

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ANDRÉIA CRISTINA REZENDE RODRIGUES DE PAULA**

**POR ENTRE TRAMAS E FIOS:
O estresse e o bem-estar de professoras em uma escola pública de
Uberlândia-MG**

**Uberlândia - MG
2009**

ANDRÉIA CRISTINA REZENDE RODRIGUES DE PAULA

**POR ENTRE TRAMAS E FIOS:
O estresse e o bem-estar de professoras em uma escola pública de
Uberlândia-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Linha de Pesquisa em Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Lomônaco de Paula Naves

**Uberlândia - MG
2009**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- P324p Paula, Andréia Cristina Rezende Rodrigues de, 1975-
Por entre tramas e fios : o estresse e o bem-estar de professoras em uma escola pública de Uberlândia-MG / Andréia Cristina Rezende Rodrigues de Paula. - 2009.
132 f.
Orientador: Marisa Lomônaco de Paula Naves.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.
1. Professores - Stress ocupacional - Teses. 2. Stress (Psicologia) – Teses. I. Naves, Marisa Lomônaco de Paula II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.12

ANDRÉIA CRISTINA REZENDE RODRIGUES DE PAULA

**POR ENTRE TRAMAS E FIOS:
O estresse e o bem-estar de professoras em uma escola pública de
Uberlândia-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Linha de Pesquisa em Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Lomônaco de Paula Naves

Uberlândia, 03 de julho de 2009

Banca examinadora:

Profa. Dra. Marisa Lomônaco de Paula Naves - UFU

Profa. Dra. Flavinês Rebolo Lapo - UNISO

Profa. Dra. Myrtes Dias Cunha - UFU

*Dedico tudo a Deus que é soberano em
minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à minha orientadora Marisa Lomônaco, que me apoiou e me inspirou ao longo da travessia. Obrigada por ter confiado em mim e por ter sido tão generosa no decorrer desta pesquisa! Suas contribuições foram preciosas e imprescindíveis.

A meu pai, minha mãe e minhas irmãs, porque sempre me acolheram e me incentivaram nesta caminhada.

A minha filha Ana Vitória, que renova minhas alegrias; ao meu esposo Alúcio de Paula, pelo afeto e pela generosidade dispensados; a Noêmia Maria, porque ajudou a cuidar de minha família – sem vocês, chegar até aqui seria muito mais difícil.

À equipe de diretoras da escola campo desta investigação, que abriram as portas da instituição para a realização desta pesquisa.

A todas as professoras da Escola que me acolheram, especialmente aquelas que colaboraram diretamente abrindo os corações e dividindo com este estudo suas experiências: Ana Paula, Ruth, Joana, Irene e Rosângela. Valeu!

A Sangelita, pela amizade construída ao longo da graduação e reforçada durante todo o mestrado, pelo “parentesco intelectual” que certamente nos une, pela paciência e sabedoria de quem sabe ouvir e aconselhar.

Às minhas queridas amigas Michele Moura, Elaine Cristina, Zeli Alvim e Maria Aldair, pelo exemplo sempre vivo de persistência e ousadia, e ao amigo Neil Franco, que suscitou em mim discussões e reflexões sobre o tema das diferenças.

A Ricardo e Andréia, pelos exemplos de vida.

A todas as professoras e professores da Graduação em Pedagogia e do Mestrado em Educação, especialmente a professora Olga Damis, pela amizade e pelo incentivo dispensado no período da graduação. Às professoras Mara Marques e Myrtes Cunha, pelas preciosas contribuições na ocasião da qualificação.

Ao programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia-MG, que acolheu esta pesquisa.

Não posso deixar de mencionar que, sobretudo, agradeço a Deus, em quem exulto, porque faz os meus pés semelhantes aos da corça. A Ti toda a honra!

Quando observo um tecido, ele parece feito de fios coloridos independentes um do outro. Mas se olho com uma lente de aumento, verei que estão entrelaçados. Esses fios são como situações da vida: alegria e tristeza, amargura e doçura, bons e maus momentos que parecem independentes, porém estão interligados e formam o tecido da vida...

(GRAXIM, 1995)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o estresse e o bem-estar entre professoras de uma escola pública municipal da cidade de Uberlândia-MG. Por considerar que o momento atual é marcado por mudanças sociais, políticas e culturais paradoxais e, ainda, levando em conta que muitos professores vivem em meio a situações de mal-estar, provocadoras de estresse cumulativo, esse estudo procura compreender o bem-estar docente. Intenciona-se evidenciar o fato de que, apesar do mal-estar docente e das adversidades que recaem sobre a educação e o ensino, os professores resistem, persistindo na profissão e encontrando nela satisfação, gozo e prazer na realização de um trabalho. Para o descortinamento de uma “*trama tecida de muitos fios*”, os sujeitos e os cenários da investigação foram considerados como sistemas vivos, complexos e inacabados, justificando o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa no cotidiano escolar. O acesso aos acontecimentos e às práticas que evidenciam as vivências de bem-estar, situações de estresse e de mal-estar docente, tornou-se possível, por meio de observações sistemáticas, descrições e notas de campo realizadas ao longo do ano de 2008, bem como por meio de entrevistas reflexivas, desenvolvidas com cinco professoras que, apesar do mal-estar, não sucumbiram ao desalento. A análise dos dados coletados na convivência no espaço-tempo da escola, junto às professoras e às suas práticas, possibilitaram a compreensão de que os problemas que elas enfrentam e as possibilidades que encontram para o enfrentamento desses não são somente individuais. Além disso, muitas professoras não conseguem refletir e perceber que suas experiências não se encerram dentro da escola ou da sala de aula. O estresse e o bem-estar docentes têm também componentes sociais, éticos e políticos, e seus efeitos corrosivos são minimizados ou superados por modos muito peculiares de resistência (modos resilientes de ser e viver). Colocam, portanto, em evidência os sujeitos desta pesquisa como construtores de uma história, a um só tempo, coletiva e individual, aptos a fazerem escolhas, criarem sentidos, transformarem e deixarem-se transformar e, no desenrolar da tensão própria da vida cotidiana, se conformarem ou resistirem, constituindo-se como professores.

PALAVRAS CHAVES: bem-estar docente, estresse, mal-estar, cotidiano escolar, professoras.

ABSTRACT

This research aims to analyze the stress and the welfare among teachers in a municipal public school of the city of Uberlândia-MG. Considering that the current moment is marked by social, political and cultural paradoxical changes, and also taking into account that many teachers live in the midst of situations of unease, of provocative cumulative stress, this study seeks to understand the welfare of teachers. It is intended to highlight the fact that despite the discomfort of the teachers and of the adversity falling on education and teaching, teachers resist, persisting in their profession and finding satisfaction, enjoyment and pleasure in the realization of a work. To uncover a "plot woven of many threads" the subjects and scenarios of the investigation were regarded as living systems, complex and unfinished, justifying the development of a qualitative research in everyday school life. The access to events and practices that highlight the experiences of welfare, conditions of stress and teacher discomfort, became possible, by means of systematic observations, descriptions and notes of field performed in the year 2008, and through reflexive interviews conducted with five female teachers who, despite the malaise, did not succumb to disappointment. The analysis of data collected in coexistence in space-time routine of school, with the teachers and their practices allowed the understanding that the problems that they face and the opportunities that are to face these are not just individuals. Moreover, many teachers cannot manage to reflect and realize that their experiences do not finish within the school or the classroom. Teachers' stress and welfare have also social, ethical and political components, and its corrosion effects are minimized or surpassed by means of very peculiar resistance (resilient ways to be and live). Therefore, they highlight the people subject of this research as builders of a story, at one time, collective and individual, able to make choices, create senses, transform and let them be transformed back, in the flow of each one's own tension of everyday life, they are able to comply or resist, constituting themselves as teachers.

