

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

MARINÉA VICENTINA DA CRUZ

“Aquele que entre vocês for o menor será o maior”:
prática escolar, cotidiano e adoecimento

Juiz de Fora
2012

MARINEA VICENTINA DA CRUZ

“Aquele que entre vocês for o menor será o maior”:

prática escolar, cotidiano e adoecimento

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora para a obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Ciências Humanas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rogéria Dutra

Juiz de Fora

2012

Dedico esta dissertação aos professores da escola Jurandir Carvalho e a todos aqueles que se preocupam com a educação deste país.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora pelo apoio institucional.

A minha orientadora Rogéria Dutra que me acolheu em um momento muito complicado de minha dissertação e mostrou-se solícita em todos os momentos que precisei. Obrigada por acreditar em mim.

À professora Jurema Brittes pelas orientações dadas no período da pré-qualificação do meu projeto de mestrado.

Às professoras que se dispuseram a conversar comigo, durante toda esta trajetória, em especial à Simone Ribeiro que abriu as portas da escola, para que eu pudesse desenvolver meu trabalho.

À Luciana Haider que, incansavelmente, ajudou-me com suporte bibliográfico e atenção constante.

À Bruna que esteve, ao meu lado, todos os dias, apoiando-me e incentivando-me. Obrigada pela paciência, pelo cuidado e pelo carinho.

À minha grande amiga Rosa Maria Carvalho por ter me incentivado à carreira docente.

À Vanusa Caiafa por estar sempre presente de alguma forma nos momentos mais cruciais de minha trajetória.

À professora Sandra Regina Soares da Costa Martins por contribuir com seus conhecimentos para o aprimoramento de meu trabalho final.

À todos aqueles que, durante meu processo de adoecimento, incentivaram-me e acreditaram que eu conseguiria.

Marinéa Vicentina da Cruz

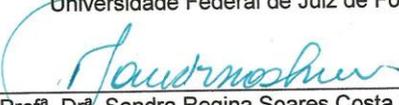
**“AQUELE QUE ENTRE VOCÊS FOR O MENOR SERÁ O MAIOR”:
PRÁTICA ESCOLAR, COTIDIANO E ADOECIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Área de concentração Práticas Sociais e Representações Simbólicas, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Aprovada em 13 de Abril de 2012.

BANCA EXAMINADORA


Profª. Drª. Rogéria Campos de Almeida Dutra (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora


Profª. Drª. Sandra Regina Soares Costa Martins
Universidade Federal do Espírito Santo


Profª. Drª. Vanusa Caiafa Caetano
Universidade Federal de Juiz de Fora

RESUMO

CRUZ, M. V. C. **Aquele que entre vocês for o menor será o maior**: prática escolar, cotidiano e adoecimento. 2012. 97f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

Este trabalho pretende analisar as percepções de professores do ensino fundamental sobre as causas de um possível processo de adoecimento, advindo de sua atividade profissional. Trata-se de uma abordagem qualitativa feita através da análise da prática educativa em uma escola pública de ensino fundamental no município de Juiz de Fora – Minas Gerais, ente 2010 e 2011. Ancorado na pesquisa etnográfica, este estudo pretende analisar as condições de trabalho, as relações sociais envolvidas na instituição escolar e, a partir disto, tentar entender este processo de adoecimento, conhecido como “mal-estar docente”, não por uma abordagem, estritamente, biológica, mas, sim, levando em consideração as várias nuances envolvidas no ambiente escolar, onde o olhar antropológico é a lente principal. Além disso, como estratégia de complementação à observação de campo, foi aplicado o instrumento *Maslach Burnout Inventory (MBI)* que tem por finalidade avaliar o grau de *stress* de profissionais como professores, policiais, médicos e enfermeiros, o qual revelou um alto grau de exaustão por parte dos professores desta escola.

Palavras chave: Instituição escolar. Mal-estar docente. Escola pública. Pesquisa etnográfica.

ABSTRACT

CRUZ, M. V. C. "The smallest one amongst you will be the greatest": educational practices, daily activities and disease process 2012. 97f. Dissertation (Master of Social Science)-Graduate Program in Social Science, Federal University of Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

This work aims at analyzing the understanding, by elementary and middle school teachers, of the causes of a potential illness condition related to their professional activities. Educational activities were qualitatively analyzed in a public school in the city of Juiz de Fora, Minas Gerais, between 2010 and 2011. Based on the principles of the Ethnographic Research, such activities were studied in regards to work conditions and social relations inside the school environment. The main purpose of such an analysis is to understand this illness condition, known as faculty indisposition, not only in a strictly biological approach, but also taking into consideration the several causes related to the educational environment, in which the anthropological approach is key. Moreover, in complementation to the field work, the Maslach Burnout Inventory (MBI), developed for evaluating the stress level of teachers, policemen, doctors and nurses, was applied. Results showed a high level of exhaustion by the part of teachers in the school studied.

Keywords: Educational institutions. Faculty indisposition. Public school. Ethnographic research.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	O PROFESSOR E O “MAL-ESTAR DOCENTE”.....	13
2.1	Realidade e desafios.....	16
3	A APROXIMAÇÃO DO MEU CAMPO DE PESQUISA.....	24
3.1	A escolha do método.....	31
3.2	Caracterização da escola.....	34
4	A ESCOLA VIVENCIADA.....	46
4.1	Diálogos na escola.....	56
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
	REFERÊNCIAS.....	86
	ANEXO A – Maslach Burnout Inventory.....	96

1 INTRODUÇÃO

Os processos de transformação no mundo contemporâneo acarretam, sobremaneira, em mudanças no contexto escolar e suscitam, principalmente, questionamentos importantes acerca dos papéis desempenhados pela escola e sua relação direta e intrínseca com a sociedade em que está inserida. De acordo com Tardif e Lessard (2009), desde o início dos anos de 1980, nos Estados Unidos, bem como, em diversos países, várias pesquisas foram realizadas nas escolas, com o objetivo de entender melhor a prática docente, nestes ambientes, e a própria escola, como ambiente de pesquisa.

Essas pesquisas ressaltavam a importância de se investigar o espaço escolar e perceber como as relações ocorrem de forma densa através de seus múltiplos entrelaçamentos. O ponto principal era refletir e conhecer as inúmeras nuances que configuram a prática docente, até, então, diluídas nas análises e estudos macroestruturais sobre o sistema educacional. Entender esta prática significa buscar, através de uma visão mais antropológica, os verdadeiros significados e implicações da rotina de um professor em seu ambiente escolar. A partir dos estudos da década de 1980, tornou-se possível pensar a escola como espaço de formação de subjetividades, compartilhamento de vivências intersubjetivas, de construções múltiplas, de enfrentamentos diversos, de convivências (CALDERANO; CURVELO, 2006).

Atualmente, existe uma preocupação em se perceber o indivíduo a partir de uma visão mais holística, com ênfase no conceito ampliado de saúde, em que a saúde não é, apenas, ausência de doença, mas sim, um bem estar físico, social e emocional. No caso da prática docente, a referência a processos de adoecimento é comum, porém, é necessário que façamos uma diferenciação em relação a alguns termos. Segundo Duarte e Leal (1998, p. 13), existem diferenças importantes entre o “[...] o que entendemos como doença, ou seja, ocorrência efetiva de uma *disrupção física* [...] ou o reconhecimento culturalmente sancionado de uma forma de evento ou situação disruptiva definida [...]” e, o que denominamos de sofrimentos e perturbações ditos, como causadores de uma doença. De acordo com o autor supracitado, existe uma dificuldade em abriremos mão de uma visão reducionista, fisicalista, da biomedicina para tentarmos entender que as representações de doença, sofrimento e perturbação podem ser manifestações que, muitas vezes,

deixam de ser “patológicas”, dependendo da cultura em que estão inseridas. Duarte (2003) destaca, em relação ao que chama de perturbação, a seguinte ideia,

[...] “perturbações físico-morais”, ou seja, às condições, situações ou eventos de vida considerados irregulares ou anormais pelos sujeitos sociais e que envolvam ou afetem não apenas sua mais imediata corporalidade, mas também sua vida moral, seus sentimentos e sua auto-representação. (DUARTE, 2003, p. 177).

Alguns autores como, por exemplo, Claudine Herzlich nos chamam a atenção para a idéia de que a saúde e a doença de um indivíduo fazem parte tanto da esfera pública quanto privada. Devemos entender que estes processos os quais muitas vezes manifestam-se no corpo são componentes importantes de uma trama de relações tanto físicas quanto sociais que vão de uma maneira ou outra gerar formas de sofrimento. Quando adoecemos nos expomos ao outro, uma vez que este processo pode nos afastar de nosso meio de trabalho e/ou convívio. Este afastamento pode ser temporário ou contínuo e terá implicações tanto pessoais quanto sociais. Segundo HERZLICH (2004),

[...] “A análise dos sentidos atribuídos à experiência da doença pelas pessoas mostrou o quanto o corpo é importante para uma percepção da identidade. Os pesquisadores listaram as mudanças na auto-estima ocasionadas pelas doenças crônicas: sentimento de vergonha relativo ao estado de deterioração do corpo, o “estigma” sentido ao se encontrar com os outros e a sensação do paciente de uma “perda do eu (*self*)”. (HERZLICH, 2004, p. 387)

O adoecimento profissional gera no indivíduo independente das diferentes concepções de cultura a sensação de frustração frente a tantas expectativas muitas vezes não correspondidas. Assim muitos professores quando colocam suas queixas, sejam elas físicas ou emocionais, estão de alguma forma expondo ao mundo exterior suas fragilidades. Muitas vezes exteriorizam através de manifestações físicas no corpo suas inquietações mais íntimas.

Desta forma, é necessário levarmos em consideração os processos que acontecem neste ambiente escolar e se ocorrem fatores, que a partir do olhar dos professores, podem vir a tornar-se algum tipo de perturbação.

Paixão, Cruz e Melo (2008) afirmam que a escola contemporânea convive com tensões relacionadas ao processo de socialização. Segundo as referidas autoras, no campo da sociologia da educação, aponta-se a necessidade de uma abordagem deste tema numa perspectiva mais aprofundada, em que a socialização

é, sim, um caminho para educação, mas não apenas isto. Na verdade, existem, por parte da nossa sociedade, exigências que extrapolam o ato de ensinar e que deveriam ser atribuídas à família. Muitas professoras do ensino fundamental se queixam pois sentem-se na obrigação de exercer papéis para os quais não estão preparadas, como, por exemplo, de psicóloga ou de enfermeira. Além de ensinar os alunos, percebem-se responsáveis por educar os pais, o que gera grande desconforto.

As transformações do mundo moderno são fatos cruciais para análises e discussões importantes sobre o papel da escola, da educação e do docente. Segundo Campos (2005), os avanços nos processos de industrialização e democratização, associados aos meios de comunicação de massa, à reorganização da família e à mudança do papel da mulher no mundo são fatores que interferem, diretamente, nas recentes discussões sobre o papel da educação nas sociedades contemporâneas.

Nestes processos, há uma intensificação das categorias de espaço-tempo, inerentes ao capitalismo. Este encurtamento das dimensões espaço-tempo, em consequência do processo de globalização, afeta de forma direta as relações entre aluno-escola-professor. As informações chegam de forma muito rápida, o aluno tem acesso a elas, muitas vezes, em tempo real e o professor é, apenas, mais um mediador desta informação, porque não detém, como antes, o saber em seu poder. A construção do conhecimento, baseada na interação entre sujeitos, passa a ser a grande impulsora das relações e não, necessariamente, será a escola, o espaço para que estas se estabeleçam (SIEMS, 2009).

O processo de educação, no Brasil e no mundo, passou por transformações substanciais. A escola e seus agentes têm sido foco de inúmeras investigações na tentativa, muitas vezes frustrada, de se entender o caminho a ser percorrido para que sociedade e instituição se sintam atendidas.

Para os estudiosos Tardif e Lessard (2009), a escola moderna reproduz, no plano de sua organização interna, um grande número de características oriundas do *“mundo usineiro e militar do Estado”*. Ela trata de forma impessoal e linear, com regras abstratas, uma grande massa de indivíduos, ao exigir um trabalho padronizado, planejado e com o dever de ser seguido por todos aqueles que fazem parte do sistema – alunos e professores. Isto traz consequências severas, uma vez

que pode negar a capacidade, destes, de demonstrarem seus traços culturais ou sua identidade linguística.

No Brasil, a Constituição Federal (BRASIL, 1988 apud CURY, 2007) se apresenta como um instrumento importante para que a educação pública seja de qualidade, além de representar os anseios por formas mais igualitárias de oportunidades e acesso à educação básica. Segundo o autor supracitado, o art. 206, em seu inciso VI da Constituição Federal de 1988, versa sobre as competências da gestão democrática para as escolas oficiais, assim como, o art. 3.º, no inciso VIII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No art. 14, da mesma lei, o princípio da gestão democrática é reafirmado e podemos constatar, em todo documento da Lei de Diretrizes e Bases, o entrelaçamento entre teoria e prática ao serem definidas as competências dos profissionais da educação. Todos estes artigos, de alguma forma, reafirmam a ideia de que a educação brasileira deve se ancorar em termos sólidos e que possam proporcionar um ensino eficaz (BRASIL, 1996).

As reformas educacionais da década de 1960 tiveram como argumentação essencial o fato de que a educação seria a forma mais segura para a mobilidade social, seja ela individual ou em grupo. Trinta anos depois, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtiem, em 1990, na Tailândia, o eixo da educação deixou de ser a alfabetização para dar foco à universalização da educação básica. Aqui, um dos pilares, para discussão dos rumos da educação, foi a equidade (OLIVEIRA, 2004). O conceito de equidade se refere à possibilidade de oferecer oportunidade a todos de forma que estes possam atingir e manter um determinado nível de conhecimento e aprendizagem, o que contribui para melhora da educação (HYPOLITO; GARCIA; VIEIRA, 2005). A educação se torna passaporte para o emprego formal e regulamentado.

As discussões atuais, sobre a carreira do professor, acenam para inserção da expressão “o mal-estar docente” e sua crescente presença no discurso dos professores. A partir da década de 1980, em função de uma dinamização das transformações do mundo globalizado, onde as necessidades de produção, de resultados rápidos e de otimização do tempo têm extrema relevância, tal expressão

ganha maior destaque no mundo acadêmico. Este termo tem se destacado, atualmente, nos meios de comunicação e nos estudos sobre a profissão.

Nos últimos tempos, pesquisadores renomados como Paulo Freire (1921-1997), Antonio Nóvoa, Maurice Tardif e Claude Lessard, dentre outros, têm realizado pesquisas para entender melhor as reais atribuições do professor e como está inserido no atual contexto da educação. Ancorado na pesquisa etnográfica, este estudo pretende analisar as condições de trabalho, as relações sociais envolvidas na instituição escolar e, a partir disto, tentar entender este processo de adoecimento, conhecido como “mal-estar docente”, não por uma abordagem, estritamente, biológica, mas, sim, levando em consideração as várias nuances envolvidas no ambiente escolar. A ênfase foi dada aos docentes. Como estes se sentem no ambiente escolar? Como as relações estabelecidas, neste ambiente, interferem nas relações estabelecidas pelos professores para além dos muros da escola? Quais são as representações e percepções de um grupo de professores acerca de seu possível processo de adoecimento?

2 O PROFESSOR E O “MAL- ESTAR DOCENTE”

No decorrer da história muitas mudanças aconteceram em relação a forma de atuação docente. Uma série inovações foi implantada e aquele tradicional modelo educacional se transformou efetivamente. De acordo com Zagury (2007),

Em torno de 1970, o modelo tradicional de ensino começou a ser substituído, embora lentamente e timidamente, pelas [ideias] de Paulo Freire, Anísio Teixeira, Piaget, Vigotski e tantos outros grandes nomes da pedagogia. Esta escola ativa, o “Aprender a aprender” deixou marcas profundas. (ZAGURY, 2007, p. 41).

Estas mudanças se deram no âmago da profissão em si e, também, na sociedade que recorre aos serviços deste profissional. Segundo Vargas (2008), quando pensamos a profissão docente, não conseguimos omitir a realização de uma reflexão sobre vários assuntos, diversos conceitos e uma complexidade de concepções do ser professor que carregamos ao longo de nosso ofício docente. Para a autora supracitada, é importante refletir sobre a função do professor, sobre sua imagem e como estas se estabelecem hoje, não apenas, para a sociedade em que está inserido, mas também, abordar como este professor se vê. Isto nos remete às ideias de Durkheim (1999) que, em relação aos papéis sociais, afirma serem, os fatos sociais, formados pelas representações coletivas e, por isso, a ênfase deve ser dada ao comportamento do grupo e não, do indivíduo. Embora o fato social seja externo ao indivíduo, ele exerce influência sobre este. Segundo o mesmo autor,

[...] a sociedade ideal não está fora da sociedade real, é parte dela (...) porque uma sociedade não está simplesmente constituída pela massa de indivíduos que a compõem, pelo solo que ocupam, pelas coisas que utilizam, pelos movimentos que efetuam, mas, antes de tudo, pela idéia que ela faz de si mesma. (DURKHEIM, 1999, p. 434).

Desta forma, as representações coletivas não são, apenas, o resultado de uma intensa cooperação de indivíduos em um determinado espaço, mas estão intimamente relacionadas a experiências acumuladas ao longo de várias gerações. Os papéis sociais são expectativas de comportamento e conduta, a que somos chamados a desempenhar.

Nóvoa (1999) destaca, com grande propriedade, as diferentes fases históricas desta profissão e as mudanças ocorridas no âmbito da atividade de

educar. O autor ressalta que, na segunda metade do século XVIII na Europa, ocorreu a estatização do ensino e este passou a ser laico e não mais religioso. Essa foi a primeira grande mudança, uma vez que, anteriormente, os primeiros educadores eram padres e o modelo de professor se aproximava ao sacerdócio, devendo ter, nesta atividade, o exemplo de autoridade e conduta retilínea e respeitosa. Existia, portanto, um caráter dogmático. Segundo Ariès (2006), a escola medieval era pobre, não tinha sequer acomodações regulares. Os mestres se alojavam no claustro ou, até mesmo, em portas de igrejas. Com o passar do tempo e a proliferação das escolas autorizadas, o mestre passou, então, a alugar uma sala, uma *schola* para suas atividades.

De acordo com Durkheim (1999), a partir do momento em que a divisão do trabalho social é acentuada, há o surgimento do que ele chama de solidariedade orgânica. Baseada na reciprocidade, cada membro, neste novo modelo social, especializa-se no desempenho de suas tarefas. Através do processo de interdependência, mantém-se a unidade do trabalho. Vargas (2008) acredita que o Estado foi o grande responsável pela constituição dos professores, enquanto categoria profissional, provocando a hierarquização e homogeneização dos profissionais docentes, tornando-os funcionários imbuídos de fortes ações de intenção política, sendo valorizados a partir de sua relevância social, uma vez que estariam, diretamente, ligados ao ato de ensinar. Regras específicas foram criadas e metas passaram a ter papel importante na educação. Dessa forma, ocorreu a profissionalização do professor e o trabalho docente se tornou atividade de especialista, uma vez que assume determinadas obrigações e capacitações, deixando de constituir-se, apenas, como uma atividade simples.

Ora, se este caráter dogmático cai por terra, com o capitalismo surge um operário que deve cumprir, rigorosamente, suas obrigações e deve entender o objetivo e o resultado final do seu trabalho. Tardif e Lessard (2009) analisam detalhadamente, a carga e a sobrecarga de trabalho, atribuídas ao professor, dentro e fora da sala de aula. Tanto na Europa, quanto na América do Norte, este é um quadro comum a partir do momento em que ocorreu a profissionalização do ensino. Entre as principais obrigações podemos citar o tempo de trabalho diário, ou seja, o número de horas de presença em sala de aula, o tempo gasto para o planejamento

de atividades gasto em casa, reunião de professores, reunião de pais, além do tempo destinado à educação continuada. Podemos, aqui, citar o pensamento de Marx (1989), quando aborda as relações de alienação e dominação no trabalho. Segundo o referido autor, o trabalho acaba se tornando uma obrigação, sendo o trabalhador compelido a vender sua energia vital e, ao final do dia, fadigado, não se reconhece como parte do todo, porque ele não percebe e não vê o resultado final de sua dedicação.

No Brasil, segundo Buttler (2009), a partir dos anos 50 do século XX, com a intensificação do processo de urbanização e o crescimento da indústria e do comércio, a classe média passa a ter acesso à educação, pois a exigência do trabalho especializado está condicionada à formação na sociedade moderno contemporânea. Em um primeiro momento, as “escolas normais” são instituições encarregadas de promover esta expansão. Com a popularização do ensino, ocorre sua ampliação para o nível superior e, assim, o ensino médio se tornou a porta de entrada para as universidades. Ante à valorização do diploma, a educação passa a ser vista como forma possível de ascensão social. Desta forma, entre os anos de 1970 e 1980, os estudantes se tornam professores, sem grandes dificuldades, uma vez que o acesso à universidade já não é tão restrito.

A universalização do ensino acaba acarretando uma desvalorização e perda de prestígio da profissão docente onde alunos muitas vezes pouco preparados passam, também, a lecionar, aumentando a oferta do mercado acompanhada da desvalorização crescente dos salários. A universalização da educação implica em um aparato institucional complexo que não conseguiu acompanhar a demanda. Não basta, apenas, abrir os portões da escola, é necessário criar mecanismos para abarcar este novo público. Há que se promover capacitação dos recursos humanos, criar estratégias e políticas de ensino que estejam em consonância com a realidade deste novo público. Infelizmente, isto não ocorreu, sobrecarregando o docente que ficou na porta de entrada do serviço.

Além desta gama de atribuições, existem vários fatores que não são quantificados e pesam no dia-a-dia do professor atualmente como as diferenças

sociais, o preconceito, a inclusão com necessidades educacionais especiais, formas diversas de avaliação, negociações com diretores e outros professores no ambiente de trabalho. Isto é o que Tartif e Lessard (2009) chamam de “*carga de trabalho mental*” e que pode também contribuir para uma possível condição de mal estar docente.

De acordo com André (2009), a investigação da prática docente não deve se esgotar no espaço da sala de aula, pela possibilidade de haver ligações diversas entre esta dinâmica social e as formas de organização do trabalho escolar que podem ser desconhecidas. Isto porque, apesar de existir uma responsabilidade mais voltada aos docentes no ato de educar, sabemos que esta não é característica exclusiva da escola. O aluno não é uma folha em branco a qual será moldada de acordo apenas com aquilo que vivência dentro do espaço escolar, antes traz consigo uma história de vida que deve ser valorizada e que, muitas vezes, vai influenciar, direta, positiva ou negativamente na relação aluno-professor.

2.1 Realidade e desafios

Como discorrido, anteriormente, a mudança, nos padrões de nossa sociedade, trouxe consequências importantes sobre o real papel do professor. Com a valorização do diploma e a educação, sendo vista como passaporte para ascensão social, seria necessário que, não só a escola, mas também, outros setores do Estado se responsabilizassem por esta transição, o que não ocorreu.

A partir do momento em que a Constituição de 1988, resultado do processo de democratização da sociedade brasileira, estabelece os princípios de universalização e descentralização do ensino público, traz, consigo, a necessidade do envolvimento da comunidade nas questões referentes à escola. Neste sentido, é possível perceber que houve um acúmulo de responsabilidades direcionado à escola, uma vez que a profissionalização crescente e a ausência dos pais, de alguma forma, atribuem à escola uma função diferente. Além disso, ela é responsável, também, por abordar, com os alunos, assuntos de todos os tipos, como educação no trânsito, consciência ambiental, inclusão social, entre outros. Em uma

das inúmeras conversas com uma professora, do universo do estudo em questão, despertou-me a atenção, o seguinte relato:

A escola, hoje, é responsável por tudo, eu tenho que ensinar que “racismo e discriminação é feio”, valorizar o dia do índio e da árvore e ensinar que não pode atravessar a faixa, quando o sinal está vermelho. Além, claro, de arrumar tempo para ensinar a minha matéria. Sabe o que eu tenho vontade de fazer às vezes? Amarrar uma pessoa na árvore, colocar uma placa com os dizeres: Não ultrapasse sinal vermelho! (Joana).

Infelizmente, a escola é, atualmente, a única instituição que, realmente, chega a populações marginalizadas, trazendo para si uma série de problemas que ela não está apta a enfrentar, como miséria, violência, criminalidade e, pior, sem nenhum apoio real de outros órgãos. Sem recursos humanos capacitados para enfrentar esta nova realidade, a escola parece perdida em si mesma.

Segundo Diniz-Pereira (2009), a palavra “crise” tem origem grega *krísis* e, como significado, fase grave, complexa, momento de impasse relacionado a uma pessoa ou grupo social, no desenrolar de determinada situação.

As dimensões centrais que caracterizam a crise são: a alteração do estado de legitimidade social por meio de violação de valores, normas e códigos socialmente estabelecidos e, [consequentemente], a ruptura de uma situação de equilíbrio ou estabilidade, a imprevisibilidade dessa situação e a urgência de julgamentos, decisões e respostas por parte dos envolvidos. (DINIZ-PEREIRA, 2009, p. 35).

