual, a contestação da função docente, a retirada do amparo do consenso social.

Em resumo, o emprego do professor reúne as seguintes características:

- Salário menor na comparação com outras profissões de nível superior.
- Carreira sem grandes possibilidades de ascensão.
- Falta de condições básicas para o exercício da profissão.
- Reconhecimento social baixo combinado com alta responsabilidade.
- Burocratização excessiva.

Apesar disso, enquanto muitos trabalhadores da educação suportam essas condições de trabalho e através do salário buscam satisfazer seus desejos, existe o professor que suporta essas mesmas condições para ter o privilégio de satisfazer o desejo de mudar o mundo por meio da sua ação e inventar um futuro a partir do seu próprio gesto (CODO, 1999, p.121). Para este, o valor de uso do trabalho ainda é superior ao valor de troca e sua escolha pelo ofício é consciente.

Para que um trabalho tenha sentido, Morin (2001, p.18) apresenta uma síntese das características que ele deve apresentar e dos princípios que a organização deve praticar, com base nas pesquisas conduzidas por seu grupo, elucidadas na seguinte figura:

UM TRABALHO QUE TEM SENTIDO...	CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO	PRINCÍPIOS DA ORGANIZAÇÃO
É realizado de forma eficiente e leva a um resultado	Finalidade	Clareza e importância dos objetivos Utilidade, valor dos resultados
	Eficiência	Racionalidade das tarefas
É intrinsecamente satisfatório	Aprendizagem e desenvolvimento das competências	Correspondência entre as exigências do trabalho e as competências da pessoa
	Realização e atualização	Desafios e ideais
	Criatividade e autonomia	Margem de manobra sobre a administração das atividades e resolução dos problemas
	Responsabilidade	Feedback sobre o desempenho
É moralmente aceitável	Retidão das práticas sociais e organizacionais	Regras do dever e do saber viver em sociedade
	Contribuição social	Valores éticos, morais e espirituais
É fonte de experiências de relações humanas satisfatórias	Afiliação e vinculação	Trabalho em equipe
	Serviço aos outros	Relações do tipo cliente-fornecedor
Garante a segurança e a autonomia	Independência financeira	Salário apropriado e justo
	Saúde e segurança	Boas condições de trabalho
Mantém ocupado	Ocupação	Carga de trabalho adequada

Figura 2 – Síntese das características de um trabalho que tem sentido, associadas aos princípios de organização.

Fonte: MORIN, Estelle. Os sentidos do trabalho. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 8-19, jul./ set. 2001.

A autonomia continua sendo o principal fator de prazer no trabalho do professor, apesar de todos os ataques perpetrados contra o ensino. Um ciclo de trabalho longo e as infinitas possibilidades de variação da tarefa impedem que ela se torne repetitiva. Acompanhando o processo, influenciando em todas as suas etapas, o professor se apropria da produção, sente-se responsável e importante, pode ver os resultados do seu esforço. O mesmo vínculo afetivo que causa sofrimento pode

também trazer gratificação, a empatia não é um empecilho, mas uma condição necessária ao trabalho.

Além de ver o benefício que está fazendo ao outro, o professor percebe o benefício em si mesmo, no aumento da experiência, na superação das dificuldades, na liberdade de imprimir o seu tom e a sua cor à aula ministrada. A auto-realização do professor pressupõe a inovação educativa para fugir da inibição e da rotina (ESTEVE, 1999, p. 142):

É duro ter de reciclar-se continuamente, revisar periodicamente os conteúdos da aula para adaptá-los aos novos conhecimentos, questionar suas próprias concepções de educação conforme um mundo, em constante mudança, vá tornando inúteis os objetivos anteriormente considerados importantes. É duro ir envelhecendo enquanto os alunos mantêm a mesma idade, confundem-se sobre os mesmos temas e formulam as mesmas perguntas.

Esse professor também sofre, mas luta para manter um estado de compromisso aceitável apesar das tentativas exteriores de desestabilização. Seu trabalho é uma eterna construção da identidade que, cativa do olhar do outro, se elabora na dinâmica intersubjetiva e na libertação dos determinismos psíquicos, sociais e biológicos (LAVILLE, 2005, p. 132). Há, nesse prazer, o estado reconciliado entre o desejo e a produção, o recurso a uma racionalidade subjetiva. Nos dizeres de Codo (1999, p.47):

O saber e o saber-fazer estão nas mãos do professor, condição principal da sua atividade de trabalho. Por isso, o planejamento do seu trabalho, as etapas a seguir no processo de ensino-aprendizagem são por ele decididas, o ritmo imposto a seu trabalho não escapa completamente do seu controle, embora existam prescrições externas, às quais ele poderá, por diferentes motivos, resistir. Tudo isso porque ele possui um saber e porque o produto do trabalho é o outro.

É com base nesses diferentes níveis de compreensão da docência apresentados por autores da Administração Pública, da Ciência da Educação, da Psicodinâmica do Trabalho e da Psicanálise que se pode, enfim, acessar e realizar o entendimento de uma realidade dinâmica expressa (ou calada) nas falas dos pesquisados.

3. METODOLOGIA

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O presente estudo é caracterizado como uma pesquisa social-empírica, do tipo aplicada, isto é, orientada para a resolução de problemas concretos.

Segundo seus objetivos gerais é uma pesquisa de natureza descritiva, porém com procedimentos de investigação próprios da pesquisa-ação diagnóstica, conforme apresentam Susman e Evered (1978, p.588):

Chaim, Cook e Harding (1948) usam o termo “pesquisa-ação diagnóstica” quando o pesquisador está envolvido apenas na coleta de dados para o diagnóstico e na retro-alimentação do sistema-cliente.

Criada por Kurt Lewin em 1946 (BURNES, 2004, p. 983), entende-se como pesquisa-ação o tipo de pesquisa social com base empírica que é concebido e realizado em estreita associação com a solução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação estão envolvidos de modo cooperativo (THIOLLENT, 1985, p.14).

A opção pela pesquisa-ação veio das reiteradas solicitações feitas pelos professores do ensino público da cidade onde a pesquisadora, à época, era médica psiquiatra: demandavam uma intervenção que minorasse seu sofrimento no trabalho. Esta é a principal etapa de uma pesquisa em psicopatologia do trabalho e se chama formulação explícita da demanda. Ela emerge em situações precisas e relativamente raras, em que o sofrimento atingiu uma intensidade já incontrolável pelas estratégias defensivas e existem interlocutores para ouvir e considerar seu relato (DEJOURS, 1994, p.69):

A pesquisa em psicopatologia do trabalho não pode desenvolver-se sem penetrar no campo da vivência subjetiva, espaço geralmente bem guardado pelas defesas que não se abrem ao olhar indiscreto dos colegas e do estranho. Temos boas razões para querermos guardar-nos de intrusões que não são inofensivas. Para poder iniciar uma pesquisa em

psicopatologia do trabalho é então necessário – do ponto de vista metodológico e ético – ser chamado pelos próprios trabalhadores a intervir em campo. É o que chamamos de demanda (DEJOURS, 1994, p.63).

As percepções individuais desse sofrimento foram confirmadas por um estudo exploratório (AGUZZOLI; VALENT-CZEKSTER; MAZZILLI, 2006), o qual explicitou uma elevada prevalência de sintomas psíquicos nessa população. Além de descrever o fenômeno em suas particularidades, importava e parecia viável tentar transformar a realidade desse coletivo de trabalhadores.

Indicado na investigação de grupos, instituições e coletividades de pequeno ou médio porte, esse procedimento científico tem por objetivo resolver ou, pelo menos, estabelecer quais são os problemas da situação em foco, num processo de descoberta compartilhado por pesquisador e pesquisados, dentro de um arcabouço ético mutuamente aceitável.

A natureza argumentativa ou deliberativa da pesquisa-ação garante-lhe um cunho emancipatório, uma vez que tenta colocar o controle do saber nas mãos da coletividade, desenvolvendo competências de auto-eficácia nas pessoas que enfrentam os problemas.

A intervenção, ao passo que elucida assuntos de interesse do pesquisador, também aumenta o nível de consciência dos pesquisados e um subsequente comprometimento com a mudança. Dessa maneira, todos se instrumentam para responder com maior eficiência os problemas da situação em que vivem.

A demanda explícita dos interessados e a pesquisa-ação diagnóstica (reunião de material a partir de entrevistas duais e a elaboração de uma primeira tentativa de interpretação) compõem a fase de pré-pesquisa (DEJOURS, 1994, p.68) na metodologia de pesquisa em psicopatologia do trabalho.

3.2 DEFINIÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O estudo exploratório¹ envolveu 218 profissionais da educação de seis escolas públicas de um pequeno município da metade sul do Rio Grande do Sul. Durante a sua realização, uma escola, com 70 professores, destacou-se por ter o coletivo mais sensibilizado para o enfrentamento da questão saúde ocupacional.

Seguindo a lógica da pesquisa-ação, a seleção dos professores para as entrevistas individuais foi intencional, valorizando sua representatividade social na situação considerada. A escolha ocorreu em nível de seminário central, um encontro no qual a pesquisadora apresentou o projeto de pesquisa. Chegou-se a um consenso entre pesquisadora e participantes sobre a importância de entrevistar a diretora, a orientadora educacional, a supervisora pedagógica, a professora da classe especial e mais os voluntários.

A participação voluntária garante a autenticidade e a veracidade em relação à apresentação de si mesmo, conforme a teoria habermasiana sobre conhecimento e interesse (DEJOURS, 1994, p.69). Ofereceram-se onze voluntários. A intenção de entrevistar pessoas-chave – minorias – na escola baseia-se na afirmação de Thiollent (1985, p.63) sobre critérios de representatividade:

Pesquisas baseadas em amostras estatisticamente representativas têm tendência a dar uma visão bastante “conformista” da realidade: seus critérios são falsamente igualitários quando postulam que cada indivíduo vale por um e que cada opinião é equivalente a qualquer outra. Os critérios numéricos podem chegar a fazer desaparecer as minorias. A nosso ver, a representatividade expressiva (ou qualitativa) é dada por uma avaliação da relevância política dos grupos e das idéias que veiculam dentro de uma certa conjuntura ou movimento. Trata-se de chegar a uma representação de ordem cognitiva, sociológica e politicamente fundamentada.

Os sujeitos da pesquisa totalizaram quinze professores. Aleatoriamente, os voluntários representaram as áreas do currículo (1ª a 4ª série), área (5ª a 8ª série) e ensino médio, das diferentes disciplinas: artes, física, matemática, português e literatura, geografia e biologia. A formação profissional variou desde o magistério à pós-graduação, assim como o tempo de serviço ficou entre seis e 33 anos. Todos os

¹ Para informações sobre o contexto sócio-econômico do município e do público-alvo, ver VALENT-CZEKSTER; AGUZZOLI; MAZZILLI, 2006.

sujeitos cumpriam carga horária de trabalho de 40 horas semanais. Com exceção de um entrevistado, todos eram mulheres.

3.3 COLETA DE DADOS

O instrumento para a coleta de dados foi um roteiro elaborado para este estudo (ver anexo A - Instrumento) que serviu de guia para a entrevista não-estruturada. Nessa técnica, em vez de responder a alternativas pré-formuladas, dentro do que é a visão de realidade do pesquisador, o respondente fornece suas impressões acerca da situação em estudo. Em lugar de determinar a frequência de ocorrências definidas a priori, a entrevista em profundidade busca saber que, como e por que algo ocorre (RICHARDSON, 1999, p.208).

A escolha pela entrevista não-estruturada deu-se pelos seguintes motivos:

- adequação da técnica aos objetivos de obter informações, explorar opiniões e atitudes do entrevistado e induzi-lo à reflexão.
- familiaridade da pesquisadora com a técnica, para a qual tem formação específica e que emprega rotineiramente em sua prática profissional.

A entrevista foi conduzida com um razoável grau de liberdade e buscou aprofundar-se, indo além da descrição de fatos até atingir conteúdos pré-conscientes ou inconscientes dos sujeitos da pesquisa. Havia um guia dos temas a serem abordados, mas não uma ordem pré-fixada para as questões.

A escolha dos guias para a entrevista foi feita com base na literatura revisada e nos problemas levantados nas discussões iniciais. No decorrer da pesquisa, esses temas foram apreciados em função da relevância que lhes era atribuída pelos participantes. Alguns foram abandonados e outros, explorados com maior detalhamento.

Dentro da lógica da pesquisa-ação, os participantes foram levados a descrever sua situação de trabalho, não apenas com explicações, mas também apontando possíveis soluções ou pontos de abordagem prioritária. Era permitido à pesquisadora sugerir comparações ou outros tipos de raciocínios não-conclusivos que levassem os respondentes a uma reflexão: reiteraões, intervenções

investigativas, elucidações, confrontações e, em raros casos, interpretações (GUANAES; JAPUR, 2001). A entrevista não foi aplicada como uma maneira de extrair dados, mas como uma oportunidade de iniciar a perlaboração do sofrimento, isto é, trabalhar intrapsiquicamente para limitar as encenações repetidas do sofrimento, convertendo-as em memórias (KAUFFMANN, 1993, p. 432). Essa abordagem encontra-se fundamentada na seguinte afirmação de Dejours (1994, p. 116):

Ao desejar agir sobre a organização do trabalho para melhorá-la, é preciso arranjar um lugar para a análise e a perlaboração do sofrimento [...]. O processo de análise do sofrimento beneficia os sujeitos porque produz sentido ao invés de defesas.

Em média, cada entrevista durou quarenta minutos. Todas as entrevistas foram gravadas, juntamente com o consentimento informado do entrevistado².

A apresentação do projeto aos professores e as entrevistas ocorreram ao longo de um mês. O estudo foi conduzido durante o horário de trabalho a fim de contornar os possíveis vieses do cansaço e da pressa. A diretora montou um cronograma das entrevistas e uma escala de substitutos para assumir as classes enquanto os professores estivessem fora. Uma sala foi destinada à realização das entrevistas, porém com um considerável ruído de fundo, presença constante em todos os dias de pesquisa. Dois voluntários tiveram problemas para comparecer, mas foram substituídos por outros que se haviam apresentado à diretora após o seminário inicial. Uma professora, considerada “problemática” pelas colegas, alistou-se, mas “esqueceu” do horário.

Durante a coleta, as reações dos entrevistados foram intensas: choro, indignação, interrupções às perguntas do entrevistador por desejo de falar mais, sugestões para estender a pesquisa ou para novas intervenções, gratidão, manifestações de esperança e feedback sobre a condição de entrevistado, já demonstrando a intervenção da pesquisa-ação:

² O consentimento informado, segundo as recomendações da Comissão de Ética em Pesquisa – CONEP (BRASIL, 2007), é uma exigência legal e um direito moral dos pesquisados em assuntos concernentes à saúde humana. Ele é composto dos seguintes elementos: riscos, desconfortos e benefícios de participar da pesquisa, garantia de sigilo, compensação em caso de danos, informação sobre o que é a pesquisa, objetivos, duração do envolvimento e procedimentos, voluntariedade na aceitação e possibilidade de abandono sem restrições ou conseqüências.

Eu gostei de ter conversado com a senhora. Eu sou uma pessoa emotiva, me senti à vontade. A entrevista é uma maneira de desabafar os professores, só o fato de conversar e colocar pra fora já é uma ajuda (E2)

Achei muito interessante [a pesquisa]. Poucas pessoas se dedicam em saber por que os professores não tão dando atenção que deveriam pro trabalho deles, o que tá acontecendo que a educação já não é mais a mesma. Geralmente eles criticam, porque os professores só querem férias, só folga. Por que o professor tirou uma licença, hoje em dia, às vezes, são mais de uma ao mesmo tempo em quase todas as escolas. Geralmente a sociedade não vê esse lado. Porque o prof está desmotivado? (E3)

Tu me pegaste naquele dia da reunião como se fosse pra mim o tema do teu trabalho. Era o que tava me acontecendo e dá vontade de colocar as coisas que passam na cabeça da gente (E4)

Esse trabalho divulgado pra mais pessoas...Aquilo que eu vejo da comunidade é que se trabalha porque ganha férias maiores, não trabalha no sábado... Eles não sabem o que acontece dentro de uma sala de aula. Eles colaborariam mais, melhoraria a qualidade da relação (E5)

Eu acho bom porque eu coloquei tudo o que eu pensava...é diferente falar pra ti do que para os colegas. (E6)

Olha, eu tô fazendo tratamento, tô atrás de ajuda, tá, tô atrás de ajuda, quero melhorar. Que eu vejo que eles precisam de mim e eu não tava (inaudível pela voz embargada). E isso, acho que me ajuda, você me ouviu, é um jeito de... (segue emocionada) de ficar mais leve; por mais que você não esteja me avaliando psicologicamente ou como psiquiatra, né, assim, está me ajudando (E8).

Bom. Nós estamos chegando no fim da nossa entrevista...

Que pena! Ah, eu me senti muito bem, eu gostei e logo que eu ouvi falar eu já logo quis me candidatar. Queria colaborar. Que eu acho que a gente...que é importante a gente participar, colaborar. É a partir daí que as coisas acontecem, né. De repente é o início para alguma coisa (E12).

Eu gostei [da pesquisa], porque tu vendo, já está ajudando a nossa escola. Ouí na sala dos professores hoje que o restante dos professores gostou muito também (E15).

Em resumo, guiaram a investigação o que Tonelli e Betiol (2002, p. 21) denominam “normas éticas e metodológicas do espaço público da palavra”: demanda e aquiescência prévia dos membros dos grupos de discussão, devolução aos grupos dos conteúdos verbalizados, estabelecimento de relação de confiança, respeito à palavra e ao sofrimento expresso e escuta comprometida.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise de conteúdo (BARDIN, 2004, p.37) foi a técnica de escolha para o tratamento dos dados obtidos nas entrevistas em profundidade. A explicitação do contexto é indispensável para apreender o conteúdo simbólico de uma comunicação, sendo, portanto, condição prévia para que se empreenda uma análise de conteúdo (MORAES, 1999, p.11).

Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar. Enquanto na análise quantitativa, a informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo, na análise qualitativa, o que conta é a presença ou a ausência de uma dada característica do conteúdo (BARDIN, 2004, p.18).

O emprego da análise de conteúdo tem a função de promover a ruptura entre o pesquisador e a familiaridade que este guarda com seu objeto de pesquisa. Ela interpõe à intuição das significações um elemento científico, um gerador de validade e fidedignidade, que impede que o pesquisador leia, nos fatos pesquisados, tão somente a projeção da sua própria subjetividade (BARDIN, 2004, p.7):

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente.

Além da superação da incerteza, a análise de conteúdo permite um enriquecimento da leitura (BARDIN, 2004, p.25), que pode se processar em diversos níveis de compreensão, inclusive do não-dito ou daquilo que é expresso por vias não verbais.

O procedimento de análise de conteúdo pauta-se pela inferência, uma hermenêutica que permite a passagem, explícita e controlada da enumeração das características do texto – descrição – à significação concedida a essas características – interpretação.

O material para análise foi preparado da seguinte maneira: as entrevistas gravadas foram transcritas na íntegra e as gravações, conservadas para

informações paralingüísticas. Cada entrevista foi transcrita em uma cor para facilitar a identificação da origem das unidades de registro. Definido o *corpus* como o conjunto das quinze entrevistas, todas elas foram analisadas na totalidade dos seus parágrafos, segundo a regra da exaustividade. Em seu conjunto, as entrevistas mantiveram graus adequados de representatividade, homogeneidade e pertinência ao tema (BARDIN, 2004, p.91).

A pré-análise, fase intuitiva que busca sistematizar as idéias iniciais e organizar um plano de análise, consistiu em uma leitura “flutuante” do material. Com isso, foi possível tomar conhecimento da estrutura das narrativas, conceber as primeiras impressões e projetar algo da teoria sobre o material. Procedeu-se à identificação de alguns temas recorrentes ou acompanhados de particular emoção que foram caracterizados como índices para a posterior interpretação.

A fim de enriquecer os resultados e aumentar-lhes a validade, duas operações de análise de conteúdo foram utilizadas de forma complementar: a análise categorial temática e a análise de enunciação.

A análise categorial temática é rápida e eficaz na aplicação a discursos diretos, em suas significações manifestas (BARDIN, 2004, p.147). Por meio de operações sucessivas de divisão do texto em unidades e criação de categorias que promovem reagrupamentos analógicos destas mesmas unidades, foi possível extrair das entrevistas diversos itens de significação (BARDIN, 2004, p.73).

Empregou-se o parágrafo como unidade de registro, ou segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização. A essa unidade lingüística sobrepôs-se uma unidade semântica – tema³.

No momento seguinte, os dados foram sujeitos à categorização ou classificação de suas unidades de registro, por diferenciação e reagrupamento segundo o gênero. As categorias, rubricas que reúnem grupos de unidades de registro sob um título genérico em função dos elementos comuns destes, possibilitaram o inventário e classificação dos parágrafos. Essa condensação dos dados brutos resultou em 55 categorias iniciais.

³ Para Bardin (2004, p.99), o tema é uma afirmação acerca de um assunto, um núcleo de sentido, de validade psicológica e não lingüística, que se desprende de um texto analisado segundo a teoria que serve de guia à leitura.

Por meio do reagrupamento progressivo de categorias com uma generalidade mais fraca, chegou-se a 13 categorias intermediárias e, destas, a três categorias finais. Todas as categorias guardaram os princípios de mútua exclusão, validade, exaustividade, consistência e reprodutibilidade (MORAES, 1999, p. 20). A partir da inferência, as categorias foram interpretadas com o concurso da literatura referenciada, permitindo uma compreensão dos fatores de prazer e sofrimento no trabalho docente.

A segunda técnica de tratamento a que os dados foram submetidos chama-se análise da enunciação. Em comparação com as demais técnicas de análise de conteúdo, esta se apóia numa concepção da comunicação como processo e não como enunciado imobilizado. Para tanto, a análise da enunciação desvia-se das estruturas e elementos formais. Nesse estudo, analisou-se a enunciação dos mecanismos de defesa descritos pela psicanálise (FREUD, 1972, p. 36). A escolha por esta abordagem ampliou o escopo da análise, revelando alguns conteúdos latentes no discurso dos professores. A opção feita justifica-se pela afirmação de Bardin (2004, p.164):

O discurso não é um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, incoerências e imperfeições. Se o discurso for perspectivado como processo de elaboração em que se confrontam as motivações, desejos e investimentos do sujeito com as imposições do código lingüístico e com as condições de produção, então o desvio pela enunciação é a melhor via para se alcançar o que se procura.

Ambas as interpretações, categorial-temática e de enunciação, permitiram a constituição de um conjunto de significados presentes nas unidades de análise, expressos na forma de texto-síntese, com uso pródigo de citações diretas das entrevistas.

4. PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO DOCENTE EM ESCOLA PÚBLICA

A leitura flutuante revelou que as falas dos professores mantêm conexão com a base teórica – psicodinâmica do trabalho e gestão do ensino público. Fenômenos descritos na literatura foram relatados por eles. O fator de sofrimento de maior expressão foi a indiferença dos alunos à dinâmica do processo de ensino e aprendizagem. Foram identificados, ainda, diversos mecanismos de defesa. Transpareceu também o sentimento de abandono do professor diante da gestão do sistema de ensino. Todavia, a relação dos educadores com a direção da escola pareceu predominantemente boa. Nesse contexto, os sujeitos da pesquisa mostraram-se descrentes do próprio potencial para a mudança.

As categorias finais que resultaram da análise de conteúdo a que foram submetidas as entrevistas são três:

- Categoria final “Relações com a clientela”;
- Categoria final “Organização do trabalho”;
- Categoria final “Subjetividade do professor”.

Enquanto as duas primeiras categorias refletem, em ordem de importância, os dois domínios de maior sofrimento para os entrevistados, a última reúne elementos próprios da vida psíquica do professor que dialogam com esse sofrimento, incluindo os aspectos prazerosos do trabalho.

4.1 RELAÇÕES COM A CLIENTELA

Os professores mantêm com sua clientela direta (alunos) e indireta (pais) uma relação marcada por sentimentos conflitantes, porém fortemente defendidos. Para a psicodinâmica do trabalho, a ideologia coletiva nasce como proteção contra um conflito, mas traz consigo efeitos indesejados que o perpetuam. Imputar à desestruturação familiar e ao desinteresse do aluno a culpa pelo fracasso escolar é, ao mesmo tempo, proteger-se do sofrimento e fazê-lo perdurar. Para desmontar essa estratégia de defesa, portanto, é mister delinear-la, nomeá-la, retirá-la da

obscuridade. A figura 3 sumariza as categorias iniciais e intermediárias presentes na categoria final “Relações com a clientela”:

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
O aluno indiferente	O aluno	Relações com a clientela
O aluno desafiador		
Tecnologia x escola		
Bons alunos		
Pais ausentes	Os pais	
Pais opositores		
Pais incompetentes, precisando de orientação		
Exceções entre os pais		

Figura 3 – Categoria final “Relações com a clientela” e subcategorias

Fonte: Entrevistas, 2006.

4.1.1 O aluno

A indiferença do aluno em relação à escola foi o fator de maior sofrimento ressaltado pelos professores e aquele acompanhado da maior ansiedade. Outras dificuldades foram apontadas, como a questão do aluno desafiador e a presença da tecnologia, cujo uso desvirtuado aumenta a distância entre a escola e o aluno. As raras menções aos bons alunos tiveram as seguintes ressalvas: esse número diminui a cada ano; Torna-se cada vez mais difícil dar atenção a eles em função da maioria desinteressada e desordeira:

São raríssimos os alunos que vão além do que a gente pede. E parece que, a cada ano, vai diminuindo. Esse interesse, esses alunos dedicados, que vão além, que se esforçam, que estudam, que estão preocupados realmente em aprender. Isso tá diminuindo cada vez mais (E12).

Existe um grupo que nem o [nome do filho] disse pra mim: Mãe, na minha aula existe um grupo que quer estudar, existe os outros que não querem, sabe. Que tão ali no oba-oba, porque os pais mandam eles pro colégio. Então toda a turma eu acho que existe, toda, né. Deve ter meia dúzia que não quer nada com nada, mas dá para trabalhar aqueles que querem, né.

