

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ricardina Reis Fernandes

A insatisfação no trabalho docente:
uma das faces do mal-estar na contemporaneidade.

RIO DE JANEIRO

2008

Ricardina Reis Fernandes

A insatisfação no trabalho docente:
uma das faces do mal-estar na contemporaneidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^a Dr^a Rita Maria Manso de Barros

RIO DE JANEIRO

2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ricardina Reis Fernandes

***A insatisfação no trabalho docente:
uma das faces do mal-estar na contemporaneidade***

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Professora Doutora Rita Maria Manso de Barros

Orientador – UNIRIO

Professor Doutor Francisco Ramos de Farias – PPGMS-UNIRIO

Professora Doutora Angela Maria Souza Martins – UNIRIO

A todos que acreditam na Educação
e sentem-se responsáveis por mantê-la
como condição para dias melhores no país e no mundo;

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado, da UNIRIO por considerar relevante e acolher o objeto deste trabalho de pesquisa;

À Prof^a Dr^a Rita Manso, orientadora competente, sensível, amiga que indicou caminhos, sugeriu leituras, estimulou cada etapa e foi uma companheira valiosa e indispensável nesta jornada;

Aos colegas da turma de 2006 pelas alegrias, receios e experiências compartilhadas;

À Direção Geral e a todos da Secretaria de Ensino do Colégio Pedro II pelo apoio prestado no decorrer do trabalho;

A Edson Martins da Silva, do Setor de Planejamento e Controle (SEPLAC) pela gentileza, interesse e solicitude nos esclarecimentos pedidos;

À Prof^a Vera Cabana e à Elizabeth, bibliotecária do NUDOM (Núcleo de Documentação e Memória do CPPII) pela disponibilidade, simpatia e incansável trabalho com o acervo da História do Colégio;

À direção, professores e técnicos que atuam na Unidade Escolar Humaitá I pela constante busca pela qualidade no trabalho e colaboração efetiva durante a realização da pesquisa;

Aos professores da Unidade Escolar Humaitá I que, voluntariamente, dispuseram-se a entregar suas opiniões, contar suas trajetórias e depositar emoções e angústias, num clima de absoluta confiança.

A meu filho, André Gustavo Fernandes Cardoso, por todo o carinho e companheirismo, presença, suporte técnico, e tolerância nas “crises”.

A professora relata que o início da carreira era entusiasmada. Em algum momento, não identificado, o sofrimento começou a se instalar. As regras pouco claras nas escolas causam desconforto e insegurança nos professores menos experientes. As críticas dos colegas são percebidas como destrutivas, sem contribuições para melhorar o desempenho profissional e afetam um bom clima de trabalho. As situações se agravam e empurram a professora para um estado depressivo.

A narrativa avança para a descrição de diversas sensações que a autora identifica como crises de ansiedade, tremores, náuseas, problemas de visão, suores frios. O cansaço e a debilidade permanentes, associados ao medo, impedem a retomada da atividade docente.

(trechos retirados da resenha de FRAGA, 2000).

RESUMO

Atualmente, as relações entre as pessoas são influenciadas pela rapidez com que circulam as informações. Sentimentos e objetos têm uma característica comum: ambos são descartáveis no mundo moderno. Essas mudanças, provocadas pelo progresso, já eram apontadas por Freud, em 1930, na obra “O mal-estar na civilização”. Apropriando-se do termo mal-estar, estudiosos de diferentes origens conceituam o mal-estar docente como o conjunto de fatores que influenciam o aparecimento da insatisfação do professor no cotidiano escolar. O presente trabalho foi realizado entre os docentes voluntários de uma Unidade Escolar do Colégio Pedro II, tradicional instituição de ensino do Rio de Janeiro, com importante estrutura organizacional e recursos humanos credenciados. Para fundamentação do tema, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre os conceitos de mal-estar, trabalho, relação homem-trabalho e estresse. A construção da profissão docente e a história do Colégio Pedro II também receberam atenção para maiores esclarecimentos sobre pontos detonadores de insatisfação nos professores. Doze professores voluntários responderam a questionários com dados pessoais e participaram das entrevistas semi-estruturadas, agendadas previamente. Ficou evidenciado um grande orgulho em pertencer ao corpo docente no Colégio, mas percebem uma forte cobrança externa e interna no sentido de desenvolver trabalho de qualidade. Outros fatores apontados no decorrer da pesquisa foram falhas de comunicação entre os diversos níveis hierárquicos e questões não resolvidas nas relações entre os professores do grupo, o que tende a afetar, sensivelmente, o trabalho da equipe.

PALAVRAS-CHAVE: Mal-estar. Trabalho. Burnout. Estresse. Profissão docente. Insatisfação. Relações.

ABSTRACT

Nowadays relationships among people are influenced by the velocity that information goes around. Feelings and objects have a common trait: both are dischargeable in modern world. These changes provoked by progress have been described by Freud in *Civilization and its Discontents*, 1930. Researches from different origins define *teacher's burnout* as a group of factors that influence the beginning of the discontentment by teachers on their daily school life. This research was accomplished among teachers in a unit of Pedro II School, a traditional educational institution of Rio de Janeiro which has important organizational structure and human resources accredited. The theme was based on a bibliographic research about the concepts of burnout, work, man – work relations and stress. The build up of the teaching profession and Pedro II School history also received great attention to clear up the triggers of teachers' discontentments. Twelve teachers who volunteered for the study answered to questions about personal data and participated in half structured interviews, previously appointed. It was clearly noticed they are proud of being part of the Pedro II teaching staff but they perceive high expectations from inside and outside the school that lead to great pressure to develop quality work. Other factors pointed during the research were problems of communication among different hierarchical levels and unresolved relationship problems with co-workers that clearly affect the work of the staff.

Keywords: discomfort, work, burnout, stress, teaching profession, discontentment, relationships

RESUMÉ

Actuellement, les relations entre les gens sont influencés par la vitesse avec laquelle circulent les informations. Dans le monde moderne, les sentiments et les objets ont une chose en commun: les deux sont jetables. Ces changements, causés par le progrès, ont été identifiés par Freud en 1930, dans son texte "Malaise dans la Civilisation ». A partir du terme malaise utilisé par Freud, les différents chercheurs designent le malaise des enseignants comme un ensemble de facteurs qui déclenchent l'émergence d'insatisfaction de l'enseignant dans sa journée de travail. Cette étude a été menée auprès des enseignants du Collège Pedro II, une institution traditionnelle d'enseignement dans Rio de Janeiro, dotée d'une importante structure organisationnelle et de ressources humaines qualifiées. Pour donner support théorique au sujet, a été réalisée une recherche bibliographique des concepts malaise, travail, la relation homme-travail et le stress. La construction de la profession enseignante et l'histoire du Collège Pedro II aussi ont été considérées pour la compréhension des facteurs d'insatisfaction observés dans les enseignants. Douze volontaires ont répondu aux questionnaires sur les données personnelles et participé des entrevues demi structurées. Le résultat de la recherche a montré que les enseignants ont un grand orgueil d'appartenir au corps enseignant dans le Collège, mais, en même temps, sentent le poids d'une forte responsabilité de développer un travail de qualité. D'autres facteurs mentionnés au cours de la recherche ont été des échecs de communication entre les différents niveaux hiérarchiques et les problèmes non résolus dans les relations entre les enseignants du groupe, qui tendent à affecter de manière significative les travaux de l'équipe.

Mots-clés: malaise, le travail, syndrome du burn-out, le stress, la profession enseignante, l'insatisfaction, les relations

SUMÁRIO

Introdução	11
1. Construção da profissão docente	14
1.1. Conceitos de profissão, identidade e profissão docente	14
1.2. Recolhendo a memória da profissão docente	17
1.3. Perfil do professor no passado e na atualidade	27
1.4. Pesquisas sobre Educação na atualidade	34
Quem é e o que pensa o professor?	34
2. O mal-estar e o trabalho	39
2.1. Mal-estar na civilização – de Freud ao vazio da pós-modernidade	39
2.1.1. Sigmund Freud e o conceito de mal-estar	39
2.1.2. Novas abordagens sobre mal-estar	46
2.2. Estresse, trabalho e <i>burnout</i>	51
2.2.1. Trabalho	51
2.2.2. Conceito de estresse	53
2.2.3. <i>Burnout</i>	54
2.2.4. A psicopatologia do trabalho – O trabalho faz mal?	56
2.3. Trabalho docente, mal-estar docente	61
2.3.1. Trabalho docente	61
2.3.2. Mal-estar docente	68
2.4. O clima organizacional	75
3. Espaço de pesquisa	79
3.1. História do Colégio Pedro II	79
3.2. Organização institucional	86
3.3. Corpo docente	87
3.4. Perfil docente	88
3.5. O cenário da pesquisa: a Unidade Escolar Humaitá I	91
3.5.1. Arquitetura/espço físico	92
3.5.2. Dinâmica escolar	92
3.5.3. Perfil docente da U.A.	95
4. O desenvolvimento da pesquisa	97
Conclusões	122
Bibliografia	128
Anexos	134
A	As reformas e normas para o corpo docente do CPII
B	Carta e primeiro questionário
C	Segundo questionário
D	Roteiro de entrevistas
E	Escritores e memorialistas que escreveram sobre o CPII
F	Professores ilustres do CPII
G	Fases do esgotamento na síndrome de <i>burnout</i>
H	Incidência de doenças nos trabalhadores do Brasil
I	Alunos ilustres do CPII
J	Hinos dos alunos do CPII
K	Desempenho na avaliação 2007 do MEC - Brasil
L	Desempenho na avaliação 2007 do MEC – Rio de Janeiro
M	Resultados do ENEM 2007 – escolas públicas
N	Reportagem O GLOBO
O	Normas do corpo docente do CPII na República
P	Extinção da cátedra

Introdução

A Escola, tradicionalmente responsável pela transmissão de conteúdos, manutenção de tradições e construção da História, se vê envolvida em cobranças da sociedade para que o seu tempo de ação esteja sincronizado com o tempo cibernético. Hoje, a todo momento, ouvimos que os problemas da Nação - emprego, violência, fome, segurança, cidadania etc. - serão apenas resolvidos através da Educação.

Um dos atores inseridos nessa polêmica é o professor – aquele que atua diretamente “na ponta do iceberg” ou “no olho do furacão”. Nessa situação, o professor percebe-se, muitas vezes, desamparado, o que gera uma intensa ansiedade. A sociedade, o sistema educacional em diferentes âmbitos, a própria equipe técnico-pedagógica a que pertence e a comunidade escolar apontam os sucessos e fracassos do seu trabalho junto aos alunos.

Para tentar compreender como o professor chegou ao momento atual é fundamental voltar à construção da profissão docente e da identidade do professor. Quando começou? Que fatos contribuíram para a formação e desenvolvimento dessas representações da imagem do professor? Que memórias possibilitam compreender os entraves, os êxitos, os movimentos e as mudanças nessa profissão? Para responder a estas questões, dentre outras, é que se elegeu, como objeto desta pesquisa, a satisfação no trabalho docente.

É sabido que a era da informação está consolidando o pensamento de que tudo acontece de forma extremamente rápida. É possível a divulgação de fatos no mesmo momento em que ocorrem, ainda que em locais longínquos, através das diversas mídias. A adaptação às novas exigências, por vezes é dolorosa, de difícil consecução.

Com quarenta e cinco anos de atividade no magistério, atuando em sala de aula, na supervisão e orientação de professores e em cargos de chefia desenvolvi a presente pesquisa, buscando circunscrever alguns fatores que interferem na qualidade do ensino e na satisfação do trabalho docente. Desde 1987, atuo no Colégio Pedro II, na Unidade Escolar Humaitá I (Unidade de Análise – UA). É a mais tradicional instituição federal de ensino do Brasil, atendendo alunos da alfabetização até o final do Ensino Médio, historicamente reconhecida como referência no ensino brasileiro. A UA atende ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, possui profissionais altamente qualificados, com profundo interesse pelo desenvolvimento dos alunos e conta com excelente infra-estrutura atendendo, eficientemente,

professores e alunos. O suporte pedagógico é oferecido através da coordenação e da orientação pedagógica e do setor responsável pelo acompanhamento do desempenho dos alunos, atendimento a pais e aos professores do Colégio Pedro II (SESOP). Considerando todas essas possibilidades de atuação, pretende-se verificar que manifestações de insatisfação ocorrem entre os membros do corpo docente da UA e o que propicia o sofrimento e o mal-estar entre eles.

No decorrer desta dissertação, serão utilizados os termos estresse, satisfação/insatisfação, mal-estar e burnout porque são empregados nos diversos trabalhos já publicados sobre o trabalho docente. Optou-se pela grafia estresse já consagrada em dicionários de língua portuguesa, como o de Antônio Houaiss e o de Aurélio Buarque de Holanda. Houaiss (2001) assim apresenta estresse: “etimologicamente do inglês *stress*, do latim *strictus*, a, um, significando apertar, cerrar, comprimir”. Já no Novo Aurélio Século XXI (1999), a referência é exclusiva ao termo inglês *stress*, considerando “o conjunto de reações do organismo a agressões de ordem física, psíquica, infecciosa e outras, capazes de perturbar-lhe a homeostase”. Em eventuais citações sobre o assunto será respeitada a grafia do autor.

O fio condutor de todo trabalho procurou reconhecer as conseqüências observadas na relação homem-trabalho e fixar-se na atividade docente.

No capítulo 1, a pesquisa privilegiou a construção da profissão docente como estratégia para reconhecer a origem de pontos de desgaste e de insatisfação no decorrer da história. Diferentes autores, como Nóvoa, Catani e outros foram consultados para tentar obter pontos de vista divergentes, mas que contribuíssem para uma constatação das razões possíveis de mal-estar entre os docentes. O perfil exigido para o docente no passado e na atualidade e a consulta a pesquisas realizadas pela UNESCO¹, em caráter mundial, e pela revista Nova Escola no Brasil, complementam o capítulo.

Prosseguindo, no capítulo 2, a pesquisa bibliográfica foi orientada para o conceito de mal-estar, pelo viés da psicanálise. Trabalho e insatisfação na atividade profissional são componentes também desse capítulo e são representadas pelas idéias de Christophe Dejours, importante estudioso da Psicopatologia do Trabalho. Derivados dessas questões surgem os temas estresse e *burnout*, evidenciados por artigos e autores contemporâneos preocupados com a saúde do profissional. No Brasil e em diversas partes do mundo há um interesse

¹ United Nations Educational Scientific and Cultural Organization – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, fundada em 16 de novembro de 1945. Funciona como um laboratório de idéias, promovendo a cooperação internacional entre seus cento e noventa e três Estados Membros e seis Membros Associados nas áreas de educação, ciências, cultura e comunicação.

crescente com a saúde dos professores. Depressão, problemas de voz, distúrbios neuro-vegetativos têm sido detectados nos profissionais de ensino, com frequência crescente desde a década de 1980. Esteve (1999) denominou ao conjunto de sintomas encontrados nos professores de mal-estar docente, numa referência provável ao conceito freudiano trabalhado no texto *O mal-estar na civilização* (1930). Por essa razão, neste trabalho, a orientação dos estudos voltou-se para destacar a importância do conceito de mal-estar e relacionar a psicanálise com a educação.

O capítulo 3 dedica-se à identificação do espaço da pesquisa, o Colégio Pedro II, cuja história confunde-se com a própria História da Educação no Brasil. O perfil do Colégio Pedro II tem a história validando a tradição e a estrutura que possibilita a inovação. É preciso conhecer a trajetória institucional para entender a dinâmica, as relações existentes entre seus profissionais e o seu perfil docente.

No capítulo 4, narra-se o desenvolvimento da pesquisa, destacando-se a metodologia escolhida para a coleta de dados, iniciada pelo preenchimento de questionário (anexo B) com informações pessoais de cada um dos doze professores que se propuseram a participar da investigação. Após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ficou acertado o sigilo e, por esse motivo, os nomes que surgem no texto são fictícios. Escutar os profissionais em pequenos grupos através de entrevistas semi-estruturadas foi um processo longo e de cuidadoso registro. A programação dos encontros buscou atender três diferentes blocos de questões (anexo D). Os encontros foram gravados e transcritos.

No primeiro bloco, o objetivo foi trazer à tona o que de positivo ou negativo foi guardado na memória sobre a escola. No segundo bloco, sobre as percepções do mundo de hoje, pretendia-se a circunscrição dos fatores que interferem de forma mais imediata no trabalho docente e os que especialmente causam mal-estar, insatisfação ou desconforto ao profissional. No terceiro bloco, o intuito era identificar as oportunidades oferecidas para capacitação pela instituição, as ausências eventuais por doenças (faltas ou licenças) com suas causas.

Do corpo da entrevista foi realizada uma análise para destacar temas recorrentes como fatores que interferem no trabalho cotidiano do professor. Os temas foram fundamentados, buscando melhor compreensão, considerando-se a contribuição para a pesquisa em foco.

Pelas opiniões emitidas, muitas delas emocionadas, foi possível chegar a algumas conclusões ou a momentos de reflexão sobre o profissional que atua no Colégio Pedro II, suas alegrias e decepções.

Está lançado o convite para conhecer um pouco mais os efeitos do mal-estar entre os docentes.

Capítulo 1

Construção da Profissão Docente

Este capítulo vai deter-se na categoria profissão docente. A constituição de uma profissão envolve alguns princípios e o perfil profissional da atividade define-se em que os papéis profissionais são sedimentados e reconhecidos. Para coletar dados referentes à construção da profissão docente, foi realizada ampla pesquisa bibliográfica, desde os conceitos de profissão e identidade. A evolução da atividade docente no tempo e espaço provoca reflexões sobre a imagem profissional e as conseqüentes e necessárias mudanças de paradigma, em decorrência de pressões externas (sociais) ou internas (pessoais).

1.1. Conceitos de profissão, identidade e profissão docente

A temática **profissão** apresenta diferentes concepções. Além de profissionalidade e identidade profissional ainda aparecem os aspectos de inserção ou transição profissional e qualificação como construção social.

Para o estudo ao qual se propõe a pesquisa, relacionado aos docentes, cabe dizer que “a profissão de um indivíduo é resultado da articulação entre o reconhecimento adquirido e o reconhecimento social da utilidade da atividade que esse indivíduo é capaz de desempenhar, decorrente do seu conhecimento.” Ainda acrescenta-se que o sujeito tem o reconhecimento próprio de sua capacidade e do saber de que é portador.

Tomando como referência estudos de Sociologia Anglo-Saxã, o conceito de profissão é reservado às profissões “sábias”, isto é, aqueles que pressupõem formação universitária. As demais seriam denominadas ocupações. Em francês, o termo *professions* (sem o acréscimo de *libérales*) tem ambos os significados.

As profissões, tal como as conhecemos, são “ocupações nas quais a educação é pré-requisito para o emprego em determinadas posições” (FRANZOI, 2006:26). O conhecimento necessário para o exercício profissional é monopolizado pelo grupo, mas é resultado de construção ao longo de sua história. Justamente o que distingue o profissional do leigo é o acesso e o controle do saber, acrescido das hierarquias estabelecidas no interior do grupo profissional. A construção de um determinado campo profissional e a sua respectiva ação também envolve poder na sociedade (reconhecimento, valorização) e se “configura como uma luta política e ideológica pela distinção e pela classificação” (FRANZOI, 2006:25). As associações profissionais e instituições de formação juntam-se ao Estado (que tem papel de destaque) para o reconhecimento e fortalecimento das profissões.

Há um consenso com relação às profissões de que somente o curso de formação não capacita o indivíduo para exercer uma atividade. A prática, a imersão no cotidiano é mais importante que a teoria e, a partir de um período de efetivo exercício, o profissional percebe mudanças em sua personalidade. Esse momento é aquele em que o profissional reflete sobre suas características pessoais e até onde pode chegar na carreira escolhida. A adaptação do indivíduo à profissão traça o seu perfil no futuro da carreira. A trajetória terá momentos de decisão em relação às oportunidades de mobilidade para diferentes tarefas, com diversos tipos de práticas e disposições dentro de uma mesma profissão.

Dentro de uma organização ou instituição, existem carreiras (cargos) e mandatos atribuídos por delegação de um poder central (funções). Um outro aspecto é a especialização onde estão inseridas a formação básica e habilidades adquiridas. Em teoria, é preciso haver uma relação estreita entre carreira e especialização, esta vista como aprofundamento e continuidade, progressão. São aspectos muito importantes para estudo de uma instituição em relação à qualidade de sua atividade.

O profissional, então, é o portador de um diploma e tem um mandato, isto é, uma autorização legal para exercer determinadas atividades inerentes à profissão. Seu campo de atuação é restrito, com normas específicas e tem uma missão atribuída ao se formar. Muitas vezes, há “invasões” no campo: engenheiros e médicos, por exemplo, que se tornam docentes. Embora o profissional tenha conhecimento indiscutível sobre determinado

conteúdo/disciplina há formação específica para que possa dar aulas que é o curso de licenciatura com a complementação das disciplinas pedagógicas e darão o aval para a prática docente.

A escolha profissional implica a renúncia de outras atividades profissionais, pelo menos por um certo período. É usual que esta escolha e a conseqüente renúncia ocorram na adolescência num ritual de passagem da adolescência para a vida adulta, carregada esta de compromissos rígidos.

Para Tardif, o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo. A trajetória profissional traz as marcas da identidade e da vida social do trabalhador, de sua história, portanto.

Entende-se identidade como o resultado de um processo, a partir das características naturais e individuais, em que são oferecidas oportunidades de desenvolvimento em diversos campos diferenciados como o cultural, o cognitivo e o afetivo.

No campo das Ciências Sociais e no senso comum o termo identidade tem estado presente, ultimamente, em diferentes posicionamentos. Etimologicamente identidade remete a *idem*, do latim o mesmo. Assim, o termo tem um significado relevante, uma vez que é o que a pessoa tem de mais valioso – é o que ela compreende como ela mesma. A perda da identidade é sinônimo de alienação, sofrimento, angústia e morte.

Para que haja consolidação da identidade social é fundamental que haja um equilíbrio entre as duas posições: tanto eu pertencço ao grupo e o grupo reconhece isso como eu sou parte dele, como afirma Dubar (2005).

O reconhecimento do papel político da educação na medida em que atua na formação da cidadania é bastante relevante para o professor. Cabe a ele “produzir a dinâmica que move o processo de invenção social e, de um novo paradigma pedagógico e metodológico.” (Soares, 2000:28). Para que o professor seja capaz de mediar todo o processo, é fundamental que sua própria identidade seja comprometida com sua tarefa, com a ética e que tenha a sensibilidade necessária para perceber o que cada um de seus alunos espera e precisa da escola atendendo ao aspecto da diversidade.

Nóvoa (2000:16) destaca a necessidade de se reconhecer o processo identitário dos professores e propõe que se considere 3 aspectos fundamentais:

1. Adesão, há toda uma estrutura com princípios e valores específicos no professor e sua pretensão em levar à criança e ao jovem sua contribuição ao desenvolvimento de suas potencialidades;
2. Ação, poderia ser considerada a própria identidade do professor (como ele faz suas opções de trabalho) metodológica e filosoficamente. Suas características pessoais combinadas aos posicionamentos definidos na carreira profissional;
3. Autoconsciência, todo processo reflexivo do profissional diante de suas opções e ações na docência.

A identidade profissional, portanto, se estrutura ao longo do tempo estabelecendo conexões entre as características pessoais e aquilo que lhe é apresentado no processo da vida docente, durante o qual inovações, mudanças, posicionamentos são elaborados para a construção do perfil do professor.

Nóvoa (2000) esclarece que a autonomia no exercício profissional e o controle seguro do desempenho do professor também compõem a identidade do professor.

“A escolha de uma identidade profissional constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento e um contributo para uma mais forte afirmação do eu.” (Huberman, 2000:40). O momento da escolha profissional e início das atividades que o autor chama de exploração e descoberta será o primeiro contato com as reais condições de trabalho. A partir daí surgirá o perfil do profissional com sentimento dominante de indiferença, serenidade ou frustração sempre levando em conta a formação ou motivação inicial e os parâmetros estabelecidos pela instituição.

A reconfiguração da identidade profissional docente é uma luta da categoria que se afigura como necessária e urgente, não só por remuneração mais digna, mas por uma imposição de qualidade nas condições de formação e de trabalho.

1.2. Recolhendo a memória da profissão docente

A história da profissão docente no Brasil tem estreitas ligações com a construção da mesma registrada em Portugal. Portanto, a utilização de autores portugueses como referência

não é fato estapafúrdio. António Nóvoa, Áurea Adão, Rogério Fernandes são alguns dos referenciais teóricos utilizados aqui.

Como já foi definido em 1.1, para conceituar uma profissão é preciso relacionar uma atividade a uma remuneração estabelecida, a partir de contatos prévios em que se pressupõe a competência técnica de quem vai executar o serviço. Nesta relação também é possível perceber que há uma demanda (necessidade para uma denominada função) e um reconhecimento social para essa atividade. Esse reconhecimento é percebido pelas funções atribuídas à escola.

Nóvoa (1991:111) identifica alguns pontos que podem ser considerados como elementos do contexto em que se fundamenta a escola moderna. Em primeiro lugar, mudanças na sociedade onde a burguesia contribui com o espírito de mudança nas relações em geral e com o trabalho, em particular. É através dessa classe que se estabelece uma nova ordem sócio-econômica, a emergência do capitalismo. Em segundo lugar, instaura-se uma série de normas que dizem respeito à saúde e à higiene. Seriam como mecanismos reguladores das relações entre os homens: de um modelo natural (livre) passa-se a um modelo civilizado (para atender ao grupo). Em terceiro lugar, há a conseqüência desse processo em que se percebem diferentes necessidades nos adultos e nas crianças. Há preocupações com relação ao desenvolvimento humano observando-se, para diferentes faixas etárias, uma postura própria e adequação de atitudes. A infância é vista como centro de atenção e de preocupação tanto por parte da família como da sociedade em geral. É preciso protegê-la e prepará-la para o futuro. Finalmente, é criada uma instituição que terá a função de orientar, normatizar, disciplinar, corrigir e moldar – é a inauguração da sociedade disciplinar.

De acordo com Fernandes (1998), em Portugal, a profissão docente começa a se constituir como tal, no fim da Idade Média. Confundida, inicialmente, como missão da Igreja, gradativamente afirma-se como uma atividade com vistas à remuneração, embora exercida ainda por religiosos.

No século XIV, o rei de Portugal, D. Pedro I, autorizou os bacharéis egressos da Universidade a lecionar. Essa autorização era restrita aos “livros menores”, assim eram chamados os ensinamentos de gramáticas, dialéticas, lógicas e outros compêndios elementares. O ensino da leitura e da escrita era realizado, basicamente, por clérigos. Há registros de contratos entre pais e professores para esse nível elementar de ensino. Na peça *Romagem de Agravados*, Gil Vicente satiriza os costumes pedagógicos de sua época (século XV) onde um agricultor propõe-se a pagar bem a um frade para que ensine seu filho. O pai

considera o filho um bem dotado enquanto o frade busca demonstrar as grandes dificuldades de aprendizagem apresentadas pela criança. Ao final, o pai atribui ao professor a responsabilidade pelo fracasso na aprendizagem de seu filho.

Ainda no século XV, os “mestres de meninos” se diferenciam dos de “moços”, observando-se a ampliação do currículo básico, diversificando-se a classe docente². As Câmaras já fazem registros de remuneração paga a professores (Fernandes, 2004) caracterizando-se, então, o ensino oficial. No século XVI já há referência a mestras de meninas em Lisboa e Viana do Castelo, em Portugal. Nessa época, também, já se registra uma “mestra de moucos”, em uma referência ao ensino de surdos.

A categoria docente, entretanto, não era bem estruturada como tal. Havia escolas financiadas pelo poder público e também professores que exerciam a função como uma segunda fonte de renda. A remuneração constituía-se um ponto para reflexão: há notícias de pagamentos em espécie ou gêneros, bem como de quantias aquém do necessário para prover a sobrevivência, variando bastante conforme a localidade. Eram requisitos para o exercício da profissão docente: os conhecimentos para ensinar, a moral ilibada e a prática rotineira da fé católica.

A existência de colégios jesuítas, onde se ministrava especialmente a educação secundária, paralela ao grande número de escolas de meninos e de meninas (nível elementar) e, ainda, mestres e mestras que ensinavam em casa, mostram o quanto foi tumultuada a organização da atividade docente. O poder público era quem assumia, freqüentemente, conforme documentos oficiais, a tarefa do ensino das primeiras letras.

No século XVIII, durante o governo do marquês de Pombal, ocorre uma grande reforma na educação em Portugal e no Brasil por conta da expulsão dos jesuítas e constitui-se num marco para a construção da profissão docente nos dois países. O controle sobre o ensino e os professores, que era da Igreja, é passado totalmente para o Estado. A partir daí, o “ensino régio” (como era chamado o ensino público) é assumido tanto em relação à remuneração paga aos professores, como, também, à orientação pedagógica e disciplinar pelas estruturas estatais. O cargo de professor passou a ter normas para o seu provimento. Os candidatos eram submetidos a provas escritas e orais e obtinham uma autorização para o exercício da profissão como “proprietários”, caso alcançassem um bom desempenho. Poderiam ter um título de “substituto”, em caráter temporário, caso seu desempenho nos exames fosse aquém de

² Essa marca acompanha a estruturação da profissão docente, isto é, caminhos diferentes para a mesma atividade: primeiros anos e demais níveis de ensino.

totalmente satisfatório e teria de renovar sua licença a cada dois ou três anos. Convém acrescentar que no “ensino régio” a remuneração aos docentes não era atraente, já que, por força de lei, o ensino era totalmente gratuito para todos os alunos, diferentemente da época em que o patrão eram as Câmaras. Como não havia prédios escolares, muitas vezes os professores pagavam pelo espaço onde exerceriam sua profissão e ainda contribuíam com o material do aluno (penas, tintas etc.). Por vezes estabelecia uma troca de serviços com os pais de alunos. Para garantir sua sobrevivência de forma mais digna, era comum acumular o trabalho letivo com o exercício de outras profissões (barbeiro, sapateiro, boticário ou escrivão) (FERNANDES, 2004:738). O trabalho desenvolvido pelo docente era severamente controlado por parte dos pais e dos demais moradores do local.

A carreira docente nem sempre dava direito à jubilação (aposentadoria) que lhe desse conforto na velhice. Em caso de enfermidade que o incapacitasse para o trabalho, o professor poderia ceder sua licença a um colega substituto, provendo o pagamento a partir de seus próprios recursos. Não havia privilégios para os docentes, mas, ironicamente, sua atividade era valorizada socialmente (incluindo direitos como os de não ser confinado em prisão comum e desobrigação de alguns dos encargos militares). Há raros registros de ações reivindicatórias por parte dos professores, mas, em oposição, várias denúncias de “maus serviços” dos docentes. Havia imposição de penas leves (de repreensão mais simples) a suspensões, demissões e, até, perda da licença de lecionar. As professoras, das escolas régias femininas, enfrentavam dificuldades semelhantes aos colegas do sexo masculino.

Com a reforma pombalina (realizada na verdade em dois momentos – 1759 e 1772), as alterações se dão no primeiro momento observando-se o interesse da Coroa Portuguesa e, no momento posterior, a criação das aulas de ler, escrever e contar dentro da organização de um sistema público de ensino. Historicamente, a Reforma Pombalina institui a funcionarização da profissão docente quando exclui os jesuítas da atividade e estabelece que a educação passe ao controle do governo. Em rota diferente da ocorrida nas profissões liberais, o que une os profissionais docentes é o controle do Estado.

O modelo de organização do ensino secundário após as reformas pombalinas, diferentemente da que era característica dos colégios jesuítas, foi o de aulas particulares avulsas. A característica básica, portanto, residiu na fragmentação dos estudos. A pergunta que se faz, então, é como isso refletiu na construção de uma identidade docente? As trajetórias seguidas pelos diferentes níveis de ensino não se assemelham e mostram, na verdade, profissionais com perfis diversificados.

Ariès (1981) assinala que o momento em que a sociedade passa a perceber a criança como um ser diferente do adulto, considerando suas características e necessidades, data de época bem recente. É na Era Moderna que a organização social da família passa a ter a escolarização como demanda pública. Os mestres passam a organizar as suas classes em função da idade, respeitando as características etárias. Sem a escola, as crianças não tinham atenção e cuidados voltados especialmente para elas. Tanto a burguesia como o povo em geral tratava a criança com relativa indiferença já que eram “adultos em miniatura”.

No final do século XIX ocorre um grande fluxo de textos orientadores para a Educação das crianças. A pedagogia desta época se organiza a fim de transformar a criança em aluno. Segundo BOTO (2006:91): “os requisitos necessários para o êxito na arte/ciência do magistério são: vocação, criatividade, entusiasmo, domínio de conteúdo e autodomínio”.

No início do século XX o aspecto moral aparecia sempre articulado ao cognitivo e entendia-se que para ser bom professor eram indispensáveis algumas habilidades e atributos ao docente. Assim escreve BOTO (2006:97):

- I. Capacidade de o professor captar a admiração de seus discípulos;
- II. Domínio pleno e dinâmico da relação com o discípulo, mediante autoridade construída sobre três bases assim estruturadas: moralidade, conhecimento do conteúdo da aula, preocupação quanto à atualização constante do conhecimento a ser transmitido;
- III. Capacidade de despertar a inteligência do aluno, levando a apaixonar-se pelo conhecimento a ser adquirido;
- IV. Entusiasmo, criatividade e habilidade de inovação perante a rotina e as ingratidões com as quais o trabalho do magistério é atingido. Aí estariam, pois arrolados os requisitos para se criar um bom professor, conforme o periódico “A Escola”, na edição de primeiro de julho de 1905.

Buscando um foco no professor do antigo ensino primário, algumas questões tornam-se fundamentais para a compreensão de situações de mal-estar observadas no exercício da profissão docente: onde estará a gênese do problema? Na escolha da profissão ou na formação profissional? Na dinâmica observada no próprio espaço escolar: o sistema de ensino, a relação com seus pares, as famílias, os alunos?

Em diferentes pesquisas sobre a história da profissão docente (como as de Catani, Nóvoa, Fernandes), depreende-se que há uma constância, uma repetição de determinados “nós” na carreira. O primeiro é a valorização do profissional pela sociedade. A ele estão entregues o “futuro da Nação”, a “formação de novos cidadãos”, o “mérito de transmitir e preservar a cultura de um grupo social”. Apesar da concorrência de outros meios para que isso

aconteça, a escola é um lugar privilegiado e de onde se espera e confia em uma ação sistemática de educação.

O segundo nó é como se dá o direcionamento para a profissão. No passado, as escolas de ler e escrever eram direcionadas especialmente para os meninos. Às meninas eram reservadas atividades ligadas à vida doméstica: costura, bordado etc. Mesmo após o surgimento de escolas para meninas havia um currículo diferenciado de acordo com o gênero. A Lógica e a Matemática compunham o currículo voltado para os meninos. Entretanto, pouco a pouco, as mulheres passaram a ocupar o espaço de mestras nas escolas de primeiras letras. Isso se devia ao interesse e à oferta de oportunidades para que as meninas desenvolvessem aspectos intelectuais a par das habilidades manuais mais freqüentes.

Os primeiros professores ou, como afirma Nóvoa (1991:119), “a gênese da profissão de professor”, estão a serviço de funções religiosas: a leitura da Bíblia é necessária para a disseminação dos preceitos cristãos. As congregações religiosas, especialmente jesuítas e oratorianos, tornaram-se precursoras de uma série de normas que passam a orientar a atividade docente. Assim, já na Era Moderna, o que se vê é a construção de rudimentos (se é possível chamar dessa forma) da Pedagogia. Há um corpo de saberes constituído associado a uma maneira apropriada de transmiti-lo (técnicas mais adequadas para alcançar o resultado desejado).

Para que se constituísse a profissão docente há o estabelecimento de dois pontos fundamentais desenhados pelos religiosos (jesuítas e oratorianos principalmente), conforme Nóvoa (1999):

- a) Elaboração de um corpo de saberes produzido essencialmente fora do grupo de professores. O saber é geral em detrimento do pedagógico;
- b) Religião também contribui para a construção de um quadro de normas e valores. Dessa característica, a profissão docente não se desviou nem após os movimentos do início do século XX. Mais uma vez, as normas e valores são estranhos ao grupo docente: primeiro a religião, a Igreja e depois o Estado foram responsáveis pela codificação da docência.

A produção do corpo de saberes e de um sistema normativo caminhou paralelamente a um aperfeiçoamento de técnicas e métodos que ficaram sob o comando de “especialistas”.

A funcionarização do ensino, característica básica da profissão docente encampada pelo Estado, contribui para a construção do modelo ideal do professor (entre o funcionalismo e a profissão liberal), mais uma dupla faceta da profissão. Outra característica se expressa no

caráter do professor como facilitador/fomentador da ascensão social para diferentes camadas sociais: ele é o agente cultural e, ao mesmo tempo, agente político (age em nome do Estado). Nóvoa (1999) sugere mudanças no paradigma. Propõe a ampliação da autonomia do professorado de forma que haja liberdade para possibilitar uma maior integração ao contexto social local em que se insere. Seria o corte com a funcionarização substituindo-se por responsabilidades inerentes a profissionais autônomos.

Nóvoa (1999:20) propõe uma história da profissão docente com etapas diferenciadas para o processo dessa construção:

1. Exercício da atividade docente como ocupação principal;
2. Estabelecimento de um suporte legal para o investimento no cargo. É o mandato, a licença oficial para o exercício da profissão;
3. Criação das escolas para a formação de professores;
4. Constituição de associações de professores.

Além de um corpo de saberes especializados, segundo vertentes teóricas e baseadas em paradigmas científicos, a profissão docente tem códigos de normas e de valores éticos a serem cumpridos. Afinal, há uma responsabilidade pessoal na formação/orientação da personalidade de crianças e jovens.

Nóvoa (1991) aborda a gênese e o desenvolvimento da profissão docente em sua relação com a gênese e o desenvolvimento da instituição escolar e abre um debate em torno da necessidade de redefinição da função educativa: quem são os alunos, quem são os professores, qual o papel da escola, o que ensinar etc.

No Brasil, os estudos sobre a História da Profissão Docente são, ainda, raros. O termo tem amplos significados e dimensões para a configuração de um estudo realmente consistente: “a formação, a instituição e os saberes, o exercício concreto da atividade, as relações com o Estado, as formas de organização da categoria profissional”. (CATANI, 2007:587) Há um interesse no que se refere ao gênero e à profissão docente, notadamente os estudos sobre a feminização do magistério. Pode-se afirmar que a história da profissão docente no Brasil é pouco explorada no período anterior à República. A atuação, a prática, os saberes, oferecem um vasto campo para a investigação. O exercício da docência, o perfil desse professor e sua forma de atuar ainda não tiveram a devida atenção de pesquisadores no Brasil.

No período colonial, as escolas de primeiras letras com as orientações para ler, escrever, contar, noções de gramática, aulas de religião tinham seu funcionamento patrocinado pelo Estado e seus professores, reconhecidos pelo governo, ministravam suas

aulas em condições precárias, até mesmo com relação ao espaço. Elas aconteciam em salas alugadas ou nas residências dos próprios professores que, para aumentar suas rendas, vendiam até água aos alunos, além de prestarem serviços de outra natureza (PEIXOTO, 2005:14). Se até o espaço era difícil, imagine-se recursos didáticos... Nessa época, o número de alunos também era reduzido e a escola era quase que totalmente voltada para a elite propulsora da ordem e do progresso estampadas na bandeira nacional. A agricultura e a recente industrialização necessitavam de braços e os imigrantes chegavam em quantidade. Atribuía-se “à ciência e à técnica, a criação de um novo processo civilizatório para o país” (PEIXOTO, 2005:14) e, minimamente, a alfabetização precisava se ampliar para as diferentes camadas da população à educação cabia a “difusão de valores de uma nova moral social, de um ethos, indispensável à sobrevivência do novo regime.” (PEIXOTO, 2005:14) Não era, porém um passe de mágica com prédios escolares inadequados, professorado desestimulado e, ainda, despreparado, em sua maioria, e frequência reduzida de alunos. Não adiantava só investir no aumento do número de escolas. Era preciso implantar programas de ensino público com qualidade: “professores competentes, prédios bem equipados, higiene e mobiliário escolar convenientes, inspeção e obrigatoriedade do ensino” (PEIXOTO, 2005:15). É o período do “entusiasmo pedagógico” como é denominado por Nagle (2001).

No geral, as condições de trabalho do magistério em diversos estados não eram otimistas. Em 1867, relacionava-se a pouca procura pela formação de professores aos “mesquinhos vencimentos” (CATANI, 2007:593).

Além da questão salarial, as precárias condições de trabalho são alvo de denúncias registradas, classes multi-seriadas, a inspeção com funções de controle e de orientação pedagógica. É dessa inspeção que Catani aponta como farto material com o registro de saberes e da prática docente, no estado de São Paulo. Mas, ressalta a autora, a figura dos inspetores era assumidamente aterrorizante para os professores nesse período, final do século XIX e início do século XX (CATANI, 2007:594).

A grande extensão territorial brasileira e sua diversidade cultural farão com que mais fascinante seja traçar os caminhos percorridos pelos professores no país. Estudos de Lúcio Kreutz³ realizados no Rio Grande do Sul analisam as escolas que atendiam brasileiros e imigrantes alemães, onde a igreja católica desenvolveu um trabalho nas escolas paroquiais. A pesquisa sobre as funções sociais dos professores, formação, prática pedagógica, foi realizada através da utilização de diferentes fontes onde se registraram as informações: jornais das

³ Magistério e Imigração Alemã: o Professor paroquial Teuto-Brasileiro do Rio Grande do Sul no Movimento à Restauração São Paulo: PUC-SP, 1985, doutorado.

associações de professores, relatórios, depoimentos de antigos professores. É um paciente e delicado trabalho para reconstituir a história docente dessas localidades.

Com a República, a escola pública consolida-se juntamente com a profissão docente. Os intelectuais, com base no poder atribuído à ciência, na criação de um novo padrão civilizatório, consideram a Educação grande responsável no projeto republicano. Cabia ao Estado o compromisso de garantir instrução leiga e gratuita para todos.

Coincidentemente, neste período já há um movimento importante com o desenvolvimento de ciências aplicada à educação: sociologia, biologia, psicologia. Peixoto (2005:16) lista as principais modificações:

- a) Especialmente nos centros urbanos, criação de grupos escolares com ensino seriado, recursos pedagógicos, escolas profissionalizantes para crianças de camadas mais pobres da população;
- b) Substituição do ensino mútuo, baseado na memorização pelo ensino intuitivo, com maior participação e envolvimento dos alunos na aprendizagem e já preparando o caminho para os métodos ativos e o advento da Escola Nova;
- c) Castigos físicos (a figura da palmatória ainda era presente) sendo abolido, pouco a pouco, propondo-se uma educação baseada em exemplos e reforços positivos;
- d) Criação de escolas normais para formação de professores com base nas ciências pedagógicas;
- e) A feminização, especialmente nos primeiros anos escolares;
- f) Funcionarização do magistério: o Estado patrocina, regulamenta, controla a escola;
- g) Formação acadêmica valorizada, sendo “fonte de direitos e privilegio no magistério”;
- h) A educação é vista como atividade técnica que prevê recursos físicos adequados, conhecimentos específicos visando resultados, professorado competente e habilitado para a docência, com administração e inspeção de caráter pedagógico, ou seja, direcionados para as especificidades da atividade escolar.