Uma espécie de crise de identidade, provocada pelas mudanças no comportamento e nas exigências da sociedade, em relação à educação, produz um “mal-estar” que atinge diversos professores inseridos nos processos de transformação da educação. Muitos desses profissionais se sentem perdidos, incapazes de enxergar quem são e o que devem fazer, frente aos novos desafios, o que está relacionado ao modo como associam a função do professor às necessidades de alunos, pais e comunidade. Segundo Damatta (2001), a questão da identidade é fundamental nos relacionamentos humanos. É necessário sabermos quem somos e porque somos, o que nos diferencia dos animais, pois temos a capacidade de identificação, ajustamento e organização em um determinado espaço. Percebe-se, neste contexto, certo paradoxo, uma vez que o professor, apesar de se preparar para a tarefa de ensinar, não consegue se situar e entender o seu real papel social. Em meio a tantas exigências, ele tem dificuldades em discernir o que, realmente, a sociedade espera dele ou, às vezes, pode se sentir aquém das

expectativas desta, o que pode gerar um desconforto, desestimulando-o ao exercício da prática da docência.

De acordo com Araújo et al. (2005), “mal-estar docente”, também chamado de Síndrome de *Burnout*, é considerado um relevante problema atual dos trabalhadores da educação, relacionado ao seu ambiente profissional, envolvendo uma gama variada de aspectos como, violência nas salas de aulas, esgotamento físico, deficiências nas condições de trabalho e escassez de recursos materiais. Segundo Reis et al. (2006),

O Ministério da Saúde do Brasil reconhece a “Síndrome de *Burnout* ou Síndrome do Esgotamento Profissional” como um tipo de resposta prolongada a estressores emocionais e interpessoais crônicos no trabalho, que afeta principalmente profissionais da área de serviços ou cuidadores, quando em contato direto com os usuários, como os trabalhadores da educação, da saúde, policiais, assistentes sociais, agentes penitenciários, professores, entre outros. (REIS et al., 2006, p. 232).

De acordo com os autores acima mencionados, os sintomas físicos, apresentados pelo paciente com Síndrome de *Bounout*, são os mais variados possíveis e podem incluir cefaleia, dificuldade de dormir ou sono não reparador, problemas gastrointestinais, alergias, acometimentos cardíacos, alteração da pressão arterial e da voz, dores osteomioarticulares e, até mesmo, podem influenciar no ciclo menstrual.

Já na parte comportamental e social, são comuns comportamentos de isolamento, alterações de humor, sensação de ansiedade e solidão, desânimo, necessidade de afastamento do trabalho, queda na produtividade, autoestima baixa. Já foram relatados, segundo Esteve (1999), episódios de sensação de ausência de entusiasmo para práticas do dia-a-dia, vontade de abandonar o trabalho e a profissão, depressão em função do trabalho, problemas conjugais e reações de agressividade.

Lararia (2004), Duarte e Leal (2001) nos chamam a atenção, portanto, para a importância de observarmos como a cultura pode interferir no processo de adoecimento. Desta forma, em momentos de crise, os indivíduos de uma determinada cultura deixam de acreditar em seus valores e, com isto, perdem a motivação que, a princípio, era o que os mantinham juntos e vivos, o que pode gerar adoecimento e perturbações. Lararia (2004) descreve a situação de africanos que, tirados violentamente de seu continente, são transportados para um novo

ecossistema e contexto cultural, totalmente, diferentes do seu. Neste exemplo, ocorrido na história do Brasil, estes passam, então, a sofrer de “banzo”, nome dado a uma forma de definhamento que levava aqueles escravos à morte ou, até mesmo, à prática do suicídio, uma vez que perdiam o sentido de viver.

Na verdade, segundo Giordano e Andrade (2006), o “mal-estar docente”, caracterizado pela morte do prazer de educar, manifesta-se no estado de saúde e doença deste trabalhador. A falta de uma boa formação dos professores, de ganhos justos, somados ao aumento da carga de trabalho e acúmulo de funções, tornou o ato de lecionar uma profissão desconfortável e mal remunerada.

Moura (2009) acredita que, em seu ambiente de trabalho, o docente tem necessidade de fazer escolhas em função de seus valores pessoais, mas, ao mesmo tempo, corre o risco de transgredir regras pré-estabelecidas. Muitas vezes, as normas e as regras que este deve seguir nem sempre condizem com a maneira como gostaria de trabalhar. Um excesso de informações a serem passadas, muitas vezes, faz com que o professor tenha a sensação de que não está ensinando nada, apenas, transmitindo uma informação, sem ter tempo de perceber se, o que ele disse, foi absorvido por seus alunos. No entanto, tentar quebrar isto pode implicar em não cumprimento de metas e isto poderá gerar consequências graves para ele. A rotina faz com que estes profissionais acabem adotando mecanismos ou estratégias de defesa, para tentar driblar o paradoxo entre o seu objetivo profissional e a sua situação real de trabalho, o que gera insatisfação constante.

As consequências, deste descrédito em si mesmo e no seu ambiente, geram alterações em vários setores da vida do indivíduo. Gasparini, Barreto e Assunção (2005) acreditam que este “mal-estar” pode gerar situações de desconforto no ambiente familiar, no trabalho e, até mesmo, de isolamento. Infelizmente, isto traz consequências muito ruins, no que se refere ao convívio no ambiente trabalho, podendo acarretar em alto índice de absenteísmo.

Esse estado de tensão, em que o professor permanece perdido, sem saber como agir diante de vários obstáculos, em determinados momentos, traduz-se em autoritarismo por parte dos professores, numa tentativa de manter algum controle dentro da sala de aula, muitas vezes, este se encontra perdido entre poder e autoridade. Neste ponto, é mister lançar mão das ideias de Weber (1996) que assinalam uma importante diferenciação entre dominação e poder. Segundo o autor referido, são três os tipos de dominação legítima: a legal, em que ocorre o domínio

da legalidade, baseada em regras, racionalmente, instituídas; a tradicional, exercida pelo patriarca, pelo príncipe patrimonial e a carismática, com ênfase na habilidade pessoal. A dominação pode ser representada por dois tipos diferentes, um, que se baseia em uma gama enorme de interesses envolvidos, e outro, que se faz a partir da autoridade (poder de mando e dever de obediência). Zagury (2007) apresenta que a dificuldade de manter a “disciplina” em sala de aula é um dos índices mais altos de preocupação dos docentes e representa vinte e dois por cento (22%). Esta realidade pôde ser constatada, a partir da análise dos dados de uma pesquisa realizada com mil cento e setenta e dois (1.172) docentes, abrangendo quarenta e duas (42) cidades em vinte e dois (22) estados brasileiros. De acordo com os dados desta mesma pesquisa, o professor não sabe como fazê-lo de forma eficaz e sente-se perdido na hora de atuar.

Outro aspecto importante a ser colocado é a remuneração do professor. Se recorrermos às origens da educação no Brasil, veremos que, desde a saída dos jesuítas, ou seja, desde que estes foram expulsos do país, muitos foram os caminhos traçados na tentativa de se fazer uma escola de qualidade. Infelizmente, o professor nunca foi bem remunerado. Ao longo dos séculos, os salários sempre foram muito baixos. De acordo com Rabelo (2010), em 1878, houve uma reforma na educação, com o intuito de tornar o salário, do professor do ensino fundamental, mais atrativo para as mulheres, uma vez que esta remuneração se relacionava, apenas, com a possibilidade de uma segunda renda para a família. Já na segunda metade do século XIX, com o surgimento das “escolas normais”, a crença na educação, como fator de progresso, transforma o acesso à profissão docente em desejo de diferentes classes sociais.

Para Nóvoa (1987 apud Rabelo, 2010, p. 60), o período contextualizado, acima, trata-se de “[...] *uma época-chave para se compreender a [ambiguidade] do estatuto dos professores, pois o baixo salário não lhe permite um modo de vida típico de burguês: eles não são nem classe média nem classe popular.*” Ainda, segundo o mesmo autor, na década de 20 do século passado, ocorre uma melhora significativa nos salários, aumentando, progressivamente, atingindo seu ápice até a instalação do Estado Novo, onde, aqui, percebe-se um maior índice de professores do gênero masculino. No entanto, com as reformas do Estado Novo ocorre, novamente, um decréscimo destes salários e os profissionais do ensino fundamental retornam ao *status* de muito mal remunerados, o que prevalece até hoje.

Uma carga de trabalho exaustiva e uma remuneração não condizente com este trabalho obrigam o professor a duplas ou, mesmo, triplas jornadas de trabalho, o que dificulta a sua participação no ambiente escolar de forma mais constante e amena, transformando-o em um profissional mecanicista e, muitas vezes, pouco pedagógico (MONFREDINI, 2008).

A literatura, de modo geral, é bastante atenta ao fato de os docentes, principalmente, do ensino fundamental e médio, serem, em sua maioria, do sexo feminino. De acordo com Sampaio e Marim (2004), em 1990, havia 1,5 milhão de homens e 3,6 milhões de mulheres em exercício no magistério. Em 1997, esse total evoluiu para 1,8 milhão de homens e 4,2 milhões de mulheres, segundo os dados apresentados por Siniscalco (2003). Verifica-se o crescimento de ambos os segmentos, porém, o crescimento do público feminino é, proporcionalmente, maior que, o do masculino. Historicamente, esta ocorrência é explicada pelo fato de que muitas mulheres utilizam o magistério como uma forma de complementar a renda familiar e isto não é recente.

Segundo Rabelo (2010), quando o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do Brasil, personagens, até então, responsáveis pela educação, não existiam pessoas qualificadas para o ensino, o que o obrigou a contratar homens, como ferreiros ou cocheiros para tal função, a uma remuneração, tão baixa, que seria impossível sustentar uma família com tal recompensa. Desta forma, criou-se a ideia de que a educação estaria relacionada a uma missão e ao ato de cuidar – e, neste sentido, nada melhor do que uma mulher para este cargo, uma vez que já existia, nesta época, uma relação entre o fator cultural e o gênero feminino, sendo a mulher idealizada, como detentora da paciência e do carinho. A ideia, neste contexto, é de que estas professoras fossem a extensão da mãe e da família. A partir daí, há um estímulo para que as mulheres assumam a educação das crianças, o que, de alguma forma, contribuiu para a melhoria de sua condição familiar, apesar de receberem quantias irrisórias.

Machado e Barros (2009) chamam a atenção para o fato de que o controle da natalidade, a entrada das mulheres no mercado de trabalho, o aumento do divórcio e as transformações da sexualidade, de certa forma, reestruturaram as relações de gênero. A família sofre transformações com revisões profundas no sentido de “conjugalidade” e parentalidade, o que assume relevância quando

pensamos na questão destas professoras que, agora, possuem um novo papel, tanto como mulheres, quanto, muitas vezes, agora, provedoras de seu lar.

Gasparini, Barreto e Assunção (2005), acreditam que, associada a estas mudanças temos, também, a problemática do tempo, ou melhor, a falta dele. Muitos professores se queixam da sobrecarga de atividades fora da sala de aula, como reuniões, conselhos, estruturação de planos, preenchimento de relatórios, entre outras, que, somadas às aulas em si, consomem todo tempo disponível dos professores. É difícil, portanto, conseguir tempo para atualizar-se, participar cursos e de seminários, por exemplo. Apesar de ser uma exigência do mercado, a educação continuada e permanente desses profissionais fica tolhida pela impossibilidade de tempo disponível. O resultado repercute na saúde mental e física destes trabalhadores, afeta a autoestima e o desempenho profissional e pessoal.

De acordo com Antunes (2010), há que se discutir sobre o significado de “tempo livre”, uma vez que vivemos em um mundo, extremamente, mecanicista, em que estar livre, muitas vezes, pode significar um estímulo ao indivíduo para “capacitar-se”, para melhor competir no mercado de trabalho, o que não tem nada a ver com o uso, deste tempo, para uma maior socialização ou mesmo uma condição em que o indivíduo possa voltar-se para si mesmo, tentando buscar um espaço livre e autônomo distante do trabalho. A preocupação, aqui, dá-se não apenas pela quantidade de horas que gastamos no trabalho, mas também, pela qualidade daquelas que deveríamos gastar fora dele sem tê-lo como principal objetivo.

A mesma falta de tempo é apontada por Assunção e Oliveira (2009), como fator que contribui para que os professores, mesmo percebendo alterações físicas ou psicológicas em seu estado de saúde, tardem a procurar auxílio médico. Além disso, muitos preferem conviver com um ou outro sintoma de alteração a procurar um médico e, possivelmente, ter que se afastar do trabalho por um período, fato que acarreta em mais trabalho, posteriormente, dada a exigência de reposição de aulas. Percebe-se que, além dos próprios docentes, os alunos, também, são afetados pelo “mal-estar dos docentes” – com o professor insatisfeito, eles ficam privados de ter alguns conteúdos. Estes até podem ser repostos, mas, muitas vezes, não são “trabalhados” com a devida atenção, a reposição é feita às pressas, quando o tempo permite.

Paiva (2008) traz o questionamento de quão complexa é esta exigência da sociedade, por resultados sempre positivos por parte de profissionais da saúde e educação – típicos cuidadores – que na maioria das vezes é inatingível, tornando-se fator de adoecimento constante, principalmente, entre aqueles que possuem um alto grau de exigência consigo mesmos. Segundo o autor supracitado, o mundo do trabalho é paradoxal – de um lado, muitas propostas e expectativas de transformar a realidade, de outro, a falta de recursos físicos e humanos, o que acaba por gerar, nestes indivíduos, uma sensação de frustração.

De acordo com Burgos e Canegal (2011), esta nova escola precisa de regras mais claras, com participação dos pais em conselhos de classe e políticas governamentais mais amplas que enfatizassem um maior envolvimento da família, corpo docente e comunidade.

Pensar a situação de estresse do professor, como algo isolado, é inviável e representa um ato, extremamente, limitado, uma vez que está relacionada a mudanças políticas e estruturais profundas. A dificuldade de adaptação a uma nova realidade, repleta de exigências, até então, desconhecidas e acrescidas de uma nova forma de comunicação globalizada, é algo que deve ser foco de discussões contínuas, não só por parte da escola, mas, do Estado e da sociedade como um todo. Políticas e estratégias precisam ser criadas para que, hoje, a escola e o professor apresentem delineamento adequado acerca da representação de seu papel social. Só, assim, poderemos encontrar uma resposta para este “mal-estar docente”.

3 A APROXIMAÇÃO DO MEU CAMPO DE PESQUISA

Malinowski (1979) foi às ilhas Trobriand (Nova Guiné) com o objetivo de entender o que se passava naquele universo tão distante do seu. Meu campo de trabalho não é tão distante de mim assim. Na verdade, meus questionamentos acerca da carreira docente começaram há, mais ou menos, sete anos atrás quando recém-formada, passei no concurso para professora substituta do departamento da faculdade em que me formei. Naquele momento, após a aprovação, questionava-me se estava pronta para ser professora – “O que significava, afinal, ser professora?”.

Dois anos depois fui aprovada em Petrópolis, no Mestrado em Educação e iria estudar currículo dos professores, uma análise aprofundada sobre a formação dos professores do curso de Fisioterapia da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Juiz de Fora com objetivo de traçar o perfil destes, analisando o tempo de docência, sua capacitação e linhas de atuação. Porém, deparei-me com um problema que, em meu julgamento, deve ser comum a muitos colegas. Não havia tempo para capacitação. Se eu fizesse o mestrado teria que parar de dar aula. Paradoxal, não? Existe uma cobrança muito grande por parte do Ministério da Educação e Cultura em relação à capacitação profissional – a exigência em contratar um número mínimo de mestres e doutores deve ser cumprida pelas instituições de ensino, sendo, inclusive, quesito de avaliação das mesmas. No entanto, as instituições de ensino superior privadas trabalham, em sua maioria, com professores horistas e/ou celetistas e, conseqüentemente, não têm o interesse de financiar ou liberar seus professores, parcial ou totalmente, para capacitação. Infelizmente, esta é ainda uma realidade e aquele profissional que já faz parte do corpo docente enfrenta dificuldades para associar educação continuada e permanente à prática profissional.

Em final de 2008, agora professora da rede de ensino superior privado, fui aprovada no mestrado em Ciências Sociais. Ao ingressar neste programa de pós-graduação, meu objetivo, mais uma vez, consiste em abordar a questão docente, porém, agora, a partir de outro ângulo, outra compreensão. Já com cinco anos de atuação profissional nesta área pude perceber que vários colegas, não só nas instituições em que trabalhava, mas em outras, tanto públicas, quanto privadas, queixavam-se das condições e de seus ambientes de trabalho. Isto me inquietava de

forma constante, principalmente, quando percebia que estes professores se diziam, muitas vezes, adoecidos pelo ambiente do trabalho.

É claro que o fato de ser profissional da área de saúde fez com que estas inquietações fossem mais fortes em mim. Eu queria entender o real significado da palavra adoecimento para estes professores e se os fatores que estes acreditavam adoecê-los, realmente, faziam-no. A princípio, pensei em fazer minha pesquisa em meu ambiente de trabalho, no entanto, sabia que isto poderia macular minha pesquisa, uma vez que seria difícil distanciar-me, o suficiente, para que meus dados fossem objetos de uma análise aprofundada da realidade. Desta forma, como havia professores que além de trabalharem comigo no setor privado de ensino também lecionavam em escolas de ensino fundamental da rede municipal e possuíam queixas muito similares, optei por conhecer este espaço que, *a priori*, seria bem diferente do meu.

Para o escopo da pesquisa, acreditei ser necessária a busca de dados consistentes sobre a real situação de adoecimento dos professores da rede pública. Inicialmente, pensei em fazer uma seleção junto à Casa do Servidor, este seria o local onde, teoricamente, estariam armazenados os dados dos professores, uma vez que se trata de um órgão municipal responsável por todos os profissionais ligados à Prefeitura de Juiz de Fora. Meu interesse era ter acesso aos dados quantitativos e, a partir deles, delinear quais professores se afastaram por adoecimento e desse modo analisar a própria linguagem presente nas justificativas da licença médica.

De posse desses dados, teria com isso um mapeamento das causas e motivos que levaram ao afastamento por adoecimento docente, além da representação oficial dessas causas, presentes na linguagem da perícia médica. Infelizmente, esta coleta de dados se mostrou inviável, pois acabei descobrindo ao longo de minha peregrinação que não havia arquivos organizados sobre tais situações, logo, não existiam dados cadastrados sobre a real situação de saúde dos servidores da rede municipal de educação. Como percebi que os dados deste órgão eram inconsistentes, resolvi então partir para uma abordagem qualitativa, tentando entender melhor como os principais atores deste processo percebiam sua própria realidade.

Em uma conversa informal na sala dos professores de uma instituição em que trabalho, eu manifestei, aos colegas, minha preocupação em tentar entender melhor o universo docente e o que poderia eventualmente causar tantas queixas por

parte destes. Foi, então, que **Selma**¹, 40 anos, professora do curso de pedagogia que também trabalha na rede pública disse-me, “*Se você quiser, posso ser sua informante e na escola em que trabalho tenho certeza que muita gente vai querer participar desta pesquisa também, lá cada dia um adocece, estamos todos estressados.*” Além dela outra professora também disse-me que este assunto não seria difícil de ser abordado, pois, na escola onde trabalhava a reclamação era a mesma sempre – todos se sentiam adoecidos de alguma forma.

A partir disto, resolvi fazer algumas visitas às escolas onde as professoras supracitadas trabalhavam. Em um primeiro momento, percebi que na escola de Selma a receptividade era bem maior, enquanto que, na escola de Érica os professores se sentiam muito incomodados com o motivo de minha pesquisa. Todas as vezes que eu tentava conversar com eles estes se diziam ocupados, muitos me perguntavam se eu havia pedido autorização para diretora e, os poucos que conversaram comigo mostraram-se inquietos e passaram-me a sensação de que eu estava invadindo o seu espaço com perguntas que não gostariam de responder. Cheguei a ouvir frases do tipo, “*Você vai vir sempre aqui? Esta pesquisa dura muito tempo?*”. A princípio, pensei em permanecer nas duas escolas por um determinado tempo e, depois, tentar fazer um paralelo entre a realidade delas. Porém, após varias leituras optei por produzir um estudo de caso levando em consideração que assim eu poderia compreender melhor um determinado grupo e os possíveis fatores que contribuiriam para seu adoecimento.

Segundo Becker (1999), a utilização de um determinado método de investigação não acontece no vazio. Há de se perceber qual deles dentre os inúmeros existente pode trazer de forma consistente a base para a análise da situação em questão. É necessário buscar, a fundo, seus significados e sentidos, dando, a estes, a ênfase real em determinados contextos. Um estudo de caso nas Ciências Sociais deve aprofundar-se não só em um único indivíduo, mas preocupar-se com a organização ou comunidade em que este se encontra inserido. O método da observação participante pode ser um caminho muito interessante para este tipo de estudo. Neste trabalho o estudo de caso seria adequado uma vez que meu

¹Os nomes utilizados, nesta qualificação, são fictícios. Eles foram trocados, segundo uma lógica que me permite fácil reconhecimento das pessoas, com as quais tive contato no período da pesquisa; entretanto, protegem a identidade delas, resguardando-as e referem-se aos atores que contribuíram, de maneira mais significativa, ao desenvolvimento do estudo em questão. Serão grafados em negrito, apenas, para destacar sua ocorrência ao longo dos argumentos apresentados e diferenciá-los daqueles, relacionados às fontes bibliográficas.

objetivo vai além da busca de dados quantitativos, mas busca entender melhor este possível processo de adoecimento docente por meio das vivências e representações dos atores deste cenário escolar.

Segundo Mattos (1992), a etnografia e a observação participante levam em consideração os padrões de comportamento humano e são formas de pesquisa qualitativa. Buscam refletir, profundamente, sobre as ações contidas em momentos diversos através do registro do cotidiano dos atores pesquisados. Como nos diz Geertz (2000), a etnografia tem o objetivo de realizar uma “*descrição densa*” considerando não somente fatos e acontecimentos externos, mas também, o significado que os atores sociais em questão conferem a suas ações.

Baseando-me nesta literatura optei por uma única escola – aquela visitada em primeiro lugar – e, assim, tentei observar como as relações se davam, quem eram seus membros, como estes se relacionavam com a direção, com os funcionários, com os colegas de trabalho e com os alunos, ou seja, como era este universo de trabalho ao qual a literatura identificava como maior responsável pelo adoecimento do professor. Passei a frequentar a escola semanalmente e da minha primeira visita até a última passaram-se aproximadamente doze meses. Às vezes, eu ia uma ou duas vezes por semana na referida escola. No início, apenas no turno da manhã e depois em função dos dados que colhia e da realidade que observava senti a necessidade de ir, também, ao turno da tarde uma vez que parecia haver uma diferença significativa no perfil dos professores de turnos diferentes, já que, a tarde prevaleciam alunos e professores do ensino fundamental e, pela manhã do ensino médio.

Minha presença, em um primeiro momento causou estranhamento, mas com o tempo as pessoas se acostumaram a me ver por ali. Em determinados momentos eu participava da merenda das crianças, em outros, observava de longe como uma ou outra professora conduzia a sua turma. Algumas vezes cheguei a participar de reuniões de professores, reunião de pais e, até mesmo, de reuniões de discussões sobre o plano político pedagógico da escola. Muitas vezes percebia o olhar curioso dos alunos quando me sentava em alguma sala para conversar com a professora, enquanto eles faziam alguma atividade. Fazia parte do meu dia também conversar um pouco com **Josué**; este é funcionário administrativo, mas como ele mesmo diz, tem função de “*faz tudo*”, exercendo, desde a função de porteiro até a de ajudante de cozinha se necessário. Ao acompanhá-lo eu queria saber como este percebia

aquele ambiente. Pensando em Van Velsen (1964), lembrava-me de que o etnógrafo deve procurar e investigar, em vários momentos, as opiniões e interpretações acerca de determinadas situações de todos os atores envolvidos num mesmo ambiente.

Foram também incansáveis os momentos que passei, andando de um lado para o outro acompanhando **Norma**, a diretora. Em função de seu cargo esta transitava frequentemente em todos os ambientes da escola. Confesso que nestes momentos, percebia que alguns professores olhavam de forma estranha, como se quisessem saber o que ela estava me dizendo. Norma é uma pessoa intrigante e logo percebi que também muito esperta. Sua relação com determinados professores parecia um tanto quanto tensa. O tom de sua voz era forte, tinha entonação e, muitas vezes, parecia ameaçador. Ela tinha sempre respostas prontas. A sua presença, por vezes, mudava o cenário. Sempre que um grupo de professores estava conversando e nós chegávamos era nítida a mudança nas expressões faciais. Aqueles que, a princípio, estavam sorrindo assumiam uma expressão mais fechada e ao assunto pareciam não dar continuidade. Apesar de tentar se interar sobre o que falavam pairava no ar olhares evasivos e a resposta era sempre a mesma, *“Nada de importante!”*

Eu sabia que, muitas vezes, como nos diz Laplantine (2000), o etnógrafo causa perturbação em um determinado momento e pode até criar uma nova situação em função de estar presente e, sendo parte integrante deste meio, acaba também sendo perturbado por essa situação. Eu sentia que isto acontecia claramente comigo. Todas as vezes que eu chegava era como se eu perturbasse uma suposta ordem. Os alunos me olhavam, os professores se esquivavam e a diretora deixava tudo que estava fazendo para me dar total atenção. Confesso que isto me deixava incomodada, parecia que eu era uma novidade que precisava ser analisada detalhadamente, de alguma forma, sentia-me um tanto quanto coagida.

Assim que saia de lá tentava colocar no papel, minhas impressões – detalhes como, gestos, sorrisos, olhares e falas que, a meu ver, traduziam algo que futuramente poderiam dar um norte a minha pesquisa. Durante este tempo fui construindo cuidadosamente meu diário de campo. A partir destas observações, como diria Mattos (1992), eu busquei desvendar, não apenas, uma natureza causal dos problemas escolares, mas sim, decifrar a “caixa preta” que contém informações importantes sobre o ambiente escolar e as interações interpessoais que ali se desenvolvem.