KEY WORDS: teachers' welfare, academic stress, malaise, daily school, teachers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	
A BELEZA DA TRAVESSIA	19
CAPÍTULO I	
O ESTRESSE DOCENTE: UM DEBATE NECESSÁRIO	27
1.1 O Estresse do Professor.....	36
CAPÍTULO II	
O BEM-ESTAR DOCENTE.....	43
2.1 Resiliência e Educação.....	44
CAPÍTULO III	
CAMINHOS INVESTIGATIVOS.....	55
3.1 Procedimentos, escolhas e delineamento do estudo.....	61
3.2 A Escola “Dias da Alvorada”.....	65
3.3 A sala das professoras	67
CAPÍTULO IV	
ANÁLISE DOS DADOS: “PUXANDO FIOS”	69
4.1 As professoras	69
4.1.1 Ana Paula – “ <i>Sou perseverante em tudo!</i> ”	69
4.1.2 Ruth – “ <i>Responsabilidade é a minha principal virtude</i> ”	72
4.1.3 Joana – “ <i>Sou determinada, tenho garra!</i> ”	73
4.1.4 Irene – “ <i>Tenho coragem!</i> ”	75
4.1.5 Rosângela – “ <i>A alegria ninguém me tira!</i> ”	78
CAPÍTULO V	
REUNINDO OS FIOS DO ESTRESSE E DO BEM- ESTAR DAS PROFESSORAS	81
5.1 O estresse das professoras e os seus indicadores	82
5.2 Desvelando o bem-estar das professoras.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
APÊNDICES	
APÊNDICE A - NOTAS DE CAMPO	127
APÊNDICE B – ENTREVISTAS	131

INTRODUÇÃO

A BELEZA DA TRAVESSIA

Mas a beleza da caminhada está na travessia.

GUIMARÃES ROSA.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o estresse e o bem-estar na docência numa escola de ensino fundamental na cidade de Uberlândia- MG.

Mas, de onde veio essa idéia? Esta interrogação me foi feita no momento em que iniciava as observações na instituição, campo desse estudo. Tal pergunta, feita por uma professora, suscitou em mim reflexões e indagações que, logo de início, quero compartilhar.

Lembro-me bem da ocasião em que essa pergunta me foi feita na escola. Naquele momento, parei, silencieei e observei o olhar atento daquela mulher que esperava uma explicação que justificasse o meu interesse pelo tema e a minha presença, quase diária, na instituição, pois, apesar de um vínculo construído por cinco anos, atuando como supervisora escolar, encontrava-me temporariamente afastada da escola.¹ Contudo, pelo menos por três vezes na semana, estava eu lá entre as professoras. Então, respondi: “Veio da minha experiência!”

Depois, confesso, passei a interrogar-me não somente a respeito da pergunta, mas também sobre a resposta. A pergunta parecia extremamente pertinente, remetendo-me para o ponto de partida, para o objeto de investigação, para o contexto em que foi gerado o interesse e a motivação do estudo. Já a resposta inquietava-me, fazia-me repensar, requerendo mais detalhamento, mais refinamento. Afinal, de que experiência estava falando?

Hoje, com mais convicção, digo que o que gerou o interesse em procurar compreender o estresse e o bem-estar na docência não foram as experiências pelas quais passei ou que aconteceram na escola, mas aquelas que em mim fizeram sentido, não porque delas me apoderei como se fossem verdades minhas, fáceis de conhecer e dominar, mas porque, de

¹ Com objetivo de ter mais tempo e disponibilidade para os estudos no Mestrado em Educação, optei por me afastar temporariamente, ao longo de todo o ano de 2008, das atribuições de supervisora escolar, função que exerci naquela escola desde 2003.

modo singular, fizeram-me parar e refletir. Sobre esse modo de pensar a experiência, as palavras de Larrosa (2002, p. 24) servem como inspiração:

Experiência, possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002)

Sobre tais experiências, pretendo discorrer e, assim, situá-las, pois, de algum modo, me tocaram e me modificaram, dando sentido a este estudo.

No ano de 2002, finalizei, na Universidade Federal de Uberlândia - UFU, a graduação em Pedagogia. Logo em seguida, em 2003, por meio de um concurso, passei a atuar como supervisora escolar na *Escola Dias da Alvorada*,² uma instituição pública, de ensino fundamental, na rede municipal da cidade de Uberlândia- MG.

Fiquei, assim, mais próxima às práticas de ensino e envolvida com docentes e outros profissionais da educação. Essa situação, que me fazia atravessar a fronteira de aluna, estudante de Pedagogia, para a condição de uma profissional da educação, conduzia-me para uma realidade complexa, multifacetada, desafiadora. Uma travessia marcada por rearranjos que, em si, remetem à idéia de mudança, de aventura e de deslocamento. Travessia revestida pelo desafio de trilhar caminhos novos e desconhecidos que me colocavam diretamente nos cenários da educação escolar.

Logo, deparei-me com um dos protagonistas desse cenário: as professoras³, sujeitos possuidores de vontades próprias, pontos de vista, histórias de vida, motivações, aspirações e que vivem em meio a tensões, desgastes e sofrimentos. Nesse contexto, dei-me conta de que o docente exerce uma atividade que combina múltiplas demandas, pressões e indeterminações; lida com situações inesperadas e inimagináveis, sem que se sinta preparado para enfrentar e

² Nome fictício dado à escola com finalidade de preservar sua identidade, bem como a identidade dos sujeitos deste estudo.

³Todas as vezes que utilizar o termo “*professoras*,” no feminino, estarei me referindo às docentes que são sujeitos deste estudo. Já, quando utilizar a expressão “*professores*,” no masculino, estarei me referindo aos docentes, de um modo geral. Essa opção relaciona-se ao fato de a maioria das docentes da escola ser constituída por mulheres.

por isso mobiliza um repertório de saberes e táticas, procurando adequar-se ao contexto e tornar suas práticas significativas para o outro e para si mesmo.

Percebi, em alguns momentos, que as professoras nem sempre conseguiam realizar aquilo que pretendiam ou o que se esperava delas, fato que não se pode explicar alegando incompetência ou negligência, como algumas críticas dirigidas aos professores tendem a simplificar. Na verdade, os problemas que surgem na escola são complexos e chegam a exceder as capacidades pessoais de repostas. Além disso, existe uma distância entre aquilo que, muitas vezes, se pretende e aquilo que se consegue fazer ou é possível realizar. Afinal, a prática docente é incerta e não comporta respostas fechadas e acabadas. A prática docente não é pragmática, nem um fazer mecânico, fácil de controlar, mas um fazer que lida com o imprevisível.

Nesse cenário, as oportunidades para o desabafo são muitas e os problemas vividos pelas professoras, múltiplos: o aluno que não aprende determinados conhecimentos e lhes rouba o sossego; o aluno que não acredita na escola como possibilidade de um futuro melhor; a dificuldade com a indisciplina na sala de aula; a falta de apoio dos familiares, que tendem, a cada dia, a transferir responsabilidades; a violência escolar; a sobrecarga de trabalho; a insatisfação por se sentirem cobradas e avaliadas sem condições necessárias para um trabalho de melhor qualidade; o incômodo provocado pelo desprestígio social; além da frustração de terem que sobreviver com salários indignos e iníquos, quando comparados aos de outras profissões.

No convívio com as docentes fui, permanentemente, confrontada por situações que me abatiam, fazendo-me pensar, silenciar, sofrer e olhar para dentro de mim mesma, das professoras e da escola. Situação que me levava a rever crenças a respeito das professoras, de seus saberes e fazeres, sendo atravessada pelas dores que permeiam a profissão. Padecimento e sofrimento que fazem parte do processo de quem se permite ser modificado pela experiência, pois “o sujeito da experiência é também um sujeito sofrendor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado e submetido.” (LARROSA, op.cit, p.25).

Em meio a conflitos, tensões e desgastes, devido aos problemas enfrentados no exercício da profissão, entendi que as professoras se sentiam estressadas, uma expressão comumente utilizada em nosso cotidiano. Foi então que, refletindo a respeito dos desafios que as professoras enfrentam e os caminhos que trilham, passei a me interessar pelas consequências do estresse para os docentes.