Apesar das mudanças acima, na prática não ocorreu substancial transformação, isto é, muitas das previsões permaneceram longe da realidade.

A Revista do Ensino, publicada em Belo Horizonte, em seu editorial no número 37, p.1-3, com data de setembro de 1929, lamenta a ausência de professores com formação regular e proclama “basta estender a mão e tomar a pessoa medianamente ou minimamente letrada e essa servirá de professor.” Mais adiante, no mesmo texto declara que há exigências para outros profissionais, especialmente juristas e médicos, mas que o próprio professorado

ainda não se organizou como grupo para reivindicar que o magistério só tivesse professores devidamente qualificados para exercício nas escolas.

Nesse período inicial da República, o Estado regulamenta os concursos para professores, demonstrando maior rigor no provimento dos cargos de magistério e exigindo comprovação de saber especializado e legitimado para a docência. (PEIXOTO, 2005:19) Com essa medida, tenta se delinear um perfil profissional e autonomia, ainda que relativa, em relação à igreja e grupos político-partidários. Na cidade do Rio de Janeiro, até meados da década de 1960 candidatos a professores faziam concurso para ingresso na Escola Normal e, ao final do curso, eram classificados tomando como parâmetros seus históricos escolares durante os 3 anos. No último ano do curso trabalhavam em escolas públicas, eram avaliados por professores de Prática de Ensino da Escola Normal. Eram chamados por ordem de classificação geral no município e investidos no cargo de professor, escolhendo sua primeira escola para atuar como professor diplomado.

A profissão docente encontra um lugar de cruzamento entre interesses e aspirações: como funcionários do Estado os professores são agentes reprodutores da ordem social dominante e, ao mesmo tempo, são representantes de anseios de mobilização social da população que atendem.

A profissionalização dos professores tem sido alvo de pesquisas sociológicas e históricas para bem compreender como se construiu e foi consolidada. Há grandes semelhanças entre a profissão docente em diversas sociedades do ocidente, conforme Catani (2007:586).

Os estudos de Catani para compreender como se estrutura a profissão docente no Brasil, no período republicano, entre 1890 e 1920, realizados no estado de São Paulo, abrangeram os aspectos: quem eram os professores, onde e como se formavam, como percebiam seu próprio trabalho, quais as relações estabelecidas com o Estado, as formas de organização, discursos sobre a profissão e os saberes considerados fundamentais para o trabalho (CATANI, 2007:594-6).

Catani (2007) refere-se a trabalho desenvolvido no sentido da preparação de professores entre 1930 e 1970 com a idéia de educação como apostolado (a missão). A autora do estudo, Elza Nadai, escreveu tese datada de 1991 recorrendo às histórias orais, jornais, revistas, anais de congressos etc. Num tempo em que há uma imagem de alta valorização docente foram recolhidos depoimentos de professoras que contam suas dificuldades na trajetória profissional, mas denotando orgulho por estarem cumprindo sua missão (CATANI, 2007:590).

No livro *O calvário de uma professora* (1927) – citado por Catani (2007) – são denunciadas as condições do professorado público do interior de São Paulo: sobrecarga de tarefas (“trabalha como máquina”), sem autonomia (“libertai-a das normas rígidas de programas”, “premida por feitores”). Pede que haja maior liberdade de expressão, dirigentes capazes de compreender e tratar bem os professores. Termina quase que implorando: “Volvei o olhar (...) a quem tudo se pede e a quem nada se dá, concedei o vosso apoio, a vossa justa proteção. (...) É ela [a professora] que mais coopera na grande obra da formação do caráter nacional.”.

A construção da profissão docente no Brasil tem um percurso assinalado por diferentes organizações de classe. Estas examinam as condições de trabalho dos professores, remuneração e reivindicações e procuram mostrar o quanto uma categoria profissional que se situa como das mais importantes nos discursos do Estado/sociedade, ao mesmo tempo, é sufocada por interesses externos e por movimentos que a desprestigiam e colaboram para um mal-estar intenso e desolador. Um exemplo é o registro do surgimento e atuação da Associação Beneficente do Professorado de São Paulo (1901 a 1919): “A entidade inclui no âmbito de suas tarefas e serviços a defesa do grupo profissional, o aprimoramento intelectual, prestação de serviços de saúde e assistência financeira em casos de moléstia, invalidez ou necessidade momentânea, além da assistência jurídica” (CATANI, 1997:80).

1.3. Perfil do professor no passado e na atualidade

Considera-se como componentes do desenvolvimento profissional três fatores essenciais: o perfil docente (identidade, conhecimento e cultura) além da trajetória profissional e do ciclo vital, responsável pela integração dos dois anteriores.

A figura do professor é apresentada como aquele que ensina e é determinado qual o seu comportamento previsível frente aos seus alunos. Quem é esse personagem? O que lhe é atribuído como função? O que ele executa na realidade, como é reconhecido pela sociedade?

Não é possível negar que há uma transformação do papel do professor no decorrer do tempo. No século XVIII as Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo, uma congregação religiosa, já esboçavam um perfil para professora. Antes delas, as Ursulinas, no século XVI, já

propunham a “educação de mulheres através de uma espécie de maternidade espiritual” e do apostolado, mais importante que a clausura para a modificação de comportamentos e condutas (apud LOPES, 2001:40).

Assim, as professoras deveriam ter as três seguintes características pessoais: estima pela função, afeição pelas crianças e uma grande paciência. Em oposição, deveriam ser evitados os seguintes defeitos: “orgulho e desejo de promoção; amor próprio; o cuidado consigo mesmo, de suas próprias satisfações; a procura mais da própria glória que da glória de Deus; o maior interesse pelas ciências que pelo fervor, o temor de Deus e virtudes cristãs, que devem ser o primeiro e principal objeto. E mais: a moleza, a preguiça, o horror ao esforço, a pusilanimidade e a covardia” (Ledóchowska 1972, apud LOPES 2001:41).

Nóvoa (1999) aponta que a partir da segunda metade do século XVIII surgiram considerações para a definição do perfil do professor. Ocorre o movimento de secularização e de estatização do ensino. Pergunta-se quem é o professor (leigo/religioso), quem vai selecioná-los para a função (nomeação para o cargo), quem será o responsável pelo pagamento das tarefas (o provedor). O papel do professor, entretanto, não traz grandes mudanças da forma como era definido anteriormente pelos padres.

Tendo o seu trabalho de docência no passado frequentemente relacionado ao sacerdócio, é interessante retomar a seguinte mensagem para o professor publicada na Revista do Ensino, de Minas Gerais:

Ser professor é professar a religião do dever, é olhar sempre para a frente e para o alto, é considerar-se como alvo permanente de olhares indagadores, é viver em apurada vigília anotando no ementário da experiência as subtilezas dos mistérios desvendados no recôndito dos corações infantis; é fazer, em suma, da própria vida uma oblação perene da energia da vontade, um código de ética mais elevado.

Assim como ao sacerdote [...] também ao professor não é dado despojar-se dos seus atributos [...] assim, ao professor acompanha-o a silhueta da sua responsabilidade perante o mundo, perante sua consciência, perante Deus. [...] A vida do professor deve ser uma consagração de todos os instantes à causa do aperfeiçoamento moral da elevação mental dos pequeninos seres...

"O professor deve ser um eterno insatisfeito consigo mesmo [...] paciência da fé intemerata de um evangelizador. (in LOPES, 2001:44-45).

Ferreira (1998) faz um estudo sobre o perfil do professor, especialmente a partir do século XX, onde o magistério é associado à missão, ao sacerdócio, à vocação, ao dom, às virtudes, ao sacrifício, numa atribuição de conceitos sagrados. As observações são feitas a partir das publicações nos jornais por ocasião das comemorações do Dia do Mestre. Com o decorrer do tempo, o tom vai progressivamente mudando do sagrado para o profano, quando

são expostos aspectos que evidenciam a degradação da imagem do professor. O professor se afasta da aura e se mostra como humano que deseja e precisa sobreviver com dignidade e por isso reivindica e protesta contra péssimas condições.

Fernando de Azevedo⁴ em fala à turma de 1941 de uma Escola Normal, assevera ser o educador, em seu trabalho, aquele que tem “uma ação contínua através das gerações [...] insensível ao ruído, à popularidade e à glória”. Ressalta, ainda, que é um trabalho de especial importância na influência sobre os alunos. É comum lembrar de antigos professores, seus hábitos ou falas que se cristalizaram nas mentes dos alunos de hoje.

Lorenzo Luzuriaga⁵ enumera as condições especiais para o exercício da docência: “a vocação para a missão de educar, a paciência, a persistência, a capacidade de trabalho, tato, senso social” (Lopes, 2001:50).

Há realmente um constante retorno a termos como abnegação, sacerdócio, missão quando se fala do professor(a). Qual seria a origem dessa evocação?

Em obra que pinta um cenário da educação pública brasileira no século XIX, Antonio de Almeida Oliveira (1843-1887), aponta uma série de problemas, denuncia falhas do governo e faz sugestões para a Educação Nacional. Teve especial atenção para com a formação de professores e é dele um poema em que traça o perfil de professor ideal:

*Puro nos costumes, no dever exato
Modesto, polido, cheio de bondade
Paciente, pio, firme no caráter,
Zeloso, ativo e tão prudente
Em punir como em louvar;
Agente sem ambições, apóstolo
Em quem a infância se modela,
Espelho em que os mundos se refletem
Mito e sacerdote, juiz e pai,
Eis o mestre, eis o professor*

In OLIVEIRA (2003:204)

A imagem dos professores traz a ambigüidade como marca: fica entre a burguesia e o povo; não são estritamente intelectuais, mas precisam de um acervo de conhecimentos; não são notáveis em suas comunidades, mas são influentes nas decisões; transitam em todos os grupos sociais não obstante necessitem ser isentos; não podem ter uma vida miserável tão poucos têm condição de ostentação; são regidos por normas e regulamentos mas é importante

⁴ importante educador desde a década de 1920, participou do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, morreu na década de 1960.

⁵ pedagogo espanhol, introdutor da Escola Nova na Espanha.

possuírem uma certa autonomia; é uma profissão que sofreu forte feminização a partir do século XX, mas a presença de homens acessa outra imagem para o contexto (NÓVOA, 1999:18).

Nóvoa (1999) lembra que há um poder simbólico atribuído aos professores pela sociedade no início do século XX; a escola é, potencialmente, fator de desenvolvimento e progresso para a sociedade e os professores são os agentes para a execução desse projeto. Nos anos 1920, os professores sentem-se com prestígio social e confortáveis no seu estatuto sócio-econômico (NÓVOA, 1999:21). É o movimento da Educação Nova, a época de ouro da profissão docente. O prestígio dos professores alia-se ao surgimento/desenvolvimento das ciências da educação e há adesão dos profissionais a normas e valores, bem como, a associações de classe que lutam por uma definição da carreira.

Com as expansões demográfica, econômica, industrial e tecnológica, a sociedade passou a desejar uma educação de massa para atender maior número de pessoas, especialmente a partir das décadas de 1960 e 1970, a escola precisou atender alunos das classes populares que, anteriormente, não tinha acesso a ela. Também verificou-se o surgimento de especialistas de educação trazendo as teorias pedagógicas para orientar e controlar as atividades docentes. O professor já não se sentia autônomo no exercício da docência. Está presente na escola, ocupando espaços, antes de total domínio dos professores, uma equipe técnico-pedagógica.

Hoje já se defende que a formação do profissional docente esteja sob a responsabilidade do ensino universitário, mesmo quando o trabalho seja destinado às séries mais baixas. É uma tendência mundial exigir dos profissionais de educação uma capacidade criadora, especulativa, investigativa a partir de uma base de conhecimentos gerais e específicos (conhecimentos técnicos e métodos) para a área de atuação.

O professor ideal é o que busca dar conta das dificuldades e insuficiências através de métodos mais adequados e de uma mediação bem planejada entre ele e o aluno. Retira-se a idéia de missão passando-se à percepção de suas fraquezas. Não é possível compreender e chegar ao outro se o professor se mantiver num estado de onipotência, de senhor do saber, como era tradicionalmente.

Em pesquisa publicada pelo Valor Econômico em 28 de julho de 2006, verificou-se um percentual de 68% dos entrevistados apontando a Educação como o principal problema a ser tratado pelo próximo governante. Na mesma pesquisa, 70% dos entrevistados, indiferentemente do candidato escolhido, apontaram a melhoria educacional como a ação

necessária do Governo para o combate à pobreza endêmica. Interessante notar que quanto maior o grau de instrução e mais alta a faixa de renda, mais determinada é a preocupação com a Educação. A elite brasileira não está mais indiferente à miséria e vê a Educação como a ação mais efetiva do que a distribuição de benefícios paternalistas.

Os responsáveis pela administração do ensino nos estados reconhecem, juntamente com a comunidade docente, a necessidade de promover significativas mudanças na formação inicial do professor. Recomendam que o desenvolvimento profissional mereça atenção dos governantes e das instituições ligadas às questões educacionais. É desejável que o docente tenha uma preocupação sobre a aprendizagem do aluno, mas, ao mesmo tempo, perceba que refletir sobre a sua prática e atualizar-se constantemente possibilita um desenvolvimento profissional essencial para a auto-realização e o aprimoramento dos sistemas de educação.

O perfil docente prevê o desejo de exercer a docência, o conhecimento técnico-pedagógico, conduta ética e compromisso com os resultados dos alunos. Assim, também, o envolvimento com decisões pessoais e coletivas compreende-se como componente de um perfil de professor reflexivo, preocupado com sua prática pedagógica, transformando a escola em espaço de troca com seus pares e de formação continuada (Palma Filho; Alves, 2003:287).

É de especial atenção o contexto mundial da atualidade onde é exigido o desenvolvimento de habilidades básicas para aprender a adaptar-se a constantes mudanças, a conviver com a diversidade e a ser solidário (O Relatório Delors publicado pela UNESCO estabelece os 4 pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto). Por conta dessas questões, a Educação preconiza uma formação de cidadãos críticos, transformadores e criativos (PALMA FILHO; ALVES, 2003:288).

O professor ideal, diante das novas exigências do mundo contemporâneo, para Libâneo (2007) tem um perfil que atende alguns quesitos. O primeiro deles é que atue como mediador da aprendizagem. Isso quer dizer que a aula expositiva, pura e simples, está ultrapassada. Uma nova visão dessa atuação trará uma participação mais ativa do aluno tornando-o o centro do processo ensino-aprendizagem. A exigência da maioria dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) é para a formação dos alunos críticos e reflexivos, levar o aluno a pensar e a elaborar os conhecimentos obtidos e voltá-los para a vida prática. É papel do professor, portanto, “ensinar a aprender a pensar”. (LIBÂNEO, 2007:30)

O segundo quesito é que a especialização extrema já não compõe uma proposta adequada para este novo tempo. A interdisciplinaridade impõe-se como estratégia de

abordagem dos conteúdos, integrando-os para facilitar a compreensão e transferência dos conceitos. Com isso, a integração entre os profissionais se torna indispensável. A troca de experiências trará, sem dúvida, a construção do conhecimento sob um aspecto coletivo e levará a uma reflexão individual com as limitações de cada um e favorecendo o auto conhecimento. É, sem dúvida, uma grande mudança na prática pedagógica.

O terceiro quesito dedica-se a como levar o aluno a pensar; são as estratégias do ensino. Os alunos têm suas características individuais. Para ser um bom professor é fundamental ter, como meta, conseguir que todos os alunos alcancem as competências previstas. A informação na contemporaneidade só vem comprovar a necessidade de aprender a aprender, a transferir conceitos e a usar habilidades de maneira peculiar, adaptando-as às circunstâncias do momento e fugindo das amarras de um ensino teórico e mecânico. É papel do professor ser também pensante e reflexivo e não somente ser aquele que transfere conhecimentos – a visão “bancária”⁶.

Num desdobramento do ensinar a aprender está, então, o quarto quesito: “a apropriação crítica da realidade”, como afirma Libâneo (2007). O aluno deverá ser capaz de mobilizar os conceitos construídos no sentido de resolver problemas da vida prática.

O quinto quesito do professor contemporâneo como uma ligação intensa com a comunicação: “toda a prática educativa intencional envolve capacidades comunicativas.” (LIBÂNEO, 2007:39) Assim, a exposição do assunto vai atender a princípios da comunicação passando desde a explicação dos conteúdos à demonstração de processos ao domínio da linguagem, vocabulário claro e objetivo, controle da voz, postura corporal e a utilização de recursos que despertem o interesse pela aula. A própria organização do espaço escolar e da sala de aula vai se constituir em elemento que favorecerá o trabalho docente.

O sexto quesito está ligada ao aspecto anterior: recursos modernos, tecnologias emergentes vão despertar interesse e servem como motivo para a aprendizagem. Sempre é bom lembrar um dos aspectos citados como gênese do estresse do professor é a desmotivação, o desinteresse dos alunos. Note-se, entretanto que além do uso dos recursos para a dinâmica das aulas, os meios de comunicação se impõem como “competências e atitudes profissionais e como meios tecnológicos de comunicação humana (visuais, cênicos, verbais, sonoros)” (LIBÂNEO, 2007:41).

O sétimo quesito no perfil do professor contemporâneo indica que é preciso atender às diferenças de ordem cultural, social e econômica. A variedade de aspectos encontrados em

⁶ Termo utilizado por Paulo Freire para caracterizar a situação pedagógica onde o professor “deposita” conhecimentos nos alunos.

uma sala de aula é imensa, especialmente em escolas públicas. Estão ali vivências tão distintas, experiências tão especiais que o professor precisa, não só respeitar, mas tratar cada uma delas particularmente e trazê-las para o universo de sua turma. Além, da criatividade exigem-se técnicas e conhecimentos pedagógicos eficientes e que satisfaçam alunos e professores. São colocadas à prova as capacidades de um lado e de outro.

O oitavo quesito para o perfil do professor na contemporaneidade é saber trabalhar em equipe. Espera-se do professor que a sua ação possa servir de modelo para os alunos. É na relação professor-aluno, mais uma vez, que se precisa ficar atento. O vínculo se forja na medida em que há identificação. A dimensão afetiva vai promover e estimular a dimensão cognitiva. O diálogo entre professor e aluno determina ou bloqueia as possibilidades de uma aprendizagem significativa e a compreensão ampla dos diferentes contextos (físico, social e cultural).

Por fim, diante da intensa oferta do mundo que os cerca, os alunos podem ter na escola a oportunidade de uma formação ética e de valores voltados para uma convivência respeitosa, na escolha de atitudes mais acertadas para a vida em coletividade. Libâneo (2007) insiste que essa ação educacional precisa ter caráter sistemático e intencional sem perder de vista o contexto social em que está inserida a escola. a solidariedade, a liberdade individual, o reconhecimento e o respeito às diferenças, isto é, saber conviver com elas.

Todas as considerações têm como meta “a valorização da escola e a dignificação do professor” (LIBÂNEO, 2007:49). É importante dizer que os professores devem se organizar no sentido de promover, dinamizar, implementar mudanças que levem ao ensino de qualidade e à revitalização da profissão.

A contribuição da pedagogia histórico-crítica na apresentação do papel do professor hoje é a de buscar compreender a prática educativa. Sua meta (do professor) é transmitir para os alunos o conhecimento científico que deve ser percebido como material inacabado e sujeito às alterações num processo contínuo de produção humana (FACCI, 2004:288). À função de transmitir acresce a de transformar a sociedade na medida em que a História não é estática. A escola não pode esquecer-se de sua responsabilidade do saber sistematizado, associando-o à formação.

Uma história muito divulgada entre professores, sem que se conheça a origem conta que alguém que viveu há séculos atrás retorna ao mundo atual e não identifica laboratórios, bancos, sistemas de informação/comunicação, mas prontamente reconhece uma sala de aula: bancos, quadro de giz e as posturas de professores e alunos.

Para que as escolas não sejam transferidas para as salas dos museus nos próximos séculos, é urgente que todos (professores, governo, sociedade) insistam e acreditem no potencial da Educação.

1.4. Pesquisas sobre Educação na atualidade – Quem é e o que pensa o professor?

Pesquisas da UNESCO datadas de 1997 revelam que os professores constituem “o maior grupo individual de profissionais do mundo” – cerca de 1,6% do total da população mundial.

Para fins de análise, neste trabalho, serão considerados os levantamentos direcionados a:

1. Perfil Etário – é importante que se aborde esse item tendo em vista que a experiência conta, bastante, para o êxito dos sistemas de ensino. observa-se que em países onde a força docente é muito jovem surgem questões referentes à experiência, à orientação da atividade. Por outro lado, quando o percentual é alto indicando professores na faixa entre 40 e 50 anos a preocupação se desloca para o futuro da Educação. Segundo um quadro com a distribuição de professores primários por faixa etária, datado de 1999 (fonte OCDE⁷, 2001), o Brasil apresenta a maioria de seus professores, cerca de 70%, na faixa abaixo de 40 anos.
2. Gênero no Magistério – tem havido um crescimento acentuado no número de mulheres na profissão, especialmente nas primeiras séries. Nos países desenvolvidos a razão dessa escolha seria a maior possibilidade de conciliar a vida profissional com os afazeres familiares. Somente em países onde a Educação ainda é de difícil acesso para as mulheres (África Subsaariana e Ásia Meridional, em particular) a porcentagem de professoras é menor. Na América Latina e no Caribe a proporção de professoras nas

⁷ Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, atualmente com 30 países membros.

primeiras séries alcança 80%, enquanto na educação secundária esse percentual está em torno de 50%.

3. Regime de Trabalho, em tempo integral ou parcial – nos países desenvolvidos a maioria dos professores trabalha em tempo integral. É interessante notar que, em muitos países em desenvolvimento, embora com percentual alto de regime parcial, um grande número de professores leciona em outras escolas numa forma de compensar os baixos salários recebidos.
4. Qualificação e Formação Profissional Continuada – é consensual a idéia de que a necessidade de atualização e renovação de conhecimentos, habilidades e capacidades dos professores em atividade é indispensável. A velocidade das informações e constante desenvolvimento de teorias para aplicação em sala de aula ratificam essa premência. Quanto maior o tempo passado desde a formação inicial, mais se faz necessária a atualização. Assim, a formação continuada precisa estar inserida nos programas e projetos com vistas à qualidade.

Entre os países menos desenvolvidos ainda há pouca capacitação profissional. Em 1995, Cabo Verde e Tanzânia tinham 60% dos professores das escolas primárias com qualificação no mesmo nível. Ainda em Cabo Verde, Togo e Uganda cerca de 30 a 50% dos professores não receberam quaisquer tipos de qualificação profissional.

Com referência ao número de horas de ensino por ano em instituições públicas (dados de 1999), o Brasil está no limite da média exigida dos países da OCDE que é de oitocentas horas na Educação primária. Indonésia e Filipinas têm a exigência bem superior, chega a mil e duzentas horas anuais na educação primária. Na maioria dos países da OCDE a carga horária é maior na educação primária enquanto que nos países do WEI⁸ a tendência é permanecer a mesma em todos os níveis.

Outro indicador importante para as condições de trabalho é o número de alunos por turma. É natural que classes menores recebam maior atenção do professor, especialmente nas séries iniciais. Não se pode afirmar que o desempenho cognitivo seja acentuado em classes menores mas os aspectos sociais certamente são privilegiados. O estresse, tanto de professores quanto de alunos, parece apresentar níveis mais baixos quando o número de alunos é menor.

Os salários dos professores influenciam na qualidade de ensino. Podem ser, em primeiro lugar, motivo para que indivíduos qualificados busquem um lugar entre os docentes.

⁸ World Education Indicators programa conjunto UNESCO OCDE para desenvolvimento de políticas relevantes referentes aos indicadores educacionais de países em desenvolvimento, atingindo cerca de 70% da população mundial. Os países participantes são: Argentina, Brasil, Chile, China, Egito, Índia, Indonésia, Jamaica, Jordânia, Malaysia, Paraguai, Peru, Filipinas, Federação Russa, Sri Lanka, Tailândia, Tunísia, Uruguai e Zimbábue.

Em outro aspecto levam os docentes a buscar outras fontes de renda para tentar um equilíbrio maior em seu orçamento.

Numa comparação entre os salários dos docentes e os dos trabalhadores com qualificação semelhante, a OIT pontuou a posição desfavorável dos docentes. É certo que outros aspectos precisam ser considerados, como: horário de trabalho em relação às horas de ensino e as condições de trabalho em geral.

Com relação a gênero, o Brasil tem 81,3% das mulheres e 18,6% dos homens na docência. A maioria das professoras encontra-se no ensino fundamental (Andrade et alli, 2004:44). Já o Censo do Professor, realizado pelo MEC/INEP, em 1997 registra 85,7% de mulheres e 14,1% de homens no âmbito da Educação Básica.

Com relação à faixa etária, é possível observar que a maior parte dos professores atuantes está na faixa de 26 a 35 anos (34,1% entre homens e 33,5% entre mulheres). Segundo a Pesquisa de Professores 2002, promovida pela UNESCO.

Tabela 1

Proporção de professores da rede pública por sexo e por tempo de magistério 2002.

Vínculo	Gênero (%)		Tempo de Magistério (em anos)					
Efetivo concur- sado	Masculino	Feminino	< 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	21 a 25	> 25
	57,6	67,9	32,3%	55,5%	64,3%	63,3%	61,7%	66,4%

Fonte UNESCO Pesquisa de Professores, 2002 apud Andrade et al.:86-7.

Observa-se que o percentual dos professores a partir de 11 anos de magistério tem a maior presença entre os professores públicos

Na mesma pesquisa, os entrevistados foram indagados sobre o papel do professor e o pesquisador apresentou duas alternativas sobre o assunto:

- a) O professor é, antes de tudo, um transmissor de cultura e conhecimento;
- b) O professor é, sobretudo, um facilitador da aprendizagem dos alunos.

O que se notou foi que a segunda afirmativa foi acentuadamente escolhida (79,2%), a primeira teve 17,3% das escolhas e, ainda, 3,4% não se identificaram com nenhuma das opções apresentadas (Andrade et alli, 2004:125). Conclui-se que há uma grande mudança na percepção do papel do professor.

Sobre o grau de satisfação com a carreira, comparativamente entre início e situação atual, os resultados foram positivos, de acordo com a tabela 2:

Tabela 2

Grau de satisfação	Proporção (%)
Mais satisfeito(a)	48,1
Igualmente satisfeito(a)	15,3
Menos satisfeito(a)	24,3
Insatisfeito(a)	12,3

Fonte: UNESCO Pesquisa de Professores, 2002 apud Andrade et al.:138

Já com relação a aspirações profissionais em um futuro próximo a mesma pesquisa revela que 50,2% dos docentes afirmam que desejam permanecer na mesma função e na mesma instituição ou em outra. (Andrade et alli, 2004:138) Enquanto que 25,5% dos pesquisados escolheram realizar outra atividade profissional na área educacional.

Outra pesquisa, mais recente, foi realizada pelo IBOPE sob encomenda da Revista Nova Escola (publicada em novembro 2007), cujos dados relevantes são reproduzidos abaixo:

Amostra de 500 professores das redes públicas (municipal, estadual e federal);

Idade dos entrevistados entre 25 e 55 anos;

Técnica de Pesquisa: Entrevistas individuais, com questionário estruturado, realizadas de 20 de junho a 19 de julho de 2007;

Distribuição regional: 50% no Sudeste, 21% no Nordeste, 11% no Norte, 10% o Centro-Oeste e 8% no Sul.

Após análise, os dados coletados deram conta de que: 90% estão satisfeitos com a própria didática; 80% já participaram de algum curso de formação continuada; 64% avaliam a formação inicial que tiveram como excelente ou muito boa; 53% expressam amor pela carreira; 49% admitem que a formação os preparou pouco para a realidade da sala de aula; 33% acreditam que daqui a 10 anos a educação continuará ruim; 23% acham a educação no Brasil ruim ou péssima; 21% estão satisfeitos com a profissão; 14% acreditam preparar o aluno para o futuro. Ao serem solicitados a apontar os principais problemas na sala de aula, entre os vários itens sugeridos no questionário, foram obtidos os seguintes resultados: 77% ausência dos pais; 70% desmotivação dos alunos; 69% indisciplina e falta de atenção.

Com as mudanças ocorridas nos últimos anos a família apresenta novas organizações, e o novo papel do professor também inclui a conscientização de que seu aluno não vem pronto de casa, sequioso por aprendizagem.

A pesquisa revela opiniões contraditórias. Apesar de expressivo percentual (53%) declarando amor pela carreira, somente 21% estão satisfeitos com sua profissão e 23% acham que a educação no Brasil é bastante precária, não havendo bom prognóstico para o futuro.

Com relação à formação, há uma avaliação bastante positiva já que 64% a apontam como excelente ou muito boa, mas também confessam o despreparo para a prática: quase metade considera a formação insuficiente para enfrentar o cotidiano em sala de aula.

Embora a pesquisa realizada tenha uma amostra pequena, foi possível detectar sentimentos de: solidão no trabalho, pouca participação da família e desinteresse do poder público, além de desvalorização do papel docente. Por outro lado, manifesta-se muito desejo de atualização: 80% buscam formação continuada em algum momento. Com referência a este último item, o papel das equipes técnico-pedagógicas, coordenadores, supervisores, orientadores tem importância capital pois podem apoiar e promover trocas de experiências com e entre docentes em regência de turma, estimulando seu crescimento e capacitação. A posição privilegiada dessas equipes lhes confere um maior conhecimento de onde estão as principais demandas do grupo sob sua supervisão e maior facilidade para atendê-lo de forma eficaz.

A utilização de pesquisas para avaliação de um perfil docente mais atualizado teve como objetivo ilustrar, mais que comprovar, já que não há parâmetros estabelecidos ou conhecidos na coleta e nas condições de realização das mesmas. Ao comparar dados estatísticos sobre trabalho docente incorre-se em erro grosseiro porque a utilização desses grandes levantamentos é quantitativo, sem conhecimento dos fatores que influenciam os docentes de determinado lugar. Contudo, ao fazê-lo, não se deseja mostrar a qualidade, mas os padrões gerais para exercício do magistério: tempo de ensino, tamanho da turma, formação do professor.

A história da profissão docente é importante auxiliar para a compreensão dos fatores que provocam insatisfação ou mal-estar nos professores. É de fácil constatação que prestígio e remuneração não caminham paralelamente e outros fatores, como organização familiar, reconhecimento pelo trabalho e condições físicas e materiais assumem proporções diferenciadas na atribuição de sofrimento ao professor.

Uma clara definição de papéis e valores inerentes ao desempenho da profissão docente torna-se urgente. Cabe aos professores investir em sua identidade e lutar por sua autonomia. Só assim, haverá a reestruturação de sua auto-estima e poderão apresentar formas de ação proativas, (re)conquistando posição, prestígio e respeito na sociedade.

No próximo capítulo, será abordado o conceito de mal-estar, tal como Freud o definiu e idéias contemporâneas sobre o mesmo tema. Além disso, também se torna relevante conceituar estresse, *burnout* e apontar a sua influência no trabalho docente .

Capítulo 2

O mal-estar e o trabalho

O mal-estar na civilização, obra de Sigmund Freud publicada em 1930, constitui-se uma preciosa fonte de estudo sobre o conflito instaurado entre as exigências das pulsões do homem e as restrições que lhe são impostas pela civilização. Outros estudos se seguiram e, na contemporaneidade, o tema está mais presente do que nunca. Assim, novos enfoques surgem para melhor compreensão das situações que provocam o mal-estar, a insatisfação, o sofrimento e o estresse. Além da psicanálise, a psicologia, a sociologia e a antropologia contribuem para esclarecer a relação homem-trabalho.

Parece de fundamental importância, o destaque aos estudos que envolvem não só o comportamento humano, mas, também, o que o leva a se apresentar de forma diferenciada, e não raramente sofrida, com manifestações de insatisfação explícita ou não. Como uma boa parte da vida das pessoas é passada no ambiente de trabalho, este é afetado por experiências vivenciadas por cada sujeito. A atividade docente surge como especialmente ativa e influente sobre sujeitos em formação e, quando exercida por profissionais insatisfeitos, estressados ou com alterações de humor, é impossível desconsiderar as diversas possibilidades de interferências no desempenho do professor. Por este motivo este capítulo dedica-se à análise do trabalho docente.

2.1. Mal-estar na civilização – de Freud ao vazio da pós-modernidade

2.1.1. Sigmund Freud e o conceito de mal-estar

Na primeira parte do texto, Freud escreve sobre o conceito de Eu na psicanálise. A construção do Eu inicia-se no nascimento, quando o recém-nascido ainda não percebe

distinção entre Eu e o mundo externo como fonte de sensações. Gradativamente, essa aprendizagem ocorre com as reações a diferentes estímulos. Há sensações prazerosas que partem de seu próprio corpo e outras que não estão sempre a seu serviço, como o contato com o seio materno. Então, existe algo externo, fora do seu corpo, que lhe dá prazer, mas não está disponível todo o tempo. Também há sensações que lhe dão desprazer e sofrimento. Surge, assim, o desejo de excluir tudo que vem do mundo exterior e lhe proporciona desconforto. A esse processo de separação do que é interno (do Eu) e do que é do mundo externo, Freud denomina de princípio de realidade que deve acompanhar o amadurecimento do sujeito.

As fronteiras do Eu não são permanentes e, com isso, sofrem alterações no decorrer da vida. No amor, por exemplo, os Eus dos parceiros tornam-se fluidos e ocorre uma mistura entre um e outro. O Eu é construído na relação com o Outro, mas é através das sensações de sofrimento e de desprazer que se define uma diferenciação do Eu com o Outro. Assim, a relação com o objeto se estrutura a partir do desprazer, de uma urgência do objeto de desejo que não está disponível no momento. Daí, o Eu se identifica como distinto do meio externo.

Considerado em seu âmago, o homem tem duas metas para a sua vida: a ausência de sofrimento e de desprazer e a busca intensa de experiências prazerosas. Fica claro que o princípio de prazer rege a vida do homem. Entretanto, o que dá a medida da satisfação são os momentos de sofrimento e de desconforto porque eles são, verdadeiramente, o parâmetro para o prazer, uma vez que “o sofrimento nos ameaça a partir de três direções: de nosso próprio corpo, do mundo externo que volta-se contra nós e dos nossos relacionamentos com os outros homens” (FREUD, 1930/1974:33). Este último seria, provavelmente, o mais penoso, afirma Freud e é relevante para o estudo da sociedade, da civilização. A busca do prazer é bloqueada pelas situações de desprazer presentes em cada relacionamento. Nessa luta há diferentes reações: alguns se isolam, outros envolvem-se procurando atuar efetivamente a favor dele e dos outros. Freud assinala que o sofrimento “só existe na medida em que o sentimos, e só o sentimos como consequência de certos modos pelos quais nosso organismo está regulado” (FREUD, 1930/1974:34).

A felicidade é o resultado do que os homens pedem e desejam realizar. É singular porque cada sujeito a vê sob um determinado prisma. Mesmo que não seja alcançada de forma plena, o homem continuará a esforçar-se porque é assim que se constitui a vida humana.

Tanto o sofrimento quanto o prazer apresentam-se indiscriminadamente em nossa vida psíquica, dependendo do momento. Não há quem viva unicamente no sofrimento ou no prazer. “É possível desviar-se da realidade e refugiar-se num mundo próprio, com melhores

condições de sensibilidade” (FREUD, 1930/1974:35). Aqui, ele alerta para o perigo de drogas e outras substâncias químicas como paliativos para o sofrimento porque, por vezes, demandam consumo de energia que poderia ser utilizada de forma a levar ao aperfeiçoamento próprio. O controle das pulsões de forma intensa age sobre as fontes internas de nossas necessidades.

Freud recorre à História (à época dos descobrimentos no século XV) e traz uma interessante conclusão: o homem civilizado encontra as sociedades primitivas em feliz convivência com a natureza e necessidades pessoais satisfeitas. Ao mesmo tempo, a satisfação dos desejos do homem civilizado é reprimida e essa repressão provoca mal-estar.

Freud escreve sobre o assunto quando já era pontuado o grande progresso científico e o controle da Natureza pelo homem. Mas, essa constatação não é suficiente, o progresso não é o único pré-requisito “para a felicidade como não é o único objeto do esforço cultural” (FREUD, 1930/1974:45). Especula, ainda, sobre o quanto é difícil nos colocarmos no lugar do homem de outras épocas para avaliar os ganhos ou a felicidade vivenciada em cada invenção ou descoberta que tenha alterado as condições humanas de vida. A palavra “civilização (*kultur*)” descreve a soma integral das realizações e regulamentos que distinguem nossas vidas das de nossos antepassados animais e que servem contra a natureza e o de ajustar os seus relacionamentos mútuos” (FREUD, 1930/1974:47).

Voltando-se para o início do processo civilizatório Freud aponta para a formação inicial da família cuja função, além da satisfação genital, a autoridade do pai (chefe), é a formação do primeiro grupo (ou comunidade). Aqui, observa-se uma dupla representação: “a compulsão para o trabalho e o poder do amor” (FREUD, 1930/1974:59) na origem da família e da vida em comunidade. Para complementar, Freud argumenta que na busca do objeto para o amor genital podem ocorrer percalços (rejeição, morte). Entretanto, nem todos encontram a felicidade na união genital. O que ocorre, então, é que as pessoas desviam o amor de um objeto isolado para diversos, evitando incertezas e decepções.

Freud afirma que a civilização é a modificação da vida sob a pressão de Eros (amor) e de Ananké (necessidade). A Eros cabe a missão de alimentar o desejo, “em termos metapsicológicos é o que separa e reúne, faz o corte e o alivia” (REY-FLAUD, 2002:53). Ananké, além de figurar um trabalho necessário, representa a “reunião do que faz falta em cada um dos seus membros” (REY-FLAUD, 2002:55). Isso quer dizer que todos nós dependemos de algo que é produto do trabalho de alguém.

A energia psíquica do homem na civilização volta-se para o seu trabalho e para o relacionamento para com os outros homens. A atividade econômica, aquela a qual a civilização obedece, contribui, em grande parte, para a retirada da energia da sexualidade. O vínculo comunal precisa ser reforçado através das relações de amizade.

Freud (1930/1974:74) aborda o mandamento cristão “ama ao próximo como a ti mesmo” e o considera inverossímil dada a natureza humana. Destaca que o homem é essencialmente egoísta e a civilização promove a luta e a competição, indispensáveis à humanidade, mas não necessariamente criadoras de inimizades. Acrescenta, ainda, que as idéias comunistas, com destaque especial para a idéia de que a propriedade privada corrompe a natureza humana, apresentam uma certa insustentabilidade no que tange ao aspecto psicológico. Reitera que a agressividade não decorre da propriedade privada e é inata nos seres humanos, presente na quase totalidade de seus relacionamentos. Afirma, também, que a família é “a célula germinal da civilização” e que, havendo a sua destruição, pode-se esperar que a agressividade acompanhe a civilização, levando à barbárie.

A vida do homem está entre duas pulsões: vida e morte ou Eros e Tânatos. A pulsão de morte seria a substituta do estado de indiferença frente ao mundo. Essa pulsão não significa querer morrer, mas estar em condição de voltar ao inanimado. Sob esse prisma, “a agressividade é um avatar imaginário da pulsão de morte” (REY-FLAUD, 2002:42). Quando a agressividade se volta para dentro ocorre a autodestruição e é de difícil percepção.

A civilização é um processo a serviço de Eros com o objetivo de combinar indivíduos humanos isolados, famílias, raças, povos e nações na unidade da humanidade. Entretanto, a agressividade surge como contraponto à pulsão de morte. Da luta entre os dois estabelece-se a evolução da civilização, a luta da espécie humana pela vida. O domínio da agressão do indivíduo constitui-se na ação da civilização; das instâncias psíquicas Eu e Supereu, e da tensão entre elas caracteriza-se o sentimento de culpa. O sentimento de culpa tem duas origens específicas: o medo da autoridade (mais infantil) e o medo do Supereu. Este último é o que exige punição. A troca de uma ameaça externa (o castigo da autoridade) pela infelicidade interna, no segundo estágio, estabelece a tensão do sentimento de culpa. (FREUD, 1930/1974:89) A gênese do sentimento de culpa está no remorso dentro do grupo familiar (resultado da ambivalência em relação ao pai), mas ele se estende e amplia na eterna luta entre as tendências de amor e morte no grupo maior – a humanidade. A civilização, portanto, intensifica o sentimento de culpa. Nos pacientes com neurose obsessiva, é possível que não percebam claramente o sentimento de culpa e que o definam como um mal-estar, uma espécie de ansiedade que os impedem de agir em dados momentos. E Freud afirma ainda que

“é possível que o sentimento de culpa produzido pela civilização, (...), em grande parte permaneça inconsciente ou apareça como uma espécie de mal-estar, uma insatisfação para qual as pessoas buscam outras motivações” (FREUD, 1930/1974:98). O sentimento de culpa é a severidade da consciência e, por conseguinte, do Supereu, mas Freud considera que sua existência é anterior à consciência. A dualidade amor-ódio é permanente porque os confrontos, os conflitos estão presentes tanto na vida inconsciente quanto na vida social. A agressividade volta-se contra o Eu, introjetada e retomada no que é chamado de Supereu. O Supereu é a consciência moral que vai vigiar a agressividade dos indivíduos.

Em *O mal-estar na civilização* (1930) é feita uma comprovação do caráter agressivo da condição humana e da forma como se estabelecem os laços entre os homens e o quanto isso é ameaçador para o futuro. Eros é indicado como o impulso necessário para a preservação, mas seu opositor Tânatos, está presente, também, nas relações humanas. A civilização é um mal necessário que, no entanto, fomenta a agressividade inerente ao ser humano, por ser sua fonte de prazer e complementar ao amor. A civilização é nomeada como espaço simbólico de onde fluem as proibições e as prescrições.

No processo de desenvolvimento individual, a ênfase principal é a satisfação, a busca da felicidade. Quando o objetivo se volta para a questão grupal, o que sobressai é a premência cultural que impõe restrições. Só quando os dois processos coincidem o indivíduo e o grupo alcançam a felicidade. O desenvolvimento de um Supereu cultural ocorre no mesmo compasso do individual. As exigências do Supereu cultural manifestam-se nas relações dos seres humanos sob o domínio da ética. O homem tem nos objetivos do princípio de prazer a busca do gozo máximo e a evitação da dor, algo inalcançável. Em decorrência, há muito maior probabilidade de sofrimento do corpo, provocado pela hostilidade do meio externo e pela insatisfação resultante das relações com os outros. O homem renuncia à felicidade e sai em busca de atenuar ou eliminar o sofrimento. Essa saída, dependendo de cada um, é a neurose, a intoxicação ou a psicose.