Quando refletimos a respeito do ambiente escolar não podemos ignorar que aluno, professor, funcionários não são simples objetos de observação, ao contrário, são partes importantes de uma trama de relações imbricadas a um emaranhado de significados. Cada ator tem um papel determinado, influencia e é influenciado pelas interações que ali acontecem.

De acordo com Giddens e Turner (1999), Herbert Mead (1863-1931), é necessário dar importância à compreensão da magnitude envolvida nas situações de interação simbólica. Para este estudioso, até mesmo o gesto, tem importância crucial no processo de desenvolvimento humano nas relações sociais. Ele pode exprimir diferenças culturais, dependendo do contexto em que é avaliado. Geertz (1989 apud OLIVEIRA 2007) concorda com o argumento acima e usa, para tanto, um exemplo muito pertinente, quando descreve o quanto uma simples piscadela pode ter vários significados dependendo do contexto em que acontece. Esta pode apenas ser um simples ato fisiológico ou pode ser um convite à cumplicidade. No ambiente escolar é importante estarmos atentos ao visível e ao invisível, muitas são as interpretações de uma mesma ação, dependendo do momento em que as analisamos.

De acordo com Durkheim (2007), instituição social é uma forma coletiva de organização orientada por um conjunto de regras e/ou procedimentos, reafirmados pela sociedade, cujo objetivo principal é assegurar a organização do grupo e dos indivíduos que a ele pertencem. Por atuar na manutenção e continuidade da vida societária tem caráter conservador e pode ser representada pelo governo, família, escola, entre outros. Existem vários tipos de instituições, como igrejas, conventos, sanatórios, hospitais, cadeias, quartéis, escolas. Algumas mais abertas, onde o indivíduo pode transitar facilmente, e outras mais fechadas, onde o caráter privativo é o que prevalece.

Goffman (2005) trata da ideia de *“instituições totais”*, em que, segundo ele, o isolamento é uma realidade e torna-se incompatível com outro elemento importante de nossa sociedade – a família. Neste espaço, as regras são ditadas a cada momento com objetivo de limitar e tornar homogêneas as condutas de vida diária dos internos envolvidos. Os rituais, as ações, a perda contínua da autonomia – presente na forma como estas instituições se organizam, levam o indivíduo ao que o autor chama de *“mortificação do eu”*. Neste tipo de instituição as pessoas são cerceadas de determinadas atitudes e, até mesmo, em determinados momentos, de

seus próprios pensamentos. Isto gera de alguma forma um processo de “despersonalização” destes indivíduos, fazendo com que estes percam a autonomia sobre suas vidas o que pode provocar, segundo Goffman (2005 apud GROHMANN, 2009), uma mutilação no estado do *self*.

De forma geral, podemos afirmar que estar envolvido em uma instituição, mesmo que esta não se enquadre plenamente aos moldes tradicionais de uma instituição total, acarretará, de algum modo, em modificações no processo de constituição da identidade pessoal de seus membros na medida em que os papéis sociais a que somos chamados a desempenhar estão submetidos ao risco das expectativas e do controle da própria expressão. As relações têm importância quando envolvem interações e representações. A escola pública não é uma instituição total, pois este isolamento que, *a priori*, é marco, aqui, não é identificado. Ela sofreu ao longo de décadas grandes transformações, partiu de um lugar onde as regras eram severas e a autoridade do professor era soberana, como, por exemplo, nos colégios internos dos filhos da burguesia, para um espaço de acesso da classe pobre que, a princípio, parece ainda estar em processo de reestruturação.

A escola, hoje, é um espaço sem grandes atrativos, sofre com problemas estruturais sociais graves que deságuam, diariamente, em sua rotina tais como, violência, uso de drogas e agressões verbais constantes em relação àqueles que se propõem a trabalhar neste espaço. A escola não é uma ilha, pelo contrário, sofre influências externas o tempo todo. Os indivíduos trazem para dentro dela muito de si. Os fatos que acontecem no seu dia-a-dia não ficam do lado de fora dos portões da escola, assim como acontece em uma instituição total, onde os internos têm toda a dimensão de suas vidas privadas. No entanto, chamou-me atenção o fato dos professores, em seus discursos, sempre relacionarem seu adoecimento com o ambiente de trabalho, como se este fosse o único responsável por seus problemas e o ambiente externo em nada influenciasse seu estado físico ou emocional.

Decidi investigar, então, os processos de interação, neste ambiente, de forma que pudesse compreender em que sentido ele poderia representar um “espaço de adoecimento”. Tentei buscar uma convivência regular, pautada em uma observação minuciosa tendo como base as ideias de Malinowski (1979), quanto à importância da aproximação com o outro para percebê-lo realmente.

3.1 A escolha do método

A pesquisa qualitativa é uma modalidade de investigação que cada vez mais ganha espaço na área das ciências humanas, bem como, na área da saúde. No entanto, uma breve discussão se faz necessária sobre a forma como o pesquisador deve se portar, diante das muitas formas investigativas utilizadas. Meu enfoque neste trabalho fica centrado no comportamento do antropólogo diante da situação a que se propõe compreender. Segundo André (2009),

[...] a pesquisa etnográfica não pode se limitar à descrição de situações, ambientes, pessoas, ou à reprodução de suas falas e de seus depoimentos. Deve ir muito além e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento [...] (ANDRÉ, 2009, p. 45).

A pesquisa etnográfica contribui para os estudos qualitativos, pois se preocupa com uma visão holística da cultura, entendida, aqui, como um conjunto de significados que mediam as estruturas sociais e a ação humana. Uma das obras clássicas da pesquisa etnográfica tem como autor Bronislaw Malinowski (1979) e seus estudos sobre a “sociedade trobriandesa”. O referido autor demonstra a existência de uma farta gama de fenômenos que devem ser vistos e compreendidos de forma próxima e cotidiana, observados em sua “totalidade”, inaugurando, assim, a pesquisa de campo e a prática da etnografia. A presença do pesquisador em campo em convivência prolongada com os nativos possibilitaria a ele ter uma visão global sobre aquela sociedade.

Para o autor supracitado somente seria possível entender um determinado comportamento ao propor estratégias de investigação se víssemos a totalidade social em que um determinado costume estaria inserido. Utilizando-se de uma metáfora orgânica onde “[...] a carne e o sangue da vida nativa real preenchem o esqueleto vazio das condutas abstratas. [...]” (MALINOWSKI, 1979, p. 9) este faz um levantamento das características demográficas do grupo, de suas crenças e mitos, o que ele chamou de *imponderáveis da vida real*, que abarcam a rotina do “nativo”, o tom das suas conversas, suas expressões corporais, relações de amizade, simpatia, enfim, a vida grupal em seu cotidiano.

Malinowski (1979) acredita que o pesquisador deve reviver em si próprio o sentimento do outro. Para este autor, o grande desafio do etnógrafo é associar o conhecimento científico, os valores e os critérios da etnografia moderna a uma coleta de dados criteriosa e minuciosa no ambiente a ser observado. O etnógrafo deve se vigiar, constantemente, para que determinados fenômenos que não lhe sejam comuns ou causem, como o próprio autor diz, admiração ou estranheza sejam analisados em função de conhecimentos previamente estabelecidos. Contudo, este ideal de transparência da vida social, a ser desvendada pelo pesquisador, foi relativizado ao longo da história da antropologia, tratava-se de uma postura, exclusivamente objetiva com fins de investigação para uma prática envolvendo sujeitos, ou seja, pesquisador e pesquisados.

Para Geertz (2000), quando descrevemos o comportamento do outro o fazemos a partir de nós mesmos. Devemos pensar de uma forma pendular entre o pensamento do “*nativo*” e o pensamento do antropólogo. Além disso, os discursos e as práticas dos “*nativos*” possuem camadas de significados que, só a partir de uma “*descrição densa*”, podem ser apreendidos e, desse modo, tornarem-se compreensíveis à lente interpretativa do antropólogo. Para ele é necessário conhecer a fundo o contexto social em que o indivíduo está inserido, dando ênfase à estrutura simbólica que dará sentido a gestos e comportamentos distintos. Herbert Mead² (1934 apud GIDDENS; TURNER, 1999) afirma que existe uma interação simbólica importante onde o comportamento do ator está, diretamente, relacionado às reações dos outros, em relação a ele mesmo e ao meio em que está inserido, ideia compartilhada, também, por Geertz (1998).

A compreensão das diversas visões de mundo dos nossos entrevistados e dos grupos que o cercam é condição primordial para que nosso objetivo de compreender determinada situação seja alcançado. Schwartz e Schwartz (1955 apud HAGUETTE, 2010) enfatizam que, para se investigar a interação entre atores

²Herbert Mead é figura notória, no que se refere às ideias do interacionismo simbólico. Foi um dos primeiros estudiosos a perceber a necessidade crucial de refundar o pragmatismo nas Ciências Sociais e Biológicas. Numa série de artigos escritos em 1910, desenvolve ideias que influenciarão profundamente o interacionismo simbólico.

de forma eficiente, há necessidade da interação face a face. Estes autores definem o observador de acordo com a forma de sua participação e integração ao meio pesquisado, sendo o observador “*passivo*” aquele que observa por detrás de uma tela e não é visto, enquanto o observador “*ativo*” é aquele que, efetivamente, entra no grupo a ser observado e é aceito por dele.

Além disso, Haguette (2010) afirma que, em função da dinâmica da observação, o pesquisador pode alterar suas categorias, adequando-as aos problemas que, eventualmente, surgiram ao longo da pesquisa, ou seja, pode haver mudança do foco da pesquisa em função do desenrolar dos fatos daquele ambiente – o que, previamente, seria importante, pode se tornar secundário ou vice-versa. Laplantine (2000) discute isto mais a fundo e diz que, se existe uma necessidade de se determinar quem observa e quem é observado, dissociá-los é impensável. Isto porque na observação participante somos sujeitos observando sujeitos e, por isso, influenciados e somos influenciados no meio em que estamos inseridos.

Apesar do longo tempo em que estive na escola, em momento algum, tornei-me membro do corpo docente ou de funcionários. Tentei aproximar-me, o máximo possível, não me ative à simples plateia, mantendo-me distante de tudo e de todos, porém tive um papel mais observador e interlocutor do que participante, propriamente, dito. Quando me dei conta, já estava na sala de aula, conversando sobre um determinado trabalho ou desenho que algum aluno tinha feito. Em determinados momentos, lanchava com as professoras e trocávamos comentários não só referentes à escola, mas sobre o dia-a-dia de cada uma delas. Às vezes, aproveitava a “carona”, que dava a algumas, para saber um pouco mais sobre suas vidas, suas alegrias e tristezas. Estreitei laços com o **Josué** e, sempre, que chegava já era recebida com um sorriso.

Em certas ocasiões, cheguei a me sentir parte daquele local. Identifiquei-me com algumas angústias, em relação à docência, como, por exemplo, a frustração de algumas professoras ao constatarem, ao final da aula, que muitos dos alunos não prestaram a menor atenção no conteúdo ministrado; minha indignação, quando percebi determinadas ações, que desaprovo, de “colegas de trabalho”, tais como,

olhares de repugnância a determinados alunos e descrédito as suas perguntas. Muitas atitudes minhas dentro de sala, como professora, passaram a ser mais vigiadas depois da minha experiência na escola em questão.

Cardoso de Oliveira (1996) descreve como o antropólogo pode empregar os três atos que perfazem o exercício da antropologia, “*o ato de olhar, o ato de ouvir, o ato de escrever*”. Olhar, ouvir e escrever consiste em três etapas substanciais para a construção do saber antropológico. Enquanto olhar e ouvir são atos que ocorrem no espaço de construção intersubjetiva, de maneira relacional, a partir de um diálogo presente com os “*nativos*”, escrever, permite que o pensamento seja exercitado com o objetivo de produzir um discurso analítico e próprio das ciências voltadas à construção da teoria social. Porém, segundo Cicourel (1990), o observador precisa ter em mãos aportes teóricos que o ajudem a diferenciar as racionalidades científicas da lógica interna do grupo pesquisado. Desta forma, há que se cuidar para que a pesquisa não se torne, apenas, um amontoado de informações que não se relacionam com um referencial teórico que, de certa forma, dá validade à experiência vivida em campo e abre portas a novos questionamentos.

Desta forma este estudo pretende analisar as condições de trabalho, as relações sociais envolvidas na instituição escolar e, a partir disto, tentar entender este processo de adoecimento, conhecido como “mal-estar docente”, não por uma abordagem, estritamente, biológica, mas, sim, levando em consideração as várias nuances envolvidas no ambiente escolar, onde o olhar antropológico é a lente principal.

3.2 Caracterização da escola

Encontrar um novo espaço e imaginar que ele fará parte de sua vida por um bom tempo sempre gera certa expectativa e minha primeira visita à escola escolhida como campo para minha pesquisa não foi diferente. Como não conhecia o bairro resolvi ir de taxi pois fiquei com medo de me perder. Enquanto o motorista adentrava, cada vez, mais por lugares em que eu jamais tinha passado, eu observava, atentamente, o que ia passando pela janela do carro. Na medida em que

nos afastávamos do centro as ruas iam ficando mais íngremes. Visualizava um constante sobe e desce de morros com muitas pessoas apressadas transitando, talvez estivessem indo para o trabalho, uma vez que, ainda não eram sete horas da manhã. Eu queria chegar cedo para ver o fluxo de alunos na entrada das aulas. O motorista do taxi não sabia muito bem em que escola queria ir e, ao lhe passar o nome, disse, *“Olha, neste bairro tem três escolas, essa eu, não tenho certeza, se conheço, acho que é uma que não tem placa”*. Naquele momento, reagi com estranheza, ante ao fato de uma escola não apresentar identificação.

O caminho até a escola possui muitas ruas asfaltadas e, outras, ainda de terra. Há uma grande presença de terrenos descampados onde aparentemente algumas crianças brincam. O dia estava quente e ensolarado e várias delas já estavam por ali. Havia muitos cachorros soltos pelas ruas, além de um grande número de carroças transitando. Sinceramente, fiquei curiosa para saber o que transportavam. Muitas estavam vazias mas percebi que em uma delas havia uma criança de uniforme juntamente, com o condutor. Talvez servissem também para levar os filhos na escola antes do trabalho. Quem sabe?

Não havia, ainda, grande atividade no comércio local naquele momento, algumas lojas de material de construção estavam fechadas; uma pequena padaria, bem vazia – O que me causou surpresa uma vez que, no meu ponto de vista seria a “hora do café”. Havia também duas oficinas de carros. Nestas, os carros em conserto eram de modelos simples, antigos e pela forma com que os homens se comunicavam lá dentro pareciam ser velhos conhecidos. Tal qual o movimento de carroças o tráfego considerável de motos e, espalhados pelas ruas, muitos sacos de lixo. Tive a sensação de que o bairro parecia uma cidade do interior – Um lugar pequeno que nos dá a impressão de que todas as pessoas, ali circulando calmamente, conhecem-se e fazem da rua, também, um espaço de comunicação e socialização. É claro que eu não havia andado por todo território mas a forma como as pessoas se comportavam dava-me esta impressão. Algumas já estavam do lado de fora de casa, lavando a calçada com baldes e vassouras, enquanto, outras, conversavam em pequenos grupos nas esquinas. O ponto de ônibus estava cheio, algumas pessoas gesticulavam e conversavam em pequenos grupos, outras, em duplas – A situação descrita me fez pensar que talvez esta fosse uma rotina do local. Chamou-me a atenção o número considerável de homens com uniformes

semelhantes, os quais, como mais tarde saberia trabalham numa empresa de ônibus localizada no bairro.

Finalmente, depois de muitas curvas, o motorista parou em frente a uma rampa de cimento alta e apontou-me um portão, dizendo, *“Acho que é ai!”*. O muro era alto, pintura descascada, aparentando ter sido, algum dia azul. Havia dois portões, um grande e, outro, pequeno, de ferro, ainda no zarcão, com manchas de ferrugem espalhadas demonstrando nunca terem sido pintados. O menor possuía um pequeno quadrado no meio. Naquele momento, para mim, ainda, sem utilidade, mas, logo depois tomaria conhecimento de sua função. Como chegamos depois das sete horas, já não havia mais movimento na porta da escola e, a minha tentativa de ver o fluxo de entrada já havia sido perdida. Tentei entrar na escola. Digo tentei, porque, realmente, foram várias as tentativas até alcançar meu objetivo.

A escola além de não ter identificação também não possui campanha – O que, praticamente, transforma a entrada de um cidadão num ato de sorte. Entendi, então, a função do quadrado no portão. Como este permanece trancado para evitar que os alunos saiam, precisei ficar gritando alguns minutos dentro daquele quadrado até que, por sorte, um aluno passou e pode me ouvir. Pedi que o abrisse mas o garoto me respondeu que somente o **Josué** poderia fazê-lo, pois era quem ficava com a chave. Finalmente, este apareceu e abriu o portão e, em relação, a minha indagação a respeito do portão ficar constantemente fechado, **Josué** respondeu *“Se deixar aberto, estes meninos fogem e os outros da rua entram, é o único jeito!”*.

Quando entre, imaginei encontrar um ambiente muito maior do que era realmente. Uma escola bem diferente da que eu havia estudado durante a infância, apesar de ambas serem públicas. Grande movimento de alunos, funcionários, professores – Um pequeno mundo acelerado dentro daqueles portões.

Apresentei-me e perguntei, ao funcionário mencionado acima onde era a sala da vice-diretora, pois havia marcado um encontro com ela. Ele me respondeu: *“A sala é ali...mas ela nunca fica lá, porque ‘tá’ sempre correndo atrás de menino. ‘Botando pra’ dentro da sala ou dando tarefa, aqui fora, para aqueles que ‘tão’ de castigo.”* (Informação verbal – **Josué**). Poucos minutos depois, encontrei-a e ela me recebeu com um grande sorriso no rosto, deu-me boas vindas e disse-me, *“Olha só tem um probleminha... Eu não posso parar, agora, para conversar lá na sala, porque estou ‘toda enrolada’, mas, se você quiser, pode ir me acompanhando e ‘a gente’ vai conversando.”* (Informação verbal – **Débora**). Seu tom de voz era de cansaço e, ao

mesmo tempo de afobação. Era uma mulher de, aproximadamente, quarenta anos, de baixa estatura, de cor branca, com olhos grandes e brilhantes; vestia calça *jeans* surrada, uma blusa de gola alta vermelha e calçava tênis – Nada que a diferenciasse das demais professoras.

O ambiente da escola era bastante conturbado, muitos alunos entrando e saindo das salas em horários de aula, havia constante barulho, tanto dos alunos que estavam em sala, quanto dos que estavam nas quadras. Em determinados momentos, era possível ouvir o grito de algumas professoras tentando impor uma determinada ordem. Enquanto conversávamos percebi que a escola estava em reforma, o teto estava sendo trocado e, por isso, alguns alunos estavam sem sala. Não foram, contudo, dispensados, uma vez que não haveria possibilidade de reposição destas aulas. A solução foi a criação de atividades na quadra. Assim, **Débora**, a vice-diretora, ao mesmo tempo em que coordenava a obra, trocava os meninos de sala, orientava a distribuição da merenda e respondia as dúvidas dos alunos. Confesso que fiquei um pouco “tonta” com toda aquela movimentação. Entre uma tarefa e outra. **Débora** me apresentava alguns dados da escola sobre a rotina, os professores e o perfil dos alunos. Muita informação para um dia só... Eu sabia que teria que voltar, muitas vezes, para tentar entender com profundidade aquele ambiente. Mais uma vez brigava, comigo mesma, para não fazer pré-julgamentos, mas confesso que era muito difícil.

Depois de algumas horas, seguindo-a, exaustivamente, de lá para cá, resolvi observar a estrutura da escola, o ambiente físico propriamente dito, a organização e a localização das salas, dos banheiros, do refeitório, do pátio e da sala dos professores e da direção. Sabia que estes espaços, individualmente, continham informações importantes, mas que, também, não seria possível, em apenas um dia, compreender o significado real de cada um deles naquele contexto. Encontrei alguns professores, para alguns eu mesma me apresentei, explicando que estava estudando o processo do adoecimento entre os professores, se este é percebido por eles e a que fatores poderiam ser atribuídos na visão do professor. Curioso, é que todos me receberam de forma cordial e, quando sabiam do motivo da minha presença, diziam logo, *“É... Aqui, você vai encontrar muito material para sua pesquisa!”*. Percebi que alguns queriam conversar mas a rotina da sala não permitiria isto naquele momento. Assim, peguei alguns telefones e disse que entraria em contato para uma conversa mais tranquila.

Ao perguntar sobre a hora do recreio descobri que não havia um tempo coletivo para isto. Cada turma tinha um horário diferente que durava cerca de vinte minutos. Talvez este também fosse um motivo para sempre haver movimento no pátio, no refeitório e em outros locais da escola. Fiquei me perguntando em que momento os professores se encontravam.

O tempo parecia passar muito rápido, talvez, porque o movimento intenso dentro da escola desse a impressão de que tudo fosse mais acelerado e, assim, logo chegou o final do turno da manhã. Já que eu havia perdido o fluxo de entrada, poderia agora acompanhar o de saída. Fiquei no final no corredor onde, teoricamente, pensei que ninguém fosse me notar. Engano meu, pois, bastou um minuto ali parada para que duas mães me abordassem e perguntassem se eu era professora novata. Era óbvio que um estranho não passaria despercebido ali. Disse que estava fazendo uma pesquisa na escola mas não entrei em detalhes. Confesso que fiquei meio perdida sem saber direito o que dizer embora quisesse estabelecer um diálogo maior com elas. Perguntei se gostavam da escola, elas disseram que sim e que, ali, era muito bom, porque as professoras colocavam ordem nos meninos e as mães se sentiam mais tranquilas. Infelizmente a conversa não rendeu muito pois os alunos começaram a sair. No turno da manhã, a faixa etária dos alunos varia de onze a dezoito anos e algumas mães ainda buscam seus filhos na escola. A saída é organizada e a professora responsável leva os alunos até o portão onde os entrega aos seus respectivos responsáveis; a maioria, porém, vai para casa sozinha.

Após a saída dos alunos os professores se apressaram em deixar a escola, com a frase, *“Vou perder o ônibus!”*, quase que representando uma forma de cumprimento na saída. Despedi-me e pensei em conseguir rapidamente um taxi a fim de ir para casa colocar tudo que havia visto no papel. Só que não foi tão fácil assim... Meu celular não pegava e, depois de quase 20 minutos esperando para ver se algum taxi aparecia, o rapaz da loja de material de construção, acho que já incomodado com a minha presença, disse, *“Você tá’ esperando alguém?”*. Eu disse que precisava de um taxi e ele, sorrindo, respondeu, *“Então, você vai esperar muito, porque não é comum, taxi, por aqui, acho melhor pedir para alguém da escola ligar [e] chamar um, para você.”* Lembrei-me, então, da “saga” para entrar na escola e pensei que, talvez, tivesse que esperar pelo próximo turno para conseguir entrar lá novamente.

No entanto, a sorte estava do meu lado e encontrei uma última professora de saída, o que me possibilitou usar o telefone da secretaria. Depois de quase trinta minutos esperando consegui ir para casa com muitas informações e muitos questionamentos. Como funcionaria aquela engrenagem? Digo engrenagem pois tudo me pareceu muito mecânico, rápido, intenso. Qual o papel de cada ator envolvido naquele cenário? Como as relações ali se estabeleciam uma vez que havia uma nítida pressa em todos os cantos? Qual o real papel da escola na vida daqueles alunos e daqueles professores? É importante frisar que esta é uma escola com alunos, pertencentes a famílias de baixa renda. O nível de escolaridade dos pais é baixo e os professores, que ali lecionam, não fazem parte desta comunidade. Trata-se de uma escola municipal que pertence a um bairro da zona leste de Juiz de Fora e fica, aproximadamente, a três ou quatro quilômetros de distância do centro da cidade. Segundo seus habitantes o bairro é tranquilo e tem um número considerável de linhas de ônibus o que facilita o ir e vir de pessoas.

As informações sobre o meu universo de pesquisa vieram principalmente, através da diretora que, desde o primeiro dia, mostrou-se disposta a me contar sobre a rotina do local. Passei, então, a fazer visitas semanais frequentes à escola e, a partir de inúmeras conversas com **Norma**, a entender como foi a formação da escola. Segundo ela, antiga moradora do local, há cerca de 80 anos atrás o bairro em questão não existia. Surgiu a partir de uma antiga fazenda cujas terras foram divididas e um bairro se formou ao redor do que chamavam de “fazendinha”, outrora, a sede da grande fazenda. Neste espaço funcionou durante muitos anos uma clínica de idosos dirigida por um homem que, segundo **Norma**, “[...] sempre se preocupou com os menos favorecidos [...]” e foi o mentor da escola.

Com o passar do tempo a “fazendinha” se transformou em um bairro grande e algumas subdivisões começaram ocorrer. **Norma** ressalta como característica daquela comunidade, uma ativa participação política de seus membros; elegendo, frequentemente seus representantes na Câmara Legislativa Municipal. A necessidade de uma escola para atender esta população, logo se fez presente, pois a escola mais próxima já apresentava sinais de superlotação. O então vereador João de Deus conseguiu durante seu mandato através de seus contatos com Itamar Franco – político influente na cidade e no cenário nacional que, na época, era senador da república por Minas Gerais – angariar fundos para criar uma escola para este novo bairro, conhecido como Perequê. Como o mentor principal da escola não

chegou a vê-la em funcionamento, pois foi a óbito em 1987 e, um ano antes da inauguração da escola, foi feita uma homenagem a ele, colocando o seu nome na instituição. Isto aconteceu em 13 de junho de 1988.