Vamos fazer alguma coisa por esses que querem estudar. Vamos trabalhar, vamos fazer. Vamos dar texto, vamos dar isso (E14).

Também se tem aqueles alunos impecáveis mas que não se enturmam com o restante, as vezes tá todos na bagunça e ele quieto, isso começa as charadinhas e assim por diante, é para esse tipo de aluno não podemos ir mais além e acaba levando com o restante da turma (E7).

A indiferença causa consternação no professor:

Eu gostaria que os meus pés dessem bons frutos (risos) que nem o meu arvoredo dá. Eu me empenho lá, me empenho na horta... A horta responde, a terra responde e os alunos não, o que eu faço?(risos) (E2)

Eu noto hoje em dia que os alunos não questionam, o que o prof diz pra eles tá bom. São pouquíssimos alunos que questionam alguma coisa. O que nós estamos formando, que tipo de cidadãos? O que vai ser dessas pessoas, onde eles vão trabalhar, que tipo de serviço vão arranjar. Uma pessoa que fica quieta o tempo todo que não questiona onde ela vai trabalhar amanhã ou depois! (E3)

É o que a maioria se queixa...que tipo de profissional está sendo formado se não fica nada do que é ensinado? Sem motivação, sem nada, sabe? Se é noturno eles estão enchendo porque é dez horas, e não adianta dizer nada, eles são muito ansiosos...e não cumprem (E7).

Parece que tanto as crianças quanto os pais desacreditaram na escola, eles acham que a escola não pode levar a algum lugar, poucos tem como competir (E4).

O desinteresse dos alunos, e não é só na minha parte de artes, porque eu tô fazendo supervisão no noturno, e tá se perdendo aluno cada vez mais porque tem um pingo dentro de sala de aula e não é só aqui. É aquela peneira que acontece, pois temos 5 turmas de 1º ano e 3 de 2º e 2 de 3º. Sim, uma evasão muito grande, às vezes eu fico assustada pensando o que eles vão fazer futuramente, porque agora tem tanta facilidade pra terminar que penso que profissional tá se formando. E... uma das coisas é que a minha matéria não cai em vestibular...(risos) e já tem a maioria que nem quer fazer uma faculdade (E5).

Sim, é um grande problema porque nós temos três primeiros anos e estamos com um grande índice de aprovação não sei se chega a 10% em cada turma...(silêncio) (voz baixa) – Mesmo baixando...mas meu grau de exigência que eu tenho hoje é praticamente pra 80% da turma, e 20% a gente poderia trabalhar separadamente mas eles não têm vontade (E6).

A gente faz o que pode, no final de ano dou aula de reforço, eles comparecem o mínimo, se tem 30 comparecem sete e assim...se vai. É frustrante, angustiante (E6).

E com os adolescentes é uma outra raça, um outro povo. Parece que os adolescentes de hoje não cala nada, que não entra nada, parece não terem emoção. Se tu tiver na porta e eles acharem que devem te atropelar, eles te atropelam. A gente acaba se frustrando, porque tu te prepara pra dar

uma aula melhor, mas não...até pra explicar a matéria a gente compete com o tom de voz dos alunos, até o próprio conteúdo que a gente trabalha... Esse tipo de coisa frustra os professores (E7).

Uma coisa que me desanima é a pouca vontade dos alunos, porque duas aulas de 50min, a gente vê que fica muito cansativa pra eles, e tu tira um ou dois alunos que prestam atenção, tu faz um trabalho e não ficou nada de nada...até na sexta série, uma menina perguntou se São Paulo é um país, eu disse que ela estava indo pra sétima série e pergunta se São Paulo é um país...por favor!!! (tom de voz de indignação) (E7).

Aí tu pega uma folha pra corrigir e está tudo mal escrito, um rabisco...se é um trabalho pra fazer em casa eles copiam uns dos outros. Isso me desanima mais. E a rispidez do aluno? Quanto maiores, mais eles se focam nos assuntos deles. Eu acho pior a falta de interesse, a falta de perspectiva...a gente só passa mas não fica nada (E7).

Antigamente se tinha um respeito maior com os mais velhos, hoje em dia não se vê mais isso. Se tem uma pessoa diferente, eles falam e pronto. Eles estão conversando, se der, eles te atropelam e pronto (E9).

Essa relação de indiferença, isso é ruim, mesmo que tu reúnas eles pra assistir uma aula em data show eles continuam conversando sem parar. Palestra, teatro às vezes, filmes... um exemplo: no começo do ano, eu trouxe um desenho que falava sobre a história da matemática. Quando eu convidei eles pra irem pra sala de vídeo, eles diziam: eu não vou ver filme, pra que ver filme....é uma resistência, porque não sabe nem o que é, já não quer nem ver...Depois que viram, alguns gostaram, outros não gostaram...tu tenta usar vários recursos e esses recursos não são correspondidos...(E9).

Eles não estudam mais, eles não fazem mais tarefas. Até em sala de aula eles tem dificuldade de fazer qualquer trabalho. E eles não têm o hábito de estudar em casa. Eles chegam, jogam a pasta no lado, no outro dia eles juntam. Pedir trabalho pra casa é bobagem (E12).

Canário (2006, p.31) reconhece como sendo um dos principais problemas dos professores fazer com que os alunos trabalhem. Para ele, a falta de interesse dos alunos constitui uma queixa crônica dos professores. Nisto, é secundado por Zagury (2006, p.51).

Para a psicodinâmica do trabalho, o fraco reconhecimento do esforço empreendido pelo professor empobrece a sublimação e esvazia o trabalho de sentido. A ação produtiva só faz sentido para o sujeito se também o fizer para seus pares, no caso do professor, os colegas, os alunos, os pais, a sociedade. Sem o prazer do retorno sobre seus investimentos afetivos, fica comprometida a formação

da identidade do professor. O trabalho começa a gerar cansaço e frustração, ou seja, sofrimento (DEJOURS, 1992, p.159).

O sofrimento dá origem a uma ideologia defensiva no coletivo de professores, um antagonismo com os alunos, que passam a ser o principal obstáculo ao trabalho. Dessa forma, o conflito: “não me realizo neste trabalho, mas é o que preciso continuar fazendo” é retirado da vida interna dos profissionais e depositado sobre objeto externo mais próximo, ou seja, o aluno. Os professores ficam liberados para a certeza de que “estão dando o melhor de si”.

Na verdade, se trata de um falso antagonismo. Dentro da “Pedagogia da transmissão de saber”, a experiência do aluno costuma ser ignorada, não lhe sendo reconhecido, portanto, o estatuto de sujeito. Como o aluno não reconhece nada de si no trabalho que lhe solicita o professor, não há para ele, possibilidade de ressonância simbólica com a tarefa. Sua resposta se desdobra em múltiplas estratégias de defesa e recusa de entrar no jogo escolar: absenteísmo, falta de pontualidade, indisciplina ou evasão pelo imaginário. Canário afirma que o trabalho, para o aluno, só se justifica pela vontade do professor (2006, p.32).

No entanto, a questão não tem respostas simples. O professor e seu aluno lutam contra determinações sociais e psíquicas intensas para concretizar o processo de ensino-aprendizagem. Uma delas é a relação transferencial do aluno com o professor, o qual assume a figura “daquele que supostamente sabe” (LAVILLE, 2005, p.184) e pode tornar-se foco de projeções agressivas:

Mais difícil é o aluno sem limite. Mas a gente tem que contornar a situação, pois não tem com quem contar mesmo. Às vezes tu tem que resolver passar por cima dessas situações todas e no outro dia tu tem que estar sorrindo de novo porque não adianta. Porque criança é criança né! Falamos o que tão pensando na hora sem maldade (E4).

Tipo colocar apelido, sair atravessado, te desafiam...mas o outro dia tu vem...continua e tu já se habitua né. Ai tu encontra na rua e diz oi tudo bom, tudo bom e segue...(E7).

Eu tenho um menino de 14 anos, tá do meu tamanho, me encara de frente. Eu digo assim: tu vai ficar sem recreio porque hoje tu deu nos colegas na hora da merenda, tu incomodou, tu não fez as atividades. Ele me empurra e sai. Aí o que fazer na hora? Falamos com a psicóloga da escola, falamos, falei com a orientadora. Porque ele veio via Conselho Tutelar. E não tem. Não saiu! Eu assim, eu tenho estresse pré-escola, fico, assim, estressada (E8).

É uma falta de educação com o adulto que tá ali te pedindo e com a professora. Então isso tudo desmotiva, é um exemplo que eu te dou, mas eu digo, as colegas que já chamaram de gorda, louca, vaca louca, sabe, na sala de aula. Então desmotiva né. Porque a gente vinha perdendo esta valorização, a educação que a gente tem com eles, eles não têm com a gente. Eu me lembro de um aluno que já foi embora daqui, a professora disse que ia pegar ele, ele tava atirando bolinha de papel lá embaixo e ela pegou e disse: “eu vou te pegar pelo braço e vou te levar na direção”. Ele pegou e disse: “eu te agarro”, ela era bem gorda: “eu te agarro nas tuas tetas e te atiro lá embaixo vaca louca!” Ela desceu chorando porque ela ficou sem ação. O que eu vou dizer pra ele, depois que ele disse aquilo todo mundo começou a rir, né. Mas daí eu acho que vai perdendo a motivação, né, dos colegas, porque eles sabem ofender. E se tu não tá armada, que nem eu digo, né. Tu te fragiliza. Com certeza (E14).

Uma possível leitura para o comportamento dos alunos é dada pelos fatores de Lasch (1978 apud MARTINS, 2000, p.119) acerca do individualismo moderno:

- novas necessidades de consumo que geram um estado de ansiedade permanente;
- sentimento de finitude diante da violência;
- competitividade e medo de ser excluído;
- alheamento e descrença nas políticas públicas;
- fragilidade da autoridade paterna, levando a uma deficiência na formação do superego.

Para o autor, o narcisismo é a patologia dominante da modernidade. Seus sintomas são:

- Individualismo (exigir o que se deseja, não importando o que isso possa significar para o outro);
- Anestesia emocional;
- Comportamentos arrogantes e insolentes;
- Busca de satisfação imediata;
- Indiferença aos desejos e necessidades das demais pessoas;
- Reações de raiva, desdém ou contra-ataque frente a críticas;
- Sentimento de intitulação (julgar ter sempre direito a deferências e prerrogativas sem nada ter feito por merecê-las)
- Desprezo pelo passado.

O aluno desgasta sua relação com o professor por esperar tratamentos especiais e não respeitar o outro:

O aluno tem muitos direitos e poucos deveres. Geralmente, eu decido junto com o consenso da turma o que fica melhor, mas sempre tem problemas, sempre acaba te chateando porque sempre tem aqueles alunos que são infreqüentes e quando chegam e descobrem que eu fiz uma avaliação fora da época que a escola determinou, acaba vindo reclamações pra mim, e tu acaba te chateando porque tu fez dentro do consenso da turma, tem aluno que vem um mês falta um mês fica perambulando na rua. Vêm, reclamam, cidade pequena tu tens condições de ver o que tem na tua volta, vêm e reclamam de ti na direção..tu acaba...tu tenta não te incomodar mas acaba te incomodando por aluno relapso...(E6).

Me chateia, me irrita profundamente. Eles não esperam nada, não esperam o professor falar. Eles querem tudo imediato, eles levantam da cadeira e pronto (E7).

Os professores identificam que os interesses dos alunos não se assemelham aos seus, principalmente no que tange à busca de satisfação imediata e o desprezo pelo antigo:

Eles estão mais preocupados, as crianças e adolescentes, tão mais preocupados em terem a roupa da moda do que conhecimento.(E2)

Eu acho que isso é cultural...né. Eles não têm ambição de conhecimento, é só comprar roupas ou outras vaidades que a gente não sabe o que é...Às vezes eu sinto dificuldade...(E6)

Eu procuro ler eu tô sempre lendo, buscando informações novas, gosto de ler a leitura é um hábito na vida da gente, quem quer buscar alguma coisa, tu busca aquilo e tu quer transmitir pra eles e eles...eles demonstrarem interesse, mas isso foge da minha alçada, querem melhorarem de vida, buscar alguma coisa conhecimento, eles não buscam não tem hábito de leitura [...] (E2)

A única coisa que eu noto é o comportamento dos alunos, que não é a mesma coisa, porque no tempo que a gente estudava, agora tem mais liberdade menos compromisso. A gente sente um pouco de dificuldade. (E5)

Eu não entendo o motivo, quer dizer, os valores. Eles estão sem base. Por isso que eu me identifico com os alunos do interior. Eles têm uma base diferente dos alunos da cidade. Os alunos da cidade não sabem o que querem. Eu tenho alunos na sétima série que dizem: pra que estudar, se eles não vão ter nada...essa é a mentalidade deles. (E9)

Sim...e o nosso aluno que perspectiva de vida de futuro, não tem é tudo mais adiante, dia a dia tudo o que eu quero meu pai me dá...mas se tu analisar é bem pouquinho né. (E7)

Codo (1999, p.74) ratifica essa percepção dos professores de que, para os jovens, o trabalho não compensa:

Eles denominam qualquer indivíduo que muito trabalhe e ganhe pouco como otário. Exaltam o consumo fácil e rejeitam investimentos que impliquem dispêndio de energia física ou mental, valores que estruturam o mundo do trabalho e da escola.

Mas, para esse autor, deve-se ter o cuidado de não cair no erro de opor a cultura da escola à cultura do aluno, onde a primeira é tida como superior e por isso deve ser imposta a qualquer custo e sacrifício. Uma forma de mascarar a profunda impotência para ensinar dessa escola e desses professores perante a realidade do povo brasileiro pode ser o uso das formas de vida do aluno como justificativas negativas (CODO, 1999, p.73). É preciso, ao invés disso, refletir em que medida a escola está conseguindo ser um espaço de difusão de uma forma de viver – moral – e de um dever ser – ética – negociados socialmente.

Com isso concorda o pedagogo Júlio Aquino (2002, p.16), em seu debate sobre dificuldades de aprendizagem:

Porque têm famílias não convencionais ou rendimento pedagógico diferenciado (abaixo ou acima da média), ou pelos inconvenientes que causam no dia-a-dia, alguns estudantes são quase sempre encarados como portadores de distúrbios comportamentais. Mentes ajustadas são pré-requisitos para o convívio e o aprendizado? De modo algum! Acreditar em tal lógica revela, isso sim, a fragilidade ética de certos profissionais, não as supostas limitações de tais jovens. Não há alunos inadequados, despreparados para o trabalho escolar. Há sim aqueles que estão em desvantagem, situação que pode ser atenuada ou exacerbada, dependendo do teor inclusivo do trabalho oferecido a eles.

A relutância em aceitar as dificuldades do aluno em desvantagem deixa transparecer o sofrimento constituinte do vínculo didático:

Às vezes eu não me acho preparada é o ter que se envolver com a pessoa com o aluno como pessoa. É uma coisa que não agrada, pois eu não sou o tipo de pessoa que gosta de estar espiando o que o vizinho tá fazendo, que carro tá parado na frente da minha casa [...] Eu não gosto de me envolver na vida do aluno. No momento que tu dá aula pro currículo, tu ficas 4 horas com ele, então não interessa porque pode ser no final do ano que tu acabas te envolvendo com ele. A criança tá com problema familiar ou outra coisa e tu acabas descobrindo e ...eu gosto da parte de ensinar o de me envolver muito eu não me sinto muito bem. O que fazer, o que falar, eu não sei o que dizer, que conselho dar, eu sei o que eu faria naquela hora, mas dizer o que a mãe deveria fazer eu não sei... eu preferiria que esquecessem e não que eu tivesse que lembrar. Tem uma serie de coisas

que acontece durante o ano, e como tu não vai te envolver com a vida. Não era isso que eu imaginava o que eu ia fazer quando me formei. (E4)

Mas há também uma consciência da necessidade dessa vinculação para que o trabalho aconteça:

Eles exigem muito da gente, tem que ter uma dedicação e tem que gostar...gostar de dar carinho, de deixar sentar no colo, de dar um abraço...eu tive que dar abraços em todos...É tudo...não há como deixar isso de lado, se tem um problema...eles precisam de carinho...eu gosto de fazer...tem mães que dizem no início do ano que o fulano não gosta de beijo e nem de abraço, mas no decorrer do ano ele adora e chega perto de mim pra que eu dê carinho...(E13)

Conforme referido por Codo (1999, p.54), na escola pública, a demanda afetiva costuma ser intensa e o vínculo mais sofrido, em função da distância entre o trabalho prescrito (técnicas didáticas aplicadas em situação ideal) e o trabalho real (abrir mão dos conteúdos a serem trabalhados para atender a outras necessidades do aluno).

Uma das estratégias defensivas contra o sofrimento é isolar o próprio afeto, por trás de rígida disciplina:

Eu não tenho aluno problemático, porque eu deixo uma coisa bem clara pra eles: aqui tem um pra mandar e o resto pra obedecer, quem não quiser a porta é a serventia da sala. Eu acho que tem que botar uma hierarquia em sala de aula. Tem marmanjos dentro de sala de aula, principalmente no ensino médio, eu levo eles numa boa, sabe. Eu converso com eles e tudo, mas sempre sem perder a autoridade e sem ser autoritária. Deixo bem claro o meu papel e o papel deles, eles têm que respeitar. Eu gosto e conserva a amizade. Eu nunca tive problemas com alunos é só deixar as coisas bem claras (E2)

Porém, na maioria dos discursos, registrou-se uma área de sombra ao redor da questão da autoridade. Ninguém empregou o termo antigo – “manejo de classe” – e nem tampouco o moderno – “gestão de sala de aula” (AMARAL, 2005, p.89). A preferência foi pela queixa, deixando velado o sistema usual descrito por Foucault (2000, p.154):

O controle do alunado se dá através do sistema de provas e exames, onde é medida a conformidade do aluno aos ditames do mestre, muito mais do que sua produção e criatividade [...]. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. [...] O exame, cercado de todas as suas técnicas documentárias, faz de cada pessoa um caso, objetivado.

O exame pode se converter em punição ao aluno desobediente, e, com isso, converter-se em prática inculcadora: a nota equivale ao salário, é a recompensa pelo trabalho realizado. O professor desvirtua a prática da avaliação de modo inconsciente, seu sofrimento atuado se converte em mais sofrimento.

Existe uma grande dose de poder disciplinar em uso nas escolas, mesmo que os professores disso não se apercebam (TRAGTENBERG, 2004, p. 53):

O aluno é obrigado a estar na escola e é livre para decidir se quer trabalhar ou não, ter êxito ou não, assim como o indivíduo é livre diante do mercado de trabalho.

Na escola, ainda funcionam instrumentos repressores como a micropenalidade do tempo (atrasos, ausências), da atividade (desatenção, negligência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (gestos não conformes, sujeira) e da sexualidade (indecência). A organização da sala de aula como um espaço serial permite localizar e controlar cada pessoa. Pode-se, com a distribuição dos alunos, criar uma série de distinções: segundo o nível de avanço, o valor de cada um, sua aplicação, seu temperamento, sua limpeza ou sua fortuna. (FOUCAULT, 2000, p.126).

Para completar o cenário de embate entre professor e aluno, a tecnologia aparece como uma intrusa, que veio para afastá-los ainda mais. Sua menção comporta uma ambivalência: reconhecer, pelo menos em tese o seu valor, mas usá-la eventualmente, sob a lógica da “pedagogia da transmissão” e com finalidades tradicionais:

Só ficam grudados nesse tal de computador que não sei se é bom ou ruim. Eu até gosto, só é mal usado. Eles só vivem nessa tal de internet que pelo que eu vi tem mais porcaria do que algo de útil, até tem coisas boas, mas eles buscam o outro lado. Isso é triste e não leva conhecimento pra as pessoas. (E2)

Tu tenta usar vários recursos e esses recursos não são correspondidos...é uma insatisfação por parte dos alunos, pois muitas vezes eles têm DVD, computador, videogame, têm tudo, eletrônicos eles têm todos...Esse tipo de coisa na nossa adolescência jamais nós tínhamos. (E9)

Quando eu era criança, o professor era visto de outra maneira. Ele era o centro das atenções. Os alunos, hoje em dia, mudaram: existe computador, Internet banda larga... no geral, mudou muito essas coisas. (E10)

Na época, os alunos eram mais tranquilos, concordavam mais com as coisas. Hoje, é uma agitação muita grande, uma insatisfação, parece, uma inquietude. Eram outros tempos, eles não tinham os recursos que eles têm hoje, né. E eu acho que a sala de aula pra eles se tornou pouco interessante com o mundo que eles têm lá fora. A nossa realidade ainda é o que: um quadro, um giz e um livro didático. A gente tem o laboratório de informática, mas não é uma coisa que se use no dia a dia. Esporadicamente se prepara uma aula pra usar. Mas o nosso dia a dia é isso aí. E o que eles têm na rua? Eles comparam, aí é um choque, né. (E12)

Para Prestes Motta (1986, p.116), a tecnologia introduziu profundas modificações na estrutura de comunicação da sociedade, o que afetou direta e indiretamente as funções da escola. A introdução planejada da tecnologia de comunicações, por exemplo, pode mudar de forma incisiva o trabalho pedagógico. Tais mudanças costumam ocorrer com relativo atraso e, quando ocorrem, ficam distantes do que se esperava.

A escola mantém-se operando com base na transmissão de um saber delegado, não proveniente de experiência própria, a partir de professores e material didático. Essa função muda substancialmente diante da concorrência com celulares, computadores e televisão. A nova tecnologia subverte as fontes tradicionais de onde a criança extrai informações. As crianças desenvolvem novos atributos cognitivos, com os quais a escola não sabe lidar.

O conteúdo transmitido via comunicação de massa sofre uma simplificação radical que, além de estimular o consumo, aumenta o conformismo e a apatia. O público da escola não é mais formado por crianças que extraem informações primordialmente da experiência direta, mas por pessoas que já se apresentam cheias de informações estereotipadas. A comunicação de massa molda as crianças de modo mais uniforme que os pais e a escola e de modo independente destes. Como forma de dominação, o uso da força é substituído pela padronização das formas de sentir, pensar e agir. Substitui-se a coerção pelo consenso, em prejuízo da pluralidade e da singularidade. Produzem-se pessoas mais informadas, mas sem as qualidades essenciais à vida social.

O computador pode reduzir o confinamento a que estão sujeitas crianças desfavorecidas, em escolas de baixo capital cultural. Os esforços governamentais para modernizar as escolas não costumam passar pelo crivo do professor. Sem considerar o que pensam os professores e sem lhes dar a oportunidade de repensar

suas atitudes de maneira crítica, não ocorre a inovação que se espera. Apesar de todo o esforço feito na década de noventa para equipar as escolas com aparelhos de televisão e vídeo, antenas parabólicas e computadores por intermédio do Programa de Informática na Educação, um educador denuncia (CYSNEROS, 1998 apud EDNIR; CECCON; VAN VELZEN; VAN EMST; ETTEKOVEN, 2006, p.16):

Em escolas informatizadas, tenho observado formas de uso que chamo de inovação conservadora, em que uma ferramenta cara é utilizada para realizar tarefas que poderiam ser feitas por gravadores, copiadoras, livros e até lápis e papel. São aplicações da tecnologia que não exploram os recursos únicos da ferramenta e não mexem qualitativamente com a rotina da escola, do professor ou do aluno, aparentando mudanças substantivas, quando na realidade apenas mudam-se as aparências.

Sem descentralização de poder e sem um trabalho de gestão junto aos professores, perdem-se os ganhos em potencial humano, ignoram-se as particularidades locais, incrementa-se a postura ambivalente em relação à tecnologia e perde-se o retorno do investimento. O professor, aquele que costumava ser o apresentador dos avanços científicos aos alunos, passa a ser quem precisa de atualização.

4.1.2 Os Pais

Essa categoria intermediária abrange a complexa relação com os pais, clientes indiretos da escola. A maioria dos entrevistados referiu uma relação ruim ou neutra, com exceção da professora da classe especial, cuja clientela exige essa diferenciação. A supervisora, por ser a pessoa que organiza os pedidos de vagas, tem acesso privilegiado à aprovação da escola pelos pais. As professoras das classes especiais e do currículo têm uma relação mais próxima com os pais. Já os professores do ensino médio mal conhecem os pais de seus alunos. Os entrevistados referiram quatro diferentes percepções acerca dos pais: exceções, distantes, opositores e incompetentes. Assim como a relação com o aluno, a relação professor-pais é marcada por ambivalências: desejo de trabalho conjunto, mas recusa imediata a qualquer discordância dos pais. Há situações de assédio, assim como momentos de empatia.

Entre as exceções, os pais mais presentes são os das crianças do currículo e das classes especiais. A coordenação percebe que há uma aprovação geral da

escola pelos pais, o que se reflete na preferência por vagas nessa escola em relação às demais. Por vezes, os esforços da orientadora são correspondidos pelos pais e as melhoras acontecem:

Aquele que a gente consegue chamar a família e levar no psicólogo, se consegue né! Tem um ou dois casos que estamos tentando assim, tá dando proveito, estão melhorando e tudo. [...] A gente gostaria que a coisa funcionasse, mas é que é uma engrenagem, depende do outro, depende da família, a gente sabe que tem famílias que não se administram, é bem complicado. (E1 – orientadora)

A maioria que vem estudar aqui gosta muito daqui. Até temos reclamações, mas não é muito. Nós temos uma grande procura de vagas aqui na nossa escola. (E11 – supervisora)

Pouquíssimos são os que vêm com interesse de saber como o filho está como ele se comporta, se tá precisando de alguma coisa...Raríssimo! (E12)

Os pequenos participam com aquelas exceções, os pequenos são os pais que mais participam (E13).