A cultura, representada pelo Estado e pela família, vai agir para tornar esse sofrimento maior porque será coercitiva e limitadora dos prazeres. A dialética homem – cultura se afigura porque não há um sem o outro, mesmo havendo sofrimento. Para tentar aplacar isso, surgem vínculos substitutos: laços amorosos, laços libidinais afastados dos objetos sexuais.

Em *O futuro de uma ilusão* (1927), primeiro dos três textos de Freud que vão focalizar a cultura e o indivíduo frente ao que era vivenciado na época⁹, Freud sugere que o

⁹ Completam a trilogia: *O mal-estar da civilização* (1930) e *Por que a guerra?* (1933).

desenvolvimento da civilização tem uma correlação com a gênese do Eu. Um e outro têm dois objetivos: controle/domínio da natureza e regulação das tensões internas (entre os membros). Freud constata que o homem não suporta viver sem a civilização e, ao mesmo tempo, depende dela para viver e isto caracteriza a sociedade humana, decorrendo daí que o cerne do mal-estar está na ligação conflituosa entre sujeito e cultura.

Esse princípio dialético que sustenta o desenvolvimento da civilização está na dupla tendência do homem: de um lado, a necessidade de juntar-se a outros (formar comunidades), de outro, o desejo de manter-se singular, único, com privilégios correlatos. Desse conflito, junto aos movimentos de regulação da sociedade, está o sentimento de castração e afetação do narcisismo. Assim, a vida em comum não é plenamente aceita pelo inconsciente. O papel da educação poderia estar justamente no lugar de tentativa de conciliação entre um e outro lado dessa dialética, uma vez que Freud admite que o principal papel da educação era inibir, suprimir, proibir a satisfação pulsional. Educar é estar entre Sila e Caríbdes¹⁰.

Por fim, é preciso que se compreenda que o homem não se vê fora da civilização e que esta é o mal-estar que o afeta. O processo de extensão da cultura, conduzido em nome de Eros faz o caminho inverso das civilizações da Antigüidade (Grega ou Hebraica), onde cada comunidade orgulhava-se de se manter num círculo restrito e aqueles que estavam de fora eram os “bárbaros”. Entretanto, a culpa e o Supereu coletivo têm a missão de estarem a serviço do recalçamento das pulsões. A cultura impede a manifestação do ódio pelo irmão (seu próximo), mas esse ódio vai se dirigir a outros. Se esses outros não existirem, a civilização morre já que o ódio retorna para o interior da comunidade. “A globalização da cultura só pode se realizar na recusa do princípio da diferença (exclusão dos excluídos)” (REY-FLAUD, 2002:59). As comunidades, no entanto, se constituem fazendo escolhas e estabelecendo preferências.

No encerramento de *O mal-estar na civilização* (1930), Freud demonstra, mais uma vez, um certo receio de que o homem, dominando a Natureza, torne-se cada vez mais prepotente e desenvolva, ao extremo, a agressividade e a auto-destruição. Ao perceber essa força, o homem se inquieta e cresce sua angústia. Da luta entre Eros e Tânatos dependerá a civilização no tempo futuro. E Freud indaga se as sociedades civilizadas serão capazes de eliminar a pulsão destrutiva, onde uns exterminam os outros fazendo uso do desenvolvimento tecnológico da humanidade.

¹⁰ “Na mitologia grega, Sila e Caríbdes tornaram-se proverbiais para indicar perigos opostos no caminho de alguém (Incident in Scyllam, cupiens, Vitare Charybdim. Correu para Sila querendo evitar Caríbdes)” in Bulfinch (1999:292).

O processo civilizador, na visão freudiana, opera no sentido de mostrar o quanto o psiquismo do homem sofre a influência da humanização. Não há previsão de melhora milagrosa. O homem absorverá conflitos entre as pulsões de vida e de morte, isso é incontestável. São situações de descompasso do homem consigo mesmo: o prazer e o desprazer compartilham o mesmo espaço. É ainda em *O mal-estar na civilização*, Freud afirma que é necessário evitar a miséria psicológica das massas, mas não pode se estabelecer como verdade que o destino do homem seja a felicidade completa e perene. Este desejo é o que condena o homem a estar sempre meio fora de foco consigo mesmo e, portanto, lança-o à impossibilidade de ser, também, sempre o outro.

Apesar de não ter se voltado especialmente para a Educação, Freud fez referências relevantes para o tema. Houve, certamente, uma preocupação quanto ao assunto havendo um destaque para uma reflexão do mestre da psicanálise: “Educar, ao lado de governar e psicanalisar, é uma profissão impossível”. É preciso levar em consideração que essa afirmação não pretende anular a importância desses atos, mas apontar cuidados e lembrar ao educador, em particular, que sua área é limitada e seu instrumento requer cautela e mais modéstia quanto às expectativas.

Ao afirmar a missão da Educação como impossível isso não significaria algo irrealizável, mas sim o que não poderia ser integralmente alcançado. A Psicanálise não seria fundamento para a Pedagogia por terem exatamente funções opostas: a primeira quer entender a (des)organização, trabalhando com a origem; a segunda quer controlar, orientar, organizar.

Para Freud, uma função da Educação seria a sublimação que se constitui na canalização da energia de uma pulsão para um objetivo não sexual. Seriam atividades como “produção intelectual, científica, artística e todas as que promovem um aumento do bem-estar e da qualidade de vida dos homens” (KUPFER, 2005:42).

Freud ainda traz contribuições para compreender a relação professor/aluno, onde o professor é revestido de uma importância definida, de uma influência clara sobre o aluno. Isso se deriva do fato de que os educadores estão investidos da relação afetiva primitivamente dirigida ao pai e, conseqüentemente, refletirão essa influência sobre a criança. Esta posição de Freud, chamada de transferência, manifesta-se, sobretudo, nas condições em que acontece a aprendizagem, sem considerar este ou aquele conteúdo. Através da transferência, o indivíduo revive experiências de outros momentos, na relação com o outro, com quem estabeleceu vínculos. Assim, um professor pode tornar-se alvo de interesse porque é objeto de transferência.

2.1.2. Novas abordagens sobre mal-estar

Birman (2006) retoma estudos sobre sofrimento e suas fontes como foi assinalado por Freud. Evidencia, então, o que é designado como o maior mal-estar permanente – o estresse. A ele estão relacionados diferentes situações de mal-estar do corpo: quadros de hipertensão, dores localizadas ou difusas (musculares, por exemplo), tonteiras, taquicardia etc. Essas queixas acometem o homem pós-moderno em diferentes níveis, espaços e momentos. Assim, no âmbito do trabalho, também surgem manifestações de mal-estar, podendo chegar a um estágio de tal forma insuportável que leva ao afastamento do trabalhador e a criar desequilíbrios nas organizações em geral. As somatizações, muito freqüentes nesses casos, demonstram uma combinação bastante estreita entre corpo, psiquismo e meio ambiente.

No final do século XIX, Freud definiu o que chamou de neurose de angústia, explicada como resultado de uma disfunção libidinal, constituída de uma falha no psiquismo em canalizar a excitabilidade sexual de forma simbólica, o que constitui a disfunção. Essa incapacidade leva à descarga sobre o corpo da energia acumulada, promovendo a neurose de angústia.

Atualmente, os sintomas da neurose de angústia estão descritas nos manuais de psiquiatria como Síndrome do pânico, onde o indivíduo manifesta uma angústia tamanha que o imobiliza e provoca taquicardias, dispnéia, sudorese, hipertensão. O fantasma da morte domina a cena. O que acontece na contemporaneidade é que a subjetividade é afetada na medida em que se mostra indefesa, incapaz de “antecipar o perigo e de regular suas relações com o mundo” (BIRMAN, 2006:178).

Especialmente no magistério, a relação pedagógica apresenta um ideal que é a transmissão de saberes e valores para os alunos. A tarefa pode se tornar um fracasso no imaginário do professor. Sua função, seu ideal está no saber, mas ao perceber que seu aluno não se mostra afetado, o fracasso assume um papel relevante (sentimento de culpa) e leva ao mal-estar que, não necessariamente, será compreendido e limitado ao espaço do cotidiano

escolar. O professor adoece. Freud escreve “apaziguar um conflito construindo um sintoma é a solução mais conveniente para o princípio do prazer, pois poupa ao Eu uma grande quantidade de trabalho interno que é sentido como penoso” (apud DINIZ, 2001:216).

Com o avanço da tecnologia e a necessidade compulsiva de transmitir e receber novas informações pode-se determinar a chegada da pós-modernidade (terminologia questionada por Lipovetsky, 2004). Após um período relativamente relaxado, onde se percebia a presença da Igreja de forma conservadora, os papéis sexuais ainda bem definidos, um ideal de nação que era perseguido mesmo à custa do sacrifício dos indivíduos e o Estado inquestionável como controlador de numerosas atividades econômicas, a vida se transforma de tal modo que é perceptível um tripé comandando toda a ação: o mercado, a eficiência técnica e o indivíduo. Além da aceleração dessa ação, há comportamentos humanos refletindo o exagero – é preciso sempre ir além, superar-se. Ao mesmo tempo em que há preocupação com o corpo e a saúde, surgem patologias desconhecidas e, até mesmo, incontáveis e letais. A par da informação vislumbra-se a alienação e defrontamo-nos com a ação, cada vez mais egoísta, voltada para o individual. Por essa razão, Lipovetsky sugere a substituição do termo pós-moderno por hipermoderno, terminologia para ele mais adequada.

Para Bauman (1997) o que se tem certeza no mundo contemporâneo é a incerteza total, no que se aproxima do pensamento de Lipovetsky: “O homem indiferente não se apega a nada, não tem certeza absoluta, adapta-se a tudo, suas opiniões são suscetíveis de modificações rápidas” (LIPOVETSKY, 2005:26).

Na modernidade, o excesso de ordem e a escassez de liberdade trouxeram, como consequência, a compulsão, a regulação, a supressão ou a renúncia forçada. A ordem estabelecida para a civilização para que haja segurança significa cada vez mais mal-estar, na medida em que a liberdade de cada um é cerceada. Nos dias atuais o que se vê é que os ideais de beleza, pureza e ordem são buscados através do desejo e do esforço individuais. Continua o jogo do perde-ganha, mas os homens da pós-modernidade cedem segurança em troca da felicidade: o prazer tolera uma segurança individual bem pequena. “A reavaliação de todos os valores é um momento feliz, mas os valores reavaliados não garantem, necessariamente, um estado de satisfação” (BAUMAN, 1997:10).

O mundo de significações organiza-se a partir de alguma estrutura: há o que é importante, o que não é; algumas coisas são destacadas, outras são postas na sombra. O ambiente já é apresentado com uma série de quesitos/constructos pré-selecionados pelo senso comum. Nossas experiências e percepções parecem ter um caráter comum às dos outros.

Imaginamos que tudo o que nós percebemos tem o mesmo significado para o outro e vice-versa, o que o outro vê nós veremos da mesma maneira. Os outros são sujeitos a quem atribuímos características da nossa própria subjetividade. Quando ocorre uma quebra nessa percepção, a reciprocidade inexistente: eu só posso compreender o outro se, ao me colocar no lugar dele, em situação semelhante, eu tiver as mesmas reações que ele, frente ao acontecido. Ao criar uma nova ordem, aceitando o diferente, o homem possibilita o desmantelamento da tradicional e “ser” representa um novo começo permanente (BAUMAN, 1997:20). A questão agora é conviver com o outro, reconhecidamente diferente. Como essas diferenças, por vezes, se agrupam, acabam por constituir-se como minorias (étnicas, papel sexual etc.) e a pós-modernidade surge, então, como a época em que ocorre a liberdade de escolha. Esse direito à individualidade pode marcar como permanente a questão da estranheza.

O estresse e a depressão, as perturbações do sono, são exemplos patentes do que provoca o novo estilo de vida. Quanto mais esses costumes são fluidos, maior a sensação de vazio e a desmotivação que se instala na vida pessoal e na profissional. Como os contrários se associam a todo o instante, a disparidade se revela em todos os espaços: “não queremos votar”, “não lemos”, “não estudamos”, mas não se abre mão do direito ao voto, da liberdade de expressão, do lugar da escola. Os profissionais, mesmo que avessos a associações e aos movimentos sindicais, querem sempre reivindicar melhores condições de trabalho, melhores salários, menos tempo nos expedientes semanais.

A pós-modernidade trouxe em seu bojo a sedução como estratégia para o consumo, a informação, a educação, os costumes. As pessoas não são apresentadas a uma única forma e, sim, a diversas opções. A escolha é a marca da pós-modernidade porque a liberdade é o elemento chave da época. A indiferença na pós-modernidade é por excesso e não por falta ou privação de opções. O mundo construído de objetos duráveis foi substituído pelo de produtos descartáveis projetados para a imediata obsolescência. É um mundo descartável, literalmente, até mesmo no que tange aos relacionamentos humanos. As identidades se tornam fluidas.

A Educação, antes diretiva e autoritária (*magister dixit*), tornou-se permissiva, atenta aos desejos e apelos das crianças e dos adolescentes. O prazer e o lazer são exaltados e indicados para todos. Promove-se a diversidade, procura-se garantir a individualidade, mas há uma tendência de retorno ao tribalismo.

O vazio é a era do pós-moralista e, num contraponto, muitos valores não são discutidos. A ética numa sociedade liberada do sacrifício transforma-se em mito, o respeito ao outro é relegado. Anos atrás, assim se configurava a família: a função da mulher era dedicar-

se ao marido e aos filhos, sem direitos (à vida profissional, liberdade sexual, ao prazer). Ao homem, como o chefe da família, cabia sacrificar-se por ela, pela pátria e pelo trabalho. Essas idéias foram substituídas pela valorização dos desejos, liberação dos prazeres e produção do corpo. O feminino, antes aprisionado e dominado, apresenta-se hoje plural, com estilo próprio, fluido e é um produto e manifestação da sedução pós-moderna. As pessoas são livres para gerir seus destinos, estão mais soltas, mais perdidas, também. O aqui e o agora são necessidades vitais.

Os valores existem, mas de uma forma oscilante, são temporários, embora procurem enraizar-se na família, nas instituições, na religião. “A hora é de equilíbrio, de qualitativo, de desenvolvimento pessoal, de preservação dos patrimônios naturais e culturais. Mas todos esses movimentos são sinais de aperfeiçoamento da lógica da indiferença.” (LIPOVETSKY, 2005:23) Isso, porque tudo é oferecido como num imenso *self-service*, onde cada um escolhe o que lhe aprouver.

A indiferença é um fenômeno é facilmente observado na área de Educação. Em pouco tempo, os professores viram-se despojados de autoridade e de valorização. A ascendência do professor sobre seus alunos perde terreno para a mídia e a tecnologia. Estudar não é mais uma condição facilmente percebida para ser “alguém” na vida. Conhecimentos específicos do professor tradicional podem estar em pé de igualdade ou até superados pela amplitude oferecida pela Internet. A par disso, a apatia palpável dos alunos numa sala de aula da pós-modernidade afronta e desafia o professor na busca da motivação de seus alunos. Na luta pela inovação, a Educação vai à procura de diferentes estratégias (maior participação dos alunos, pesquisa pedagógica, teatro, vídeos), mas os resultados não são claramente promissores.

A indiferença atual remete, apenas parcialmente, ao conceito marxista de alienação “a alienação é inseparável das categorias de objeto, de mercadoria, de alteridade e do processo de reificação”. Há uma nova consciência nessa indiferença. A apatia está presente em indivíduos informados: a atribuição de responsabilidades faz com que eles se inibam. A dispersão é mais sentida do que a depreciação. No individual exacerbado, o que conta são o desejo, o prazer e a comunicação. Essa apatia prevalece frente aos discursos políticos, as atividades sindicais, as aulas proferidas. Não há desejo de envolver-se ou comprometer-se com nada. O tédio e a depressão hoje se constituem em endemias na sociedade. Ações cotidianas causam estresse: dormir, educar os filhos, sair de férias, o trajeto para ir ou voltar do trabalho, envelhecer... Numa sociedade onde o excesso se destaca e as mudanças se

sucedem com muita rapidez, o Eu perde suas referências. Esse, provavelmente, é o motivo do enorme desinteresse que toma conta das pessoas: pela política, educação, religião...

É interessante observar como o isolamento social produz comportamentos e modismos: hoje, é comum que as pessoas andem com fones de ouvidos, escutando música ou noticiários, não importa o quê. Com isso, a relação com o outro pode ser anulada, a circulação se assemelha a uma multidão de robôs que executam seu papel sem necessitar da comunicação com seu próximo. O som alto também contribui para uma geração de surdos, literalmente.

Não por acaso, as perturbações psíquicas mais freqüentes na contemporaneidade caracterizam-se por distorções de caráter, manifestando-se por um “mal-estar difuso e invasor”, com uma sensação de vazio interior de sentimentos pouco perceptíveis em relação ao Outro, com um medo enorme de se decepcionar (LIPOVETSKY, 2005:56).

Cria-se uma atmosfera de permanente estresse levando ao aparecimento de crescentes distúrbios psicossomáticos. O medo, a insegurança, o mal-estar gerado pela angústia do que é perceptível, palpável. O desemprego assusta, as lutas religiosas se acirram. O urgente se sobrepõe ao importante. As compulsões para o preenchimento do vazio das pessoas levam à bulimia, ao consumo, às drogas. O “ter” é mais importante que o “ser”, a questão é ter “status”, são as roupas de marca, a moda...

Como excesso está sempre presente, para livrar-se da angústia o psiquismo recorre à ação. Se esta, por algum motivo, não ocorre surgem o estresse, o pânico e as diferentes respostas psicossomáticas provocadas pela ausência de formas psíquicas de simbolização. “O excesso implode no organismo” (BIRMAN, 2006:184).

Quando o Eu deixa de regular as relações entre o corpo e o mundo, aflora o pânico e no colapso do psiquismo está o estresse. A auto-estima desaparece, o sentimento de segurança psíquica sofre um esvaziamento. Num limite extremo de afastamento de si está a depressão, mal bastante freqüente na atualidade, em diferentes faixas etárias.

A insegurança quanto ao emprego e a instabilidade econômica propagam-se indistintamente entre diferentes pessoas, sendo elas pobres ou ricas. Por outro lado, a vida fora do trabalho sofreu mudanças profundas, o consumismo chega aos laços de afeto. Família, amigos e vizinhos perdem o encanto e as ligações tornam-se superficiais, com durabilidade puramente especulativa: que seja eterno enquanto dure, como dizia o poeta Vinicius de Moraes. O aumento crescente da criminalidade é uma marca desses novos tempos, possivelmente decorrente das profundas diferenças entre os seduzidos com possibilidade para

atender os apelos e os que não têm a condição mínima para isso. Os “excluídos do jogo” (BAUMAN, 1997:57) apresentam o comportamento criminoso e não são obstáculo numa sociedade consumista. Ao contrário, são um acompanhamento natural.

2.2. Estresse, trabalho e *burnout*

2.2.1 Trabalho

“A atividade profissional constitui-se fonte de satisfação especial se for livremente escolhida, isto é, se, por meio da sublimação, tornar possível o uso de inclinações existentes, de impulsos instintivos persistentes ou constitucionalmente reforçados” (Freud, 1974:37 nota de rodapé). Ele ressalta que muitas pessoas não atribuem ao trabalho sua satisfação e o trabalho é realizado “sob pressão da necessidade e essa natural aversão humana suscita problemas sociais extremamente difíceis.”

O trabalho é, para o homem, a série de ações que precisa promover para adaptar-se ou modificar o meio em que vive. É, por assim dizer, a forma singular da condição humana. Ao aceitar o desafio que lhe é apresentado pelo meio, o homem junta-se aos seus iguais (a comunidade), na tentativa de superar as dificuldades. Os animais, ao contrário do homem, migram ou morrem frente às forças da Natureza.

Arendt (2007) propõe uma distinção clara entre labor e trabalho e fundamenta sua opinião através da história e da própria linguagem, segundo ela: por que haveria duas palavras diferentes para nomear uma só coisa labor e trabalho? No latim: *laborare* e *facere* ou *fabricare*; no francês *travailler* e *ouvrer*; no alemão *arbeiten* e *werken*. Sempre os equivalentes a labor têm conotação de dor. Assim, *arbeiten* seria o trabalho agrícola executado por servos enquanto *werken* era relacionado a artífice. Já o francês *travailler* vem do latim *tripalium*, termo originalmente usado para designar um instrumento de tortura

romano que passou a ser usado para designar uma ferramenta de beneficiamento de trigo ou milho.

A era moderna coloca em pauta “primeiro a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo (trabalho e labor); mais tarde diferencia entre trabalho qualificado e não qualificado e, por último, trabalho manual e intelectual” (Arendt, 2007:96). Adam Smith e Karl Marx baseiam suas teorias na primeira distinção. Marx afirma que o trabalho criou o homem, mas é Hume que diz que o trabalho distingue o homem do animal (Arendt, 2007:97, nota de rodapé).

Segundo Arendt (2007), Marx chama a atenção para o fato de que a atividade do trabalho (labor), em qualquer tempo ou espaço, público ou privado, possui uma produtividade própria, resultado da força humana que não se esgota e é capaz de produzir um excedente. Assim, o labor de alguns pode suprir as necessidades para a vida de todos. Para Marx, então, a sociedade completamente socializada que visa a sustentação vital não apresentaria distinção entre labor e trabalho. Neste ponto, Arendt se contrapõe a Marx e chama a sua teoria de utópica.

Já a distinção entre trabalho intelectual e manual é associada às artes liberais e às artes servis, respectivamente. Mas a origem do termo “*liberais*” não se relaciona ao trabalho com cérebro. O termo liberal, na verdade, se deve a uma visão política da Antiguidade e é voltado para ocupações em que há necessidade de *prudentia* (julgamento prudente) e atividades de relevância pública.

O trabalho hoje é motivo de atenção de muitos estudiosos pela influência negativa na economia. No Japão, o estresse atingiu um caráter epidêmico a ponto de “o governo japonês utilizar o termo *karoshi*¹¹ para explicar a patologia da nova doença” (CATALDI, 2002:27). A sobrecarga mental acontece porque o trabalhador não se permite mais descansar, ele está “acelerado” até quando em férias. Veja-se, aqui, as pessoas que não conseguem ficar um dia sequer sem baixar seus e-mails ou estão dia e noite grudados num celular.

No Brasil, conforme artigo publicado no jornal Valor Econômico de 08 de abril de 2008, após as alterações no Nexo Técnico Epidemiológico Previdenciário (NTEP) em abril de 2007, o registro de doenças ocupacionais cresceu muito, especialmente no que se refere aos

¹¹ *Karoshi* seria “uma condição pela qual práticas psicologicamente malsãs são toleradas de tal forma que interrompem o trabalho e o ritmo de vida do trabalhador, levando a um acúmulo de fadiga no corpo e a uma condição crônica de excesso de trabalho, acompanhados de agravamento da hipertensão pré-existente e resultando, finalmente, num esgotamento fatal” (CATALDI, 2002:28).

transtornos mentais e comportamentais (1.588,09%), segundo o levantamento do Ministério da Previdência (vide anexo H).

As pessoas submetidas a agentes estressores no cotidiano não respondem uniformemente. Também não há um tipo de atividade que possa prever a existência de stress. Uma pessoa inativa, deitada, pode sentir-se estressada.

Quando se fala em sobrecarga de trabalho quantitativa, a referência é sobre a demanda de rapidez na execução das tarefas, mas há, também, a sobrecarga de trabalho qualitativa. Neste caso, o funcionário encontra dificuldades para executar seu trabalho e sente-se incompetente. Se há continuidade na exigência, o trabalho fica exaustivo e irritante levando a rendimento baixo, desestímulo e insatisfação.

2.2.2 Conceito de estresse

O estresse teve sua primeira identificação, como sendo uma resposta de luta ou fuga, feita por Walter Cannon, em 1932. (VENTURA, 2003:94)

Em 1965, Claude Bernard também fez pesquisas sobre o assunto, mas foi Hans Selye¹² que chegou à melhor definição: o stress é a resposta inespecífica do corpo a qualquer exigência que lhe é feita. Ainda faz distinção entre efeito específico (forma como o corpo reage ao calor, ao esforço físico) e efeito não específico que é a necessidade de adaptação ao problema. Essa adaptação é a busca pelo retorno ao equilíbrio, alterado pela situação de estresse. Em 1979, Selye estabeleceu diferenças entre eustress (força benéfica de reação provocada pelo estresse; seriam desafios que promovem crescimento) e distress (ocorre quando existe uma tensão não aliviada e constante, e pode levar à instalação de grande sofrimento).

As respostas ao estresse se anunciam como fisiológicas, psicológicas ou comportamentais. As primeiras trazem alterações ao sistema nervoso central autônomo ou no sistema endócrino. Há maior atividade das glândulas supra-renais, diminuição da atividade do timo e dos gânglios linfáticos e pelo aparecimento de úlceras gastrointestinais. Todos esses quadros constituem, segundo denominação de Selye e destacada por Ventura (2003), a Síndrome Geral de Adaptação, que apresenta três fases:

¹² 1907-1982, médico endocrinologista, nasceu em Viena, naturalizou-se canadense e foi o primeiro a estudar cientificamente o estresse na década de 1930.

1. reação de alarme: é o primeiro momento diante do agente detonador do estresse. O organismo reage com produção intensa de secreção (adrenalina);
2. com a permanência do agente estressor surge a fase da resistência, acentuando os sintomas;
3. fase de exaustão: com a instalação permanente do agente estressor e sintomas irreversíveis.

O que faz surgir o estresse ou o agente estressor é identificado como um estímulo que provoca resposta de luta ou fuga. Existem, entretanto, estressores simbólicos que atuam como ameaça. Incluem-se, aqui, o que provoca a queda de auto-estima do sujeito e o trabalho excessivo. O organismo reage com alterações neurofisiológicas: batimentos cardíacos acelerados, hipertensão arterial, aumento da excitabilidade neural, boca seca, da retenção de sódio e da transpiração, mudança no ritmo respiratório, aumento das taxas de glicose no sangue, aumento do ácido hidrolórico no estômago, mudanças de ondas cerebrais e aumento da urina.

Fatores permanentes de tensão, violência, insatisfação, certamente também desencadeiam reações de estresse e vão provocando comportamentos e emoções que agirão acentuando vulnerabilidade ou resistência ao estresse, dependendo das respostas individuais e fatores ambientais.

Ainda há pouco investimento das organizações no sentido de diminuir as ocorrências de estresse. A principal causa dessa aparente apatia é a falta de dados estatísticos dos diagnósticos das doenças que provocaram o afastamento do trabalhador. Os sintomas apresentados na ocasião do exame médico podem mascarar a origem da doença.

2.2.3 Burnout

A sobrecarga de trabalho faz adoecer. A síndrome de *burnout* deve seu nome ao psicanalista nova-iorquino Freudenberg que, assim a denominou, no início dos anos 1970. Remete-se ao verbo em inglês *to burn* que significa queimar-se por completo, consumir-se. A partir de uma auto-observação percebeu estar cansado e frustrado, exercendo uma profissão que, antes, lhe era prazerosa. Estendeu a pesquisa para seus colegas de profissão e constatou que, em muitos deles, as mudanças estavam acontecendo, prevalecendo uma atitude de

indiferença pelo trabalho. Ampliou sua área de observação e, em outras profissões, constatou quadros semelhantes: oscilações de humor, distúrbios de sono, dificuldade de concentração associados, freqüentemente, a sintomas físicos, como problemas musculares, digestivos, de hipertensão arterial. Freudenberger, além de nomear, definiu *burnout* como “um estado de esgotamento físico e mental cuja causa está intimamente ligada à vida profissional” e relacionou, para maior esclarecimento, as diferentes etapas do *burnout* (vide anexo G).

A síndrome de *burnout*, estudada com maior apuro e objetividade a partir da década de 1970, tem uma característica marcante: “é uma síndrome que afeta principalmente os trabalhadores encarregados de cuidar (*caregiveres*)” (CODO, 2002:237). Cuidar, por si só, exige atenção, tensão emocional constante.

Não existe uma definição única para *burnout*, mas há um consenso de que seria uma resposta ao estresse laboral crônico (CODO, 2002:240). O conceito de *burnout* é multidimensional, com três componentes: exaustão emocional (percepção de que o desgaste, o esgotamento é intenso); despersonalização (endurecimento afetivo, o objeto do trabalho – os alunos, por exemplo – não recebe a mesma atenção, o tratamento é frio e desatento); falta de envolvimento pessoal no trabalho (desatenção e descompromisso se ampliam para o trabalho em geral, para a organização/instituição).

Na exigência, seja ela externa ou interna, está a raiz da síndrome de *burnout*. Nos últimos anos o educador tem sido bastante cobrado pelas instituições; por sua vez, ele se vê frustrado quando, ao avaliar o seu trabalho, percebe-o inútil, inacabado, incompreendido e sofre. Sente-se exausto para voltar ao trabalho no dia seguinte.

Quando a importância do produto de seu trabalho é percebida, o trabalhador tem a sua auto-estima revigorada. No caso especial do trabalho docente há, certamente, consciência de que a Educação tem especial destaque para a sociedade, ainda que não se desvalorize outras atividades. O que faz com que haja especificidade, no caso do professor, é que pelas suas mãos (e influência) passam todas as pessoas em maior ou menor espaço de tempo, e as ações educacionais se refletirão nos índices de desenvolvimento de um país. Então, todo o sentimento e entusiasmo, vigor, cansaço, apatia ou inutilidade poderá afetar irremediavelmente os alunos. A relação professor-aluno pode afetar o desempenho escolar.

Um maior nível de insatisfação aliado à execução de trabalho de forma burocrática, fazendo somente o mínimo, trará como num círculo vicioso mais *burnout* que, por sua vez, vai afetando mais o produto, levando a mais resultados desastrosos. É impossível saber onde começa e onde termina esse movimento, o que se percebe é a urgência em interrompê-lo.

A dedicação excessiva ao trabalho é uma das manifestações presentes em profissionais vítimas de *burnout*. Em algum momento surge um esgotamento que impede o sujeito de relaxar em outros espaços, de satisfazer outras necessidades pessoais. Até o lado social fica comprometido e ocorre um isolamento gradual. Aí reside a crueldade do *burnout*: há um crescente esgotamento que leva a perdas cognitivas e físicas que acentuam a fadiga e exaurem cada vez mais o sujeito. É impossível para ele sozinho interceptar esse processo. A busca de ajuda especializada faz-se necessária tão logo o profissional se sinta desmotivado e insatisfeito com o trabalho e defina sua rotina como responsável pelo desprazer.

2.2.4. A Psicopatologia do Trabalho – o trabalho faz mal?

Buscando um conceito para a psicopatologia¹³ do trabalho Dejours propõe como “a análise dinâmica dos processos psíquicos mobilizados pela confrontação do sujeito com a realidade do trabalho” (DEJOURS, 1994:120). Por análise dinâmica é preciso compreender a estreita relação entre a história prévia do sujeito, o quanto ele traz na interação com o trabalho e no que essa realidade afeta e é efetivamente influenciada por aquele sujeito.

É um estudo bastante recente, da segunda metade do século XX para cá, e Dejours baseia seus estudos na Psicanálise, na Psicologia Social e na Psicologia Geral. Caracteriza-se como integrante de um processo de ordem histórica já que estão envolvidas a história do movimento dos trabalhadores, das relações entre trabalhadores, patrões e Estado e da evolução da saúde do trabalhador nesse percurso.

Algumas observações precisam ser destacadas na relação homem-trabalho:

1. apesar de uma organização rígida de operações, o trabalhador imprime sua marca pessoal, possibilitando que a sua iniciativa se manifeste. Isso acontece tanto mais complexa seja a atividade;
2. a organização do trabalho é determinante da divisão do trabalho e da divisão dos homens. Então, a relação entre os trabalhadores em uma mesma situação profissional é de extrema importância num estudo de campo;

¹³Em psicopatologia a raiz, pathos, remete à sofrimento e não só à doença e à loucura; não há vinculação única à morbidez.

3. outro elemento fundamental é a motivação profissional. Uma regra geral à organização do trabalho é que o grau de liberdade da organização é afetado pelo grau de liberdade na escolha da tarefa. A motivação eleva ou reduz a carga psíquica do trabalho. Essa carga psíquica é resultado da confrontação do desejo do trabalhador com a pressão do empregador. A escolha do ofício é moduladora dessa relação. O sofrimento se inicia quando o trabalhador sente-se tolhido em seu desejo e liberdade de ação (DEJOURS et al., 1994:28).

A insatisfação parte dos conflitos entre um sujeito singular, portador de uma história de vida, e uma determinada situação no local de trabalho que independe de sua vontade. A teoria psicanalítica, tendo em vista que trata do estudo dos movimentos psicoafetivos gerados pela evolução dos conflitos intersubjetivos e intra-subjetivos, é a base para os estudos da psicodinâmica do trabalho.

Merecem destaque nas relações homem-trabalho:

- a) O organismo humano recebe estímulos internos e externos e essas excitações influenciam na sua reação;
- b) Cada trabalhador tem uma história de vida acarretando desejos, motivações, aspirações já construídos durante o seu desenvolvimento, o que lhe confere características únicas;
- c) Dependendo de sua história, cada indivíduo terá, também, vias de descarga preferenciais moldando a estrutura de sua personalidade.

A organização do trabalho exerce importante papel no sofrimento do sujeito. Quando a hierarquia no local de trabalho é bem definida, como costuma ser nas escolas, é possível acontecerem situações de oposição ou de transgressão. O profissional tem percepções, por vezes distorcidas, a respeito da prática profissional. A obediência às normas, as tímidas tentativas de criar novas realidades, o pânico frente a grupos vistos como antagonistas (os pais, por exemplo) são alguns exemplos desses sinais de mal-estar. O próprio grupo de professores constituído esfacela-se porque sentimentos como desconfiança, raiva, o desafio e até mesmo a sabotagem se insinuam nas relações de trabalho. Por sua vez, os coordenadores/supervisores, que são profissionais de nível intermediário, hierarquicamente superiores aos professores, também são pressionados a atuar de forma autoritária para cumprir ordens da direção da escola. Quando a desconfiança, falta de solidariedade e crítica corrosiva se instalam em um grupo de trabalho abre-se a possibilidade para destruição de toda uma organização planejada para o sucesso.

A área da Psicopatologia do Trabalho é espaço para pesquisar o que está dialeticamente oposto ao desejo no que diz respeito ao trabalho. A repressão do desejo, imposta pela organização do trabalho, pode traduzir-se em insatisfação. Quando há uma rigidez excessiva da organização, o individual é sufocado ou acaba gerando frustração e agressão levando à alienação como tão bem apresenta Charles Chaplin em Tempos Modernos (1936).

A proposta central da psicopatologia do trabalho é o estudo das relações entre condutas, comportamentos, vivências de sofrimento e de prazer paralelamente às questões voltadas para a organização do trabalho e as relações sociais de trabalho. Sempre é notável que se ressalte o distanciamento entre o que é planejado, previsto pela organização, e o que realmente acontece no cotidiano. Assim, as normas da instituição mostram-se mais adaptativas do que opostas efetivamente. Na rotina diária, entretanto, as relações entre as pessoas, seja no mesmo plano ou em posições hierárquicas diferentes, vão produzindo um desgaste. O convívio, os pequenos encontros entre companheiros, as confraternizações desaparecem e surge a crise de cooperação e da relação psíquica com o trabalho, anteriormente deflagrada. É recente, a partir da década de 1960, o interesse pelos estudos ligados à psicopatologia do trabalho que buscam investigar as condições que possibilitam o sofrimento psíquico na área profissional. Nesse momento já há um crescente número de trabalhadores do setor terciário, nos escritórios, profissionais de ensino e liberais que também requerem atenção para o seu desempenho, produção e mal-estar ocasional.

As relações estabelecidas no local de trabalho são primordiais para que seja consolidada uma atividade profissional de alta qualidade e com um papel de extremo valor para cada um dos trabalhadores. O prazer na atividade promove satisfação profissional e traz ao indivíduo uma sensação de descarga psíquica. O trabalho assume um papel equilibrante promovendo uma forma de relaxamento ao término das tarefas. É imprescindível que o trabalho seja prazeroso. Logo, entende-se que a Ética é primordial para que ocorra o “fortalecimento da identidade através do reconhecimento de todos os sujeitos do trabalho, respeitados em sua capacidade e em seus sentimentos” (DEJOURS, ABDOUCHLI e JAYET, 1994:18). Assim, o sujeito construirá um sentido do trabalho na vida mental passando-se do individual para o coletivo. Esse sentido é o principal fator para a mobilização, envolvimento e coesão do grupo no trabalho.

O sofrimento no trabalho aparece quando a relação do trabalhador com a relação do trabalho é bloqueada: a energia pulsional não acha descarga no exercício do trabalho e acumula-se no aparelho psíquico, fazendo surgir o sentimento de desprazer e tensão. Com a

continuidade dessa situação, a energia se transfere para o corpo e surgem as perturbações que vão se intensificando. A fadiga é resultado de sobrecarga, seja física ou psíquica, agindo indiferentemente sobre o corpo. É o que Dejours denomina de “princípio de difusão”. A carga psíquica pode ter traduções viscerais ou musculares, mas o inverso é verdadeiro (DEJOURS, ABDOUCHLI e JAYET, 1994:30). Todo excesso conduz à aparição da fadiga e do sofrimento. Se nenhuma alteração ocorre durante muito tempo, essa fadiga leva à patologia. Ao se falar de professores, imagine-se o impacto, ao longo do tempo, sobre todos os grupos de alunos a quem estão ligados e vinculados efetivamente.

A tensão nervosa (expressão popular) se estabelece quando a carga de excitação se acumula. Para liberar essa tensão, são utilizadas algumas vias de descarga: psíquica, motora e visceral. As reações, dependendo do sujeito, assumem características distintas: produção de fantasmas agressivos (consumidora de energia pulsional); outro sujeito reage canalizando para a musculatura – raiva, atuação agressiva, violência – a descarga motora assume aspectos comportamentais. Uma terceira via utilizada é a visceral, quando através do sistema nervoso autônomo, estabelece-se a desordem das funções somáticas.

São dois os sintomas indicadores de sofrimento no trabalho; a insatisfação e a ansiedade. “A falta de significação, a frustração narcísica, a inutilidade dos gestos, formam, ciclo por ciclo, uma imagem narcísica pálida, feia, miserável” (DEJOURS, 2003:49). Muitas vezes o profissional não reconhece a própria significação de seu trabalho dentro do aspecto global da empresa. “A vivência depressiva condensa de alguma maneira os sentimentos de indignidade, de inutilidade e de desqualificação, ampliando-os” (DEJOURS, 2003:49). Essa depressão é representada pelo cansaço: “a vivência depressiva alimenta-se da sensação de anquilose mental, de paralisia da imaginação e marca o triunfo do condicionamento ao comportamento produtivo” (DEJOURS, 2003:49).

Se há uma inadaptação ao conteúdo do trabalho, há duas vertentes a serem consideradas: o trabalhador está sub-aproveitado, ou seja, sua capacidade está bem acima do exigido na tarefa, ou, ao contrário, a complexidade é tamanha e, não tendo competência para realizá-la a contento vem a frustração.

A dificuldade da tarefa, a significação de cada uma delas e o estatuto social atribuído ao cargo ocupado são componentes do conteúdo significativo do trabalho em relação ao sujeito. Já em relação ao objeto é preciso considerar toda a carga de representações simbólicas cuja natureza e encadeamento entre elas depende da vida interior do sujeito. É daí que se tem o sentido simbólico referente à tarefa e ao próprio ambiente do trabalho. No conteúdo significativo do trabalho é importante considerar a produção como função social econômica e

política. Determinados postos ou funções no trabalho podem equivaler a “ser protegido” ou “ser vítima” e tem uma significação em relação aos conflitos existentes no espaço (atuais, explícitos ou latentes).

Um conceito também ligado ao trabalho e ao meio ambiente é o assédio moral. Que se configura como: “situações humilhantes e constrangedoras, repetitivas e prolongadas durante a jornada de trabalho e no exercício de suas funções, sendo mais comum em relações desumanas e aéticas de longa duração” (CATALDI, 2002:84). A sucessão de fatos humilhantes, hostilização ou isolamento social de determinado profissional conduz o grupo a agir de forma a acentuar essa discriminação. O alvo dessa perversa pressão sente-se afetado na sua identidade, dignidade e relações afetivas e sociais. Graves danos na saúde física e mental podem, então, surgir e levar à incapacidade para trabalhar, desemprego e, em casos mais intensos, à morte. É uma marca profunda, porém, presente nas relações e condições de trabalho.

Profissões cuja base de ação envolve a relação com os cuidados com os seres humanos estão sendo alvo de pesquisas nos últimos quarenta anos. Há uma dificuldade maior sob os pontos de vista emocional e físico nessas atividades. O desgaste se intensifica em função de sucessivos conflitos com clientes, alunos, pacientes, supervisores, chefias etc. Um olhar atento dirigido a quem realiza seu trabalho diretamente com clientes ou, no caso das escolas, com os responsáveis pelos alunos, demonstra que a resolução de conflitos eventuais fornece munição para a tensão no trabalho. Há, por vezes, um sentimento de impotência para a resolução dos conflitos, o que leva a aumentar as exigências do trabalho.

A expressão do desgaste físico e emocional faz-se por etapas, como propõem os autores (MASLACH; LEITER, 1999:44):

1. uma erosão¹⁴ do compromisso com o trabalho. Um crescente desencanto, uma queda gradativa do entusiasmo;
2. uma erosão¹⁵ das emoções, ocorre uma substituição dos sentimentos positivos (entusiasmo e dedicação) pelos sentimentos nefastos (raiva, ansiedade e depressão);
3. um problema de adequação entre o indivíduo e o trabalho. Os trabalhadores culpam-se pelo seu desgaste e não enxergam, muitas vezes, o local de trabalho como origem do seu mal-estar.

¹⁴ A utilização do termo erosão pretende destacar que o desgaste acontece de forma gradual e constante

¹⁵ Idem.

É natural que o início de uma carreira, um novo emprego, seja pleno de entusiasmo e vigor. O que choca é que, mesmo profissionais brilhantes e competentes podem se ver, em um dado momento, sem ânimo para prosseguir. As fontes desse desgaste são, segundo Maslach e Leiter (1999):

1. excesso de trabalho, a sobrecarga de tarefas. carga de trabalho apresenta as seguintes possibilidades: ela é mais intensa, exige mais tempo e é mais complexa. A carga de trabalho inclui o que o funcionário faz e como faz. Se os procedimentos na realização de uma tarefa são alterados por exigências superiores, sem discussão preliminar, está aberta a oportunidade para a insatisfação. Uma observação pertinente é que se há desgaste físico quando há sobrecarga no trabalho, chegando à exaustão, uma das medidas preventivas deve ser que o trabalhador tenha sugestões de exercícios para controlar e atuar sobre os aspectos críticos do trabalho (MASLACH; LEITER, 1999: 68);
2. erosão das emoções, já descrita anteriormente, a passagem da paixão para o ceticismo;
3. efeitos emocionais: frustração, raiva, oposição às propostas, medo, hostilidade, são emoções negativas. Há, também, a ausência das emoções positivas expressas em apatia ou pessimismo;
4. contexto social das emoções, se há prazer, há satisfação, há vontade de fazer o melhor, de cooperar. Quando o oposto acontece, as relações sociais se deterioram, os diálogos são hostis, o sarcasmo e as grosserias são a tônica.