A partir daí a escola Dr. Jurandir Carvalho começa a crescer e, de certa forma, “desafoga” a outra escola já existente no bairro vizinho. No período de 1988 a 1989, a estrutura da escola não estava, totalmente, pronta e, ainda, não existia uma diretora oficial. Mas, em fevereiro de 1989, por determinação da secretaria, a atual diretora da escola assume a gestão. Desta forma, já são dezenove anos de uma mesma liderança. Segundo **Norma**, até hoje, somente uma professora que, na época, era vice-diretora desta escola, candidatou-se ao cargo, porém, perdeu as eleições. **Norma** também explicou que a votação acontece da seguinte forma: uma chapa é lançada e os votos virão dos pais, dos alunos maiores de dezoito anos, dos professores, dos funcionários e das lideranças do bairro (pessoas que fazem parte do colegiado como, por exemplo, representantes locais da comunidade). Perguntei-lhe a que atribuía tantos anos frente à gestão e respondeu-me que este fato está relacionado ao seu comprometimento com a escola e a comunidade.

Desde sua criação, a escola vem passando por transformações. Em 1990, começa o atendimento de alunos do quinto ano e, em 1994, já atende do pré-escolar até o nono ano (antiga oitava série). Em 1995, um fato curioso começa acontecer, muitos alunos, fora da faixa etária começam a procurar a escola que a princípio não apresentava estrutura para acolhê-los. Segundo a referida diretora nenhuma escola da região ou de bairros um pouco mais distantes, quis dar assistência a eles alegando, também, não ter condições para isto. Desta forma, **Norma** articula junto à Secretaria de Educação a oferta da nova modalidade de ensino nas etapas dos ensinos fundamental e médio da rede escolar pública brasileira – a Educação para Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Infelizmente em 2010 a última turma se forma e, em 2011 não existem mais alunos interessados.

Importante lembrar que em 1992 esta escola decide acolher alunos “especiais”, a princípio com dois alunos que, de acordo com **Norma**, “[...] *pertenciam a um bairro de classe alta de Juiz de Fora, mas que não conseguiam lugar para estudar [...]*.” Atualmente, a escola possui 8 alunos especiais alguns com doenças progressivas, como perda de visão, surdez, acolhendo até mesmo autistas. Em determinados casos um tutor pago pela prefeitura acompanha estes alunos dentro de sala de aula.

A instituição possui vinte e sete professores sendo três do gênero masculino e vinte e quatro do gênero feminino. A faixa etária varia de vinte e cinco a cinquenta anos aproximadamente e escolaridade está entre graduação, especialização e mestrado. Não há doutor na escola. A faixa salarial é definida de acordo com a carga horária do professor, mas, por quatro horas diárias há uma variação de quinhentos e dezoito reais até dois mil e trezentos reais. Isto, porque conforme o programa de incentivo da prefeitura um professor com pós-graduação aumenta em vinte por cento seu salário, com mestrado cinquenta, e com doutorado cem por cento. Além disso, há acréscimos quando são completados biênios e quinquênios e o professor que comparece às reuniões pedagógicas ganha mais dez por cento sobre o seu salário. A maioria dos professores tem mais de uma jornada de trabalho, alternando empregos entre escolas municipais, estaduais e particulares. Há relatos de professores com carga horária semanal de setenta horas aula. **Norma** é a professora mais antiga da escola estando em atividade há vinte e um anos, enquanto o professor mais novo da casa está em exercício há dois meses.

Atualmente, a escola possui duzentos e quarenta e oito alunos, com faixas etárias que variam de seis a dezoito anos. Parece haver nas classes dos últimos anos um número maior de alunos do gênero masculino que pertencem principalmente à “classe C”; filhos de faxineiras, caminhoneiros, pedreiros, com predomínio da cor parda e têm pais com escolaridade média no ensino fundamental. A escola atende desde o ensino fundamental até o ensino médio, ou seja, do primeiro ao nono ano. Além de professores, diretora, trabalham na escola duas coordenadoras de ensino, uma cozinheira, três auxiliares de serviço geral e uma secretária.

O seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³ é de 5.6 pontos, índice que vem aumentando se comparado a 2005, quando o referido era de 3.5 pontos.

³O IDEB é um indicador que foi criado, em 2007, pelo O Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e tem a função de associar fluxo escolar e média nas avaliações em língua portuguesa e matemática. Varia em uma escala de zero a dez. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do INEP, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil. A média do IDEB do município de Juiz de Fora é de 4.6. (BRASIL, 2009).

Durante o período que frequentei a escola, ou seja, aproximadamente um ano, pude perceber algumas mudanças. Em 2010 tínhamos o cargo de vice-diretora, hoje não temos mais, pois o número de alunos foi reduzido. De acordo com professores, muitos alunos foram para outras escolas, pois sempre quiseram estudar no bairro vizinho mas nunca havia vagas. Além disso, na opinião destes professores, atualmente, os pais estariam se propondo a uma família com número menor de filhos, o que diminui a demanda de vagas na escola.

Talvez, por isso, eu tenha percebido certa mudança também no ambiente. Nas minhas primeiras idas à escola, no início de 2010, o pátio sempre estava muito cheio, o barulho, às vezes, chegava a incomodar e, para piorar, o teto da escola estava sendo trocado. Passados doze meses as coisas parecem estar mais calmas e o ambiente mais acolhedor. Em determinados momentos, conseguimos ouvir até o canto dos passarinhos, uma vez que a escola possui algumas árvores frondosas no pátio.

A escola possui oito salas de aula, uma sala de professores, uma sala da coordenação, uma sala da direção, uma sala de informática e uma secretaria que também funciona como biblioteca. As salas são de cimento queimado o que demonstra que não existe luxo. Possuem, em média, vinte alunos por turma. As janelas são de ferro e muitos vidros estão quebrados e, segundo o auxiliar de serviços, infelizmente, todos foram quebrados pelos próprios alunos. Nas séries do primário existem bonecos de isopor infantis pregados nas paredes, além disso, mensagens religiosas com imagens de anjos, também, são comuns. As cortinas são poucas e o barulho da quadra de esportes interfere em algumas salas. Nas portas há uma identificação, contendo o ano que está sendo cursado e o nome da professora responsável (isto ocorre para as séries iniciais).

Em algumas salas, também, chama atenção a frase “Sejam bem vindos, Tia...!”, o que dá um tom de acolhimento. As cadeiras são de madeira e de ferro, separadas das mesas, e algumas já estão bem deterioradas. O quadro, ainda, é aquele dos velhos tempos, verde e com espaço para o apagador e o giz. A higiene é muito boa e o cheiro é agradável. O teto foi reformado e o que, antes era telha de amianto, hoje, é de PVC branco com luzes, o que permite uma boa iluminação. As salas apresentam, aproximadamente, área total de doze metros quadrados e são dispostas, em série, ao redor da sala da direção e do refeitório.

A cozinha tem cerca de quinze metros quadrados e é dividida em dois espaços. No primeiro, está a dispensa (lotada de panelas enormes e brilhantes, mantimentos e caixas de legumes, tudo contado e fiscalizado pela responsável pela cozinha e pela diretora). No segundo, existe uma geladeira grande, branca, nova, tipo “duplex”; um fogão industrial e uma mesa grande. Os pratos em que as crianças comem são de metal e os copos são de plástico, a comida tem um aroma muito bom.

A cozinheira, de vinte seis anos, já trabalha na escola há seis anos. Segundo ela, não pretende sair tão cedo, pois gosta do que faz e, também, da escola. O que liga o seu mundo ao refeitório é uma janela grande por onde ela serve os alunos. São cerca de cento e vinte a cento e quarenta refeições servidas na parte da manhã e da tarde e todas as refeições feitas por ela.

O cardápio é determinado pela nutricionista da prefeitura e apresenta todos os dias, arroz, feijão, carne, às vezes, ovos e como sobremesa, gelatina, mel ou fruta. Os horários são variados, os alunos do segundo ano comem às oito horas e trinta minutos e, a partir daí, de quinze em quinze minutos as séries seguintes. Perguntei se não era muito cedo e ela me disse que os alunos de oito e trinta são os que mais comem e que muitos repetem várias vezes. Alguns alunos trazem merenda e, segundo a cozinheira, variam entre achocolatados, biscoitos, leite e sucos. De acordo com ela, às vezes, os recipientes, nos quais os alunos trazem a merenda, são de higiene duvidosa.

O refeitório não possui paredes, está no meio do pátio entre a cozinha e os banheiros; tem teto de PVC branco, lixo com cores diferentes para coleta seletiva, bebedouro de azulejo branco (com três torneiras, sendo que, apenas, uma não funciona); tem um orelhão e três mesas com dois bancos grandes de fórmica cada uma. Vários painéis com fotos de crianças e relativos à páscoa, feitos pelos próprios alunos, mostram as comemorações do mês e, também, compõem o local em questão. São painéis temáticos pois já os vi mudar várias vezes. Quando comecei a pesquisa, eram sobre a copa do mundo e, ao longo do meu trabalho pude observar que os temas centrais mudam de acordo com as datas comemorativas, mas as imagens de anjos com dizeres religiosos prevalecem durante todo ano.

Aqui, também, situam-se os banheiros, um masculino e, outro, feminino, ambos de azulejo branco com uma pia, sendo que no feminino há também um espelho de tamanho médio. O banheiro dos professores fica do outro lado e possui

chave que fica guardada na secretaria. Lá dentro parece que existe uma espécie de dispensa, alguns objetos guardados, um espelho, uma pia, dois vasos sanitários separados por uma pequena parede, embora a utilização seja individual. Existe outro ambiente perto do pátio que parece ser um banheiro desativado.

Os alunos circulam pelo refeitório, muitas vezes, para beber água, outras, para ir à sala da direção pedir remédios, como analgésicos, ou porque estão de castigo e foram retirados de sala pelo professor. Ali, eles ficam sentados à mesa, cumprindo alguma tarefa que tem a conotação de castigo. Muitos deles não usam uniforme, principalmente, os das séries mais adiantadas. Para quem usa o uniforme, a cor da camisa é azul marinho, manga curta com a logomarca da escola, podendo ser adquirido nas lojas do bairro vizinho por, aproximadamente, dez reais.

Parece haver uma resistência, quanto ao uso do uniforme, principalmente, pelas meninas que já estão na adolescência. Em uma das visitas, pude presenciar a conversa de **Norma** com uma mãe, ao telefone, que havia ligado para pedir ajuda, pois a filha, uma adolescente de doze anos, recusava-se a usar o uniforme justificando que ele era muito “careta” e que ela estava na fase de aproveitar sua beleza. Naquele momento, pensei quantas problemáticas seriam, realmente, atributos da escola.

No outro lado das salas temos o estacionamento que, na maioria das vezes, está vazio; poucos professores possuem carro e os alunos aproveitam este espaço para o recreio. A escola fica perto de um morro mesmo tendo muros altos, aproximadamente três metros, alguns alunos aproveitam para fugir da escola por ali. Outros, fora de seus horários, vão para esta área e, pelo lado de fora, muitas vezes, provocam aqueles que estão em aula.

Josué é o auxiliar de serviços gerais, que, assim como **Norma**, mora na comunidade. Trabalha na escola há dez anos e funciona como um “*faz tudo*”, desde bater o sinal, varrer a escola até ajudar na disciplina dos alunos maiores. É ele quem cuida da sala de informática. Esta possui dezesseis computadores novos e todos conectados à *internet* através do “sistema Velox”. Além disso, existem televisão e parabólica instaladas. Aqui, existem grades nas janelas, assim como na secretaria que é ampla e funciona, também, como uma pequena biblioteca onde existe um computador, alguns armários com livros, uma mesa redonda grande, além de um balcão. A secretária trabalha neste local, mas, algumas vezes, presenciei a diretora atendendo os pais neste ambiente. É importante frisar que, curiosamente, não existe

um local específico para a biblioteca, os livros ficam alojados em diversos espaços da escola, como na secretaria, na sala dos professores e na sala da direção. Pude perceber, também, que existe escassez destes materiais – Não existem, por exemplo, atlas de geografia na escola.

A sala da direção, também, possui piso de cimento queimado amarelo. Neste local há ventilador, computador, estante com alguns livros e calendário na parede. Em sua parede, há, ainda, propaganda da oficina de artesanato que a escola sedia as segundas e quartas-feiras, de dezenove às vinte e uma horas, gratuitamente, para a comunidade – **Norma** foi quem teve a ideia e é ela quem comanda as atividades. Além disso, há cartazes sobre vivências culturais, propostas pela prefeitura; avisos do Sindicato dos Professores (SINPRO) e debates sobre gênero, promovidos, também, pela prefeitura. Poesia de Paulo Freire intitulada “*Escola é*”. Existe, ainda, uma bíblia aberta e, acima dela, um cartaz enorme com a imagem de um pastor com suas ovelhas, algumas crianças e a seguinte frase, “Aquele que entre vocês for o menor, esse será o maior”.

Logo ao lado, temos a sala dos professores com trinta e seis armários de metal e cada um com cadeado. Vários quadros com horários de provas e atividades do semestre, como reuniões pedagógicas, entrega de boletins, fechamento de bimestre. Há o jornal “Folha de São Paulo” diariamente. Uma mesa está no centro e, ao redor, sete cadeiras estofadas, algumas banquetas, uma televisão que parece desativada e caixas de som enormes, o que faz com que o ambiente pareça um pouco pequeno. Como os horários de recreio são sempre separados não existe naquele local um momento de superlotação, pois as pessoas não se encontram muito por ali.

4 A ESCOLA VIVENCIADA

As relações dentro de uma instituição se dão de muitas formas. Cada gesto, cada olhar, cada suspiro pode significar uma imensidão de coisas. Neste período, em que estive presente nesta escola, tentei buscar, a fundo, o processo e a forma como estas relações se estabeleciam. Trabalho árduo, uma vez que nem sempre o que é verbalizado é, realmente, aquilo que pretendia ser dito. Num primeiro momento, tudo parecia funcionar muito bem. As coisas correm de forma harmônica, até que observamos através de uma lente mais próxima. A minha primeira entrevista foi com **Selma**, a professora que me apresentou este ambiente como possibilidade de campo de pesquisa – E não foi na escola, mas sim em sua casa.

O dia estava frio e fui recebida por ela na entrada de seu apartamento, situado em um bairro de classe média da cidade. Segundo ela, comprado em 2007 – Fato que ela fez questão de ressaltar. O ambiente era tranquilo, dois quartos (um todo rosa e o outro todo azul). Nota-se um cuidado nos detalhes. A sala tem móveis claros e modernos, um ambiente aconchegante e intimista. Depois de me mostrar o apartamento, **Selma** me convidou para que ficássemos na cozinha. Achei interessante, pois, a princípio, pensei que ela quisesse investir de formalidade a entrevista. Ela tem quarenta anos e possui duas graduações – em Geografia e em Ciências Sociais –, possui, ainda, Mestrado em Educação. Tem vinte anos de formada e trabalha na rede pública de Juiz de Fora há oito anos. Além disso, **Selma** é professora em uma faculdade particular, trabalha no programa de Educação à Distância da Universidade Federal de Juiz de Fora (EAD/UFJF) e dá cursos sobre sociologia da criminalidade e violência para policiais militares.

A conversa começou de forma tranquila, primeiramente, garanti a ela o sigilo das informações e disse sobre o possível termo de consentimento livre e esclarecido, o que para ela não parecia ter relevância naquele momento. Ela se dispunha a falar sobre o assunto e não se preocupava em expor suas impressões. Em princípio, perguntei o que **Selma** achava do ambiente escolar e ela disparou: – *“Na verdade o governo de Minas Gerais acrescentou mais um ano na educação, agora são nove, você sabia?”*. Eu disse que não e perguntei se ela achava isto bom. E, novamente, **Selma** me disse com tom de indignação, *“Não acrescentou nada, não melhorou nada, as coisas são muito mais complexas [...]”*. Naquele momento, sua

expressão facial estava fechada. Então, questionei como eram os alunos da escola e a relação dela com eles.

Hoje é melhor, mas já foi muito ruim. Já me afastei e tive vontade de ficar longe por muito tempo. Na minha escola tem de primário até o nono ano. Eu dou aula da quinta série até o final, mas eu odeio quinta série. Tem menino lá que tem quinze anos que está na quinta série. Já bateu na mãe dentro da escola. (**Selma**).

Perguntei a **Selma**, como ela percebia a violência naquele ambiente e ela me disse que não era, apenas, física, era ambiental, verbal, uma espécie de falta de consciência de que lugar é a escola e qual a função desta instituição.

O que eu menos faço na escola é dar aula, eu, aqui, ensino “pro” menino que tomar banho é importante, que não é legal bater no colega, que eles devem ficar assentados durante a aula, que, **por favor**, é uma expressão que deve ser utilizada, mas eles me ouvem muito pouco ou quase nada. (**Selma**).

A insatisfação de **Selma** aparece, claramente, nesta fala. Pergunto se em algum dia essa insatisfação já havia sido demonstrada em sala de aula e ela disse que sim, que foi, justamente neste momento, em que ela descobriu que estava doente, pois tinha perdido o controle. Segundo ela, um garoto da quinta série mais velho que os demais, sempre a incomodava com seus péssimos modos, até que um dia ela perguntou para ele, “*O que você tá fazendo aqui?*” E ele respondeu, “*Eu vim pra te zoar.*” **Selma** me relatou, “*Aí, eu entrei na idade dele e disse, em tom alto e nervoso, ok, então, eu também vou te zoar... Depois, saí da sala e fiquei, quinze dias, afastada, não dava mais, eu estava no meu limite, doente [...]*”.

Após algum tempo pensando, **Selma** me disse que, depois deste episódio, ela repensou várias coisas e resolveu seguir, como filosofia de vida, uma frase do livro da Maitê Proença, “*Estou de bem com as minhas circunstâncias [...]*”⁴. Agora ela parecia um pouco menos enfurecida e, na verdade, muito mais triste. **Selma** começou a questionar a situação sócio-econômica dos alunos e suas chances reais de transformar a escola em algo que lhes dê frutos no futuro. “*Não sei o que a escola significa para eles, ou para os pais deles [...]*” (**Selma**). Para ela, tudo parece sem sentido e, assim, fica difícil estimular o aluno, eles são refratários a qualquer tipo de informação e, às vezes, ela se sente coagida a passar um aluno que não tem

⁴PROENÇA, Maitê. **Uma vida inventada**: memórias trocadas e outras histórias. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2008. 214p. ISBN 978-85-220-0934-3. O livro de Maitê é uma mistura de autobiografia e ficção. Para falar de suas dores mais profundas, a atriz criou uma espécie de alter ego (uma menina que passou pelos mesmos problemas que ela) e entremeia sua narrativa com a história dessa menina.

a menor condição, embora, esta questão da reprovação, seja alvo de muitas discussões.

Além de sua fala demonstrar seu profundo desânimo com os alunos regulares, traduzia insatisfação em relação à inclusão de alunos especiais. Não, apenas, **Selma**, mas todas as outras professoras entrevistadas, digo professoras, porque não consegui conversar com um professor-homem⁵, colocaram este tema como, extremamente, importante para demonstrar o que qualificavam como desrespeito ao professor, o qual é levado a enfrentar esta situação sem nenhum preparo.

Ao longo da pesquisa pude entender melhor a trajetória de Selma. Formada por uma instituição federal, segundo ela fora da realidade da comunidade, esta teve durante sua graduação a imagem de uma escola ideal onde alunos, professores e pais faziam uma parceria visando o melhor para a escola. De acordo com Velho (1994) as associações entre as ideologias individuais e holísticas podem diferenciar-se de forma sobremaneira. Muitas vezes os projetos sonhados e trabalhados por nós ao longo de nossas vidas não atingem o resultado o qual esperávamos. De acordo com o autor: *“Projeto, nos termos de A.Schutz é a conduta organizada para atingir finalidades específicas. As noções de projeto podem ajudar na análise de trajetórias e biografias”*. (Velho, 1994, p.39) Desta forma podemos pensar que quando o indivíduo traz consigo aspirações ao longo de sua trajetória as quais muitas vezes não coincidem com os objetivos do grupo ao qual este está inserido isto pode traduzir-se em alguma forma de sofrimento.

Ao entrar no ambiente real, “o mundo de verdade”, segundo ela, no primeiro momento esta foi tomada por um espírito inovador pronto para provocar mudanças e transforma-se junto. Acreditou que se esforçar-se conseguiria reproduzir naquele ambiente a gama de conhecimentos que adquiriu na faculdade. No entanto esta não foi a realidade. Com o passar do tempo começou a perceber que a engrenagem era muito mais complexa do que ela imaginava. Os alunos não demonstravam interesse pelo que ela precisa passar. Os pais não se preocupavam se os filhos estavam ou não atentos em sala de aula e para piorar era necessário trabalhar em vários locais,

⁵Digo professor-homem, porque a maioria absoluta dos docentes, desta instituição pertence, ao gênero feminino. E nenhum docente, pertencente ao gênero masculino, dispôs-se a falar comigo – Restringiram-se, apenas, a cumprimentos formais. Dois deles chegaram a marcar uma entrevista comigo, mas exigiram que fosse fora da escola, pois não tinham tempo para permanecer, ali, após suas aulas. Apesar de meu aceite, nenhum dos dois confirmou, quando eu liguei para marcarmos a entrevista. E, mais uma vez, a justificativa foi *“falta de tempo”*.

pois a remuneração era baixa. Ao longo dos anos somada a estes desencantamentos veio também a dificuldade de interação entre colegas de trabalho.

Quando um individuo faz uma opção por uma determinada carreira muitas vezes se esquece de que qualquer que seja a área de atuação haverá sempre um ônus e um bônus. Nenhuma carreira pode ser marcada apenas por pontos positivos, isto porque os entraves não só pessoais mas coletivos fazem parte do nosso dia a dia. Segundo BECKER(2008 *apud* FONSECA 2011, p.109). “*Os perfis de carreiras característicos de uma ocupação ganham sua forma a partir dos problemas peculiares a ela. Estes, por sua vez, são uma função da posição da ocupação vis-à-vis outros grupos na sociedade*”.

De acordo com ela nem sempre o ambiente é agradável. As pessoas têm formações e interesses diferenciados. O compromisso de um muitas vezes incomoda o outro e as relações neste ambiente se tornam pouco atrativas. Desta forma o descontentamento generalizado transforma-se em alguma forma de somatização e a clareza de que o que um dia foi sonhado era utópico e não se concretizou traz para o corpo e para a alma o sentimento de sofrimento constante passível de adoecimento físico e mental. Existe aqui um paradoxo entre o hedonismo profissional e a obrigação a ser cumprida. Na verdade de acordo com Velho (1994) nem sempre um projeto coletivo será vivido de forma harmônica por aqueles que nele estão envolvidos. Existem muitas diferenciações em função de status, trajetória, gênero e até mesmo gerações representados por cada indivíduo do grupo. Subjetivamente, uma carreira é uma perspectiva móvel em que uma pessoa vê sua vida como um todo e interpreta o significado de seus vários atributos, ações e coisas que lhe acontecem (BECKER *apud* FONSECA 2011, p.109).

Em uma das muitas visitas à escola, conheci **Débora**, no primeiro momento, professora e vice-diretora da escola. Em nossas conversas pude constatar os desafios que as professoras enfrentam com a questão da inclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. No dia de minha visita à escola, ela me recebeu com um sorriso largo e disse-me, “*Que tema complexo você escolheu! É muito importante o professor poder desabafar... Às vezes, nossa carga de trabalho é tão grande, tanta coisa ‘pra’ cumprir e muita coisa sem saída...*” (**Débora**). Neste momento ela me mostrou o rosto e disse,

Tá vendo isso aqui na minha boca, deste lado [direito] é ‘herpes’. Estourou

hoje... Acho que foi, porque eu fiquei tão nervosa, aqui, na escola ontem que, hoje, apareceu. Sabe por quê? Nós temos uma aluna autista aqui, só que ninguém foi preparado para lidar com ela. A prefeitura mandou um tutor que, também, não é treinado. Aí, ontem, ela ficou muito nervosa, não sei por que, e começou a bater a cabeça na parede... Eu desesperiei e mandei chamar o irmãozinho dela que, também, estuda aqui. Perguntei 'pra' ele se isso acontecia em casa e ele disse que sim... Mas que eles não faziam nada e "deixavam ela" bater [a cabeça] até parar sozinha. Eu não me conformei e tentei segurá-la, com isso levei uma cabeçada na boca e cortou... 'Tá vendo? [Mostrando o lado esquerdo.] Isto é escola [...]. (Débora).

No meu primeiro contato com **Débora**, percebi claramente sua preocupação com os alunos e com o modo como são tratados pela família. Ela assumia, às vezes, um tom maternal ao se referir a situações complexas ou até mesmo constrangedoras como, por exemplo, momentos em que os pais eram chamados à escola porque o aluno apresentava indisciplina, ao invés destes ouvirem a professora queriam invadir a sala e surrar o filho na frente de todos para que servisse de exemplo. Apesar de não ser moradora do bairro ela me dava a impressão de conhecer, a fundo, a realidade daquela comunidade, isto porque, algumas vezes acompanhava **Norma**, a diretora, em visita a casas de alunos problemáticos. Seus relatos eram sempre de preocupação com o aparente despreparo dos pais em relação à educação dos filhos. Segundo ela, “[...] a escola virou uma creche para meninos de idades maiores, os quais os pais não dão conta dentro de casa. A gente é que tem que dar conta de tudo [...]” (**Débora**).