Mas, além do estresse, desgaste quase certo para as exigências da profissão, intrigava-me o fato de muitas professoras apresentarem-se resistentes e persistentes, movendo-se para o enfrentamento das adversidades. O que poderia explicar essa persistência, ou, de que modo poderia entender a insistência de muitos professores em permanecerem na profissão, apesar das adversidades? Inevitavelmente, lancei-me na direção dos estudos que analisam o bem-estar docente, na perspectiva de compreender essa experiência vivenciada pelas professoras que persistem e gostam do que fazem.

O contato com a bibliografia que trata do estresse entre professores confirmava-me o entendimento de que, quando excessivo e cumulativo, ele é nocivo e afeta a qualidade de vida e a saúde das pessoas. Por outro lado, ampliava-se a visão de que não se pode viver sem uma dose de estresse, por ser este um componente vital e indispensável para a sobrevivência humana. Conforme evidenciam Cardoso et al (2002), “estar em *stress* precipita a mobilização de todos os recursos energéticos necessários ao confronto com a situação indutora de *stress* e ao restabelecimento do estado de equilíbrio.” (CARDOSO et al, 2002, p. 10).

Para Jesus (2007), que tem se dedicado a pensar temas como bem-estar subjetivo, felicidade, otimismo, humor, espiritualidade, deve-se fazer distinção entre o estresse positivo, o *eustress*, necessário à sobrevivência humana e, portanto, benéfico e o estresse negativo, chamado *distress* que é o estresse prolongado e excessivo, causador de muitos malefícios à saúde⁴. Segundo o autor, essa distinção, além de aclarar a noção de estresse, permite integrá-la ao conceito de bem-estar docente, pois “a própria noção de *stress*, embora seja usualmente utilizada com uma conotação negativa, pode integrar-se ao conceito de bem-estar docente, com base na distinção de *distress* e *eustress*.” (JESUS, 2002, p.24).

Com base nessa compreensão, o *eustress*, estresse que motiva e move o sujeito para a ação, integra-se ao conceito de bem-estar docente, pois funciona como uma força impulsionadora que tonifica as energias. Como qualquer pessoa, o professor, quando vive uma situação profissional que considera difícil ou exigente, utiliza-se de energia adaptativa para enfrentar os desafios que se lhe apresentam. Nesse processo, vivencia o *eustress*, que contribui para que se sinta fortalecido e capaz de superar as adversidades, ganhar autoconfiança e experimentar o bem-estar profissional. De outro modo, se o problema permanece e o desafio apresenta-se intransponível, elevando e prolongando a tensão, então vivencia-se o *distress*, que é o estresse nocivo, que mina e bloqueia as energias, podendo levar

⁴ Os termos *eustress* e *distress* foram originalmente utilizados por Selye (1956).

à exaustão. Explica o autor que o estresse docente, que se experimenta no dia a dia, como exigências excessivas e prolongadas, é o que pode provocar os sintomas de mal-estar.

Atenta para os fatores que produzem estresse e mal-estar entre docentes, tive acesso aos resultados da pesquisa publicada em 2002, pelo Instituto Português de Prevenção do Stress e Saúde Ocupacional – IPSSO (2000), que evidenciou o alto nível de estresse entre professores e confirmou as múltiplas e variáveis fontes de estresse: controle e pressão de tempo, insegurança profissional, indisciplina, rigidez curricular, natureza emocional do trabalho.

Chamaram-me a atenção para a gravidade da situação os estudos situados no tema do mal-estar docente como os de Jesus (2002; 2007) e Lipp (2002), que confirmavam que o estresse em demasia, instalado entre os professores, constitui um fator que afeta a educação. Essas pesquisas, que indicam que os docentes não apenas sofrem, como apresentam um dos mais elevados índices de estresse quando comparados a outras profissões, me convenceram, cada vez mais, da necessidade de discutir e aprofundar os estudos.

E, como já disse, além da constatação do alto nível de estresse entre professores, devido às permanentes tensões e situações incertas e conflituosas que se prolongam e se repetem na escola, também me sensibilizou o fato de as professoras resistirem, recobrem os ânimos, não cortarem os vínculos afetivos e intelectuais com a profissão. Percebia, intrigada, que as professoras, em meio aos tormentos, teciam sonhos. Sonhos de permanecerem trabalhando na escola, de elevarem sua formação e os salários, de serem mais reconhecidas profissionalmente. Sonhos de continuarem professoras.

Apesar de queixarem-se do estresse e, por vezes, se mostrarem abatidas, desanimadas e cansadas, observei que algumas professoras apresentavam um brilho no olhar. Uma motivação. Um gosto pela profissão. Não haviam renunciado às esperanças, às fantasias e demonstravam persistência, como se quisessem fazer valer a máxima de que “nada como um dia após o outro”. Curiosa, perguntava-me: o que poderia explicar o fato de apesar do mal-estar e das adversidades que recaem sobre a educação e o ensino, os professores permanecerem gostando da docência?

A leitura do livro *Pedagogia da Esperança*, um reencontro com a Pedagogia do Oprimido (2007) e a *Pedagogia da Autonomia* (1996) de Freire, trouxeram à tona que ensinar é uma especificidade humana que exige alegria, generosidade, comprometimento e esperança, virtudes que precisam ser cultivadas e estar presentes na prática dos professores, pois são

como verdadeiras armas contra o imobilismo e a desesperança, que alienam e enfraquecem os docentes.

Em contraposição ao mal-estar docente, Freire posiciona-se em favor de um fazer crítico e esperançoso, que fortaleça e possa gerar bem-estar docente:

A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é a negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é um aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematização e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História (FREIRE, 1996, p. 80).

Motivada pela perspectiva da esperança, do não imobilismo e do gosto pela profissão, vivo e presente em algumas docentes, busquei caminhos para compreender a razão do brilho que vi no olhar das professoras que se opunham aos efeitos perniciosos do estresse e mantinham viva a esperança na docência e os sonhos de futuro em relação à profissão.

A obra *Educação – Carinho e Trabalho*, coordenada por Codo (2002), que versa sobre a saúde mental dos professores, foi bastante esclarecedora. Apesar do enfoque de seu estudo girar em torno do *burnout*⁵, uma síndrome que leva à exaustão emocional, considerada como o nível mais crítico do estresse, este estudo mostrou que mesmo em meio às adversidades e aos conflitos característicos da crise e do sofrimento que envolvem os profissionais da educação, boa parte dos professores não tinha sucumbido ao desalento. O autor constatou que muitos educadores, ainda que tivessem experimentado sintomas de *burnout*, não haviam abandonado o barco, não se despersonalizaram, mas “continuavam na cena,” encontrando satisfação, gozo e prazer na realização de um trabalho no qual “coabitam, siameses, o prazer e o sofrimento, a realização e a perda de si mesmo”, Codo (2002).

Semelhante foi a “surpresa” de Teixeira (2005) que, atenta para o estado emocional dos educadores e suas queixas de mal-estar na profissão, buscou compreender o sofrimento dos educadores acometidos pela síndrome de *burnout*, tendo chegado, ao fim de seus estudos,

⁵*Burnout* é uma expressão inglesa que pode ser traduzida como “perda de fogo”, “queima completa” ou “perda de energia.” Literalmente, o *burnout* representa queimar (burn) de dentro para fora (out).

à conclusão de que, na verdade, os sujeitos de sua investigação não apresentavam a doença. Surpresa, ela, então, se pergunta:

Depois de considerar as carências pessoais, o salário, o cansaço e a dor no corpo, a falta de tempo e a insatisfação na vida afetiva dos educadores, ficamos com uma interrogação: sentimos nas falas dos nossos sujeitos uma paixão pela profissão pois apesar de tantos entraves, eles gostam do que fazem, sentem prazer no trabalho que executam. (TEIXEIRA, 2005, p. 93).