Não só os conflitos pessoais sugam a energia e arruinam as relações no trabalho. Conflitos de valores entre as organizações e seus funcionários são extremamente nocivos, como, por exemplo, a qualidade de resultados que é apregoada pela instituição, mas esta não oferece recursos humanos para a infra-estrutura ou disponibilidade de recursos econômicos, ou de outra natureza, em volume suficiente. É previsível a preocupação e o descontentamento dos funcionários e isso interfere no entendimento das reais intenções das chefias.

2.3 Trabalho docente, mal-estar docente

2.3.1 Trabalho docente

O objeto de nosso estudo é o mal-estar produzido no professor pelo desempenho no seu ofício. O aumento da carga para este profissional pode ser caracterizado pelo grande número de alunos em classe, pelos preenchimentos de novas fichas e relatórios, pelas reuniões pedagógicas fora do horário habitual de trabalho, pela cobrança de presença em eventos imprevistos etc. Além da escola, outras exigências formam o cenário do professor.

É certo que, a partir dos anos 1980, são observadas maiores pressões sobre o exercício do trabalho docente. As tarefas e responsabilidades que são específicas dos docentes ganharam maior volume com o desenvolvimento de projetos, com o envolvimento em atividades conjuntas com a avaliação externa. A própria mídia divulga notícias e tabelas apresentando resultados, geralmente negativos sobre o desempenho dos alunos. Além disso, entre os professores, também crescem os desafios para alcançar sucesso no seu trabalho para o reconhecimento de todos os que compõem a comunidade.

Para “melhorar” a aprendizagem são inúmeros os movimentos seja de teóricos sérios, seja de políticos oportunistas e sequiosos por popularidade que trazem sugestões de mudanças nas metodologias, nas dinâmicas escolares e nos próprios sistemas de ensino. Recentemente (2007), no Rio de Janeiro houve uma medida do prefeito que defendia a aprovação automática como solução para todos os males da educação. Profissionais da educação esbravejaram com a “resolução” e parece que, momentaneamente, foi afastada essa idéia.

Devido a todas essas questões é que se percebem diferentes aspectos que influenciam o docente e podem torná-lo pouco satisfeito no trabalho que desenvolve. Essa insatisfação desponta entre docentes de diferentes países e começa a preocupar na medida em que, além das sempre presentes reivindicações salariais, do desconforto causado pela desvalorização do professor pela sociedade, das precárias condições materiais em muitos espaços, é sobre o professor que recaem críticas sobre insucessos e mediocridade em muitos sistemas de ensino.

A docência é uma tarefa baseada nas interações sociais. É uma das marcas típicas, o trabalho sobre e com o aluno e, em outras instâncias, com os demais elementos que compõem a comunidade escolar.

Além da organização do tempo e do espaço nas escolas é preciso atenção para o nível de tensão gerado pela carga de trabalho e para a multiplicidade de ações executadas pelos docentes no seu cotidiano.

A carga de trabalho dos docentes passa por dois importantes aspectos. Inicialmente, o que é determinado através de órgãos do governo através de leis, decretos e convenções coletivas. Outro aspecto é como tudo isso ocorre na realidade. As condições em que o trabalho é executado, horas em sala de aula, número de dias letivos anuais (duzentos, no caso do Brasil) – estes seriam dados quantitativos. Todas essas injunções afetam o professor no físico, no social e no emocional.

As interações, a regulamentação estabelecida pelo estado e uma autonomia dos atores, mas com exigência de responsabilidade no que tange ao envolvimento com a docência são características da profissão de professor. Há, por essa razão, especialmente quanto ao aspecto afetivo, uma maleabilidade nos limites de ação. As circunstâncias determinam essa flexibilidade pois há que se considerar alunos, locais, espaços, características da escola etc.

A docência não se restringe a um tempo/espaço determinado para a aula propriamente dita. Fora da sala de aula ou fora da escola, o professor também trabalha com o objetivo de assegurar bons resultados com a sua turma: planejamentos, pesquisa de novos recursos, correção de trabalhos e provas, reuniões de equipe e com responsáveis são, rotineiramente, consideradas atividades de docência. A docência, portanto, não se esgota na sala de aula. Tardif e Lessard (2005:135) chamam a isso “trabalho invisível”¹⁶.

É natural que cada professor tenha uma aferição própria para a sua carga de trabalho. Fatores como idade e tempo de magistério podem facilitar no manejo de classe ou impor grande pena ao profissional. Muitos professores queixam-se do tempo dedicado diariamente ao seu trabalho com os alunos.

Bernard Charlot (2005:75) traz um panorama da atividade docente que chama de situação de ensino, constituída por um professor trabalhando numa dada instituição e ainda pressupõe salário, regras, equipe ou grupo de outros professores, programas/projeto político-pedagógico e alunos.

Para essa situação de ensino há universais de ação com características sociais, culturais e institucionais. Tudo isso pretende favorecer a compreensão da visão global do professor: como ele é reconhecido enquanto profissional, suas percepções e o que é percebido pela sociedade, isto é, como se define a categoria professor.

São universais da situação de ensino, segundo Charlot (2005):

¹⁶ Acrescente-se programação de vídeos, televisão, filmes, seleção de livros objetivando um trabalho mais interessante para os alunos.

1. É fundamental um envolvimento, uma mobilização pessoal de quem aprende. Embora o professor, em tese, detenha o saber, ao aluno compete o ato de aprender. Quando ocorre o fracasso na aprendizagem o que acontece é imputar ao professor a culpa do fato. Assemelha-se ao que é dito por Santo Agostinho quando aponta que só se ensina a quem deseja aprender. De certa forma, a psicanálise também concorda com esses aspectos: para ouvir o outro, é necessário que você esteja predisposto a isso, há necessidade de acordo em alguns pontos fundamentais para que haja compreensão mútua;
2. A Educação supõe uma relação com o outro – “um conjunto de valores, de objetos intelectuais, de práticas, um outro ser humano”. O docente, na verdade, apresenta-se com diferentes perfis: sujeito (com características próprias individuais); representante da instituição escolar com normas e regras específicas; encarregado de transmitir conhecimentos diversos para os alunos – uma função antropológica. A relação professor-aluno determina a formação de vínculos afetivos, mas não garante a aprendizagem;
3. O professor é o representante instituído pela sociedade da transmissão do conhecimento. A seleção e organização dos conteúdos formais e valorativos fazem parte do planejamento pedagógico numa autonomia e flexibilidade relativa, já que cabe ao sistema estabelecer parâmetros. O papel da Educação é justamente condensar o desenvolvimento do sujeito como um todo, o sujeito e sua relação com os outros. Atualmente, a diversidade é imensa e mergulha o professor num desafio em que precisa desenvolver seu grupo de alunos, atendendo cada uma de suas especificidades. Frequentemente, é estresse;
4. É importante lembrar que a Educação trabalha em três níveis de humanização: manter/respeitar a singularidade do sujeito, sua inata sociabilidade e sua humanidade constituída. O professor compreende bem esse triplo processo mas pode haver pressão sobre ele quando um aspecto é mais privilegiado do que outro: humanização, subjetivação, socialização. Em um mundo globalizado a diversidade precisa ser respeitada, mas nem sempre é fácil atendê-la em sala de aula;
5. O controle e as estruturas organizacionais da instituição em que o professor trabalha, os níveis administrativo e pedagógico precisam ter uma vivência consensual. Os atos de um e de outro lado, além de planejados, devem ser resultado de uma conjunção de

esforços e transparência absoluta nas tomadas de decisão. É importante um clima de confiança mútua;

Considerando essas universais, Charlot (2005) afirma que elas são presenças garantidas no trabalho do professor e denotam uma tensão permanente para o profissional. A consciência de legitimidade no trabalho e a importância na atuação do professor convivem com a sensação de ameaça.

O professor percebe sua função como fundamental para a humanidade, mas também é alvo de críticas, é culpabilizado por eventuais fracassos de seus alunos. Ao remeter às memórias docentes e à própria construção da profissão, é frequente a sinalização de questionamentos e obstáculos aflorando em diferentes épocas e sociedades.

Com relação à prática, o professor tende a ensinar da forma como aprendeu. Com as mudanças aceleradas na atualidade o que acontece é que, por vezes, ele é pressionado a apreender novas teorias, novos conceitos, novas metodologias. Nem sempre essa aquisição é tranqüila e positiva, o que acarreta maior sensação de insegurança e possibilidade de surgimento de novas tensões na atividade profissional.

Huberman (2000:35) realizou interessante estudo que desperta a reflexão e levanta várias questões inerentes ao estudo do ciclo de vida profissional dos professores. Será que há um padrão no percurso profissional, independentemente do perfil ou será que haverá uma relação com o momento histórico? A imagem dos professores é auto perceptível? A partir de reflexões ao longo da carreira, os professores alteram suas maneiras de agir e organizar suas vidas? A experiência profissional é fator de peso na competência. Se for real, como isso se apresenta? Com relação à satisfação no desempenho, os professores expressam e destacam os pontos positivos? Que situações ou fatores trazem desconforto ou um certo tédio ao trabalho, provocando inequivocamente momentos de irritação ou desgaste pessoal e profissional? Com relação à sociologia institucional é possível perceber uma adaptação mais fluida às demandas, regras e até possíveis “ranços” da instituição? Como o professor encara essas dinâmicas internas? A vida privada, interfere em resultados e satisfação na carreira? Que atributos, como resiliência, capacidade de enfrentar problemas e reconstruir percursos profissionais afetados, possibilita alguns professores alcançar sucesso e satisfação no desempenho da docência?

Ao organizar os ciclos da carreira docente, Huberman (2000) traça características para cada fase, chamando a atenção para o fato de que a história de vida do professor e o contexto escolar serão dados importantes para estabelecer marcas na carreira. Não é fácil enquadrar uma trajetória profissional num esquema pré-fixado. O modelo de Huberman propõe fases

com características básicas, mas alerta que não se trata de um percurso linear. Assim, no início da carreira, o professor estaria num estágio de reconhecimento. A partir do 4º ano já sedimentou alguns conceitos pedagógicos importantes para o desempenho da função. Já no 7º ano, é possível detectar uma tendência para questionar e envolver-se em atividades reivindicatórias. Ao atingir 25 anos de exercício sua performance é mais serena, tranqüila e pode até se caracterizar como mais conservadora e, após esse período, o profissional entra, enfim na fase do desinvestimento: de forma positiva (satisfação) ou amarga (desilusão e mal-estar).

Já Nóvoa (1991) assinala que a preocupação atual tem sido renovar a escola, transformá-la ou reinventá-la. A escola, da forma que chegou à atualidade não satisfaz, não responde aos apelos da contemporaneidade. A parte curricular, as competências do professor, a estrutura oferecida merecem ampla reflexão e traçados de novas estratégias para atender às questões.

É ainda Nóvoa (1991) quem chama atenção para o caráter ambíguo do papel do docente: de um lado desvalorizado, com formação deficiente e questionado em diversos momentos, de outro o profissional que poderá impulsionar uma educação de qualidade, causa para um progresso real da sociedade nas áreas humana, social e cultura.

A insatisfação dos professores acontece porque eles se sentem incapazes de cumprir de forma eficaz o papel que lhe é atribuído. As dificuldades passam pelo empobrecimento da categoria, pela pouca ressonância de sua atividade junto aos pais dos alunos, pela sensação de inutilidade do trabalho realizado em sala de aula, pela concorrência com outros meios de comunicação, mais poderosos e sedutores.

No Brasil, muito tem sido falado sobre a pouca procura para os cursos de licenciatura. Os estudantes preferem encaminhar seus estudos para profissões com maior prestígio e possibilidade de salários melhores. Por sua vez, a formação de professores para as primeiras séries também vem sendo reestruturada, de forma a fornecer melhores subsídios a esses profissionais, e tende a se completar num curso de graduação, com mais tempo para a reflexão e debate na academia.

Os paradoxos se sucedem na Educação. Quanto ao redimensionamento da escola, profissional e propedêutica; quanto às responsabilidades; quanto à importância, em recursos adequados; com previsão de atuação ampla, mas restrita pela qualidade. Ou seja, há promessas e expectativas que, infelizmente, não se concretizam e o mal-estar do professor

impõe-se, sua auto-estima é reduzida por que se sente responsável por todas as mazelas apontadas em avaliações externas e enfraquece ante as frustrações e desmotivação dos alunos.

Refletindo sobre a formidável transformação e acumulação de conhecimentos e de informações nestas últimas décadas, é justo que se deduza a complexidade do problema da Educação hoje. A escola precisa realmente se reorganizar, com novas abordagens, uma ova forma de educar, mas sem romper definitivamente com o passado.

Não se pode cobrar dos docentes uma atitude pro-ativa quando, em nenhum momento de sua formação, eles receberam quaisquer subsídios para tal. E ainda se vai mais fundo: se, por vezes, o professor não domina plenamente conceitos fundamentais, sua equipe de coordenação deve ter sensibilidade para perceber essas falhas e será de extrema importância que promova espaços para discussão e estudo dos pontos obscuros. Note-se aqui que a sensibilidade está na percepção do problema e na facilitação desses espaços, sem que o profissional se sinta humilhado ou alvo de comentários.

Sabe-se que no cotidiano escolar, o professor é instado a tomar decisões em situações imprevistas, atender a múltiplas e simultâneas interações (muitas vezes não lineares). Há todo um conjunto de peculiaridades que são inerentes a cada indivíduo: a cultura, as emoções, o imaginário, os medos, os preconceitos... Por mais que se procure tornar isento, o professor entra em sala com toda a sua bagagem bem como cada um dos seus alunos.

Carvalho (2005) observa que, além do vínculo afetivo e de possíveis momentos de fracasso, vicissitudes oriundas do próprio sistema contribuem para as exclusões que levam professores a tornarem-se indiferentes, distanciados afetivamente, numa tentativa de proteção emocional. Nos ciclos de trabalho docente, há uma determinada faixa em que essa particularidade se apresenta, o que não quer dizer que a atitude do professor seja de “descompromisso ou mediocridade”.

A partir das últimas décadas do século XIX, ser professora seria inerente às características femininas de cuidar na maternidade - um prolongamento da educação dos filhos. Havia um consenso na sociedade de que o papel natural da mulher seria cuidar da casa, dar à luz, e ser professora. A partir do início do século XX, com entrada de imigrantes no país, crescente processo de industrialização, necessidade de mão-de-obra masculina e conseqüentemente de Educação, pessoas alfabetizadas, trouxe um grande incremento à alocação das mulheres nas escolas, especialmente primárias. Naquele momento, o magistério das primeiras letras é o caminho natural e ideal para moças de classe média. Paralelo a esse consenso da sociedade, as teorias bio-psico-sociais que iam surgindo também apontavam para

a adequação da mulher ao campo educacional. Na opinião de Diniz (2001:199) esta entrada da mulher no mercado de trabalho é marcada por uma atribuição de papel de magistério como não trabalho já que se iguala à mãe e à dona de casa no âmbito privado. Justificam-se assim os reflexos nas questões salariais. Há alguns anos, políticos se pronunciaram afirmando que “as professorinhas teriam salário para pagar suas agulhas”. O salário da mulher era visto como complementar na família já que o homem, por tradição, seria o chefe e mantenedor da casa¹⁷. Um outro ponto a considerar é a flexibilidade no horário de trabalho, normalmente o que se chama de meio expediente, elemento facilitador para a mulher-professora: associação de trabalho profissional com trabalho doméstico, adequando-se às necessidades de atenção para as duas facetas da vida.

Por conta dos aspectos descritos, a identidade profissional do magistério não é facilitada. As considerações econômicas, sociais e históricas não explicam totalmente o porquê da incorporação desses conceitos relacionando feminização ao magistério. Já o estudo da subjetividade e a relevância da observação de diferentes fatores contribuintes para a constituição do sujeito abrangem história, perfil psicológico e a própria estrutura sócio-econômica da família. Desse amálgama, cada professor resultante vai poder esclarecer como foi construída sua escolha profissional e como sua vida cotidiana estabelece parâmetros para comparação, avaliação e rejeição ou não de suas ações, percepções e posturas pedagógicas.

Não somente nas séries iniciais, objeto do presente estudo, o professor ressalta diferentes situações em sala de aula em que há desconforto e insatisfação do profissional. Há queixas quanto à aprendizagem dos alunos, aos limites, considerados pouco exigidos por parte da família, o que gera indisciplina em sala de aula, indicada como fator para desgaste do professor.

Há um bom número de professoras que são afastadas da sala de aula por recomendação médica. Quando isso acontece, as queixas se desviam do aluno, mas não se observa desejo em retornar ao trabalho em sala de aula (DINIZ, 2001:214). A ambigüidade nas falas dos professores remete à questão do “ganho secundário” com a doença. Ao afastar-se da regência de classe, o professor sente-se premiado obtendo vantagem com a doença. Afirmar Freud: “os conflitos muito difíceis levam à neurose e trazem vantagem, mesmo que mais tarde acarretem prejuízo” (As perspectivas futuras da terapêutica analítica, 1910 apud DINIZ, 2001:215).

¹⁷ Hoje, o IBGE aponta a predominância de lares brasileiros mantidos pela mulher como chefe e mantenedora da casa.

O trabalho pedagógico precisa ter uma significação própria passando pelo ator-professor com seu perfil específico (cultura, etnia, gênero e desejo). Só se poderá mudar um mal-estar pregnantado se ele for confrontado com o que está estabelecido de forma crítica e criativa, sem idealizações plantadas no imaginário.

Para uma compreensão do trabalho docente é necessário considerar, além da sua prática pedagógica absolutamente asséptica, o que vem através dela, que seriam as intenções, as interpretações de diferentes situações em sala, as decisões tomadas frente a obstáculos surgidos e as variadas funções exercidas pelo docente em sala. A reflexão sobre todas as facetas é que traz o docente para uma auto-avaliação seguramente mais próxima da realidade. É por esse motivo, também, que são realizados estudos multidisciplinares sobre o ensino. A sala de aula é um espaço social com uma organização que retrata a cultura onde se insere e as significações pessoais têm uma importância crucial para levar a efeito o estudo.

2.3.2 Mal-estar docente

A OIT considera a profissão de professor como de alto risco em relação ao estresse.

Embora seja leviano generalizar questões de desmotivação profissional por conta de tantas e diversificadas influências do mundo contemporâneo, ao focalizar a profissão docente, percebe-se uma especificidade nessa área.

No passado, era atribuído aos professores um status, uma posição social respeitosa, ainda que a remuneração não tivesse uma correspondência nesse sentido. Nos dias de hoje, o professor vê declinar esse prestígio. Os próprios professores não têm uma auto-imagem favorecida. Percebem-se profissões que não exigem o mesmo preparo e cuidado na formação e que estão se destacando de maneira surpreendente. Hoje as crianças desejam ser jogadores de futebol, atores, manequins, enfim profissões que sejam bem remuneradas além de melhor reconhecidas. As famílias e os próprios professores já não aconselham ou incentivam seus filhos a seguirem a carreira docente.

Com o desenvolvimento econômico exigindo escolarização para a grande massa, houve necessidade de maior número de escolas e de professores para atender a essa demanda. Sendo a escola percebida como obrigatória, os alunos passaram a considerá-la pouco atrativa, acarretando desmotivação e trazendo, freqüentemente, situações de indisciplina. Este é um dos fatores de maior influência para a construção do mal estar docente. O desgaste

profissional é intenso e absolutamente neurotizante quando o professor se defronta com alunos agressivos e desinteressados no seu cotidiano. Acrescente-se que a procura pela profissão trouxe, por vezes, pessoal pouco qualificado ou que buscava na carreira um trampolim para outra atividade. A baixa competência para a docência reforça a desmotivação profissional. Quanto maior o desprazer, mais difícil o entusiasmo e a busca pela qualidade.

Após a preocupação com a democratização e conseqüente massificação do ensino, as atuais perspectivas voltam-se para a melhoria da educação. O objetivo maior é a qualidade: do ensino, da escola, do professor, este com a responsabilidade como o “principal instrumento de realização da educação escolar” (JESUS, sem data: 32). Além do professor é necessário que outras instituições e instâncias sociais, inclusive as famílias dos alunos, estejam realmente envolvidas na tarefa de qualificação.

A incerteza que chega aos professores nos dias atuais com relação às atribuições que lhe são cobradas e o desconhecimento sobre o que seria prioritário atingir é o que se pode chamar de crise na profissão docente. É a encruzilhada entre o que o professor reconhece como o que deseja realizar e foi preparado durante a sua formação e o que realmente encontra no cotidiano da ação docente.

As possíveis “deformações” na formação do professor promovem grande mal estar quando o profissional inicia sua atividade frente a uma turma. A responsabilidade é exacerbada. O relacionamento com os seus pares e com a equipe técnico-pedagógica poderia servir-lhe de apoio, mas é fundamental que esta tenha uma atuação integrada e sempre bem próxima ao professor. Confiança e segurança caminham juntas se o terreno for firme e as demais condições de trabalho estiverem sob controle.

Um aspecto caracteristicamente pós-moderno é a débil institucionalização das diferenças e a maleabilidade com relação à sua existência. Se na modernidade era árdua a construção da identidade, na pós-modernidade o que é patente é a sua fluidez, a capacidade de se diluir ao sabor dos acontecimentos, dada a falta de referências mais estáveis.

Segundo Esteve (1999:97), “a expressão mal-estar docente aparece como um conceito de literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social”.

Há sinais evidentes de preocupação em diversas partes do mundo e expressões como *malaise enseignant* (professor doente) e *teacher burnout* (*burnout* dos professores) denominam efeitos negativos causados por mudanças sociais aceleradas sobre a personalidade

do professor e que podem determinar distanciamento, abandono da profissão e, em casos mais graves, depressão e morte.

Essas mudanças aceleradas agem sobre a atividade diária de forma direta ou indireta, estudando-se o contexto, as condições ambientais e incluindo-se aqui a motivação e a implicação do professor. Quando o docente tem uma percepção negativa de seu trabalho ou de si próprio, desenvolve o que se costuma denominar de “crise de identidade”. Ele não vê os resultados do que faz e não se sente competente para reverter o quadro. A sua auto-imagem se degrada e o processo parece não ter volta.

Esteve (1999:99) descreve os 12 indicadores determinantes das mudanças que afetam o trabalho docente:

1. Aumento das exigências em relação ao professor:

A organização do trabalho escolar mudou, as abordagens tornaram-se mais amplas: o professor é responsável, além do desenvolvimento cognitivo dos alunos, pela mediação e facilitação da aprendizagem, pela compreensão do aluno global e encaminhamentos e orientação às famílias, pelo atendimento a alunos especiais, incluídos em turmas regulares. Infelizmente não se observou mudanças ou adaptações a essas novas tarefas nos cursos de formação de professores. Há uma sensação de desamparo e o profissional percebe-se só. Fala-se muito em formar alunos competentes, com capacidade para resolver problemas, mas os professores não têm, muitas vezes, estratégias para colocar em prática e solucionar os conflitos com que se defronta em sala de aula;

2. Inibição educativa de outros agentes de socialização.

Além da escola, família e igreja são agentes de socialização. Atualmente a ação familiar está comprometida por diferentes circunstâncias. A mulher, hoje, exerce diferentes papéis. Está no mercado de trabalho e seu tempo em casa, para os filhos, é reduzido. Além de afetar a parcela de atenção, o olhar direcionado ao desenvolvimento de valores, hábitos e atitudes é seletivo; ocorre, cada vez mais, que a mulher assuma a chefia da casa e/ou por sentir-se ausente, compense de forma inadequada e libere ostensivamente, a educação das crianças. A escola luta pela definição de limites que, no passado, já vinham bem trabalhados pela família;

3. Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola.

A sedução da mídia sobre os estudantes é exercida desde a mais tenra idade. Ao chegar à escola, as “novidades” que o professor pode oferecer para superar as expectativas, nem sempre são suficientes para despertar interesse nos alunos. E o professor pode estar em desvantagem com relação a recursos e ao próprio tempo de que dispõe para acompanhar a

velocidade dos fatos e informações. A adaptação a todas essas condições é prioridade docente;

4. Ruptura do consenso social sobre a Educação.

Num passado recente, os pais diziam aos filhos que o estudo era indispensável para um futuro promissor. Hoje, muitas profissões são prestigiadas sem que se exija formação acadêmica (modelos, jogadores de futebol ou vôlei etc.). Não é que se dispensem os alunos das aulas, mas essas serão “acessórias” e não “instrumentos” para a ascensão social. Até famílias mais modestas enfrentam esse dilema, mesmo que ainda atribuam à educação a empregabilidade de seus filhos. Além disso, a escola contemporânea atende a uma diversidade grande em termos culturais, econômicos e sociais. A exigência de flexibilidade no manejo de turmas com alunos de origem a mais diversa possível faz com que se ouça dos professores coisas como: “esta escola não é para aluno desse tipo”.

Esteve (1999:101) escreve que havia uma socialização convergente no passado, isto é, a meta do trabalho era congregar diferentes alunos (culturas e origens díspares), hoje, a socialização é divergente porque justamente a escola vai trabalhar abrindo o leque para a diversidade cultural, procurando entender e atender suas especificidades. O professor, obrigatoriamente, diversifica também sua atuação e assume tarefas educativas básicas para compensar carências de seus alunos (até mesmo de higiene e cuidados pessoais).

5. Aumento das contradições no exercício da docência.

A ambigüidade dos papéis docentes, paradoxais em diversos momentos, é clara quando dele se espera acolhimento afetivo, empatia e confiança e, ao mesmo tempo, a ele cabe aplicar sanções (muitas vezes institucionais, como as suspensões) e ser o responsável pelas avaliações que decidem a vida escolar do aluno. É bastante difícil para todos.

A sociedade atribuía à Educação a missão de formar o aluno para atender às necessidades atuais. Agora, isso já não é o suficiente e o desejo é preparar a nova geração para um futuro do qual não se tem sequer definidas as exigências. (ESTEVE,1999b:103)

6. Mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo.

Como os diplomas e graus acadêmicos apresentam sensível desvalorização em relação ao passado, é muito difícil passar ao aluno a vontade de estudar porque é sabido que vários fatores facilitarão sua empregabilidade no futuro. O círculo social a que pertence o jovem, suas habilidades e conhecimentos técnicos em outros espaços, como idiomas, informática e música podem prodigalizar a sua colocação no mercado de trabalho. Não se pode esperar, portanto, que a escola de hoje propicie imediato sucesso profissional.

7. Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo.

Curiosamente, passou-se da educação destinada à elite para educação massificada, causando vários complicadores para os professores, mas não houve resultados positivos quanto à ascensão social ou fim das desigualdades. Governantes e sociedade em geral, com o patrocínio da mídia, apontam as dificuldades da educação. É bastante comum que pais desculpem seus filhos por insucessos, mas não os perdoam nos professores. Diz-se até que se o aluno vai bem, o mérito é dele, mas se vai mal, o culpado certamente é o professor ou a escola como um todo. Quem vive esse cotidiano escolar sabe que essa frase é muito ouvida. Está aí o motivo do sentimento de perseguição que os professores delatam. As perguntas “para que faço esse trabalho” ou “quem sou na verdade, para servir de exemplo e estímulo para as próximas gerações?” tornam-se emblemáticas para anunciar crises de identidade dos docentes.

8. Menor valorização social do professor.

O status social do professor no passado primava por um grande respeito e reconhecimento por seu saber, dedicação e vocação. Há uma gradual e constante queda desse prestígio nas últimas décadas. Outros profissionais cuja formação exigida é semelhante à do magistério têm remuneração maior que os professores (confirmada pela PNAD2006¹⁸), a profissão parece estar fadada a ser um trampolim para uns, enquanto não surge uma ocupação melhor, ou refúgio para quem não tem habilidade ou tendência para outras profissões. Para piorar, uma frase ouvida já há algum tempo magoa o profissional que luta e quer fazer a diferença: “quem não sabe fazer, ensina...”.

O respeito e a consideração com que os professores eram tratados se estendia por todos os níveis de ensino. O magistério ressentia-se de ter perdido até esse reconhecimento. O que é pior, escreve Esteve (1999b:105), “é que muitos abandonaram a profissão e os cargos de chefia são ocupados por quem permaneceu, mesmo sem ter capacidade e competência. A opinião de Esteve deve ser contestada. Ainda há professores que, apesar de todas as dificuldades e obstáculos, amam o que fazem e lutam pelo reerguimento da sua profissão, embora a luz no fim do túnel pareça pouco nítida ou quase irrereal.

9. Mudança dos conteúdos curriculares

Se a sociedade tem anseios diferentes, os conteúdos que eram trabalhados no passado não são, em grande parte, os mais adequados na contemporaneidade. O que selecionar, então,

¹⁸ Os professores de Ensino fundamental com formação de ensino superior ganham em média R\$1.152,00 – bem menos que os R\$2.693,00 recebidos pela população em geral com o mesmo grau de instrução. Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios realizada por IBGE em 2006 e citada por revista Nova Escola 210 ano XXIII p.28.

para que os alunos possam ter preparo para esse futuro ainda indefinido? Instituições seculares resistem a essas mudanças, mas imobilismo, acomodação e medos não podem prevalecer. Os professores, em geral, necessitam de uma formação continuada que lhes dê subsídios e segurança acabando com a desinformação frente às numerosas e constantes alterações.

10. Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho.

Apesar das exigências, as condições gerais para o trabalho docente estão longe do ideal, por vezes dependendo mais da iniciativa do professor do que da infra-estrutura esperada. Por influenciar fortemente os resultados da aprendizagem, a deficiência nas condições gerais é motivo para o desenvolvimento do mal-estar entre os professores.

Os investimentos em educação por parte dos governos existem, mas são mal direcionados ou planejados de forma leviana. Segundo Esteve (1999b:107), a Suécia investe 7,6% do PIB e o Canadá 7,4% em educação.

Em recente entrevista (Pesquisa FAPESP nº144 fevereiro 2008) o ministro da Educação, do Brasil, Fernando Haddad declarou que “estariamos beirando os 5%, caso se concretize o aumento de 0,7% previsto pelo atual Plano de Desenvolvimento da Educação, nos próximos 4 anos.” Acrescenta que o recomendado pela UNESCO está na ordem de 6%. Parece que ainda há um longo caminho a percorrer e penalizar o professor por todos os insucessos não é justo nem ético.

Aos recursos materiais somam-se normas e regulamentos das instituições escolares, equipes de trabalho, organização do tempo e do espaço são elementos inerentes ao contexto em que se trabalha.

11. Mudanças nas relações professor-aluno.

São inúmeras as queixas de professores e notícias de jornal onde a agressividade verbal ou física de alunos contra docentes ou contra os próprios colegas acusa altos níveis de periculosidade. Pesquisa do Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) revelou que 87% dos professores no Estado de São Paulo foram alvo ou tiveram conhecimento de algum caso de violência dentro da escola¹⁹. A indisciplina é um dos grandes problemas enfrentados na escola. Alguns professores ainda não conseguem encontrar novos modelos de ação para contornar esses impasses. Em todas as partes do mundo, jovens e crianças são vítimas de ações violentas, professores e alunos são reféns, especialmente em escolas públicas, segundo Esteve (1999b:107). Agressões consumadas ou professores

¹⁹ Fonte: http://www.apoesp.org.br/especiais/violencia_normal.html.

temerosos denunciam outro ponto degradante no exercício da profissão docente. São reflexo do entorno, do ambiente de onde vêm os alunos e é mais comum entre os alunos de mais idade. Como são obrigados a freqüentar as escolas, esses jovens direcionam sua agressividade para o professor.

12. Fragmentação do trabalho do professor.

A agenda do professor, repentinamente, ficou lotada de tarefas para além do planejamento, da avaliação e da organização do tempo na escola. Foram inseridas atividades como: atender pais, participar de eventos culturais e de seminários, envolver-se em atividades paralelas como ensaiar dramatizações ou danças ou implementar uma mostra pedagógica.

As causas do mal-estar provocadas pelas mudanças sociais são bastante conhecidas, mas aliadas a elas estão as tensões existentes na prática da docência como o número de alunos, os fracassos escolares, a rotina escolar sem previsão de espaço para atividades de planejamento, avaliação ou correções de trabalhos.

Há, portanto, muitas fontes de pressão que vão afetar cada professor, de acordo com sua personalidade, sua capacidade de resiliência, de reestruturação frente a situações negativas. Há reações que são explicitadas de imediato e outras que são resultados dos mecanismos de defesas colocados em prática, como a negação das dificuldades, inibição, prender-se a rotinas para maior segurança, atrasos e faltas ao trabalho. São motivo evidente para restringir a qualidade do ensino, mas o professor pode usá-las para dar um tempo e voltar a se equilibrar.

Esteve (1999b:113) cita as diferentes conseqüências do mal-estar docente:

- Sentimentos de desajustamento e insatisfação, em franca oposição ao “ideal” de professor;
- Para fugir dos conflitos, pedidos de transferência;
- Inibição que pode ser interpretada como descompromisso e distanciamento afetivo;
- Desejo de abandonar a docência, efetivado ou não;
- Faltas ao trabalho – o absenteísmo laboral que busca diminuir a tensão;
- Esgotamento, quando a tensão chega ao limite;
- Estresse;
- Ansiedade, ainda de forma eventual;
- Auto-imagem depreciada – o docente absorve as dificuldades externas como se fosse a sua incompetência para lidar com elas;
- Reações neuróticas;

- Depressões;
- Ansiedade em caráter permanente.

As três últimas conseqüências são claramente objeto da área de saúde mental, mas as demais são observadas de forma sistemática em professores afetados pelo mal-estar docente.

2.4. O clima organizacional nas instituições escolares

O indivíduo é, por definição, um ser biopsicossocial. Mesmo que se queira abordar um desses aspectos não se pode esquecer que cada um deles é influenciado pelos demais. Quando se fala em organizações, cada um continua a ser único e a ter reações singulares. Portanto, não se pode generalizar de forma a conceber que a cada ação ou momento diferenciado corresponde uma determinada reação. Num grupo de trabalho, há funcionários conformados, revoltados, conciliadores, resistentes ou críticos para o mesmo contexto. É por esse motivo que os pesquisadores da área de trabalho e organizações têm ido além da psicologia, da psicanálise, da sociologia e buscado novas abordagens de outras ciências para chegar à compreensão do que se passa nas relações homem-trabalho. As relações humanas pressupõem que haja comunicação, seja ela na forma verbal ou de outro tipo de expressão.

Numa empresa ou qualquer lugar de trabalho, essa comunicação precisa ser clara e objetiva. O uso de entrelinhas não é a melhor forma de manter o grupo coeso, atento e motivado. Quando as interpretações são variadas é sinal de que ocorreram falhas na comunicação e é necessário retorná-la e esclarecer as dúvidas. A forma como as chefias atuam afeta diretamente o clima das organizações.

“O poder é inerente à autoridade e é legitimado através de regras à interpretação das regras deveria ser disciplinada, regulada, se novos poderes não surgissem e se os poderes instalados não se transformassem” (CHANLAT, 1996:64). Quando regras são estabelecidas unilateralmente, está implícita a relação de poder numa organização. Se emanam das chefias sem que haja clareza nos propósitos ou participação do grupo na elaboração dos códigos, resultam daí estresse e conflitos. O grupo tende a desobedecer ao que foi estabelecido sem seu conhecimento ou aquiescência.

Quando as pessoas se tratam de forma amistosa, o clima é de tranquilidade. Se há rancor e hostilidade, a tendência é que esses sentimentos perdurem e, até, se aprofundem. Em

situações de injustiça com a pessoa, as reações dela serão acentuadamente negativas a ponto de revidar ou levar a ignorar o outro.

Para se conhecer as causas do comportamento de um indivíduo em situação de trabalho, é fundamental remeter-se à forma como se estrutura a organização. Não é suficiente a descrição da organização e as taxas de absenteísmo e de atrasos em relação ao tamanho da empresa. Os dados numéricos, isolados não nos dizem como é o ambiente.

Ao estudar as organizações escolares, Brunet (1992) faz as seguintes observações:

1. há uma singularidade em cada escola, com um clima específico;
2. o clima é causado por variáveis físicas (estrutura) e humanas (processo) resultando de comportamentos e políticas dos membros da organização, em especial da direção;
3. essas características são percebidas pelos membros da organização;
4. a resposta dos diferentes membros referem-se ao clima percebido. A ação corresponde, portanto à interpretação do grupo;
5. o clima distancia os comportamentos que mobilizam as ações.

No clima da organização, distingue-se: a estrutura – inclui as características físicas (espaciais), os níveis hierárquicos ou a descrição das tarefas (especialização, grau de centralização); o processo organizacional – refere-se à forma como os recursos humanos são geridos, estilo de gestão, modo de comunicação ou os modelos de resolução de conflitos (liderança, relações de poder, coordenação); o aspecto comportamental – individuais (atitudes, capacidades) e de grupo (coesão, normas e papéis) que têm um papel ativo na produção do clima.

Os efeitos dessas variáveis terão reflexo: nos resultados individuais: satisfação, rendimento, qualidade de vida; nos resultados de grupo – coesão, moral, resultado positivo; resultados organizacionais – rendimento escolar, eficácia, adaptação, evolução;

Numa ampla designação, o clima de uma escola resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientais da escola. O clima determina a qualidade de vida e produtividade de docentes e alunos. É fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola (BRUNET, 1992:128).

Não é possível julgar qual o clima organizacional existente sem examinar as diferentes dimensões: atos da direção, como são percebidos pelos funcionários e, ainda, diferentes movimentos existentes numa organização que, ainda assim, implicam em partilhar percepções. Como a definição de clima refere-se a “uma síntese do tempo num dado lugar,

resultado de observações contínuas durante um longo período”²⁰, o clima organizacional é estável por um bom período de tempo e evolui, lentamente, através de mudanças importantes introduzidas na instituição.

Luc Brunet (1992) propõe uma classificação para os tipos de clima organizacional utilizando, como parâmetros, diferentes categorias: métodos de direção, definição de objetivos e normas, natureza da motivação, processos de comunicação e de interação, modelos de tomada de decisão e o controle e a definição de objetivos de desempenho e de avaliação.

Cada escola é singular. Anderson apud Brunet (1992:134), identifica quatro grandes dimensões do clima e sua influência quanto ao desempenho:

- a) ecológica – refere-se aos aspectos físicos e materiais, parece ter pouca relevância no desempenho;
- b) meio – refere-se aos indivíduos e grupos: aqui, os professores (preparação, salários) e alunos (origem social e contexto sócio-econômico) têm pouca relevância, embora a moral de um grupo e de outro tenha uma relação positiva com o sucesso;
- c) sistema social – a liderança, a participação, a boa comunicação entre os diferentes atores atuantes na comunidade escolar (diretores, professores, técnicos, alunos e responsáveis) respondem positivamente pelo sucesso;
- d) cultural – é como se define a prática pedagógica, o planejamento, a seleção de conteúdos, a mediação da aprendizagem, a ajuda aos alunos, as recompensas e elogios, é provável a positividade do desempenho em geral.

O clima da escola, portanto, parece exercer forte influência nos resultados, na medida em que facilita o desenvolvimento do aluno, envolvendo-o no processo de aprendizagem e reforça os seus conhecimentos.

As abordagens deste segundo capítulo direcionaram-se, inicialmente, para o conceito de mal-estar, tal como o entendem Freud, Bauman, Birman e Lipovetsky. Num segundo momento, vimos que o trabalho, motivo de realização pessoal, pode apresentar faceta perversa quando leva ao sofrimento, sobretudo psíquico. Reações como estresse, insatisfação, *burnout*, atingem os docentes a ponto de a OIT considerar o magistério como profissão de risco, com altos índices de adoecimento no exercício das tarefas. A natureza do trabalho e o clima negativo nas organizações desenvolvem situações adversas, preocupando os estudiosos do tema.

²⁰ Ayoade, J.O. Introdução à Climatologia para os Trópicos Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.

No aspecto em questão, a profissão docente, parece-nos que a evolução histórica da constituição dessa atividade tem vital importância para a percepção das origens dos diversos aspectos que hoje refletem e, até aprofundam, sentimentos de insatisfação.

No próximo capítulo, é apresentada a história do Colégio Pedro II, onde foi realizada a pesquisa para levantamento de fatores que provocam insatisfação ou mal-estar do professor.

Capítulo 3

Espaço da pesquisa

Uma das mágoas que eu tenho na vida é a de não ter sido, na minha infância ou juventude, aluno do Pedro II. Andei por colégios mais lúgubres do que a casa do Agra. Mas há, em mim, até hoje, a nostalgia de não ter estudado ou fingido que estudava lá. A rigor, não são os professores que me interessam no Pedro II. Nem os seus problemas de ensino. O que me deslumbra no aluno do Pedro II não é o estudante, mas o tipo humano. Ele deve ser um mau aluno (tomara que seja), mas que natureza cálida, que apetite vital, que ferocidade dionisíaca. Olhem para as nossas ruas. Em cada canto, há alguém conspirando contra a vida. Não o aluno do Pedro II. Há quem diga, e eu concordo, que ele é a única sanidade mental do Brasil. E, realmente, não há por lá os soturnos, os merencórios, os augustos dos anjos. Os outros brasileiros deveriam aprender a rir com os alunos do Pedro II.

Nelson Rodrigues
Diário Carioca, 29/9/1963

O fragmento de crônica acima representa o carisma que emana do Colégio. Ele é símbolo de competência, mas em seus corredores a energia que se percebe transcende o desempenho. É como se, a cada dia, houvesse revitalização da representatividade em cada um dos que convivem no espaço de suas Unidades Escolares. E é tão intensa essa energia que contagia, freqüentemente, os estranhos ao grupo. A sociedade em geral, admira e respeita essa instituição de relevantes serviços prestados à Educação Nacional.

3.1. História do Colégio Pedro II

O Colégio de Pedro II,
criado quando a nacionalidade começava a crescer,
é a casa da tradição e da História.
(DÓRIA, 1937)

A instituição escolar também se apresenta de forma emblemática. Nunes (2003:137;139) afirma que “a escola como lugar de memória é simultaneamente material, simbólica e funcional”. Diz ainda que “a História da Educação começa onde a memória da escola termina”. E acrescenta, numa interessante contribuição que “as verdades que escapam á pesquisa histórica podem reaparecer nos trabalhos ficcionais, já que seus autores não são apenas testemunhas da escola de sua infância ou de idade adulta, mas intérpretes refinados dos processos escolares”.