Neste momento sua expressão é de total desânimo, a face está fechada e o semblante triste. Ela continua, agora de forma bem enfática, voz firme, “*Está todo mundo estressado e acaba estourando na rede pública, porque aqui o professor tem vínculo, ele chega atrasado, mas não vai ser mandado embora...*” (**Débora**).

Assim com **Selma** e **Débora**, também, outras professoras demonstraram seu descontentamento com a política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, nas escolas públicas, sem um preparo efetivo do professor. De acordo com as professoras, existe um incentivo de vinte por cento de acréscimo no salário para o professor que possua um aluno com necessidades educacionais especiais em sua sala. Entretanto, a frase de **Fabíola** traduz o que ouvi, “*Vinte por cento a mais não dá 'pra' pagar o médico e o psicólogo que a gente vai precisar... Não é pelo aluno, é pelo nosso despreparo!*” (**Fabíola**).

Fabíola é professora de informática e também é muito engajada em movimentos sociais. Eu a encontrei no pátio da escola com os alunos pois naquele

dia a escola estava em reforma e duas salas estavam sem teto, logo, não tinha aula. Apesar da falta de sala de aula os alunos não podiam ser dispensados, pois legalmente sempre que as aulas são suspensas estas devem ser repostas. Além disso, os pais reclamariam se os filhos fossem dispensados mais cedo. Eu expliquei a ela meu trabalho e, mesmo antes de terminar, ela me disse que tinha muita coisa a me dizer e que não precisava de termo livre esclarecido. Disse-me, inclusive, que, se eu quisesse, poderia manter o nome dela, afinal, não tinha nada a esconder.

Não precisei perguntar nada, ela começou me dizendo que apresentava uma visão diferente da escola, em que tudo estava errado – A escola reafirma a situação de miséria e vulnerabilidade do aluno. Em sua opinião, a escola não tem mecanismos suficientes para atingir, realmente, o aluno – Ele não entende o que é a escola, para o que ela serve e enquanto os professores não se dispuserem a entender esse mundo deles a escola continuará sem resultados. *“Enquanto os professores não subirem o morro, eles vão continuar achando que o aluno é o capeta, é burro e sem educação.”* (**Fabíola**). Neste momento, o tom de voz de **Fabíola** é de indignação não só em relação à escola, mas também, ao Estado e a desestrutura por que este é responsável de acordo com seu ponto de vista. Seu tom de voz se torna exacerbado e ela pergunta-me, *“Você acha que estes meninos têm culpa?”* E antes que eu pudesse me manifestar ela continua,

A escola, a família e o Estado estão juntos nessa. A maioria desses meninos não tem família, o pai tá preso, a mãe largada, às vezes, drogada... O irmão é traficante e ele não tem a menor ideia de quem é. Não tem noção de cidadania, a mãe quer que ele fique na escola, primeiro, para se livrar dele e, depois, ‘pra’ não perder a bolsa família. E, no final, quem aguenta isso tudo, quem adoce é o coitado do professor. (**Fabíola**).

Assim como **Fabíola**, **Helen**, também concorda que alunos e professores são vítimas de uma má organização social na qual as políticas públicas – tanto de saúde, quanto educacionais – são mais eleitoreiras do que realmente efetivas. Segundo ela, a criação do sistema de avaliação em ciclos trouxe resultados ruins para a educação. Neste sistema o aluno esforçando- se ou não, sabendo ou não, consegue avançar nas séries de ensino. *“Quando me dei conta do que realmente era o ciclo percebi o quanto aquilo é um retrocesso. É difícil demais contribuir com isso [...]”*.

Esteve (1999) deixa claro que os professores passaram a assumir papéis e tarefas educacionais básicas, como meio de tentar melhorar ou diminuir carências do meio social em que o aluno está inserido, o que diversifica de modo, muitas

vezes, indesejável as funções docentes. A fala de **Helen** corrobora com as análises do autor em questão,

Quando a gente escolhe ser professor, a gente quer ser professor e não babá, psicólogo, assistente social... Eu não dou conta de mudar as políticas educacionais, mas quem as escreve, com certeza, não deve estar dentro da sala de aula 'pra' saber o que a gente enfrenta. (**Helen**).

Já mencionei anteriormente que meu grupo de informantes se ateve ao gênero feminino. O ato de cuidar culturalmente parece ser atribuído à mulher desde muito tempo. A revolução sexual, desencadeada por práticas contraceptivas, propiciou à mulher um maior trânsito na sociedade, entretanto, sobrecarregou-a em demasia. Dados do Ministério da Educação mostram que, ainda hoje, oitenta e cinco por cento dos professores do ensino primário e secundário são mulheres (TARDIF; LESSARD, 2009). Em suas falas, as minhas informantes reclamam da jornada dupla de trabalho. Além de cuidar de crianças na escola, elas o fazem, também, quando chegam a suas casas quando se ocupam de seus filhos. **Débora** relatou – enrolando um pedaço de folha A4 – que também era mãe e que, no entanto, tinha muito pouco tempo para cuidar da sua “filhinha”, ainda tão pequena e dependente dela. Infelizmente, ela dedicava mais tempo aos filhos de outras mulheres do que a sua própria filha.

Quando minha filha adocece, eu não posso parar de trabalhar para ficar com ela, quando os meninos, daqui, adoecem, a mãe manda para escola para que a gente cuide e, se eu ligar e pedir para a mãe buscar o menino, ela fica brava e diz que é só esperar que ele melhora... Dá pra aguentar isso? (**Débora**).

Ao longo das entrevistas, percebi que havia uma distinção interna entre as professoras que dão aula no primário (de primeira à quinta série) e àquelas que trabalham com alunos mais avançados. Algumas professoras chegaram a apelidar as professoras das primeiras séries do ensino fundamental, de “*primaretes*”. Quando questionei o termo, uma vez que nunca o havia ouvido antes, recebi a seguinte resposta, “*Elas são diferentes, não têm muito alcance das coisas, brigam por bobagens.*” Apesar de esta visão operar, com classificações nativas, quanto às competências de um grupo de profissionais, a princípio com menor qualificação, estas professoras entendiam que esta necessidade de se estabelecer distinções internas no grupo docente devia-se a uma particularidade de gênero feminino.

Entre mulheres a rivalidade e o desejo de criticar o trabalho da outra estariam sempre presentes. Ouvei de algumas professoras o seguinte, “*Trabalhar*

com mulher é muito complicado, mulher é muito fofoqueira. Não é? E, isso, incômoda muito a gente. É ruim trabalhar assim!” Ao escutar a fala das professoras das séries mais avançadas do ensino fundamental, fiquei me questionando, a respeito da opinião das “*primaretes*”, acerca disto e de outras questões relacionadas ao cotidiano escolar. Ao conversar com as “*primaretes*” percebi que, realmente, incomodavam-se com o fato de se relacionarem com o mesmo gênero, diária e exaustivamente – Fosse, ali, naquela escola ou em outra, o discurso de que mulher fala demais era recorrente. Importante ressaltar que conforme pude perceber as professoras do ensino fundamental desconhecem o termo “*primaretes*” a elas atribuído.

Assim como existem críticas a professores, através do viés de gênero ou das qualidades do feminino, criticam-se, também, diretores, que mais uma vez são, em sua maioria, mulheres. Novamente, parece aflorar discordâncias que certamente apresentam motivações bem diferentes do que é relatado. Algumas professoras chegam a abrir mão da remuneração referente à participação em reuniões por acreditarem que os assuntos ali discutidos não têm nenhum cunho acadêmico, tendo estas reuniões características mais assemelhadas a “*rusgas de cozinha*” ou “*problemas de comadres*”. Outras alegam que as reuniões são sempre permeadas pelas regras da diretora e que esta, de alguma forma, não aceita bem as críticas que eventualmente possam surgir. Por isso acho importante manifestar algumas impressões a respeito de minha relação com **Norma**, a diretora.

Desde o primeiro momento, em que estabelecemos um contato, percebi que ela apresentava a necessidade de me mostrar que possuía o domínio total da escola. Não apenas dentro deste ambiente, mas também, fora, ou seja, na comunidade. Segundo ela, por ter nascido ali conhece bem as necessidades dos alunos. Relaciona-se com pais e alunos. **Norma** coordena na escola uma oficina gratuita de artesanato, duas vezes por semana, no período da noite – aberta a toda comunidade, o que de alguma forma torna-a muito presente na escolar, uma vez que muitas mães ou avós de alunos frequentam este ambiente. Em alguns momentos de nossa convivência pude perceber como aquele universo lhe era familiar. Durante o atendimento às mães, seja pessoalmente ou por telefone, expressava-se com grande liberdade, ora de forma carinhosa, ora, rude, demonstrando um cenário de relações estreitas. Os alunos também a respeitavam muito. Se um professor, ou outro, não conseguia manter o aluno na sala ela, rapidamente resolvia a situação.

Em momentos de conversas com algumas mães era comum ouvi-las dizer “[...] *aqui a Norma dá jeito neles!*” – Ao fazerem referência aos filhos. Segundo **Norma**, “[...] *o aluno que chega, aqui, precisa de disciplina e amor, porque, muitas vezes, ele não reconhece na família nenhuma fonte de autoridade ou carinho [...]*”. (**Norma**)

Ao serem questionadas sobre sua relação com a direção, muitas professoras se mostraram arredias ou evasivas em suas respostas. Poucas admitiram que é um assunto delicado e que a gestão é vista como algo ameaçador, constrangedor. Ao observar a relação de **Norma** com seus professores, isto ficou claro. Muitas vezes, percebi que o ar descontraído de algum “grupinho” de professores se desfazia sempre que ela aparecia. Em alguns momentos, o discurso dela em relação a algum fato ou aluno provocava na expressão das pessoas movimentos de desaprovação, como se o que ela estivesse falando e o que realmente acontecia fossem coisas completamente distintas. Num determinado dia, na porta de uma sala de aula, juntamente comigo e uma professora, ela passou um bom tempo discursando sobre como tratar um aluno valorizando sua cultura e o quanto isto é importante na dinâmica da escola. Quando ela se afastou, a professora, que até então não havia se manifestado, disse, “*Tudo mentira... Nada disso é fato realmente, é só para você acreditar que ela é ‘super’ consciente em relação aos alunos!*”

Se de um lado, Norma é vista como alguém que de todas as formas trabalha com o objetivo de manter o poder, e este é um ponto de vista dos professores, por outro lado, ela possui algumas seguidoras, diria, até mesmo, “fãs”. Estou me referindo à maioria das professoras do primário, ou “*primaretas*”, como são chamadas pelo “grupo dos cinco” – formado por professores que, além de lecionarem nesta escola, dão aulas em colégios e faculdades particulares e que deixam claro sua insatisfação com **Norma**. Já, as “*primaretas*” são em número bem maior e, de alguma forma, acreditam que a diretora consegue um certo domínio dos alunos e, conseqüentemente, isso influencia diretamente dentro da sala de aula. Como são crianças pequenas parece que a relação de **Norma** é menos tensa com os pais, uma vez que, estes, não causam grandes transtornos.

Norma se diz religiosa e as professoras do primário também. O tom religioso em toda a escola foi algo que me chamou a atenção. Na sala da direção, no pátio, e até mesmo, em algumas salas existem cartazes com dizeres bíblicos, como “aquele que entre vocês for o menor, esse será o maior” – baseado no Evangelho de Mateus

18, 4-5 (BÍBLIA SAGRADA, 1992a) ⁶. Imagem de anjos e Cristo, com frases religiosas estão por todos os lados. Lembro-me que, em uma reunião de classe, com pais de alunos do quinto ano, a qual presenciei, a professora responsável distribuiu uma folha com uma passagem da bíblia baseada no evangelho de São João – a respeito da multiplicação dos pães, para cada um dos pais e pediu que alguém lesse. Depois, interpretou a passagem bíblica e a utilizou para introduzir o assunto da reunião dizendo que seu tema central referia-se ao cuidado de Jesus com seus discípulos e que os pais precisavam trazer isto para a realidade do cuidado com seus filhos.

Em relação às instâncias superiores da rede de ensino, os professores, frequentemente reclamam dos vários programas que são instituídos pelas políticas de educação e da quantidade de tarefas que lhes são atribuídas. A diretora, contudo, argumenta que poucos conhecem realmente o Plano Político Pedagógico da escola, assim como, as diretrizes atuais da educação. Isto por que

[...] o professor só está preocupado em reclamar, ele não quer se envolver com as políticas da escola. Ele quer marcar o ponto e ir embora. Não percebe que ser professor é, também, ser educador, é se preocupar com o aluno e o mundo que o cerca. Há uma desclassificação do aluno por parte dos professores, eles são nivelados por baixo e, isto, eu não admito [...].
(Norma).

Durante meu tempo de pesquisa ouvi de **Norma**, várias vezes, a expressão “*Isto eu não admito!*”, muitas delas carregada de certo despotismo esclarecido. O fato de estar à frente da escola há tantos anos parece dar-lhe uma sensação de que a escola é a extensão de sua casa. Ela dirige, autoriza, desautoriza, entra e sai das salas, como se aquele lugar fosse seu. Aquele espaço lhe pertence totalmente e qualquer possibilidade de interferência em suas ordens soa como desrespeito. Ao conversar com os professores pude perceber que muitos têm medo dela e alguns gostariam que ela fosse embora. Perguntados acerca dos motivos pelos quais ainda, permanecia na direção as respostas esclareciam que ela ameaçava,

⁶“Depois disso, atravessou Jesus o lago da Galileia que é o de Tiberíades. Seguia-o uma grande multidão, porque via os milagres que fazia [...] Jesus levantou os olhos sobre aquela grande multidão [...] tomou os pães e rendeu graças. Em seguida, distribuiu-os às pessoas que estavam sentadas e, igualmente, dos peixes lhes deu quanto queriam. Estando eles saciados, disse aos discípulos: ‘Recolhei os pedaços que sobraram, para que nada se perca’. Eles os recolheram e, dos pedaços dos cinco pães de cevada que sobraram, encheram doze cestos.” (BÍBLIA SAGRADA, 1992b).

constantemente o corpo docente e que já teria dado provas de seu poder ao demitir alguns professores que, segundo eles, “[...] *não dançaram segundo a música dela.*” Intrigada com esta resposta, resolvi perguntar a própria **Norma** o que a mantinha no cargo por tanto tempo e a resposta foi

Estou, aqui, há muito tempo, conheço a comunidade, pertencço a ela e, até hoje, só uma professora teve coragem de me enfrentar na disputa. Perdeu... Mas, se alguém quiser se candidatar, pode vir, mas vai ter que ter “culhão”, pois eu estou aqui há muito tempo... Quem quiser, pode vir [...]. (**Norma**).

Neste momento, ela bate a mão na mesa, numa atitude de desafio, como alguém chamando para uma briga. Seu tom de voz é de irritação e a expressão facial está fechada.

Pude presenciar algumas reuniões de conselho de classe e, ali, também, ficou claro que a disputa de poder é algo comum dentro da escola. **Norma** em um primeiro momento mostra-se doce e amável com os professores. Começa a reunião também com uma passagem bíblica. Lembro-me que o tema era a responsabilidade com o outro. No entanto, na medida em que as demandas e queixas de alguns professores começam a aparecer o tom calmo e acolhedor da conversa vai mudando.

Mais uma vez é nítida a irritação da diretora quando alguma de suas ordens é questionada ou colocada como passível de falha. A voz se torna mais forte, os olhos não se fixam, as mãos são passadas constantemente na cabeça, até que, em determinado momento, ela sai para fumar um cigarro. Quando volta, parece recomposta, respira fundo e retoma o assunto, porém parece já ter uma resposta pronta. Agora, tem um tom acusador e passa, novamente, a dominar a situação.

4.1 Diálogos na escola

Na tentativa de entender se o que o professor relata no seu dia-a-dia, realmente retrata uma situação de “mal-estar docente”, resolvi utilizar como referencial teórico um instrumento adaptado baseado no inventário reconhecido internacionalmente, criado por Malasch e Jackson (1981), chamado como *Maslach*

Burnout Inventory (MBI), cuja versão para o português foi adaptada e validada por (ROAZZI; CARVALHO; GUIMARÃES, 2000).

Segundo Pires (2006), este instrumento é composto por vinte e cinco itens, validados a partir da sua aplicação em mil e vinte cinco (1.025) indivíduos que, supostamente, estariam submetidos a um quadro de *stress* das mais diversas áreas como, enfermeiros, educadores, policiais, entre outros. Destas aplicações surgiram três domínios importantes, exaustão emocional (nove itens), realização profissional (oito itens) e despersonalização (cinco itens). Cada um possui questões que buscam quantificar se este profissional está mais ou menos próximo de uma situação de *stress*. As respostas são dadas em uma **Frequência** crescente de 1 a 5 de acordo com seus sentimentos de *stress* no ambiente de trabalho, onde 1, representa, **Nunca**; 2, **Raramente**; 3, **Algumas vezes**; 4, **Frequentemente**; 5, **Sempre** (ANEXO I). A aplicação do instrumento foi feita, aproximadamente, doze meses após minha entrada naquele ambiente, já no final de minhas visitas, propositalmente, pois como esta pesquisa procurava ter uma inserção qualitativa eu queria saber se as respostas que eu havia tido durante o tempo de observação, haviam sido, realmente, mais densas do que aquelas que seriam colocadas no instrumento. A ideia foi mostrar que as relações se fazem frequentemente, a partir da fricção e que, quando colocadas apenas em números, perdem muito daquilo que pode ser percebido quando se está no campo.

Na escola, atualmente, trabalham vinte e sete professores, sendo que dois, estão de atestado médico. Do total de vinte e cinco professores, quinze, responderam ao instrumento. Dos indivíduos que responderam o equivalente à cinquenta e sete por cento do número total dos professores, a idade média variou entre quarenta e cinquenta anos, sendo que prevaleceram professores que trabalham, principalmente, no serviço público, ou seja, escolas municipais e estaduais e, principalmente, no ensino fundamental. O tempo médio de docência foi dezesseis anos, variando entre cinco e trinta e três anos de trabalho – Todos do gênero feminino. Em termos de renda média, esta permaneceu entre mil e dois mil reais, com prevalência de titulação de graduação e especialização *lato sensu*.

Como passei muito tempo na escola, não foi difícil aplicar o instrumento. Eu sabia que deveria ser algo de aplicação fácil e rápida para que não enfrentasse resistências, uma vez que ouvi várias vezes, de muitos professores, que odiavam preencher papéis e que, questionários com perguntas abertas, demandavam muito

tempo. Tempo este que, ali, sempre, ficou claro, era cronometrado. Se pensarmos nas ideias de Weber (1996), a otimização do tempo está associada à organização burocrática que passa a envolver grande parte das situações do cotidiano na sociedade moderna e industrial.

Na opinião daqueles professores, o sistema educacional operava com uma burocracia perversa, em que não se consegue vislumbrar resultados objetivos de seu trabalho, principalmente, aqueles do ensino fundamental, onde o número de papéis e solicitações burocráticas parecia ser maior em relação aos do ensino médio. Daí, o cuidado de minha parte, em não contribuir com mais papéis a preencher. O que me surpreendia era que ao apresentar a adaptação do *MIB*, muitos me diziam que se fosse para ter identificação, eles não iriam fazer.

Segundo Durkheim (1917 apud QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 1995), a educação até pode se estabelecer por necessidades de um indivíduo ou um grupo, no entanto, ela só se torna inteira e plena se for feita de acordo com o interesse da sociedade em questão. Ao analisarem o discurso de Durkheim (1917 apud QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 1995) sobre o assunto, assinalam que, quando um determinado sujeito,

[...] participa da vida social, naturalmente supera-se a si mesmo. O objetivo da instrução pública, por exemplo, é construir a consciência comum, formar cidadãos para a sociedade e não operários para as fábricas ou contabilistas para o comércio, o ensino deve portanto ser essencialmente moralizador; libertar os espíritos das visões egoístas e de interesses materiais; substituir a piedade religiosa por uma espécie de piedade social... Quanto maior é a consciência coletiva, mais a coesão entre os participantes da sociedade estudada refere-se a uma “conformidade de todas as consciências particulares a um tipo comum” [...] (DURKHEIM, 1917 apud QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 1995, p. 28-29).

Segundo o argumento do autor acima analisado, existem dois tipos de sociedade, as sociedades simples, em que a divisão do trabalho é rudimentar, e as sociedades complexas, em que a divisão social do trabalho se dá por meio da especialização das tarefas. Quando pensamos Marx e Engels (1983), percebemos que estes ao analisarem a divisão do trabalho na sociedade moderna, salientam como um grande problema a alienação nas relações sociais de produção da sociedade capitalista. Ora, existe uma dificuldade do indivíduo em perceber o seu real papel, ou seja, o trabalhador não tem a noção da completude de seu trabalho, assim, este, o aliena.

O operário nem sequer considera o trabalho como parte de sua vida; para ele é, antes, um sacrifício de vida. É uma mercadoria por ele transferida a um terceiro. Por isto o produto de sua atividade não é tampouco o objetivo dessa atividade. O que o trabalhador produz para si mesmo não é a seda que tece, nem ouro que extrai da mina, nem palácio que constrói. O que produz para si mesmo é o salário, e a seda, o ouro e o palácio reduzem-se para ele a uma determinada quantidade de meios de vida, talvez num casaco de algodão, umas moedas de cobre e um quarto no porão. (MARX, 1988 apud QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2002, p. 82).

No discurso dos professores, esta realidade, muitas vezes, fez-se presente. Não foram raros os momentos que frases como, *“Não vejo mais sentido na sala de aula. O que estou fazendo aqui? Qual o objetivo da escola hoje... Será que meu trabalho e meu desgaste servem para alguma coisa?”*, foram ouvidas por mim. Confesso que, neste momento, a expressão destas pessoas demonstrava que elas já não viam nenhum sentido em seu trabalho, não reconheciam a si mesmas, naquela situação. Talvez o único sentido preservado fosse o da garantia de sua sobrevivência.

No seu clássico filme, *“Tempos modernos”*, Chaplin (1936) tenta nos mostrar como as pessoas eram alienadas, pois não se viam na totalidade do seu trabalho, eram peças da grande engrenagem, no final, não vislumbravam o resultado de seu trabalho. O sonho do personagem, do filme em questão era ter uma casa, os filhos e um trabalho, apenas isso.

De acordo com Elias (2005), apesar de a sociedade apresentar uma série de conflitos e questionamentos, na verdade, ela funciona como um todo, pois é formada por indivíduos que, mesmo sendo diferentes, não têm autonomia para definir seu destino, partindo do pressuposto que esta condição seja soberana a sua vontade, mais uma vez, aproximamo-nos da ideia de alienação do trabalho já apresentada anteriormente.

Pensando nas diversas nuances que encontramos no ambiente escolar e tentando entender melhor o significado de determinadas falas ou gestos, depois da aplicação do inquérito, alguns dados foram analisados detalhadamente – não com a preocupação de quantificação pura e simples, mas sim com a ideia de entender o significado de determinadas respostas e se estas corroboram com o que foi observado em campo. Neste sentido, a primeira informação interessante se refere ao coeficiente de variação do grupo, que apresentou 5.4 – o que demonstra não

haver discrepância entre os componentes do grupo em questão e qualifica-o como bastante homogêneo. Na minha prática, pude observar tal homogeneidade claramente. As queixas, as expressões de indignação e, muitas vezes, o olhar displicente era algo comum na maioria dos indivíduos.

Quando os professores são questionados se se sentem emocionalmente exaustos em decorrência de seu trabalho, a resposta que mais prevaleceu foi **Algumas vezes**, não condizendo com o que ouvi, durante toda minha pesquisa. Frases como, *“Eu não gosto de fazer nada errado, empurrar com a barriga, mas estou tão exaurida que é isto que estou fazendo [...]”* confirmam isso, ou,

Existem determinados momentos [em] que olho para estes meninos e percebo que a escola não tem significado para eles. Não sabem o que fazem aqui... Por isso, infernizam tanto a gente. Isso me esgota... Estou à beira de um colapso! (**Terezinha**)

O que me adocece, emocionalmente, é que eu venho, aqui, para qualquer coisa, menos para ensinar. Às vezes, dá vontade de jogar tudo fora, mas eu tenho aluguel para pagar, então, eu fico... Doente, mas fico! (**Matilde**)

Já no que se refere ao fato do professor se sentir esgotado ao final do dia, muitos me diziam que “não viam a hora de chegar em casa”, ou melhor, “de ficarem “livres da escola”, o que corrobora com suas respostas em relação a este item, a mais assinalada foi **Frequentemente**. Neste sentido, vários relatos podem ser citados como, *“Todas as vezes que eu entro na escola, fico me perguntando quanto tempo falta para me aposentar. Se eu pudesse pegava atestado para sempre. Assim, quem sabe eu chegaria ao final do dia inteira [...] ,ou:*

Tem determinados momentos [em] que é melhor não pensar, senão vai ficar muito difícil suportar até o final do dia, por isso, eu tento me manter calma e fazer minha obrigação, sem dar muita atenção ao que acontece ao redor. (**Joana**);

Hoje, você não imagina o que aconteceu na escola... O menino jogou uma pedra na janela, quebrou o vidro que acertou três alunas, a diretora teve que levar o menino em casa. Tudo se transformou numa loucura, eu não via a hora de acabar meu horário. (**Matilda**).