O caso das classes especiais guarda uma série de especificidades: trata-se de crianças sem autonomia, que inspiram uma série de outros cuidados, cuja mãe não trabalha fora porque precisa cuidar do filho. Três fatores parecem facilitar a relação: ser sempre a mesma professora, serem poucos alunos e haver reuniões sistemáticas para informar e apoiar os pais:

Muito, muito, muito presentes! [os pais] O que eu tô pedindo, eles tão fazendo. E claro que a parte médica, não tem neurologista na cidade, né. Mas dentro do possível eles conseguem, vão a Cachoeira, alguma coisa assim (E14 – professora das classes especiais)

É, eu acho que são crianças que são consideradas normais [quando os pais não participam]. O meu não, o meu é doente, então os pais tão em cima. (E14 – professora das classes especiais)

E a minha classe eu não sei por quê. Eu consigo agregar, são 14 crianças. É isso! É sempre eu. A gente tem um relacionamento super bom de fazer aqueles chás [...] na semana do excepcional. A gente traz todas elas pra sentar e tomar um chá. Esse ano foi a [psicóloga] que falou. Elas choram, sabe, as mães. (E14 – professora das classe especiais)

Quase todos os outros professores se referiram à indiferença dos pais diante da educação de seus filhos:

Tu me perguntaste o que os pais acham da escola, eles acham ótima. O que eu acho é que a maioria dos pais são desinteressados de saber como o *filho* está na escola. (E1 – orientadora)

Agora mesmo, 15 dias atrás teve entrega de boletim. Sabe o que eu tô fazendo pra me livrar dos boletins? Passando nas turmas e dizendo que fulano e fulano não podem entrar se os pais não vierem aqui, chega no outro dia, minha mãe não pôde vir, porque não sei o quê...então vou esperar até o outro dia, por que senão, o que acontece? Tem que mandar a criança pra casa e ela perde aula. (E1 – orientadora)

Quantos que chamo e aparecem no final do ano querendo um monte de explicação da gente! Agora não tem explicação! O que a senhora fez que não apareceu o ano inteiro? [...] Tão enchendo o saco, no final do ano aparecem pra isso. É triste isso! (E2)

Ai! Tem bastante que, acho que tá pra colocar, pra se livrar deles quatro horas por dia, uns quantos! Nunca aparecem na escola, não tão não nem aí, não olham caderno, não olham prova, não vêm em dia de avaliação, não vão participar das atividades que a escola propõe. Acho que tão mais assim: jogam lá, quatro horas a menos que eu tenho que ficar, pra me incomodar. [...] Eu digo que tem alguns pais que pensam “vou me livrar desse peso morto por quatro horas”. (E8)

Em algumas situações, os pais parecem se opor ao trabalho dos professores, chegando a assumir posturas paranóicas ou até mesmo franco constrangimento moral:

Os pais não conseguem mais dominar os filhos. Eles ajudam a dar desculpas. Nos maiores, o que a gente tem de provas justificadas! Em uma sala de 20 tem 10 que justificam. Acho que eles são coniventes! (E4)

Às vezes, a gente é visto como intruso na vida dos alunos. Quando se quer dizer alguma coisa, muitas vezes tem um desafio entre o professor e a família. Em vez de apoiar, eles contestam. O que a gente ouve é que vão tirar o filho da escola porque só reclamam, só reclamam...(E7)

Eu tenho um menininho que não veio alfabetizado [...] aí então, quando a gente notou, logo no início, eu falei com a direção e ela me disse: “chama a mãe e conversa com ela”. Chamei a mãe, conversei, pra que ela ajudasse mais em casa, né, porque ele tinha bastante dificuldade e a segunda série, é assim, tinha gente, o pessoal alfabetizado ia mais rápido e ele não conseguia acompanhar. Aí não surtiu efeito. Aí chamamos a mãe com a direção, com a coordenadora. Aí a mãe chorou bastante, encaminhamos pra psicóloga, é um encaminhamento assim, é um andamento assim, família e a criança [...]. [o tratamento] é assim: umas vezes é a criança, outras vezes é a família e a família não tem comparecido. E aí, a criança não tá acompanhando. Aí agora é assim, se eu não deixo ir ao banheiro, ele conta em casa que ele pediu um monte de vezes e aí a mãe vem e xinga a [diretora], xinga eu, xinga a [orientadora]. Querem que ela tome providências e diz que vai na promotoria. Que essa professora não presta,

que não sabe nada, que tem mais mães descontentes. Aí eu perguntei pra [diretora]: só uma mãe veio perguntar pra ela por que eu tava chorando na sala de aula. Realmente, eu me desesperei, chorei. Não deu tempo de sair pra canto nenhum (E8).

Quando se fala do seu trabalho, os educadores se sentem agredidos e vivem, coletivamente, sob o império de um verdadeiro sentimento de perseguição. Há somente alguns anos, os pais esforçavam-se para ensinar aos seus filhos o sentido da disciplina, da cortesia e o respeito, e não só não permitiam a seus filhos o menor enfrentamento com o professor como, além disso, muitos deles intervinham pessoalmente para explicitar ao professor, diante dos próprios filhos, o apoio que lhes ofereciam cegamente perante o menor conflito.

No momento atual, muitos professores se queixam de que os pais não só despreocupam-se de infundir em seus filhos valores mínimos, convictos de que essa é uma obrigação que só cabe aos professores, como também estão de antemão dispostos a culpar os professores, colocando-se ao lado da criança, com o último álibi de que, se no final das contas, se o filho é um mal-educado, a culpa é do professor que não soube educá-lo. Os pais simplificam a questão, declarando os professores como responsáveis universais por tudo o que na escola possa haver de errado. Os professores se sentem injustamente julgados pelos pais e devolvem a acusação.

Em outros momentos do discurso, os professores conseguem simpatizar com os pais e manifestam um desejo de ajudar:

A gente ouve a maioria dos pais dizendo que não sabem o que vão fazer dos filhos...(silêncio). Eles chegam e dizem que [os filhos] não acordam de manhã. Outros, a criança fica em casa e os pais vão trabalhar e não vêem a hora do filho sair. (E3)

Eu gostaria de falar com os pais e dizer que eles têm que saber onde andam os seus filhos. Ah, mas meu filho não gosta! Como não gosta? Ele não se sustenta, ele não pode se mandar, não mora com o senhor? Então tem que saber onde ele anda. Ele não é dono do nariz dele. Só a partir que se sustentar e tiver o dinheiro dele! (E2)

Eu acho e sei que é culpa nossa porque sou mãe. Ficar fora o dia inteiro, chegar em casa e fazer tudo pra compensar, né. Acho que acontece comigo e com todo mundo, pois todo mundo corre e acaba faltando um pouco de limite. Antigamente se tinha mais tempo pra cuidar dos filhos.(E4)

Tem muitas mães que têm a escola como um pedido de ajuda. Essa mãe cria sozinha o menino e vai começar a procurar o pai. [...] Os pais estão pedindo socorro. Tem pais que precisam trabalhar o dia todo e não têm mais tempo pra família, então [o aluno] fica metade [do tempo] na escola e metade na rua. De noite se vê muitos alunos brincando, isso não é hora de criança andar na rua.(E9)

Mais uma vez, aparece, na palavra coletiva, a tônica desta categoria: o comportamento da clientela como gerador de sofrimento, por não reconhecer o trabalho do professor, atravancando-lhe o esforço sublimatório. Parece haver um abismo entre o compromisso psíquico do professor com o ensino e as prosaicas necessidades dos pais: um lugar para deixar as crianças e a formalização da competência escolar. Para os professores, essa distância entre o trabalho idealizado e as reais demandas da clientela gera uma situação psicológica penosa: executar mal o que pensam ser seu trabalho entra em conflito com seu senso de responsabilidade e sua ética profissional (DEJOURS, 1999, p.32). O vínculo com os pais nunca se completa, pois o pai que chora ao ser confrontado com as dificuldades do filho é o mesmo que acusa e se retrai no momento seguinte.

Assim como os professores, os especialistas se dividem em relação aos pais na escola. Aquino (2002, p.14) aponta para um conflito de poder e fala da dificuldade que os professores têm de usar a sensibilidade para não ultrapassar o limite da sua competência e adentrar sem convite na esfera privada da família:

Educar a quatro mãos. Quatro mãos que atuam juntas apenas nos casos de êxito pedagógico, pois quando há fracasso de alguma ordem, as mãos parentais são as mais responsabilizadas pelos profissionais da escola. [...] É necessário ter em mente que há um conflito histórico de fronteiras entre as instituições família e escola, cujas funções educativas algumas vezes se confundem ou sobrepõem. [...] Se, por um lado, os pais têm a obrigação de delegar a educação formal dos filhos aos profissionais responsáveis, por outro os educadores têm de honrar esse compromisso, evitando a intromissão *abusiva* na dinâmica interna das famílias – por mais que se imaginem convocados a tal. Do que reclamar quando os pais suspeitam da competência docente ao palpitarem sobre o que ocorre no interior das salas de aula se freqüentemente fazemos o mesmo quanto às salas de estar?

Já Zagury (2006, p.95), situa o professor como refém da família que perdeu a autoridade sobre os filhos. O caráter de julgamento moral do seu discurso é um exemplo do que Aquino denominaria “arrombar a sala de estar”:

Se os pais estão ausentes a maior parte do tempo e, quando estão com os filhos, não têm uma visão clara de qual é o seu papel prioritário, acabam

inibidos ou imobilizados em sua ação socializadora e adotam atitudes de superproteção ou alienação em relação às atitudes dos filhos, se a família não atua ou não sabe como atuar para colocar a escola como prioridade, ou ainda se deixou seduzir pelos valores da sociedade de consumo, os alunos fatalmente considerarão que o compromisso com a aprendizagem não é essencial.

Na categoria final “Relações com a clientela” destaca-se o principal fator de sofrimento dos sujeitos da pesquisa: a falta de reconhecimento do aluno e seus pais diante dos esforços do educador. Ao contrário do que se poderia pensar e, em articulação com o referencial da psicodinâmica do trabalho, não é a falta da remuneração material que mais angústias provoca no trabalhador docente, mas a da remuneração simbólica. Situação essa que não sabe como resolver, pois se encontra refém de sentimentos conflitantes e ideologias defensivas. A tecnologia, que o professor não domina e que ameaça sua posição de “sujeito que supostamente sabe”, aparece como mais um complicador das relações, por ter entrado pela porta dos fundos da sala de aula. É evidente que existe também algum prazer na relação, mas, para fins de análise, este foi agrupado na subcategoria “prazer no trabalho”, pertencente à categoria final “Subjetividade do Professor”.

4.2 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO

Os professores entrevistados, ao descreverem como percebem suas condições de trabalho, salientam a ausência de políticas de gestão de pessoas no ensino público. Devido a isso, empreendem esforços informais para manter a escola em funcionamento: atividades para angariar fundos, extrapolação de funções, adaptações das normas, improvisos. Tem-se aqui a mais pura expressão do real do trabalho, conforme descrito por Dejours (1999, p.29). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o plano de carreira, o projeto político pedagógico da escola: todos servem para eufemizar o real do trabalho e o sofrimento de quem produz. O discurso oficial, nunca cumprido, serve como propaganda para um público externo ao sistema de ensino. Pais e comunidade, sem estar de posse dos conhecimentos e da linguagem necessários, não executam o controle social que lhe é atribuído.

O salto de qualidade entre o trabalho prescrito e o real do trabalho, fruto da criatividade e do engenho do profissional de ensino, tem a finalidade de permitir-lhe

alguma margem de autonomia em seu fazer diário. Cria-se um estreito espaço para a ressonância simbólica, um campo livre da vontade do outro, que se impõe, rígida, a partir dos centros distantes de poder. A organização do trabalho docente proletariza o professor, transforma-o em operário do saber, cronometra seus movimentos e o mantém sob vigilância constante, com sobrecarga em sala de aula. Mais uma vez, o investimento sublimatório esbarra na ausência de feedback e apoio ao trabalho do professor, bem como no emprego humilhante e nada estratégico da remuneração. A figura 4 esquematiza a categoria e respectivas subdivisões:

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
Remuneração desproporcional para exigências	Remuneração	Condições de trabalho
Limitações causadas pela remuneração		
Carga vivenciada como adequada ou levemente excessiva	Carga horária	
Carga horária vivenciada como sofrimento		
Diretora: “boa”	Chefia direta	
Diretora: “má”		
Coordenadoria ignora	Alta chefia	
Coordenadoria atrapalha		
Pouco pessoal na Orientação e Supervisão	Dificuldades estruturais	
Professores sentem-se pouco apoiados		
Dificuldades na Avaliação		
Dificuldades disciplinares com alunos e professores		
Plano de carreira misterioso e decadente		
Deficiências na formação e falta de incentivo à educação continuada Continua...		
Pontos positivos	Equipe de trabalho	
Disputas de Poder		
Interação insuficiente		
Pouco reconhecimento		

Figura 4 – Categoria final “Condições de Trabalho” e subcategorias.

Fonte: Entrevistas, 2006.

4.2.1 Remuneração

Os professores destacam dois aspectos de sua remuneração:

- Ser desproporcional às exigências do cargo;
- Comprometer o atendimento de necessidades básicas, as quais Herzberg

(apud PRESTES MOTTA; VASCONCELLOS, 2002, p.79) denominou higiênicas:

O pior [para conseguir cursar uma pós-graduação] é a remuneração, o nosso orçamento hoje em dia. O nosso poder aquisitivo com o nosso salário é muito baixo. (E10)

O salário, eu tenho um curso superior e tenho a mesma carga de leitura que de outros cursos, mas não ganho igual. O professor que não tem o nível superior tá ganhando um salário mínimo. Com faculdade, ganha 30 reais a mais...(silêncio) Não precisa estudar pra ganhar isso aqui. (E3)

A gente tem que estar fazendo economia. Eu gasto o que eu tenho, se eu não tenho como adquirir, eu fico sem! (voz triste). Com 26 anos de magistério, com faculdade, tendo o nível 5, eu ganhar R\$ 1.100,00 é pouco, depois de 26 anos e com 40 horas é pouco, tu não acha? (E2)

Ah! Podia ser melhor! É mais ou menos uns 200 reais a menos do que uma pessoa que tem nível superior. Ela não chega a um salário básico regional. [...] Claro que poderia ganhar mais, porque sobraria mais pra lazer, pra essa parte assim. Dá só pro básico. Só isso! (E8)

Em alguns momentos, as dificuldades com a remuneração podem beirar a ilegalidade e a humilhação:

Tem o concurso do IBGE esse final de semana. Aí eles precisam de 15 pessoas pra ser fiscal. [...] As minhas colegas tavam brigando entre elas pra poder ser sorteada pra isso. Então, é uma maneira triste do professor ter que trabalhar o domingo inteiro pra ganhar 50,00. (E14 – Professora da classe especial).

Então a gente faz um empréstimo, vai lá, assina tudo como se fosse fazer um empréstimo pra receber o décimo [terceiro salário] e daí o governo é que paga pra nós o empréstimo, depois, no ano que vem. Ele nos dá o dinheiro, mas ao invés dele fazer o empréstimo, é a gente que faz. Todos os anos do Rigotto foi assim. Que ele nunca teve dinheiro. Então esse tipo de coisa que nós tamos sujeitos, ter de fazer um empréstimo pra poder receber o 13º (E14 – Professora da classe especial).

(risos)...A gente ganha tão pouco, mas a gente consegue sobreviver bem assim... tem o meu marido...Quem não tem alguma outra coisa ...fica mais difícil..(E13).

A remuneração dos professores constitui um fator de sofrimento e revela formas precarizadas de trabalho, como as contratações temporárias e o trabalho de tempo parcial, dividido entre duas ou até mesmo três escolas. A falta de poder aquisitivo conduz a jornadas duplas ou triplas – cuidar da casa sem poder pagar uma empregada ou ter outra fonte de renda para complementar os baixos salários. Para outros, existe a preocupação de não poder terminar a casa ou custear as despesas de saúde. Algumas professoras apenas complementam o salário do marido. Segundo Codo (1999, p.69), trata-se de desfeminizar a profissão e reconhecer-lhe o estatuto de tarefa profissional, despida de seus tradicionais atributos de gênero. Lecionar não é um mero prolongamento do cuidado doméstico da criança.

4.2.2 Carga Horária

Os sujeitos da pesquisa têm um entendimento confuso dessa variável. Ao mesmo tempo em que a maioria se defende, julgando adequada e tranqüila a carga horária, quase todos alegam falta de tempo para atividades que gostariam de desenvolver:

O discurso...

Pra mim é bom [a carga horária] Eu tenho 40 horas-aula, tenho todo o ensino médio, duas sextas séries, e atendo as crianças do currículo no laboratório, pré, 1º, 2º, 3º, 4º. Tranqüilamente.

... e sua contradição:

Eu e meu marido nos acordamos às 5 horas da manhã. Nós temos horta e arvoredo, eu tenho criação de galinha tenho ovos essas coisas e aí eu tenho que lidar, eu já deixo muita coisa encaminhada, o meu marido já deixa o almoço encaminhado de manhã cedo, aí eu venho do colégio, meio dia, e qualquer período vago eu uso pra elaborar uma prova ou pra corrigir. E em casa a mesma coisa, eu tenho que voltar e continuar o meu serviço até pra complementar a renda da gente, a gente faz pães pra vender, vendo ovos. Férias, só do colégio. Eu gosto de trabalhar, porque o que eu faço lá em casa que me dá prazer, aquilo pra mim quando tu gosta não deixa de ser trabalho, mas se torna um prazer, e eu sou feliz (começa a chorar). (E2)

O discurso...

Em questão do trabalho é boa [a carga horária].

... e sua contradição:

É...tem que ter muita calma, não pode deixar nada errado, eu sou bem...quando eu vejo que já tô cansado, eu fico mais propenso a cometer erros. Eu tenho tomado um remedinho assim...para relaxar...eu ando sempre correndo...[...] Depois que me tornei professor, o meu lazer reduziu quase a 10%, nem isso, o meu lazer é muito em casa, eu me canso de estar em casa ...(E6)

A carga horária complica a dupla jornada e extrapola o limite da escola, atingindo os filhos do trabalhador:

Falta tempo porque eu fico das 7:45 até 5:15 na escola, quando não tem reuniões semanais. E o horário pra preparar minhas aulas e pra corrigir, e eu tenho um filho pequeno. Quando eu saio o comércio já tá fechado. Faz mais de cinco dias que não consigo pegar um talão de cheque no banco. Chego em casa e tenho que ajudar meu filho a fazer o tema, e tudo mais. Ele vem comigo para a escola e me espera. Final de semana, eu passo corrigindo prova e planejando aula pra melhorar durante a semana. Eu passo envolvida com a escola! Final de ano eu fico até mais tarde, final de semana eu tiro uma tarde pra fazer alguma coisa com meu filho. Ou de noite eu dou atenção pra ele e depois eu faço. (E3)

Além dos graduais aumentos no calendário letivo, a mudança de hora-aula para hora-relógio e o desconto do recreio das horas contadas forçam o sujeito a focar-se na cadência do trabalho.

É assim: quanto maior o número de professores, maior a folha de pagamento. Então, eles preferem ter o mesmo número de professores. Nós temos professores que têm 60horas.

E pode ter 60 horas?

Se pode ter eu não sei...(voz de ironia), mas eles fazem que não vêem. É mais cômodo. Eu tenho 40 horas concursado e mais dez na mesma escola, mas tem colegas que tem horas aqui e em outra escola, o que eu acho pior ...Mas não tem como fugir porque tem poucos professores. Eu tive que aceitar horas a mais, claro que aumentou minha renda, mas eu vejo que o estado suga cada vez mais.[...] Olha só, veio uma lei, que os 15 minutos de recreio não contavam como hora trabalhada, então ao invés de começar as 8horas da manhã, tivemos que começar as 7:45 pra fechar a bendita carga horária. [...]. (E9)

Para manter o condicionamento, alguns criam um ritmo acelerado também fora do trabalho:

(Risos) O meu marido me ajuda muito, ele é professor também (risos) e trabalha em uma escola rural, ele consegue porque ele trabalha de segunda a quinta, ele não tem uma carga horária tão pesada quanto a minha. O que a gente faz, eu não tenho empregada. Eu tenho uma filha que vai fazer 17 anos e o que é dela ela cuida, ela toma conta da casa. Eu tenho uma filhinha de seis anos que estuda aqui. Uma coisa que eu faço é

todos juntos tomar café da manhã...Meio-dia nós voltamos e eu faço almoço, porque eu deixo pronto no final de semana. De tarde, as gurias ficam com a minha mãe, eu faço também toda a lida da casa, faço e nós mantemos.

Que horas?

Eu faço...nas horinhas de folga...Final de semana eu vou pra fora e é ao mesmo tempo meu lazer e meus deveres com a minha família, faço pão, bolo. Eu digo que eu não posso comprometer o meu final de semana.

Porque vão ficar sem comida durante a semana?

Sim. (risos)

Como tu te sentes com isso?

Às vezes eu me sinto cansada... (E10)

A exemplo do que ocorre no trabalho em linha de montagem, ganhar tempo aproveitando brechas de horário tem um sentido simbólico de vitória sobre a vontade alheia, sobre a alienação do corpo e da mente:

Se tem alguma coisa pra fazer, é o momento, e tem que fazer agora, eu não ligo pra o intervalo, tá numa boa, tem o meu tempinho de fazer o intervalo, que é depois do recreio eu faço o meu. Mas se, por exemplo, tá na hora do meu intervalo e um professor precisa de mim, não tem problema, não tem problema, isso não me incomoda.

A senhora costuma invadir o seu intervalo muitas vezes?

Sim, todos os dias, toda hora! (riso de orgulho). Eles tão toda hora me chamando! (E1 – Orientadora)

Uma zona de silêncio: as professoras não contam como carga horária o preparo das festas e outras atividades para angariar fundos para a escola.

Um dos mecanismos do Estado para conseguir a lealdade dos trabalhadores, mesmo à distância, é o controle rigoroso do tempo. O controle da atividade pelo horário beira, na escola, a cronometragem:

O tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício. Desperdiçar tempo é visto como erro moral e desonestidade econômica (FOUCAULT, 2000, p.127).

A racionalidade instrumental pura do controle do tempo não se articula com as finalidades declaradas do trabalho em educação: a formação integral da personalidade. Para o educador, o produto é outro ser humano, os meios de trabalho são ele próprio e o processo de trabalho se inicia e se completa em uma relação social, permeada pela história. A obrigatoriedade de trabalhar rápido, sem pensar, aumenta a produtividade aparente, mas conspurca de forma irreversível os

resultados dessa produção. Ao tentar aumentar a extração de mais-valia acelerando a organização do trabalho que assume os contornos de uma linha de montagem, o Estado obtém o que está nas manchetes dos jornais: No Pisa-2003, avaliação internacional que abrange quarenta países, o Brasil ficou em último lugar em matemática (ZAGURY, 2006, p.11).

4.2.3 Chefia Direta

As impressões favoráveis ao trabalho da diretora excedem em larga margem as ruins. Professores mais novos tendem a ser críticos, mas nenhum dos entrevistados deixou de reconhecer seus méritos. “Ótima” foi o qualificativo mais empregado, embora imagem e autoridade pareçam ter sofrido um certo desgaste ao longo de sete anos ininterruptos de direção. Controle excessivo e favorecimento de amigos e parentes foram as dificuldades citadas. A diretora desempenha uma série de funções: é o apoio psicológico para professores esgotados, providencia atendimentos de saúde para funcionários e alunos, organiza e participa de todas as atividades extracurriculares. A seguinte fala sumariza a impressão dos entrevistados sobre ela:

Agora, esse ano, a gente escolheu, é a mesma diretora, excelente! Essa se pudesse, se fosse mais, se ela tivesse um clone talvez ela nos ajudasse mais. Porque ela só pode, porque ela só faz! (E8)

A diretora é um bom exemplo do trabalhador que busca desafios. Em sua função, ela encontra espaço para uma ampla ressonância simbólica e tem sua sublimação reconhecida pelos colegas (em um dos dias de entrevista, dia do diretor, a porta da sua sala estava forrada de cartazes em agradecimento):

Olha...(silêncio) a nossa diretora é muito bem preparada, sabe, é uma pessoa enérgica quando precisa ser, é uma pessoa digamos calma quando precisa ser, o [nome da escola] tá como tá porque ela deu um salto muito grande de qualidade na escola! [...] Eu acho que é por características dela, que era jóia como professora, responsável, criativa, fazia aulas diferentes...(E1 – Orientadora)

Mas condutas contrárias podem ser descritas na mesma pessoa:

Quando eu tenho um problema, eu tenho abertura pra chegar na [nome da diretora] e dizer: estou com um problema assim, assim, me dá uma mãozinha aí. Dois anos atrás, eu fiquei com o rosto deformado por uma

rosácea [doença de pele]. A [nome da diretora]...me mandou pra casa, vai descansar, deixa o material que a gente aplica, fiz um tratamento de dois anos, até os alunos se preocupavam, coitados. (E2)

Em questões administrativas são boas [a direção]. O lado humano deixa a desejar... Não sou uma pessoa maldosa, mas eu enxergo talvez diferente dos meus outros colegas, uma vez eu fiquei doente, alguns alunos tentaram entrar em contato comigo, mas não consegui retornar, aí recebi ligações da escola dizendo que sabiam que estava doente, mas não poderiam deixar a escola na mão. Isso é uma cobrança excessiva, porque eu jamais iria ficar em casa sem ter motivo algum...eu acho que chega a ser desumano, não sei se sou sensível demais...(E6)

O que por uns pode ser visto como qualidade...

A direção eu acho que ela é muito dedicada, muito esforçada, o máximo. Presente! (E13)

...para outros, pode ser uma dificuldade:

É... já vou te dizendo que é assim ...surgem projetos e coisas que dependem do professor, mas a [nome da diretora]... participa de tudo, mas monopoliza tudo e toma as decisões. Eu não tenho nenhuma queixa quanto a isso, porque ela é assim, ela dá apoio, vai pra frente com tudo, nunca apagou ninguém, mas ela controla. (E5)

Foco preferencial de projeções da incompetência de lidar com o “aluno-problema”, a diretora refere seu maior fator de sofrimento no trabalho:

O prof cobra muito de nós porque nós somos administradores, eles querem tudo da forma que eles pensam, e às vezes não podemos fazer tudo. Às vezes, a escola pode salvar algum aluno. Mas, às vezes, a gente vê alunos gritando com os próprios pais. [...] A gente tem um grupo que procura fazer um bom trabalho, mas sempre existem pessoas que têm um jeito mais duro... professor de linha muito autoritária é complicado...até que pelo tamanho da escola nós conseguimos muita coisa. (E15 – Diretora)

Todo esse esforço não se dá sem sofrimento para a diretora:

Eu sou contratada 40 horas, aí eu ganho a minha FG, é uma gratificação pela direção. Eu também venho à noite.