A História do Colégio Pedro II está presente nas linhas da História da Educação no Brasil. O carisma que a instituição possui com alunos e ex-alunos é absolutamente incrível. Pelo texto de Nelson Rodrigues, percebe-se que extrapola seus bancos escolares, suas salas de aula. Ainda é um anseio para muitos responsáveis poderem matricular seus filhos no Colégio Pedro II. É um clima diferente, de orgulho de pertencimento, de amizades e eventos singulares. Infelizmente, também são observados aspectos críticos em determinados momentos (queda do prestígio após a República, redução expressiva nas matrículas na década de 1970, greves de professores e técnicos por melhores condições de trabalho – a primeira delas no governo Sarney), mas nada disso tira o brilho do Colégio Pedro II.

O Colégio de Pedro II foi o lugar de formação de grande parte das elites condutoras dos destinos do país. Criado em 02/12/1837 foi base de artes, letras, ciência e para a política (DÓRIA, 1937).

O Colégio Pedro II foi maestro da organização curricular para outros estabelecimentos de ensino, durante vários anos no Império e na República, “padrão do ensino de humanidades” como declara Segismundo (1987:3), ex-aluno e docente do Colégio que lembra as palavras de Getúlio Dornelles Vargas (ex-presidente do Brasil): “O simples nome do Educandário evoca todo o quadro da evolução política e cultural do Brasil” (SEGISMUNDO,1987:103). Até a década de 1950, para validação dos exames dos colégios particulares era necessário que seus programas de ensino fossem os mesmos do Colégio Pedro II, intitulado Colégio Padrão do Brasil.

“Sem estudar o Colégio Pedro II – escreveu o historiador Escragnole Dória – não se compreende a instrução pública nacional” (SEGISMUNDO,1987:4).

A origem do Colégio remonta ao antigo Colégio dos Órfãos de São Pedro (fundado em 1739, por provisão do Bispo Frei D. Antônio de Guadalupe). Alguns anos depois, em 1766, novas instalações na capela de São Joaquim. Foi renomeado, então, como Colégio São Joaquim, cuja finalidade era a formação moral, religiosa e intelectual de órfãos. Dom João VI extinguiu o Seminário de São Joaquim em decreto de 05/01/1818, sob o pretexto de estabelecer ali um dos batalhões de tropa vindos de Portugal, bem como o corpo de artífices, engenheiros que o acompanhavam (DÓRIA, 1937:9). Foi restabelecido por D. Pedro (príncipe regente), no seu prédio de origem, o imperial Seminário de São Joaquim (estabelecimento de instrução primária pública), como foi designado a partir de 1824, foi reformado e passou a receber órfãos e desvalidos, filhos de militares e funcionários públicos, admitindo, também, alunos pensionistas. Com um novo plano de estudos de 6 anos na instituição aprovado pelo ministério, o seminário proporcionaria aulas de leitura, escrita, gramática e aritmética e, nos 3

anos finais, paralelamente às aulas, as oficinas de trabalho com formação de torneiro, entalhador, abridor de cunhos²¹ e litógrafo.

O poder central concentrou sua ação no município da Corte enquanto fazia a supervisão direta das escolas provinciais. O ministro Bernardo Pereira de Vasconcelos, durante a regência de Pedro de Araújo Lima, modificou, mais uma vez, a natureza do Seminário São Joaquim (escola primária com habilitação para o trabalho) e criou o primeiro estabelecimento oficial de ensino secundário já que havia necessidade de ministrar ensino integrado e seriado de humanidades visando preparar os alunos para o ensino superior. Assim, em 02/12/1837 fundou o Imperial Colégio de Pedro II em homenagem ao Imperador Menino, em prédio reformado por Grandjean de Montigny (da Academia Imperial de Belas Artes), situado à rua Larga de São Joaquim, onde hoje se localiza a Unidade Centro.

A organização do Colégio, à época de sua criação, foi espelhada nos padrões europeus e seria modelo para os outros estabelecimentos de ensino da Corte e das Províncias. A diretriz maior do projeto político-cultural objetivava colocar o Brasil entre as nações civilizadas. A implementação da instrução pública e particular, primária e secundária ainda engatinhava.

O decreto de 31/01/1838 estabelecia os estatutos do Colégio de Pedro II em 232 artigos, entre eles os que definiam que da ação harmônica do corpo docente e administrativo resultaria a prosperidade do Colégio. “Aos primeiros professores do Pedro Segundo, lembrava o poder público, para exemplo dos sucessores, a necessidade de ensinar letras e ciências, sem contudo descurar imprescindíveis deveres para com Deus, Pais, Pátria e Governo” (Dória, 1937:23). Ao conteúdo exigido eram acrescidos valores aos jovens alunos.

Os professores tinham o papel de agentes do governo para a formação do cidadão, fornecendo as bases para a fundamentação da cultura de pertencimento à civilização ocidental. O ensino superior e secundário, de caráter elitizante passou a ser personalizado pelo titular da cadeira, o professor catedrático que era figura intelectual proeminente. O papel educacional do Colégio de Pedro II era de formação das elites condutoras do país. Além de políticos, senadores ministros e deputados, também magistrados, bispos, médicos, escritores, jornalistas e sacerdotes passaram pelos bancos escolares do Colégio de Pedro II.

Em 1857 o Colégio foi dividido em duas seções: internato e externato. Conta o Professor Aluísio Jorge do Rio Barbosa que:

²¹ Profissional que preparava os moldes (geralmente em ferro) nos quais os metais preciosos (ouro, prata e bronze) eram batidos, prensados, para a fabricação de moedas.

Em 1858, o Internato estabeleceu-se na Chácara no Engenho Velho, na rua São Francisco Xavier, próximo ao largo da Segunda Feira, na Tijuca. De lá, em 1888, transferiu-se para o Campo de São Cristóvão, onde hoje se encontram as modernas instalações da Direção-Geral e as Unidades Escolares de São Cristóvão. As antigas instalações do Internato foram destruídas por um incêndio em 1961 (**Projeto Político Pedagógico – Colégio Pedro II**. Brasília: INEP/MEC, 2002).

O pavilhão das Unidades Escolares de São Cristóvão foi denominado Frei de Guadalupe e o da Direção-Geral de Augusto Rademaker²².

Como estabelecimento oficial de ensino secundário até o final do século XIX, o Colégio passou por diversas reformas de instrução pública até 1889 (vide anexo A).

Veio a República, e com ela, a crise, para o Colégio que representava o Império, desgastado naquele momento. O decreto número 9 de 21/11/1889 determinava a mudança do nome de Imperial Colégio de Pedro II para Instituto Nacional de Instrução Secundária.

“A finalidade da escola republicana, pautada pela pedagogia do cidadão, era desenvolver a moral e as virtudes cívicas, prioridades educacionais de um novo país livre e voltado para a modernização. No imaginário republicano a escola foi o signo da instauração da nova ordem, arma para efetuar o progresso.” (CARVALHO, 1989:7)

Durante a Primeira República começou o primeiro ciclo de decadência, ocorreram as “equiparações” entre os colégios oficiais ao Ginásio Nacional (nova denominação adotada), o que fez com que o Colégio perdesse momentaneamente a posição mais elevada de referência como padrão de ensino. Entretanto, observa-se a manutenção da relevância do estabelecimento quando consideramos, por exemplo, o título de Bacharel em Letras (posteriormente Bacharel em Ciências e Letras) aos alunos concluintes do curso no Pedro II. À época esse título permitia o ingresso aos cursos superiores.

A reforma da Educação Rocha Vaz (também conhecida como João Luiz Alves), decreto 16.782-A de 13 de janeiro de 1925, criou o Conselho Nacional de Ensino do qual eram membros natos os diretores, um catedrático e um dos docentes do Colégio Pedro II, na Seção de Ensino Superior e Secundário.

O Colégio Pedro II, então chamado de Ginásio Nacional, continua como colégio oficial do governo central “tão ou mais importante do que uma escola superior, o Pedro II é um lugar vital na sociabilidade intelectual dos que vivem no Rio da virada do século” (GOMES, 1996:44).

²² ex-aluno que fez parte da junta militar que governou o Brasil após o falecimento do General Costa e Silva

A reforma Benjamin Constant (1890) estabelecia novos critérios para o provimento das cadeiras e para a composição da Congregação. Foi suprimida a prova de defesa de tese; os professores do Colégio eram mantidos como referência da qualidade do ensino; é extinta a classe dos professores substitutos (professores repetidores). Os concursos públicos de provas escritas e orais para professores eram mantidos.

A inspeção do ensino em nível nacional passou a ser exercida pela administração superior, pelo ministro, por um Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária, por um Conselho Diretor e por inspetores escolares de distritos. Do Conselho Diretor faziam parte os reitores (designação dos diretores até 1898) e um professor lente do Ginásio Nacional, o diretor da Escola Normal, o Diretor do Pedagogium²³, o diretor do Museu Nacional, um professor primário do primeiro grau, um professor primário do segundo grau, dois lentes de cursos superiores. A presença de dois diretores e de um professor na constituição do Conselho atesta o prestígio que ainda era dado à instituição.

Até 1911 sucessivas mudanças ocorreram no Colégio, ora separando externato e internato ora reunificando-os como foi pedido em campanha do corpo docente e discente na presidência de Nilo Peçanha, ex-aluno do Colégio. No governo de Hermes da Fonseca, também ex-aluno do Colégio, nova reforma – a de Rivadávia Correia – onde se explicitava os elementos essenciais de reforma referentes ao Colégio quanto ao corpo docente e discente. Entre as mudanças constavam: autonomia didática e administrativa; transformação, criação e extinção de cadeiras; redução do número de disciplinas e do número de horas de aula; um só diretor para as duas seções do Colégio, eleito pela Congregação e restabelecimento da denominação de Colégio Pedro II ao estabelecimento unificado (decreto 2356 de 31/12/1910). O regulamento do Colégio Pedro II foi aprovado juntamente com a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República (decreto 8659 de 05/04/1911) e teve o decreto 8660 de 05/04/1911 determinando, entre outras medidas a criação da livre docência como estágio de futuros professores, normatização do concurso de provas e títulos para o provimento das cadeiras. pretendia um caráter mais prático do curso e simplificação do sistema de avaliação, além de prever extrema rigidez de normas disciplinares para os alunos. A reforma Carlos Maximiliano (1915) determinou a nomeação do diretor do Colégio Pedro II pelo presidente da República, dentre os catedráticos efetivos ou jubilados, com possibilidade de demissão a qualquer tempo. A Congregação, composta pelos professores catedráticos e presidida pelo Diretor, tinha caráter deliberativo com atribuições especificadas pelo Regimento Interno. Os

²³ Estabelecimento de ensino profissional destinado a servir como centro de aperfeiçoamento de professores públicos e particulares, importante para a reforma da instrução. Funcionou de 1895 a 1919.

professores catedráticos, nomeados por decreto da presidência em caráter vitalício, continuaram com a regência efetiva das cadeiras e a responsabilidade da elaboração dos programas dos cursos. O preenchimento das vagas de professores substitutos e livre docentes seria feito mediante concurso público de provas, escrita e oral, e apresentação de trabalho acadêmico impresso à Congregação.

Com a reforma Rocha Vaz (1925, assinada por João Luís Alves), as direções do Externato e do Internato voltaram a ser separadas. O Colégio mantém-se como modelo quanto à programação.

Já em 1932, a reforma Francisco Campos mantém o corpo docente titulado, concursado e nomeado por dez anos o que, na prática, não ocorreu – os catedráticos continuaram com cargo vitalício. Os docentes eram reconhecidos pela sociedade pelo alto nível intelectual.

Em 1934, o deputado Celso Prado Kelly propunha a transferência do Colégio Pedro II para a municipalidade do Distrito Federal. Em sessão de 19 de maio de 1934, a Congregação do Colégio aprovou, por unanimidade, a moção de protesto redigida pelo professor João Batista de Melo e Souza. A mobilização de alunos, ex-alunos e professores resultou na votação da grande maioria da Assembléia em favor do Colégio e contra a emenda da municipalização. Neste mesmo ano a professora Maria da Glória Ribeiro Moss prestou concurso para a cadeira de Química tornando-se a primeira mulher a dar aulas no Colégio Pedro II;

No período de 1927 a 1937 há registros de cinco concursos para provimento de cadeiras vagas, além de títulos e documentos (instituído pelo decreto 1555, de 07/04/1937) com portarias de contrato emitidas pelo Ministério da Educação, após publicação dos aprovados no Diário Oficial. Os professores assim contratados ficavam obrigados a dar, pelo menos, doze horas de aula semanais. Os professores auxiliares eram responsáveis pelo ensino de línguas vivas estrangeiras, através do método direto, conforme o estabelecido pelo decreto 20837, de 21/12/1931.

Após 1950 houve necessidade de ampliação do número de vagas para o ensino secundário e, com isso, foram criadas as seções Norte (Engenho Novo) e Sul (Humaitá), em 1952, e Tijuca, em 1957. Todas eram externatos. O Internato, localizado em São Cristóvão, passou a funcionar em regime de semi-internato e, mais tarde, como Externato.

A lei 5540, datada de 28/11/1968, teve como objetivo reestruturar o ensino superior, sendo uma das medidas a extinção da cátedra. No Colégio Pedro II, a função foi preenchida pelos chefes de departamentos, estrutura em vigor até os dias de hoje.

A partir de 1979, as seções passaram a ser chamadas de Unidades Escolares de acordo com o bairro em que se situavam. O Colégio Pedro II apresentava nesta época um certo declínio, já que o Sistema Educacional privilegiava o ensino profissionalizante (Lei 5692/1971). O Diretor-Geral da época – professor Tito Urbano da Silveira – assessorado pelo professor Wilson Choeri (então Secretário de Ensino) assinou convênio com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, abrindo vagas para os alunos da rede municipal, avaliados com conceitos A (excelentes). Houve uma revitalização da 5ª série, então. O espaço ocioso foi preenchido com entusiasmo e, novamente, as salas de aulas voltaram à sua efervescência.

Em 1984, o mesmo Diretor-Geral foi responsável pela criação do Primeiro Segmento no Colégio Pedro II. Completava-se assim todo o período de Educação Básica, da alfabetização até o final do Ensino Médio.

Durante as comemorações do Sesquicentenário do Colégio Pedro II, em 1987, muitos eventos marcaram o fato: lançamento de selos comemorativos, sessões solenes com a presença de ex-alunos eminentes (dentre os milhares que o Colégio possui) que são figuras marcantes no cenário nacional. Em 1988, na nova Constituição da República Federativa do Brasil (chamada por Ulisses Guimarães de constituição-cidadã) o nome do Colégio figurava no art. 242, parágrafo 2º das Disposições Constitucionais Gerais que assegurava a permanência da instituição na esfera de Administração Federal, resultado da campanha “*Para Sempre Federal*” levada a cabo por alunos, funcionários, professores e ex-alunos (alguns Constituintes).

Tabela 3

Centro		Ensino Fundamental II e Ensino Médio
Engenho Novo	Unidade I	Ensino Fundamental I
	Unidade II	Ensino Fundamental II Ensino Médio
Humaitá	Unidade I	Ensino Fundamental I
	Unidade II	Ensino Fundamental II Ensino Médio
Niterói		Ensino Médio
Realengo		Ensino Médio
São Cristóvão	Unidade I	Ensino Fundamental I
	Unidade II	Ensino Fundamental II
	Unidade III	Ensino Médio
Tijuca	Unidade I	Ensino Fundamental I
	Unidade II	Ensino Fundamental II Ensino Médio

Inúmeros e ilustres escritores dedicaram seu tempo a escrever obras em que citavam o Colégio, como Joaquim Manuel de Macedo, Joaquim Nabuco e Pedro Nava (vide anexo E). Dos livros dedicados a render homenagens aos professores do Colégio e contar episódios pitorescos sobre a vida dos seus estudantes, há duas curiosidades a destacar:

1. é recorrente a atribuição de características do perfil do docente do Colégio Pedro II – saber, qualidades pedagógicas, boa relação com os alunos, exigência;
2. Nelson Romero, por ocasião da abertura do ano letivo de 1936 faz um pronunciamento onde conclama “o Estado deve exigir do professor: Ciência provada, retidão, assiduidade, zelo, colaboração, trabalho. Do governo pleiteia autonomia, honra, prestígio e remuneração condigna”;
3. Pedro Calmon, já era professor universitário, tinha sido reitor da Universidade do Brasil e Ministro da Educação. Candidatou-se a uma vaga à cátedra de História. Aprovado, compareceu à sessão em que a Congregação lhe deu posse, mas nunca deu aulas;

Atualmente, o ingresso de docentes no Colégio Pedro II é realizado através de concurso público com provas escritas, entrevistas e provas de títulos, para o caso de professores efetivos. Em casos emergenciais, o governo autoriza a contratação de docentes depois de avaliados por banca examinadora, pelo período de um ano, renovável por mais um, em caso de avaliação positiva. Ao final desse período os docentes contratados são desligados.

3.2. Organização institucional

O Colégio Pedro II é uma autarquia federal ligada ao Ministério da Educação. Organiza-se em departamentos responsáveis por sua estrutura pedagógica específica, a saber:

Primeiro Segmento (especificidades para a faixa etária do 1º ao 5º ano); Biologia e Ciências; Desenho e Educação Artística; Educação Física e Folclore; Educação Musical; Filosofia; Física; Geografia; História; Línguas Anglo-Germânicas; Línguas Neolatinas Estrangeiras; Matemática; Português e Literaturas de Língua Portuguesa; Química; Sociologia; Ciências da Computação e Iniciação ao Trabalho.

Na cúpula administrativa estão: Diretor-Geral, assessorado pela Secretaria de Ensino. Esta é constituída de Sub-Secretaria de Ensino Fundamental e Sub-Secretaria de Ensino Médio. Existem, ainda, o Setor de Ensino Especial e o Setor de Supervisão e Orientação

Pedagógica (SESOP), este com representantes em todas as Unidades de Ensino. A essa organização pedagógica ainda podemos acrescentar outros departamentos: Administração; Recursos Humanos; Procuradoria; Engenharia; Gabinetes Médicos. Toda uma infra-estrutura indispensável a uma instituição desse porte tão avantajado.

Cada Unidade possui um Diretor com uma equipe técnico-administrativa local. As Unidades I possuem um Coordenador Setorial que exerce a direção com plena representação nas decisões tomadas em reuniões sistemáticas do chamado Conselho Pedagógico.

3.3. Corpo discente

Na época da fundação do Colégio Pedro II, os seus alunos eram oriundos da elite e destinados a exercer cargos públicos ou ocupar lugares de destaque na sociedade. Até 1979, o ingresso de alunos se fazia somente através de concursos de admissão, extremamente concorridos e exclusivamente os melhores se classificavam. Ainda existe a figura da jubilação – os alunos não têm sua matrícula assegurada após dois anos de repetência, mesmo cursando uma escola pública. Com a criação de Unidades Escolares para atender desde o 1º ano, o sorteio de vagas foi o sistema escolhido (a partir de condições pré-estabelecidas por Edital, respeitando, exclusivamente, a faixa etária). Ainda assim, a procura pela inscrição é intensa, numa relação candidato-vaga que se assemelha a vestibular para faculdades como medicina ou engenharias nas universidades federais. Com o sorteio, a diversidade é bastante acentuada, já que as diferenças de nível sócio-econômico juntam-se às características/necessidades do alunado. Para o 6º ano (antiga 5ª série) do Ensino Fundamental são encaminhados os alunos que concluem a etapa inicial do “Pedrinho”, denominação carinhosa dada internamente às Unidades I, e as vagas excedentes são preenchidas através de concurso de admissão. Para 1ª série do Ensino Médio repete-se o procedimento – alunos oriundos do 9º ano do próprio colégio e concurso para as poucas vagas remanescentes.

A primeira pergunta do questionário sobre perfil da família, preenchido no ato da matrícula refere-se ao motivo da escolha do Colégio pelos pais, a associação de aspectos econômicos (gratuidade) e expectativa quanto à qualidade do ensino foram as respostas unânimes.

Em junho de 2008, o MEC divulgou, e diversos jornais noticiaram (anexos K, L, M), os resultados das avaliações realizadas em 2007 nas escolas públicas. As quatro Unidades

Escolares do Colégio Pedro II com turmas de primeiro segmento do Ensino Fundamental figuram entre os dez melhores resultados do Estado do Rio de Janeiro. O fato foi motivo de grande júbilo sobretudo para a equipe da UA, primeira colocada no ranking estadual, e teve grande repercussão entre os pais de alunos que, mesmo assim, cobravam a presença no ranking nacional.

Tabela 4

Série	1996		1997		1998		1999		2000	
	Insc.	Vagas	Insc.	Vagas	Insc.	Vagas	Insc.	Vagas	Insc.	Vagas
C.A.	2.750	236	2.758	189	3.059	220	3.225	200	4.568	220
5ª série	3208	246	4.279	300	4.364	360	5.671	225	7.267	240
1ª série	1988	283	3.123	240	2.798	283	2.946	107	4.998	235

Fonte: Colégio Pedro II Projeto Político Pedagógico Inep/MEC 2002. Observação: a partir de 2007, o Ensino Fundamental passou a ser organizado em nove anos. Na tabela acima o CA é o primeiro ano e a quinta série é o sexto ano.

3.4. Perfil docente

O corpo docente do Colégio Pedro II, no decorrer de sua história, sempre foi muito exigido (anexos O, P) e contou com nomes de muito prestígio na Educação Nacional. Muitos dos ex-alunos retornaram ao Colégio como professores, fato que se observa até os dias atuais.

Nas tabelas que se seguem é possível constatar a qualidade, a diversidade e a formação acadêmica dos docentes. Mesmo para as séries iniciais é muito significativo o percentual de profissionais com pós-graduação em seu currículo.

Para melhor esclarecimento, as tabelas abaixo dão conta dos professores efetivos, totalizando 883, em atividade em todas as Unidades Escolares e, em algumas tabelas, para atender o objeto desta pesquisa foi destacada a Unidade Humaitá I, denominada de Unidade de Análise (UA). Há uma acentuada participação feminina no corpo docente e a maior parte dos professores está na faixa etária de 41 a 60 anos. Há um grande grupo que ingressou no colégio Pedro II após 1995, denotando grande renovação embora poucos recém-formados.

Tabela 5

Docentes por Sexo e Idade

	Feminino		Masculino		Total	
	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual
Até 25 anos	5	0,81	1	0,37	6	0,68
26 a 30	27	4,39	15	5,59	42	4,75
31 a 40	130	21,13	65	24,25	195	22,08

41 a 50	290	47,15	98	36,56	388	38,28
51 a 60	132	21,46	68	25,37	200	22,65
Maior de 60	31	5,04	21	7,83	52	5,90
Total	615	69,64	268	30,36	883	100

Fonte: Colégio Pedro II – Secretaria de Ensino Sistema de Controle de Pessoal data-base 12/09/2007

Tabela 6

Docentes por ano de ingresso

Faixa	Quantidade	Percentual
Até 1980	9	1,02
De 1981 a 1985	203	22,99
De 1986 a 1990	131	14,84
De 1991 a 1995	211	23,90
Após 1995	329	37,26
Total	883	100

Fonte: Colégio Pedro II – Secretaria de Ensino Sistema de Controle de Pessoal data-base 12/09/2007

Com relação à carga horária, o Colégio Pedro II tem docentes em regime de 20 horas semanais, 40 horas semanais e dedicação exclusiva (DE). Nesta última forma, o professor tem a mesma carga horária, em turma, do colega com 40 horas. A diferença está que não há vínculo com outra instituição e o seu tempo é ocupado com projetos voltados para a melhoria do trabalho e participação em atividades pedagógicas de interesse dos professores.

Tabela 7

Docentes por Regime de Trabalho

Regime	Total
20 horas	79
40 horas	340
Dedicação Exclusiva	464
Total	883

Fonte: Colégio Pedro II – Secretaria de Ensino Sistema de Controle de Pessoal data-base 12/09/2007

Tabela 8

Docentes por grau de escolaridade

Escolaridade	Quantidade	Percentual
Normal	2	0,22
Graduação	166	18,80
Aperfeiçoamento	12	1,36

Especialização	342	38,73
Mestrado	312	35,83
Doutorado	49	5,55

Fonte: Colégio Pedro II – Secretaria de Ensino Sistema de Controle de Pessoal data-base 12/09/2007

Com relação à remuneração é sabido que o governo tem tido uma política de reajuste que não atende às solicitações dos sindicatos das instituições federais de ensino. Embora, os docentes do Colégio Pedro II estejam numa faixa salarial média, sempre há reivindicações para melhoria dos salários. Os docentes têm tido seu poder de compra reduzido já que houve um longo período (quase uma década) em que os salários ficaram congelados. Há desgaste geral nos movimentos de paralisação propostos pelos sindicatos e pouca confiança dos professores da unidade de análise (UA) com relação a resultados positivos a partir de greves.

Existe uma outra possibilidades de ganhos salariais que é a progressão funcional. Esta acontece sempre que o docente apresenta certificados/diplomas de conclusão em graduação, especialização, mestrado ou doutorado. Além disso, a cada dois anos, os docentes são avaliados por uma comissão formada por chefias diretas e mudam de nível, o que lhes dá um pequeno percentual de aumento. Entretanto, os docentes que alcançam o último nível na carreira, atualmente, não têm mais possibilidade de progressão e seus reajustes restringem-se aos que forem estabelecidos pelo governo federal, com os percentuais concedidos para a classe.

A avaliação docente, com formulário padrão da instituição, prevê pontuação de 0 a 5 para diferentes itens, a saber:

1. aspectos administrativos, onde são avaliadas assiduidade, atitudes (postura ética, relacionamento, observância às normas do Colégio Pedro II) e participação – apoio à administração, contribuição nos eventos programados, iniciativa para encaminhar/solucionar problemas discentes;
2. aspectos pedagógicos, onde são avaliados construção do trabalho, domínio do conteúdo programático, produção e utilização de material e de técnicas diversas, acompanhamento dos alunos, empenho na realização de tarefas pedagógicas, participação em reuniões.

Avaliação docente nas unidades é realizada por uma comissão composta pela chefia imediata (coordenação, chefe do SESOP e equipe administrativa). Todos os professores têm acesso à sua avaliação para as considerações que se fizerem necessárias.

As instituições escolares enfrentam um outro dilema: manter-se tradicionalistas, preservando o prestígio adquirido historicamente ou modernizar-se a absorver as diferentes

reformas, novas ondas de teorias pedagógicas com promessas de milagres em futuro próximo num ambiente de consumismo pedagógico ilimitado (LINHARES, 2001:152). As escolas públicas, sobretudo aquelas que ainda lutam por qualidade em educação são alvo de imposições governamentais e de cobranças de resultados, absorvendo a responsabilidade pelos fracassos. Seus professores, apesar de recursos por vezes restritos, vivem uma ciranda de pressões que partem de suas chefias, de seus alunos e responsáveis por eles, de seus colegas de equipe e de si mesmos. Muitas vezes, sentem-se reféns de ações perversas onde se percebe desigualdade e injustiça. É um campo fértil para plantar insatisfação e mal-estar.

O isolamento imposto aos professores faz com que a memória se perca, visto que se fragmenta. As narrativas profissionais, fonte de tanta experiência acumulada na docência, precisam ser estimuladas e acrescidas da memória política, institucional, existencial. A história é elemento indispensável para assegurar a consistência de uma vida, construção diária com valor inestimável.

O multiculturalismo, a educação sexual e ambiental, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, são conceitos que chegam a escola com inegável importância e que fazem parte da educação integral e da prática docente, mas “sem condições pedagógico-administrativas e financeiras para a sua realização responsável” (LINHARES, 2001:148) e só vão se acumulando na coluna de déficit no balanço do professor.

A Educação Inclusiva, tão propalada e regulamentada na lei 9394/96 (LDB) é um dos atendimentos que frustram os docentes: a grande maioria não tem formação que a oriente na execução do trabalho. As turmas com crescente número de alunos não assegura uma observação individual de cada um e a adequação na diversificação do atendimento.

O Colégio Pedro II reverencia seus ex-professores, muitos deles renomados personagens históricos na Educação Brasileira (vide anexo F).

3.5. O cenário da pesquisa - a Unidade Escolar Humaitá I

A UA está situada na rua João Afonso, 56, no bairro do Humaitá, zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Foi inaugurada em 1986, e atende crianças do 1º ano (alfabetização) ao 5º ano do ensino fundamental.

A UA, especialmente, recebe alunos oriundos de classe pobre (moradores de comunidades carentes), de classe média, classe média alta, filhos de médicos, políticos, professores universitários etc. É essa a riqueza de experiências que há, em se tratando de escola pública. A convivência entre todos e a troca de vivências tão diferenciadas, para o professor mais desavisado surge como heterogeneidade que se choca, evidentemente, com a seletividade. Em algumas situações, pode ser constrangedor entrar em contato com realidades tão diferentes da expectativa docente. O professor pode descobrir, por exemplo, que tem alunos que nunca foram ao cinema, mesmo morando na Zona Sul do Rio de Janeiro.

3.5.1. Arquitetura / espaço Físico

São dois prédios interligados. O de construção mais antiga tem somente um andar e conta com: cinco salas de aula de núcleo comum, laboratório de Ciências, laboratório de Aprendizagem, sala ambiente de literatura, biblioteca, sala ambiente de Artes, banheiros para meninos e meninas, sala de professores, sala da Coordenação Pedagógica, banheiros para adultos, SESOP, copa, secretaria, gabinete de direção, almoxarifado, sala de vídeo e arquivo. Já o prédio de construção mais recente tem dois andares. No andar térreo funcionam sete salas de aula para núcleo comum, o laboratório de informática educativa (LIEd), a sala ambiente de música e banheiros para meninos e meninas. No andar superior estão localizadas: a sala de Educação Física, três salas para apoio pedagógico, sala para jogos e auditório com palco.

Além disso, em construções anexas, estão: sala de xerox e de funcionários, cantina, refeitório, cozinha e dispensa. Há também duas quadras para a prática de Educação Física: a maior, coberta, é de uso comum com a Unidade Escolar II e a menor, descoberta, é exclusiva.

3.5.2. Dinâmica escolar

Professores regentes têm espaço no seu horário para planejamento onde se encontram com os coordenadores das diferentes disciplinas, os orientadores pedagógicos e parceiros do mesmo ano escolar, semanalmente. Os orientadores pedagógicos são responsáveis pelo acompanhamento das turmas e pela integração do planejamento junto aos professores. Na UA há quatro orientadores (1º e 2º anos, outro para 3º ano e um terceiro para 4º e 5º anos).

Os alunos têm aulas de segunda a sexta feira, durante cinco horas (primeiro e segundo turnos). Além dos tempos de aula de Núcleo Comum (Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências) há tempos de: Literatura, Música, Educação Física, Laboratório de Informática Educativa (LIED) e Artes Visuais, distribuídos da seguinte forma:

O Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP) é o responsável pelo atendimento/acompanhamento dos alunos. A disciplina e o desempenho escolar dos alunos são observados, com atenção, por toda a equipe. Os responsáveis pelos alunos com necessidade de atenção por comportamento ou por outras dificuldades observadas são chamados para entrevistas visando esclarecer possíveis causas. Quando necessário, são efetuados encaminhamentos a profissionais/técnicos especializados para atendimento adequado. Alunos com necessidade de apoio pedagógico são encaminhados pelos professores para atendimento fora do turno, na área e conteúdos em que apresentam dificuldades. Esses horários de atendimento são garantidos por professores em regime de dedicação exclusiva e outros com carga horária disponível para tanto a efetivação do Projeto de Recuperação Extraclasse. O SESOP organiza pequenos grupos de alunos para que o trabalho seja eficaz.

Tabela 9

Pessoas atuantes na U.E. Humaitá I

Docentes			
Administração	Coordenação / Orientação	SESOP	Regentes de Turma
Coordenador Setorial: 1	Coordenadores Pedagógicos: L. Portuguesa: 1 Matemática: 1 Est. Sociais: 1 Ciências: 1	Chefe do Setor: 1	Núcleo Comum: 22
Adjuntos de Direção: 2	Orientadores Pedagógicos: 1º e 2º: 1 3º: 1 4º e 5º: 1		Lab. Ciências: 2
Coordenador Administrativo: 1	Coordenação de atividades:		Educ. Física: 2
		Professores para atendimento a pais	Artes: 2
			Educ. Musical: 2
			LIED: 2

Laboratório de Aprendizagem: 1	Artes: 1 Música: 1 LIEd: 1 Literatura: 1 Educ. Física: 1	e alunos: 3 Professores para apoio pedagógico: 3	
Técnicos			
Administrativos, Porteiros, Merenda: 22			
Assuntos Educacionais: 3			
Pessoal terceirizado para as áreas de:			
Limpeza		Recepção	Segurança

Fonte: autora, dados de agosto de 2007

Tabela 10

	Tempos de Aulas / Semana										NC
	Artes	Ed Mus	Ed Fís	Lit	LIEd*	Lab Ci**	LP	Mat	ES	Ci	
1º ano	2	2	2	2	2	2					20
2º ano	2	2	2	2	2	2					20
3º ano	2	2	2	2	2	2					20
4º ano	2	2	2	2	2	2	7	7	4	2	20
5º ano	2	2	2	2	2	2	7	7	4	2	20

* Os tempos do LIEd são trabalhados com um componente curricular, variando no decorrer do ano.

** Os tempos do Laboratório de Ciências trazem como proposta o encaminhamento de problemas para levantamento de hipóteses, é o local de lançamento dos conceitos de Ciências.

No que tange à disciplina, existem regras que são estabelecidas pelo Colégio organizadas no documento Código de Ética e onde estão definidos direitos e deveres dos alunos com as sanções possíveis em caso de desrespeito. O Código de Posturas Docentes é documento com a mesma finalidade.

Também são oferecidas atividades de estimulação para alunos com diferentes necessidades que a instituição implementa nas Unidades I (para alunos de 1º ao 5º ano) no espaço chamado Laboratório de Aprendizagem, onde um profissional, com capacitação para tal, observa e avalia as crianças encaminhadas e trabalha, em pequenos grupos, as habilidades que facilitam a aprendizagem: atenção, organização espacial, percepção corporal etc.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9394/96) assegura atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais (Título III Artigo 4º item IV). Recentemente o Colégio Pedro II estruturou um Setor de Ensino Especial (SEE) na Secretaria de Ensino, que visita as diferentes unidades sistematicamente. Esse Setor coordena e dinamiza os quatro laboratórios de Aprendizagem que funcionam nas Unidades I (Engenho Novo, São Cristóvão, Humaitá e Tijuca). No cotidiano escolar, a inclusão dos alunos especiais traz

preocupações e mobiliza emocionalmente os professores em geral, em razão da insegurança e da falta de conhecimentos específicos sobre as estratégias adequadas a cada tipo de necessidade. Para essa demanda, o SEE celebra parcerias com outras instituições para auxiliar nessa tarefa, como Santa Casa de Misericórdia, Instituto Nacional de Surdos e Instituto Benjamin Constant.

3.5.3. Perfil docente da UA

A UA tem todo o corpo docente com graduação em nível superior, o número de docentes com doutorado e mestrado já é de 16, correspondendo a 27,6% do total de professores da UA. Em relação ao universo do Colégio Pedro II há 361 docentes com mestrado/doutorado (40,9%). Esses percentuais apontam para o alto nível de formação dos professores da UA. Na Unidade Humaitá II (segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio), as mesmas qualificações correspondem a 51% dos professores e a Unidade Centro tem quase 56% nesse grupo.

Nas tabelas apresentadas a seguir, o objetivo é estabelecer comparações entre a UA e o Colégio como um todo.

Tabela 11

Docentes por grau de escolaridade

	UA	Demais UEs	Total
Curso Normal	-	2	2
Graduação	13	153	166
Aperfeiçoamento	2	10	12
Especialização	27	315	342
Mestrado	15	297	312
Doutorado	1	48	49
Total	58	825	49

Tabela 12

Docentes por gênero

	UA	Demais UEs	Total
Feminino	54	561	615

Masculino	4	264	268
-----------	---	-----	-----

Os docentes do Colégio Pedro II são enquadrados por tempo de serviço e de formação assim distribuídos: A, B, C, D, E e S (especial). Para cada classe há 4 diferentes níveis (1, 2, 3, 4) que representam a progressão por tempo de serviço, com avaliações docentes a cada 2 anos. Somente a classe especial, recentemente criada pelo governo, não tem subdivisões. É, pois, na atualidade, topo de carreira para os docentes.

A tabela seguinte demonstra como está distribuído o pessoal docente.

Tabela 13
Docentes por carga horária

Carga horária (h)	UA	Demais UEs	Total
20	6	73	79
40	13	327	340
DE	39	425	464
Total	58	825	883

Na UA há um percentual de professores com dedicação exclusiva bastante significativo (67%) enquanto que as demais Unidades Escolares do Colégio Pedro II apresentam 48%.

Seria deselegante terminar sem que contemos a reação à crônica de Nelson Rodrigues, cujo fragmento está no início deste capítulo: Os alunos, tocados pelas palavras do grande teatrólogo, e com o pleno apoio dos professores, decidiram (por unanimidade) em uma concorrida reunião do grêmio estudantil – e com a aquiescência da Direção – que fosse conferido ao indomável escritor o título de aluno honorário do Colégio Pedro II²⁴. No Jornal dos Sports de 12 de outubro de 1963, Nelson Rodrigues registra emocionado o fato, como sendo “interferência sobrenatural”: “passo a ser o que nunca fui”.

²⁴ Conforme ofício assinado pelo diretor Roberto Accioli.

Capítulo 4

O desenvolvimento da pesquisa

É impossível separar o Eu profissional do Eu pessoal
(NÓVOA, 2000:17)

Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual. (Franco Ferraroti apud NÓVOA, 2000:18)

“As histórias narradas, com suas lembranças e esquecimentos, traduzem a luta entre a impregnação de uma vivência relevante e a resistência que a faz ser afastada da memória” (ARCHANGELO, 2004:25). Os fatos não lembrados, os silêncios, as pausas fazem parte da resposta de cada um.

O corpo docente de uma escola é constituído de uma variada gama de histórias de vida, idéias, interesses profissionais diferentes, posicionamentos políticos, habilidades. Entre o que se sonha e se deseja e o que realmente é concretizado, há um espaço preenchido pelo sujeito que, de forma gradativa, vai imprimindo sua marca no ambiente profissional.

É natural que se tenha experiências de amor e ódio no cotidiano escolar; convive-se com pulsões conflitantes. Assim, ao mesmo tempo que a paixão está presente no trabalho pedagógico, surge a aversão provocada por tensões adversas e o sentimento de menos-valia.

Para se pensar a instituição e as pessoas que fazem parte dela, a escuta é uma ferramenta fundamental. Não se pode ignorar fatores individuais e fatores sociais. A interação dos dois aspectos e a interpretação disso é que poderão dar a idéia de como se estrutura e se constrói a história daquele local. São as lembranças evocadas, as demandas psíquicas dos sujeitos e as finalidades socialmente atribuídas à instituição. “Buscar compreender a História de um professor é também buscar em que medida seu psiquismo sofreu o impacto de sua inserção na História e até que ponto também o produziu.” (ARCHANGELO, 2004:25)

Depoimentos sobre as trajetórias escolares constituem-se como importantes testemunhos para um maior entendimento sobre a construção da profissão, sobre o autoconhecimento e, também, de descoberta entre o pessoal e o coletivo. Nessas falas serão expostas as alegrias, as emoções, as frustrações, os dilemas, as decisões enfim, o que constitui a vida.

As entrevistas não estruturadas e transcritas são repletas de significados, representações e emoções. É impossível dissociar uma coisa das outras. Por outro lado, no

relato da história de cada um, as tramas se constroem e se enlaçam a fatos rememorados. A identificação com esta ou aquela ocorrência vai modelando as lembranças, podendo constituir diferentes perfis. A identidade profissional é resultado de um longo percurso. Para se sentir professor é necessário dar significado a estas trajetórias que documentam os momentos que marcam e determinam o sentimento de ser professor. Desde as experiências escolares com os alunos, o que restou no imaginário da escola, incluindo colegas e professores, passando pela escolha profissional e pelo que é expresso na atualidade, as narrativas levam a um autoconhecimento (e porque não dizer reconhecimento?) e podem ser surpreendentes até para quem as conta.

Tabela 14
Perfil dos entrevistados para esta pesquisa

	Sexo	Tempo (anos)			Graduação	Pós	Situação
		Idade	Magistério	Pedro II			
Adriana	F	42	21	21	Pedagogia	-	Efetivo
Ângela	F	38	20	11	Química	-	Efetivo
Bela	F	47	29	22	Matemática	Mestrado	Efetivo
Berenice	F	48	23	23	Música	Especialização	Efetivo
Mariana	F	49	25	22	Pedagogia		Efetivo
Marilene	F	45	22	17	Pedagogia	Especialização	Efetivo
Rebeca	F	56	36	20	Português/ Literatura	Especialização	Efetivo
Rosa	F	43	15	2 meses	Português/ Literatura	Especialização	Contratado
Tânia	F	53	24	22	Ed. Física	Especialização	Cedido
Vera	F	51	30	9	Pedagogia	Especialização	Efetivo
Walmir	M	45	26	21	Matemática	Mestrado	Efetivo
Zoraide	F	58	38	3	Pedagogia	Especialização	Contratada

Aquele que testemunha quer contar a história e ser ouvido e todo sentimento guardado em suas lembranças tem o endereçamento certo para o seu ouvinte. O decorrer de uma narrativa guarda em si um certo grau de imprevisibilidade dos graus de interação entre as diferentes dimensões história, clínica e poética (FELMAN, 2000:55). Felman (2000) atribui uma função vital, libertadora, ao testemunho. No caso das entrevistas realizadas para a construção deste trabalho, as pessoas expressaram, literalmente, o prazer de ter exposto partes de sua vida; foi como se nunca tivessem externado ou desabafado situações de seu cotidiano profissional.

O grupo de entrevistados espontaneamente se ofereceu para participar da pesquisa. Após o preenchimento de questionário com informações pessoais foi agendada entrevista.

Logo no início da coleta de dados, foi pedido para que os professores entrevistados recordassem o seu tempo de escola como alunos. Alguns trouxeram seus momentos de alegria ligados aos professores que tiveram na vida escolar. Vera afirma que teve “professores marcantes”; Adriana mantém contato com uma ex-professora; Ângela disse, de imediato, que o relevante eram as “professoras do primeiro segmento”, em especial, “pela proximidade do dia-a-dia” e pela “doação”.

A referência ao bom desempenho escolar foi outro ponto lembrado pelos professores. Bela disse “eu sempre fui boa aluna, eu adorava ir pra escola”; Adriana “era excelente aluna, ótima, só tirava A”; Marilene e Tânia afirmaram “eu sempre fui boa aluna” com a evocação da premiação pelo sucesso escolar, em rituais mais tradicionais de entrega de medalhas. Rebeca conta que, durante os primeiros anos escolares sempre recebeu o prêmio. Tinha até uma blusa de seda preparada especialmente para a solenidade de encerramento. Walmir e Marilene destacam que em suas escolas também havia medalhas, “eu achava que era muito legal” (Walmir) e “era uma escola rígida, conteudista e tinha essa coisa de medalha” (Marilene).