Quando perguntados sobre seu desânimo, ao acordar, para encarar um novo dia de trabalho, os professores demonstraram que isto acontece **Algumas vezes** ao responderem o inquérito, porém, durante nossas conversas muitos deles me deixavam claro que a simples ideia de trabalhar na escola no outro dia os deixava completamente apavorados. Acredito que o fragmento abaixo ilustra de forma clara esta situação,

Você se sente um inútil, vive em um sistema e uma comunidade que não te valorizam. Eu tenho que mudar a minha situação, por isso, vou largar a sala de aula. Leciono, aqui, na quarta e na segunda-feira. Quando chega domingo à tarde eu já começo a sofrer porque sei o que me espera na segunda. Durmo mal e venho sem fazer a menor questão. Chega na terça a noite começa tudo de novo. Isso não é vida [...] (**Terezinha**).

Em termos das relações entre o grupo, sabemos que estão imbricadas de sentidos e que entender o outro nem sempre é algo fácil. Muitas vezes, vemo-nos no outro e, isso traz de alguma forma um tipo de cumplicidade. Quando questionados quanto à facilidade de entendimento das reações do outro no ambiente de trabalho a resposta que predominou foi **Frequentemente**. No entanto, ao observarmos mais de perto, percebemos que na prática, isto não se faz de forma simples. Em vários momentos pude perceber uma forte tensão “no ar” quando um professor ou um grupo não concordava com a posição tomada pelo outro. A experiência da alteridade, ou seja, da capacidade de colocar-se no lugar do outro, nunca me pareceu algo forte neste grupo. Não só quando entre ele, mas também, quando colocados em relação a funcionários ou à direção. Às vezes, eu tinha a sensação de que, realmente, naquele ambiente prevalecia a “lei do mais forte”, quem souber se aliar ao grupo “correto” poderá, de alguma forma, desfrutar de um determinado sossego, como verificamos nas seguintes falas,

Existe um grupo aqui [...] antes eu até tinha uma certa afinidade. Acho que é, porque todos nós que trabalhamos em outros lugares, temos uma cabeça mais aberta, é uma questão de sobrevivência, porque a gente houve tanto absurdo aqui [...] (**Débora**);

Eu não consigo entender o que [se] passa na cabeça das pessoas. Parece que elas não têm muita noção das situações estranhas que acontecem aqui. Na verdade, acho que todo mundo finge que está tudo bem, para evitar ter que falar muito. (**Selma**);

Eu acho uma hipocrisia, muito grande, estes professores dizerem que se preocupam com os alunos, eles não se preocupam nem comigo, nem com você, só com eles. Aqui, na escola pública, não tem essa de amiguinho. Amanhã, se sua vaga estiver ameaçada, isso fica muito claro. Salve-se quem puder [...] (**Fabíola**)

As versões são muitas acerca de como a relação-aluno é densa e o quanto o professor precisa estar atento às necessidades destes. Por vários momentos percebi isto acontecendo naquele espaço. Apesar de sempre reforçarem seu *stress* e uma vontade constante de estar em outro lugar e com outras pessoas, por várias vezes, pude perceber um certo carinho de algumas professoras em relação a seus alunos. A ideia de que aqueles meninos são sujeitos e que merecem respeito, parece prevalecer, até mesmo, no meio daqueles professores mais endurecidos.

Durante minhas conversas ouvi falas como, “*Eu tenho pena destes meninos, eles não sabem quem são. Muitos não têm nem o que comer em casa, outros, a casa é tão suja que nem parece que mora gente lá.*”, assim, como,

Eu queria poder ajudar, mas sei que sou impotente, eles não são bichos, mas o pai trata assim... a rua trata assim... e ele chega à escola e se comporta como um bicho. Eu queria que fosse diferente!

(Joana);

Dentro das minhas possibilidades, que são poucas, eu tento ensinar um pouco de civilidade para estes garotos, mas fica complicado, porque eles não estão acostumados com carinho, gentileza, educação. Isso para eles é motivo de estranhamento, acho que eles mesmos não se sentem gente de verdade. (Maria).

Ao finalizarmos a avaliação dos itens referentes ao esgotamento, outro fato que chama atenção é uma postura contraditória entre o que foi visto na prática e o item, “[...] *eu trato de forma adequada os problemas de meu aluno [...]*”. Este foi o quesito em que a resposta **Sempre** apareceu na maioria das vezes. Ora, diante de tanto sentimento de impotência, conforme relato anterior, como pode um professor ter confiança o suficiente para afirmar que trata, adequadamente problemas que, *a priori*, estão totalmente fora do seu controle? Durante todo o tempo em que estive presente na escola percebi um discurso de “culpabilização” à família e ao Estado. Por isso, sempre ficou nítida, para mim, uma sensação de frustração por parte dos professores, uma vez que estes não têm como intervir diretamente nestas instituições.

Fonseca (1995a apud BRITES, 2000) demonstra em seus trabalhos como as relações familiares nos grupos populares diferem das relações estabelecidas em outras classes. A concepção de família nuclear inexistente e há uma constante disputa de poder entre as mulheres nos núcleos familiares. A própria organização espacial da família reproduz a divisão de poder dentro deste sistema de parentesco – dentro de um mesmo lote, onde a mãe biológica possui sua casa, ocorre a construção das residências de seus filhos e filhas, configurando uma convivência ampla entre mãe, filhos, esposas, netos, entre pessoas que tecem essas complexas relações de parentesco. Além disso, há uma “*circulação de crianças*” que, como lembra Fonseca (1995b), são de responsabilidade de cuidado por várias mulheres. Os conceitos de parentesco – como mãe – possuem significados contextuais diferentes e modificam-se ao longo da trajetória de vida dessas pessoas. Desse modo, é sempre

complicado quando falamos de transformações na estrutura familiar e como elas interferem no cotidiano escolar.

Analisando a lógica da “circulação de crianças” [...] levanta a hipótese de uma “coletivização” de responsabilidades maternas para com as crianças dos grupos populares. Conforme essa noção, surgem vínculos fortes entre crianças e as mães de criação (avós, madrinhas, vizinhas) que cuidam delas [...] (FONSECA, 1995a apud BRITES, 2000, p. 94).

As diferenças como ressalta Bourdieu (2002) na trajetória das classes sociais; na aquisição do capital econômico, cultural e social e nas consequências advindas das várias trajetórias que se encontram no espaço escolar, são percebidas de maneira singular e individual pelos sujeitos que compartilham este mesmo *lócus* de formação e socialização. A trajetória dos grupos populares é muito distinta das camadas médias. Os valores e as visões de cada um são muito peculiares e, normalmente, distanciam-se consideravelmente. Bourdieu (2002) nos diz sobre a existência de diferentes tipos de capital, o econômico é baseado na apropriação de bens materiais; o social é ancorado nas relações pessoais que são fontes estratégicas na atuação dos agentes sociais e o, cultural, que tem no domínio dos títulos escolares como o diploma uma de suas manifestações institucionais.

Embora estas espécies de capital se diferenciem umas das outras, não deixam de correlacionar-se intimamente e, em determinadas situações, o domínio de um tipo de capital constitui a base para a obtenção de outro distinto. Assim, muitas vezes, o olhar dos professores que não pertencem àquele grupo mostra-se com traço de julgamentos baseados em sua trajetória pessoal. Ora, dizer que aquele aluno vem de uma família desestruturada é algo no mínimo imbuído de julgamento prévio que busca, de uma forma ou outra, explicar porque o comportamento daquele aluno não condiz com o esperado pelo professor. Muitas professoras ao se referirem aos alunos, diziam-me “[...] *este garoto não tem educação, o que ele faz aqui, se fosse meu filho, ele jamais faria na escola, com a professora dele... Lá, em casa, eu sei educar, eles têm mãe [...]*” (**Maria**).

É necessário reconhecer que existem novas demandas em relação à escola que estão relacionadas com as mudanças do papel da mulher na sociedade, da estrutura familiar, de um novo tipo de clientela, de formas diferentes de se pensar a função da escola.

De acordo com Dubet (2003), a escola não aparece como um agente ativo de exclusão social. Ela simplesmente não intervém nesse domínio ou o faz de

maneira feliz, impedindo que algumas crianças dos grupos populares cumpram um destino que lhes estava reservado pelas injustiças sociais. Segundo o mesmo autor,

A escola convida, um século após a formação da escola republicana, a nos interrogarmos sobre as finalidades da educação. Com efeito, a exclusão escolar é o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Nesse sentido, a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão. (DUBET, 2003, p. 43).

Vários relatos demonstram que os professores culpam a “desorganização familiar” pelo seu *stress* na sala de aula e acham que a família, antigamente, era estruturada e que a presença do pai dá um “tom de disciplina”,

Ela engravida e depois “deposita” o menino na escola. Se ele tem problemas, [...] é com a gente, nunca com o filho. Ela não pode desmarcar a piastra, para vir a reunião. O pai? Quem é? Não sei... O fato é que não tem estrutura familiar e vem estourar aqui... Eu que me vire com o filho dela. Antigamente, quem paria cuidava, educava, hoje não [...] (**Matilda**).

Toda vez que eu chamo uma mãe para conversar, fico pensando qual vai ser a desculpa dela. Normalmente, ela nem mente, apenas, diz que não vem, porque está ocupada e não tem tempo para “blabla”. Muitas vezes, manda eu dar um jeito nele, como se eu tivesse que ser o pai. (**Juliana**).

Muitos alunos, aqui, são criados, praticamente, na rua, a mãe não quer saber de nada, o pai está preso ou preocupado com o tráfico de drogas. Dá até medo, mexer com este povo, ainda mais, que eu não sou da comunidade. Aí, o melhor é chamar o famoso “jeitinho brasileiro”, eu finjo que ensino, o menino finge que aprende, os pais ficam felizes, porque ninguém incomoda e o os números da educação crescem. (**Cristina**).

Os discursos das professoras acima chamam a atenção para o que alerta Fonseca (1995b), quando se refere às diferenças de cultura entre a classe média e os grupos populares. Segundo a autora, se a classe média não consegue imaginar outro modelo de família que não seja o nuclear e o conjugal, quando analisamos os grupos populares, percebemos que estes nem mesmo conseguem imaginar este tipo de situação, eles não identificam este tipo de família como algo que deve ser regra ou seguido. Com exceção de **Norma** e de **Josué**, nenhum dos professores da escola é da comunidade e todos são da classe média, o que provavelmente, pode ser entendido como uma barreira já que são “mundos” muito diferentes.

Abramovay e Rua (2002) demonstram que em uma pesquisa feita em Florianópolis, Rio de Janeiro e Belém, onde alunos são convidados a expressar o que os desagradava no ambiente escolar, vinte nove por cento demonstraram desgosto pela maioria dos professores e apresentaram a mesma justificativa – que eram tratados de “forma diferente” pelos professores.

Segundo a pesquisa supracitada os alunos se sentem estigmatizados. Ao longo do meu trabalho pude observar que em determinados momentos isto ficava nítido na escola em que desenvolvi o estudo em questão. Muitas vezes quando um aluno perguntava alguma coisa sobre a roupa da professora ou sobre o anel, eu ouvia coisas do tipo, “*Oh! menino, cuida da sua vida aí. Isso é meu. Não te interessa, fica na sua.*” (Cristina). Ou mesmo, quando o aluno tinha atitudes, como cuspir no pátio ou bater no prato, enquanto comia, podia-se ouvir frases do tipo “[...] *não faz isso, aqui, não, você não está na sua casa!*” (Terezinha).

De acordo com Magrone (2006), há uma diferença importante entre os tradicionais professores da década de 1950 e aqueles que, hoje, são trabalhadores da escola popular de massa no que tange a relação interpessoal que, muitas vezes, aponta para questionamentos importantes acerca do comportamento dos professores atuais.

Bem diferente é a condição do/a professor/a da escola popular de massa. Destituída das práticas características da cultura escolar que atribuíam um significado social distintivo ao espaço de atuação profissional, atingida pela decadência material decorrente da incapacidade do poder público de atender a uma demanda por serviços educacionais geometricamente progressiva e atravessada por problemas sociais de natureza tão diversa como drogas, violência e a prostituição infantil, advindos de uma radical mudança no perfil social de sua clientela, a escola popular de massa parece permanentemente à procura de uma nostálgica identidade perdida. O/A profissional que nela atua não pode escapar das novas determinações do espaço escolar. (MAGRONE, 2006, p. 155).

Muitas professoras me disseram que tinham pena dos meninos. Uma delas em um momento de desabafo, meio cabisbaixa e com tom de resignação me disse,

Sinceramente, não sei o que fazer com estes meninos. Como eu vou dizer para ele que é errado subir na mesa e pendurar na cortina e limpar o nariz? Um dia desses, o menino fez isto, aí, eu falei para ele: você faz isto na sua casa? Sabe o que ele respondeu, com a carinha mais linda? Na minha casa não tem mesa nem cortina dona. Dá para ficar brava? (Débora).

Cada sociedade tem suas regras e seus costumes para definir o que é um comportamento tido como normal ou não. A partir disto, o que pode ser comportamento extremamente violento para uma determinada sociedade, para outra, pode ser um costume. Haja vista os rituais de canibalismo que, a princípio, pode nos parecer algo absurdo. Agnolin (2005) faz um apanhado das relações que levavam ao canibalismo entre os tupinambás e quão intenso e complexo é este ritual, fugindo totalmente da ideia dura e extremista que temos desta forma de expressão cultural.

Como nos lembra Geertz (2000), a descrição de uma cultura, pelo método etnográfico, deve ser densa o suficiente para que possamos entender o verdadeiro significado das ações dos sujeitos envolvidos. Sem caracterizarmos, socialmente, a violência, não temos como entendê-la verdadeiramente. Ela relaciona-se com questões políticas, culturais, econômicas, enfim, é multifacetada. Através de um olhar mais aguçado podemos perceber que atos e ações só fazem sentidos se estiverem situados no tempo e no espaço, ou seja, num contexto que os explique. De acordo com Montes (1996),

Longe de ser uma excrecência indesejada na vida social, irrupção da natureza em meio à cultura, a violência constitui, portanto, no avesso da norma e da ordem que se instaura, seu fundamento oculto, que, ao manifestar-se, como transgressão e ruptura da ordem, manifesta também embasamento último em que esta se assenta. Neste sentido quanto a norma, a violência, como forma ou resultado da sua transgressão, constitui também ela uma linguagem, através da qual uma sociedade nos fala do seu modo de organização, dos valores que reputa fundamentais, da sua concepção sobre o mundo, a natureza e o sobrenatural, e do lugar que nela ocupa a vida humana, como princípios ordenadores da vida associada. (MONTES, 1996, p. 225).

Velho e Alvito (2000) chama a atenção para o fato de que violência não se faz, apenas, de forma física, está relacionada com a noção de poder, onde a vontade de um ator pode sobressair-se sobre a vontade do outro. Na verdade, a ideia do outro já é, por si só, um fato concreto de diferença que constitui a vida social e gera, permanentemente, tensão e conflito. Segundo os autores acima mencionados, “ [...] a negociação da realidade, a partir das diferenças, é consequência do sistema de interações sociais sempre heterogêneo e com potencial de conflito [...]” (VELHO; ALVITO, 2000, p. 11). Estes atores podem assumir papéis de aliados ou adversários dependendo do momento do grupo. A violência, por outro lado, torna-se uma ameaça à própria convivência, na medida em que implica na negação do direito do outro, cerceia sua liberdade de discordar ou agir de forma diferente do previsto previamente.

Ainda, de acordo com Velho e Alvito (2000), a ausência de um sistema de reciprocidade na vida social, no mínimo eficaz, traz como efeito a exacerbação da desigualdade associada e geradora de um processo de violência. Ora, ao analisarmos a história do Brasil, percebemos a tendência do desenvolvimento da ética individualista, resultado do processo de modernização da sociedade brasileira,

tendo, como consequência, uma falta de interesse em questões que envolvam real preocupação com equidade e reforma social.

À medida que este projeto neoliberal foi se cristalizando, a violência física deixou de ser algo excepcional e tornou-se parte do cotidiano. Antes, no Brasil tradicional havia desigualdade, exploração e violência, mas estas discrepâncias se atenuaram pela ética relacional, fundamentada nos princípios da reciprocidade onde, por exemplo, a empregada era explorada pelo patrão, mas ele como padrinho de seu filho ou de casamento, possuía deveres morais de apoio. Na medida em que as relações sociais e de trabalho se tornaram mais racionais, objetivas e depuradas de relação de compadrio, a exploração se tornou regulada por leis, extinguindo-se o apoio recíproco.

Oliven (1982), já na década de 1980 do século passado, chamava nossa atenção para a necessidade de percebermos que, após 1964, a “violência urbana” passa a ser “questão nacional”, isto, porque, até então, a classe média e alta, ainda, não haviam sido atingidas por esta,

Entretanto, quando os meios de comunicação de massa e alguns políticos falam em “violência urbana” estão se referindo quase que exclusivamente à delinquência de classe baixa, minimizando o arbítrio policial, omitindo que, na realidade, são os acidentes de trabalho, a desnutrição e a miséria que vitimam um número maior de habitantes de nossas cidades. (OLIVEN, 1982, p.15).

Na verdade, a necessidade de acelerar a acumulação de capital, juntamente, com o objetivo de produzir uma modernização, ocasionou, no país, uma desestabilização de empregos e arrocho salarial, o que vai gerar nas classes dominadas uma resposta, ou melhor, uma estratégia de sobrevivência, que, de uma forma ou de outra, tentam recuperar parte do excedente que julgam ter direito. Entretanto, Velho e Alvito (2000, p.16) consideram que, para se entender o crescimento da violência no Brasil, não basta, apenas, dar ênfase à desigualdade social, mas entender que existe, hoje, um “[...] *esvaziamento de conteúdos culturais, particularmente éticos, no sistema de relações sociais [...]*”. Hoje, o fato de um sujeito ser trabalhador modesto, enfrentar dificuldades e frustrações, marca típica da pobreza e dos grupos populares, é visto como, algo negativo que deve ser evitado, não havendo nenhum valor agregado a isto.

Para Bourdieu (1976), existe uma violência simbólica que configura um poder invisível e que conta com a cumplicidade daqueles que, a este, subjugam-se e

esta relação se faz de forma muito mais íntima do que podemos imaginar. Pode-se dizer que existe uma relação de permissividade por parte daquele que, a princípio, seria o alvo desta violência, seja ela velada ou silenciosa. Pereira e William (2010) acreditam que a violência, de certa forma, tira do prumo uma determinada “ordem social” e, isto, não, necessariamente, faz-se na forma de agressão corporal. De acordo com as autoras supracitadas, a violência pode ser simbólica e silenciosa. Pode-se fazer por diversos mecanismos sendo a linguagem uma das suas grandes manifestações. Em determinadas circunstâncias o que é verbalizado pode soar de forma inadequada, rude e desafiadora, mas isto vai depender da forma e do contexto em questão.

Durante minha pesquisa deparei-me com várias manifestações de violência. Relatos claros de agressões físicas, ameaças de morte e a mais sutil forma de agressão, a violência silenciosa, feita através de um olhar que traduzia todo um poder. De acordo com Weber (1999), toda sociedade humana necessita de relações de poder, poder esse que é sempre legitimado de alguma forma. Porém ele diferencia autoridade de autoritarismo. Conforme já apresentado anteriormente, este autor aponta três tipos de ideais de dominação. Pelo que pude observar falta àquele ambiente escolar e aos professores o exercício da dominação carismática. De acordo com o autor o carisma é qualitativamente particularizado, é uma questão muito mais interna do que externa e está diretamente relacionado à maneira como é empregado pelo sujeito que o possui para fins pessoais ou do grupo. Na escola pude perceber que **Norma**, a diretora, utilizava-se deste recurso para manter-se no poder, seja pela forma como se fazia presente na comunidade, mostrando-se solícita com os pais, usando do mesmo vocabulário deles e gestos de alguns alunos, para estabelecer um diálogo com eles, ou negociando com os professores quando havia um objetivo prévio.

Segundo Montes (1996, 225), para a ciência política “[...] o poder significa a probabilidade de impor a outrem sua própria vontade, apesar da resistência que se lhe possa opor, revelando assim o núcleo de violência que o habita [...]”. É importante percebermos que, muitas vezes, os papéis desempenhados pelos atores, fazem com que tenham olhares diferentes de um mesmo evento. Quando pensamos em **Norma**, podemos perceber que esta tem da comunidade e dos alunos um apoio considerável às suas ações, uma vez que, depois de 19 anos na direção ela foi “reeleita novamente”. No entanto, no que diz respeito aos professores parece existir

a noção de autoritarismo, estes parecem perdidos e não reconhecem, por parte do aluno, uma valorização. Existe um desgaste diário, parece não haver uma interação maior entre aluno e professor, talvez porque estes atores sociais apresentem olhares diferentes. Há que se perceber que existe aqui um ponto importante, a noção de valores e de objetivos em comum. De acordo com Oliveira (2002),

A satisfação no trabalho é medida através de percepções/sentimentos que os funcionários/subordinados expressam a respeito da realização de seus valores quanto ao trabalho (os valores que são compatíveis com as necessidades da pessoa). Satisfação é a diferença entre o que a pessoa necessita e o que recebe de seu trabalho. Ela exprime através da indicação (concordância ou discordância) do indivíduo subordinado sobre o grau de cumprimento de aspectos intrínsecos e extrínsecos do trabalho. (OLIVEIRA, 2002, p. 197).

A interação social no trabalho requer um processo em que os indivíduos passem a perceber o seu lugar num relacionamento contínuo e que, muitas vezes, aquilo que é de extrema importância para um nem sempre tem significado para outro. Isto pode trazer para o local de trabalho questões importantes que podem gerar tensões, muitas vezes, prejudiciais ao grupo. Podemos citar, como exemplo, o fato de que, durante minha pesquisa, pude observar a discrepância de ideias em relação à importância dada à capacitação profissional, por parte dos docentes. Muitos deles me diziam que não tinham interesse em fazer cursos, pois, na verdade, aquilo não seria aplicado no seu dia-a-dia, outros diziam que fariam a capacitação, porque geraria um acréscimo no salário e a minoria relatou que poderia ser uma forma de crescimento pessoal e que de alguma maneira melhoraria sua performance em sala de aula.

Percebemos que um mesmo fator pode ser visto de forma completamente diferente de acordo com o valor que lhe é atribuído, o que pode ser verificado ao analisarmos o conteúdo de fragmentos das falas de alguns professores, “[...] *acho que a capacitação é importante, porque se eu ganho ‘X’, posso ganhar ‘Y’, se me capacitar, aí, fica menos sofrido [...]*” (Selma);

O professor precisa trabalhar, em duas ou três escolas, para sobreviver. Acorda cedo, pega ônibus, “ganha uma mixaria” e você acha que, ainda, sobra tempo para fazer capacitação? Além do mais, aquilo que eles falam, lá, a gente não consegue colocar em prática aqui [...] (Silvana);

Olha, eu acho que falta vontade das pessoas para se capacitarem, elas não percebem que, isso, de alguma forma, pode interferir, diretamente, no que elas pensam, pode contribuir para o seu trabalho. É uma pena, mas as pessoas só estão preocupadas com o dinheiro. (Juliana).

Desde que iniciei a pesquisa sempre ouvi falar que os alunos eram violentos, não a maioria, mas uma parte considerável. Um dos relatos mais chocantes foi o de uma professora que se viu refém de um menino dentro da escola. Segundo, a mesma, ele achou um filhote de gambá na quadra e, a partir daí, começou a ameaçar as professoras dizendo, “[...] *olha o que eu vou fazer com vocês [...]*” e tentava esmagar o filhotinho de gambá. Neste momento, era como se toda a raiva que ele sentia do mundo, estivesse sendo externada de forma verdadeira e sarcástica ao mesmo tempo. Ao conversar com a professora ela me disse,

A gente se sente, totalmente, vulnerável, não sabe como lidar com uma situação destas. O que fazer com este menino? A família não tem disciplina, ele não sabe o que é isso. Está acostumado com violência, chega na escola e reproduz isso. No final, nós professores pagamos o preço. (**Selma**).

Estes alunos “problemáticos” foram alvo de reuniões incansáveis com o objetivo de traçar uma estratégia que fosse mais eficaz em relação ao aprendizado deles, e que evitasse, de alguma forma, a representação de exemplos ruins para os outros alunos. Na tentativa de resolver o problema, no início de 2011, foi criada a famosa “turma da aceleração” que é uma sala especial, composta por alunos com baixo rendimento acadêmico, com histórico de várias repetições e com faixa etária não compatível à série cursada. Esta “turma” representa onze meninos e duas meninas entre quinze e dezesseis anos que ainda não completaram o ensino fundamental e que variavam do quinto ao oitavo anos. A ideia central é que eles fizessem os quatro anos em apenas um – cada bimestre corresponde a um ano. Conforme relato da própria diretora, ela criou a “turma” por conta própria e, só depois, comunicou à Secretaria. Segundo **Norma** foi necessário porque eles impediam que os outros alunos estudassem.

Se por um lado, ela conseguiu tirá-los do meio dos outros, por outro, agrupou todos num mesmo ambiente, o que, de alguma forma, deixou-os ainda mais, “fortes”, algo que pode ser muito complicado, porque segundo Abramovay e Rua (2002) a partir da identificação de seus membros o grupo pode passar a ser um símbolo de poder para outro indivíduo e, dependendo do ambiente em que este se encontra inserido, pode gerar violência dentro da escola.