Compreendi, assim, que as minhas indagações e reflexões faziam sentido e que as dúvidas não me eram exclusivas, pois outros pesquisadores, havendo compartilhado os sofrimentos, o mal-estar, o estresse e as conseqüências perniciosas que recaem sobre professores, também foram tocados e sensibilizados pelo bem-estar docente.

Os estudos de Jesus (2002; 2007) também revitalizaram o meu olhar, pois esse autor compreende que o estresse dos professores requer reflexões e soluções urgentes, desafiando os pesquisadores a avançarem para além do mal-estar docente. O autor traz para o debate a idéia de que, apesar do estresse, existem experiências positivas que movem os professores a permanecerem com saúde na profissão, e instiga-nos a refletir sobre as vias de acesso para minimizar as conseqüências do estresse excessivo e prevenir o problema do mal-estar.

Na medida em que me aproximava da literatura que aborda o estresse e o mal-estar docente, compreendia que boa parte das discussões que discorrem sobre o bem-estar docente estão em busca de saídas para combater o excesso de estresse e, de alternativas em favor de melhorias que atendam à educação e à qualidade de vida dos docentes.

Autores como Esteve (1995), Codo (2002), Jesus (2007), que discutem o estresse e o mal-estar docente, levaram-me a perceber que, apesar de tantas dificuldades, muitas professoras conseguem gostar do que fazem, sentem satisfação e seguem fortalecidas na profissão.

Com o tempo, entendi que um dos “fios” do bem-estar docente é a resiliência dos professores, ou seja, a capacidade humana das docentes de oporem-se e enfrentarem o mal-estar; uma espécie de “arte” de manter viva a esperança, a camaradagem, a coragem, a ousadia, a reflexividade e a solidariedade no cotidiano da escola e na vida.

Foi então que defini o objetivo desta pesquisa: evidenciar o bem-estar vivenciado por professores no exercício da profissão docente. A partir dele, formulei questões, mais

específicas que me orientassem no estudo: como compreender o estresse de professores na perspectiva do bem-estar docente? De que maneiras o bem-estar docente, configura-se no dia-a-dia de professores que ensinam numa escola pública de ensino fundamental? Como evidenciar os fios de uma intrigante trama na qual, certamente, estão presentes o mal e o bem-estar docente?

Para atingir os objetivos contornados, busquei apoio na literatura que aborda os temas do mal-estar, do estresse e do bem-estar na docência e, ao mesmo tempo, optei por ampliar minha visão, estando próxima às tensões, às adversidades e os conflitos presentes no cotidiano escolar.

Novamente, me senti atravessando a fronteira: do lugar de uma profissional da educação, uma trabalhadora na escola, para o lugar de pesquisadora. Agora, além de problematizar e refletir a realidade educacional como outrora, também me senti desafiada a desvelar caminhos, a ultrapassar a mim mesma e a construir teoricamente esta investigação.

Sendo assim, este estudo assumiu a seguinte organização: No Capítulo I, intitulado *O Estresse Docente – Um debate necessário*, apresento uma compreensão do que é o estresse e procuro superar a abordagem exclusivamente biológica, evidenciando-o como um fenômeno constituído de manifestações de dimensões pessoais, sócias e culturais dos sujeitos que se articulam. É também a ocasião de procurar entender como o estresse em demasia tem afetado os professores nesse contexto marcado por mudanças sociais profundas e inevitáveis. No Capítulo II - *O Bem-Estar Docente*, coloco em evidência uma análise do fenômeno da resiliência como caminho fundamental para o bem-estar dos professores. No capítulo III- *Caminhos investigativos*, justifico a opção por realizar uma pesquisa qualitativa e a minha atenção para o cotidiano escolar. Explicito, neste texto, o caminho da investigação e os procedimentos utilizados. Também é a ocasião em que descrevo a escola, espaço a partir do qual minhas análises ganharam sentido. No Capítulo IV- *Análises dos dados, puxando fios*, os sujeitos colaboradores desta pesquisa – as professoras- são apresentadas e ecoam suas vozes, falam de suas virtudes, suas motivações em relação ao magistério, fazendo-me refletir sobre os saberes que tecem a resiliência e as muitas dimensões do bem-estar docente. No Capítulo V, sob o título *Reunindo os “fios” do estresse e do bem-estar das professoras*, estão presentes as experiências, as subjetividades, os saberes, as vivências das professoras que analiso. Trata-se do momento em que procuro tornar inteligíveis os indicadores de estresse e os fios de bem-estar docente. Por fim, apresento minhas considerações finais, a bibliografia e os anexos que elucidam os detalhes deste estudo.

CAPÍTULO I

O ESTRESSE DOCENTE: UM DEBATE NECESSÁRIO

Acontece ainda que, num fundo de aparente indefinição, se nos revela que, para uns, se abrem estimulantes vias de descoberta e de desenvolvimento, enquanto o real parece confuso e movediço para muitos e, por isso, se escolhe o refúgio do isolamento e a defensiva receosa ou arrogante.

(CAVACO, 1995).

Antes de apresentar discussões conceituais sobre o estresse, compreendo que é importante evidenciar a polissemia relativa a este termo, o qual é recorrente nos meios televisivos, nos discursos médicos e científicos, normalmente associado a situações de cansaço, fadiga e irritações.

A palavra estresse tem origem no latim, no vocábulo *stringere* que significa estreitar. Conforme Stora (1990), no decorrer dos séculos, a expressão passou a ser especialmente empregada na língua inglesa – *stress* - para designar força, pressão, tensão excessiva que conduz à deformação e/ou à ruptura. A palavra entrou na linguagem do nosso cotidiano e, no entanto, o seu emprego está longe de revelar uma compreensão clara dos significados que encerra, pois, mesmo sendo uma expressão amplamente utilizada e aparentemente muito conhecida, abriga imprecisões.

Pereira (2001, p.82) assim confirma:

A palavra *stress*, além de difícil tradução, é um vocábulo usado na linguagem comum em inglês. Apesar da frequência do uso, o termo é ambíguo, levantando problemas metodológicos e conceituais no seu estudo.

Yunes (2001), embora considere haver consenso na compreensão de que diante de situações consideradas como estressantes as pessoas tendem a diferentes reações, também concorda que não existe uma definição amplamente aceita entre os estudiosos da questão.

Até mesmo Selye (1956) pioneiro na discussão do tema, não negou suas dificuldades para precisar os processos e a natureza do estresse:

O termo tem sido aplicado de formas tão diversas e tem sido definido de forma tão confusa que creio ser mais fácil e mais instrutivo começar a estabelecer claramente o que ele não é. Poderemos facilmente ser levados a concluir que tudo é tão confuso e vago que não é possível definir o *stress*. Talvez o próprio conceito não seja bastante claro para servir de objeto e análise científica (SELYE, 1956, p. 62-63)

Para a Organização Mundial de Saúde (OMS) o estresse é o mal do século, um problema que afeta o bem-estar pessoal, o desempenho profissional dos indivíduos e traz elevados custos para a sociedade. Por outro lado, como já mencionei antes, pesquisas científicas, no campo da medicina e da psicologia, consideram que o estresse não é somente negativo, mas uma força motivadora essencial para a preservação humana.

Marcado, portanto, pela ambigüidade e imprecisão conceitual, pode-se dizer que o estresse constitui-se num tema amplo, provocador e polissêmico. Sacristán (1997) nos convida a buscar o entendimento de objetos polissêmicos, que se projetam com pretensões distintas, com significados que podem, inclusive, divergir à nossa compreensão. Charlot (2000) também propõe pensar sobre a polissemia de objetos de caráter mediáticos, ou seja, objetos de natureza ampla, capazes de encobrir práticas e experiências diversas, mas igualmente portadores de múltiplos desafios.