Manhã, tarde e noite?

É, quase sempre, esse ano eu tenho dado uma freada...

O que a senhora pensa da sua carga horária?

Eu acho muito (risos), eu penso em tirar uns dias, mas eu sempre tinha um monte de coisas pra resolver e passava né, tu vai criando, criando...quando tu vê tu tens uma estrutura de uma empresa..já fiz muita coisa...(E15 – Diretora).

Tinha horas que eu estava muito nervosa...desestruturada emocionalmente... hoje eu fico, mas hoje eu criei uma casca. (E15 – Diretora)

Sim, isso cansa muito. A gente é aquele que recebe todos os problemas, eu e a [orientadora]...inclusive com os alunos também... (E15 – Diretora)

...Mas o sofrimento parece fazer sentido:

Eu consigo me organizar...A gente ajuda muito as pessoas...Eu fico satisfeita com isso (E15 – Diretora).

4.2.4 Alta Chefia

Essa categoria intermediária encerra duas visões predominantes que os professores têm da Coordenadoria Regional de Educação e da Secretaria de Educação: uma chefia distante, que ou ignora ou atrapalha.

O discurso dos professores faz uma analogia com a crítica feita por Tragtenberg (2004, p.195) acerca do ensino superior há quase trinta anos:

Outro aspecto da relação entre poder e educação é o fato de as medidas que afetam profundamente a educação serem tomadas com absoluta desconsideração pela comunidade acadêmica brasileira, por “sábios” que curtem mordomias em Brasília.

Eu acho que tem muita gente no governo em nível de Delegacia de Ensino, que é Coordenadoria Regional de Ensino agora, que dita normas de gabinete. A realidade da escola, da sala de aula, é outra. E parece que eles estão lá, em lugar bonitinho, e a gente tá aqui. É outra realidade. (E2)

Questões como a inclusão e o ensino fundamental de nove anos, presentes em uma agenda mais política do que técnica, não são criticadas em seus méritos pelos professores, mas pela maneira como foram implementadas: “a toque de caixa”, na expressão de Zagury (2006, p.40). Um ex-secretário estadual da educação narra a história do ingresso no ensino fundamental aos seis anos (FORTUNATI, 2007, P.82):

No dia 17 de maio de 2005, as redes de ensino foram surpreendidas com a publicação no Diário Oficial da União da Lei 11.114, que modificava a LDB “tornando obrigatória a matrícula dos menores, a partir dos seis anos no ensino fundamental”. A surpresa do fato não estava representada na novidade da discussão[...], mas no fato de que, em face do acalorado debate sobre a existência do “mensalão”, um projeto de lei de iniciativa parlamentar foi aprovado sem qualquer discussão e sancionado pelo presidente, mesmo com a resistência dos técnicos do MEC.[...] Como

sempre acontece em Brasília, prevaleceu a prática do populismo. Bastou alguém afirmar que a medida era “boa para as criancinhas” que, sem maiores delongas e debates, o Congresso Nacional deu seu aval à iniciativa parlamentar.

E foi assim que a questão chegou à escola pesquisada:

Eu li no jornal que eles estão pensando em fazer esse tal de turno integral, a partir dos seis anos de idade.

Aquele sonho dos pais em deixar as crianças o tempo todo na escola?

Sim, (risos), pros pais é muito bom, vai aumentar a nossa carga horária, vai aumentar nosso salário. Mas essas crianças vão melhorar por ficar o tempo todo na escola?

Não houve uma discussão sobre o assunto?

Não, vai vir de lá de cima é ai nós nos viramos.

Em sua deficiência de gestão, as secretarias e coordenadorias deixam os professores órfãos de algo fundamental para o sentido do trabalho: o *feedback*. Mais uma vez, sofre o investimento sublimatório dos profissionais:

Eu acho que deveriam ouvir mais as escolas, a secretária de educação, eles virem a nós.

Eles não vêm?

Não, só a regra vem de lá!

Existem discussões coletivas?

Eu não participei. Uma vez, uma professora da delegacia de ensino veio aqui. Uma vez (indignação). Então não sei até que ponto os órgãos públicos falam das realidades das escolas, Não sei te dizer. No governo passado eles estiveram aqui, mas em 26 anos de magistério, eu vi duas vezes. Uma aqui, outra lá em Porto Alegre. (E2)

A Coordenadoria faz atividades junto aos professores?

Não, não! Muito raro. E se faz é coisa assim bem fora da realidade. Que não, que não nos interessa, que não tem nada a ver com a nossa realidade, sabe. É, é... não é o que a gente precisa, sabe. Não é o que a gente gostaria de ouvir. Uma ajuda pra conter os alunos, disciplina, mudança na avaliação que são as preocupações maiores que a gente tem. Vêm com idéias mirabolantes, coisas lá de gabinete que não funcionam, que não é o que interessa pra gente. E mudam nomes, mudam isso, mudam aquilo, mudam aquele outro, coisas que não interessam, não aquilo que tem que mudar. Chovendo no molhado! E o que tem que realmente fazer, eles não fazem. E isso não agora, não é esse ano. Isso aí vem de anos. Sempre foi assim.

Como a senhora sente a Coordenadoria então?

Ah! Totalmente alheia e distante. (Pausa) Eles vivem num mundo de faz-de-conta lá (E12).

Agora mesmo chegou uma reunião pra nós, dia 15, pra tratar o ano que vem. Isso aí eu disse pra [diretora]: a gente passou o ano inteiro pra tratar deste ano na Coordenadoria. E agora eles querem tratar o ano no dia 15 de dezembro. A gente tem que se reunir e fazer todo o planejamento pra entregar até dia 31. [...] Então isso tinha que ser uma coisa de início de ano pra gente se organizar pra todo o ano. Não vem nada assim, ó. [...] Nada é assim: “vamos trabalhar isso o ano que vem” “vamos trabalhar isso esse ano”. Sabe. Nada, nada. O ano passado ninguém nos visitou, este ano no caso que eu tô dizendo, ninguém visitou a escola pra falar alguma coisa. É. Não tem aquela necessidade premente assim da gente ouvir, “vamos fazer isso, vamos fazer aquilo”, sabe. Vocês tão indo no caminho certo. (E14 – Professora das Classes Especiais)

O discurso dos professores fala por si só.

4.2.5 Dificuldades Estruturais

As dificuldades estruturais aumentam a distância entre o trabalho idealizado e o que os professores devem desempenhar de fato. Muitas das más condições de trabalho e gerenciamento são toleradas graças a estratégias defensivas como obedecer, acomodar-se, decepcionar-se, abrir mão do próprio espírito crítico (DEJOURS, 1999, p.113):

Olha, uma escola com 1200 alunos com um orientador apenas isso não é possível, se é por lei um orientador para 200 alunos!!!(indignação). Aqui tem seis orientadores na cidade há anos... Tu não achas injusto? Tanto que o noturno não tem nenhuma orientadora.

A escola nunca reivindicou?

Sim, pra essa coordenadoria. Mas nunca adiantou, é injusto.

[...] no mesmo discurso:

Como é a relação da escola com a Coordenadoria?

Não, com nós professores não, pelo menos pra mim nunca tive contato. Mas se a gente precisa de alguma coisa na escola eles sempre ajudam.

Que tipo de ajuda?

(silêncio) eu nunca precisei de nada pessoal deles. Uma transferência, um manejo de professor. (E4)

A falta de apoio é uma percepção generalizada e fonte de sofrimento para todos os entrevistados. Entre eles, a orientadora parece ser a mais atingida. Ela mesma se descreve “trabalhando entre aspas”, fazendo uma tarefa recomendada para seis pessoas. Não hesita, inclusive, em assumir funções que não são suas. Os

professores, ora compreendem, ora demandam. Descrevem-na com as mãos amarradas, como uma pessoa que tenta, mas raramente alcança os resultados. Exigem que seja rigorosa, mesmo que isso contrarie o regimento da escola. O mesmo ocorre com a supervisora, acossada por exigências de trocas de horários, exigências burocráticas da Coordenadoria e tida como “quieta” e “mosca morta”. Para Laville (2006, p. 119), os professores projetam no supervisor pedagógico uma figura parental idealizada. É preciso, porém, fazer o luto de que ninguém é o dono do saber, e aceitar a própria solidão.

A diretora aponta para as inviabilidades de recorrer à equipe de especialistas do município vizinho, em função de gastos e distâncias. Atribui à administração local a responsabilidade de disponibilizar em tempo integral, para as escolas, uma equipe de especialistas. O município oferece os serviços de uma psicóloga que, a cada quinzena, visita a escola. Relações informais da diretora com a equipe de saúde mental agilizam os encaminhamentos urgentes de alunos, funcionários e professores.

Os processos de avaliação do aluno ajudam a esvaziar de sentido o trabalho docente, além de retirar do professor um instrumento histórico de controle. Tanto para a Coordenadoria quanto para pais e alunos, o importante parece ser a aprovação. Os professores sentem-se como últimos defensores de um valor talvez ultrapassado, a aprendizagem:

“Eu já tenho nota”. Eles gostam muito de dizer, ou: “falta pouco”. Eles vão somando, eles tão ali, calculando, ali ó, os 60 e ponto. “Não precisa, pra quê? 60 eu passo!” Não é estudar pra aprender, é estudar pra passar. [...] De repente, é porque eu assim, já tô mais pra lá do que pra cá. Que outros professores que tão se formando venham com outra cabeça, né. É, mas as vezes eu penso nisso. Quem sabe eu não tô ultrapassada... (E12)

Esse sistema que o aluno faz prova, faz recuperação, roda e faz recuperação de novo e tem direito a mais um provão. É o que o meu avô dizia: tu tá criando malandros, porque se tu dá chance, dá chance...Eles vão continuar levando tudo na flauta. Vão empurrando com a barriga. O que acontece é que tu recebe um monte de provas em branco, assinadas. Quando tem a parte objetiva e subjetiva, eles só fazem a de marcar. No chutômetro, como a gente diz, a parte escrita eles não sabem nada, desinteresse total. Porque eles sabem que no final do trimestre eles vão ter a recuperação, e no final do ano eles têm direito à outra recuperação, e ainda se rodarem, direito a provão. (E2)

Existem desejos de alargar e variar as práticas de avaliação, que esbarram na exigüidade do tempo, a exigência de uma comprovação escrita e na necessidade de alterar, para isso, o regimento da escola.

A ausência de categorias apriorísticas nesta pesquisa permitiu que se revelasse um fator de sofrimento em geral silenciado em estudos semelhantes (CODO, 1999; LAVILLE, 2006; ZAGURY, 2006) e que Esteve (1999, p.61) apenas tangencia: o professor indisciplinado. Vencido pelas vontades alheias, levado ao esgotamento do corpo pela fadiga e pelas manifestações somáticas de sua ansiedade, o professor opta por alienar-se, isto é, desenvolve uma tolerância à organização do trabalho que lhe é imposta (DEJOURS, 1987, p.137). Um dos comportamentos decorrentes pode ser a rigidez descrita por Esteve:

A atuação na sala de aula torna-se mais rígida, o professor procura não implicar o que pensa ou sente, reduzindo sua explicação ao âmbito dos conteúdos, sem buscar relações com o que seus alunos vivem.

Tal descrição encontra eco em relatos dos entrevistados:

“Ah, vamos levar no oba-oba. Hoje eu trouxe um filme. Se quiserem que olhem, eu vou botar lá e vou ficar sentada com eles”. Aí tu vai ver, é um filme que não tem nada a ver com [a matéria] que ela está dando, sabe. (E14)

“Ah, eu vou soltar mais cedo porque pelo o que eu ganho eu não tenho que me esforçar muito”. “Vou fazer só um trabalho porque eles têm que passar de qualquer maneira. A gente tem mais é que passar eles, porque depois tem que fazer N recuperações, quem tem de trabalhar sou eu mesmo”. (E12)

A gente vê muita coisa errada entre nós professores, pensamentos, medidas que são tomadas, daquelas frases típicas de dizerem que os alunos não querem nada com nada [...] Eu tenho colegas que ficam sentadas e os alunos é que vão até a mesa delas. (E7)

Alguns comportamentos podem se tornar transgressões abertas:

A [nome da professora] tu não pegou. É uma que tá mal há décadas. Ela não consegue dar aula. Pra ela tudo é diabo, demônio [os alunos]. Professora de português! E ali na biblioteca tu precisa ver ela: “Não sei, não vou procurar! Tu já leste este livro!” Sabe. Então é uma pessoa que devia ser afastada. Mas não tem como, né. (E14)

Às vezes tem uma turma noturna, que tem um ou dois alunos na sala de aula e o professor chega e “ah, tá só vocês os dois, três. Saiam pelo lado, vão embora. Não comentem que eu mandei”. Como se aqueles três que tivessem ali não fossem importantes, não merecessem, né. A atenção, a aula, que ela preparou pra aquele dia. (E12)

Nessas condições, o professor não tem como exigir postura dos alunos. Seu cansaço impede que tome parte ativa na construção de um coletivo de regra, com as crianças ou jovens, que garanta a real disciplina em sala de aula. Deve haver uma razão de ser por trás do bom comportamento e este deve ser seguido, sem exceções, por todos os membros da escola (ANTÚNEZ, 2002, p.19):

É importante lembrar que não saberá impor a disciplina aquele ou aquela que não souber desempenhar o papel de tutor. Que não administrará com facilidade os conflitos aquele que não estimular canais de participação [...]. Que a compreensão e a aprendizagem das normas requerem tentativas, provas, tensões e mudanças.

Os professores falham em “fechar em torno da mesma cobrança, com o apoio da direção”. Os alunos sabem que as ameaças nunca se cumprem. A mudança não se faz só, depende de cada colega, e a integração nunca é alcançada. Assim como os alunos, cada professor faz o que bem entende, não cumpre as regras, não vai às reuniões. Depois do recreio, os professores relutam para entrar em aula. As regras valem para os alunos, mas não para si:

Hoje em dia, entre professor e aluno, tudo é cobrado: “O professor atendeu o celular na sala de aula. Por que eu não posso atender?” (E7)

Para Antúnez (2002, p.17), os problemas entre estudantes e educadores na sala de aula se dão entre aqueles que não esperam nada um do outro: “desse aluno não sairá nada de bom”, “não vale a pena que eu faça algo, para o professor é tudo igual”. É infrutífero pedir calma e interesse a alguém com quem estamos em tensão, que desprezamos por ser incompetente, enquanto essa pessoa está consciente de tal desprezo.

O regime jurídico teve, na análise, duas descrições: misterioso e decadente. Misterioso em função dos critérios imprecisos e ignorados que o plano de carreira emprega para promoção e progressão de classe. Os educadores vêem a progressão funcional como lenta e baseada em avaliações *pro forma*, as quais não estimulam a seguir estudando.

O estatuto funcional torna-se decadente pela supressão das licenças e pela proibição de convertê-las em tempo de aposentadoria, pela transformação de hora-

relógio para hora-aula, pela perda de poder aquisitivo do salário, pela retirada dos incentivos, pelas mudanças constantes nas regras para aposentadoria.

A maioria dos entrevistados opta por não pensar no assunto: um regime jurídico elaborado na época do arbítrio (RIO GRANDE DO SUL, 1974) que vem, com a democracia, *diminuindo* direitos. Mais uma vez, a expressão do desejo de quem trabalha se opõe à organização do trabalho.

O discurso oficial, na forma das legislações da educação, fala em incentivo à educação continuada:

Artigo 67 da LDB: Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...]

II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (BRASIL, 1996).

Meta nº 25 do PNE: Identificar e mapear, nos sistemas de ensino, as necessidades de formação inicial e continuada do pessoal técnico e administrativo, elaborando e dando início à implementação, no prazo de três anos a partir da vigência desse PNE, de programas de formação (BRASIL, 2001).

São direitos do pessoal do Magistério Público Estadual:

VI – ter assegurada oportunidade de freqüentar cursos de formação, atualização e especialização profissional; [...] (RIO GRANDE DO SUL, 1974, art.62).

Art. 77 da Lei Estadual 10576/95: A secretaria de educação promoverá, em parceria com as instituições de ensino superior e outras agências formadoras, ações que visem ao aperfeiçoamento dos profissionais que atuam nas escolas da rede pública, mediante:

I – programas de formação em nível de habilitação com vistas à titulação, à valorização profissional e ao suprimento das necessidades;

II – programa de formação permanente para servidores;

III – programas de formação continuada em serviço, com objetivo de proporcionar a reflexão e a reorientação qualificada das práticas pedagógicas considerando as diferentes realidades e especificidades, no sentido de uma educação de qualidade social (RIO GRANDE DO SUL, 1995).

O trabalho real, porém, parece passar ao largo dessas resoluções para os sujeitos da pesquisa:

É triste. Eu fui ver pra fazer um mestrado, mas o valor da mensalidade é o que eu ganho por mês, como é que eu vou fazer? Não consigo comprar material, e com filho pequeno, o que eu vou fazer? Tem uma lei, mas é só

no papel e tem direito a uma licença, mas durante essa licença não recebe (risos). (E3)

Eu quero fazer produção de textos, que eu quero trabalhar com os alunos, e eles precisam...é muito caro... na base de uns 300 reais por mês, mais a viagem, mais xerox e alimentação. Também precisaria de uma redução de carga horária, porque a minha natureza não conseguiria conciliar tudo: aula, pós e sala de aula, prova pra corrigir, mais trabalho de faculdade pra fazer.(E10)

Os dias de especialização não são contados para fins de remuneração e só se dão mediante investimento pessoal do professor com transporte e, por vezes, inscrição. As iniciativas costumam partir da própria escola onde foi feito o estudo: a professora especialista da classe especial assessora informalmente a inclusão, a diretora obteve com o município um curso básico de linguagem brasileira de sinais, promoveu seminários com palestrantes voluntários e bancou transporte de todo o corpo docente para seminário em município vizinho.

A diretora é professora de biologia e não teve aprendizado formal de gestão, a não ser um curso de 40 horas ministrado pela Coordenadoria. Aprendeu com colegas, com a experiência como vice-diretora e estudou por conta própria.

Quanto aos professores, todos apontam que a faculdade não os preparou para as complexidades que iriam enfrentar, em especial quanto aos problemas sociais e psicológicos dos alunos. Nem mesmo os conteúdos saem dominados da formação. Muitos tiveram de buscar sozinhos o programa de um ano inteiro do ensino médio ou aprender com macetes de colegas. Alguns recorreram a experiências informais para lidar com os desafios da convivência, como grupos de jovens da igreja.

Na opinião de Esteve (1999, p. 42), a formação dos professores ainda tende a estimular o estereótipo ideal, de alinhamento entre os ideais da profissão e as exigências da sociedade. Perceber que a prática real do ensino não responde aos esquemas ideais com os quais ele foi formado, desconcerta e desarma o professor iniciante. Para piorar as coisas, ele começará pelas piores turmas, os piores horários, as piores condições de trabalho, seguindo o princípio de que os veteranos escolhem primeiro:

Eu comecei trabalhar em Canoas. Totalmente diferente daqui. Trabalhava na Matias Velho. Eu me formei e fui pra lá. [...] Porque lá as crianças realmente pobres, não tinham assistência nenhuma. Era nós, a escola que

chegava em casa. Alcoolismo, drogas, tudo acontecia. Então lá eu penei, sabe. De eu chegar em casa e chorar no final do dia porque eu não podia dar aquela ajuda que as crianças precisavam realmente. Eu fazia dentro da sala de aula, mas fora dali, quem é que ia continuar? Não tinha uma continuação. (E14)

Eu me formei e aí fui convocada pelo estado e fui emprestada pro município e o município me mandou pra fora, num assentamento, onde tinha classe multi seriada e as crianças de primeira série, que não tinham visto nada, que não conheciam lápis nem papel, onde tinha crianças lendo na primeira série; eu era secretária, eu era merendeira, faxineira, diretora, tudo ao mesmo tempo, que além que tinha que ajudar a comunidade. Então assim, aquele sonho, aquelas coisas maravilhosas que a gente fazia no segundo grau, não tinha, era uma comunidade pobre, pobre, pobre, carente, carente, muito! Então assim, um monte de coisa que elas vinham expondo e que a gente sonhava fazer foram embora. (E8)

Eu comecei em uma escola do interior, e foi mais difícil ainda, as pessoas tem uma dificuldade que a gente nem sabe de onde vem, é uma dificuldade extrema, muito diferente do que nós estamos acostumados. Eu tive muita dificuldade porque eu tinha a teoria em mente, e eu tentava aplicar essa teoria, por exemplo, a dificuldade de certos cálculos, mas eu não era correspondido. Aí minha frustração veio com aquela situação. (E6)

Já nos primórdios da vida profissional, os professores assistem ao colapso das idéias missionárias concebidas durante sua formação com a áspera e dura realidade da vida cotidiana em sala de aula.

4.2.6 A equipe de trabalho

Quatro categorias iniciais se delinearão neste item:

- Pontos positivos;
- Disputas de poder;
- Interação insuficiente;
- Reconhecimento insuficiente.

Em termos de freqüência, destacam-se as observações positivas. A equipe assume um importante papel de socialização e alívio das tensões afetivas, contrabalançando os fatores de sofrimento. Os entrevistados referem que o grupo faz bom trabalho, coopera nos projetos que engrandecem a imagem da escola. e mantém bom clima social, se comparado a outras escolas.

Há relatos de educadores que excedem suas funções formais, indo além do que a norma estipula, para ajudar, por lealdade, as chefias diretas. Uma professora manifesta o desejo de ajudar na gestão das pessoas e sente prazer em procurar informações nessa área para contribuir com a direção.

Existe toda uma programação social para integração do corpo docente. O grupo manifesta o sentimento de apropriação do plano de ensino pela participação efetiva na elaboração. A escola é vista como bem organizada em sua parte burocrática, conseguindo obter por conta própria recursos que lhe dão boa margem de autonomia financeira. A supervisão tem presente o cuidado de não lotar as turmas para não atrapalhar o trabalho do professor. O mais crítico dos respondentes reconhece:

Não é a irmandade que dizem, mas prevalece o lado bom. (E6)

Como toda organização, a escola pesquisada não escapa às disputas de poder. O embate entre professores e funcionários é o mais evidente: os auxiliares de serviços gerais sentem-se desprezados e não querem aceitar “ser menos” que os professores. Pelo relato da diretora e dos professores, muitos deles não aceitam bem o fato de que sua função é limpar. Eles externam de várias maneiras sua insatisfação: xingando professores e alunos, reclamando que trabalham demais, dizendo que são tratados de forma diferente dos parentes da diretora que trabalham na escola e dos funcionários de secretaria. Estes últimos são descritos como uma espécie de elite entre os funcionários, mais escolarizados e mais harmonizados com o resto da equipe.

Por outro lado, os professores admitem confundir “funcionário para servir a escola” com “empregado para lhe servir”. Reconhecem que é preciso ver os funcionários também como sendo educadores, pois ficam junto aos alunos durante a merenda, no recreio, nos horários de entrada e saída. As diferenças acabam ressaltadas pela prática da diretora de reunir-se sempre em separado com professores e funcionários.

Encontrou-se, no âmbito micro-escolar, um conflito de poder entre direção, professores, secretários e pessoal de apoio (serventes, bedéis, vigias, merendeiras). Tais instâncias se articulam com o alunado e com o tímido conselho escolar:

O diretor funciona como mediador entre o poder burocrático da secretaria e a escola como conjunto; sofre pressão dos professores no sentido de alinhar-se a eles, dos alunos para satisfazer reclamos racionais ou não, dos pais para manter a escola no nível desejável pela comunidade. Tem de possuir as qualidades de um político, ter algum senso administrativo, ser especialista em relações humanas e relatórios oficiais.

Às vezes é preciso até brigar [com a coordenação], se indispor, pra conseguir...[...] O professor cobra muito de nós porque nós somos administradores. Eles querem tudo da forma que eles pensam, e às vezes não podemos fazer tudo. [...] Os funcionários que têm um pouco mais de estudo são mais fáceis de lidar, mas é mais complicado...eu me dou bem com eles...mas eles acham que eles sempre fazem mais [que os outros] [...] Os pais gostam da escola, mas cobram mais gente no recreio...(E15 – Diretora)

Os professores reconhecem a existência do conselho escolar, mas demonstram pouca interação com ele:

Tem o conselho escolar que é formado por pais e professores. Amanhã tem uma reunião que eu vi ali no quadro. Eles que decidem várias coisas que acontecem. Eu nunca participei de nenhum, mas eles que decidem. Há pouco, tinha uma decisão que tinha que ser tomada e chamaram eles pra tomar. Tudo são eles que decidem. O conselho escolar. (E14 – Professora das classes especiais)

Nem sempre eles fazem (risos), eu não sei o que eles fazem, porque o conselho, às vezes se tem de mandar um projeto para eles, mas depois acaba. (E1 – Orientadora)

No corpo docente, surgem algumas disputas. Lideranças negativas posicionam-se contra qualquer inovação, provocando um rápido movimento da equipe no sentido de neutralizá-las antes de envolver a diretora. A greve do início de 2006 provocou um desgaste entre grevistas e não-grevistas. Entre as professoras do currículo, ocorrem ocasionais ciúmes e competições por folga. Há relatos de pequenas fofocas e intrigas envolvendo a vida pessoal dos colegas. A coordenação costuma ter atritos com professores mais inflexíveis durante os conselhos de classe, pois não conseguem atingir um consenso sobre os alunos com problemas.

Há uma certa dificuldade de integração entre os professores, pois a convocação de reuniões (sempre fora de horário) costuma gerar reclamações. Para alguns entrevistados, além do horário, são tediosas e nada inovadoras. Os professores sentem falta de novos projetos e de continuidade nas iniciativas. Mencionam desejar a interdisciplinaridade, encontros com outras escolas ou reuniões dentro de uma mesma área. A troca de idéias que ocorre é, em sua maior

porção, informal. Um professor atribui a individualidade dos projetos à forma da educação, outro aos colegas que faltam às reuniões e expressam mínimo comprometimento. Um entrevistado destacou uma colega que se empenha nos projetos: “é de tirar o chapéu”. A professora das classes especiais relata mínima interação com a APAE, o único recurso comunitário disponível para apoio ao seu trabalho. Ela os vê como muito fechados nas próprias iniciativas, sem desejo de executar parcerias.