Há lembranças menos agradáveis, até negativas, sinal de que certas experiências marcam de forma definitiva. Mariana lembra da “borracha que a minha professora jogou fora” e da “menina que era a preferida da professora”, provocando ciúmes nas demais. Adriana conta da ameaça de ser levada “para o quarto escuro”, o que fez com que a mãe a tirasse da escola. Bela fala de seus sentimentos quando a professora do Normal propôs que ela fosse estudar na escola técnica, por ser boa aluna em Matemática: “Fiquei revoltada, eu quero fazer isso”. Berenice fala de sua ojeriza pela Matemática, até hoje, por causa dos professores, e que escolheu “uma profissão que não tinha nada a ver com Matemática”. Rebeca não esqueceu do dia em que “a professora me puxou a orelha por que eu não sabia fazer, minha mãe não me batia”.

Muitos professores tornam-se verdadeiros mitos para seus alunos. É uma faceta própria do desenvolvimento infanto-juvenil a imitação de personagens próximos e o professor é uma figura destacada nesse “universo particular”. Fazer uso desse trunfo no sentido do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem trará bons resultados para a educação. O professor se torna modelo porque o aluno o reconhece como líder que pune ou recompensa; o papel do professor é visto como indiscutível ou quando há um processo de identificação pelas qualidades.

A relação professor-aluno é altamente valorizada por ser uma das mais freqüentes nas primeiras fases da vida. Não obstante, o que há de mais delicado na ocorrência de insatisfação

de professores é a sua relação com os alunos. O desgaste no profissional é observado, percebido por todos os alunos, desde os primeiros anos. O contato diário vai criando hábitos e as imagens dos professores são assimiladas pelas crianças. O papel do exemplo legado ao professor faz com que haja um repasse de seus valores para os alunos. São marcas que permanecem indelévels, seja para o bem ou não.

O lado negativo na relação professor-aluno parece trazer muitos ressentimentos. É o que Ângela conta sobre a punição imposta por uma professora no segundo segmento. “Justamente, me marcou assim um pouquinho”, logo adiante completa, como que para atenuar, mas na verdade aprofundando. “Ela era quase uma lenda na escola”, “ela não dava chance da gente se expressar”, “até imagino que a audição dela não fosse tão boa”, “fiquei triste”, “por isso não esqueci esse troço”. Realmente, o fato deixou recordações que ainda parecem dolorosas.

Não se pode negar a influência da família comprovada nos depoimentos de Walmir “minha mãe era professora e então tinha um grau de exigência muito grande com o resultado” e Bela “noventa não servia, tinha de ser cem”. Às vezes, percebe-se até uma certa condescendência, como quando Adriana fala: “fiz a prova pro Instituto de Educação e passei, quando vi o tamanho da escola eu disse eu não quero estudar aqui, não quero! Aí minha mãe: então tá”.

Comparações com irmãos surgiram através de Tânia “competição muito grande da minha irmã comigo. Na minha trajetória escolar ela era a inteligente e eu era a esforçada”.

Em outro momento, destaca-se um forte vínculo à instituição freqüentada, como é o caso de Rebeca: “eu entrei pro Pedro II, disse: vou ser professora deste colégio. Apaixonei-me pela escola em que estudei e sou apaixonada pela mesma escola em que trabalho” [e chora] “sou encantada pelo Colégio”.

No segundo item, foi abordado o papel do professor na contemporaneidade. Há uma percepção positiva na fala de Vera: “acredito, sim, que tem uma coisa de idealismo, de você apostar na Educação como mudança social”. Já Bela, remete-se aos novos paradigmas: “o professor continua com o papel de dar condição para o aluno aprender, para poder seguir na vida”. Mas “a escola tem que abarcar maior responsabilidade nessa parte formativa e não adianta fugir... tem que mudar, é uma necessidade”. E complementa “se a sociedade mudou, as necessidades estão diferentes, a escola vai ter que...”

Walmir destaca que a escola “antigamente, era o veículo de acesso ao mercado de trabalho”. Nos dias atuais, ele percebe que a escola é vista como “rito de passagem”, “estar na escola é ter uma identidade, [o aluno] recebe merenda, o pai recebe bolsa escola” e completa

que o professor hoje precisa “convencer seu aluno que este [a escola] não é só um espaço pra ganhar merenda” e que “o conhecimento vai ter frutos no futuro”. Marilene concorda com o colega: “aí na sociedade tem muitas figuras que estão tendo sucesso na vida sem o saber”. Rebeca lembra: “antigamente a gente impunha respeito, os pais respeitavam mais”. Mais uma vez, a valorização da escola pela família é ressaltada por Marilene que resgata sua experiência em escola municipal: “no município, os pais de aluno sentem falta, se sentem muito carentes”.

Ângela responde diretamente: “acho que, basicamente, o papel do professor não dá pra modificar – professor é educador” e, mais adiante, acrescenta: “ele tem que se adequar às novas experiências, experimentações da vida, de realidades distintas e que a gente tá vivendo nesse mundo”. No caso do primeiro segmento: “é o papel quase que materno”. Mas considera que, em todos os níveis, o papel de professor e educador permanece.

Na verdade, muitos autores atribuem à professora dos primeiros anos escolares um papel de substituta da mãe, mas muito importantes na configuração do sujeito psíquico e do sujeito capaz de se inserir no seu grupo transformando-o e transformando-se (ARCHANGELO, 2004).

Rebeca citou também o professor/educador como binômio. Afirma que é “educadora 24 horas por dia”.

Parece pertinente a inserção, neste momento, de uma rápida menção ao texto de Rubem Alves que apresenta um paralelo entre professor e educador. O escritor compara eucalipto e jequitibá em analogia clara aos papéis de professor e educador, respectivamente.

Eu diria que os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma estória a ser contada... (...) Por isso mesmo, professores são ‘entidades’ descartáveis, da mesma forma como há canetas descartáveis, coadores de café descartáveis, copinhos plásticos de café descartáveis. (...) Talvez que um professor seja um funcionário das instituições que gerenciam lagoas e charcos, especialista em reprodução, peça num aparelho ideológico do Estado. Um educador, ao contrário, é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos.

Não sei como preparar o educador. Talvez que isto não seja necessário e nem possível... É necessário acordá-lo (ALVES, 2002).

A respeito, ainda, de professor e educador é de Tânia a afirmação: “sempre foi essa a tônica do meu trabalho, trabalho de participação, de formação. É lógico que existe uma grande diferença entre o professor e o educador porque o professor prepara a aula e segue...” e acrescenta adiante: “o educador, ele não só se preocupa em dar aula, como na formação desse indivíduo, que é o meu grande foco... na formação desse caráter, na formação como gente, como pessoa, como cidadão.”

Em relação à postura do professor, Walmir declara: “acho que o professor do município não dá a devida importância ao trabalho dele... se ele respeita pouco o aluno, ele vai receber pouco, também, do aluno.”

É Rebeca quem traz à tona a desvalorização do professor, não só pela sociedade, mas pelos próprios governantes. “Começa pelo governo, o governo não valoriza, não incentiva o professor a estudar, a se aprimorar... só exige qualidade de ensino.”

Quando a professora encaminha as suas queixas está avalizando, corroborando com uma situação que define como imutável, mas é, através delas (das queixas), que “denunciam seu mal-estar”. (FERNÁNDEZ, 1994:110) As queixas sobre o pouco caso dos governos, para com a educação, são um exemplo disso: “não há como lutar, é irremediável”, esta é a mensagem subliminar. A queixa funciona como válvula para “expulsar a violência que não se [quer] pode engolir” (FERNÁNDEZ, 1994:113). Assegura Fernández que a queixa é a primeira expressão de descontentamento, mas é necessária uma reação da professora, no sentido de buscar caminhos alternativos que não sejam produtos de hostilidade. Para que isso aconteça, os espaços para a troca e reflexão serão muito importantes. É um trabalho que requer disponibilidade, empatia e onde se valorize a expressão da dúvida, sem teorias prontas para a resposta. A construção diária desse prazer leva à autoconfiança e valorização da auto-imagem.

A escola pode ser considerada, hoje, um espaço de tensão, submetida às contingências sociais: desvalorização, violência e desânimo dos professores. Entretanto, a afetividade, o desejo de enfrentar desafios e, muitas vezes, a paixão pelo trabalho de educar, ainda promove, através dos professores, escolas com emoção e qualidade. A soma dessas subjetividades, atuando de forma verbal ou não, vai contribuir para a instituição agindo, impulsionando e implementando os projetos pedagógicos.

Rebeca desabafa: “os pais... não respeitam, provocam os professores... Sou aposentada do município; hoje, talvez, eu não fizesse concurso para o município” e acrescenta: “o professor pra continuar, pra perseverar, ele tem que ter muito amor, tem que acreditar muito que a educação ainda é o que redime o ser humano”.

A lacuna aberta na família dos alunos sobrecarrega o professor como lembra Mariana: “acho que a gente aqui faz muitos papéis, ao mesmo tempo: pai, mãe, avó, psicóloga... tem o papel de fazer carinho e de cobrar, também, atitudes e valores”. Para essa profissão com tantos papéis, como foi realizada a escolha? No estudo, na observação da insatisfação do professor perguntou-se sobre a opção pela docência por cada um dos professores ouvidos.

Num dado momento da vida, a escolha de uma profissão é uma decisão importante. Essa escolha, para alguns, será alterada por não corresponder ao desejo manifesto. O que leva à escolha profissional tem várias opções: o prestígio de uma atividade; a influência da família, quando a profissão é quase herança ou um desejo acalentado; a possibilidade de rápida e consistente estabilidade econômica e uma condição que é componente de todas as anteriores ou vem, independente de nenhuma delas, que é a **vocação**. Vocação, do latim *vocatione* (a o de chamar, invoca o, convite),   o ato de chamar, escolha predestina o, tendência, pendor, conforme registra o dicionário Novo Aurélio de Língua Portuguesa. O dicionário Houaiss, de língua portuguesa, acrescenta: disposi o natural e espontânea que orienta uma pessoa no sentido de uma atividade, uma fun o ou profissão.

Vários professores correlacionam a sua escolha profissional   voca o. Adriana (“eu não me via fazendo outra coisa”), Rebeca (“eu adorava brincar de ser professora”), Mariana (“meu pai era professor... com muito prazer. Meu avô, pai de meu pai, também era professor. Uma coisa que vem no sangue, de família. Nunca quis ser outra coisa”). E Tânia afirma “foi voca o mesmo. Eu dizia para os professores: vamos ser colegas”.

Naturalmente, toda escolha pressupõe um mínimo conhecimento sobre a op o feita. No que se refere   escolha profissional, quando o jovem   instado a definir seu futuro nem sempre está pronto para fazê-lo. Daí, a influência familiar ou de amigos para tender a uma determinada atividade,   freqüente. Por vezes, o encantamento, a admira o por um  dolo leva a uma escolha inadequada.

No caso da voca o não   importante o ser chamado, mas o atender a esse chamado e trilhar esse caminho, o do trabalho desempenhado com amor e responsabilidade. A oposi o da própria família não impede a escolha da profissão docente.   Marilene que diz: “Aí, resolvi fazer logo o curso Normal para ter uma profissão. Meu pai era contra porque ele achava que eu era muito boa aluna e que eu ia ganhar pouco.” Berenice fala que não tinha afinidade com Educa o “nunca tinha pensado em ser professora e não tinha uma boa, vamos dizer assim, idéia do que  , ou o que seria, ser professora”.

Vera fez sua escolha, inicialmente, por influência familiar, mas diz ter se afirmado mais tarde: “meus pais tinham uma adora o por essa profissão.  ramos muitos filhos e eles passavam esse desejo para nós. [No Normal] fui tomando gosto”.

Outros escolhem a docência como uma atividade “provisória”, para financiar sua forma o mais adiante. Alguns adaptam-se   profissão docente de tal forma que o provisório passa a permanente. Bela fala: “eu escolhi fazer Normal porque quando [riso] terminasse, eu terminaria com uma profissão”. Já Walmir atribui ao acaso sua entrada no Normal: “a idéia

era ser militar”, mas como foi reprovado no exame físico, “foi a visão do tipo quanto mais cedo estiver no mercado de trabalho, melhor”. Marilene assegura: “resolvi fazer logo o curso Normal para ter uma profissão. Meu pai era contra porque ele achava que eu era muito boa aluna e que eu iria ganhar pouco”. O que Ângela declara parece denotar influência de seus professores e não de seus pais quanto à sua opção: “se eu já não tivesse exemplos tão positivos e tão queridos... Não era, assim, de vontade de meus pais, principalmente de meu pai que queria que eu fizesse Direito”; “acho que a gente já nasce com essa vontade de querer ensinar”. Ainda sobre vocação Ângela comenta sua impressão de alguns professores de outros níveis de ensino: “acho que a coisa maior seja a necessidade, não por vocação. (...) Não tinham esse desejo (...) porque é mais um meio pra sobreviver, pra ganhar a sua vida”.

Para poder entender a relação estabelecida entre entrevistados e a instituição, o item seguinte aborda como é ser professor no Colégio Pedro II. Como experiência profissional, como integrante de uma instituição renomada, é o que apontam as declarações de Zoraide: “eu escolhi trabalhar aqui, tinha vontade de trabalhar aqui”. A professora, já aposentada do município do Rio de Janeiro e trabalhando como supervisora numa escola particular, submeteu-se a um processo seletivo para um contrato temporário no Colégio Pedro II; ela admira a instituição (“o Colégio Pedro II oferece esse trabalho [apoio pedagógico]. (...) Não são todos os colégios que oferecem.”). Rosa conta o que já pensava da instituição antes de fazer parte: “Pedro II tem toda uma história, todo mundo conhece a história do Pedro II”; revela-nos, ainda: “deve ser um Colégio maravilhoso para se trabalhar”. Os professores destacam que seu ingresso no Colégio teve, como primeiro motivo, o aspecto financeiro: Berenice afirma que, depois do concurso para o Colégio “não tive como não assumir, quando vi o salário.” Walmir diz: “Ah! Abriu concurso público...”. Ângela conta que era professora do Município (do Rio de Janeiro) quando fez concurso para o Colégio Pedro II por uma questão de segurança porque financeiramente era, e ainda acha que é, muito melhor.

Mas não é só a remuneração o principal fator que atrai o professor no Colégio Pedro II. Alguns dos entrevistados mostram como foram as suas primeiras percepções e a evolução de seus conceitos: Ângela expressa seu desconforto inicial (“eu entrei meio de nariz torcido porque achei isso aqui um pouco elite, sabe?”) porque no Pedro II encontrou uma estrutura material e pedagógica que oferecia tantas possibilidades aos alunos, ao contrário do município onde, por isso mesmo, “era indispensável”. Hoje, sua posição é bem diferente (“essa estrutura organizacional é muito grande”; “acho uma coisa fantástica”; “é uma escola incrível!”; “Nossa! Quantas escolas da esfera pública têm o que a gente pode oferecer aqui?”) e complementa, emocionada: “tenho orgulho de ser, de constituir o quadro de docentes do

Colégio Pedro II e acho, realmente, que a gente conta com uma série de recursos, de vantagens...”

Berenice passa-nos a sua boa impressão da instituição em vários momentos: “eu tenho uma boa estrutura, como eu já fui do município, trabalhei em escolas particulares, a gente sabe como é que são os outros lugares né?”; “ainda tem a questão de lugar apropriado [sala ambiente]”; “eu gosto muito do meu trabalho aqui. Eu acho que tenho liberdade para poder fazer o meu trabalho, o que é importante”

Rebeca é entusiasta (“esta escola é, talvez, melhor que muita escola particular”; “tem recursos, sala com TV, vídeo, DVD, ar refrigerado”) refere-se ainda aos fatores que garantem infra-estrutura: limpeza, funcionários para atender as variadas necessidades. Atribui importância à constante colaboração dos pais em campanhas para aquisição de novos equipamentos (“a cada ano vai melhorando”).

Marilene expressa sua surpresa ao ingressar no Colégio quanto à metodologia (“quando fiz concurso pensei que era uma escola tradicional”), estrutura (“é um colégio que tem uma estrutura de trabalho que poucas escolas no Rio de Janeiro têm”) e diversidade (“é uma experiência você dar aula aqui. Você tem crianças de todo o tipo de classe social na mesma sala”), e complementa: “acho que o trabalho no Pedro II é importante... estrutura, diferenças, material.”. Refere-se à dinâmica do planejamento de atividades onde “o professor não entra num esquema já pré-moldado”.

“Em 86, teve uma mudança em relação ao esquema de trabalho (...) foi essa linha mais construtivista”, “ao longos dos anos fui vendo que o Colégio... foi dando um ajuste nisso” relembra Walmir. Hoje declara “eu fico muito feliz em ser Professor do Pedro II e acho que é um Colégio que, ainda dentro de uma série de outras propostas, de outros colégios, consegue ser, ao mesmo tempo, ter essa possibilidade de você criar coisas, mas não abre mão do conteúdo que eu acho uma coisa importante ainda”.

Bela observa que a estrutura do Colégio propicia ao profissional que haja uma reflexão sistemática sobre a prática docente o que “também ajuda ele a se manter estudando, querendo dar um ensino de qualidade”, é mais um diferencial para a instituição.

O tempo é um fator de preocupação para os professores. Além do ano letivo estendido recentemente para 200 dias (antes eram 180) estão planejamentos que devem ser cumpridos, compromissos de avaliação que são marcados em calendário, realização de eventos em dias não letivos etc. Há determinados períodos do ano letivo que são mais exigentes e abalam o emocional do professor: nesse quadro está, por exemplo, o momento de aprovar ou reprovar

alunos, as reuniões de “prestação de contas” aos responsáveis, as avaliações para a progressão profissional pela equipe técnico-pedagógica (se não houver esclarecimentos ao profissional).

A questão do tempo, embora por motivos e com enfoques diferentes, surgiu nas falas: Rebeca reclamou da extensão do ano letivo (“essa do governo ter inventado duzentos dias letivos achando que a quantidade é qualidade não tem nada a ver”); Ângela preocupa-se com o tempo na prática (“uma coisa que sempre me incomodou e incomoda até hoje é o tempo, a falta de tempo”); Walmir considera uma aprendizagem necessária (“o que eu acho mais importante é aprender a lidar com as crianças e com o tempo delas porque o tempo do professor não é o tempo delas”); já Bela gostaria de otimizar o aproveitamento do tempo dos encontros entre professores da equipe, explorando as experiências individuais.

Percebe-se que há preocupação com a desvalorização do papel da escola na fala de Walmir: “eu tenho crianças que não fazem o dever de casa porque foram fazer jazz ou foram fazer inglês, mas o pai paga professor particular pra suprir isso. Isso significa dizer que “eu me interessei pelo meu filho, eu vou pagar um professor particular.” Mas o tempo que deveria ser destinado a uma tarefa escolar da escola que ele escolheu pode ser dispensado em prol de um jazz ou...”.

As famílias atuais, com organizações diferenciadas, por vezes, não apresentam valores e ideais de forma sistematizada e consistente para seus filhos, aparentando necessitar de orientação para medidas educativas²⁵. Para um professor essa diferença de valores significa descaso com a escola.

Walmir retoma: “Falei com relação à expectativa que a educação cria nos alunos hoje, que criava antigamente quase uma certeza: se eu estudo, eu tenho emprego, se eu estudo, eu tenho resultado. Eu... hoje isso não está muito claro. Acho que isso é uma dificuldade além da valorização que os pais dão a esse reconhecimento formal, no caso que isso mudou muito. A escola é o local onde os alunos vão.”

A outra face da remuneração, ou da recompensa, é o da satisfação pessoal pelo trabalho, com a sua equipe, que certamente mantém o professor envolvido, desde que o clima de confiança, de motivação e de busca de qualidade e aperfeiçoamento seja constante. Fazer sempre o melhor possível estimula os docentes e gera condições de bem-estar no grupo de trabalho. No entanto, há algumas situações que interferem no clima de confiança. Um exemplo é quando o professor já tem longa experiência e prescinde da troca com os colegas ou com os coordenadores. Outro problema é visto quando há inovações pedagógicas

²⁵ Não é incomum que recorram aos serviços de orientação e de psicologia das escolas solicitando sugestões.

inseridas, seja a nível metodológico ou, mesmo, administrativo. A recompensa pelo trabalho executado se expressa não só por remuneração adequada, prestígio e segurança, mas intrinsecamente é muito importante a percepção do profissional no que se relaciona às trocas com os colegas da equipe especialmente quando os considera competentes e com altos conhecimentos especializados, contribuindo, assim, para a construção de seu próprio perfil no exercício da tarefa. Quando há perdas em um ou outro aspecto, o envolvimento com o trabalho sofre declínio.

As relações pessoais numa equipe de trabalho não podem abrir mão de cooperação, confiança, empatia e segurança. Quando há conflitos entre as pessoas, o respeito mútuo fica abalado e formam-se grupos menores e isolamento de alguns indivíduos. O sentimento de comunidade, de equipe, fragmenta-se, rompe-se e as pessoas trabalham isoladamente. Quando há realimentação entre as pessoas do grupo de trabalho, o profissional incorpora-se como elementos de sua experiência pessoal. O ato de compartilhar com o grupo angústias, dúvidas, desejos, possibilita um fluir melhor das questões do mundo do trabalho, até porque o diálogo é aberto e conduz ao consenso. Parece que, por mais que exista uma grande equipe por trás do professor, sempre haverá o momento em que ele será o responsável único frente a seus alunos. Mas serão apenas momentos, se houver plena confiança no grupo maior que dará sustentação necessária no tempo certo. Será bem mais confortável e produtivo trabalhar num local assim.

Indagados especificamente sobre os aspectos positivos no seu trabalho no Pedro II, os professores fizeram diferentes observações. Zoraide referiu-se à contribuição da equipe pedagógica: “é muito boa. Os encontros que eu tive sempre foram muito bons e enriquecedores mesmo”. Berenice fala do seu sentimento quanto a relação com os colegas e com a sua equipe de trabalho: “Eu tenho liberdade tanto do coordenador, da chefia de departamento, como da própria direção aqui. Eu tenho liberdade pra fazer o que eu quiser. (...) Eu sei que os colegas sempre valorizam bem”. Tânia evidencia o seu lado afetivo e sua atuação: “gosto daqui da Unidade, me dão, assim, um espaço bom de trabalho. Eu sinto que fui, assim (...) eu fui muito bem aceita (...) isso, de alguma forma, me dá incentivo”. E acrescenta: “Que coisas boas que eu vejo na minha profissão? Ah, meu Deus do céu! Formar, ajudar na formação, chego a me emocionar [quase chora] é uma responsabilidade, não tem... eu não sou tudo, mas a minha parte eu quero fazer aquilo que eu acho importante”. Mariana não se contém: Nossa, primeiro mundo essa escola!! O horário do professor prevê espaços para o planejamento mas Rebeca observa que “O horário, inclusive, tem alguns tempos vagos que a gente não se prende apenas... (...) Tem [outros] horários disponíveis pra gente planejar”

e considera importantes os recursos disponíveis, facilitadores do trabalho docente (“o advento da xerox também foi super positivo, nós aposentamos o mimeógrafo. (...) O fato da gente ter uma sala de vídeo é legal, com DVD. Temos uma televisão na nossa sala, ar refrigerado. Tudo contribui para melhorar”). Walmir atenta para a estrutura: “Acho que a estrutura da escola, ela é bem montada. Acho que basicamente a função do professor é entrar na sala e dar aula, correto? O que ele precisa de fora são os materiais, são os recursos materiais. Quando ele planeja alguma coisa que vá ser utilizada por ele de forma prática eu acho que a escola sempre disponibilizou isso”.

A permanência em funções de indivíduos desestimulados pode trazer prejuízos tanto para o trabalho quanto para o trabalhador. Manifestam-se através do descuido com o material de trabalho, pouco empenho nas atividades e cumprimento de suas responsabilidades. A partir de conflitos nas equipes, a ruptura provoca falta de “sinergia de um grupo de trabalho integrado.” (Maslach; Leiter, 1999:80) Em seguida, não havendo confiança, franqueza e respeito, elementos indispensáveis, cria-se um clima em que as tomadas de decisão das chefias imediatas são postas em dúvida com relação à justiça ou igualdade para todos. Sempre acontece que alguém critique, sinta-se penalizado em relação ao outro, a competição é inevitável e a desconfiança gera ceticismo. Para evitar esses entraves, a comunicação de normas e de informações de interesse por parte das chefias deve ser garantida a todos de forma clara e objetiva.

O presente trabalho quer entender como se manifesta a insatisfação ou o mal-estar nos professores da UA. Foi indagado aos professores o que lhes causava insatisfação, quais eram os aspectos negativos em seu cotidiano escolar. Tânia declarou: “Com crianças... eu fico assim me perguntando se eu já não tô velha, eu não sei se tem a ver com a faixa etária, se tem a ver com o acúmulo de cansaço (...) às vezes, eu me sinto mesmo defasada. (...) Eu tô, também, meio chocada com o nível de violência que a criança tá apresentando hoje. A criança de hoje não é aquela criança com quem eu trabalhei há 20 anos, quando eu comecei aqui no Pedro II (...) Não sei se eu tô muito sensível, não sei se... [voz embargada, lágrimas]”. Lembra de frustrações: “Então, de alguma forma, eu me senti meio que punida e vigiada e controlada [risos nervosos]”. Houve consequências: “eu adoeci, tive uma depressão séria porque, pra mim, realmente era como se eu estivesse me enjaulando”; “Eu cheguei a ficar licenciada uns seis meses”; “Não posso culpar só isso [o trabalho], problemas fora acabaram acontecendo mesmo ... foi um acúmulo e eu me senti pressionada”. Complementa de forma perturbadora: “[Vejo os alunos] sendo um instrumento de repetição, são robôs. E é isso que, às vezes, me dá

muita aflição, muita... (...) ‘Meu Deus do céu, eu quando iniciei era melhorzinha do que hoje’ e a gente pensa que ao longo da vida da gente, a gente vai ver uma coisa assim, um constructo, uma construção. (...) Acho isso, acho que há um desencanto. (...) ‘Meu Deus do céu, o que foi feito, o que consegui com tanto idealismo?’”

Zoraide surpreende quando diz que sente que “o professor de turma rejeita um pouco o trabalho do apoio” por ter uma visão distorcida (“Mas é um ou outro que acha que quando você está fora de turma, você tem todo o tempo livre, entendeu?”), mas finaliza, amenizando: “A não valorização é termo forte, é não aceitação, não reconhecimento de alguns professores”.

No caso especial de contratos de trabalho por tempo determinado parece que o vínculo não se consolida na medida em que o docente tem plena consciência de que a sua ocupação é temporária (“Então você já sabe que é contratada, vai ficar por pouco tempo. Você não fica nesse grupo nem em outro, não fica em grupo nenhum”, conclui Zoraide). Ainda são válidas, nesse caso, as trocas com as pessoas da equipe, uma vez que a experiência acumulada de quem já está na função e o que o contratado traz na sua bagagem anterior juntam-se para contribuir com o trabalho naquele momento. O lado obscuro dessa relação pode se manifestar se o profissional eventual considerar-se um elemento utilitário, um “tapa-buraco” e mostrar-se pouco envolvido, tanto com o trabalho, como quanto com as pessoas do grupo.

Marilene percebe que “muitas vezes o saber do professor, o saber que está dentro da escola não é tão valorizado” e avalia: “Eu não vejo, assim, a preocupação de aumentar a cultura do filho tão grande. (...) A gente [a sociedade] está muito consumista, muito imediatista, né? Então, eu vejo muito isso. É aquela coisa da escola ser muito massificada, também”. Bela preocupa-se com outro aspecto: “às vezes a gente passa por cima de questões relacionadas a valores...”, mesmo ponto de vista de Tânia.

O contato com os alunos torna-se cada vez mais difícil: “eles não têm limites”, “são desinteressados, não querem nada”. O professor fica numa posição bastante ambígua: de um lado não tem empatia, irrita-se, não compreende os alunos, não se esforça no trabalho; de outro lado, sofre porque se sente incapaz e afloram nele ansiedade, melancolia e baixa auto-estima.

Berenice considera um ponto negativo a questão de limites: “os alunos , as crianças, cada vez mais têm menos limites, mas limites básicos, mínimos. Eu acho que isso é culpa da família, mas é culpa da escola também. Acho que a escola podia dar mais limites e não dá!” e,

com uma certa irritação, completa: “é uma coisa particular dos professores e da escola que sabe e não age. A escola sabe e não age. Todo mundo sabe e nada resolve”.

Mariana fala sobre o que a incomoda no dia-a-dia com os alunos, a maturidade: “O que eu tenho percebido muito é a dificuldade de assumir os seus erros. É ter responsabilidade, é assumir. Acho que essa palavra hoje é meio assim. Ninguém quer assumir”. Preocupada com as atitudes, reflete: “O que eu sinto, que vem de fora, da sociedade, está muito aqui dentro. É a falta de responsabilidade com tudo. Isso me aborrece muito porque acontece aqui, vai lá pra fora. Displícência com tudo (...) “Não é meu”. Aqui eu tenho, assim, uma neurose, é muito estressante, muito cansativo ficar em cima, falar: “Olha o material!”, Para Mariana outro motivo de insatisfação “Esses sábados extras²⁶ que a gente tem que vir. Acho insuportável!”

Rebeca toca no assunto da violência e avalia: “Então, a nossa violência é normal, as pessoas acham que é normal. Então, tem mães que dizem pro filho não levar desaforo pra casa. É assim que as guerras acontecem. Um provoca, o outro revida.”

Além de características pessoais, especialmente a dedicação exclusiva ao trabalho, fatores ambientais são responsáveis pelo surgimento de mal-estar ou *burnout*. A (in)disciplina dos alunos, pais omissos, transferências involuntárias, críticas externas ao trabalho, são alguns desses fatores que, na verdade, são usuais em nossas escolas.

“O professor, ao mesmo tempo, sente-se derrotado porque vê que não está conseguindo atingir os objetivos aos quais havia se proposto em seu trabalho e, vê, deteriorada a sua relação com os alunos, aos quais não consegue mais tratar de forma afetuosa” (Codo, 2002:243). É o que parece estar na fala de Rebeca: “Educar cansa, educar é muito cansativo, né? Porque você tem de repetir, é um resultado que vem a médio e longo prazo. Porque é uma coisa que irrita, mas a gente não pode falar de maneira irritada com a criança: “Olha só o que você fez!!!” Você tem que se controlar, respirar fundo, contar até 10. (...) Ah, chega uma hora que a gente dá um berro!” Até que: “Ó, tem um limite, a nossa paciência tem um limite. Nhemnhemnhem não dá!”

Não só indisciplina contribui para o desagrado dos professores. Um dos pontos nevrálgicos é o atendimento à diversidade cultural e às diferenças individuais. A lei 9394/96, de Diretrizes e Bases de Educação no Brasil, garante o atendimento de alunos especiais em turmas regulares. A preocupação dos professores se reflete na tensão em atender às demandas

²⁶ No calendário estão marcados alguns sábados de trabalho destinados para reuniões de pais, festas e outras atividades de modo a não tirar dia letivo das crianças.

desses alunos. Como ter alunos com transtornos de personalidade, surdos, cegos etc, junto a alunos com outras necessidades, não necessariamente especiais, mas que exigem o olhar do professor? O professor se angustia, demonstra uma cisão. É a “Escolha de Sofia”²⁷ na sala de aula. A quem dar atenção prioritariamente? A formação do professor lhe dá plena confiança nas atitudes frente aos alunos especiais ou dúvidas se agigantam e sufocam sua criatividade e desejo de vencer os obstáculos naturais?

Marilene diz: “acho que o negócio está sendo feito meio assim: “A culpa é do professor...” A mídia mesmo diz que a culpa é do professor que não quer, que não tem capacidade pra lidar com a criança surda e emenda com “(...) o que mais me perturba é que cada vez o governo tira mais direitos da gente, da aposentadoria. (...) Eu acho que o maior problema do professor (...) é a imagem do professor que o pai confunde o professor com um operário, entendeu? Acho que a própria escola contribuiu quando criou essa estrutura de não formar tão bem o professor, pagar tão pouco e colocar um monte de gente dizendo o que fazer. Ele foi desprestigiado. O professor ainda é o cara que entra na sala e faz a diferença (...) tem que saber que vai aposentar e não vai ficar desesperado pra comprar os remédios dele. (...) Essa insegurança: “ah, podem, de repente, tirar a DE!”, “Ah, podem, de repente, tomar a sua gratificação!” E aí começam aqueles boatos que eu agora já nem escuto porque se não fico maluca. “Olha! Podem, de repente tirar a GAE! Podem..” (...) poderiam dar um pouco mais de tranquilidade pra gente. (...) Isso acho que é uma falta de respeito com o professor.”

É intensa a variedade de tarefas no exercício da docência. Nos últimos anos, subjetiva e objetivamente, os professores têm uma complexidade maior de situações e demandas a atender. Os alunos chegam hoje às escolas e suas singularidades (condições sociais, culturais, étnicas, econômicas) vão exigir dos seus professores grande capacidade para selecionar, orientar, pesquisar e implementar diferentes estratégias pedagógicas para turmas tão heterogêneas. E cada uma delas, ao final de um período, será avaliada de forma massificada por grupos externos²⁸. Quando os resultados obtidos forem frustrantes, os governos e a mídia proclamarão que o grande culpado é o professor.

²⁷ Livro de William Clark Styron Jr lançado em 1979, depois filme, em 1982, protagonizado por Meril Streep e Peter McNicol. A trama é sobre a difícil escolha de uma mãe, obrigada por um soldado nazista a escolher entre um de seus filhos para ser morto.

²⁸ SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica estabelecido pela Portaria 931, de 21 de março de 2005, composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar); PISA (programa internacional de avaliação comparada da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, cuja finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, é coordenado, no Brasil, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP); Prova Brasil (avaliação que compõe o SAEB, desenvolvida e realizada pelo INEP).

Walmir aponta: “acho que o que sempre deixa o professor preocupado é o resultado final, sempre o resultado final. (...) é exatamente o que ele tem que apresentar como resultado, mediante o que propuseram a ele que fizesse como processo porque exigem dele que ele apresente um recurso de criatividade e com o recurso máximo e contemporâneo possível, mas a avaliação dele continua sendo muito formal. (...) Aí, é que você vai ver que as avaliações institucionais, por exemplo o SAEB, todas são feitas no final: na 4ª, na 8ª e na 3ª série [do Ensino Médio]. (...) Como se o último ano fosse o responsável por aquele problema. (...) Então, isso faz com que os professores dessas 3 séries sejam muito mais preocupados com o desempenho acadêmico e formal do que das séries anteriores. ... Então, quando você se desespera muito com o conteúdo, a gente vê isso aqui, você tira o quê? Justamente das atividades complementares que você defendeu como atividades criativas ... Acho que é um dificultador para o professor!

A cumplicidade entre as equipes de trabalho como forma de garantir a existência de segredos entre seus membros vai se caracterizando e propiciando conflitos entre equipes e, até mesmo, com a organização. Sentimentos como desconfiança, raiva e vingança vão se iniciando e deteriorando as equipes. A tensão crescente resulta em desconforto generalizado tanto nas relações com a hierarquia como entre os membros de cada equipe.

Na opinião de Tânia: “esse sentimento tá perdido, tá confuso, dos professores, das direções, aos alunos e aos pais dos alunos. Acho que a dificuldade que eu percebo, né, de trabalhar hoje em dia, fazendo uma avaliação do início do meu trabalho até agora é essa dissociação afetiva... (...) É essa questão da afetividade, é a questão da integração de cada indivíduo. Acho que falta integração de equipe, né? Falta integração das pessoas...”

Há possibilidade de que o maior grau de flexibilidade das pessoas propicie maior adequação e o torne menos sujeito aos distúrbios de estresse. Também é importante considerar o evento que desencadeia o estresse. As relações pessoais pouco amistosas entre profissionais na equipe de trabalho também merecem atenção no sentido de serem percebidas como altamente desgastantes.

A fala de Walmir pode exemplificar como ocorre o desgaste e a reação inconsciente: “eu ininterruptamente em sala [22 anos]. Aí vai dizer assim: tem dia que você não está com a menor vontade de fazer. Eu tenho, várias vezes, uma coisa que eu chamo de “aquilo”. Eu descobri que outras pessoas também têm “aquilo”. Eu não sei definir “aquilo”. “Aquilo” é o dia em que você acorda de manhã e diz: “Eu não quero fazer isso.” (...) Eu acordo de manhã e digo: “Se eu for hoje, eu vou fazer um trabalho ruim.” Eu vou tomar conta de criança, claro,

eu vou mandar sentar, calar a boca. (...) É o dia que eu perco a hora, durmo demais e aí, é quase certo que uma vez ao ano, esse ano não ocorreu, mas...”

O corpo responde ao agente estressor produzindo sintomas. A vulnerabilidade a diferentes doenças pode ser uma medida de estresse experimentado. É o momento em que é importante parar e dar um tempo para a recuperação. Já há empresas que permitem a falta de um empregado sem que haja a explicitação do motivo. Atrasos constantes também podem sinalizar uma dificuldade no retorno a tarefas desagradáveis. No entanto, seja por alto grau de comprometimento, seja por falta de opção, muitos trabalhadores permanecem em seus postos de trabalho mesmo sentindo-se desgastados por ele.

Mariana tem outro tipo de reação: “Eu tô assim, toda ruim, com herpes, cansada, com sono. (...) hoje, por exemplo, deu uma baita vontade de ficar em casa dormindo. (...) Como, no outro dia, deixei meu filho com 40° de febre e vim dar aula, porque não tinha ninguém pra me substituir. A diretora foi muito clara comigo: “Não tem ninguém, você pode até ir embora, é seu direito, vá.” Mas eu não quis ir, porque é uma turma calma, a outra não. (...) É cansativo, mas de eu me afastar por questão de saúde, por estar nervosa, por estar nervosa?”

Para Rebeca há ainda uma outra resposta: “Esse ano mesmo aconteceu. (...) me lembro que tive um pinçamento de nervo ciático, sim. Já tem uns onze anos. (...) trabalhar com turma é normalmente um pouco estressante, né? E tem um monte de problemas que estão envolvidos: tem pais que implicam com você, ficam implicando, tem... um monte de coisas... (...) Depois, fazendo tratamento, eu tive hérnia de disco. E, esse ano, eu tenho quase certeza que foi por estresse. (...) Teve uma professora que ficou doente por muito tempo, dois meses, então eu tive que substituí-la e fora dos meus dias de trabalho. (...) Isso me deixou tão irritada, porque não era minha obrigação substituir um professor. (...) eu substituiria de bom grado, se fosse no meu horário de trabalho, mas eu modifiquei o meu horário de trabalho. (...) eu tive que vir todos os dias, eu moro longe, gastei mais combustível, fiquei estressada, fiquei gripada 3 vezes num mês e 2 vezes no mês seguinte! Mas gripada, aquela virose horrível, de ficar na cama com febre, e eu atribuo a isso: de ter mexido na minha vida inteira”.

Outras reações parecem demonstrar que o cotidiano do professor tem inúmeros fatores de desconforto, mal-estar e até *burnout*, ainda que haja um lado prazeroso. A cobrança no trabalho do professor do Colégio Pedro II foi indicador levantado por alguns entrevistados, bem como a forma de perceber a sua satisfação com seu trabalho. Vemos isso, claramente, na fala de Walmir: “É, acho que escolhi a profissão certa, gosto da minha vida funcional. Ela é muito boa. Acho que se eu estivesse em... Acho que o Pedro II é o responsável por isso

porque no município [cidade do Rio de Janeiro] eu não consegui ficar muito tempo. (...) Mas eu acho que não é uma profissão que tenha deixado os profissionais felizes por uma série de motivos. Acho que o problema disciplinar dos alunos é uma coisa que estressa muito o professor e a impotência dele, hoje em dia, com esse bando de leis. Lei de ECA, lei de não sei quê, não pode isso, não pode aquilo. O professor não pode nada, o aluno pode tudo. Acho que os meios de comunicação denigrem muito a imagem do professor. (...) a professora sempre erra, o aluno sempre dá uma volta na professora, sempre enrola o professor. (...) Acho que é muito pejorativo, é a instituição como se ele fosse sempre uma pessoa esquisita. Às vezes, a mídia faz isso e traz isso pro mundo real. Essas coisas o professor fica muito desgostoso”.

Bela tem no auto-controle sua medida para manter o equilíbrio: “Não fazer tantas cobranças. Que eu não tô dando conta. A gente tem que saber onde o nosso passo pode ir”.

Rosa nos fala de suas experiências em outra escola: “A questão do mal-estar, acho, começa aí. Você já entra na sala de aula sabendo que (...) daqui a pouco está uma bagunça que você já começa a se sentir mal. (...) Eu já entro triste na sala de aula. (...) Saio dali carregada! Parece que saio carregando um peso”.

Na opinião de Bela: “o professor do Pedro II, ele se cobra muito. Ele é cobrado, a sociedade cobra, mas ele também se cobra muito. Achando até que está sendo cobrado pela sociedade, mas acho que é por ele mesmo! (...) ele exige muito dele, ele não se permite errar. (...) Fica numa situação de defesa. (...) A gente tem que trabalhar com as crianças, aceitando o erro, mas eu vejo que muitos de nós não aceitamos o nosso erro. (...) às vezes, não mostram o seu trabalho com medo de uma crítica, não perguntam com medo de mostrar que não sabem alguma coisa, eu vejo assim. Aqueles professores que eu vejo que mais crescem são aqueles que são mais... transitam mais nisso daí, não têm tanto medo de perguntar, de mostrar”.

Na fala de Tânia, a cobrança é explícita: “porque eu [me] cobro muito na minha profissão como professora”.

Para Marilene há um diferencial na profissão: “Eu gosto muito da minha profissão. (...) Eu não tenho nenhum problema de vir trabalhar. Isso eu também noto, quando o professor fala de uma maneira mais articulada, quando ele tem um jeito de se apresentar mais articulado, em qualquer escola, em qualquer nível, o pai olha aquele professor com outra cara”.

Marilene também percebe a cobrança: “Acho que o Pedro II é interessante porque... Uma, porque tem uma exigência formal, o Colégio é um colégio muito visado, mas acho que

o professor do Pedro II se cobra muito. (...) quer fazer tudo muito perfeito e acaba, até, sendo muito estressado porque acaba cobrando de todo mundo dentro da escola. (...) O do Pedro II se cobra muito, não sei se é uma coisa institucional, mas acho que é um professor que se cobra muito”.

A equipe de trabalho tem forte influência sobre o trabalhador. A confiança, a solidariedade, a forte coesão compõem esse aspecto no ambiente de trabalho. Ao contrário, se há desconfiança, conflitos crônicos, o sentimento de união é minado e vão surgindo a frustração, raiva, medo, ansiedade e desrespeito. Não havendo cooperação, o isolamento vai contribuindo para o aumento da insatisfação. Tânia percebe um dificultador em seu trabalho na instituição: “Acho que no momento em que a gente se percebe a gente consegue perceber o outro e é esse isolamento em que vivem todas as pessoas. Você entra na instituição e são poucas aquelas com quem você consegue ter um olhar. (...) A gente não precisa gostar de todo mundo, mas a gente precisa olhar o outro, como um ser humano, e cuidar... de companheiro de jornada, de construção, de auxílio na formação dessas crianças, adolescentes de adultos.”