Nesse sentido, entendo o estresse como um tema rico, complexo e instigante que atualmente ganha importância nos meios educacionais. Mas, por sua polissemia, penso também que tende a ser mal compreendido e, por decorrência, banalizado e utilizado como um *slogan*, o que reduz a sua importância. Contreras (2002) compreende que os *slogans* atuam simplificando debates importantes e que geralmente levam à transferência de responsabilidades sociais e políticas para o âmbito individual, ou seja, para os professores.

Penso que no cenário educacional, em que vem-se responsabilizando os docentes pelas mazelas do ensino e atribuindo-lhes culpa pela situação de mal-estar é fundamental ampliar o entendimento e considerar a questão por uma perspectiva mais contextualizada. Embora de difícil compreensão, o estresse presente nos meios educacionais precisa ser mais bem compreendido, de forma a não ficar reduzido a um problema individual ou pessoal a ser resolvido pelo docente. Ampliar o conhecimento sobre o estresse, encontrar caminhos para sua prevenção são desafios que se colocam aos interessados e envolvidos na educação e aos que buscam minimizar o mal-estar docente. Neste estudo, o estresse constitui-se no ponto de partida para a compreensão do chamado bem-estar docente.

Mesmo sendo considerado, como assinala Jesus (2007), a epidemia dos tempos modernos, posso dizer que o estresse *é* tão antigo como o fenômeno da vida, uma experiência vital e indispensável à sobrevivência humana e que precisa ser melhor conhecida, pois o estresse em demasia se constitui num desafio a ser enfrentado por todos nós.

Selye (1956), quem primeiro descreveu e definiu o estresse como um “estado” gerado por um conjunto de alterações não-específicas provocadoras de uma série de reações de adaptação no corpo humano, trouxe contribuições importantes para o entendimento do assunto. Em seus estudos pioneiros, o autor concluiu que ninguém vive sem sentir, em determinado momento da vida, certo grau de estresse e que, ao contrário do que usualmente se pensa, ele está presente tanto nos momentos considerados traumáticos, como em situações de alegria intensa:

Pessoa alguma pode viver sem sentir, em determinados momentos, certo grau de *stress*. O leitor poderá julgar que somente moléstias mentais graves ou traumatismos profundos, físicos ou mentais, são suscetíveis de causá-lo. Isso é falso. Atravessar um cruzamento movimentado, expor-se a uma provação ou mesmo alegria intensa é suficiente para acionar, até certo ponto, o mecanismo de *stress* do corpo humano. O *stress* não é necessariamente danoso para você; é também o sal da vida, pois qualquer atividade causa *stress*. Contudo, é claro que nosso sistema deve estar preparado para recebê-lo. O mesmo *stress* que torna uma pessoa doente pode constituir-se, para outra, uma experiência revigorante (SEYLE, 1956, p. XIII).

O autor, no exercício da medicina, esteve próximo do sofrimento e do desgaste humano e observou que as pessoas apresentam reações físicas e mentais semelhantes, buscam se adaptar às pressões e restabelecer o equilíbrio perdido. Ele compreendeu que o estresse tanto pode ser uma reação saudável e estimular os novos desafios, preparar a pessoa para lidar com situações difíceis, como ser extremamente danoso à saúde, exigindo mais esforço e energia de adaptação do que se é capaz de oferecer.

Ao encadeamento de respostas constituídas por todas as alterações não específicas produzidas pelo sistema biológico, Selye (1956) chamou de Síndrome de Adaptação Geral (SAG) - uma síndrome que descreve o processo do estresse em três fases: fase de alerta ou alarme, fase de resistência e fase de exaustão.

França e Rodrigues (1999), baseados em Selye (1956), explicam que a *fase de alerta ou alarme*, inicia-se quando uma pessoa é confrontada com uma situação desafiadora. Nesse

momento, o indivíduo manifesta diversas reações decorrentes do aumento dos hormônios adrenalina e cortisol, secretados na corrente sanguínea, tais como: aumento da frequência cardíaca e da pressão arterial, para permitir que o sangue circule e leve, mais rapidamente, oxigênio e nutrientes aos tecidos; contração do baço, que facilita a movimentação de glóbulos vermelhos na corrente sanguínea; liberação na corrente sanguínea do açúcar armazenado para ser utilizado como alimento e convertido em energia para os músculos; redistribuição sanguínea, levando à diminuição do fluxo nos tecidos da pele e nas vísceras; aumento da frequência respiratória e dilatação dos brônquios, para que o organismo possa captar e receber mais oxigênio; dilatação das pupilas para melhorar a eficiência visual - olhos ficam profundos, salientes, como que arregalados; aumento do número de linfócitos, células do sangue responsáveis pela defesa do organismo, que reparam possíveis danos aos tecidos.

O momento de tentar restabelecer a homeostase ou o equilíbrio perdido, é denominado como *fase de resistência*. Nesta fase, pode acontecer atrofia do timo, baço e todas as estruturas linfáticas, aumento do número de glóbulos sanguíneos, ulcerações no sistema digestório, concentração de cloro na corrente sanguínea, além de sintomas como irritabilidade, insônia, mudança de humor.

A última fase característica do ciclo de estresse é a *fase de exaustão*, que se refere à sobrecarga física e emocional decorrentes dos efeitos permanentes e prolongados de agentes estressores. A exaustão ocorre quando há uma falha nos mecanismo de adaptação e esgotamento por sobrecarga fisiológica.

A teoria elaborada por Selye, reveste-se de importância científica e tem influenciado outros estudos. Porém, o estresse não é um fenômeno somente biológico e não pode ser reduzido a uma reação de estímulo e resposta, como algumas representações esquemáticas, baseadas na síndrome da adaptação geral, tendem a fazer. Outras vertentes, especialmente as psicológicas, têm ampliado as explicações de Selye, compreendendo que os indivíduos estão distantes de serem apenas seres biológicos, que obedecem a um padrão mínimo de respostas.

França e Rodrigues (1999) e também Lipp (2002) chamam a atenção para as relações entre o indivíduo e o mundo, ampliando, assim, as possibilidades de pensarmos o estresse nas dimensões, social e subjetiva, dos sujeitos inseridos em contextos diversos. Essas e outras influências teóricas fundamentam-se e, portanto, possibilitam uma visão mais ampla das pessoas e dos fenômenos humanos.

Autores como González Rey (2003), Cunha (2000), Kramer (2006), Fontana (2003)

apesar de não discutirem a temática do estresse e do sofrimento humano, consideram que não somos seres prontos, acabados, e que ninguém age, pensa, sofre ou se alegra simplesmente ao acaso, uma vez que somos sujeitos construídos em meio às relações históricas e culturais com razões sociais de ser.

Para Fontana (2003), nossa individualidade organiza-se e desenvolve-se em meio a relações sociais. Então as manifestações de estresse, por exemplo, encontram vazão e ganham sentido, em mulheres, homens, crianças, adolescentes e idosos, ou seja, são vivenciadas por sujeitos constituídos por experiências singulares, conhecimentos, valores, afetos e vidas próprias, situados num amplo contexto social e cultural, sobre os quais exercem e sofrem influências.

Kramer (2006), valendo-se também dessa abordagem dialética, pensa as pessoas como totalidades. Com um olhar crítico, a autora transgride, rompe com uma racionalidade que concebe os indivíduos como objetos e traz à tona a perspectiva do “homem-inteiro” que a um só tempo é social, cultural, biológico, e que não pode ser pensado de modo fragmentado e muito menos fora da história. Também González Rey (2003), autor contemporâneo da psicologia, que discute os processos e as formas de organização da psique humana por uma representação histórico-cultural, procura recuperar a idéia do sujeito, bem como o caráter dialético e a dimensão singular e social que o constitui:

A idéia do sujeito recupera o caráter dialético e complexo do homem, de um homem que de forma simultânea representa uma singularidade e um ser social, relação esta que não é uma relação de determinação externa, mas uma relação recursiva em que cada um está simultaneamente implicado na configuração plurideterminada dentro da qual se manifesta a ação do outro. O conceito de sujeito é incompatível com o determinismo mecanicista causalista, pois a ação do sujeito é imprevisível (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 224).