Estes autores acreditam que somente a partir do olhar transdisciplinar, multidimensional e pluricausal, podemos entender esta complexa situação de violência escolar. As explicações para *bullyng* ou para qualquer outra forma de violência precisam ser contextualizadas. Na “turma da aceleração”, desta escola, a

violência cotidiana parece ser mais evidente. Ao entrar na sala de aula desta “turma”, a sensação que tive, foi a de que eles estavam em qualquer lugar, menos na escola. A impaciência e o *stress* pareciam reinar tanto do lado dos alunos quanto dos professores.

Minha presença, a princípio, causou um grande alvoroço. Permaneci ali por dois dias em semanas alternadas. Estranhamente, apesar de demonstrarem um tom ameaçador entre eles mesmos e a quem mais estivesse ao redor, pareciam ter cautela na presença de um estranho. Percebi isto também em outras turmas e, para meu espanto, até mesmo entre os próprios professores notei certo desconforto ou talvez certa desconfiança em relação à minha presença. Questionei a uma professora se minha impressão era real e ela, com certo sorriso no canto dos lábios, disse-me,

Bom, há varias respostas... Os meninos estão achando que você é do Conselho Tutelar e eles têm medo disso. Já os professores, estão pensando que você é da Secretaria de Educação, a qual, para nós, aqui, é, praticamente, uma “pessoa”. (**Selma**).

Fiquei muito curiosa com aquela situação. Como a instância superior da rede de ensino pode ser vista como uma pessoa? A professora, então, explicou-me,

É que, aqui, ninguém manda nada, ninguém decide nada, quem dá as ordens é a “pessoa secretaria”. Todos os dias, nós escutamos dentro daquele gerundismo peculiar: a secretaria vai estar enviando, pedindo, cobrando, exigindo, fiscalizando... Fala a verdade é uma “pessoa”. Não, é? (**Débora**).

Damatta (1997) discute as noções de indivíduo e de pessoa na sociedade brasileira e mostra que

A noção de pessoa pode então ser sumariamente caracterizada como uma vertente coletiva da individualidade, uma máscara colocada em cima do indivíduo ou entidade individualizada (linhagem, família, metade, clube, associação, etc.) que desse modo se transforma em ser social. (DAMATTA, 1997, p. 223).

O autor supracitado apresenta o indivíduo como social e mostra que está contido e submerso nas relações o que nos leva a ideia de pessoa. Somos remetidos ao todo não mais a uma unidade e é, neste cenário, que se estabelecem as relações entre o público e o privado.

Mais uma vez percebi como estes professores se sentem pressionados, se de um lado não dão conta de lidar com seus alunos, de outro, não dão conta de lidar com seus superiores. Qualquer presença estranha abala completamente aquele

ambiente que, em princípio, parece ser dividido em vários micro grupos, desconectados de um objetivo principal.

Em uma dessas conversas informais fui aconselhada a procurar **Tereza**, a professora de artes que, segundo me disseram, poderia ser uma fonte interessante, para eu entender o quanto a “turma da aceleração” representava perigo para todos ali. Demorei para encontrá-la porque suas aulas são reduzidas. **Tereza** é uma mulher forte, tem olhar desafiador, aproximadamente, cinquenta anos. Quando eu a vi pela primeira vez ela estava guardando a moto dentro do pátio. Quando me apresentei, ela me disse que já havia ouvido falar de mim e que gostaria muito de me mostrar o que era a “turma da aceleração”. Ela deu uma atividade para os alunos para fazerem em sala e veio ao meu encontro na sala dos professores. Local que, diga-se de passagem, não garante nenhuma privacidade, uma vez que serve também para deixar alunos de castigo ou aqueles alunos especiais que, em determinados dias, estão muito agitados e interferem muito na dinâmica da sala de aula. Eu e **Tereza** conversamos por muito tempo e pude perceber que a cada frase dita ela se tornava mais ansiosa.

Olha, eu vou te dizer uma coisa e você guarde bem: escola não é para todos, esta escola, com este sistema, não leva ninguém a lugar nenhum... Para que a escola funcione, quem está, aqui dentro, tem que querer... Alunos e professores... E eu acho que ninguém quer, por isso eu estou indo embora e, se precisar, vou “vender calcinha e sutiã”, mas para dentro de sala nunca mais. (Informação verbal – **Tereza**).

De acordo com Tognetta e Vinha (2010), uma pesquisa do Ministério da Educação e Cultura, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) revela que noventa por cento dos professores entrevistados, identificam-se como vítimas da violência de seus alunos. Com **Tereza** isso não é diferente. Por duas vezes, foi verbalmente ameaçada de morte na escola e três alunos, “da aceleração”. Estes são acusados de tentar sabotar a sua moto desaparafusando uma peça com o objetivo de causar um acidente. Como houve testemunha, a professora acessou a polícia militar, fez boletim de ocorrência e, agora, os meninos responderão processo. Se por um lado ela acha que fez o certo, por outro, está sempre em estado de alerta, o que conforme seu relato deixa-a doente.

Todas às vezes, [em] que entrei naquela sala, fui ridicularizada. Eles não têm noção de linguagem, respeito ou coisa parecida. Estão sempre agitados. Tudo que eu tentei fazer não deu certo. Fui passar um vídeo para eles e, no meio do filme, o “chefe” resolveu que já estava bom, levantou-se, desligou o vídeo e disse: Alí galera, acabou... Você acha que alguém merece isso? (Informação verbal – **Tereza**).

Casos de violência na escola tem sido fonte de preocupação constante uma vez que afetam diretamente professores e alunos. Atualmente, o termo *bullying* tem sido visto nos meios de comunicação diariamente. Barbosa (2009, p. 5) menciona que este termo é originário da língua inglesa e “[...] se refere ao conjunto de atitudes agressivas sem razões aparentes que causam angústia e sofrimento [...]”.

De acordo com Almeida e Ribeiro (2011), o fenômeno *bullying* não é algo recente. Começou a ser estudado na Suécia na década de setenta do século passado e a partir das pesquisas do professor Dan Olweus da Universidade de Bergem, na Noruega, em 1978, passou a ser identificado por meio de características específicas. Existem dois tipos,

O primeiro, o *bullying* direto, ocorre quando as vítimas são atacadas por práticas imediatas, por meio de apelidos, agressões físicas, ameaças, roubos, ofensas verbais ou expressões e gestos que geram mal-estar aos atingidos. Este tipo ocorre com mais [frequência] entre meninos. [...] o *bullying* indireto ocorre quando as vítimas estão ausentes e os autores criam situações de divisão, discórdia, indiferença, agindo através da fofoca, manipulação de amigos, mentira, [...] e discriminação, com o propósito de excluir a vítima de seu grupo social. Esse tipo de *bullying* é mais praticado por meninas. (ALMEIDA; RIBEIRO, 2011, p. 5).

Barbosa (2009, p. 6) aponta que, no Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Plano de Ação Nacional (PLAN2009), “[...] um em cada três estudantes de 14 anos já sofreu *bullying* na escola; 70% dos alunos entre 11 e 14 anos testemunharam agressões; e 21% dos casos acontecem dentro da sala de aula.” Muitos são os estudos que buscam entender melhor a dinâmica que leva a este tipo de comportamento, porém, fica claro que, ainda, existe um caminho árduo no sentido de se encontrar respostas efetivas ao combate a este fenômeno.

Ainda, de acordo com Tognetta e Vinha (2010), o fato de existir uma plateia, seja ela compreensiva, ou não, com o que está acontecendo fortalece aquele que provoca e prática do *bullying*,

[...] autores de [*bullying*] precisam fazer com que seu público os venere sabendo suas proezas. Dão um jeito: ou mandam recado, ou contam sobre suas ações... E o público, por sua vez, quase que em sua totalidade, amedrontado com a possibilidade de se tornar “a próxima vítima”, parece concordar com as ações dos autores, mesmo que seja pela indiferença ou pura aceitação. (TOGNETTA; VINHA, 2010, p. 4).

Almeida e Ribeiro (2011) afirmam que a questão do *bullying* não é dual, mas que se faz a partir da figura de um **triângulo** em que teríamos como peças-chave

deste quebra cabeças, o aluno, a família e a escola. Estes autores concordam com a ideia de que não há um único fator causal e que o problema se encontra no âmago das relações imbricadas nestes três pilares. Desta forma, não existe uma fórmula mágica que possa intervir, diretamente, em um único vértice deste triângulo e que consiga, assim, resolver o problema.

Estes argumentos me fazem refletir sobre as idéias de Goffman (2005) quando este nos diz que as pessoas não são peças separadas de um jogo, não estão “soltas”, de alguma forma precisam estar inseridas em grupos, em comunidades ou, até mesmo, em submundos. Elas negociam e transitam o tempo todo de acordo com aquilo que as convém. De alguma forma, a “turma da aceleração”, assim, como a “Secretaria”, tornaram-se uma “pessoa” que, a todo momento amedronta, incomoda e transforma aquele ambiente escolar. Ambas podem ser coercitivas ou representar uma ameaça de um mundo inacessível àquele coletivo escolar.

Retomando a análise das respostas das professoras, gostaria de frisar um dado que me deixou muito preocupada. Silveira et al. (2005) aplicou o mesmo instrumento utilizado neste estudo, *Maslach Burnout Inventory (MIB)*, em policiais que trabalhavam em atividades externas e em outro grupo, que trabalhava em atividades internas. Ambos vivem sob tensão constante e sentem-se, de alguma forma, estressados e desanimados. O *score* final em relação a Síndrome de *Bournout* dos policiais, tanto do grupo de atividades internas quanto de atividades externas foi de quarenta e dois por cento (42%) aproximadamente, enquanto que o *score* final das professoras analisadas, neste estudo, foi de sessenta e dois por cento (62%). Isso mostra uma média muito alta de *stress* destas em relação a dos policiais. O gráfico a seguir notifica esta representação

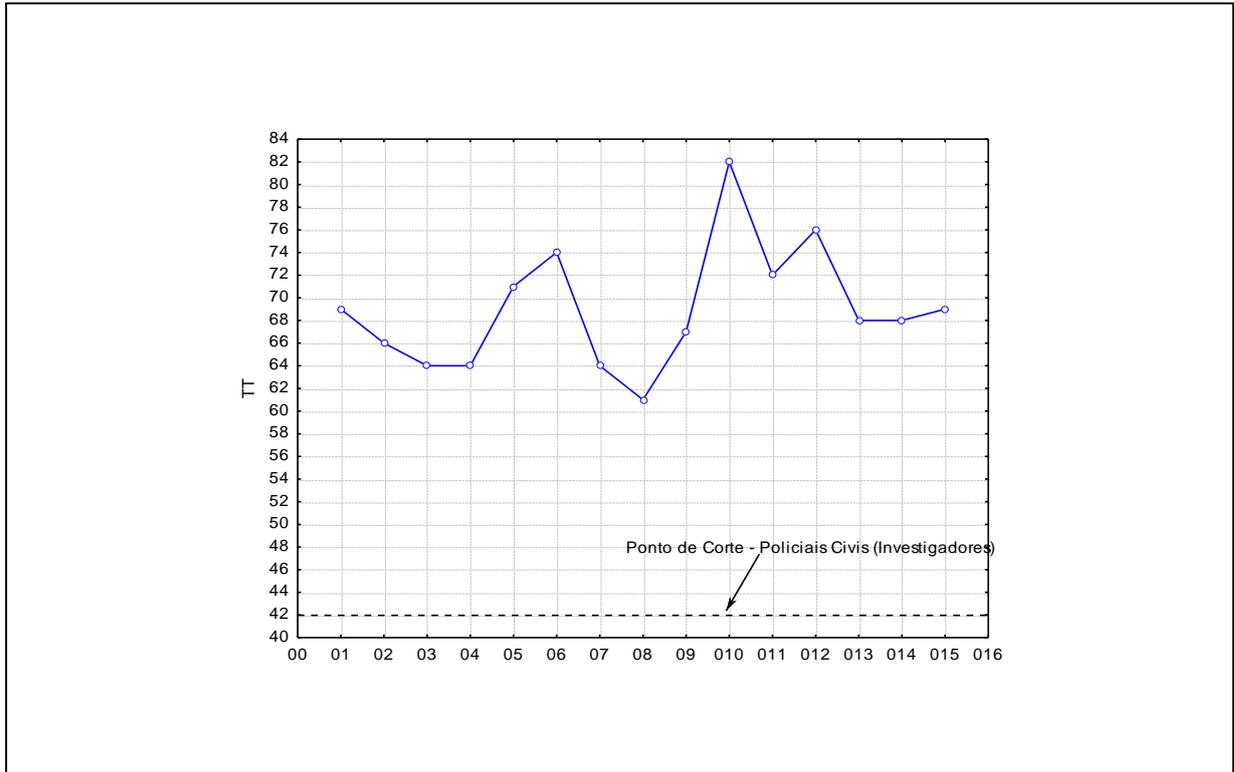


GRÁFICO 1 – Valores individuais do domínio, exaustão emocional, gerados, a partir da aplicação da MBI⁷.

Desta forma, cabe aqui uma discussão acerca dos reais motivos responsáveis por este quadro preocupante. Acredito que não exista uma resposta única capaz de identificar apenas um foco. O que percebo é a superficialidade com que se dão as relações dentro da escola. O professor, hoje, pode ser comparado à ao taxista que chega ao local, transporta o passageiro embarcado em seu táxi, mas que, na verdade, está preocupado com o seu próximo cliente. Não há envolvimento pessoal, relações de afeto e/ou confiança, que segundo Freud (s.a), são importantes para que as relações se estabeleçam de forma prazerosa.

[...] como caminho para a felicidade, o trabalho não é altamente prezado pelos homens. Não se esforçam em relação a ele como o fazem em relação a outras possibilidades de satisfação. A grande maioria das pessoas só trabalha sob a pressão da necessidade, e essa natural aversão humana ao trabalho suscita problemas sociais extremamente difíceis. (FREUD, s.a, p. 99).

⁷Refere-se à comparação entre o ponto de corte que determina o grau de exaustão de policiais civis (42) e o ponto de corte das professoras da escola (60). Observa-se um valor muito alto destas, em relação aos outros profissionais comparados. Este é um dado preocupante, em função da discrepância dos resultados. Segundo o estatístico, todas estão em um nível muito crítico de exaustão.

Somadas a uma carga exaustiva de trabalho e a uma burocracia enorme, temos as relações de poder onde a hierarquia não se faz presente, o outro não é visto e o individual prevalece em relação ao grupo. Talvez este seja o ponto crucial do problema. Em que medida estamos, realmente, abertos a trabalhar em grupo? Não será muito mais fácil culpar a “turma da aceleração”, a “Secretaria”, a família, o Estado e, assim, ausentar-se da responsabilidade de tentar entender qual o seu real papel dentro daquela comunidade?

Na sociedade brasileira, como resultado de seu processo histórico de formação, o valor e o significado do trabalho estão muito mais associados a uma “ação divina” do que mediado por ideias calvinistas. Para entendermos melhor estas ideias calvinistas, recorreremos a Weber (1996) que demonstra que a união do desejo do lucro e da disciplina racional, constitui, historicamente, o traço singular do capitalismo ocidental. Aqui, dá-se a ideia da “profissão” como um dever, como uma obrigação do indivíduo em sentir sua “atividade profissional” e, mais tarde, como uma “vocação”. O trabalho tem o objetivo de dar forma racional ao provimento dos bens materiais necessários à humanidade. Em seguida, o referido autor aponta as respectivas contribuições do Luteranismo e do Calvinismo/Puritanismo para a constituição e a conformação desse “espírito” – enquanto o primeiro, através da associação do *beruf* religioso (vocação) às ocupações seculares, teria aberto o caminho para a valorização do trabalho e de seus frutos; o segundo, através da noção de predestinação à salvação, teria imprimido ao trabalho (e aos seus ganhos) um sentido de ascese (exercício prático que leva à efetiva realização da virtude).

No Brasil, a visão do trabalho tem um cunho religioso, católico, muito forte, o que faz com que o trabalho, aqui, seja visto como algo bíblico. Segundo DaMatta (2001),

[...] a rua é o espaço que permite a mediação pelo trabalho-o famoso “batente”, nome já indicativo de um obstáculo que temos que cruzar ultrapassar ou tropeçar. Trabalho que no nosso sistema é concebido como castigo. E o nome já diz tudo, pois a palavra deriva do latim *tripaliare*, que significa castigar com o *tripaliu*, instrumento que, na Roma Antiga, era objeto de tortura, consistindo de uma espécie de canga para o escravo [...] (DAMATTA, 2001, p. 31).

Oliveira (2002) nos diz que o clima organizacional e a cultura do local determinam o bem-estar das pessoas. A estrutura, a hierarquia, a liderança e a motivação fazem parte de um contexto que vai transformar, este ambiente de

trabalho, em algo prazeroso, capaz de gerar frutos ou, ao contrário, fazer com que as pessoas tenham aversão a este local.

Na verdade precisamos pensar como vivenciamos os diversos ambientes e como nos comportamos em cada um deles. De acordo com Damatta (1993), isto se dá, no Brasil, não, por um olhar de tradição, mas, porque nas relações, o que, realmente, prevalece é o grau de intimidade de um ator pelo outro, e o que, isso, somará como resultado positivo, para as duas partes, traduzindo-se em alguma forma de ganho ou não.

A escola não é uma instituição total, existe uma relação dinâmica entre este espaço e o espaço da casa e da rua. Desta forma não é possível acreditar que este espaço – o da sala de aula – esteja “livre” das relações de amor, familiares (seja ela nucleada ou não), de disputas de poder, de tráfico de drogas, de violência e de tudo o mais que possa fazer parte de uma sociedade. Assim, determinadas ações geradas fora da escola, ou mesmo dentro dela, terão conotações diversas, dependendo da forma com que os agentes envolvidos se propuserem a analisá-las.

Do mesmo modo, parece raso tentar enumerar uma série de fatores causadores daquilo que pode ser denominado de “mal-estar docente”, como se estes fatores fossem uma exclusividade destes profissionais. Na verdade, percebemos que se trata de uma questão multifatorial, mas podemos apontar algumas questões relacionadas à distância entre o mundo da escola de um bairro popular e o mundo de professores que pertencem à classe média. Na verdade, o encontro entre os profissionais e seu público acontece, também, em outras esferas institucionais, no entanto, em outros ambientes estas relações são mais impessoais, protegidas por dispositivos organizacionais e burocráticos, como, por exemplo, na relação que se estabelece entre uma empresa prestadora de serviço de abastecimento de água e seus clientes. Já na escola tudo se intensifica pois existe uma interação, uma relação interpessoal, relativamente duradoura como a relação aluno-professor, que denota fundamental importância para que o processo de ensino/aprendizagem se efetue.

Além dos fatores supracitados, há uma dificuldade na percepção de papéis e, como consequência disso, um discurso de “culpabilização” do outro. Muito além das regras que a “Secretaria” impõe, está a forma como estas são impostas e,

principalmente, o transmissor das mesmas. Na fricção entre os professores e a diretora fica nítido que o fato de esta também ser da comunidade e identificar-se com ela de alguma forma, a torna “diferente”.

No trabalho, estas relações são mais densas e tensas, quando vistas de perto. Sob um olhar mais próximo percebemos que existe um jogo de interesses que transita de acordo com as necessidades de cada subgrupo. Como diria DaMatta (2001), a negociação é fundamental. No Brasil casa e rua são como os dois lados de uma moeda, um complementa o outro, o que é negado de um lado, se ganha do outro. Se por um lado, a diretora é a dominadora e, muitas vezes, vista como “*déspota esclarecida*” – expressão ouvida, por mim, algumas vezes – por alguns professores, por outro lado, é aquela que negocia e que, muitas vezes, em função de um objetivo maior, lança moda do “jeitinho brasileiro” para diminuir, pelo menos, “um tempo”, suas preocupações – vide a “turma da aceleração”. Além disso, esta dominação também tem um caráter carismático em relação à comunidade que se identifica com ela e a mantém “no poder” por mais de dezenove anos.

Dizer que a violência é um fato real na escola, isto é algo redundante, mas na verdade não representa uma “violência da escola”, ela também acontece na escola. Quando um aluno chega para o professor e o desafia dizendo que prefere ser traficante a professor de alguma forma, está tentando mostrar que repudia a condição em que vive (o que não parece ser um fato isolado, algumas professoras relataram este tipo de discurso entre alguns alunos da “turma da aceleração”). Este quer, sim, de um jeito ou de outro, ter direito ao tênis caro, ao carro novo ou outro bem de consumo ao qual, até agora, não teve acesso, e isto é de acordo com Bourdieu (2002) uma necessidade de apropriação de capital econômico. Se a violência é multifacetada e manifesta-se de várias maneiras num mesmo espaço, seja este, a casa, a escola ou, até mesmo, as redes sociais, deve ser encarada de forma mais ampla uma vez que a corrupção, os crimes de colarinho branco, as grandes negociatas, a fome e a miséria, representam apenas situações circunstanciais que, muitas vezes, garantem privilégios e hegemonia.

Ao mencionar as necessidades dos alunos, é necessário frisar que estes fazem parte de uma comunidade, e que sua relação com a escola acontece de maneira muito mais complexa do que imaginamos. Muitos pais, isso eu pude ouvir durante minha pesquisa, acreditam que seus filhos devam ficar na escola mas não porque acreditam que, a mesma irá contribuir para agregar-lhes valor e, conseqüentemente, garantir-lhes algum ganho futuro. Acreditam que seus filhos devam ficar na escola, porque, lá, deveriam aprender “disciplina”, o que, de alguma forma, os isenta desta responsabilidade.

Esta é uma comunidade que tem pouca relação com os professores da escola – salvo a diretora, não parece haver interação entre estes dois grupos. Além disso, mais uma vez, a questão do gênero vem à tona. Como a maioria das professoras é do gênero feminino e de classe média ficam claros determinados olhares de repreensão ou chacotas das mães em relação às professoras. Muitas vezes, pude ouvir as mães, na porta da escola, referindo-se a uma ou outra professora, com expressões do tipo, “[...] *hoje a tia ‘tava’ de roupa nova ‘de novo’?*” ou “*Que cor de esmalte mais estranho que a [fulana] está usando, você viu?*”. Isto denota que estas, por sua vez, também, não se mostram muito à vontade com as diferenças. Além disso, a mulher no grupo popular, em geral, está acostumada a uma família com uma nova roupagem, ela é mais solta, não possui, necessariamente, um marido e, muitas vezes, é a única provedora da casa. Seus filhos são criados pelas avós ou, outra mulher de seu meio. As professoras são o avesso disso, pregam a importância da família mononucleada e o papel importante da mãe no ato de cuidar de seus filhos (FONSECA, 1998).

Nesta comunidade, é comum o problema de tráfico de drogas, alguns alunos chegam, segundo relato das professoras, muito alterados, logo, pela manhã. Este fato gera medo nos professores, uma vez que, alguns destes alunos, são filhos ou irmãos de donos das “bocas de fumo”, o que contribui para que a relação aluno-professora seja tensa em determinados momentos. Seria impossível negar que todos estes fatores contribuem para o que chamamos de “mal-estar”. As diferenças incomodam e, muitas vezes, transformam-se em barreiras.

Diante disto, muitas vezes, resta ao professor, lançar mão de artifícios que nem sempre são éticos. Um deles é o afastamento contínuo ou esporádico de suas atividades. Ora, se este possui dois locais de trabalho e um deles apresenta todas as condições que o desagradam, sendo que ele não corre o risco de perder seu emprego – o que aconteceria na escola privada torna-se compreensível o fato de que o profissional se afaste de um, mas se mantenha no outro.

Cabe discutir que se as condições de trabalho forem incômodas em ambos os locais, fica claro a opção de ausência pelo serviço público. Isto nos leva a uma discussão muito mais ampla. Podemos usar, para tanto, as idéias de DaMatta (2001) que trazem contribuições relevantes para entendermos alguns traços da organização cultural em nossa sociedade, como a maneira de lidar com o universo público. Nós brasileiros, por razões históricas, nunca nos vimos como atores participantes de um Estado, pelo contrário, sempre desconfiamos dele. Não temos uma tradição de exercício à cidadania.

Aqui, o coletivo é “terra de ninguém”, não é de todos, por isso, o ato de depredar o patrimônio público, de quebrar orelhões ou de pichar escolas é visto, como algo corriqueiro de alguém que não tem ocupação e, não, como um crime. Com um Estado tolerante, a premissa da meritocracia – característica da uma forma racional e burocrática de organização – encontra dificuldades em ser validada. Na verdade, o que, realmente, vale é política do favor, do amigo, a lei do retorno. Daí expressões tão comuns, como “jeitinho brasileiro” e “[...] você sabe com quem está falando?”, serem costumeiramente tão difundidas dentro de nosso dia-a-dia. E isto remete-nos à posição social que ocupamos e não à qualidade do que estamos fazendo.

Cabe aqui discutir o valor que atribuímos ao público e ao privado. Percebemos que no Brasil há sempre um grande descaso com aquilo que “teoricamente” não é de propriedade única nossa. Por isto podemos ver a todos os dias atos de vandalismo contra o patrimônio público, como se aquilo que é de domínio coletivo não tivesse o mesmo valor do que é individual, corroborando com

DaMatta quando este afirma que “*o universo da rua, segue por um lado enquanto o domínio da casa segue por outro*”.