O fraco reconhecimento foi uma variável bastante mencionada. A falta de feedback registra-se em todos os níveis: da sociedade e do aluno em relação à desgastada imagem do professor, dos professores em relação ao trabalho da coordenação e vice-versa, da coordenadoria em relação à escola e entre professores das mais diferentes áreas. Para uma entrevistada, o professor está indeciso sobre quem realmente é. A prática de cada um encontra-se inscrita no registro privado e alguns tentam ser auto-suficientes em estimular o próprio trabalho, como nesse pungente exemplo:

O que eu puder fazer por alguém, eu faço. Eu reconheço, eu acho bom... Esperar dos outros é triste, porque tu ficas naquela, tu espera e não vem. Eu não chamo isso de resignação. Eu só sou realista, tem muita coisa boa, mas tem muita coisa ruim, mas as pessoas são falhas e quando se espera dos outros, de repente tu te decepcionas. Então, não vou esperar nada de ninguém, cada um sabe de si, cada um vai prestar conta lá em cima.(E2)

Em resumo, a categoria final “Condições de trabalho” abarca um conjunto de variáveis referentes à organização do trabalho docente, algumas que se processam no âmbito micro-escolar e outras mais relacionadas ao sistema de ensino e às mudanças na comunidade. Registram-se situações disfuncionais, mas também muitas situações saudáveis e bem sucedidas, frutos das iniciativas internas à escola e ao alcance dos professores.

4.3 CONDIÇÕES SUBJETIVAS DO PROFESSOR

A figura 5 sumariza as categorias intermediárias da categoria final “Condições subjetivas do professor”.

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
Pouca opção e colocação rápida	Escolha profissional	Subjetividade do professor
Vocação e talento		
Parentes na carreira docente		
Conveniência		
Papel total, substituto da família	Papel do Professor	
Passar valores e conversar		
Obrigação com a educação		
Bom clima entre colegas	Prazer no trabalho	
Relacionamento com alunos		
Auto-realização		
Repressão e negação	Estratégias defensivas	
Racionalização		
Deslocamento		
Projeção		
Detração hostil		
Formação reativa		
Sublimação e altru�simo		
Ambivalência	Falência das estratégias defensivas	
Ansiedade		
Cansaço		
Frustração		
Distanciamento afetivo		
Doenç�a		

Figura 5 – Categoria final “Subjetividade do professor” e subcategorias

Fonte: Entrevistas, 2006.

4.3.1 Escolha profissional

Quatro categorias iniciais compuseram esta categoria intermediária na análise de conteúdo a que foram submetidas as falas dos sujeitos de pesquisa, aqui apresentadas por ordem decrescente de ocorrência:

- Pouca opção e possibilidade de colocação rápida;
- Vocação e talento;
- Conveniência ou Impossibilidade de cursar uma primeira escolha;
- Parentes na carreira docente;

Cada pessoa forma, com seu trabalho, um compromisso psíquico de múltipla determinação, no que a escolha profissional influencia bastante, criando o cenário ideal. Podem prestar-se a esse compromisso os mais diferentes aspectos dessa função.

Um exemplo de formação de compromisso psíquico é a identificação com membros da família que também se apropriaram do saber buscado:

Eu sempre gostei, minha mãe era professora, as minhas tias são professoras, a minha família tem bastantes professores e eu resolvi ficar nesse meio. Eu fiz faculdade de biologia licenciatura, eu gosto de dar aula e não me enxergo fazendo outra coisa ou fazendo outra profissão! (E2)

A identificação pode se dar com o objeto que foi amigo ou inimigo do desenvolvimento...

O meu pai era professor, então assim, desde pequena vendo a rotina do meu pai, escolhi. [...] Usava palmatória no tempo do meu pai (riso). (E8)

Outro exemplo pode ser a possibilidade de ressonância simbólica, isto é, a oferta de condições, pela situação de trabalho, que permitam a reeditar suas angústias e desejos infantis, a pulsão pelo saber denominada epistemofilia:

Eu tinha curiosidade, eu queria trabalhar com pessoas, e...eu acho que foi isso mesmo, curiosidade em trabalhar com pessoas. (E6)

A epistemofilia costuma integrar o “pendor” ou “vocação”...

Bom, desde pequena eu sempre tive esse lado pra artes, facilidade pra desenhar, então eu sempre quis alguma coisa relacionada com artes. (E3)

Desde pequena eu tive muita vontade de ser professora. Eu não me imagino sendo outra coisa. (E13)

...E pode se manifestar como o desejo de resolver um problema insolúvel da infância:

E como eu tinha o meu irmão que já tinha passado por classes especiais, na oitava série ele parou de estudar, não conseguiu. Ele tomava gardenal, ele tinha epilepsia, ele não conseguia estudar. Ele ficava do meu lado, naquela ânsia de aprender e ninguém conseguia fazer com que ele aprendesse. Aí a gente conseguiu que ele fosse pro SENAI e ele aprendeu uma profissão. Foi aí que eu me interessei por estudar. Para ajudar esse tipo de criança como o meu irmão.(E14)

Quando a ressonância simbólica é uma variável importante na equação da escolha profissional, criam-se as melhores oportunidades para que o inconsciente se harmonize com os objetivos do trabalho, que pode, então, beneficiar-se da força considerável dos processos inconscientes. A possibilidade de ressonância simbólica é um dos fundamentos do prazer no trabalho.

Como sustenta Dejours (1992, P.157), todo um contexto social e histórico influencia a escolha da profissão, favorecendo ou dificultando que a pessoa siga a profissão de sua livre escolha. Para vários sujeitos da pesquisa, morar em uma cidade do interior, distante de grandes centros e com reduzidas possibilidades de carreira foi determinante:

Bom, naquela época aqui a gente não tinha muita alternativa, né, tinha a escola normal, que a gente se formava professor e não tinha outra. A escola técnica que era uma coisa assim que não me agradava e eu acabei optando por fazer a escola normal. Fiz o ginásio e depois a escola normal que era no prédio anexo e aí fui pra uma faculdade relacionada ao magistério. Mas é uma coisa que eu gosto muito, embora na hora da opção talvez não tenha sido assim tanto por vocação, mais é porque na verdade era o que oferecia e eu também não tinha condições de sair daqui. (E12)

Foi aquela questão bem antiga, minha mãe viúva, não tinha muitas condições de trabalho e a gente já sabia que o magistério tinha emprego, e não tinha muitas outras coisas pra se fazer em cidade pequena, então eu optei a fazer o magistério, mas nunca foi a minha vocação. (E7)

Para a maioria das pessoas, escolha pessoal e circunstâncias reais chegam a um acordo, o que às vezes implica alguns comportamentos compensatórios:

Eu pretendia tirar arquitetura, mas como na época em que eu fiz faculdade eu não tinha condições de morar em outra cidade, e só podia ser em Cachoeira ou Santa Cruz e não tinha essa faculdade nessas universidades, aí eu fiz artes. [...] Eu estaria melhor se eu trabalhasse em arquitetura, mas me sinto bem dando aula. Eu faço uma parte em arquitetura, mas eu me sinto bem.

O que tu fazes na parte de arquitetura?

Tem colegas que me pedem plantas de casa, tem colegas que estão reformando e eu escolho todo o material, os azulejos, pisos...(E5)

Para outros, o compromisso pode estar assentado em bases muito frágeis, o que coloca o sujeito em posição de particular vulnerabilidade às frustrações inerentes à tarefa:

É... Naquela época tínhamos pouca opção aqui. E eu tinha perdido o pai naquele ano né, e uma das opções em que eu pudesse trabalhar em seguida era fazer magistério. E aí eu saí do Ginásio e ingressei no magistério, fiz o magistério. Em 76, eu comecei a trabalhar, aí eu tive que ir pra um outro lugar que não era aqui, eu tinha que viajar todos os dias. Pegava um ônibus às 6 horas da manhã e ia pra lá e voltava às 2 horas da tarde. Aí no ano seguinte, eu me mudei pra cá e fiquei... batalhando como professora, né. Mas como professora a gente ficou assim um tempo, depois eu tive vontade de voltar a estudar novamente. E na verdade eu tinha vontade de fazer educação física. Quando eu fui fazer vestibular, eu fui barrada porque tinha que saber natação e eu não sabia. Aí eu optei por Pedagogia. Aí quando eu iniciei o curso de pedagogia era pedagogia só. Era só pedagogia! Aí depois, quando já fazia dois anos de faculdade... surgiu está proposta de curso ou supervisão ou orientação ou administração escolar. E eu optei por orientação! E depois que eu vi o currículo dos cursos o que era, o que se tratava eu achei que me encaixava mais na orientação. E daí eu fiz orientação, e gosto de orientação!! (E1)

O investimento no campo do trabalho não é igual para todos. Existem aqueles que têm seu maior investimento na economia erótica (vida afetiva) e que mantêm com o trabalho uma relação essencialmente pragmática, uma relação de emprego:

Eu não fiz magistério no 2º grau, eu fiz ensino médio e uma escola técnica à noite, mas em [nome da cidade], apenas com o 2º grau tu não tens uma profissão. Depois, eu fiquei grávida muito cedo, com 17 anos. Depois que eu já tinha minha filha, eu não tinha opção aí eu decidi fazer o magistério e voltei a estudar as didáticas que eu não tive no ensino médio, aí eu comecei a trabalhar.

Quer dizer que foi mais uma falta de opções de emprego?

Sim, é verdade mesmo. Não sou eu a única. Quantas fazem a mesma coisa em uma cidade pequena! Mesmo não ganhando bem, são os melhores empregos, pois ter plano de saúde ou um emprego que tenha uma garantia não é assim. (E4)

Em face de todas as mudanças no mundo do trabalho, explicitadas na contextualização deste estudo, a importância do emprego não deve ser menosprezada. O emprego público dialoga com uma das necessidades mais elementares para muitas pessoas: a estabilidade. É bastante forte o apelo de receber uma renda que, apesar de escassa, é antecipadamente conhecida e constante. Para a mulher, isso assume particular importância durante a primeira infância de seus filhos, sob a figura da licença-maternidade. No setor privado, mesmo em situação formal de emprego, sempre existe o risco de ser demitida quando se chega à “idade de engravidar”. Também atraente para a mulher com filhos pequenos, ainda em fase de formação profissional, o emprego no magistério tem a opção do trabalho em tempo parcial (20 horas-aula):

Nesses 38 anos de magistério, na primeira etapa eu tinha apenas 20 horas.

Foi a época em que a senhora criou seus filhos?

Sim, sim! Eu sempre quis ter dois filhos, mas aí tive a primeira, tive um acidente e tive o conselho de não engravidar. O médico achou que não seria recomendável e tal. Mas nesse meio tempo, também tive que fazer a faculdade por que era o momento e surgiu e eu queria fazer e tal. Daí comecei a faculdade, fiz dois anos, interrompi, ganhei o nenê e retornei à faculdade. Então, a última ganhei ainda fazendo a faculdade. Foi um período difícil, mas nada de complicado. Tinha uma babá muito boa, enfim. (E1)

Um elemento que também pode influenciar na escolha profissional é o status social dessa ocupação e o fascínio exercido por seus símbolos:

Eu era criança e via o caderno de chamada, eu gostava muito, eu adorava estudar escrevendo em portas de roupeiros e qualquer coisa que eu pudesse imitar a professora. Eu juntei a minha vontade pelo magistério com a necessidade q eu tinha de trabalhar rápido.(E10)

As professoras dessa geração tiveram mães ou mestras que construíram sua identidade profissional num contexto bastante singular. Durante as décadas de 30 a 60, época de consolidação da identidade nacional, elas foram convocadas pelo Estado a serem agentes socializadoras no difícil caminho da integração de um país continental. A imagem pública de mães da nação as colocava num lugar central e valorizado do imaginário social. A isto, somavam-se a qualidade da formação recebida e as altas exigências dos exames para ingressar na profissão (CODO, 1999, p.65).

Hoje, a identidade do professor se estabelece sobre uma encruzilhada de concepções tradicionais e modernas. A queda de algumas crenças fundadoras dos sistemas escolares, a escolarização massiva, o aumento exponencial do número de professores, a derrocada das proteções estatutárias e a divisão do trabalho são alguns dos fatores que alteraram o modo como é socialmente visto o ofício docente. A definição contemporânea de status, representada pelo poder de compra, solapou as bases do reconhecimento social do professor. Nos anos 50 e 60, o educador era admirado por seu saber, abnegação e vocação. No século XXI, alguém que tenha escolhido ser professor está associado à incapacidade de fazer algo melhor, ou seja, outra coisa em que se ganhe mais dinheiro:

Desde a primeira vez que eu pensei, eu já queria ser professora e nunca pensei em outra coisa. Acho uma carreira muito importante.

Tiveste alguma experiência familiar nesse sentido?

Não, bem pelo contrário. O meu pai não queria que eu fosse professora porque ganhava pouco. Mas eu nunca pensei em fazer outra coisa. Quando eu fazia magistério, uma professora me chamou e disse que eu tinha tanta capacidade, por que não escolhia outro curso. E eu fiquei furiosa: por que tá falando isso? Agora eu sei o que ela queria me dizer (risos). (E3)

4.3.2. Papel do Professor

A análise dessa categoria evidenciou a perplexidade dos sujeitos diante das mudanças que se têm imposto ao seu papel tradicional. Perturba-os sobremaneira a exigência de completarem a socialização das crianças e jovens, já sem o apoio dos pais para tanto, o que aparece na categoria inicial “Papel total, substituto da família”. Uma aceitação hesitante do novo papel se expressa na categoria inicial “Passar valores e conversar”. O apego aos valores originados da formação aparece na categoria “Obrigação com a educação”. A coexistência, muitas vezes conflitante, desses papéis é importante fator de sofrimento para o professor. Sofrimento este que se agrava diante da falta de preparo formal e da inadequação da estrutura de ensino para fazer face às novas exigências. Na inexorável dialética entre prazer e sofrimento, as novidades trazem em seu bojo novas fontes de gratificação, mas que, para fins de análise, foram agrupadas sob a categoria seguinte.

Para um especialista em educação, o argentino Juan Carlos Tedesco, (entrevista concedida a PRADO, 2002, p. 23), o desenho atual da escola supõe que as crianças detenham os códigos básicos, como respeitar a autoridade do professor e ser capaz de escutar alguém ou não agredir fisicamente o vizinho de carteira. Não obstante, nas últimas décadas, a família vem perdendo a capacidade de oferecer essa socialização primária. Em muitos casos, isso se deve à ausência da figura paterna ou ao fato de a figura paterna mudar uma ou duas vezes ao longo da infância. Além disso, a criança se incorpora cada vez mais cedo a instituições diferentes da família, pré-escolas, creches ou mesmo alguém que cuide dela enquanto a mãe trabalha. Os adultos pertencentes a essas instâncias são menos importantes que os pais do ponto de vista afetivo. A primeira socialização, portanto, realiza-se com um baixo investimento afetivo e corre mais risco de ser inadequada.

O déficit de socialização nas crianças, a conta negativa de valores e atitudes não aprendidos, termina nas mãos do professor:

Hoje chegou uma professora e disse: - Aquela turma lá não tem pai nem mãe!!

- Realmente não tem pai nem mãe, por isso que eles são daquele jeito. Muitas, pois são crianças que não obedecem! Dífíceis, que não têm perspectiva nenhuma de vida. Então professor quer chegar na aula e dar um conteúdo. Ora! Para quem às vezes tá com uma casa toda desestruturada, estudar matemática, escutar história, ciências... não é isso que ele quer! E o professor não ta muito preparado para parar um pouco, pensar, né; quem sabe dar uma conversada, né. Pra tu teres uma idéia, eu tenho uma turma que...quando o professor vai passar o conteúdo eles se grudam e começam a brigar!!! Às vezes ela não consegue atacar e tem que chamar alguém! (indignação) (E1 – Orientadora)

A leitura da situação feita pela orientadora se articula com a crença de Canário (2006, p. 44):

A escola de hoje está muito longe de se circunscrever à sua missão de instruir. A escola representa um tempo e um espaço multifuncionais que se instituem como um meio de vida até a idade adulta. Muitas crianças e jovens passam mais tempo em interação direta com os educadores e colegas do que com os pais.

Consoante Canário e Tedesco, Esteve (1999, p.28) postula que a transferência de atividades sociais e protetoras anteriores à escola, por parte da comunidade e da família, sem a necessária mudança na formação profissional do professor deram origem a uma grande confusão com respeito à sua complexa e

extensa função. Para embasar sua afirmativa, refere-se a uma série de estudos comparatistas que apontam para uma fase de desencanto entre os docentes, mais dominada pelo silêncio do que pelo otimismo.

Na nova configuração da sociedade, objetivos de pais e professores não mais se alinham. Em alguns pontos, de fato, são antagônicos. As transformações recentes das políticas públicas de educação parecem concordar com os pais, ao encarar a escola como um prolongamento dos cuidados familiares, meio de proteção aos mais fracos, ligada antes à assistência social que à educação. Haja vista a agenda atual de reformas educacionais, conforme explicitados em Fortunati (2007): ingresso aos seis anos no ensino fundamental, adoção do ensino de turno integral, transporte e merenda.

Em decorrência da ampliação das possibilidades de acesso à escola, inclusive com a questão da frequência obrigatória, cria-se um público consumidor que pode demandar antes cuidado e a proteção que aquisição de conhecimentos. Para Codo, a imagem da escola pública que é exaltada através dos meios de comunicação é o mito da “Escola redentora”. Espera-se que a escola, como agência de socialização e disciplina, ganhe a clientela do mundo do crime (1999, p.73).

Diante do desafio que a sociedade oferece – formar o aluno, inclusive ética e moralmente, incorporando de forma sistemática a tarefa da formação da personalidade, além de formar o núcleo básico do desenvolvimento cognitivo – os professores parecem ter perdido a referência precisa do que devem saber, de como se deve ensinar e avaliar:

Desde a minha formação, eu já tinha mais ou menos como proceder, mas agora as coisas têm que ser muito claras pra mim porque parece que nada mais é importante. Hoje em dia tem muita liberdade. Em português, eu sei o básico que o aluno deve aprender, mas eu gosto de ter regras pra cumprir. Assim eu me sinto uma pessoa “desfocada”. Eu prefiro uma certa...Eu gosto de ter um plano. (E10)

A professora expressa, na frase acima, as tensões e desorientações que sente uma pessoa forçada a uma mudança excessiva em um lapso de tempo demasiado curto. Em alguns momentos do discurso, os professores mostram sua desorientação. Os mesmos que sentem saudades do antigo papel, e se colocam na posição de paladinos dos valores da escola...

Barbaridade! (tom de voz muito alto) eu gostaria que estivesse o antigo papel! Pra mim, o papel da escola é ensinar, aquilo que eu aprendi eu quero transmitir ao aluno, experiência de vida, de conhecimento. E hoje em dia, o que está acontecendo é que nós estamos educando os filhos dos outros, isso não poderia acontecer. Educação se traz de casa, educação se traz da família, de pai, de mãe, de avó e de irmão. (E2)

Eu acho que a sociedade transfere o papel, quer dizer, a família transfere o papel total para o professor. Talvez aquela família que não tem conhecimentos pra dar pros filhos e quer passar o papel de educador, pai, psicólogo de repente, de tudo. Até se faz, dentro dos limites, mas olha, é muita coisa pra quem já está cansado. (E6)

Acho que no tempo do meu pai, dava mais pra ensinar, e agora tá assim: tem que educar sentimentos, a mente. Tá tudo pra nós. Eles vêm assim cruzinhos, crus, crus de casa onde tá todo mundo trabalhando. Eles querem que a gente coloque limite, conceitos na cabecinha deles, e ainda que se ensine o beabá. (E8)

Histórias que ficavam restritas ao ambiente familiar são levadas a todo o momento por crianças e jovens para a sala de aula: sexualidade, morte, separação, maus tratos, gravidez e doença. Alguns professores já se conscientizaram da importância de abordar essas questões. Diante da urgência, eles põem em funcionamento sua engenhosidade e recorrem aos mais variados recursos não-prescritos, exemplo do que Dejours denominou “quebra-galho” (1994, p.51):

Isso ninguém ensinou, a vida me ensinou, a faculdade não vai te dar aula de educação de boas maneiras, princípios, horários, ética, respeito isso é de casa. Eu separo o que é certo é o que é errado, digo que o certo e o errado são duas linhas paralelas. Não existe meio certo. Se tu achar que alguma coisa está meio certa, tá errada. São coisas bem simples assim, que a gente pensa e diz: tá errado. É assim que se faz, mostrar, dizer, explicar o que é. São situações que vou me deparando no decorrer do ano.

Daí a senhora pára de ensinar a matéria?

(fala junto com a entrevistadora) Não! (voz muito alta) Geralmente é dentro do contexto, são situações que aparecem em sala de aula e que tem de resolver. (E2)

No noturno mesmo, nós temos alunas que são mães, surgem problemas, surgem trocas de culinária, várias outras coisas. Eu não vejo problema em fazer isso porque nós convivemos o ano todo. Por que não conversar? Esse tipo de relacionamento afetivo facilita a aula, principalmente no noturno. (E9)

O professor usa suas experiências pessoais e cria um ambiente de aprendizagem que se intersecciona com o interesse do aluno, mas tem dúvidas da validade dessa experiência, comparada à abordagem tradicional. No decorrer da entrevista, amadurece e elabora seu ponto de vista:

Eu acho que sim. É. Com certeza. Até na sala de aula, eu vejo que às vezes é mais importante passar alguns valores pra eles do que ficar enchendo um caderno de matéria e coisa que às vezes eles nem entendem, nem vão usar. Dar um pouco de informação pra eles vai ter mais valor pra eles. Principalmente no noturno, aonde eles não vão adiante. Que eles saem na oitava série e acabou. Quando eles concluem a oitava. Quando não desistem na quinta, sexta...

A senhora tenta mostrar pra eles como é a vida...

Exatamente. Porque hoje em dia, as meninas, elas não se valorizam. Elas têm um vocabulário... umas atitudes... Por exemplo, na minha época, a gente não era acostumada com essa maneira de ser. De usar o mesmo vocabulário que os meninos. De falar normalmente de sexo, de transa, disso, daquilo. Na sala de aula contar experiências assim. Às vezes, tu até te choca. Então a gente passar esses valores: que é coisa íntima, que faça, mas que não fique contando, que tem que ser mais reservada. Que isso é normal.

O papel do professor nesse ponto se estende bastante...

É. Parece que em casa elas não têm muita abertura com as mães, de abordar esses assuntos. Porque na sala de aula elas falam.

É mais importante um papel que caberia tradicionalmente aos pais...

Não mais importante, mas às vezes tão importante quanto. Porque, dependendo da situação, às vezes é mais importante dar uma orientação pra vida do que uma coisa que não tá interessando, que eles não vão seguir, que eles não vão continuar, que eles vão esquecer daqui um tempo (E12)

Mas as deficiências sociais de toda natureza, eventualmente geram situações constrangedoras, confundem o professor e excedem a capacidade do modelo escolar tradicional:

É uma turma muito complicada, cheia de problemas, meninos com a sexualidade aflorada! (bem baixo) ...Só falam em sexo... Eles passam a mão nas gurias, essa semana tivemos uma reunião com eles, eu me apavorei sobre os assuntos que eles abordaram. Eu já perdi uma aluna pra outra professora por causa disso, pra outra 4ª série, tem duas indo pro [outra escola] no ano que vem. Eu acho que eles estão cobertos de razão, pois tem que tirar mesmo. É a pior turma, é uma turma que me cansou durante o ano. Essa turma foi o ano todo pra orientação, mas não adiantou. Então me tratei, eu tomei remédio. O problema vai seguir porque eles vão ficar aqui na escola.

Tu não te sentiste atendida...

Totalmente sem apoio, parece que a gente não tá falando sério. Eu falei, mas não me atenderam então eu parei! Eu esperava um trabalho diferenciado no começo do ano, quando eu avisei e pedi ajuda. (E4)

O professor, hoje em dia, tem que ser amigo, pai do aluno... várias questões que não tinha antigamente. [...] Tentar resolver como dá, pois tem que ensinar o que os pais não estão ensinando: a conduta do aluno, hábitos de higiene, coisas que deveriam vir de casa.

Quais hábitos de higiene?

Tomar banho, escovar os dentes, tudo isso é trabalhado na escola!

Acontece contigo, uma criança vir à aula precisando de banho?

Com certeza! Eu tenho isso em sala de aula! E como eu vou chegar e dizer isso pra ele? A gente fala geral, procuramos envolver todos os alunos e conscientizá-los. (E3)

Zenti e Gentile (2001, p.18), em reportagem sobre os novos desafios do papel do professor, apresentam as considerações de dois especialistas:

Mais do que nunca o educador precisa conhecer a fundo a infância e a adolescência, afirma Miguel Arroyo, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Ele afirma que a resistência é perfeitamente justificável. Todo sistema educacional privilegia os conteúdos e – para o bem e para o mal – a preparação para o vestibular. Júlio Groppa Aquino, professor de Psicologia da Educação da USP, emenda: Em pleno século XXI, fazemos uma escola como se ela fosse igual á de 1950, elitista e uniforme. E o que é pior: desejando que ela continuasse assim.

As certezas tradicionais parecem desmanchar-se no ar. Cabe ao professor o desempenho de papéis contraditórios: ser companheiro, amigo dos alunos, ajudante no seu desenvolvimento pessoal, e no fim, selecioná-los e julgá-los através do exame; Ocupar-se do desenvolvimento individual de cada aluno, mas jamais perder de vista a construção de um coletivo de regra, em que cada um deve se acomodar às regras do grupo; defender valores em classe, mesmo sabendo que poderá ser rebatido, não somente por um aluno, mas por correntes de opinião com origem nos meios de comunicação em massa; Em meio a tudo isso, ainda se ouvem declarações como estas:

Mas o primeiro de tudo é formar um aluno crítico e não ficar naquela coisa de só conteúdo, porque o professor tem que mostrar onde o aluno está, qual o papel dele. (E3)

A gente tem o papel de segurar a escola pelo menos. Tentamos encaminhar os alunos, tentar ajudar os alunos. (E7)

4.3.3 Prazer no trabalho

E por pior que seja, a gente gosta de vir trabalhar, de vir pra escola. (risos).(E7)

Toda investigação sobre sofrimento revela também as fontes de prazer no trabalho. Duas faces de uma só moeda, prazer e sofrimento podem resultar de lógicas relativamente independentes, bem como emanar de uma mesma fonte.