Nessa direção, o sujeito constitui-se como ser histórico-social, singular, plural e cultural e igualmente participa da produção dos outros sujeitos, seus pares. Sujeitos polifônicos, “povoados de múltiplas vozes,” como definiu Fontana (2003):

Somos povoados por vozes dos outros que nos constituem, vozes dos múltiplos papéis sociais que desempenhamos, vozes da história que ecoam em nós e nos significam. O outro, próximo ou distante, fala em nós, do mesmo modo que também falamos nos/pelos outros (FONTANA, 2003, p. 64).

Essas perspectivas confirmam que é importante compreender temas e questões humanas como o estresse, a partir de uma visão relacional e interdependente, como um processo articulado às dimensões sociais, culturais e históricas e analisar as pessoas como unidades, ao mesmo tempo biológica, psicológica, social, cultural, afetiva, racional e histórica. Um sistema que é parte integrante de sistemas maiores, (CAPRA, 2006) e, sobretudo, sujeitos constituídos de uma história de vida, emoções, personalidade, inserido num determinado contexto vulnerável a determinados acontecimentos, com modos particulares e subjetivos de interpretar, enfrentar, avaliar e sentir as tensões da vida.

Em seus estudos, França e Rodrigues (1999), por considerarem as mulheres e os homens em suas singularidades e como totalidades, salientam que é importante pensar o estresse a partir de uma combinação de múltiplos fatores, sejam eles pessoais, sociais, circunstanciais e considerá-lo como um processo não isolado, que tanto pode ativar os recursos que possibilitam à pessoa enfrentar situações perturbadoras, como pode prejudicar o equilíbrio desta, muitas vezes, de forma penosa e devastadora – pois o estresse, quando prolongado, intenso e cumulativo, pode gerar desgaste excessivo, exceder as possibilidades de respostas e prejudicar o nosso potencial reflexivo.

Assim, o estresse pode ser pensado como um processo intimamente articulado ao equilíbrio geral do sujeito que o prepara para enfrentar situações percebidas como difíceis e desafiadoras ou excitantes. Processo que requer esforço, empenho de energia e que não se limita às reações orgânicas ou a meras respostas fisiológicas inespecíficas. Trata-se de uma “teia” de repostas fundamentais, cujos componentes são físicos, emocionais, culturais e sociais, que vivenciamos diante de diferentes acontecimentos enfrentados no cotidiano. O ciclo de estresse não acontece, pois, fora de um contexto. É necessário levar em conta o lugar, a cultura, o momento da vida, o modo como se aprende a encarar os fatos, a enfrentar e a sintetizar o sofrimento, a viver as alegrias e a atribuir sentido a determinadas situações.

Nesses termos, é possível compreender que um mesmo acontecimento pode ser muito estressante para uma pessoa e em nada afetar o equilíbrio de outra. Um mesmo fato pode gerar desconforto ou indiferença em muitos de nós e, em outros, motivação. As discontinuidades e as continuidades da vida suscitam diferentes emoções e posicionamentos distintos e reforçam o entendimento de que as experiências que nos tocam no percurso da nossa história são situadas com causas e sentidos subjetivos.

Os atos humanos, que não podem ser explicados apenas por razões biológicas, são complexos, visto que pensamos, criamos vínculos sociais e de afeto com o outro e tencionamos as relações, o que permite compreender que o estresse tem implicações subjetivas que precisam também ser consideradas.

O próprio Selye (1956), que muito contribuiu ao esclarecer como acontecem as manifestações biológicas do estresse nos seres humanos, não negou a complexidade que envolve o fenômeno e considerava necessário ampliar os espaços de discussão sobre o estresse. Por sua vez, Brandão (2003), ao abordar a complexidade que envolve as questões humanas, ressalta que as coisas humanas não têm apenas causas, mas provavelmente, também alma. Sendo assim, pensar sobre o estresse ou sobre quaisquer outras questões não calculáveis pode ser mais complexo do que supomos.

Nessas circunstâncias, os conceitos de saúde, doença e a própria noção de equilíbrio, que se associam ao conceito de estresse também são repensadas. Saúde é hoje compreendida como um processo contínuo e dinâmico, influenciado por múltiplos fatores interdependentes, tal como pressupõe a abordagem sistêmica, que não separa mente e corpo e nem reduz homens e mulheres à condição de máquinas a serem analisadas em termos de partes. Capra (2006) assinala bem essa compreensão:

A saúde é realmente um fenômeno multidimensional, que envolve aspectos físicos, psicológicos e sociais, todos interdependentes. A representação comum de saúde e doença como extremos opostos de algo contínuo e unidimensional é muito enganadora. A doença física pode ser contrabalançada por uma atitude mental positiva e por um apoio social, de modo que o estado global seja de bem-estar. Por outro lado, problemas emocionais ou o isolamento social podem fazer uma pessoa sentir-se doente, apesar de seu bom estado físico. Essas múltiplas dimensões da saúde afetam-se mutuamente, de um modo geral; a sensação de estar saudável ocorre quando tais dimensões estão bem equilibradas e integradas (CAPRA, 2006, p. 315).

Nesse sentido, a noção de equilíbrio ou a homeostase de um corpo, denominada como a capacidade dos seres vivos de manterem a estabilidade interna, ou a “luta dos tecidos contra as lesões sofridas”, como pensou Selye, deve ser resignificada pela perspectiva de que, mais do que defender-se do sofrimento ou manter-se estático, o equilíbrio se constitui como uma permanente procura por respostas criativas, produzidas pelos sujeitos em suas múltiplas relações sociais. Entretanto, nem sempre nos movimentamos para re-estabelecer o equilíbrio

necessário e saudável. A dinâmica do equilíbrio, como especifica Lipp (1998), pode ser quebrada em determinados contextos e situações demasiadamente estressantes:

Toda vez que o organismo sofre um desequilíbrio interno, seja devido ao preparo para luta ou por outra razão, a pessoa tenta automaticamente recuperá-lo através de uma adaptação. Sempre que isso ocorre, a energia adaptativa de cada pessoa é limitada; por isto é que, quando o desequilíbrio é crônico ou intenso, grande parte de energia adaptativa da pessoa é utilizada, um desgaste físico e mental ocorre gerando envelhecimento precoce, uma série de doenças e até a morte (LIPP, 1998, p. 27).

O estresse prolongado, cumulativo e em demasia pode, portanto, forçar ao limite extremo, afetar profundamente a capacidade de entrar e sair de situações difíceis e comprometer seriamente a nossa saúde, afetar a nossa capacidade reflexiva e diminuir a qualidade de vida. A autora ressalta ainda que o estresse pode prejudicar a pessoa e afetar diretamente o sistema cardiovascular, gastrointestinal e todo o sistema imunológico, desencadeando ou agravando disfunções e doenças, como a hipertensão arterial, as úlceras gastroduodenais, psoríase, vitiligo, câncer, depressão, pânico, surtos psicóticos.

Nessa mesma direção, Rosch (1996) aponta a ligação entre o estresse, o adoecimento e o enfraquecimento da saúde humana:

Das várias causas ou contribuições para hipertensão, o *stress* pode ser apontado como agravador de quase todas [...] A obesidade, o consumo de cafeína, o consumo de cigarros, o consumo excessivo de álcool e especialmente a hipertensão essencial, com frequência associada à supressão de sentimentos de raiva e hostilidade [...] Os progressos recentes na área de psiconeuroimunologia confirmam a capacidade do *stress* de diminuir a resistência do sistema imunológico a distúrbios viróticos, desde o resfriado comum e a herpes até a Aids e o câncer (ROSCH, 1996, p. 15).