O sujeito numa organização/instituição terá comportamento adaptado ao que o cerca. Do ambiente, surgem forças de motivação ou de repulsa que promovem, em cada um, ações, de acordo com suas capacidades. O apoio entre as pessoas de uma equipe favorece uma participação intensa e organizada em prol de melhores resultados. O ambiente exerce, tanto nos mecanismos de adaptação quanto no favorecimento da aprendizagem, forte influência.

Walmir tem orgulho de sua atividade: “eu me sinto muito respeitado fora. Acho que é uma situação que a gente tem que levar muito em consideração. Quando você se intitula como professor do Pedro II a expectativa que as pessoas têm sobre seu conhecimento e sobre o desempenho de suas turmas é sempre acima do que se espera de qualquer outra escola. Acho que o professor acaba tendo uma cobrança porque ele sabe que fora, as pessoas estão esperando isso”.

Respeito mútuo entre pessoas é básico numa equipe. Se são observadas atitudes de injustiça, tratamentos diferenciados aos trabalhadores pelas chefias e coordenações, a organização torna-se motivo de incerteza, insegurança. Essa desigualdade acentua-se quando ocorrem os processos de avaliação e promoção. Bela retrata essa situação mal resolvida que ela observa no grupo: “não sei se é competição (...) gerado talvez, por mágoas que ficam em processo de eleição. [para coordenação setorial e direção da Unidade] Acho que é assim. É uma falta de amadurecimento em relação a você aceitar a idéia do outro, de diferente da sua. E aí, às vezes nesses processos que têm, eleitoral, ficam algumas mágoas que não... que permanecem. As pessoas não trabalham isso e deixam que isso fique minando as relações

personais. (...) é um entrave, claro! É que a gente não sabe trabalhar muito coletivamente. É uma coisa que tinha de ter investimento. A gente tem os espaços, mas como se portar, como crescer nisso aí, eu acho que a gente ainda não sabe”.

Os processos psíquicos, ligados à origem do desenvolvimento cognitivo e afetivo do ser humano são mobilizados durante a interação. É importante notar que toda interação interpessoal ou intergrupal prevê identificação, contratransferência, projeção, introspecção e repressão o que dá origem de empatia ou de conflitos e mal-entendidos que podem prejudicar o trabalho em equipe, além das interações sociais em geral. Um grupo se une e gera confiança entre as pessoas que o compõem quando se conscientiza desses processos psíquicos e busca a compreensão e esclarecimento dos comportamentos e respeito mútuo, já que é impossível isolar a afetividade das relações sociais.

Mariana parece ter uma visão positiva do seu grupo de trabalho, mas reconhece que há problemas no grupo maior: “Eu sei que há uma coisa que tem sempre, que emperra, nos relacionamentos, nas relações pessoais, mas como eu dou aula o tempo todo, direto... Eu tenho uma relação muito boa com a minha equipe. (...) Outra coisa que é muito bom, você numa necessidade, numa emergência, pode contar com um colega. (...) Essa relação pessoal é muito importante. A gente tá falando muito de coisas materiais: de xerox, de livros, do almoxarifado... Mas se você não tiver na hora a palavra certa com a pessoa certa, também...” Rebeca reforça a idéia de Mariana, sua companheira de equipe: A gente pensa muito parecido e cada uma com as suas vivências enriquece uma a outra reciprocamente.

A existência de vínculos emocionais entre os membros de um grupo, provocada pela identidade de interesses entre eles, é o que propicia a união nesse grupo.

Berenice considera o papel do administrador: “Eu acho que é uma coisa mais pessoal conforme a pessoa que está na administração. Uma pessoa que (...) não tem bom senso, ela pode te prejudicar às vezes, em vez de facilitar determinadas questões, né?”

O *burnout* cria barreiras às boas relações interpessoais. A proteção, os vínculos percebidos no ambiente de trabalho serão primordiais no apoio ao profissional que passa por fase difícil. Compartilhar suas dificuldades e sentimentos e trocar experiências com os colegas sobre os sintomas da síndrome será bastante positivo no sentido de atenuar ou controlar o mal-estar.

Tânia salienta o relacionamento no grupo: “A escola precisa investir na questão afetiva, trabalhando com esses professores, com essas direções, com esses funcionários, integrando porque acho que aí (...) todo mundo é maravilhoso, nós somos maravilhosos e nós

estamos perdendo a oportunidade. (...) É esse distanciamento que eu percebo dentro da instituição”. O sentimento de Tânia é que: “falta à gente essa fluidez: esse olhar e ver, de sentir o outro. O sentir o outro porque quando você sente a você, você sente o outro. Se você está anestesiado, você pré-julga, você discrimina, você se afasta porque você tá afastado de você mesmo”.

Os professores entrevistados reconheceram que há uma contribuição da instituição para a formação continuada, seja com palestras externas ou partindo das oportunidades. Ângela (“Encontramos até palestras que são... que nos fornecem aqui na unidade, no CPII, mas bate a questão do tempo, oportunidade de tempo. (...) Assisti uma palestra sobre dislexia e foi bárbara. Meu Deus, como foi boa essa palestra, como foi bom esse momento!”) e Zoraide (“a contribuição da equipe pedagógica é muito boa. (...) esses momentos de encontro sempre foram muito bons, muito bons mesmo”).

Rebeca lembra que há algum tempo atrás havia a possibilidade de vender férias e o governo acabou com isto: “Vínhamos uma semana mais cedo, em fevereiro, vínhamos em janeiro, vínhamos uma semana e escolhíamos o que a gente queria fazer para atualizar. Agora, fizemos um congresso no ano passado, o Colégio pagou.”

Outros falam, também, de sua busca pessoal por atualização, como Mariana (“Eu faço de egiptologia, faço sempre um simpósio todo ano e que contribui com meu trabalho com a 4ª série e muito, não é pouco não! É muito, muito bom!”) e Tânia (“Nunca tive atualização promovida pelo departamento em 22 anos, nunca... As minhas reciclagens aconteceram por interesse pessoal, por dificuldades de trabalhar com determinadas faixas etárias, então eu buscava fazer cursos fora”).

Walmir fala de alguns momentos de reciclagem onde houve críticas: “você pensa fazer uma coisa, quando ela vira um grande projeto requer um grande planejamento, requer um grande orçamento, requer grande... E aí, não condiz com todo o aparato que foi feito e a avaliação vira negativa. O pessoal diz: “Ah, não valeu a pena!” Não valeu a pena porque uma coisa que podia ser prática ficou muito complicada.”

Marilene opina que o professor quer aperfeiçoar a sua prática e fala da capacitação utilizando os recursos humanos do próprio colégio. Acredita que é preciso pensar seriamente nisso, mas não vê um forte interesse das chefias. Ela também percebe necessidades ligadas ao conteúdo, no seu entender, minimizadas: “Acho que também falta esse conhecimento, ter mais segurança de ousar. E talvez, até essa coisa, professor de Pedro II.”

Walmir concorda: “Acho que as pessoas falam muito em capacitação do professor, as pessoas ficaram muito ligadas à metodologia e muito ligadas a teorias de aprendizagem. (...) Quando a gente fica muito tempo em sala, a gente fica um pouco à margem dos conteúdos, não conteúdos básicos. ... Eu acho que poderia ser um programa de formação continuada, como o pessoal chama agora, de capacitação, que tivesse teorias de aprendizagem mas que tivesse algumas horas durante o ano de capacitação de conteúdo mesmo, formal.”

Ainda há aqueles, como Marilene, que falam de seus estudos e como são aplicados na sua prática diária: “Fiz uma pós, logo que entrei aqui e depois fiz psicopedagogia. (...) Você sabe aprender a diferenciar também que escola é escola. (...) Sempre que posso vou a seminários, converso com áreas diferentes. Estudo as diversidades na escola”.

Bela já tem uma opinião para o interesse despertado pelas palestras oferecidas pela instituição: “quando a gente oferece a mesma coisa pra escola como um todo, corre-se o risco de não estar atendendo aos interesses de cada um porque o coletivo é muito grande. Então, às vezes, a pessoa não vai porque aquilo não é de seu interesse. Às vezes, é porque a carga horária não permite. (...) Mas, também, às vezes é porque não quer mesmo”.

Bela conta como se organiza para o trabalho num processo de auto-realização: “Eu tenho isso de estar sempre refletindo e aí, o que isso acontece? O que isso gera em mim? Eu nunca repito, eu tô sempre evoluindo, eu aprendo, estou aberta pra ouvir. Eu não vejo, eu não acho que eu sei mais, acho que eu sei diferente. Acho que isso me ajuda, assim, a crescer com o grupo”. Assim como outros entrevistados manifestaram sua insatisfação, mesmo que não muito claramente, Bela fez o mesmo: “Eu fico triste quando eu vejo, né? Pinimbas, essas coisas eu vejo que isso atrapalha um pouco o trabalho. Eu tento não ficar deixando que essas coisas passem pro meu lado pessoal, reflito “isso não é comigo, isso é da pessoa”. (...) não tenho que deixar essas coisas, essas coisas negativas influenciarem até a minha relação com as pessoas”.

A fala de Walmir contribui para a compreensão de como se resguarda, desenvolve estratégias para manter-se envolvido e sentir-se bem: “tem dia que você não está com a menor vontade de fazer. Eu tenho, várias vezes, uma coisa que eu chamo de “aquilo”. Eu descobri que outras pessoas também têm “aquilo”. Eu não sei definir “aquilo”. “Aquilo” é o dia em que você acorda de manhã e diz: “Eu não quero fazer isso.” (...) Eu acordo de manhã e digo: “Se eu for hoje, eu vou fazer um trabalho ruim.” Eu vou tomar conta de criança, claro, eu vou mandar sentar, calar a boca. (...) É o dia que eu perco a hora, durmo demais e aí, é quase certo que uma vez ao ano, esse ano não ocorreu, mas... Uma vez ao ano, ao longo de uns seis, sete

anos, eu cheguei na porta da rua e voltei pra casa. Simplesmente por falta de prazer no que eu ia fazer. Não tem nada. Não tem uma explicação. Fui fazer outra coisa, fui ver desenho, fazer compras, fazer qualquer coisa, mas é o dia que você diz: “Não quero fazer isso!” (...) eu faço uma prestação de contas quase que diária pro pai. (...) Eu procuro cumprir todos os prazos que eu estabeleço. (...) eu percebi também assim, nem sempre os pais estavam perguntando por estarem interessados e sim porque viam falhas. E aí, eu procurei me antecipar às falhas. Agora, do momento que eu descobri que isso era uma coisa boa, eu levei isso pra outros lugares”.

Algumas colocações feitas pelos professores entrevistados não estavam previstas pelo roteiro. Assim, Mariana, filha de ex-professor do Colégio declara: “E meu pai trabalhou no Pedro II. Então a minha história de amor também é meio assim. Eu não fui aluna porque ele não permitiu que eu fosse. Ele achava que não era bom, não era apropriado filha de professor de Matemática, principalmente, ser aluna ali do Colégio. E aí eu não fui. Mas sempre fiquei com aquele desejo muito grande, de estudar no Pedro II”.

Algumas falas frisaram a degradação da imagem do professor, como Berenice quando diz que ouve de muitas pessoas: “Deus me livre ser professor! Isso é uma coisa negativa, é uma coisa negativa”.

Durante um bom período do século XX, o magistério tinha um status social, e até econômico, que fomentou a procura pelo curso normal, especialmente que formava professores para as primeiras séries. As moças, oriundas de famílias de classe média, viam nessa atividade uma forma de conciliarem dois aspectos: o desejo de se tornarem autônomas, com seus salários, e um posicionamento profissional perfeitamente aceito pela família e pela sociedade em geral. Com o tempo, uma gradual e contínua desvalorização desviou as escolhas dessa faixa da população. O ingresso nos cursos de formação de professores passou a ter a concorrência de jovens de classes populares e isto tem sido motivo de preocupação e até de um certo menosprezo.

O magistério não é mais a profissão dos sonhos de muitos, não representa mais prestígio e status como no período 1940/1960. A partir dos anos 1970, a representação já o remete para a pobreza e o desprestígio, o eu colabora com a procura restrita de bons profissionais. A insatisfação, o desconforto, a desvalorização de quem exerce a profissão contamina o desejo das novas gerações. Há até quem se declare vocacionado para o magistério, mas que opta por outra profissão na busca de uma vida mais confortável economicamente.

Ângela também menciona uma queda na auto-imagem da profissão: “na minha época o magistério já não tinha o prestígio, né, que teve há um tempo atrás. Já não tinha mais o prestígio que teve em outras épocas. (...) Poucas meninas iam por esse caminho e eu continuei. (...) “Fazer magistério? Você vai ser professora, vai ganhar mal...” fazer o quê, estou feliz.”

Dois conceitos precisam estar bem esclarecidos para entender uma profissão: vocação e profissionalização.

Vocação envolve paixão, força interior renovada em cada dia de trabalho. Os ganhos materiais, o prestígio, não estão acima dessa paixão que se evidencia pela própria natureza da docência: a doação diária é que move, alimenta e assegura aos que permanecem a satisfação pelo que faz. Não são alienados ou ingênuos, mas também desejam remuneração adequada que lhes dê uma sobrevivência digna e aposentadoria confortável. Para isto, as associações de classe levam a reflexões e procuram a união da categoria em movimentos de luta por melhores condições de trabalho, numa afirmação clara do que é profissionalismo, com códigos específicos, direitos e deveres de um profissional ético e responsável.

Inicialmente, a vocação aplicava-se a um campo místico e religioso. Mais tarde, o termo passou a representar as inclinações para atividades cujo interesse e prática fossem direcionados para cuidar de pessoas: educação, medicina, assistência social. Considerando-se, então, vocação – experiência mística e trabalho – profissão, percebe-se conceitos bem distintos.

A idéia de como “cada vida é formada por uma vocação, é a sua essência” fazendo com que tome um determinado rumo já pode ser encontrada em Platão. No próprio mito da caverna (PLATÃO, 1997:225) Platão procura mostrar que somente o que persevera, estuda, poderá alcançar um alto grau de discernimento. A verdadeira educação consiste em “despertar os dotes que dormitam na alma” (JAEGER, 2003:888).

O chamado de que se fala em vocação tem, em grego, o termo “*daemon*”. Esse chamado difere entre as pessoas, mas muitos já têm uma percepção do *daemon* desde a infância. Outros, passam por uma vivência anterior para finalmente descobrirem de que gostam.

A vocação, como afirma Ferreira (2003:39), tem como característica tornar visível o invisível, independente de ambiente ou genética. Ela não está na profissão ou no ofício, mas na forma como é desempenhada pelo indivíduo. Existe uma relação muito intensa consigo mesmo e com o outro, inexplicável, mas presente, abstrata e, ao mesmo tempo concreta. A vocação não pode ser confundida com talento.

Alerta Ângela: “Não me sinto solitária nesse trabalho não. Acho que, lá no finalmente, vamos ser eu e a minha turma, mas o meu pensamento é como um todo. Acredito nessa estrutura, nisso tudo que tá em volta. Meu trabalho sozinha não é nada. Puxa, tem muita gente que tá colaborando. Eu vejo isso assim, nesse sentido não tenho solidão. (...) Agora, a solidão do professor, enquanto professor, dele com os pensamentos dele, isso aí, acho que a todo o momento ocorre. (...) Ninguém faz trabalho nenhum sozinho na vida. Até mesmo numa instituição onde não tenha tantas...”

Destaque-se também o sofrimento de que é alvo a equipe a nível intermediário (coordenadores de grupos) que se vêem entre as condutas às vezes agressivas do grupo de trabalhadores e as cobranças do grupo hierarquicamente superior. Dessa forma, o nível hierárquico mais baixo se torna ameaçador para o intermediário²⁹. Para se resguardar o nível intermediário lança mão do que Dejours chama de “psicologia pejorativa”. Atribui-se à imaturidade, à falta de seriedade, à falta de espírito de responsabilidade as falhas das quais não se consegue compreender a origem (DEJOURS, 1994:56) Usa-se então a tática de “dividir para reinar”: os grupos se dividem a tal ponto que se fecham em mini grupos estimulando-se “as rivalidades e as oposições ideológicas defensivas” (DEJOURS, 1994:57). Quando há acusações entre os diferentes grupos com relação à eficiência do trabalho o que é desacelerado é a comunicação e a negociação da organização real do trabalho. A competição por funções de poder é saudável quando há maturidade ou preocupação com o crescimento do grupo. Conflitos, ressentimentos e atritos podem se cristalizar e manter o grupo em clima de tensão e pouco coeso, afastando toda e qualquer tentativa de unificação.

A satisfação manifesta das pessoas de uma equipe resulta do clima da organização e é o efeito direto (BRUNET, 1992:133):

- das relações interpessoais;
- da coesão do grupo;
- do grau de implicação da tarefa;
- do apoio recebido no trabalho.

É importante lembrar que esses resultados serão relacionados às características de personalidade de cada um do grupo, mas nas organizações/instituições onde o clima é franco e participativo, tanto os professores quanto os alunos mostram-se satisfeitos e desejosos de bons resultados.

²⁹ As coordenações do Colégio Pedro II.

Quando as razões pelos atos normativos são explicadas e demonstram seu objetivo de forma clara o impacto é absorvido e as pessoas têm uma tensão inicial aplacada. Em nível intermediário, as coordenações, gerências ou supervisões auxiliam, também, para a compreensão das ordens superiores. A sobrecarga de trabalho, para atender necessidades em setores desprovidos de pessoal, cria ansiedade e espalha mal-estar. Nesse momento, a organização, através de suas chefias, tem papel preponderante no sentido de estimular a união das pessoas, fortalecer o sentimento de que a cooperação será a mola para manutenção de um grupo de trabalho produtivo.

Conclusões

Freud, em sua obra *O mal-estar na civilização*, mostra-se cético em relação ao futuro do homem e identifica três fontes de sofrimento humano, o próprio corpo (condenado à dissolução), as forças da Natureza e o relacionamento com outros homens. As duas primeiras fontes são inevitáveis, embora seja possível atenuar alguns dos efeitos. A terceira parece ser a de mais difícil compreensão porque as relações são estruturadas a partir de regras e limitações que os próprios homens criam; essas regras funcionam como impedimento à conquista da felicidade e são elas que reprimem os dois impulsos estruturais que movem o ser humano – a agressividade e a sexualidade – causando sérias implicações à organização psíquica do sujeito. Existe uma estreita relação entre civilização, repressão e neurose, quanto maior a evolução da primeira mais necessária se faz a segunda e a frustração gerada aumenta surgindo a neurose. Eros e Tânatos, as duas pulsões denominadas por Freud, respectivamente sexualidade e morte, regulam a vida humana em proporções variadas. Quanto maior o progresso da civilização, maior o esforço para alcançar um equilíbrio entre as duas forças.

A agressividade originada pela pulsão de morte, é constituinte da natureza humana. Seu controle é o maior desafio da civilização e é representado pela ética e pela religião. Quando o Eu introjeta agressividade, é instituído o Supereu que atua como sensor disposto a orientar a agressividade na forma de punição sobre o Eu. Configura-se aí o sentimento de culpa que é uma forma de mal-estar. Não há como entender civilização sem mal-estar. É uma condição para a vida humana em sociedade. Assim, o mal-estar e a agressividade se manifestam com frequência entre as pessoas que transformam, aos poucos, o mal em algo corriqueiro.

A banalidade do mal foi a expressão utilizada por Hannah Arendt para conceituar o que ela entendia como a supressão do ato de pensar pelos que praticaram o mal em determinados momentos histórico-sociais. Transferindo a idéia geral desse conceito para o espaço do trabalho, Dejours o denomina de banalização da injustiça social. Isso acontece porque também, nos dias de hoje, as políticas sócio-econômicas que visam lucros e resultados transformam o sujeito em instrumento, anulando-o como pessoa.

No ambiente de trabalho, as relações entre os membros da equipe podem gerar sentimentos de insatisfação. A hierarquia existente nas organizações com relações de poder

explícitas por vezes é origem de sofrimentos nos sujeitos. O sofrimento causado não é necessariamente proposital. Quem o causa não é destituído do senso de moral e pensa que age em nome da verdade, da justiça. Para proteger-se, o sujeito atingido cria suas próprias formas de reagir. Essas reações são tão diferenciadas quantos são os sujeitos com histórias e personalidades singulares. Cada um é peculiar nas reações. Já há estudos sugerindo que o fator genético faz a diferença na capacidade que as pessoas têm de suportar, de reagir ao estresse (anexo N). É bom lembrar que o estresse, em níveis controlados, é positivo. Tensões contínuas afetam o equilíbrio químico.

A relação do homem com a organização do trabalho dá origem à carga psíquica do trabalho. A rigidez nessa organização acarreta o aumento da carga psíquica. Entretanto, não se pode limitar a análise da relação entre o aparelho psíquico e a organização do trabalho a um desses dois termos. Não existe uma “receita” que determine que a organização do trabalho seja boa ou má. Mais uma vez impõe-se a necessidade de perceber cada trabalhador como singular, peculiar.

É comum, no cotidiano do professor, que sejam planejadas atividades com o fim de tornar o aluno motivado para as aulas. Menos freqüente é que o professor analise sua própria motivação para o trabalho, isto é, o sentido pessoal que imprime naquelas tarefas. Quando há ruptura entre o significado e o sentido, é afetada a própria estrutura da consciência. (FACCI, 2004:247). A alienação ocorre no momento do rompimento entre os significados sociais e o sentido pessoal do trabalhador e do próprio trabalho. Assim, se o professor executa o seu trabalho com o mero objetivo da sobrevivência e o seu salário é a única coisa que interessa há uma perda pessoal no entendimento do significado e no sentido de sua função. A desvinculação descaracteriza seu trabalho. Envolve-se nessa trama o sujeito, as condições para o trabalho, o significado social da ação docente, enfim, tudo o que compõe o contexto escolar.

O desgaste, o esgotamento, o cansaço são as conseqüências naturais que atingem o docente, mais cedo ou mais tarde, mas o prazer também embala o profissional quando os seus alunos superam dificuldades, há um retorno positivo por parte dos responsáveis ou quando os resultados, no final do ano letivo, premiam os esforços de uns e outros. Neste caso, a profissão se torna motivo de orgulho, de satisfação e de sensações prazerosas.

No início de 2008 a imprensa divulgou os resultados do último PISA³⁰ onde o Brasil é classificado entre os piores colocados enquanto que a Finlândia, onde há grande disputa pelo cargo de professor, era enaltecida por ter obtido a primeira colocação. As reportagens especiais apontam os motivos da excelência obtida pelos estudantes nórdicos:

- insistente incentivo à leitura nas séries iniciais;
- programas de reforço escolar;
- número reduzido de alunos por turma;
- investimento no professor com:
 - o incentivo à formação (todos possuem mestrado, no mínimo);
 - o bons salários;
 - o forte valorização da profissão;

O estudo do mal-estar docente teve três objetivos fundamentais. O primeiro deles referiu-se ao intuito de auxiliar os professores a reverter esse problema. O segundo objetivo pretendeu verificar as mudanças sociais profundas que interferem na saúde do professor. É importante esclarecer a sociedade, em geral, para atenuar críticas indiscriminadas e buscar apoio ao professorado nos diferentes setores. Para que o terceiro objetivo, que é a intervenção efetiva para combater o mal-estar, seja alcançado é urgente que mais pesquisas sejam desenvolvidas e ações fundamentadas possam ocorrer junto ao magistério desde a formação inicial passando pelo acompanhamento do trabalho docente no cotidiano escolar.

O estudo do mal-estar docente demonstra que há manifestações expressas de distúrbios, desvios no comportamento e doenças dos professores em consequência de fatores externos diversos. Assim, de acordo com esses fatores, descritos no corpo do trabalho, procuramos levantar quais os que eram percebidos pelos professores entrevistados na UA, esta apresentando condições materiais e recursos humanos amplos em oposição ao que é apontado como detonador de mal-estar entre os professores em geral.

Parece-nos que a insatisfação, inerente à condição humana, é um sentimento claro nos professores que participaram da pesquisa, especialmente pelo desejo de se mostrarem sempre adequados e atendendo às exigências que atribuem à sociedade e outras pessoas da

³⁰ Avaliação trienal da OCDE, cuja sigla, em português, significa Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

comunidade escolar. Ressalte-se que, em níveis moderados a insatisfação é saudável, levando o professor a estabelecer metas para melhorar sua atividade.

Existem opiniões de alguns entrevistados indicando que o clima na UA expõe relações pouco fluidas entre as pessoas da equipe pedagógica. A competição, os ressentimentos que ficaram de eleições passadas para as coordenações pedagógicas e setorial, conforme depoimentos coletados, prejudicam e emperram, muitas vezes, uma real possibilidade de trabalho de equipe. Assim, alguns professores mais introvertidos acabam por não participarem efetivamente de trocas de experiências. Temem críticas, evidenciando que não têm confiança suficiente nos demais colegas da UA para uma exposição da prática.

Vários fatores de mal-estar foram pontuados no decorrer das entrevistas e merecem observações:

1. a educação desvalorizada pela sociedade e, ao mesmo tempo, condição necessária para seu desenvolvimento;
2. a falta de investimentos do governo, sob a forma de planejamentos de ações eficazes, no sentido de promover aperfeiçoamento dos professores e determinação de metas compatíveis com os recursos;
3. a falta de colaboração efetiva dos responsáveis dos alunos. Em diversos momentos não se percebe a família como parceira da escola no trabalho do professor;
4. a questão dos limites, decorrente do item anterior, é uma constante queixa dos professores quanto ao comportamento dos alunos, disciplina e envolvimento nas tarefas escolares;
5. as avaliações externas estipuladas em determinadas fases de escolaridade, imputando aos professores a culpa pelo insucesso dos resultados obtidos sem considerar realidades, diferenças e a construção do conhecimento;
6. a degradação da auto-imagem do professor, cada vez mais acentuada, explorada pela mídia, através de charges, propagandas ofensivas, programas humorísticos que reforçam no grande público a percepção de uma profissão desacreditada, desvalorizada e incompetente;
7. contaminação nas relações interpessoais entre os membros da equipe técnico-pedagógica minadas por ressentimentos e discordâncias, não explicitadas de forma transparente e franca, o que poderia possibilitar a solução do problema;

8. alguns professores se resguardaram das críticas, sugerindo um aspecto de pouca confiança no grupo de trabalho e, certamente, fazendo com que as trocas de experiências não ocorram com naturalidade, prejudicando o crescimento do trabalho em grupo/equipe;
9. há um forte sentimento de orgulho por pertencer ao corpo docente do Colégio Pedro II. O outro lado da moeda parece ser o mal-estar provocado pela cobrança pessoal: é preciso perseguir a perfeição no trabalho diário para continuar a garantir uma qualidade inegável entre as instituições públicas brasileiras. A exigência de produtividade, eficiência, dedicação a manter o nome do Colégio Pedro II entre as mais destacadas instituições de ensino é constante nas falas dos entrevistados: “a sociedade cobra, mas o professor ainda se cobra mais”.

O carisma que o Colégio tem evidencia-se no reverenciamento de ex-alunos e de ex-professores como personalidades brasileiras. Há um carinho, um sentimento especial nas falas de ex-alunos e dos alunos em geral, identificando como especial o período de suas vidas entre os muros do Colégio. Personalidade própria, questionadora, solidária, mobilizadora é o que dizem trazer como DNA de aluno do Colégio Pedro II. Todo esse entusiasmo não é gratuito para os professores, também orgulhosos de sua condição. O que parece acontecer naquele espaço, provocando mal-estar entre os professores foi evidenciado através das entrevistas realizadas.

Diversos professores expressaram essa cobrança descrevendo sua organização extrema no trabalho diário numa forma explicitamente colocada de “antecipação às falhas”. Houve quem contasse como se esforça para atingir um certo grau de auto-imunização aos comentários maldosos contra outros colegas; também há os que se fecham em grupos menores, transformando-os em pequenos paraísos mas evidenciando seu recolhimento em relação à equipe como um todo. O trabalho docente é essencialmente interativo e “trabalhar não é só dedicar-se a uma atividade mas também estabelecer relações com outrem”, reitera Dejours (2005). Atrasos e absenteísmo são comuns quando o trabalho pressiona e esgota o professor. Para aliviar a tensão, o docente se refugia nas estratégias para se afastar um pouco do trabalho que o abafa. Interessante é que há professores que negam os episódios de afastamento, outros têm a clara noção de “doenças” provocadas pela pressão que levaram a períodos de licença médica, mas, ainda assim, são entusiasmados pelo trabalho que executam. Há também o caso mais evidente em que o sofrimento, além de ter causado o afastamento, permanece determinando desânimo, descrença e isolamento.

Além dessa cobrança intensa, outro fator de insatisfação é apontado como sendo a incompreensão sobre medidas tomadas por chefias. É importante que essas decisões sejam esclarecidas de forma a levar o professor a recebê-las sem os sentimentos de injustiça percebidos e que geraram desconsolo e depressão.

A instituição, de peso histórico incontestável, trará sempre uma carga de responsabilidade maior para o profissional que ali trabalha. Atualização e reconhecimento são sempre bem-vindos; informações claras e objetivas, fluindo entre todos os níveis de hierarquia facilitam e imprimem maior confiança e satisfação no trabalho. O engajamento, o “vestir a camisa”, sempre tão propalados para um trabalho de equipe eficiente, não surge do nada. Uma gestão baseada em confiança e respeito mútuos trará benefícios para todos.

A qualidade da formação do corpo docente do Colégio Pedro II é fato inquestionável. É preciso cuidar, perceber esse professor como potencial de trabalho, com o papel fundamental de informar e formar, mas sem se tornar refém de processos de alienação incompreensíveis. Ao contrário, o trabalho, como o encaramos, é mediador de reapropriação e de realização do ego e incrível facilitador de emancipação e de aprendizagem social, experimentação, solidariedade num ambiente em que se respira a democracia responsável.

A proposta do estudo sobre mal-estar docente não se deteve no compromisso da dissertação de mestrado. Foram vários meses de pesquisas, de leituras, de observações e o tema parecia estar presente em cada momento vivido. Sem dúvida, é interessante que se dedique tempo para acumular conhecimentos, mas é infinitamente gratificante o envolvimento total, a paixão por novas descobertas, pela busca de estratégias que possam resultar na contribuição por melhores dias em trajetórias de profissionais que ainda têm um ideal: transformar, construir e realizar-se.

Ao chegar a este ponto do trabalho, não se pode afirmar que há um final. Muito ainda é preciso trabalhar, mesmo reconhecendo que há constatações claras. Os professores entrevistados disponibilizaram suas percepções e sentimentos e demonstraram intenso desejo em buscar a “perfeição” no seu trabalho diário, como explicita o Hino dos Alunos do Colégio Pedro II (anexo J): “a perfeição suprema”. Curiosamente, essa auto-exigência desencadeia o mal-estar nos docentes, fato reconhecido por alguns deles. Expandindo-se a idéia para o magistério em geral pode-se atribuir o mal-estar à falta de retribuição sentida por parte de alunos e da sociedade em geral. A cada dia, expressões de desânimo e de fracasso fazem esmorecer o entusiasmo ainda presente na grande maioria dos profissionais docentes. Talvez aqui se possa localizar o buraco negro que suga o valor da Educação. Acompanhar,

restabelecer e proporcionar novas oportunidades de reação, de estímulo para os professores trará reflexos sobre a qualidade do ensino e o fortalecimento da cidadania, imprescindível a qualquer povo do mundo. Enfim, fica em aberto a crença de que há muito a fazer e, no âmbito da academia, outros trabalhos em níveis mais avançados precisam alimentar, produzir e acumular novas pesquisas.

Bibliografia

CD-ROM Institucional do Colégio Pedro II – Rio de Janeiro.

Projeto Político Pedagógico – Colégio Pedro II. Brasília: INEP/MEC, 2002.

ANDRADE, Eliane Ribeiro; NUNES, Maria Fernanda; REZENDE NETO, Miguel Farah; ABRAMOVAY, Miriam (responsáveis pela elaboração final). **O perfil dos professores brasileiros.** São Paulo: Moderna/UNESCO, 2004.

ALVES, Rubem. O preparo do educador. in BRANDÃO, Carlos R. (org). **O educador, vida e morte.** São Paulo: Graal, 2002, p.13-28.

ARCHANGELO, Ana. **O amor e o ódio na vida do professor.** São Paulo; Cortez, 2004.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ÁRIÈS, Philippe. **História social da criança e da família no ocidente.** Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora, 1981.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores desafios e perspectivas.** São Paulo: EdUNESP, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

BIRMAN, Joel. **Arquivos do mal-estar e da resistência.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

BOMENY, Helena. **Os intelectuais da educação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BOLÍVAR, Antônio (org.). **Profissão professor.** São Paulo: EdUSC, 2002.

BOTO, Carlota. A Pedagogia em Portugal e a Alquimia do Magistério: Vocação, Criatividade, Entusiasmo, Conteúdo, Disciplina. In Pintassilgo, Joaquim et al. (orgs). **História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos**

culturais. Lisboa: Edições Colibri/Centro de Investigação em Educação/ Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2006, p.89-110.

BRANDÃO, Carlos R. (org). **O educador, vida e morte.** São Paulo: Graal, 2002.

BRUNET, Luc. Clima de Trabalho e eficácia da escola. in NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.123-140.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia.** Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na Análise Sociológica do Trabalho Docente: um palco de imagens. in PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro (org). **A escola e seus atores – educação e profissão docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.89-114.

CARVALHO, Marta M Chagas. **A escola e a república.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

CATALDI, Maria José Gianella. **O stress no meio ambiente de trabalho.** São Paulo: LTR, 2002.

CATANI, Denice e BASTOS, Maria Helena. **Educação em revista – a imprensa periódica e a história da educação.** São Paulo: Escrituras, 1997.

CATANI, Denice Bárbara. Estudos de História da Profissão Docente. in LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. (org). **Quinhentos anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.585-599.

CHANLAT, Jean François (coord). **O indivíduo na organização.** São Paulo, Atlas, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização.** Porto Alegre: ARTMED, 2005.

CHOERI, Wilson. **Histórias do velho Colégio Pedro II.** Rio de Janeiro: Unigraf, 2004.

CODO, Wanderley (coord). **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis: Vozes, 2002.

DEJOURS, Christophe, ABDOUCHLI, Elisabeth e JAYET, Christian. **Psicodinâmica do trabalho.** São Paulo: Atlas, 1994.

DEJOURS, Christophe, ABDOUCHLI, Elisabeth. Desejo ou motivação? A interrogação psicanalítica sobre o trabalho. in DEJOURS, Christophe, ABDOUCHLI, Elisabeth e JAYET, Christian. **Psicodinâmica do trabalho** São Paulo: Atlas, 1994, p.33-43.

Dejours, Christophe. Trabalho e Saúde Mental: da pesquisa à ação. in DEJOURS, Christophe; ABDOUCHLI, Elisabeth; JAYET, Christian. **Psicodinâmica do trabalho.** São Paulo: Atlas, 1994, p.45-65.

- DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho – estudos de psicopatologia do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2003.
- DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: FGV, 2005
- DINIZ, Margareth. De que sofrem as mulheres-professoras. in LOPES, Eliane Marta Teixeira. **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.195-223.
- DÓRIA, Escragnoille. **História do Colégio Pedro II memória histórica**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1937.
- DUBAR, Claude. **A socialização-construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ESTEVE, José M. **O mal-estar docente**. São Paulo: EDUSC, 1999.
- _____. Mudanças Sociais e função docente. in NÓVOA, António (org). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999, p.93-124.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** São Paulo: Autores Associados, 2004.
- FALBO, Giselle. Considerações sobre o mal-estar na civilização. in BERNARDES, Ângela C. (org). **Dez vezes Freud**. Niterói: Azougue Editorial, 2005, p.147-164.
- FAVARO, Thomaz. A Melhor Escola do Mundo. **Veja**. São Paulo, nº2048, p. , 20/02/2008.
- FELMAN, Shoshana. Educação em Crise ou As Vicissitudes do Ensino. in NESTROVSKI, Arthur; SELIGMAN-SILVA, Marcio (org.). **Catástrofe e representação**. São Paulo: Escuta, 2000, p.13-71.
- FERNANDES, Rogério. Contributo para a História da Profissão Docente em Portugal. in Filgueiras, Margarida Louro e Menezes, Maria Cristina (org). **Questionar a sociedade, interrogar a história, (re)pensar a educação**. Porto: Edições Afrontamento, 2004, p.731-744.
- FERNANDES, Rogério. Ofício de professor, o fim e o começo dos paradigmas. in SOUSA, Cynthia Pereira de e CATANI, Denice Bárbara. **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente** São Paulo: Escrituras, 1998, p.1-20.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora**. Poro Alegre: Artmed, 1994.
- FERREIRA, Rodolfo. **O lugar social do professor**. Rio de Janeiro: Quartet, 1998.
- _____. **O professor invisível: imaginário, trabalho docente e vocação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

FILGUEIRAS, Margarida Louro; MENEZES, Maria Cristina (org). **Questionar a sociedade, interrogar a história, (re)pensar a educação**. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FRAGA, Helena. **Ana, desabafos de uma professora**. Lisboa: Ulmeiro, 2000.

FRANÇA, Ana Cristina Limongi; RODRIGUES, Avelino Luiz. **Stress & Trabalho: uma abordagem psicossomática**. São Paulo: Atlas, 2005.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

_____. O futuro de uma ilusão (1927). In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. XXI**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 15-80.

_____. Análise terminável e interminável In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. XXIII**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 282.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Ângela de Castro. **História e historiadores: a política cultural do Estado Novo**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

HENRIQUEZ, Hellen Gamervanvia. **O que torna os adolescentes finlandeses tão inteligentes**. The Wall Street Journal in Valor Econômico São Paulo, p. B10, 29/02/2008.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. in Nóvoa, António (org) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p.31-61.

JESUS, Saul Neves de. **Motivação e formação de professores**. Coimbra: Quarteto, sem data.

_____. **Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos**. Porto: Asa Editora, 2001.

_____. **Influência do professor sobre os alunos**. Porto: Asa Editora, 2004.

_____. **Professor sem stress**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KRAFT, Ulrich. **Esgotamento total**. in Revista Mente & Cérebro 161 ano XIV São Paulo: Duetto Editorial, junho 2006.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação**. São Paulo; Scipione, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2007.

- LIMA, Mônica Annes de. O mal-estar docente e o trabalho do professor: algumas contribuições da psicanálise. in PAIVA, Edil V de. **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.67-89.
- LINHARES, Célia (org). **Os professores e a reinvenção da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarola, 2004.
- _____. **A era do vazio**. São Paulo; Manole, 2005.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. Da sagrada missão pedagógica in: _____. **A psicanálise escuta a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 35-70.
- MASLACH, Christina & LEITER, Michael P. **Trabalho: fonte de prazer ou desgaste?** Campinas: Papirus, 1999.
- MOURA, Mariluce. Contra a fragmentação. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo n.144, p.12-17, fevereiro de 2008.
- MURILLO, F. Javier MUÑOZ-REPISO, Mercedes et al. **A qualificação da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NEVES, Maria Aparecida Mamede. A crise dos paradigmas em educação na óptica da psicologia. in BRANDÃO, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994, p.51-60.
- NÓVOA, António. Para o Estudo Sócio-Histórico da Gênese e Desenvolvimento da Profissão Docente. in **Teoria e Educação**, Porto Alegre, nº4, p. 109-139, 1991.
- _____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.
- _____. Os professores e as histórias de suas vidas in: _____ (org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p.11-30.
- NUNES, Clarice. Memória e História da Educação: entre práticas e representações. in BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de Educadores Desafios e Perspectivas**. São Paulo: EdUNESP, 2003, p.131-145.
- OLIVEIRA, Antonio de Almeida. **O ensino público**. Brasília: Editora do Senado Federal, 2003.

PALMA FILHO, João Cardoso e ALVES, Maria Leila **Formação continuada: memórias** in BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores desafios e perspectivas**. São Paulo: EdUNESP, 2003, p.279-296.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Magistério: idas e vindas de uma profissão – Minas Gerais 1889-1970. in: _____; PASSOS, Mauro (org). **A escola e seus atores – educação e profissão docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.13-28.

PINTASSILGO, Joaquim et alli (orgs). **História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais**. Lisboa: Edições Colibri/Centro de Investigação em Educação/ Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Políticas de Avaliação do MEC e suas repercussões na Sala de Aula. in BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores desafios e perspectivas**. São Paulo: EdUNESP, 2003, p.439-449.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

QUEIROZ, Vera Lúcia Cabana de Andrade. **Colégio Pedro II um lugar de memória**. Rio de Janeiro, 1999. 157 p. Tese de Doutorado. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

REY-FLAUD, Henry. Os fundamentos meta-psicológicos de um mal-estar na cultura. in LERIDER, Jaques; PLON, Michel; RAWLET, Gerard REY-FLAUD, Henry. **Em torno de O mal-estar na cultura, de Freud**. São Paulo: Escuta, 2002, p.5-68.

ROUDINESCO, Elizabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2004.

SEGISMUNDO, Fernando. **Colégio Pedro II, tradição e modernidade**. Rio de Janeiro: Unigraf, 1987.

_____. **Grandezas do Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro: Unigraf, 1996.

SINISCALCO, Maria Teresa. **Perfil estatístico da profissão docente**. São Paulo: Moderna, 2003.

SOARES, Suely Galli. **Arquitetura da identidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VENTURA, Margarida. **O stress traumático e suas seqüelas nos adolescentes do Sul de Angola**. Luanda: Nzila, 2003.