A análise de conteúdo agrupou, sob essa categoria intermediária, três aspectos do prazer no trabalho vivenciado pelos sujeitos da pesquisa: bom convívio entre colegas, recompensas na interação com a clientela e possibilidades de auto-realização.

Quase todos os sujeitos ressaltaram como sua principal fonte de prazer no trabalho o convívio com os colegas. O trato diário tem risadas, brincadeiras, conversas, além de diversas atividades de integração: time de vôlei, jantares, comemorações de aniversário (em um dos dias de pesquisa, várias professoras estavam organizando um baile de máscaras, patrocinado pela direção da escola). A escola organiza anualmente uma gincana, tem um núcleo de tradições gauchescas premiado em competições estaduais, um coral e um grupo de dança afro. Uma professora “sempre sonhou lecionar” na escola, em função da sua visibilidade junto à comunidade. Dois sujeitos disseram chegar costumeiramente mais cedo à escola, para poder conversar.

Então nessa parte é maravilhoso. Por isso que eu digo: chegar no colégio pra mim é uma beleza, até me distrai a cabeça porque eu não tenho irmão, não tenho irmã. Aqui sou eu, o [marido] e o [filho], né, e a minha sogra, claro. Então minhas amizades são aqui com elas, tudo, né. Os momentos assim que eu posso me preocupar com a com a ida do [filho] embora, saindo agora, né, meu companheiro, né, que se forma e vai. Então é com as gurias que eu choro as pitangas, assim, sempre. (E13)

Eu me sinto em casa, eu gosto daqui tanto que eu venho cedo. Se o chimarrão não tá pronto eu faço, enfim eu gosto de estar aqui! Claro que como em qualquer lugar tu tem relacionamentos mais afetivos do que outros. (E10)

Os momentos de não-trabalho, de descontração em equipe, já apontados por Codo (1999, p.59) como vitais para a descarga da tensão afetiva mobilizada pelo vínculo didático não são as únicas fontes de prazer no trabalho dos professores. O desafio atrai, embora provoque sofrimento:

Faltam projetos, ter continuidade no trabalho. Até teve um projeto da nossa supervisora, que foi a festa da Miscigenação...Que foi um sucesso! (risos), Mas quase nos matou!!! Mas foi muito bacana, é o que está faltando aqui. (E10)

Com os alunos também tem aquele lado que compensa muito... conviver com eles parece que me renova, é uma maneira de me tornar um pouco jovem porque ... escuto o vocabulário deles, daqui a pouco eu já tô falando que nem eles. É uma mistura sabe. Me faz bem aquela alegria, aquela

juventude deles, é uma coisa contagiante, e eu me sinto muito bem com isso. É... eu adoro. Não sei como vai ser na hora de parar.

A senhora se preocupa com isso?

Muito. Muito, muito, muito.

O que a senhora imagina que pode acontecer?

Pode acontecer que... eu não sei como eu vou aceitar isso aí de ter que de repente ficar só em casa. Vai chegar uma hora que eu vou ter que ficar, né. Aí eu não sei como eu vou lidar com isso aí. E eu sou muito assim de adiar, de não querer sofrer por antecipação, ah, depois eu resolvo, depois eu vejo. Mas é uma coisa que me incomoda. Tanto é que eu tinha 40 horas, daí me deram mais 20. Eu fiquei dois anos... foi bem puxado porque eram 60 horas em sala de aula, manhã, tarde e noite.[...] Mas pra mim era importante, eu precisava manter aquele vínculo com a escola porque eu sabia que dali a dois anos eu ia me aposentar. [...] Eu ia passar aqueles dois anos sobrecarregada, mas depois eu ia poder continuar trabalhando. (E12)

O pai que chega furioso e sai sorrindo eu me sinto muito bem (risos). (E1 – Orientadora)

Então, a coisa que eu mais me importo também é uma oficina de trabalho, sabe. Isso a gente ainda não conseguiu aqui. E eu acho que isso é importante. Chegam alunos com 16, 17 anos que não conseguiram se alfabetizar, mas têm condições de aprender um ofício. Esta é a função que eu queria intermediar. Eu acredito que depois de me aposentar, que eu não tenha mais a obrigação de cumprir dentro da sala de aula, eu queira fazer uma coisa assim.

Como voluntária?

Como voluntária! (E14)

Os professores extraem sua auto-realização do aluno que se interessa, que aprende, da aula dada, do trabalho feito no fim do dia, de ajudar na resolução dos problemas, de ver a escola sair no jornal, ganhar troféus, ver seus alunos premiados em concursos, aprovados no vestibular, de concretizar a continuidade do cuidado da criança com os pais, se gratificam com atividades extraordinárias, mesmo que elas não tragam aumento de remuneração. Duas entrevistadas referiram estar nessa situação: uma apoiando a inclusão de alunos especiais e outra fazendo o papel de orientadora educacional no turno da noite. Esse achado se articula com a observação de Dejours (1994, p.51):

Os trabalhadores utilizam sua iniciativa, inventividade e cooperação para preencher e ultrapassar as inconveniências e incoerências e impossibilidades práticas da organização prescrita do trabalho. A arte de quebrar o galho está, contudo, no coração do prazer no trabalho.

Uma fonte de particular gratificação para os sujeitos da pesquisa é serem lembrados pelos ex-alunos:

Tem o lado de trabalhar com o ser humano, eu gosto, porque eu não gosto de máquina, eu já trabalhei como telefonista e não gostei. Um aluno que se forma e me convida, e que reconhece, isso é satisfatório...Hoje em dia, na profissão, essa é a alegria. (E10)

Eu acho tão gratificante quando eles saem daqui e vêm nos visitar! Há poucos dias, veio um menino que foi pra POA e me disse: “Bah, prôfe, a senhora é gente fina”. Pensa bem... já faz três anos que saiu daqui! Seguido acontece, alunos que saíram e encontramos na rua e gritam “oi prôfe!” Esses dias, eu encontrei no posto de saúde uma menina que estava fazendo limpeza e que me perguntou se eu lembrava dela. Eu disse que não, que eram muitos alunos. Daí ela me lembrou de uma situação dela. Nessa pessoa, eu deixei uma boa impressão. (E1 – Orientadora)

A gente tem muitos alunos que reconhecem: “Ah, professora, eu até escolhi fazer geografia porque eu aprendi com a senhora e com a outra professora que dava no ensino médio”. Esse tipo de coisas. Alguns são amigos da gente. (E7)

Os ganhos de identificar os fatores de gratificação no trabalho são vários:

- Permitir o ajuste da organização do homem ao trabalho – e não o contrário, como sói acontecer;
- Formular estratégias que tenham um impacto direto sobre a motivação;
- Aproveitar, ao invés de desperdiçar, a criatividade e a inventividade das pessoas;
- Flexibilizar determinados processos para que não se atrapalhe a negociação entre trabalhador e organização do trabalho por excesso de rigidez;
- Produzir em condições éticas, não comprometedoras da saúde dos trabalhadores.

Levar em consideração essa parte saudável do trabalho é promover uma gestão humanizada, é evitar que valores caros à humanidade sejam esmagados pela lógica do lucro.

4.3.4 Estratégias defensivas

A análise de enunciação aplicada aos conteúdos das entrevistas permeou toda a apresentação dos resultados até aqui. Foram explicitadas áreas de silêncio, ambivalência e contradição nos discursos, para citar alguns exemplos. Nessa categoria intermediária, porém, lançamos mão de um nível ainda mais profundo de análise e levantamos considerações hipotéticas sobre os mecanismos de defesa (FREUD, 1972) individuais e coletivos (DEJOURS, 1987, 1992, 1994, 1999) empregados pelos professores no seu enfrentamento com os próprios afetos e no embate destes com a realidade. Antes de tudo, uma palavra sobre a relação dialética entre mecanismos saudáveis e patológicos. Sua aparente oposição se resume a uma questão: a intensidade e a frequência com que são empregados.

Mecanismos de defesa são processos psíquicos inconscientes que aliviam o ego do estado de tensão entre o id intrusivo, o superego ameaçador e as pressões da realidade externa. Nas palavras de Anna Freud (1972, p.27):

O ego está em conflito não só com aqueles derivativos do id que tentam abrir caminho em seu território, a fim de ganharem acesso à consciência e obterem gratificação [...] quando repudia as reivindicações do instinto, sua primeira tarefa deve ser sempre a de chegar a termos com os afetos associados. Amor, nostalgia, ciúme, mortificação, dor e pesar acompanham os desejos sexuais, ódio, cólera e furor nos impulsos de agressão.

Para manter o controle sobre os impulsos, o ego empenha-se perpetuamente em operações defensivas que são levadas a efeito de modo inconsciente. Esses mecanismos entram em ação para possibilitar que alguns componentes dos conteúdos indesejáveis cheguem à consciência de forma disfarçada.

Os mecanismos de defesa identificados na análise do conteúdo do discurso dos professores foram os seguintes:

Negação – Anna Freud definiu negação como a recusa em tomar conhecimento de certa realidade desfavorável (1972, p.68). A professora descreve a negação dos colegas diante do sofrimento dos alunos:

Quando tu és prof de sala de aula tu não vês como o outro está trabalhando, mas agora eu tô na supervisão e vejo que tem professor assim...A gente sabe que não é papel do prof dar uma de psicólogo em sala de aula [...] eu tenho colega que diz que não quer saber de problema de aluno, eu chego e dou a minha aula e que eles façam o que eu tô propondo e pronto. (E5)

Estas outras professoras expressam o desejo de realizar uma negação que, de fato, não conseguem levar a cabo:

Uma criança que tá com problema ...eu queria fazer com que ela esquecesse aquele problema. Eu não gosto de me envolver, mas isso é impossível. Eu preferiria que esquecessem e não que eu tivesse que lembrar.

Como assim, lembrar?

Tocando no assunto, [perguntando] por que ela tá assim e coisa...

E tu precisas fazer isso?

Tem uma série de coisas que acontece durante o ano. Como tu não vai te envolver com a vida?

Mas aí eu tento levar assim, olhar, ver só o de melhor. Se eu for olhar só coisas ruins... Puxa!!! (Suspiro) não vou sobreviver! (E8)

A negação pode ter sido a causa do “esquecimento” da professora que não concedeu a entrevista. A fala dessa outra entrevistada corrobora com essa hipótese:

Sempre tem as de pé atrás. Que só em te ver já disseram: “se puder, eu não vou”, sabe. Eu acho que é receio, sabe, porque são as que fazem as coisas erradas, né. Elas não querem ser ajudadas nem arrumadas. Elas querem continuar o bicho do passo errado (E14).

Repressão – trata de manter afetos desagradáveis fora da consciência (FREUD, 1972, p.44). Algumas professoras fazem um esforço consciente de repressão da tristeza que sentem:

A senhora acha possível trabalhar com alegria?

Se puxando, com certeza! Claro (risos), tem crianças que precisam que a gente chegue bem alegre, às vezes, a única alegria que eles têm é aqui (E1 – Orientadora).

Pessoalmente, eu fico triste pela criança, mas a mim não refere em nada. Eu sigo a minha vida normalmente, eu sempre digo: o colégio tá aqui e quando eu saio daquele portão eu não chego mais aqui.

A senhora acha que dá pra dividir?

Dá, dá, dá. A minha casa é sagrada, minha casa é meu lar. Eu não trago pra cá e não levo pra lá (E2).

Projeção – por meio da projeção, uma pessoa pode repudiar desejos perigosos e atribuir a responsabilidade pelos mesmos a algum agente externo (FREUD, 1972, p.104). Se a projeção foi suscitada por um sentimento de culpa, em

vez de criticar-se, o ego acusa outros. No caso, o professor projeta sobre a sociedade seus sentimentos de impotência diante do alunado:

O mais complicado é lidar com essa importância do ensino, pois o maior índice de reprovação é na minha disciplina, em geral, com todos os prof da minha disciplina.

E o sr atribui isso à questão social?

Não só, mas a questão social influencia, porque eu procuro saber onde eles moram, não por eles, mas eu costumo analisar, mas tem alunos que moram na vila e eu vejo algo que...não tem solução. Isso que eu não sei se é uma questão alimentar, eu não sei. E isso que a gente não consegue descobrir o porquê aquele aluno apresentar aquele problema. (E6)

Formação reativa – é a fixação de uma idéia ou afeto oposto ao impulso temido e reprimido (FREUD, 1972, p.147). Essa professora reprime os afetos mobilizados por se sentir ameaçada e sugada pelos alunos e tenta ver um lado positivo na liberdade maior que eles têm:

Antes eles respeitavam mais o professor, valorizavam mais e agora eles são muito conscientes dos direitos que eles têm, cobram, brincam... “a gente sabe dos direitos, tem conselho tutelar, tem isso tem aquilo”. Bem conscientes. E eles sabem que a gente tem que cuidar até o vocabulário, né.

E que juízo a senhora faz dessa mudança?

Ah... eu acho que como tudo tem os dois lados, né. É mais difícil de trabalhar, exige mais da gente, é mais cansativo. Eles te sugam. Mas eu acho que eles também têm mais oportunidade de crescer num ambiente mais aberto (E12).

Deslocamento – é o direcionamento de um afeto ameaçador para um alvo substituto. Pode-se interpretar a preocupação de várias professoras com o futuro do ensino, da educação e dos alunos como um deslocamento do medo pela deterioração do próprio estatuto profissional:

Eu trabalho em uma escola que tem magistério, e no 1º ano tem sete alunos, 2º temos oito alunos e no 3º temos oito ou nove. Os professores que trabalham só com o magistério estão preocupados, porque desse jeito vai fechar, porque os alunos não estão vindo mais. Do jeito que o professor está sendo visto, ninguém mais quer [ser professor]. (E3)

Racionalização – trata de dominar os afetos perturbadores num diferente nível psíquico (FREUD, 1972, p.138). A pessoa busca uma explicação para os fatos que possa ser manejada na consciência. Face à dolorosa realidade das próprias condições de trabalho, alguns professores tentam aplacar a própria raiva com argumentos “racionais”:

Não é lá essas coisas, mas eu me conformo. É difícil, mas é que ...é difícil pra todo mundo. Eu não acho que a pior coisa seja magistério. [...] de uma certa forma não posso reclamar, porque eu trabalho 4 horas em uma tarde e não trabalho sábado. Como aquela pessoa que trabalha naquele mercado que atravessa natal e ano novo. (E4)

Essa entrevistada não perdeu sua capacidade de indignar-se:

(risos) Baixíssima né [a remuneração]...veio uma colega me falar que nós ganhamos bem porque tem muita gente que não tem tudo que nós temos. Eu sei que tem balconista de mercado, por exemplo, que passa trabalho e ganha muito pouco, mas eu não posso me comparar porque eu fiz uma faculdade. Por que eu vou...me comparar ao comércio em geral? Eu olho o outro lado, das outras profissões, e tão muito melhores do a minha. [...] Eu não queria ganhar muito, apenas um pouco a mais. Porque o país é desigual mesmo. (E5)

A inversão contra o ego – também denominada detração hostil (FREUD, 1972, p.31) pode ser um recurso contra a culpa diante das más condições de ensino ou do trabalho real. As prescrições estão gravadas no superego e, ao saber que não conseguem cumpri-las à risca, os professores podem sofrer. A ansiedade volta-se contra o *self* como via de descarga:

O que me deixa mais triste é aquele aluno que não vai. Eu adoro a 1ª série... eu peço auxílio, mas os pais não querem. O aluno não evolui... Eu me sinto fracassada... fico pensando se eu fiz tudo o que eu poderia ter feito, eu tenho pena de chegar no final do ano e o aluno não ir pra 2ª série.(E13)

Sublimação e Altruísmo – por fim, dois mecanismos mais avançados e que em geral se justificam por terem um valor social, além do seu uso como defesa, são a sublimação, ou o deslocamento da finalidade instintiva em conformidade com valores sociais mais elevados (FREUD, 1972, p.44) e o– renunciar à própria realização em nome da realização de outrem, extraindo daí verdadeira gratificação (FREUD, 1972, p.105). Empregadas no trabalho, essas defesas têm os melhores efeitos possíveis para seus beneficiários:

A [diretora] me diz: “tu te doa muito pra escola”. Mas é...(risos) A minha meta de vida é essa, [diretora]! Daqui a pouco, eu paro e eu não quero me incomodar, quero me doar enquanto eu tenho energia, enquanto eu tenho vontade e força pra fazer isso, né. E eu vejo que ela pega junto. Tudo o que todo mundo quer, ela pega, vai, corre atrás, sabe. Então eu quero dar a minha parcela. (E14)

Eu sempre tenho tudo o que eu preciso, eu sempre falo com a diretora e ela diz pra fazer uma lista que ela providencia o que eu preciso pra fazer uma atividade diferente.

De onde vem tanta verba?

Eu acho que a diretora faz milagre, porque nós fazemos promoções, ou às vezes os próprios professores tiram dinheiro seu pra realizar as tarefas. A escola dá o material, mas a escola tem que trabalhar pra ter esse tipo de coisa. A verba do estado tá atrasada...só fazendo esse tipo de trabalho... É normal pra gente...já faz parte do nosso trabalho.

Tinha uma disciplina lá na faculdade “Festas, rifas e outras técnicas de arrecadação de fundos”?

Não, né! (risos). Mas dentro da realidade em que nós estamos inseridos ...sem os recursos fica mais difícil...ou tu tira do seu bolso ou deixa de fazer...isso eu acho que seria pior. (E13)

Uma das coisas, é que o jovem quer uma recompensa muito rápida, por exemplo: em casa, eles fazem algo e ganham uma mesada. É uma coisa que dá pra valorizar na escola: a cada ano que o aluno passasse ele teria uma caderneta de poupança e só poderia tirar quando terminasse o 2º grau pra fazer uma faculdade. [...] Ou entrar em um vestibular federal só com as médias dos alunos, isso também daria estímulo mais concreto ao aluno, pra ter uma competição saudável!

E para o professor? O que seria bom?

Seria muito bom saber que dois ou três alunos entraram sem vestibular, somente pelas notas, o prof também seria mais valorizado pelo aluno.

Isso bastaria como estímulo para o professor?

Nós... claro, dentro das condições salariais, o sistema nos tira esse ânimo... mas no momento que o aluno se incentivar, também o prof se incentivará junto. (E10)

Cabe enfatizar mais uma vez que as defesas têm um papel duplo: ajudar e atrapalhar. Quando a defesa funciona sem produzir um sintoma e, melhor ainda, favorece outras pessoas, ela deve permanecer intocada. É o caso das repressões conscientes que preservam o ambiente doméstico das atribulações do trabalho, ou das sublimações que não exageram e não tentam compensar com o esforço pessoal os males endêmicos do magistério.

O fato é que existe uma diferença entre o que se gostaria de fazer em sala de aula e o que de fato se faz, sob a pressão de determinantes íntimos desconhecidos. Quando o professor se depara com suas defesas mais características em situação profissional, ele pode, nos termos de Laville (2005, p.26), repensar sua prática e integrar mudanças em sua prática efetiva.

Sem a pretensão de transformar o professor ou mesmo o gestor em terapeutas, a compreensão dessas realidades latentes enriquece a visão que se tem

do trabalho. Amenizando suas defesas, o educador recupera uma certa margem de manobra, recupera o caráter lúdico do seu fazer, apresenta-se em melhores condições para admitir que não é o dono da razão e cresce na construção de sua identidade.

4.3.5 Falência das estratégias defensivas

Motivação baixa e alto absenteísmo, mínima implicação pessoal no trabalho, aumento de doenças ocupacionais, sentimento de nostalgia em relação aos “anos dourados” da escola, desejo anormal de férias, resistência a mudanças, vivência de injustiça, atitudes agressivas, afastamento do resto da equipe, envolvimento em boatos. Essas são apenas algumas expressões diretas do sofrimento que causam intenso prejuízo ao trabalho e que não chegam a retirar o sujeito da organização. Algumas pessoas, emocionalmente esgotadas podem, de fato, passar mais tempo que o necessário no ambiente de trabalho, para fugir de uma situação problemática que também se gerou em casa. Esses trabalhadores no limite da normalidade permanecem ocultos no funcionamento cotidiano da escola.

Ao contrário do que se possa pensar, algumas condutas disfuncionais dos professores não se devem às suas personalidades ou aos seus problemas domésticos, mas às pressões do sistema de ensino, que as favorecem, selecionam e mantêm. Falta de vontade, preguiça e baixa motivação (“típico de funcionário público”) podem, na verdade, sinalizar a falência dos mecanismos individuais e coletivos de defesa.

As técnicas combinadas de análise do conteúdo encontraram as seguintes descompensações no comportamento dos sujeitos pesquisados:

Ambivalência – Anna Freud (1972, p.131) a define como uma atitude dualista de aversão conjugada com desejo apaixonado. Presa de sentimentos contraditórios, sem conseguir uma atuação prática que resolva o conflito entre ideais e realidade, o professor pode ficar indeciso sobre o que pensa da profissão:

Depois de 21 anos...(risos)...eu continuo gostando da profissão, mas tô sentindo que tu vai perdendo muito aquele pique, aquele gosto como era antigamente. Apesar de tu ter feito uma faculdade, a remuneração é muito baixa...hoje eu não quero que a minha filha seja professora por exemplo.

[...] Eu entrei no magistério porque eu gosto, e não acho justo sair e ir pra uma coisa que eu não gosto. (E10)

Ansiedade – emoção desagradável que sinaliza um conflito interno que ameaça irromper do inconsciente a todo o momento. O professor pode ficar cronicamente ansioso por estar dividido entre procurar outro ofício que remunere melhor e relutar em retirar do magistério o seu investimento afetivo:

Às vezes eu até penso em fazer outra coisa, ver outra profissão, mas não consigo! Fazer o que se não consigo fazer outra coisa? [...] Com certeza, às vezes dá vontade de largar, mas não posso. (E3)

Cansaço – a diretora refere que há um pico de colapsos nervosos entre os professores no final de ano e nos anos em que se faz greve. Os professores atribuem seu cansaço à idade, à carga horária, ao contato muito intenso e excessivo com pessoas, ao ruído da sala de aula, à dupla jornada. O cansaço costuma inibir sobremaneira as atividades de lazer dos professores.

Frustração – a palavra “frustrante” foi a mais empregada na descrição do trabalho pelos sujeitos da pesquisa. O sentimento de frustração com a educação pode ser deduzido a partir do desejo de trabalhar em outra coisa, da inveja dos funcionários “amigos da diretora” que ficam na biblioteca ou na secretaria e do desejo que os filhos sigam outra carreira. Outro foco de frustração é a situação imutável do magistério:

Eu acho que, por um lado, eu fico angustiada por eu ver muitas coisas e o mesmo quadro que não se modifica nunca. Conversas dos colegas, muitas coisas novas na educação, mas continua a mesma coisa. Na prática, vai pra sala de aula e te vira...aquele espaço é teu e te vira...(E7)

Começa, expõe, mas parece que morre na casca, não vai adiante e aí o professor vai se frustrando, né. Vai assim...Se fechando, se sentindo só, desamparado. Sem, sem muito apoio. Em lugar nenhum eu acho que a gente consegue fazer um trabalho assim. Solitário. É uma engrenagem. Uma coisa depende da outra.(E12)

Distanciamento afetivo – pode ser um sintoma da falência defensiva, mas também pode se articular com a história pessoal do trabalhador. Para Laville (2005, p.151), a escolha de um lugar em que se é obrigado a falar, como o de professor, pode mascarar uma dificuldade de falar de si mesmo ou para falar de verdade, em

vez de fazer intervenções na classe. Da mesma forma, preconceitos podem interferir com a integração ao grupo:

Porque às vezes...eu sinto dificuldade...eu sou homossexual e eu não escondo isso. Não fico misturando as coisas, obviamente...Eu não escondo, mas não fico me fingindo assim...Às vezes eu sinto que há uma malícia, mas eu não faço comentários, dou a entender que não estou preocupado com aquilo ali, que eu tenho a minha postura...dou a entender, não sei se conseguem entender: sou um pouco diferente da maioria da sociedade, mas estou aqui pra trabalhar e fazer amigos...[...] eu convivo muito comigo mesmo porque eu moro sozinho, mas é uma coisa muito difícil também. A gente fica muito sozinho, muito isolado mesmo...(E6)

A entrevista com a supervisora chamou a atenção pelo mínimo envolvimento afetivo e pela parcimônia das respostas. A supervisora praticamente não modulou seu humor durante a entrevista e apresentou uma produção pobre de pensamento, muito destoante do conjunto de entrevistas. Esse comportamento da pesquisada tinha sido referido por outros sujeitos. A dinâmica da entrevista foi muito diferente das outras, obrigando o entrevistador a intervir mais em função das longas pausas sem nada para dizer:

O que te atraiu na supervisão?

Sei lá...eu tenho que fazer o curso e escolher uma habilitação, eu optei por essa.

Não foi uma escolha mais específica...

Mas depois eu acabei gostando, (prof fala muito baixo e enrolado)...eu fiz magistério antes também, então eu já conhecia um pouco...

E por que o magistério?

(risos)...Eu optei porque eu já tinha irmãs que faziam, até porque a cidade tinha emprego também.

Como tu avalias esta escolha hoje?

...eu optei por essa e vou ser o melhor que eu puder...

Em termos de satisfação pessoal como está?

(tom de voz triste) Não era o que eu esperava no momento...eu queria fazer um pós, mas nem sei se vou conseguir ainda...

Por que não é o que tu esperavas?

Eu queria mais, mas eu vou fazendo o que dá...

Por fim, confirmando o estudo exploratório, três pessoas relataram estar em tratamento para depressão. Houve relatos de que a professora que “esqueceu” a entrevista também seria portadora de depressão recorrente, estando em desvio de função por isso. As manifestações depressivas podem emergir quando o professor

se culpa pessoalmente pela incapacidade de chegar à prática dos ideais aprendidos. Agravantes externos à organização agem como catalisadores da descompensação:

Caso 1 – um ano sendo ameaçada pela mãe de um aluno e por um aluno mais velho, obrigado legalmente a ficar na escola. Problemas com o financiamento da casa própria. Em acompanhamento psicológico.