Tendo isso em conta, as sociedades atuais são denominadas como "sociedades do estresse", tamanho o descompasso entre as exigências e o despreparo perante os desafios da vida moderna. A agitação, a irritação e o cansaço, somados às frustrações, ao medo, à solidão, num cenário de desafios imprevisíveis, incontornáveis e inevitáveis, aflige e provoca estresse num número expressivo de pessoas, sejam crianças, idosos, adolescentes ou adultos, já que os problemas ligados ao estresse independem de raça, idade, sexo ou situação socioeconômica. Essa situação tem despertado maiores interesses, pois, além das conseqüências danosas para os sujeitos e para toda a sociedade, implica custos financeiros elevados.

Maslach e Leitter (1999), pesquisadores americanos que têm se dedicado a estudar o desgaste físico e emocional dos trabalhadores, salientam que o estresse, além de provocar erosão dos valores, da dignidade, do espírito e da vontade humana, também representa impactos no setor econômico, visto que se constitui como uma dos fatores associados à quebra de produtividade.

De fato, o *stress* no trabalho pode levar às perdas significativas no campo financeiro e na produtividade, e qualquer um que não esteja consciente desse fato básico está há bastante tempo num processo de negação do problema. Neste ponto, poderíamos apresentar as usuais estatísticas gerais que mostram como bilhões de dólares são engolidos pelas indenizações trabalhistas, pelos benefícios de assistência médica (particularmente de saúde mental e abuso de drogas), pelo absentismo, pelas licenças de saúde e pelas fraudes cometidas por empregados, para não mencionar as perdas provocadas por erros e pela deteriorização da qualidade do trabalho. (MASLACH E LEITTER, 1999, p. 96).

No entanto, apesar dos altos custos, o problema é ainda negligenciado. Na realidade, vivemos hoje num ritmo de vida alucinante, em que o tempo parece ser escasso para tantas solicitações e projetos assumidos. Assim, cada vez mais as pessoas ficam expostas ao estresse e às suas conseqüências, na maioria das vezes negativas. O estresse, como o trecho abaixo assinala, parece ser um dos fenômenos que caracterizam os tempos atuais:

O *stress* é definitivamente um tema que hoje parece compor uma leitura de um mundo assolado por mudanças aceleradas num cenário de grandes transformações. Dessa situação emergente, desponta, fruto dessa mesma condição, o ser humano estressado ou à beira de um *stress*, carregado de sintomas como irritação, nervosismo, cansaço, entre outros. (MEIRA, 2002, p. 29).

Jesus (2007), ao analisar os estilos de vida contemporâneos, especialmente no que diz respeito ao contexto profissional, adverte que o ritmo de vida acelerado, os ambientes de trabalho altamente competitivos, a instabilidade profissional, o sentimento de falta de controle em relação à profissão são fatores extremamente estressantes que comprometem a qualidade de vida. Outras pesquisas sobre as conseqüências do estresse na contemporaneidade, como os estudos coordenados por Siqueira, Jesus e Oliveira (2007), Pinto e Silva (2005), explicitam que o problema tem atingido policiais, executivos, bancários, psicólogos, enfermeiros, controladores aéreos e, como não poderíamos deixar de mencionar, professores.

1.1 O Estresse do Professor

Preocupa e chama-me a atenção, o fato de os professores figurarem entre os profissionais com níveis de estresse consideráveis. Conforme Cardoso et al (2002), a profissão docente foi considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), como uma atividade de alto risco físico e mental.

A literatura especializada aponta que os professores apresentam um dos mais altos, senão o mais alto, nível de estresse ocupacional, quando comparados com outras profissões. Cardoso et al (2002), que desenvolveu estudos no Instituto de Prevenção do Stress Saúde Ocupacional (IPSSO, 2000), em Portugal, verificou que um, em cada três professores, sente que a profissão é estressante, enquanto um, em cada seis, encontra-se em estado de exaustão emocional. Também os recentes estudos realizados por Jesus (2007) e Vaz Serra (1999), constataam que professores apresentam níveis preocupantes de estresse.

Para Hargreaves (2003), os professores vivem em tempos de mudanças paradoxais em que as regras se modificam rapidamente e trazem novas solicitações e responsabilidades que provocam estresse e diminuição da capacidade reflexiva desses. Segundo o autor, os docentes são impulsionados a adquirir novos saberes, novas habilidades e competências, ainda que, muitas vezes, tais demandas estejam além de sua formação profissional e muito além das condições que lhes são oferecidas para a realização de um trabalho de qualidade e que se somam as expectativas sociais, culturais e econômicas de mudanças que se projetam sobre a educação.

A visão do professor como único detentor e transmissor de conhecimentos, bem como a idéia da instituição escolar como a principal agência difusora de informações vêm sendo modificada pelo impacto das novas tecnologias da informação no ensino. A identidade docente vem sendo repensada à luz de perspectivas que reconhecem que conhecer é muito mais do que reproduzir informações e pelo pressuposto de que ensinar é um processo de mediação ativa que não se limita à aplicação de conteúdos, antes, exige a reflexão permanente sobre a prática de ensino, que é radicalmente indeterminada, complexa e incerta.

Nesse caso, a formação profissional, baseada em padrões lineares e instrumentais, também sofre modificações, pois a prática docente, pensada como aplicação de técnicas e teorias, mostra-se insuficiente ante a complexidade e a incerteza das situações de ensino,

portadoras de zonas de indeterminações, que não só nos escapam como vão além dos modelos prescritivos. Tais mudanças suscitam reestruturações na compreensão do conhecimento e dos processos educativos, o que não acontecem sem uma boa dose de desconforto e estresse.

Assim, envolvidos no movimento das transições paradigmáticas, os professores enfrentam o desafio de aprender a lidar com a complexidade do conhecimento, com a expansão e o incremento tecnológico, ao mesmo tempo em que são instigados a buscar uma outra relação com a profissão e com a ação educadora. Desafios que exigem investimento pessoal, profissional e que requerem esforço, empenho e, parafraseando Morin (2002), capacidade de “navegar num oceano de incertezas, em meio a arquipélagos de certezas”.

Como já assinalai, movimentar-se num terreno ainda pouco estabelecido e movediço e compreender a complexidade de um contexto no qual certezas antigas são abaladas gera insegurança, provoca tensões e ansiedades e isso é observado em várias partes do mundo. Professores de diferentes países queixam-se de sentirem-se estressados, como se estivessem em uma situação de permanente urgência, ante a uma lista interminável de tarefas que não conseguem cumprir; sentem-se cansados, sem tempo, inclusive, para o cuidado de si. Para Jesus (2007), o estresse dos professores decorrente de exigências intensas, excessivas e prolongadas, tem contribuído com o absenteísmo, com o abandono e, em muitos casos, tem levado os docentes à exaustão, fissurando sua qualidade de vida, a aprendizagem dos alunos e toda a sociedade.

Para Esteve (1999), o mal-estar docente, uma expressão que indica apatia e desencanto com a docência, tem sido convertido em objeto de estudo reiteradamente analisado por pesquisas publicadas nas revistas internacionais de ciências da educação. Segundo ele, vive-se hoje uma crise da profissão docente. Crise esta, relacionada à massificação do sistema educacional, à sua precariedade para atender às novas demandas sociais, à falta de professores, à pequena procura pela carreira docente, mas também relacionada ao número crescente de docentes que apresentam doenças físicas, emocionais e mentais. Interessante é a comparação que o autor fez para explicar o sentimento dos professores quando enfrentam as tensões e pressões acumuladas exercidas num cenário de mudanças. A alegoria abaixo evidencia a experiência de mal-estar e o estresse entre os professores:

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de actores, vestidos com traje de determinada época, que sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano

de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reacção dos actores seria surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? Continuar a recitar versos, arrastando largas roupagens em metade de um cenário pós-moderno cheio de luzes intermitentes? Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? Pedir ao público que deixe de rir para que se ouçam os versos? O problema reside em que independentemente de quem provocou a mudança, são os actores que dão cara. São eles, portanto, quem terão de encontrar uma saída airosa, ainda que não sejam os responsáveis. As reacções perante esta situação seriam muito variadas; mas, em qualquer caso, a palavra *mal-estar* poderia resumir os sentimentos deste grupo de actores perante uma série de circunstâncias imprevistas que os obrigam a fazer um papel ridículo. (ESTEVE, 1995, p. 97).