Raimundo Faoro (2001) busca no seu livro “Os donos do Poder: formação do patronato político brasileiro” ao narrar a trajetória da organização histórico administrativa do Brasil deixar claro que a idéia de que desde a vinda da família real para o Brasil, todos os processos de modernização foram feitos sempre de cima para baixo, pautados no interesse pessoal de cada grupo que em determinado momento estava no poder. Em momento algum houve uma preocupação com o coletivo, pelo contrário, o que sempre prevaleceu foi a força do sistema patrimonial representado pela figura dos senhores de engenho, coronéis entre outros onde a negociação deve seguir um rumo de interesses maiores, não cabendo aqui discutir se isto irá ou não prejudicar o coletivo. Após fazermos esta reflexão, podemos citar na escola em questão o exemplo de Norma, a diretora, a qual através de estratégias bem elaboradas já se mantém no poder por volta de dezenove anos.

Assim a gerência não só na escola, mas em tudo aquilo que aborda a noção de público na maior parte das vezes é tratada com pouca importância e até mesmo desdém, uma vez que culturalmente parece haver um descrédito contínuo no que se refere à coisa pública no Brasil.

Desta forma, em função de uma determinada estabilidade, preconizada pelo serviço público, é comum percebermos profissionais que se afastam de seus postos públicos, alegando problemas de saúde, permanecerem atuantes no serviço privado, o que, de fato, pode ser verificado entre os professores da escola.

O índice de absenteísmo docente tem sido alvo de questionamento principalmente em veículos de comunicação de massa. Algumas iniciativas por parte do poder público têm tentado diminuir o número de faltas docente. Em São Paulo, por exemplo, até 2008, não existiam dados que refletissem o panorama geral do grau de absenteísmo docente, embora se soubesse, pela prática, que seu número era considerável. Então, a partir deste ano, o governo criou uma política de incentivo, dando bônus aos professores que possuíssem menor número de falta no trabalho (SANTOS 2010).

No entanto, é necessário discutir, também, se o absenteísmo não representa, apenas, o retrato do grande descontentamento do professorado com seu

ambiente de trabalho. Sabemos que, muitas vezes, o desinteresse se faz presente e, se a escola, em que o indivíduo leciona for longe por exemplo, o sistema permite que ele falte sem maiores punições além do desconto do dia. Ora, a meu ver, esta não será a resposta ao problema uma vez que o importante é descobrir a causa da ausência. Discutimos, aqui, a questão do “mal-estar docente” e vimos seus aspectos físicos e emocionais, logo, não podemos acreditar que um sistema que dá bônus ao professor vá resolver seus problemas. Isto representa apenas uma maquiagem em uma situação que é muito mais ampla. Não basta manter o professor dentro de sala de aula, é necessário que ele faça parte dela, caso contrário, isto poderá gerar custos, ainda, maiores, tanto para sua saúde, quanto para o meio, em que está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Weber (1999), o mundo capitalista tende a uma racionalização em todos os campos do círculo social e uma das formas mais evidentes de representação desta racionalização é a organização burocrática baseada em princípios racionais. Desta forma cabe ao indivíduo agir com competência e dinamismo.

Buscar respostas únicas, isoladas de um contexto social, é fato perdido. Todas as categorias profissionais sofreram e sofrem o efeito de um sistema capitalista baseado em alta produtividade que necessita de resultados rápidos e eficazes. Segundo Zagury (2007), a partir do momento em que o ato de ensinar passou a ser uma categoria, uma profissão, seria impossível não estar sujeito a todas estas mudanças.

Tanto a área de saúde quanto a da educação estão na linha de frente da universalização, talvez, por isso, enfrentem tantos problemas, não apenas de cunho financeiro, mas também, social. Segundo Aaron (2005), as transformações ocorridas nos sistemas governamentais, o “arrocho salarial” mundial fizeram com que toda sociedade se reorganize de acordo com as metas do mercado. Desta forma, seria romântico acreditar que o professor estaria fora deste contexto. Se no passado o professor era visto como uma pessoa de referência, alguém que possuía *status*, e salário condizente com seu prestígio social, hoje, a situação é outra. Submerso neste contexto como qualquer outro trabalhador proletário, este deve lidar com a perda da identidade profissional, percebida ao longo das transformações ocorridas dentro e fora do ambiente escolar.

O professor não é mais o detentor da autoridade que outrora lhe era atribuída. Já não possui mais a imagem daquele que seria a fonte maior de transmissão do conhecimento, muito menos, seu saber é visto como algo que pode proporcionar ao outro uma segura ascensão social. Antes, o conhecimento era capital de poucos, restrito, tinha na figura do professor o seu tradutor. Hoje, as redes sociais são muito ágeis e, muitas vezes, o próprio docente não dispõe de tempo ou dinheiro para participar delas efetivamente.

Concomitantemente o público ao qual a maior parte dos professores da rede pública se destina a ensinar, não reconhece qualquer tipo de valor na escola ou na figura do professor, este não é prestigiado por quem o assiste.

Em termos políticos, assistimos uma verdadeira maratona de programas e estratégias que tentam transformar a escola pública em local de respeito para a comunidade. Várias foram as tentativas de “culpabilização”, primeiro, aos alunos pobres que não teriam capital cultural para absorver o que lhes era demonstrado; depois, as suas famílias que ausentes sempre deixam a desejar e, agora, a incompetência ou a má formação do corpo docente. O fato é que a escola tem tentado abarcar uma série de carências que fogem de seu controle e precisam de intervenção efetiva.

Cabe aqui ressaltar que o sofrimento do professor é algo claro, fruto de frustrações muito longe de serem resolvidas, há nestes profissionais realmente uma grande sensação de mal estar. Atrelados a uma visão utópica do que poderiam ter conseguido ou a triste realidade, do seu ponto de vista, no que se transformaram, assumem posturas macambúzias, desanimadas, prontas para mostrar ao mundo o seu contínuo descontentamento. Parecem sofrer “o banzo” de uma escola que nunca conheceram mas que almejavam por muito tempo. Sonharam com uma escola perfeita, harmônica, participativa e acolhedora. Escola esta, que na verdade, nunca existiu na história do Brasil. Esquecem-se de que independente da carreira escolhida faz parte da trajetória humana lidar com limitações. Estas não são exclusividade da carreira docente, porém, parece haver por parte dos professores uma ênfase maior nestes sentimentos o que os remete ao tão enfatizado “mal estar docente”

Excesso de trabalho, tanto físico quanto emocional, má remuneração, descrédito na profissão, dificuldades na capacitação, violência física, silenciosa, velada, políticas de educação ineficientes – todos estes fatores foram relatados, durante meu estudo, como aqueles que comprometiam o desempenho profissional, porém, o que mais me chamou a atenção foi a dificuldade de interação entre os indivíduos. A negação à negociação quando o assunto é o outro. Trata-se de algo maior que abrange as diferenças de classe, gênero e autoridade. Trata-se da dificuldade de colocar-se como parte de um todo, onde os interesses são diversificados e o individual se sobrepõe ao coletivo. Neste processo, experimentei a

possibilidade de perceber, o quanto as narrativas dos indivíduos, muitas vezes, são ineficazes para exprimir a magnitude dos problemas relacionais apresentados.

Neste trabalho, tentei lançar mão de um olhar mais aguçado sobre o que, realmente, pode vir a ser um processo de adoecimento. Na verdade, tentei fugir de uma trajetória que buscasse traços biomédicos e deixei que uma visão mais holística fosse o ponto de partida para uma investigação mais aprofundada. Fugi dos conceitos básicos de saúde e doença e permiti que os atores, deste cenário, dessem, a ele, o tom de suas reais percepções.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violência na escola**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. 88p.

ALMEIDA, G. B. M.; RIBEIRO, S. S. Bullying: Que bicho é esse? **IV Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino (EDIPE)**, 2011, p. 5-22. Disponível em: <http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/454-1139-1-SM.pdf>. Acesso em 19 de dezembro de 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. **A etnografia da prática escolar**. 16. ed. Campinas (SP): Editora Papyrus, 2009. 46pp. (Série Prática Pedagógica, II).

AGNOLIN, A. **O Apetite da Antropologia - o sabor antropofágico do saber antropológico**: alteridade e identidade no caso Tupinambá. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. Campinas (SP): Cortez Editora, abr. 2010.

ARAÚJO, T. M. et al. Mal-estar docente: avaliação docente de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 29, n. 1, p.6-21, jan.-jun. 2005.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dona Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARON, R. **O Marxismo de Marx**. Tradução de Jorge Bastos. São Paulo: Arx, 2005.

ASSUNÇÃO, A. A.; Oliveira, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n.107, p. 349-372, maio-ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 23 de setembro de 2010.

BARBOSA, R. C. *Bullying: uma naturalização de difícil convivência*. 2009. Disponível em: <http://www.uv.es/asabranca/encontre/barbosa.pdf>. Acesso em 22 de maio de 2011, p. 5-6.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. Tradução de Marco Estevão, Renato Aguiar. 4. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1999. 178p. ISBN: 85-271-0222-6.

BEZERRA, R. P.; BERESIN, R. **A síndrome de *Burnout* em enfermeiros da equipe de resgate pré-hospitalar**. Faculdade de Enfermagem do Hospital Israelita Albert Einstein – HIAE, São Paulo (SP), Brasil. v . 7, n. 3, 2009, p. 351-356. Disponível em: <http://apps.einstein.br/revista/arquivos/PDF/1186-Einstein%20v7n3p351-6_port.pdf>. Acesso em 2 de fevereiro de 2010.

BIBLIA SAGRADA. **Evangelho de Mateus**. cap. 18, vs. 4-5, p. 1.305-1306. 85 ed. São Paulo: Editora Ave Maria Ltda. Tradução de Monges de Maredsons. 1992a. Original da Bélgica.

BIBLIA SAGRADA. **Evangelho de João**. cap. 6, vs. 1-11, p. 1.391. 85 ed. São Paulo: Editora Ave Maria Ltda. Tradução de Monges de Maredsons. 1992b. Original da Bélgica.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP, 2002.

_____. Sobre o poder simbólico. In: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Ed. Berthrand Brasil S.A, Difel, 1976.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Brasília: Senado Federal, 1988, 292. In: CURY, C.R.J. Gestão democrática da educação em tempos de contradição. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 2007, Porto Alegre. **Anais Por uma escola de qualidade para todos: programação e trabalhos completos**. Niterói: ANPAE; Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. p. 1-12.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: [Senado Federal], 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 2 de fevereiro de 2011.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. 2009. Disponível em http://www.inep.gov.br/download/ideb/2010/ideb2009_coletiva.ppt. Acesso em 21 de novembro de 2011.

BURGOS, M. B.; CANEGAL, A. C. Diretores escolares em contexto de reforma da educação. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v. 1, n. 1, 2011, p. 14-36.

BUTTLER, D. B. A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas. 2009. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CALDERANO, M. A.; CURVELO, P. R. (Orgs.). **Formação de professores no mundo contemporâneo**: Desafios, experiências e Perspectivas. 1 ed. Juiz de Fora: EUFJF, 2006, p. 55-72. ISBN: 85-7672-008-6.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia** (USP), v. 39, n. 1, São Paulo, 1996, p. 13-37.

CAMPOS, M.R. Ator ou protagonista? Dilemas e responsabilidades sociais da profissão docente. **Revista PRELAC Educação para Todos**. Projeto regional para educação da América Latina e Caribe, n.1, jun. 2005, p. 9.

CICOUREL, A. Teoria e método em pesquisa de campo. Tradução de Cláudia Menezes. In: **Desvendando máscaras sociais**. cap. 4, 1990.

DAMATTA, R. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Ed. Rocco Ltda., 2001, p. 31.

_____. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1997, p. 223.

_____. O discurso da violência no Brasil. In: **Conta de Mentiroso**: sete ensaios de antropologia brasileira. Rio de Janeiro: Guanabara, 1993.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Estudos – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 230, jan.-abr. 2011, pp. 34-51. Disponível em <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/viewFile/375/588>>. Acesso em 13 de setembro de 2011.

DUARTE, L. F.; LEAL, O. F. (Orgs.). **Doença, sofrimento, perturbação: perspectivas etnográficas**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2001.

_____. **Doença, sofrimento, perturbação: perspectivas etnográficas**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1998, p.13.

DUARTE, L. F. Indivíduo e pessoa na experiência da saúde e da doença. **Ciência e saúde coletiva**, v. 8, n.1, 2003, p. 177.

DUBET, F. A escola e a exclusão. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In: **Cadernos de Pedagogia**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, n.119, jul. 2003, p. 29-45. Original francês.

DURKHEIM, E. **As Regras do Método Sociológico**. Tradução de Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. ISBN: 978-85-336-2364-4.

_____. **Da divisão do trabalho social**. Tradução Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, pp. 367-479. ISBN: 85-336-1022-X.

DURKHEIM, E. *As Regras do Método Sociológico*. 1917. QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. O.; OLIVEIRA, M. G. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1995, 160p. - (Aprender).

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 2005.

ESTEVE, J. M. Fatores de mudança: doze elementos de transformação no sistema escolar. In. NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 93-129.

FAORO, Raymundo Faoro. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 3. ed. rev. São Paulo: Globo, 2001.

FONSECA, C. Caminhos da Adoção. São Paulo: Cortez, 1995a. In: BRITES, J. G. Afeto, desigualdade e rebeldia: bastidores do serviço doméstico. 2000. **Tese** (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

_____. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, jan.-fev.-mar.-abr. 1999, pp. 58-78. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE-06-Claudia_Fonseca.pdf> Acesso em 23 de novembro de 2010.

_____. Amor e família: vacas sagradas da nossa época. In: RIBEIRO, Ivete, RIBEIRO, Ana Clara (Org.). **Família em processos contemporâneos**: inovações culturais na sociedade brasileira. São Paulo: Loyola, 1995b. pp. 69-89.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Tradução de Jayme Salomão. Original do Alemão e do Inglês. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda. s.a, p. 99. (Obra publicada originalmente em 1930).

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. 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. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>>. Acesso em 2 de maio de 2011.

GEERTZ, C. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989. In: OLIVEIRA, E. D. **Filosofia da Ancestralidade**: Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

_____. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Ed Vozes, 2000.

_____. **O conhecimento local**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIDDENS, A.; TURNER, J. (Orgs.). **Teoria social hoje**. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: UNESP, 1999. pp. 281-320. ISBN: 85-71-39-261-7.

GIORDANO, R.; ANDRADE, C. (Con)figurações do mal-estar docente na Amazônia. **VI SEMINÁRIO DA REDESTADO**. Regulação educacional e trabalho docente. Eixo temático II. Saúde e trabalho docente. Rio de Janeiro. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, nov. 2006.

GOFFMAN, E. Manicômios, prisões e conventos. SP: Perspectiva, 2005.

GROHMANN, R. N. O interacionismo e os estudos de comunicação. **Revista Anagrama**: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação, 1ed. set.-nov. 2009.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. ISBN 978-85-326-0854-

HERZLICH, C. **Saúde e Doença no Início do Século XXI: Entre a Experiência Privada e a Esfera Pública**. Disponível em

www.scielo.br/pdf/physis/v14n2/v14n2a11.pdf . Acesso em 18 de Abril de 2012

HYPOLITO, A. M.; GARCIA, M. M. A.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan.-abr. 2005.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. Tradução de Marie-Agnes Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2000. Original do francês. ISBN 85-11-07030-3.

LARARIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. 17. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

MACHADO, M. D. C.; BARROS, M. L. Gênero, geração e classe: uma discussão sobre as mulheres das camadas médias e populares do Rio de Janeiro. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 17, n. 2, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2009000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 de março de 2011.

MAGRONE, E. Gramsci e a educação: a renovação de uma agenda esquecida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 353-372, set.-dez. 2006. P. 155. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 17 de junho de 2011.

MALINOWSKI, B. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

MATTOS, A. M. A. **Iluminando a “caixa preta”**: uma perspectiva êmica sobre a cultura da sala de aula de língua estrangeira. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1992.

MARX, K. O Capital. São Paulo: Nova Cultural, 1988. QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. O.; OLIVEIRA, M. G. **Um toque de clássicos**: Marx, Durkheim e Weber. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, 159p. - (Aprender). ISBN: 85-7042-317-3.

_____. **Trabalho alienado e superação positiva da autoalienação humana.** In: Fernandes, F. Marx/Engels: v. 36. Grandes Cientistas Sociais. História São Paulo(SP): Ática, 1989, pp. 146-181.

MARX, K., ENGELS, F. **Obras escolhidas.** São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1983.

MONFREDINI, I. Trabalho, profissão docente e o problema do conhecimento na formação inicial de professores. **Eccos** - Revista Científica, v. 11, n. 2, jul.-dez., 2009, pp. 605-620.

MONTES, M. L. Violência, cultura popular e organizações comunitárias. 1996. In: VELHO, G.; ALVITO, M. (Orgs.). **Cidadania e Violência.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Editora FGV, 2000. p. 11-16.

MOURA, S. A. Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2009.

NÓVOA, A. *Le temps des professeurs.* Instituto Nacional de Investigação Científica, Lisboa, p. 79, 1987. In: RABELO, Amanda O. A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. **Educ. rev.** [online]. 2010, v. 26, n. 1, pp. 57-87. ISSN 0102-4698. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/04.pdf>. Acesso em 2 fevereiro de 2011.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor.** Porto: Editora Porto, 1999.

OLIVEIRA, C. Algumas observações sobre o financiamento do ensino. In: **Descentralização do Estado e Municipalização do Ensino: problemas e perspectivas.** MARTINS, A. M; Oliveira, C.; BUENO, M. S. S. (Orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 129-142.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da Ancestralidade: Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira.** Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, F. A. Antropologia nos serviços de saúde: integralidade, cultura e comunicação. **Interface** (Botucatu), v. 6, n. 10, 2002, p. 197.

OLIVEIRA, S. L. Sociologia das organizações. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000. 63p. PAIXÃO, L. P.; CRUZ, L.; MELLO, M. B. Socialização na escola: consonâncias e dissonâncias entre mães, professoras e alunos. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED.**

Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 31., 2008, Caxambu,. Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso em 13 de setembro de 2010.

OLIVEN, R. G. Violência e Cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1982, p. 15.

PAIVA, S. A. Quando o mal-estar social adoce o coração: o infarto à luz da psicossociologia. 134f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Belo Horizonte, 2008.

PEREIRA, A. C. S.; WILLIAMS, L. C. A. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas em Psicologia**, v. 18, n. 1, 2010, pp. 45- 55. Disponível em <http://www.sbponline.org.br/revista2/vol18n1/PDF/v18n1.pdf>. Acesso em 11 de agosto de 2010.

PIRES, D. A. Validação do questionário de Burnout para atletas. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade São Judas Tadeu. São Paulo, 2006.

RABELO, A. O. A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. **Educ. rev.** [online]. 2010, v. 26, n. 1, pp. 57-87. ISSN 0102-4698. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/04.pdf>. Acesso em 2 fevereiro de 2011.

REIS, E. J. F. B.; ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M.; BARBALHO, L.; Silva, M. O. (2006). Docência e exaustão emocional. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, 2008, p. 229-253.

ROAZZI, A.; CARVALHO, A. D.; GUIMARÃES, P. V. Análise da estrutura de similaridade de Burnout: validação da escala *Maslach Burnout Inventory* em professores. In: **Anais do V Encontro Mineiro de Avaliação Psicológica: Teorização e Prática**. VIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica - Formas e Contexto e V Encontro Mineiro de Avaliação Psicológica: Teorização e Prática. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; 2000.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, set.-dez., 2004, p. 1203-1225. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 15 de março de 2011.

SANTOS, S. L. **Absenteísmo docente**: desafios da conjuntura. São Paulo: Ação Educativa, out. 2010, pp. 6-7.

SINISCALCO, M. T. **Perfil estatístico da profissão docente**. Trad. B&C. Rev. de textos S/C Ltda. São Paulo: Moderna, 2003.

SIEMS, M. E. R. Professores da Educação Especial: as relações com a diferença em questão. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, maio-ago., 2009, pp. 181-196. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/272/131>. Acesso em 9 de março de 2011.

SILVEIRA, N. M.; VASCONCELLOS, S. J. L.; CRUZ, L. P.; et al. Avaliação de *Burnout* em uma amostra de policiais civis. **Rev. Psiquiatr.**, Rio Grande do Sul, v. 27, n. 2, 2005, p. 159-163.

SCHWARTZ, M. S.; SCHWARTZ, C. G. Problems in participant observation. *American Journal of Sociology*.1955. In: HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TEMPOS modernos. Direção: Charles Spencer Chaplin. EUA: Continental, 1934. I fita de vídeo (87 min.), VHS, son., preto e branco, legendado. Original: *Modern times*.

VELHO,G. **Projeto e Metamorfose**:antropologia das sociedade complexas.ed.Jorge Zahar , 1994

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. *Bullying* e violência na escola: entre o que se deseja e o que realmente se faz. **Anais do Congresso Nacional de Psicologia da Saúde**: Sexualidade, Gênero e Saúde. 8, Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2010. p. 4. Disponível em: <http://pt.calameo.com/read/000191192fa6e88a1f289>. Acesso em 20 de junho de 2010.

WEBER, M. **Economia e sociedade**. Tradução de Régia Barbosa, Karen Elisabete Barbosa. Brasília (DF): Livraria UnB, v. 2, 1999.

_____. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução de M. Irene de Q. F. Szmrecsányi e Tomás J. M. K. Szmrecsányi. 14. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1996.

VAN VELSEN, J. (1987). A análise situacional e o método do estudo de caso detalhado. In: FELDMAN, B. (Org.) **Antropologia das Sociedades Contemporâneas: métodos**. São Paulo: Global Editora, 1987

VARGAS, J. C. **Refletindo sobre a obra 'Profissão professor'**: contribuições de Antônio Nóvoa. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/antonionovoa.asp>. Acesso em 2 de fevereiro de 2010.

VELHO, G.; ALVITO, M. (Orgs.). **Cidadania e Violência**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Editora FGV, 2000. p. 11-16.

VÍCTORIA, C. G.; KNAUTH, D. R.; HASSEN, M. N. A. **Pesquisa qualitativa em saúde**: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

ZAGURY, T. **O professor refém**: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007, p. 41. ISB 978-85-01-07465-2.

ANEXO A – Maslach Burnout Inventory

Prezado (a) Senhor (a)

O presente estudo tem, como finalidade acadêmica, os seguintes objetivos: verificar a presença e avaliar os níveis da Síndrome de *Burnout* em professores.

Abaixo, você encontrará 22 afirmações relacionadas com sentimentos pelo trabalho (Quadro1). Por favor, leia cada afirmação, cuidadosamente, e decida se você se sente desta forma com respeito ao seu trabalho. Caso você ache que nunca teve esse sentimento, marque **1** (um) no espaço antes da afirmação. Caso tenha esse sentimento, marque o número (**de 2 a 5**), que melhor descreva, com que frequência você se sente desta maneira (Tabela 1).

Responda a todas as frases que compõem este questionário. Não escreva seu nome, em nenhum lugar, para que suas respostas fiquem, totalmente, anônimas. Os dados, desta pesquisa, serão analisados em conjunto e de forma confidencial.

Tabela1 – Relação entre o escore (1 a 5) e a frequência com que sentimentos de *stress* ocorrem no ambiente de trabalho.

Frequência	1	2	3	4	5
	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre

Fonte: Bezerra e Beresin (2009, p. 356).

Frequência

1 – 5 Afirmações

- | | |
|-----------|--|
| 01. _____ | Eu me sinto emocionalmente exausto pelo meu trabalho. |
| 02. _____ | Eu me sinto esgotado ao final de um dia de trabalho. |
| 03. _____ | Eu me sinto cansado quando me levanto de manhã e tenho que encarar outro dia de trabalho. |
| 04. _____ | Eu posso entender facilmente o que sentem as pessoas acerca das coisas que acontecem no dia a dia. |
| 05. _____ | Eu sinto que trato alguns de meus alunos como se eles fossem objetos. |
| 06. _____ | Trabalhar com pessoas o dia inteiro é realmente um grande esforço. |
| 07. _____ | Eu trato de forma adequada os problemas dos meus alunos. |
| 08. _____ | Eu me sinto esgotado com o meu trabalho. |
| 09. _____ | Eu sinto que estou influenciando positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho. |
| 10. _____ | Eu sinto que me tornei mais insensível com as pessoas desde que comecei este trabalho. |
| 11. _____ | Eu sinto que este trabalho está me endurecendo emocionalmente. |
| 12. _____ | Eu me sinto muito cheio de energia. |
| 13. _____ | Eu me sinto frustrado com meu trabalho. |
| 14. _____ | Eu sinto que estou trabalhando demais no meu emprego. |
| 15. _____ | Eu não me importo realmente com o que acontece com alguns dos meus alunos. |
| 16. _____ | Trabalhar diretamente com pessoas me deixa muito estressado. |
| 17. _____ | Eu posso criar facilmente um ambiente tranquilo com os meus alunos. |
| 18. _____ | Eu me sinto estimulado depois de trabalhar lado a lado com os meus colegas. |
| 19. _____ | Eu tenho realizado muitas coisas importantes neste trabalho. |
| 20. _____ | No meu trabalho, eu me sinto como se tivesse no final do meu limite. |
| 21. _____ | No meu trabalho, eu lido com os problemas emocionais com calma. |
| 22. _____ | Eu sinto que os alunos me culpam por alguns dos seus problemas. |

Quadro 1 – Relação de 22 afirmações relacionadas com sentimentos pelo trabalho. (BEZERRA; BERESIN, 2009, p. 356).