Eu tenho estresse pré-escola, fico assim estressada: Ah, como vai ser essa turma nova, como é que eu vou me adaptar, como é que eu vou trabalhar com esse pessoalzinho. Eu não consigo não me ligar nisso! Ai, será que eu vou conseguir fazer? Então eu sonho... é a nossa vice, é a minha bruxinha de sempre, ela sempre tá nos meus sonhos. E aí agora assim, esse ano foi um ano atípico, que eu tô construindo, pela caixa, deu uns problemas enormes, então assim, juntou tudo. E eu tô péssima tá. Tô melhor agora, já faz mais de mês que eu tô com acompanhamento psicológico, no CAPS, eu atribuo muito a isso. Tive problema com o meu filho também, que também tá com acompanhamento. [...] No Fantástico tinha alguma coisa, hã... alguns tópicos que dá pra ver uma pessoa depressiva e eu só choro, eu tenho , choro fácil. Eu sou bem emotiva, choro se eu estou alegre, choro se eu tô triste, choro se estou feliz, choro por tudo. E aí assim, ó, acabei chorando dentro da sala de aula. Mas tava assim, num dia de puro estresse.

Caso 2 – conflitos com alunos em função dos baixos índices de aprovação, solidão e falecimento da mãe. Em uso de medicamento psiquiátrico (automedicação).

E frustrante, angustiante! Eu já me tratei pra isto.

Pra esse ponto específico?

Também, mas por causa de várias coisas, foi...em 2003, perdi minha mãe, perdi o namorado, incomodação no trabalho. Na época eu tive uma frustração porque eu era conselheira de uma turma e eu não tava conseguindo interagir com eles, eu queria cair fora, mas não queria magoá-los, mas eles queriam a mesma coisa...foi eles que tomaram a iniciativa, pra mim foi bom. Bom, juntou as três coisas e eu tive que procurar recurso [...] Estou bem desgostosa, mais de 50%, é muito pouco...não tô tendo pontos altos....

Caso 3 – um ano com problemas de sexualidade exacerbada em crianças de 4ª série. Desesperança de ser auxiliada, perda de alunos para outra escola. Em tratamento psicológico e medicamentoso.

Eu já estava começando um tratamento e tava tomando um remedinho [antidepressivo] e um outro que não lembro o nome. Eu já me sinto bem melhor, não sei se é psicológico, porque eu antes tava tão pra baixo...começou aparecer tudo ao mesmo tempo... na minha casa eu estou muito feliz pois nos estamos fazendo um aumento que eu sempre quis, mas isso é cansativo... Eu tava ficando louca eu acho de tanta coisa! Um dia eu cheguei em casa gritei tanto, esse dia eu chorei, chorei aqui no colégio. Eu resolvi procurar um médico, porque não era possível que eu ia me irritar com qualquer coisa! De manhã eu tinha uma atitude e de tarde eu tinha outra! (E4)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 – RETOMADA CRÍTICA DOS ACHADOS DE PESQUISA

5.1.1 – Da análise de conteúdo

Por meio da análise de conteúdo em suas modalidades categorial-temática e de enunciação, os elementos da organização do trabalho docente em escola pública capazes de produzir sofrimento ou prazer reuniram-se, para os sujeitos dessa pesquisa, sob três categorias:

- Relações com a clientela;
- Condições de trabalho;
- Condições subjetivas do professor.

5.1.1.1 Relações com a clientela

Na análise das relações com a clientela, ficou claro que existe uma incongruência de objetivos quanto à ação escolar: enquanto os professores defendem o trabalho pedagógico, os pais querem um lugar para deixar os filhos e a formalização do nível de instrução dos mesmos. Esta é a causa de muitos dos conflitos entre os professores e sua clientela. Diante do desafio de trabalhar sem reconhecimento, os professores mobilizam estratégias defensivas que ocultam o verdadeiro problema e dificultam a sua resolução.

Pais, alunos e professores encontram-se envolvidos em um jogo de projeções no qual cada facção atribui à outra a responsabilidade pelo fracasso da escolarização. Na verdade, todos carecem de algo: o professor reconfigurar sua gestão de sala de aula, estabelecendo uma posição de poder clara; o aluno precisa de uma socialização prévia ao processo de desenvolvimento cognitivo; a ampliação

do acesso à escola trouxe consigo pais que aspiram ao avanço educacional dos filhos, mas não dispõem dos recursos culturais para apoiar a aprendizagem.

Existem relações complexas de poder entre pais e professores sem, no entanto, estarem definidas as responsabilidades que cabem a cada um. Os pais não estão suficientemente esclarecidos sobre a importância do papel do professor. Assombrados por estereótipos do funcionário público e pelo estado de calamidade do ensino público, temáticas onipresentes nos meios de comunicação de massa, coloca-se rapidamente em uma posição de suspeita e evoca a interferência de outros órgãos na relação de poder (Conselho Tutelar e Ministério Público).

A implantação de novas tecnologias é vista como um agravante do hiato entre gerações. A tecnologia ingressou pela “porta dos fundos” da sala de aula, eis que são os alunos que a trazem, com os professores falhando em incorporá-la de maneira consistente à rotina. De modo esporádico, o computador é utilizado como recurso didático sem que se explorem suas reais potencialidades. O baixo poder aquisitivo do professor é um óbice à superação deste obstáculo.

O resultado das condições descritas acima é o sofrimento socializado – pais, alunos e professores. A ação didática é vazia de sentido para pais e alunos, e o professor não consegue despertar o interesse do seu público. Sem ver seu investimento sublimatório recompensado, prevalece no discurso dos entrevistados o sofrimento sobre o prazer (primeiro objetivo específico do estudo).

5.1.1.2 Condições de trabalho

As condições de trabalho que dependem da estrutura burocrática do sistema de ensino provocam considerável sofrimento: a remuneração não está equiparada às demais profissões de nível superior, o plano de carreira está desatualizado, há perdas de incentivos e obstáculos à formação e especialização profissionais. Além disso, inexistente disponibilidade de pessoal e as verbas para manutenção da escola não só são escassas, como o repasse pode demorar até seis meses.

Existem ainda outros fatores de sofrimento no trabalho:

- a) vivenciar o descumprimento da lei;
- b) não receber feedback de seus esforços;

- c) transformar-se em “operário do saber”;
- d) trabalhar com crônica deficiência de pessoal;
- e) não dispor de tempo para pensar o próprio trabalho;
- f) ter descontados do calendário letivo os dias de atualização técnica.

Percebe-se que o sistema de gestão pública da educação pauta-se pela lógica instrumental, que prioriza a técnica e os objetivos quantitativos. Tanto na forma burocrática tradicional quanto no modelo gerencialista, de incorporação recente à Administração Pública como uma opção moderna de gerenciamento, seguem a mesma lógica.

Conforme a Psicodinâmica do Trabalho, o esforço imaginativo, imprescindível à consecução dos objetivos da educação, mantém-se na informalidade, não sendo reconhecido como trabalho. As prescrições do trabalho ocupam a quase totalidade do tempo com eficácia marginal. O processo de ensino-aprendizagem se dá nos interstícios de uma burocracia disfuncional, configurando uma clássica inversão de meios e fins. À alta chefia resta a confortável posição de saber que a produção simplesmente acontece.

Os professores seguem trabalhando, embora se ressintam da ausência de uma política de gestão de pessoas que contemple o elementar, começando pelo recrutamento e seleção, passando pela remuneração e incentivos, plano de carreira, treinamento, motivação e até mesmo aposentadoria.

Por outro lado, as condições de trabalho dependentes do micro-âmbito escolar mobilizam mais prazer do que sofrimento, visto serem regidas pela lógica substantiva, que contempla variáveis qualitativas do desempenho humano. Há relatos de consideração à pessoa na organização do trabalho: motivação, participação, integração, iniciativa, criatividade, inovação (primeiro objetivo específico).

5.1.1.3 Condições subjetivas do professor

A escolha profissional se dá em meio a uma desvalorização do campo, que o reduz ao status de segunda opção. Para muitos, o principal fator de atração é a conveniência das condições de emprego, mais do que a natureza do trabalho em si.

O contexto de uma profissão em crise reduz as possibilidades de adequação homem-tarefa.

Desmotivado pelo choque inicial com as condições reais de trabalho em circunstâncias adversas, o professor vê abalados os fundamentos da sua identidade profissional. As mudanças na estrutura da sociedade, acompanhadas pela agenda política demagógico-paternalista, exigem-lhe o desempenho de uma função assistencial para a qual não recebeu formação condizente. Sentindo-se o último baluarte da educação formal, o professor aceita com relutância alguns aspectos deste novo comprometimento. Como recurso diante da mobilização de afetos contraditórios e perturbadores, surgem diversos mecanismos de defesa, alguns adaptativos, outros nem tanto. Registram-se, porém, pontos de ruptura nas estratégias defensivas, resultando no adoecimento de professores que se mantêm trabalhando apesar disso (segundo objetivo específico).

5.1.2 Dos procedimentos de pesquisa-ação:

Duas abordagens foram confrontadas: a científica e a empírica. A abertura para o diálogo e a transformação nos modos de pensar acerca de determinados problemas foram estimulados. A pesquisadora assumiu o papel de facilitar a expressão dos conflitos e a tomada de consciência. Ao explicar o conteúdo, as operações e a organização do trabalho, os professores se apercebiam dos pontos obscuros, das contradições e dos fatores de prazer e sofrimento em seu fazer diário.

Ao final da intervenção, várias manifestações dos entrevistados deixavam entrever a transformação da queixa e da necessidade de alívio em uma reflexão com vistas a soluções:

Para quem quer fazer um trabalho diferencial tem que cuidar dos pais e das crianças. (E15)

Eu queria muito, muito até se tu pudesse nos ajudar. Fazer um grupo de professores e entrar num ônibus e ali na saída da cidade e dizer: escrevam no papel tudo o que vocês querem deixar pra trás. Dobrem e atirem na rua.

É uma boa!

Daí chegar num lugar lá, nós tudo, caminhar, falar, uma hora sentar. Quem é que quer dizer alguma coisa? Falar, de noite, antes de dormir, vamos tomar um chá e conversar. Sabe, nem que tenha briga. (E14)

Eu acho reuniões tipo assim: a diretora sentar com os grupos de educação física e dizer: Gurias, o que tá errado na educação física? Vamos trabalhar juntos? Geografia, português, currículo, mas dizer: Vamos falar, vamos chegar lá na sala de vocês e ficar falando de vocês. Vamos falar coisas...[...] Eu sei que as gurias falam um monte da orientadora. Que ela só conversa, conversa, é orientadora e não toma nada de iniciativa. Elas querem que a orientadora expulse, que a orientadora chame o pai, que a orientadora faça, prenda. Cadeia, sabe. Mas não é por aí a coisa!

Fantasia...

É. Então vamos dizer isso pra orientadora! Se a orientadora vai dar resposta, por que ela não faz? Que a gente tem um regimento na escola que não pode tá expulsando criança toda a hora, sabe. Eu acho que tinha que ter uma reunião, mas não com o grande grupo, que vai dar balburdia. Começa a discutir uma daqui, uma dali. Com pequenos grupos. (E14)

Eu acho que palestras, mas atendimento dos pais de conscientização dos pais, sobre a importância da educação. Ver a educação como importante. (E13)

Eu acho que tem que haver uma colaboração, uma integração entre todos os professores fecharem e cobrar a mesma coisa e um respaldo da direção. [...] Começaria talvez dentro da própria escola. Que a gente tem que mudar o que a gente tem condições de fazer.[...] Teria que haver uma mudança total na educação. Eu acho que tão assim saindo da gaveta...(E12)

Na motivação dos professores. A motivação seria uma boa porque os professores são humanos e precisam desse tipo de trabalho.(E11)

Eu acho...mas eu acho que quem sabe tá faltando é alguém falar pra nós, tbm depende de como falar...do que ainda é bom, sei lá um trabalho...alguma coisa (risos)...de planejamento...eu gosto de mandar...(risos), porque a gente faz tudo sozinha, também trabalhar nossa auto-estima porque não tá fácil. (E10)

Eu começaria pela carga horária, gostaria de poder procurar métodos de trabalho pra não ficar somente no jeito tradicional de trabalho, eu tenho sonho de trabalhar com projetos...eu gosto disso...mas não se consegue fazer isso...eu queria ter um laboratório de matemática... (E9)

Deixa eu ver... acho que no ano retrasado, eu fazia pelo município palestras, palestras que nós tínhamos assim, nós entrávamos com eles às sextas, nós íamos lá da uma às três e assim, e aí tu, a gente tinha um tema e você **inaudível pela gritaria das crianças** você nos fazia a exposição.(E8)

Eu acho que um trabalho com os professores, por que os alunos são diferentes, a gente ouve os professores falando o porquê eles estariam se preocupando com os alunos, retirar rótulos sob medicações que os alunos tomam... (E7)

Eu acho assim: cada um é livre dentro de sala de aula, não tem uma coisa supervisionada dentro de sala de aula, nas reuniões a gente combina uma coisa e aquele professor não comparece na reunião.

Isso não é discutido?

Não como deveria ser, de chegar e dizer: tu tens que mudar tua forma de trabalhar, não é assim...até pra não criar o ambiente que o supervisor só reclama...Solto é difícil mudar...(E7)

Eu acho que esse trabalho divulgado pra mais pessoas, eu não sei por que...aquilo que eu vejo da comunidade é que se trabalha porque ganha férias maiores, não trabalha no sábado, eles não sabem o que acontece dentro de uma sala de aula.

A senhora acha que a comunidade poderia estar mais por dentro da realidade da escola?

Eu acho, porque eles colaborariam mais, melhorariam a qualidade da relação. (E3)

O efeito Hawthorne (gratificar-se com a atenção recebida ao ser pesquisado) foi sensível nos professores pesquisados pela intensidade da gratidão expressada e pelas respostas positivas à intervenção. A demanda também se transformou ao longo da escuta. Esta particularidade do trabalho, que assumiu caráter de pesquisa-ação, permitiu satisfazer o terceiro objetivo específico, ao mesmo tempo em que atingiu o objetivo geral da pesquisa, qual seja, formalizar a demanda do coletivo de professores por uma estratégia de ação conjunta que elabore o sofrimento gerado pela organização do trabalho.

5.2 – LACUNAS NO GERENCIAMENTO ESTRATÉGICO DA ESCOLA:

A identificação das disfunções do atual modelo de gerenciamento do ensino público é condição necessária para a satisfação do quinto objetivo específico deste estudo, qual seja, “formular estratégias de gestão que permitam aos professores apropriar-se de seu poder de alterar suas condições de trabalho, suas relações com a clientela e sua própria subjetividade”.

5.2.1 – Não-reconhecimento das funções desempenhadas

A organização do trabalho docente é prescrita a partir de coordenadas (legislação da educação, diretrizes curriculares, parâmetros técnicos, regimento da escola, normas emanadas das coordenadorias, pressões da comunidade, etc) cujas lógicas podem se sobrepor e colidir, dando origem a injunções paradoxais de alto poder patogênico.

Recorrendo à sua inventividade, os professores conseguem dominar as tensões, as contradições, as fontes de erro, as limitações materiais e humanas. Improvisos, adaptações e interpretações aproximativas permitem driblar as más condições de trabalho e alcançar, mesmo que parcialmente, os objetivos almejados.

O “quebra-galho” é inescapável para que o trabalho aconteça. É impossível abrir mão dele face às pressões de tempo: em um ano letivo de 10 meses, como lidar com um atraso de seis meses nas verbas sem recorrer a algum “jeitinho”? Mas, no recurso informal, mora um paradoxo: Se eu quebro galhos, não tenho mais o respaldo da norma. Se não o faço, corro o risco de ser acusado de falta de iniciativa. O trabalhador fica em uma posição de fragilidade diante da chefia, que admite tacitamente o improviso, mas não pode defendê-lo se contestada. A chefia ganha o poder de executar a regra à risca quando lhe convier, punindo, de uma hora para outra, o que sempre foi tolerado. A fraude conduz o sujeito a uma posição psicológica e política extremamente frágil.

5.2.2 A comunicação distorcida

Existe um embate entre as prescrições formais do trabalho docente, de caráter instrumental-quantitativo, e o real do trabalho executado pelos trabalhadores da educação, de caráter substantivo-qualitativo. Todos os esforços informais que viabilizam a consecução dos objetivos encontram-se encobertos por uma capa de negação, por representarem uma realidade desfavorável para a imagem pública das altas chefias e para os próprios profissionais, que nesses pontos se desviam da ortodoxia de sua ciência.

Assuntos vitais para o funcionamento da escola, como a arrecadação de fundos para compensar os atrasos nos repasses oficiais, por exemplo, não são abordados durante a formação dos profissionais. Embora o trabalho pedagógico não prescindia de um esforço socializador direcionado aos alunos e seus pais, este não costuma ser admitido como prática formal. Ele não configura o currículo e não dispõe de estrutura física ou de pessoal condizentes com a sua realização. O uso maciço da estratégia defensiva de negação impede que os educadores possam adaptar seu fazer diário a uma alteração radical no perfil da sua clientela.

Para a psicodinâmica do trabalho, a negação do real encontra-se associada à negação do sofrimento e à supervalorização da concepção. Ignorando o caráter interativo do trabalho, enquanto atividade coordenada das pessoas para fazer face ao que não se pode obter pelo cumprimento das prescrições, podem-se então atribuir os fracassos a um pejorativo “fator humano” (DEJOURS, 1999, p.63). Esse juízo repercute dolorosamente nos que se vêem assim privados de reconhecimento e questionados em sua competência.

Um discurso intencionalmente distorcido é então fabricado, na forma de legislações que não se cumprem e recomendações que não dão conta dos desafios reais, com a única finalidade de servir como propaganda para o público. Eufemizar o sofrimento do professor, atribuir-lhe mais e mais tarefas sem a contrapartida dos recursos, focar nos resultados finais (índices de aprovações) sem atentar para as condições de produção (falta de pessoal, falta de verbas, etc), enfatizar os pontos positivos (quantidade de crianças matriculadas) e ocultar os negativos (má colocação em avaliações internacionais), manipular discursos científicos, criar gerências intermediárias que tenham o único papel de vender as novas imposições às escolas – todas essas são formas de institucionalizar a mentira.

Confusa diante do fato de que a legislação é excelente, mas que nunca se concretiza, a população se volta contra a escola: a escola *tem de* oferecer vagas, a escola *tem de* ter professor em sala de aula, a escola *tem de* aceitar alunos especiais. A escola *tem de* cumprir a lei! Os vitupérios e denúncias são dirigidos aos executores do sistema, os quais, em seus esforços sublimatários, podem ou engajar-se em esforços frenéticos para cobrir as lacunas da gerência do sistema ou introjetar as críticas, passando a duvidar das próprias habilidades.

Para justificar seu trabalho perante si mesmo, o trabalhador investe todos os seus esforços para suprir as carências do modelo. O altruísmo do professor faz com que, via de regra, exceda suas funções formais (“Se eu não fizer, quem vai fazer?”). Essas estratégias defensivas são intencionalmente manipuladas para manter o estado das coisas. Por que investir tempo e dinheiro do Estado para resolver as questões fundamentais da educação quando milhares de professores, no Brasil inteiro, o fazem a troco de quase nada? O orgulho profissional, a fabricação de consensos e a ideologia da fome transformam em cúmplices e reféns estes trabalhadores, que silenciam sobre o assunto.

5.2.3 – Impacto do sofrimento na sociedade

Uma pessoa em estado de repressão psíquica torna-se pouco afeita a desempenhar um papel ativo nas relações familiares. Temendo desestabilizar sua inibição psíquica, afasta-se de cônjuge, amigos e filhos, reagindo às brincadeiras infantis com intolerância. Quando a criança faz sua luta psíquica do pai ou mãe que trabalha, começa desde muito cedo a cultivar o embotamento afetivo e a dificuldade de expressar os próprios sentimentos. Sem saber por que, sente-se culpada por expressar sua vida de fantasia. O mesmo pode se suceder com os alunos, ainda que em menor grau. É assim que, ultrapassando o próprio trabalhador, o sofrimento pode comprometer o desenvolvimento mental da geração seguinte (DEJOURS, 1992, p.164).

O sistema público de ensino, cuja finalidade última é a construção de personalidades sadias, acaba sendo responsável pela provocação e disseminação de uma espécie de “poluição psíquica”. Eis aí outra injunção paradoxal: que para se formar cidadãos se tenha que destruir outros tantos.

5.3 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Por sua natureza participativa, este estudo não tem prescrições a fazer a fim de que os professores possam minimizar seu sofrimento e aumentar seu prazer no

trabalho, exceto uma: o fortalecimento da racionalidade comunicacional no micro-âmbito escolar. Essa reflexão se coaduna com a seguinte observação de Tonelli e Betiol (2002, p. 21):

Qualquer fórmula de solução de problemas construída a priori e externa ao grupo será fadada ao fracasso por não ter sido subjetivada e construída com o grupo.

Essa recomendação encontra amparo no referencial da psicanálise, da Psicodinâmica do Trabalho e na orientação filosófica em direção a uma ética discursiva.

Laville (2005, p.18) descreve sua experiência de vinte anos conduzindo grupos de orientação psicanalítica direcionados para professores. Ela defende que eles aprendam a se escutar, acolher e trabalhar o impensado, ao invés de negar e recalcar o sofrimento. A partir de elaborações em torno de casos anedóticos, acredita ser possível aos professores perceber seu modo de funcionamento e recuperar “zonas vivas de trabalho”, superando os fantasmas da mudança catastrófica.

A vivência em grupo possibilita, segundo a autora, que se ultrapasse o estágio das queixas insistentes e repetitivas, rumo à elaboração do que é sentido. Bloqueios, inibições, impensados e compulsões à repetição: descobrir-se sujeito a eles na prática profissional tem o efeito de um apaziguamento, ainda que perpassado pela incerteza. Tolerar a ambigüidade reflexiva, aceitar aventurar-se sem muitos pontos de referência é o que, no final das contas, faz um adulto saudável e um bom mestre:

Todos sabem mais ou menos que, nessa profissão, o reconhecimento e a auto-estima deixaram de ser hoje tão evidentes quanto outrora; que os alunos têm cada vez mais *medo de aprender*, que não se contentam mais em querer saber, podem fazer reivindicações ostensivas e violentas.[...] Não desejo simplesmente unir minha voz ao concerto organizado da queixa generalizada, nem apoiar essas reivindicações insistentes contra um sistema que estaria se degradando dia após dia. É claro que poderosas forças de ruptura atuam na sociedade; nós o sabemos desde Freud e seu Mal-estar na civilização. Esse conflito entre as forças de ligação e as forças de ruptura age também na instituição escolar. Por que, de resto, seria ela poupada? Mas diante dessa dinâmica conflituosa, inelutável em certo sentido, é possível lutar contra os ataques da ruptura construindo e reconstruindo incansavelmente a ligação [psíquica, social, pedagógica]. É nesse lado que, quanto a mim, prefiro situar-me. Pensar e agir com os meios de que disponho (LAVILLE, 2005, p.25).

No enfrentamento dos psiquismos individuais com sua realidade material e histórica, a enunciação e a palavra também ocupam um lugar central. O trabalhador é um sujeito pensante, sensível e reativo. Em sua relação com o trabalho, constrói teorias e interpretações que precisam ser socializadas para que se complete o processo de sublimação.

Uma organização do trabalho que realmente se preocupe com a saúde mental dos seus operadores deve contemplar a criação e a manutenção do que Dejours denomina “Espaço da Palavra”: um ambiente propício à formulação de normas compartilhadas, emanadas do consenso acerca de como se trabalhar junto. Alinhando as maneiras de fazer, os comportamentos de interação, a linguagem empregada e os critérios do que é justo e equitativo, o coletivo de trabalhadores fortalece os sentimentos de confiança recíproca, o espírito de equipe, o respeito às capacidades de cada um e o comprometimento de todos com os objetivos da produção. Sem isso, não há sentido do trabalho. Sem sentido, não há mobilização de sentimentos e inteligência para a sublimação e a criatividade. Sem criatividade, inteligência e sentimento, não há educação.

Toda ação racional pressupõe uma ética, um conjunto de valores que orientem a tomada de decisões. Psicanálise e Psicodinâmica do trabalho pautam-se pelo padrão mental de conduta que considera a dimensão humana, seus sentimentos, suas atitudes e sua moral como os valores máximos. Mais do que isso, ambos referenciais teóricos atribuem ao sujeito a capacidade de, conhecendo os nexos causais, refletir em busca das relações de causa e efeito para verificar o que pode ser feito, como alterar as causas, e não apenas como lidar com as conseqüências. Reflexão é emancipação.

Os sujeitos emancipados quererão negociar suas expectativas pessoais e sociais. É em função disso que Dejours situa a racionalidade comunicativa no centro das negociações entre sujeitos sobre os compromissos a serem construídos para ajustar a organização do trabalho.

O diálogo sem restrições cria a liberdade para agir, pensar e aprender. A aprendizagem leva a pessoa a descobrir que é capaz de fazer algo novo, diferente daquilo que costumava fazer. A descoberta faz com que ela crie um divisor em sua vida, entre as experiências anteriores e as posteriores ao fato novo. Ao conhecimento gerado, agrega-se o interesse e, a este, o comprometimento.

Apenas operando com todas essas dimensões da experiência humana é que a gestão pode conseguir que o potencial humano se alinhe em direção à produtividade, sem prejuízo dos valores pessoais ou da saúde de cada um.