Anexos

Anexo A

As reformas e normas para o corpo docente do CPII

As principais determinações que se direcionavam para o corpo docente do Colégio no período do Império foram:

a) Em 1838, quando era ministro Bernardo de Vasconcelos, corpo docente seria constituído por professores catedráticos e professores substitutos, mas sempre de notório saber;

b) Em 1855/56, quando era ministro Luiz Pedreira do Couto Ferraz, houve a criação da classe de professores repetidores no Colégio com a função de auxiliar nos estudos os alunos com dificuldades de aprendizagem. Criação das conferências pedagógicas, só realizadas em 1873³¹. Entre os melhores alunos das escolas públicas, maiores de 12 anos, eram escolhidos os professores repetidores mediante aprovação em exame diante do Inspetor Geral;

c) Em 1857, quando era ministro Pedro de Araújo Lima, ocorre a divisão do Colégio de Pedro II em Externato, no casarão tradicional da rua Larga e Internato, que passou a funcionar na Tijuca, no local chamado de Chácara da Mata. Além dessa decisão, foi criada a classe de professores repetidores no Internato. E era incentivada a publicação de livros didáticos elaborados pelos professores do Colégio. Com relação ao corpo docente, os professores seriam nomeados por decretos do governo, escolhidos entre os bacharéis em Letras, os professores públicos, os professores particulares (com mais de cinco anos de magistério), os graduados em qualquer ramo de instrução superior, conforme Moacyr Primitivo (apud Andrade, 1999). Enfim, caracterizava-se o Imperial Colégio de Pedro II como referência de Educação nacional. Ainda na reforma de 1857, nota-se uma resposta às críticas do ensino livresco: uma alternativa entre o clássico e o científico com o ensino voltado para as áreas técnicas e destinado aos cursos superiores. Além disso, também era permitido o ingresso de alunos para aulas avulsas no externato. A mesma reforma também determinava admissão gratuita de alguns alunos, reconhecidamente pobres, tanto no Internato quanto no Externato, mas ainda caracterizava o Colégio como elitista porque a maioria dos seus alunos era oriunda das camadas sociais superiores e intermediárias;

³¹ As conferências pedagógicas previam reunião de professores públicos em dois períodos no ano: Páscoa e Natal com objetivo de troca de experiências e conhecimentos relativos ao processo de ensino e aprendizagem. Hoje em dia mais conhecidas como formação continuada.

d) Em 1878, quando era ministro Leôncio de Carvalho, as propostas a destacar eram a liberdade no ensino primário e secundário, a realização de concurso para docentes e a supressão do caráter obrigatório do ensino religioso. O ministro determinou o provimento de cargos dos professores substitutos, ampliando o número de docentes e revogando a disposição que previa o provimento das cadeiras vagas exclusivamente através de concurso entre os professores substitutos;

Em 1881, quando era ministro Rodolfo E de Souza Dantas, nova reforma e um parecer substitutivo que teve como relator Ruy Barbosa, os destaques foram: a laicidade da escola pública, ensino público obrigatório, formação do bacharel (ensino clássico das humanidades), preparação de mão-de-obra especializada (diferentes cursos como Letras, Finanças, Agrimensor, Maquinista, Relojoaria/Instrumentos de Precisão). Entre as novidades, houve a criação da Congregação do Colégio, em substituição ao Conselho Colegial, órgão consultivo e deliberativo. Por ordem ministerial esse Conselho tinha poder para organizar programas, elaborar e adotar compêndios, estabelecer regime especial de provas e concursos e formar bancas e comissões, além de poder encaminhar parecer sobre qualquer projeto de instrução primária e secundária para aprovação governamental (decreto 8228 de 24/08/1881 – ministério do Império). Ruy Barbosa sugeria a troca do nome do Externato para Imperial Liceu e distribuiria o ensino secundário em sete cursos, reestruturando-o espelhado no sistema americano. Em relação ao corpo docente, a contribuição de Souza Dantas é a normatização dos concursos públicos para professores catedráticos e substitutos. Esses concursos, que se realizariam no Externato, eram constituídos de defesa de tese, prova escrita e oral e prova prática para as cadeiras de Física, Química e História Natural. A apresentação da tese obedeceria a dois critérios (dissertação escrita sobre ponto sorteado e duas proposições de questões controversas sobre cada um dos outros nove pontos).

Anexo B
Carta e primeiro questionário

Rio de Janeiro, 04 de outubro de 2006

Colega,

Estou iniciando uma pesquisa sobre O Mal-Estar e o Trabalho Docente, com vistas à dissertação de mestrado.

Seu depoimento é extremamente valioso, pois desejo investigar a natureza dos diferentes entraves na atuação profissional docente.

A pesquisa consta de um questionário, abordando variáveis que afetam o desempenho da função, e entrevistas. As entrevistas serão gravadas e transcritas, mas com sigilo garantido.

Caso consinta em participar, por favor, preencha os dados iniciais abaixo.

Obrigada,

Ricardina.

1) Idade	_____	
2) Sexo	M	F
3) Grau de instrução	Normal Especialização Doutorado	Graduação Mestrado
4) Tempo de exercício de magistério	No CPII Total	_____ _____
5) Clientela atendida	Alfabetização Fundamental II	Fundamental I Ensino Médio
6) Por que optou pelo magistério?	_____	
7) Além do CPII, em que outros lugares você trabalha?	Município Particular	Estado Fora da Educação
8) Pensando em sua renda você a avalia:	Insuficiente Condizente Ótima	Razoável Boa
9) O ano letivo com 200 dias é:	Insuficiente Longo	Adequado Interminável

Anexo C
Segundo questionário

1) Dois pontos positivos no ambiente escolar: _____

2) Dois aspectos no ambiente escolar necessitando de mudança: _____

3) Dois pontos positivos na sala de aula: _____

4) Dois aspectos na sala de aula que prejudicam seu trabalho: _____

5) No seu cotidiano a equipe técnico-administrativa tem uma contribuição	Precária	Regular
	Boa	Excelente

6) No corrente ano, quantas vezes você precisou faltar por motivo de doença? Qual(is)? _____

7) Você já precisou de licença médica por mais de 15 dias?	Sim	Não
--	-----	-----

Qual o motivo? _____

8) As oportunidades oferecidas pelo CPEI para sua formação continuada e/ou atualização foram:	Positivas	Interessantes
	Práticas	Inadequadas
	Frustrantes	

9) Atribua um grau de satisfação pessoal com seu trabalho:

Zero	1	2	3	4	5
------	---	---	---	---	---

Anexo D

Roteiro das entrevistas

Primeiro Encontro

1. Explicação sobre a pesquisa a ser desenvolvida;
2. Assinatura do termo;
3. Estratégias que serão utilizadas: alguns encontros previamente combinados – em outubro – previstos, pelo menos, dois.
4. 1ª questão memória de escola algum objeto que lembre esse tempo? Marcas? Que lembranças há da vida escolar?
5. 2ª questão: O movimento para a escolha profissional. Como definiria a profissão de professor? Qual é o papel do professor?
6. 3ª questão: Como é ser professor/ atuar no CPEI?

Segundo Encontro

1. O que você vê como positivo em seu trabalho no CPEI?
2. Que contribuições são percebidas para o sucesso do trabalho?
3. Como você se atualiza nas questões pedagógicas?

Terceiro Encontro

1. Vida Funcional: Ausências eventuais, licenças, condições de saúde atuais.
Aspectos negativos no trabalho – o que contribui para o insucesso no trabalho?

Anexo E

Escritores e memorialistas que escreveram sobre o CPII

- Joaquim Manuel de Macedo, catedrático de História do Imperial Colégio de Pedro II – Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro;
- Manuel Duarte Moreira de Azevedo, Rio de Janeiro, Monumentos, Homens Notáveis, Usos e Curiosidades – Estudo Descritivo do Imperial Colégio de Pedro II;
- Joaquim Nabuco, Um Estadista do Império e Minha Formação, traça um perfil do segundo reinado no primeiro livro e um auto-retrato quando aluno do Colégio;
- José Vieira Fazenda, Antiquálias e Memórias da Cidade do Rio de Janeiro, inclusão de aspectos de sua vida escolar no externato e no internato da Chácara da Matta;
- Escragnolle Dória, Memória Histórica Comemorativa do Primeiro Centenário do Colégio de Pedro II (1837 a 1937), é considerada a principal obra de memória histórica do Colégio;
- João Batista de Mello e Souza Os Estudantes do Meu Tempo e Os Meninos de Queluz, crônica de saudade. Memórias do autor, aluno do internato do Colégio Pedro II;
- Escragnolle Taunay Memórias do Visconde de Taunay. Lembranças de sua trajetória política, social e cultural e, ainda, de sua formação no Imperial Colégio;
- Pedro Nava Balão Cativo e Chão de Ferro. Narrativas sobre a época em que foi aluno do internato do Colégio Pedro II;
- Afonso Arinos de Mello Franco A Alma do Tempo, Formação e Mocidade. Grande personalidade da república, o livro contém memórias da época de aluno do Colégio Pedro II;
- Fernando Segismundo Memória de Estudante, Colégio Pedro II tradição e modernidade e Excelências do Colégio Pedro II. Recordações sobre sua formação, sobre professores de História do Colégio Pedro II;

Anexo F

Professores ilustres do CPII

Citaremos uma pequena parcela dos docentes ilustres que atuaram no Colégio Pedro

II.

- Álvaro Lins, professor de Literatura;
- Antenor Nascentes, professor de Espanhol e Língua Portuguesa;
- Aurélio Buarque de Holanda, professor de Língua Portuguesa, nunca conseguiu alçar à cátedra;
- Carlos Miguel Delgado de Carvalho, professor de Sociologia e Geografia;
- Euclides da Cunha, o autor de *Os Sertões* foi professor de lógica, mas faleceu em um tiroteio no início de sua atividade no Pedro II;
- Fernando Antonio Raja Gabaglia, além de professor de Geografia foi diretor do Colégio Pedro II, Secretário de Educação e Cultura do ex-Distrito Federal e quem conseguiu do presidente Getúlio Vargas que fosse restituído ao Colégio a emissão do título de Bacharel em Ciências e Letras aos alunos formados;
- João Alfredo Libânio Guedes, professor de História;
- João Batista de Melo e Sousa, professor de História;
- João Batista Ribeiro de Andrade Fernandes, professor de História durante 34 anos;
- João Capistrano de Abreu, professor de História e jornalista;
- Joaquim Manuel de Macedo, jornalista e escritor;
- Joaquim Osório Duque Estrada, jornalista, diplomata e professor de História;
- José Maria da Silva Paranhos (Barão do Rio Branco), professor de História do Brasil e Corografia;
- José Rodrigues Leite e Oiticica, professor de Língua Portuguesa por 35 anos (entrecortados por diversos encarceramentos por motivos políticos);
- Júlio César de Melo e Sousa (o Malba Tahan), o escritor foi professor de Matemática;
- Justiniano José da Rocha;

- Luís Gastão Escragnolle Doria, jornalista e professor de História Geral (no Internato) e de Inglês (no Externato);
- Nelson Romero, professor de Filosofia;
- Pedro do Couto, além de professor foi diretor do Internato;
- Silvio Romero, sociólogo, crítico e historiador, foi professor de Filosofia.
- Evanildo Bechara, filólogo, membro da Academia Brasileira, é professor de Língua Portuguesa.

Anexo G

Fases do esgotamento na síndrome de *burnout*

Para um levantamento das diferentes fases de esgotamento, Freudemberger organizou didaticamente as diferentes etapas. Não há linearidade na prática: as pessoas podem pular etapas ou apresentarem, simultaneamente duas ou mais. O estudo vale como ilustração:

1. necessidade de se afirmar – obstinação e compulsão pelo desempenho. Deseja provar sua capacidade aos outros e a si mesmo;
2. dedicação intensificada – é difícil delegar tarefas, precisa provar que é imprescindível;
3. descaso com as próprias necessidades – dedica todo o tempo ao trabalho, descartando lazer e outras atividades sociais ou pessoais;
4. recalque de conflitos – sensação de que algo não vai bem, mas teme esclarecer, surgem problemas físicos (dor de cabeça, distúrbios digestivos, por exemplo);
5. reinterpretação dos valores – desvalorização de alguns aspectos da sua vida pessoal (amigos, passatempos), ênfase no trabalho, embotamento emocional;
6. negação de problemas – sintoma básico é a intolerância. Manifestações de cinismo e agressão. Os outros são incapazes e indolentes na sua percepção;
7. recolhimento – sensação de desesperança e desorientação. Fase perigosa porque leva às drogas e ao álcool. O trabalho tem um desempenho mínimo;
8. mudanças evidentes de comportamento – medo, timidez e apatia são expressos. A culpa de tudo é do mundo à sua volta mas internamente sentem-se inúteis;
9. despersonalização – ruptura consigo mesmo, perde-se a noção de valor próprio e dos outros. Reações mecânicas, referência temporal é o presente;
10. vazio interior – pode ter respostas de atividade intensa para compensar a sensação de esvaziamento. A compulsão se estende para alimentação, consumo de drogas e álcool;
11. depressão – indiferença desesperança, vida sem perspectivas, sem sentido. Sintomas de estado depressivo: agitação e apatia;
12. síndrome de esgotamento profissional – colapso físico e psíquico, necessidade urgente de atendimento médico e psicológico, risco de suicídio é alto.

Anexo H

Incidência de doenças nos trabalhadores do Brasil

A partir da criação do Nexo Técnico Epidemiológico Previdenciário (NTEP), perícia do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) obrigatoriamente relaciona a doença às atividades profissionais. A alta correlação determina que a doença seja classificada como profissional. Anteriormente, o empregador indicava o afastamento do trabalhador como doença comum e, assim, reduzia os custos da empresa (não recolhia o FGTS no período e não assumia compromisso de manter a estabilidade do empregado). Na nova forma, a estabilidade é garantida por um ano após o retorno do trabalhador afastado.

Além de localizar incidência de doenças em determinadas atividades o NTEP pode auxiliar na elaboração de políticas públicas mais adequadas, visando a saúde no trabalho e estimulando planos de prevenção nas empresas.

Abaixo, a reprodução parcial da tabela publicada no jornal Valor Econômico, p.A14, de 08 de abril de 2008.

Doenças no Trabalho

Evolução da concessão de auxílios-doença acidentários

Doenças	Pré NTEP (maio 2006 a março 2007)	Pós NTEP (abril 2007 a março 2008)	Variação (%)
Transtornos mentais e comportamentais	529	8.930	1.588,09
Sistema Nervoso	1.655	8.396	407,31
Aparelho circulatório	196	2.953	1.406,13
Aparelho respiratório	213	1.795	742,72
Aparelho digestório	232	529	128,02
Sistema Osteomuscular	17.600	107.764	512,3

Fonte: Ministério da Previdência

Anexo I
Alunos ilustres do CPII

Afonso Arinos de Melo Franco, advogado;
Alceu Amoroso Lima, escritor (com o pseudônimo de Tristão de Atayde);
André Gustavo Paulo de Frontin, deputado federal, engenheiro, ex-prefeito da cidade do Rio de Janeiro, patrono da engenharia brasileira, senador;
Arlete Pinheiro Esteves da Silva (Fernanda Montenegro), atriz indicada ao Oscar.
Arnaldo Niskier, educador, escritor e ex-presidente da Academia Brasileira de Letras;
Antenor de Veras Nascentes, dialectólogo, etimólogo, filólogo, lexicógrafo;
José Maria da Silva Paranhos Júnior (Barão de Rio Branco), diplomata, historiador geógrafo, ministro de Estado;
Carlos Maximiliano Pimenta de Laet, engenheiro, jornalista, professor e poeta;
Fátima Bernardes jornalista, editora do Jornal Nacional da Rede Globo de Televisão;
Filadelfo de Azevedo ex-prefeito da cidade do Rio de Janeiro, juiz da Corte Internacional de Justiça;
Gilberto Braga, escritor e autor de telenovelas;
Herbert Moses, jornalista, ex-presidente da Associação Brasileira de Imprensa;
Hermes da Fonseca, marechal de exército e ex-presidente da República;
Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo (Joaquim Nabuco), abolicionista, diplomata, historiador, jornalista, jurista, político e fundador da Academia Brasileira de Letras;
José Carlos Araújo, radialista;
Júlio César Mello e Souza, escritor (com o pseudônimo de Malba Tahan) e matemático;
Mario Lago, compositor, escritor e ator;
Manuel Bandeira, poeta;
Nilo Peçanha, ex-presidente da República;
Pedro Nava, escritor;
Rodrigues Alves, ex-presidente da República;
Turíbio Santos, violonista;
Alfred d'Escagnolle Taunay (Visconde de Taunay), engenheiro militar, escritor, historiador, professor, político e sociólogo;
Vieira Fazenda
Washington Luís ex-presidente da República;

Anexo J

Hinos dos alunos do CPII

O atual hino foi encomendado para as comemorações do centenário do Colégio tendo sido executado e cantado, pela primeira vez, em 2 de dezembro de 1937.

Hino dos Alunos Colégio Pedro II

Letra: Bacharel Hamilton Elia

Música: Maestro Francisco Braga

Nós levamos nas mãos o futuro
De uma grande e brilhante nação.
Nosso passo constante e seguro
Rasga estradas de luz na amplidão.
Nós sentimos, no peito,
O desejo de crescer, de lutar, de subir,
Nós trazemos no olhar o lampejo
De um risonho e fulgente porvir.

Vivemos para o estudo
Soldados da ciência.
O livro é nosso escudo
E arma, a inteligência.
Por isso sem temer
Foi sempre o nosso lema:
Buscarmos no saber
A perfeição suprema.

Estudaram aqui brasileiros
De um enorme e subido valor.
Seu exemplo segui, companheiros
Não deixemos o antigo esplendor.
Alentemos, ardente, a esperança
De buscar, de alcançar, de manter
No Brasil a maior confiança
Que só pode a ciência trazer.

Vivemos para o estudo
Soldados da ciência.
O livro é nosso escudo
E arma, a inteligência.
Por isso sem temer
Foi sempre o nosso lema:
Buscarmos no saber
A perfeição suprema.

Aquele que é considerado como o hino mais antigo do Colégio está reproduzido abaixo:

. PARA  .

O COLLEGIO DE PEDRO II

HYMNO.



Ó Tu que ninguém compreende, Tu que ninguém desconhece, Tu, Senhor, a cujo acêno Tudo se curva e obedece.	Teus mais preciosos dons, Com Pedro liberalisa : — Pai do Povo, mais que Rei — Seja de Pedro a divisa.
Tu nos salva Pedro, Da Patria esperança, Iris do Brasil, Symb'lo de bonança.	Tu nos salva Pedro, Da Patria esperança, Iris do Brasil, Symb'lo de bonança.
Confunde seus inimigos, Frustra-lhe os impios projectos, De sua propria ruina Sejão elles architecto.	A Pedro que veste os nós, Que dá pão aos que têm fome, Que educa os miseros orfãos, Accrescenta Imperio e Nome.
Tu nos salva Pedro, Da Patria esperança, Iris do Brasil, Symb'lo de bonança.	Tu nos salva Pedro, Da Patria esperança, Iris do Brasil, Symb'lo de bonança.
Como o vento as sêceas folhas, Varre da face da terra, Varre, Senhor, com teu sópro Os que a Pedro movem guerra.	Ah! concede-lhe que veja, Crescer mais, de dia em dia, Nos corações brasileiros O amor á Monarquia.
Tu nos salva Pedro, Da Patria esperança, Iris do Brasil, Symb'lo de bonança.	Tu nos salva Pedro, Da Patria esperança, Iris do Brasil, Symb'lo de bonança.
Cinge-lhe a fronte de louros, Dias Nestorios lhe dá, Nossas Leis mantenha e guarde Desd'ó Prata ao Gran-Pará.	
Tu nos salva Pedro, Da Patria esperança, Iris do Brasil, Symb'lo de bonança.	

Por Um Bahiano.

Rio de Janeiro 1838. — Imprensa Americana.

Retirado de Revista de História da Biblioteca Nacional, junho 2008, p. 91.

Anexo K

Desempenho na avaliação 2007 do MEC - Brasil

Abaixo a listagem publicado no jornal O Globo de 21 de junho de 2008 com os resultados das escolas públicas na avaliação realizada pelo MEC com alunos de quarta série (atual quinto ano).

4ª SÉRIE				
As 20 melhores				
MUNICÍPIO/ESTADO	ESCOLA	REDE	IDEB 2005	IDEB 2007
Santa Fé do Sul (SP)	Elisabeth Maria C. de Almeida Profa. E.M	Municipal	2,6	8,6
Santa Fé do Sul (SP)	Cirley Volpe Lopes Profa. E.M	Municipal	5,7	7,9
Cajuru (SP)	André Ruggeri EM	Municipal	6,1	7,9
Barrinha (SP)	Armínio Giraldi EMEF	Municipal	-	7,9
Santa Fé do Sul (SP)	Rosimares Camargo Benitez E.M	Municipal	5,3	7,7
Adolfo (SP)	Amilde Tedeschi EM	Municipal	4,7	7,7
Santa Fé do Sul (SP)	Benedicto de Lima Prof. E.M	Municipal	5,3	7,6
Mineiros do Tietê (SP)	João de Mattos Silveira E.M	Municipal	5,4	7,5
Cosmorama (SP)	Ana Maria Segura Profa. EMEF	Municipal	5,3	7,5
Parai (RS)	Colégio Estadual Divino Mestre	Estadual	5,9	7,4
Barueri (SP)	Maria Theodora P. de Freitas Profa. EEFMT	Municipal	-	7,3
Centenário (RS)	Esc. Est. de Ens. Médio Rondônia	Estadual	-	7,3
Cubatão (SP)	Usina Henry Borden Unid. Munic. de Ensino	Municipal	-	7,2
Matipo (MG)	EE José Mendes Magalhães	Estadual	3,7	7,2
São Carlos (SP)	Eugenio Franco	Estadual	5,7	7,2
São José do Cedro (SC)	Centro Mun. de Ed. Girassol	Municipal	6,3	7,2
Jales (SP)	Maria Olympia Braga Sobrinho Profa. E.M	Municipal	6,4	7,2
Cajuru (SP)	Aparecida Elias Draibe EMEB	Municipal	-	7,2
Terra Roxa (SP)	Joaquim Prudente Correa Cel. EMEF	Municipal	4,8	7,2
Rio de Janeiro (RJ)	Colégio Pedro II (Unid. Humaitá I)	Federal	-	7,2
As 20 piores				
MUNICÍPIO/ESTADO	ESCOLA	REDE	IDEB 2005	IDEB 2007
Belém (PA)	E E E I F Ruy Paranaatinga Barata	Estadual	2,7	0,1
Cachoeira do Arari (PA)	E E E F José Rodrigues Viana	Estadual	-	0,2
Recife (PE)	Escola Nossa Senhora de Fátima	Estadual	3,6	0,2
Porto da Folha (SE)	Escola Municipal Tomaz Bermudes	Municipal	2,3	0,3
Pio XII (MA)	UE Pres José Sarney	Municipal	-	0,3
Cruz das Almas (BA)	Colégio Estadual Dr. Lauro Passos	Estadual	3,5	0,4
Sta. Maria do Pará (PA)	ERC E I F N. Sra. Auxiliadora	Estadual	-	0,4
Ubata (BA)	Escola Edson Neves	Estadual	1,5	0,6
Santo André (SP)	Luiz Gonzaga EMEIEF	Municipal	4,5	0,6
Bom Jesus da Lapa (BA)	Esc. Vitalina Maria de Jesus	Estadual	-	0,6
Itupiranga (PA)	ERC Paulo Freire	Estadual	2,4	0,6
Floresta Azul (BA)	Escola Municipal Dolores Cervino Macedo	Municipal	-	0,7
Alagoinhas (BA)	Escola Engenheiro Filadelfo Neto	Estadual	-	0,7
Belém (PA)	ERC E I F A M Vila Nova P. Moura Carvalho	Estadual	-	0,7
Nova Olinda (PB)	EMEF Genesio P. Ramalho	Municipal	1,2	0,8
Ananindeua (PA)	E E E F Branca de Neve	Estadual	-	0,8
Angicos (RN)	EM Espedito Alves Ensino Fundamental	Municipal	1,7	0,8
S. José de Mipibu (RN)	EE Hilton Gurgel de Castro - Ens. Fund. e Médio	Estadual	2,1	0,8
Belém (PA)	E E E F N. Sra. de Guadalupe	Estadual	2,3	0,8
Belém (PA)	E E E F Profa. Marluce P. Ferreira	Estadual	3,6	0,9

Anexo L

Desempenho na avaliação 2007 do MEC – Rio de Janeiro

Abaixo a listagem publicado no jornal O Globo de 21 de junho de 2008 com os resultados das escolas públicas do Rio de Janeiro na avaliação realizada pelo MEC com alunos de quarta série (atual quinto ano).

4ª SÉRIE				
As 20 melhores				
MUNICÍPIO	ESCOLA	REDE	IDEB 2005	IDEB 2007
Rio de Janeiro	Colégio Pedro II (Unid. Humaitá I)	Federal	-	7,2
Rio de Janeiro	Colégio PEDRO II (Unid. Engenho Novo I)	Federal	-	7,1
Rio de Janeiro	Col. de Aplic. da Univ. Fed. do Rio de Janeiro	Federal	6,7	6,9
Rio de Janeiro	E.M. João de Deus	Municipal	6,3	6,9
Rio de Janeiro	Colégio Pedro II (Unid. Tijuca I)	Federal	7,1	6,8
Valença	E.M. Assoc. Balbina Fonseca	Municipal	-	6,8
Rio de Janeiro	Colégio Pedro II (Unid. São Cristóvão I)	Federal	6,4	6,7
Rio de Janeiro	E.M. Barão Homem de Mello	Municipal	6,2	6,6
Rio de Janeiro	Col. Brigadeiro Newton Braga	Federal	-	6,6
Macaé	Colégio Municipal do Sana	Municipal	-	6,5
Rio de Janeiro	E.M. Dr. Cícero Penna	Municipal	6,0	6,4
S. Antônio de Pádua	E.M. Viva	Municipal	5,0	6,4
Itaperuna	C.E. Luiz Ferraz	Estadual	6,5	6,4
Rio de Janeiro	E.M. Friedenreich	Municipal	5,4	6,3
Rio de Janeiro	E.M. Minas Gerais	Municipal	6,1	6,2
Rio das Ostras	E.M. Ary Gomes de Marins	Municipal	-	6,2
Macaé	E.M. Prof. Antônio Alvarez Parada	Municipal	5,7	6,2
Rio de Janeiro	E.M. Rodrigo Otávio	Municipal	5,3	6,2
Bom J. do Itabapoana	I.E. Eber Teixeira de Figueiredo	Estadual	-	6,2
Rio de Janeiro	E.M. Jean Mermoz	Municipal	4,9	6,2
As 20 piores				
MUNICÍPIO	ESCOLA	REDE	IDEB 2005	IDEB 2007
Saquarema	E.M. Clotilde de Oliveira Rodrigues	Municipal	1,7	1,4
Petrópolis	E.M. Monsenhor João de Deus Rodrigues	Municipal	-	1,5
Campos	CIEP Prof. Carmem Sylvia Carneiro	Estadual	1,9	1,6
São João de Meriti	E.M. Aderito Gomes Gouveia	Municipal	2,9	1,7
Petrópolis	CIEP Cecília Meireles	Estadual	3,6	1,8
Teresópolis	Centro Educ. Beatriz Silva	Municipal	-	1,8
Mesquita	CIEP Nelson Cavaquinho	Estadual	-	1,9
Vassouras	E.M. Pastor Manoel Gomes Coelho	Municipal	2,0	1,9
Araruama	C.E. Prof. Clarice C. Moreira Caldas	Estadual	2,5	1,9
Belford Roxo	CIEP Galileu Galilei	Estadual	3,9	1,9
Petrópolis	ESC Paroquial São Pedro de Alcantara	Municipal	3,5	1,9
Duque de Caxias	E.M. Gustavo Armbrust	Municipal	-	2,1
Mesquita	C E Prof. Marcio Caulino Soares	Estadual	-	2,1
Belford Roxo	CIEP 210 Maria Alves de Souza Vieira	Estadual	1,6	2,1
Japeri	CIEP Cyrene Moraes Costa	Estadual	2,5	2,1
Mangaratiba	C.M. Hermínia de O. Mattos	Municipal	3,4	2,1
Magé	CIEP Pedro Américo	Estadual	3,0	2,1
Paty do Alferes	E.M. Maestro José Figueira	Municipal	-	2,2
Cabo frio	E.M. Vereador Leaquim Schuindt	Municipal	3,2	2,2
Nova Iguaçu	C.E. Barão de Tinguá	Estadual	2,3	2,2

Anexo M

Resultados do ENEM 2007 – escolas públicas

Abaixo a listagem publicado no jornal Folha de São Paulo de 04 de abril de 2008 com os resultados das escolas públicas no ENEM 2007.

PÚBLICAS			
Escola	Município	UF	Média Total*
Colégio de Aplicação da Univ. Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	RJ	79,63
Colégio de Aplicação da UFV (Coluni)	Viçosa	MG	79,30
Colégio de Aplicação do CE da UFPE	Recife	PE	77,47
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Curitiba	PR	76,71
Instituto de Aplicação Fernando R. da Silveira (CAP/Uerj)	Rio de Janeiro	RJ	76,25
Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo	São Paulo	SP	75,93
Cefet Celso Suckow da Fonseca	Rio de Janeiro	RJ	75,78
Colégio Militar do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	RJ	75,61
Colégio Militar de Curitiba	Curitiba	PR	75,6
ETE de São Paulo	São Paulo	SP	75,56
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio	Rio de Janeiro	RJ	75,43
Colégio Naval	Angra dos Reis	RJ	75,33
Cefet do Espírito Santo	Vitória	ES	75,10
Colégio Militar de Porto Alegre	Porto Alegre	RS	74,92
Colégio Técnico de Campinas (Unicamp)	Campinas	SP	74,83
Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia	Salvador	BA	74,77
Pedro 2º	Rio de Janeiro	RJ	74,67
Colégio Técnico do Centro Pedagógico da UFMG	Belo Horizonte	MG	74,63
Colégio Militar de Campo Grande	Campo Grande	MS	74,57
Colégio Militar de Juiz de Fora	Juiz de Fora	MG	74,55

*(Objetiva e Redação) com correção de Participação
A Folha utilizou como critério a média entre a prova objetiva e a redação, com ajuste estatístico que simula como se todos os estudantes da escola tivessem feito a prova. Foi excluído o EJA (antigo supletivo)

Anexo N
Reportagem O GLOBO

Abaixo a transcrição de notícia publicada no jornal O Globo de 20 de abril de 2008 sobre recentes pesquisas sobre estresse:

Gene explicaria vulnerabilidade ao estresse

Pessoas com determinadas variações no DNA demorariam mais tempo para se recuperar de traumas

Uma nova pesquisa sugere que o fator genético faz a diferença na capacidade de as pessoas reagirem ao estresse. Certos genes poderiam explicar por que alguns indivíduos se recuperam completamente de eventos traumatizantes, enquanto outros desenvolvem seqüelas, como o chamado distúrbio pós-traumático.

O estudo é preliminar. Mas lança luz num distúrbio que se tornou freqüente num mundo mais violento. Nos Estados Unidos, onde a pesquisa foi realizada, especialistas acreditam que os dados revelados agora podem ajudar no tratamento de um número cada vez maior de veteranos das guerras do Afeganistão e do Iraque diagnosticados com o distúrbio de estresse pós-traumático.

Os sintomas do problema podem surgir muito tempo depois do trauma. Normalmente incluem lembranças aterrorizantes. As vítimas relatam níveis debilitantes de ansiedade, irritabilidade, insônia e outros sinais de estresse.

Os cientistas identificaram variações bem específicas num gene que já havia sido relacionado antes ao estresse.

Tais variações parecem influenciar a resposta ao trauma. O estudo foi realizado com pessoas que haviam sofrido abuso sexual na infância. O grupo com as variações tinha maior incidência de distúrbio pós-traumático.

Estudo envolveu 900 pessoas nos Estados Unidos

Entre os adultos que sofreram graves abusos sexuais quando eram crianças, os portadores das variações genéticas tinham uma incidência duas vezes maior de problemas psicológicos. Quanto pior o abuso, mais grave a situação do grupo com as variações.

Os pesquisadores analisaram dados de 900 pessoas. Essa foi a primeira vez que se mostrou que genes podem ser influenciados por fatores não genéticos. Já que são eventos externos que deflagram o distúrbio pós-traumático.

- Já sabíamos que fatores genéticos Influenciam o estresse pós-traumático. Mas ainda não tínhamos nenhuma pista boa sobre variações específicas que aumentassem o risco do distúrbio – disse Karestan Koenen, uma psicóloga da Universidade de Harvard estudiosa do assunto.

A pesquisa sugere que existem períodos críticos durante a infância quando o cérebro é vulnerável a influências externas que podem moldar a forma como se desenvolve o sistema ligado à resposta ao estresse, disse Kerry Ressler, pesquisador da Universidade de Emory que é co-autor do estudo.

O trabalho foi publicado na última edição da Revista da Associação Médica Americana” (Jama, na sigla em Inglês). Segundo Ressler, provavelmente há numerosos outros fatores genéticos que podem estar relacionados ao distúrbio pós-traumático.

A principal utilidade da pesquisa, no momento, é abrir caminho para o desenvolvimento de testes para diagnosticar pessoas mais vulneráveis. Os tratamentos disponíveis hoje incluem psicoterapia e uso de drogas psiquiátricas.

O estudo mostra que eventos ocorridos na infância podem deixar marcas permanentes na vida de uma pessoa. Abusos sexuais têm efeitos devastadores e muitas vezes permanentes, frisou o psiquiatra da Universidade de Dulce John Fairbank, um especialista em assistência a crianças.

Anexo O
Normas do corpo docente do CPII na República

Abaixo transcrição dos trechos das leis 19.890/31 e 21.241/32 que normatizaram as atividades docentes no Colégio Pedro II (foi preservada a ortografia vigente na época).

DECRETO N. 19.890 - DE 18 DE ABRIL DE 1931

Dispõe sobre a organização do ensino secundário

O Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil,

decreta:

TÍTULO I

ENSINO SECUNDÁRIO

CAPÍTULO I

Dos cursos

Art. 1º O ensino secundário oficialmente reconhecido, será ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob regime de inspeção oficial.

Art. 10. Os programas do ensino secundário, bem como as instruções sobre os métodos de ensino serão expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e revistos, de três em três anos, por uma comissão designada pelo ministro e à qual serão submetidas as propostas elaboradas pela Congregação do Colégio Pedro II.

Art. 13. Para a regência das matérias no curso complementar lecionados em curso anexo a qualquer instituto superior, terão preferência, de acordo com suas habilitações, professores e docentes livres do mesmo, anualmente designados pelo respectivo conselho técnico administrativo.

§ 1º Nos institutos oficiais de ensino superior, a remuneração devida aos docentes pela regência de matérias do curso complementar correrá por conta da renda, do mesmo curso e, eventualmente, por conta da renda dos referidos institutos.

§ 2º Esta remuneração não será inferior à gratificação nem superior ao ordenado de catedrático.

CAPÍTULO II

Do corpo docente do Colégio Pedro II

Art. 14 O corpo docente do Colégio Pedro II será constituído por professores catedráticos e auxiliares de ensino.

Art. 15. Os professores catedráticos do Colégio Pedro II serão nomeados por decreto do Governo Federal, e escolhidos entre diplomados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras mediante concurso de provas e títulos.

Parágrafo único. O concurso, de que trata este artigo, será realizado de acordo com instruções oportunamente expedida pelo Ministro da Educação e Saúde Pública.

Art. 16. Enquanto não houver diplomados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras, o cargo de professor no Colégio Pedro II será provido por concurso, nas condições estabelecidas para a escolha dos catedráticos dos institutos de ensino superior devendo ser indicados pelo Conselho Nacional de Educação os três membros da comissão examinadora estranhos à Congregação.

Art. 17. O professor será nomeado por 10 anos findos os quais, sendo candidato à recondução no cargo, haverá novo concurso a que só poderão concorrer além dele, professores outros estabelecimentos de ensino secundário cuja nomeação também tenha sido feita mediante concurso.

§ 1º O julgamento deste concurso será feito por uma comissão escolhida nos termos do artigo anterior, e constará da apreciação de publicações originais ou didáticas e quaisquer outros trabalhos científicos ou literários apresentados pelos candidatos.

§ 2º Não sendo candidato à recondução o professor cujo mandato termina, o concurso será de títulos e provas e se processará nos termos do artigo anterior.

CAPÍTULO III

Da admissão ao curso secundário

Art. 21. O exame de admissão se realizará no estabelecimento de ensino em que o candidato pretender matrícula.

Parágrafo único. A banca examinadora será constituída, no Colégio Pedro II, por três professores do mesmo, designados pelo diretor; nos estabelecimentos sob regime de inspeção permanente ou preliminar, por dois professores do respectivo quadro docente, sob a presidência de um dos inspetores do distrito.

CAPÍTULO IV

Do regime escolar

Art. 37 As provas parciais, depois de julgadas pelos professores e inspetores, serão encerradas, por disciplina e série, em livro que será lacrado e rubricado pelo respectivo inspetor e por um representante do estabelecimento de ensino.

§ 3º No Colégio Pedro II caberá aos professores catedráticos e auxiliares de ensino a execução do disposto neste artigo.

TÍTULO IV

DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 74. No Colégio Pedro II e nos estabelecimentos de ensino secundário sujeito á inspeção permanente ou preliminar, os respectivos diretores e inspetores promoverão reuniões a que possam comparecer os pais ou representantes legais dos alunos com o intuito de desenvolver em colaboração harmônica, a ação educativa da escola.

Art. 75. O professor de música do Colégio Pedro II será contratado.

Parágrafo único. Os exercícios de educação física no Colégio Pedro II ficarão a cargo dos atuais professores de ginástica e dos profissionais que para esse fim forem contratados.

Art. 76. Fica extinta a livre docência no Colégio Pedro II, respeitados os direitos dos atuais docentes livres.

Art. 84. O presente decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 85. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931, 110º da Independência e 43º da República.

Getúlio Vargas.

Francisco Campos

DECRETO N. 21.241 - DE 4 DE ABRIL DE 1932 (*)

Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências

O Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil

decreta:

TÍTULO I

Ensino secundário

CAPÍTULO I

DOS CURSOS E DA SERIAÇÃO

Art. 1º O ensino secundário, oficialmente reconhecido, será ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob o regime de inspeção oficial.

Art. 10. Os programas, do ensino secundário, bem como as instruções sobre os métodos de ensino, expedidos pelo Ministério da Educação e Saude Pública, serão revistos, de três em três anos, por uma comissão designada pelo ministro.

§ 1º À comissão de que trata este artigo serão remetidas as propostas elaboradas pela Congregação do Colégio Pedro II, bem como os resultados de inquéritos realizados pelo Departamento Nacional do Ensino entre os professores dos estabelecimentos equiparados e sob o regime de inspeção.

Art. 11. O curso complementar poderá ser organizado no Colégio Pedro II e, também, a juízo do Conselho Nacional de Educação e mediante inspeção especial, nos estabelecimentos de ensino secundário equiparados ou livres, que oferecerem quer em instalações quer na constituição do corpo docente, garantias bastantes à eficiência do seu funcionamento.

CAPÍTULO II

DO CORPO DOCENTE DO COLÉGIO PEDRO II

Art. 13. O corpo docente do Colégio Pedro II será constituído por professores catedráticos, professores contratados e auxiliares de ensino.

Parágrafo único Os vencimentos e outras vantagens suplementares, concedidos aos membros de corpo docente do Colégio Pedro II, serão fixados em tabelas de acordo com a natureza do ensino e a extensão do trabalho exigido.

Art. 14. Os professores catedráticos do Colégio Pedro II serão nomeados por decreto do Governo Federal e escolhidos entre diplomados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras, mediante concurso de provas e títulos.

Parágrafo único O concurso de que trata este artigo será realizado de acordo com as instruções oportunamente expendidas pelo Ministro da Educação e Saúde Pública.

Art. 15. Enquanto não houver diplomados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras, o cargo de professor no Colégio Pedro II será provido por concurso, nas condições estabelecidas para a escolha dos catedráticos dos institutos de ensino superior, devendo ser indicados pelo Conselho Nacional de Educação os três membros da comissão examinadora estranhos à Congregação.

Art. 16. O professor será nomeado por 10 anos, findos os quais, sendo candidato à recondução no cargo, haverá novo concurso, a que só poderão concorrer, além dele, professores de outros estabelecimentos de ensino secundário, cuja nomeação também tenha sido feita mediante concurso.

§ 1º O julgamento deste concurso será feito por uma comissão, escolhida nos termos do artigo anterior, e constará da apreciação de publicações originais ou didáticas e quaisquer outros trabalhos científicos ou literários apresentados pelos candidatos.

§ 2º não sendo candidato à recondução o professor cujo mandato termina, o concurso será de títulos e de provas e se processará aos termos do artigo anterior.

Art. 17. Os professores contratados serão incumbidos da orientação e fiscalização do ensino de línguas vivas, mediante contrato firmado com o Ministério da Educação e Saúde Pública.

§ 1º Os vencimentos atribuídos aos professores contratados serão de doze contos anuais, devendo o respectivo contrato ser proposto pelo diretor da secção do Colégio Pedro II, à qual devam prestar serviços.

§ 2º Os professores contratados, nos termos deste artigo, terão, como auxiliares professores, brasileiros ou estrangeiros, admitidos anualmente por portaria de contrato, os quais terão a seu cargo turmas de 15 a 20 alunos.

Art. 18. O professor de Música do Colégio Pedro II, será contratado de acordo com disposições do respectivo regulamento.

Parágrafo único Os exercícios de educação física do Colégio Pedro II, ficarão a cargo dos atuais professores e dos profissionais que para este fim foram contratados.

Art. 19. Os auxiliares de ensino serão nomeados pelo diretor da secção do Colégio Pedro II, a que pertencerem as disciplinas a cujo ensino devam prestar concurso.

§ 1º As nomeações dos auxiliares de ensino, nos termos deste artigo, serão feitas mediante indicação dos professores catedráticos com os quais devam cooperar e de cuja confiança dependa a respectiva permanência no cargo.

§ 2º O número dos auxiliares de ensino variará de acordo com as necessidades didáticas das disciplinas, principalmente das que exijam trabalhos de gabinete ou de laboratório.

§ 3º Aos auxiliares de ensino caberão atribuições, prerrogativas e vencimentos que serão discriminados no regulamento do Colégio Pedro II.

TÍTULO II

Inspeção do ensino secundário

CAPÍTULO I

DOS ESTABELECIMENTOS EQUIPARADOS, LIVRES E SOB INSPEÇÃO PRELIMINAR

Art. 55. Aos estabelecimentos de ensino secundário que preencherem as condições dos arts. 51 e 53, mediante proposta do Conselho Nacional de Educação, aprovada por dois terços dos seus membros, será concedida a inspeção permanente por decreto do Governo Federal.

§ 1º Os estabelecimentos de ensino secundário, mantidos pelos Governos dos Estados ou pela Municipalidade do Distrito Federal, que obtiverem as prerrogativas constantes deste artigo, serão considerados equiparados ao Colégio Pedro II, devendo os respectivos professores ser admitidos nas condições estabelecidas para o mesmo colégio.

TÍTULO IV

Disposições gerais e transitórias

Art. 92. No Colégio Pedro II e nos estabelecimentos de ensino secundário sob inspeção, os respectivos diretores e os inspetores promoverão reuniões a que possam comparecer os pais ou representantes dos alunos, com intuito de desenvolver em colaboração harmônica a ação educativa da escola.

Art. 93. O regime escolar constante deste decreto deverá ser aplicado a todas as séries do ensino secundário, no Colégio Pedro II e nos estabelecimentos sob inspeção.

Art. 103. O presente decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 4 de abril de 1932, 111º da Independência e 44º da República.

GETULIO VARGAS.

Francisco Campos.

Anexo P

Extinção da cátedra

LEI Nº 5.540, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968

Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

CAPÍTULO II

Do Corpo Docente

Art. 33. Os cargos e funções de magistério, mesmo os já criados ou providos, serão desvinculados de campos específicos de conhecimentos.

§ 3º Fica extinta a cátedra ou cadeira na organização do ensino superior do País.

Art. 58. Ficam revogadas as disposições em contrário.

Art. 59. A presente Lei entra em vigor na data de sua publicação.

A. Costa e Silva

Presidente da República