Alguns desafios se oferecem aos professores para serem abordados em seu “Espaço da Palavra” e amadurecidos coletivamente:

- a) encontrar meios de revalorizar o trabalho e dar-lhe sentido. Construir uma nova legitimidade para a educação escolar. Examinar as regras e valores que subentendem as práticas sociais e organizacionais que envolvem o trabalho (MORIN, 2001, p. 19). Momentos de transformação organizacional podem representar uma excelente oportunidade de reorganizar o trabalho;
- b) repensar o modelo de escola no âmbito micro-escolar. Ignorar, na medida do possível, as orientações geradas pela racionalidade econômica e apostar nas virtualidades emancipatórias e de transformação social da ação educativa (CANÁRIO, 2006, p.17). Evitar a lógica paralisante de partir dos meios de que se dispõe e tentar raciocinar em termos do que se pretende atingir;
- c) Assumir o real do trabalho e abandonar a ilusão de que a inovação depende de um acréscimo de recursos. Amadurecer formas de potencializar os recursos materiais e humanos que *já* estão à disposição;
- d) Trabalhar as resistências do próprio grupo de professores quanto a alterar as invariantes organizacionais da escola: práticas disciplinares, gestão do tempo e dos espaços;
- e) Repensar as estruturas defensivas que impedem a subversão das relações de poder em sala de aula: aceitar o afrouxamento da condição “de sujeito que supostamente sabe” e transformar os alunos em produtores, ultrapassando a mera condição de receptores de informação. (quem sabe está aí uma possibilidade de resolver o dilema da tecnologia: professores aprenderem com seus alunos a integrá-las à rotina de sala de aula?);
- f) Aceitar os novos sentidos da vida escolar, formalizar, pelo menos no âmbito micro-escolar, as práticas referentes à socialização de alunos e seus pais. Buscar ativamente as habilidades para fazer frente a essa inovação (por exemplo, a competência no trabalho com grupos carentes). A participação

ativa dos pais na vida escolar pode estabelecer sinergias, ao invés de antagonismos entre a socialização escolar e a socialização familiar;

g) Revisar os constituintes da identidade profissional, pois professores que se aferrarem ao papel de transmissor exclusivo de conhecimento e de nível hierárquico detentor de poder terão maiores possibilidades de ser questionados e sofrerão mais com mudanças que são inexoráveis; Vencer as estratégias defensivas de refugiar-se nas “saudades dos bons velhos tempos” e na autocomiseração;

h) Aceitar as particularidades de ensinar em escolas em desvantagem sem “peso na consciência”. Habilitar-se a negociar o currículo e a criar uma sala de aula mais participativa. Insustentável é manter as exigências de um sistema de elite em um sistema de massa que não pode oferecer em troca nem uma qualidade digna de ensino, por falta de professores preparados, nem a esperança de um trabalho qualificado ao término dos estudos. O discurso pode ser sublime. O resultado é ridículo (ESTEVE, 1999, p.20).

i) Alçar a própria condição de professor à posição de analista simbólico – não mais um “operário do saber”, ensinado a dar as respostas certas em situações previsíveis, mas alguém que equaciona e resolve problemas, em contextos marcados pela incerteza. Buscar no trabalho o prazer da criação pessoal e do trabalho vivido como uma expressão de si e recusar-se à simples execução rotineira de comportamentos determinados.

j) Discutir e formular estratégias de feedback no âmbito micro-escolar, além de pensar em maneiras de discutir a valorização do professor junto a toda a comunidade;

k) Ampliar a compreensão, por parte de toda a equipe, das complexidades da gestão da escola, uma organização pública, sem fins lucrativos, ligada ao Estado, que não gerencia (a maior parte) dos próprios recursos e que pertence ao setor terciário da economia: a prestação de serviços. A existência de divisão de trabalho, setores diferenciados, grande número de funcionários e clientes atendidos faz da escola uma organização complexa demais para ser considerada uma pequena empresa.

l) Buscar oportunidades de profissionalizar a gestão escolar, para fazer frente às complexidades da organização e para limitar a exaustão emocional do corpo docente. Uma gestão humanizada requer um especialista em relações interpessoais e um estudioso em constante aprendizagem, culto o suficiente para não se deixar seduzir por fórmulas gerencialistas, guiadas por um referencial alheio à escola.

m) Fazer o luto da figura do Estado paternalista idealizado que um dia voltará os olhos misericordiosos para a educação. Aceitar a própria solidão. A educação enquanto direito social não integra o programa neoliberal por ser contrária à lógica do lucro. Em sua maioria, os alunos da escola pública não interessam ao capital enquanto força de trabalho, mas apenas enquanto consumidores. A educação de qualidade é, de fato, um obstáculo a esse tipo de exploração;

n) transformar a escola através de movimentos sociais, por meio da construção de parcerias e alianças comunitárias que podem ser constituídas dentro do próprio processo educativo; reconhecer a legitimidade do conselho escolar e instrumentá-lo para suas funções;

É bem verdade que a educação não pode estar acima da estrutura socioeconômica que a determina. Contudo, o processo educacional tem uma relativa autonomia que pode torná-lo instrumento de libertação. Está na mão dos professores a decisão sobre o futuro da escola: resultado de escolha ou consequência do destino. E as ações surgirão do uso exaustivo do espaço público de discussão. O autoritarismo faz-se sentir sobre os dominados quando eles o internalizam, quando se esquivam do contraditório na discussão, quando revelam despreparo a uma prática democrática, alardeada nos discursos e abolida na prática real (TRAGTENBERG, 2004, p.88). Revolucionário pode ser exatamente ampliar os espaços de comunicação, participação e cidadania.

Um Estado comprometido com uma agenda democrática deve racionalizar o uso do seu orçamento social. Além de agir com eficiência, é preciso agir com sentido. Isso significa pôr-se além da racionalidade predominante e abranger a dimensão ética.

Assim, diante de um projeto societário, é importante perguntar-se que chances de vida ele traz para os afetados, para quem a economia é planejada. Por uma questão de responsabilidade (não no sentido corrente de imputabilidade, mas no sentido de encarregar-se de um futuro que nos é confiado), é justo pensar na integração social verdadeira das pessoas que já não são tão necessárias à produção.

Alguns eixos estratégicos de intervenção podem ajudar a amenizar as dificuldades estruturais do ensino público:

- Devolver o estatuto social e o senso de utilidade aos profissionais da educação, remunerá-los melhor. Sem proporcionar oportunidades atraentes, só jovens que esperam recompensas extrínsecas serão atraídas pela docência. A sua motivação será a esperança de ganho financeiro. Se mesmo as recompensas monetárias forem pobres, a profissão será relegada a ser uma segunda escolha, atraindo apenas jovens que, por falta de capacidade ou possibilidade de chegar a outras carreiras, contentaram-se com a profissão, mesmo sem ter as habilidades e aptidões necessárias (GARDNER; CSIKSZENTMIHALYI; DAMON, 2004, p.37).
- Repensar o padrão de participação que estrutura a formulação de políticas públicas. Envolver nas decisões os maiores implicados: os professores. Contestar a lógica das prescrições de especialistas, em geral distantes de onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem;
- Repensar, numa perspectiva mais ampla, os próprios modelos que guiam a formulação das políticas públicas. Sob paradigmas mais críticos, atualizar os incentivos internos de funcionamento das organizações de ensino (contratos, normas e procedimentos) e seus estilos de gerência (centralização burocrática x unidades estratégicas).
- Implementar uma verdadeira administração de desempenho junto às escolas. Substituir a geração compulsiva de indicadores de desempenho, fundamentalmente quantitativos, que não servem de retroalimentação à escola (SANTOS, 2002, p.112).
- Avançar nas preocupações relativas à saúde do docente. Entender que a saúde do trabalhador vai muito além de desdobramentos econômicos – é algo

que envolve os próprios direitos humanos. A saúde mental humana é a melhor amiga da saúde financeira e do trabalho de qualidade.

- Procurar a superação da distância existente entre organização prescrita e organização real do trabalho, levando em conta todos os perigos que tal distância representa – para a saúde, para a segurança e para a qualidade do que é produzido (SELIGMANN-SILVA, 1994, p.19).

- Criar condições para que os trabalhadores possam gerir seu sofrimento em proveito da saúde e da produtividade, reconciliar segurança mental e produtividade (DEJOURS, 1992, p.160).

5.4 - DESDOBRAMENTOS FUTUROS DA PESQUISA

A restituição da informação, oral e através de relatório, está agendada para o início do ano letivo de 2007. A discussão coletiva dos achados é necessária justamente para permitir um efeito de “visão de conjunto”. Seus objetivos são estender o conhecimento, fortalecer a convicção de mudança, contribuir para a dinâmica da tomada de consciência, colocar à disposição dos participantes os conhecimentos de ordem teórica ou prática para facilitar a discussão dos problemas e sugerir o início de um ciclo de ação.

A tomada de consciência se desenvolve quando as pessoas descobrem que outras pessoas vivem mais ou menos a mesma situação.

A validação do estudo se dá quando os sujeitos se reconhecem na descrição e na interpretação da situação de trabalho e quando o salto inferencial entre a palavra singular e a coletiva catalisa a revelação do sofrimento. O emprego do relatório como instrumento de trabalho do grupo por muito tempo também sinaliza sua acurácia.

Após a apresentação e a discussão dos achados, à luz de informações técnicas, os participantes podem discutir a necessidade de uma intervenção, em que nível esta se processaria e quem seriam os participantes. Procedimento não eximido de riscos sociais, o desenvolvimento de um debate interno sobre o sofrimento pode colocar em questão o próprio funcionamento da escola, com todas as suas

estruturas defensivas, mas pode também exercer um efeito libertador de energias colocadas a serviço das repressões, uma flexibilização da prática e uma redução do sofrimento.

É possível, mediante acordo prévio dos participantes, divulgar a informação externamente, em diferentes setores interessados.

5.5. MÉRITOS E LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Em comparação com o diagnóstico de problemas, que costuma focalizar os déficits, a pesquisa-ação contabiliza as potencialidades dos produtores e do seu meio circundante. Sua abordagem privilegia a apreensão do fenômeno grupal, em lugar de perceber os produtores como indivíduos isolados. Destarte, as soluções não adquirem um caráter de “recomendações editadas por especialistas”. A solução “terapêutica” não é encontrar uma organização do trabalho não-patogênica, mas, nas palavras de Dejours (1994, p.86):

A solução “terapêutica” consiste aqui em estimular a dinâmica intersubjetiva de transformação da organização do trabalho. É a contribuição para esse processo de transformação que permite aos sujeitos conjurar o sofrimento.

Os professores entrevistados tiveram, além da oportunidade de ventilar seus conflitos e usufruir o conforto de uma escuta comprometida, chance de elaborar o sentido de suas vivências, assim como uma provocação à sua capacidade crítica, ao que responderam com uma série de inquietações, idéias e pedidos de ajuda para situações específicas.

De forma bastante clara, a pesquisa-ação pode ser de orientação valorativa e privilegiar a transformação de uma realidade social. Aos ganhos políticos somam-se os científicos, pois esse processo de estudo facilita a busca de soluções aos problemas reais, para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído, além de permitir a observação *in vivo* dos problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação de uma situação. O pesquisador aumenta as

próprias habilidades de desenvolver redes de trabalho e infra-estruturas para que membros de uma organização possam planejar, organizar, aprender e ajudar a si mesmos.

Para quem pretende aproximar-se o máximo possível da complexidade da psicodinâmica da situação profissional, o tempo sempre será uma limitação importante. O alinhamento da linguagem, a tomada de consciência e a construção dos consensos são processos que exigem amadurecimento.

Embora se tenha ido a campo sem hipóteses a priori, é importante considerar o fenômeno do *enactment*, isto é, a análise do ambiente é efeito de características “objetivas” da situação analisada, mas também das opiniões e interesses projetados pelo próprio analista (AKTOUF, 2004, p.94).

Por fim, o objetivo das técnicas de pesquisa-ação não é a verificação ed hipóteses, mas a validação do processo discursivo em si, procedimento mais adequado ao domínio da ação e das ciências humanas. Como se opera sob a égide da probabilidade qualitativa, põem-se à prova conjecturas, mas o foco é o próprio processo coletivo de construção dos resultados. A especificidade dos componentes e do momento dificulta, portanto, a replicação dos achados, não a validade da intervenção (TONELLI e BETTIOL, 2002, p.13).

5.6 PESQUISAS FUTURAS

Este estudo identificou a necessidade de gerar ciência crítica na área de gestão pública, onde a tônica parece ser prescritiva e influenciada pelo modelo gerencialista. Pesquisas nesse sentido viriam preencher o que parece um atraso histórico da administração pública em relação à de empresas.

Um estudo sobre as coordenadorias estaduais de educação poderia complementar o panorama e esclarecer qual a função e os objetivos desta que parece ser uma instância obsoleta, com a função de intermediar níveis hierárquicos estanques. Pesquisas voltadas a formalizar o real do trabalho em escola pública, sugerindo meios de fortalecer a autonomia financeira da escola, legalizar vias de

obtenção de verbas e profissionalizar a gestão escolar também parecem promissoras.

5.7 REFLEXÕES FINAIS

Como diria Paulo Freire (2000), o futuro da educação é problemático, porém não inexorável. Instrumentos eficazes para a prática da autonomia, sob a égide da racionalidade comunicativa, devem ser criados. Importa socializar os avanços da psicanálise e da teoria das organizações e promover a autotransformação social. Um momento de crise pode representar uma oportunidade única para levantar o véu das estruturas defensivas e mobilizar as pessoas a lutarem pela sobrevivência da sua organização. Enquanto ciência humana comprometida com a mudança social, a administração deve avançar na explicação das organizações e na análise de suas alternativas, alavancando as possibilidades de um mundo justo e prudente.

Na definição do real alcance da proposta transformadora, é preciso manter as ilusões acerca das transformações na sociedade global quando se trata de um trabalho localizado ao nível de grupos de pequena dimensão, sobretudo quando não são grupos desprovidos de poder. Mesmo que operem poderosas forças psíquicas, sociais e políticas no sentido da ruptura, já descritas por Freud, no clássico ensaio “Mal-estar na civilização”, sempre é possível recuperar alguma margem de manobra quando se trabalha a cabeça das pessoas, quando não há uma resignação ao papel de expectador impotente:

Eu me atreveria a afirmar que o ensino de qualidade que existe atualmente, nos locais em que ele existe, é fundamentalmente o produto do voluntarismo de um professorado que, frente à tentação do abandono e da demissão, transborda energia e entusiasmo, suprimindo com sua atividade a falta de recursos existente (ESTEVE, 1999, p.20).

A participação do pesquisador, nesse contexto, é ajudar a circular, orientar, criticar e melhorar o pensamento estratégico já existente nas escolas, ao invés de substituí-lo com prescrições. Pode uma escola pública do futuro continuar embasada

apenas na inovação pedagógica, mantendo práticas rudimentares de gestão de pessoas?

Com a integração dos conhecimentos da Psicanálise e da Psicodinâmica do Trabalho ao gerenciamento é possível ir além de uma hierarquia universal de necessidades. Substituir a noção de motivação pela de sofrimento enriquece o cálculo gerencial com a variável da história única do trabalhador, articulando o pessoal com o coletivo (DEJOURS, 1992, p.161). Uma organização do trabalho racional não deve preocupar-se apenas com a eficácia técnica, mas também com a proteção da saúde e o resgate da subjetividade. A administração tem o papel decisivo nos destinos do sofrimento: utilização ou desperdício. A tão sonhada qualidade, grande vantagem competitiva, é indissociável do exercício do prazer no trabalho.

REFERÊNCIAS

ADMINISTRAÇÃO NO MILÊNIO. A saúde dá trabalho. Porto Alegre: EA/UFRGS, n.14, 2006.

AGUZZOLI, Roberta; VALENT-CZEKSTER, Michele; MAZZILLI, Cláudio. Depression at workplace: a real impairment? In: **The Business Association of Latin American Studies Annual Conference**, 2006, Lima.

AKTOUF, Omar. **Pós-globalização, administração e racionalidade econômica: a síndrome do avestruz**. São Paulo: Atlas, 2004.

AMARAL, Ana Lúcia. Gestão da sala de aula: o “manejo de classe” com nova roupagem? In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 87-99.

ANTUNES, Ricardo. **Algumas teses sobre o presente (e o futuro) do trabalho**. In: DOWBOR, Ladislau (Org.) **Desafios do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ANTÚNEZ, Serafín (Org.) **Disciplina e convivência na instituição escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AQUINO, Júlio Groppa. Quando os últimos serão os primeiros. **Nova Escola**. São Paulo: Abril, n. 151, p. 16, abr. 2002.

AQUINO, Júlio Groppa. Um trabalho a quatro mãos? **Nova Escola**. São Paulo: Abril, n. 157, p. 14, nov. 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt. Comprometimento com o trabalho: padrões em diferentes contextos organizacionais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 31-41, abr./jun. 2002.

BEYNON, Huw. **As práticas do trabalho em mutação**. São Paulo: Boitempo, 1999.

BIBLIOTECA DA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO. **Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos da Escola de Administração**. Disponível em <<http://biblioteca.ea.ufrgs.br/publicações/> Normas para Apresentação de Monografias> . Acesso em 27 out. 2005.

BRASIL, **Constituição da República**. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **FUNDEB**, Brasília, 2007.
<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=684&Itemid=709>).

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Dinheiro Direto na Escola**. Brasília, 2007. (<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/pdde/pdde.html>).

BURNES, Bernard. Kurt Lewin and the Planned Approach to Change: A Re-appraisal. **Journal of Management Studies**, v.41, n.6, p.977-1002, set. 2004

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, Vanderlei Souza. Imprensa e neoliberalismo no Brasil (1995-1998): o posicionamento da revista Veja no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso. Teses e trabalhos do Centro de Estudos Marxistas da UNICAMP. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/cemarx/download/Vanderlei1.doc>>. Acesso em: 20 fev.2007.

CHANLAT, Jean-François. Por uma antropologia da condição humana nas organizações. In: CHANLAT, Jean-François. (Org.). **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 1992 . p. 21-45.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CODA, Roberto. A insatisfação no trabalho. **Momento**, São Paulo, n.7, p.19, jan./fev. 1996.

CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CURY, Carlos Jamil. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2005. p.15-21.

CYSNEROS, Paulo Gileno. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? **Anais do IX ENDIP** – Encontro nacional de didática e prática do ensino, 1998.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho. Estudo de psicopatologia do trabalho**. São Paulo: Oboré, 1987.

_____. **Banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

_____. **O fator humano**. São Paulo: FGV, 1997.

_____; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. In: CHANLAT, Jean-François. (Org.). **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 1992. p. 149-173.

DORNELLES, Geni de Sales. **Metagemão: a arte do diálogo nas organizações**. São Paulo: Saraiva, 2006.

_____. VALENT-CZEKSTER, Michele. **Pensamento crítico e gestão humanizada**. Artigo apresentado durante o fórum CRITEOS 2005, Porto Alegre, novembro de 2005.

DOWBOR, Ladislau. FURTADO, Odair. **Desafios do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2004.

EDNIR, Madza; CECCON, Cláudia; VAN VELZEN, Boudewijn; VAN EMST, Alex; ETTEKOVEN, Simon. **Mestres da mudança: liderar escolas com a cabeça e o coração: um guia para gestores escolares.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru, Edusc, 1999.

FORTUNATI, José. **Gestão da educação pública: caminhos e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 2000. p. 117-154.

FREUD, Anna. **O ego e os mecanismos de defesa.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

GARDNER, Howard; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; DAMON, William. **Trabalho qualificado: quando a excelência e a ética se encontram.** Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2004.

GASPARINI, Sandra M., BARRETO, Sandhi M., ASSUNÇÃO, Ada A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago, 2005.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAHAM, Pauline (org). **Mary Parker Follett: profeta do gerenciamento.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

GUANAES, Carla; JAPUR, Marisa. Support group with psychiatric outpatients in institutional context: the group's handling analysis. **Psicologia e Reflexão Crítica**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722001000100016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 Feb 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa.** Madri: Taurus, 1987.

HERZBERG, Frederick. **Work and the nature of man.** Cleveland: The World Publishing Company, 1966.

JAQUES, Elliot. Social Systems as a defense against persecutory and depressive anxiety. In: KLEIN, Melanie. **New Directions in Psychoanalysis.** London: Tavistock, 1955.

KAUFFMANN, Pierre (Ed.). **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan.** Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

LASCH, Christopher. **The culture of narcissism: American life in an age of diminishing expectations.** London: Norton, 1978.

LAVILLE, Claudine Blanchard. **Os professores entre o prazer e o sofrimento.** São Paulo: Edições Loyola, 2005.

LAWRENCE, Paul e LORSCH, Jay. **O desenvolvimento de organizações: diagnóstico e ação.** São Paulo: Edgard Blücher, 1972.

LODI, João Bosco. **História da Administração**. São Paulo: Pioneira, 1973.

MATHEUS, Tiago Corbisier. Individualismo e desejo contraditório na formação de grupos. In: PRESTES MOTTA, Fernando Cláudio; FREITAS, Maria Ester (Org.). **Vida psíquica e organização**. São Paulo: FGV, 2000. p. 118-129.

McGREGOR, Douglas. **O lado humano da empresa**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

MERCURE, Daniel; SPURK, Jan. **O trabalho na história do pensamento ocidental**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v.22, n.37, p.7 – 32, mar. 1999.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MORIN, Estelle. Os sentidos do trabalho. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 8-19, jul./ set. 2001.

NAUJORKS, Maria I. Stress e Inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Cadernos de Educação Especial**. v. 1, n. 20, 2002.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo. **A nova problemática do trabalho e a ética**. In: Neoliberalismo e reestruturação produtiva. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.) **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **The world health report 2001: mental health: new understanding, new hope**. Genebra, 2001.

PRADO, Maria Clara. Regressividade na educação. Valor Econômico. Disponível em <http://www.missaocrianca.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=215&Itemid=9> Acesso em 14/09/2006.

PRADO, Ricardo. O desafio da escola total: entrevista com Juan Carlos Tedesco. **Nova escola**. São Paulo: Abril, n. 156, p. 23-6, out. 2002.

PRESTES MOTTA, Fernando Cláudio. **Organização & poder: empresa, estado e escola**. São Paulo: Atlas, 1986.

_____. VASCONCELOS, Isabela Gouveia de. **Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. Fernando Cláudio; FREITAS, Maria Ester. (Org.). **Vida psíquica e organização**. São Paulo: FGV, 2000.

REIS, Eduardo José Farias Borges dos, CARVALHO, Fernando Martins, ARAUJO, Tânia Maria *et al.* Work and psychological distress among public school teachers in Vitória da Conquista, Bahia State, Brazil. **Cad. Saúde Pública**. v.21, n.5, p.1480-1490, set/out, 2005. Disponível em <<http://www.scielosp.org>>

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 6.672/74. Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público.**

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 11.695/01. **Dispõe sobre a Gestão Democrática no Ensino Público.**

RODRIGUES FILHO, José. Um estudo da produção acadêmica em administração estratégica no Brasil na terminologia de Habermas. **RAE-eletrônica**, v. 3, n. 2, Art. 21, jul./dez. 2004.

RODRIGUEZ, VICENTE. **Education funding and public policies: Fundef and the decentralization policy.** *Cad. CEDES*, Nov. 2001, vol.21, no.55, p.42-57. <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5540.pdf>> acesso em 20 fev. 2007.

ROUANET, Sérgio Paulo. Mal-estar na Modernidade. **Revista Brasileira de Psicanálise**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 9-30, 1997.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

SANTOS, Clézio Saldanha. **Introdução à gestão pública**. São Paulo: Saraiva, 2007.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter. Conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. São Paulo: Record, 1999.

SCHNAPPER, Dominique. **Contra o fim do trabalho**. Lisboa: Terramar, 1998.

SCHOMMER, Paula Chies. Gestão pública no Brasil: notícias do teatro de operações. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 102-7, out./ dez. 2003.

SELIGMANN-SILVA, Edith. Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho: marcos de um percurso. In: DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994. p. 13-20.

SUSMAN, Gerald I. EVERED, Roger D. An Assessment of the scientific merits of action research. **Administrative Science Quarterly**, v. 23 p.582-602. dez, 1978.

TINOCO, Tatiana. Does education matter? Myths about education and economic growth. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 110-1, out./ dez. 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TONELLI, Maria José; BETIOL, Maria Irene Stocco. A trama e o drama numa intervenção: análise sob a ótica da Psicodinâmica do Trabalho. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v.9, n. 24, p.11-23, mai./ ago. 2002.

TONELLI, Maria José. Feitos para não durar: emprego e casamento no final do século. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 24., 2000, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Administração, 2000.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Unesp, 2004.

ZAGURY, Tânia. **O professor refém: para pais e professores entenderem porque fracassa a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ZENTI, Luciana e GENTILE, Paola. A vida invade a escola. **Nova Escola**. São Paulo: Abril, n. 141, p. 18-25, abr. 2001.

ANEXO A - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

FATORES DE SOFRIMENTO E PRAZER NO TRABALHO DOCENTE

Introdução: Eu gostaria de fazer algumas perguntas sobre os seus sentimentos e opiniões em relação ao seu trabalho como professor. Nossa conversa vai durar cerca de uma hora ou uma hora e meia e será gravada para facilitar a transcrição. Os dados são completamente anônimos e serão usados apenas com fins científicos. Tudo OK?

- O que levou você a se tornar professor? (escolha profissional/vocação)
- Como a atividade real se compara ao que você imaginava quando se formou?
- Na sua opinião, qual é o papel do professor nos dias de hoje?
- E antigamente?
- Na sua opinião, como os pais vêem a escola?
- Qual o grau de violência nessa escola?
- Gostaria que você avaliasse os seguintes itens em seu trabalho:
 - carga horária e turno de trabalho;
 - remuneração;
 - ritmo de trabalho
 - quantidade de tarefas;
- Como você distribui seu tempo entre lazer, repouso e atividades profissionais?
- Em que medida você participa do planejamento de suas tarefas?
- Como é a sua relação com a diretoria e supervisão?
- Como você avalia o preparo das direções e coordenações?
- Algum tipo de apoio especializado é disponibilizado para você?
- Que situações são mais difíceis de enfrentar no seu trabalho como professor?
- Qual a sua principal motivação para o trabalho?
- Na sua ordem de prioridades em relação à qualidade do seu trabalho, que ponto você discutia com maior urgência?
- Como você avalia as relações sociais entre os colegas da escola?
- O que você acha do clima de trabalho na sua escola?
- Você acha possível trabalhar com alegria?
- Como a legislação vigente influencia o processo de ensino e aprendizagem?
 - Quanto aos alunos, destaque pontos positivos e negativos em suas relações com eles.

ANEXO B - .ESTE É O PRINCIPAL FATOR DE PRAZER DO PROFESSOR
DO ENSINO PÚBLICO