No cenário real, as maneiras que os professores encontram para enfrentar os dilemas da profissão são variadas: vão desde abandonar a profissão e dedicar-se a um trabalho mais rentável, trabalhar no negócio próprio, ou até mesmo passando pelos pedidos de licenças curtas, pelas faltas reiteradas que se configuram como estratégias que permitam “dar um tempo” da profissão. “Maneiras de agir” que podem, ou não, estar relacionadas ao desencanto com a profissão.

Segundo Lapo e Bueno (2003), os mecanismos de fuga que os docentes mais utilizam são os absenteísmos, as licenças curtas e as licenças sem vencimentos que permitam um afastamento e um alívio temporário dos conflitos presentes na escola. De acordo com as autoras, os professores, para escaparem das tensões e insatisfações, distanciam-se emocional e fisicamente do ambiente de trabalho, inventam diferentes formas de abandonar antes de romperem definitivamente os vínculos estabelecidos com a escola e com o trabalho. Os afastamentos físicos, as faltas e as licenças funcionam, em muitos casos, como meios utilizados para fugir dos problemas que vivem e, podem ser indícios de um desejo velado dos professores de desligarem-se de uma atividade profissional na qual se sentem desvalorizados, estressados e enfraquecidos: “Tais mecanismos, que se caracterizam por um distanciamento físico ou psicológico do trabalho e indicam o enfraquecimento e até mesmo a ruptura de alguns vínculos, são nomeados como abandonos temporários e abandonos especiais”. (LAPO e BUENO, 2003, p. 79-80).

Também existem aqueles professores que adentram na carreira com elevadas expectativas, motivação e comprometimento. Mas, no decorrer do exercício profissional, quando percebem que seus esforços não são correspondidos, vivem uma profunda crise de

identidade. Para se defenderem do cansaço, do não reconhecimento profissional e dos problemas que já não acreditam ter condições de resolver, cortam a implicação com o trabalho e o vínculo afetivo com os alunos, a fim de escapar das tensões.

Esteve (1999) explica bem esse processo:

Se a implicação é cortada, corta-se a raiz das possíveis fontes de tensão. Em troca disso, despersonaliza-se o magistério, e as relações com os alunos tornam-se superficiais, mas o professor se defende da tensão com essa mesma renúncia. A atuação na sala de aula torna-se mais rígida, o professor procura não envolver o que pensa ou que sente, reduzindo sua explicação ao âmbito os conteúdos, sem buscar relações com o que seus alunos vivem. Reduz-lhes e impõe limites ao uso da palavra para que suas perguntas não o atinjam (ESTEVE, 1999, p. 61).

Esses professores, ante as exigências que chegam a exceder suas capacidades de respostas, experimentam um processo lento e gradual de erosão de suas emoções, sentem-se “queimados”, evidenciando uma reação específica ao estresse laboral crônico, um conjunto dos sintomas de *burnout*, uma síndrome que tende a atingir os profissionais mais motivados, que reagem ao estresse, trabalhando ainda mais, até sucumbirem, entrarem em colapso.

Segundo Codo (2002), o *burnout* provoca exaustão e dor emocional, situação de quem se vê enclacrado entre o dever de realizar um bom trabalho e a sensação de que não irá conseguir superar as dificuldades enfrentadas por entender que já não pode dar mais de si mesmo. Segue-se a isso uma atitude de endurecimento emocional e afetivo, uma despersonalização que leva a sentimentos e atitudes negativas, à “coisificação” das relações interpessoais, ao não envolvimento pessoal com o trabalho, indicando o efetivo esgotamento da energia e dos recursos emocionais próprios.

Segundo Esteve (1999), entre as manifestações da síndrome de *burnout* mais comuns estão os pedidos de transferência, como forma de fugir das situações de conflitos, o desejo manifesto de abandonar a docência, embora não possa realizá-lo, as faltas reiteradas, como mecanismo para aliviar a tensão acumulada, o esgotamento físico, a ansiedade da expectativa, a depreciação do próprio eu, evidenciada por sentimentos de culpa diante da incapacidade de controlar o ensino e solucionar seus problemas e a sensação permanente de estresse.

Não se pode deixar de enfatizar que a atitude de abandono definitivo é sempre uma decisão difícil de ser tomada, porque, além de implicar em muitas perdas e renúncias, significa também o desfecho de um processo lento, tecido ao longo dos anos, para qual

corroboraram as insatisfações, fadigas, descuidos e o desprezo. O pedido de exoneração, do cargo representa, assim, o cancelamento das obrigações assumidas com uma instituição escolar ou, de maneira mais intensa, o cancelamento definitivo das obrigações profissionais, quando então deixa de ser professor. (LAPO E BUENO, 2003). Ao desejo assumido ou não de abandono, ao estresse e ao *burnout*, somam-se o sentimento de saudosismo em relação ao passado, o ceticismo em relação ao futuro, ou ainda, uma busca desenfreada para tentar adequar-se às mudanças e às solicitações educacionais, postura que, neste caso, pode comprometer as aspirações de profissionalidade e autonomia.

Esteve considera que o mal-estar docente e seus indicadores não são, de maneira alguma, uma peculiaridade do sistema educacional europeu, pois alcançam uma dimensão internacional. Na Inglaterra e nos Estados Unidos, por exemplo, o estresse dos professores tem se revestido de preocupações. Reinhold (1996) cita os trabalhos de Kriaccou e Sutecliffe (1978), para mostrar que os professores ingleses sofrem com o estresse; as pesquisas de Maracco (1982), Borg (1992), Okebukola e Jibede (1992), para salientar que os professores dos níveis primários e secundários norte-americanos estão sob pressão de eventos geradores do estresse, como a falta de apoio, a indisciplina dos alunos, a insegurança financeira, o relacionamento com os colegas e a sobrecarga de trabalho. No Brasil, os estudos pioneiros de Lipp⁶ (2002), confirmam que a docência envolve estresse e que este é um problema grave que precisa ser compreendido, para ser prevenido e minimizado.

Mas, ante a tantas pressões e adversidades que assolam a educação, seria possível reagir de modo diferente? Seria possível não ter as forças minadas, não despersonalizar-se, não sucumbir, não cair num profundo desalento e não abandonar a profissão? Codo (2002), Teixeira (2005), Tim (2006) e Jesus (2007; 2002) indicam que sim. Sem desconsiderar que os docentes se encontram numa situação em que a profissão sofre modificações irreversíveis, o que tem gerado muito estresse, mal-estar, desequilíbrios pessoais e profissionais, e, ainda atentos para as circunstâncias difíceis que assolam a educação, os autores chamam a atenção para o fato de que muitos docentes não desistem e admiravelmente acreditam que vale a pena lutar, vale a pena exercercem a docência e continuarem a ser professores.

Ao investigar a saúde mental dos educadores que atuam em escolas públicas brasileiras, Codo (2002) e sua equipe apresentaram dados substantivos sobre os impasses

⁶ Baseada numa perspectiva de prevenção aos aspectos nocivos do estresse e voltada para questões ligadas à qualidade de vida, Marilda Lipp, no ano de 2003, juntamente com outros psicólogos, fundaram a Associação Brasileira do Stress (A B S) - a fim de ampliar o debate e disseminar conhecimentos relativos ao estresse no exercício das profissões.

enfrentados pelos docentes no cenário atual e relataram terem sido surpreendidos pelo número expressivo dos professores que gostavam do que faziam, sentiam prazer em ensinar, não entravam em exaustão, não sucumbiam. De modo semelhantemente, Teixeira (2005), que procurou esclarecer o sofrimento emocional dos educadores com síndrome de *burnout*, surpreendeu-se ao constatar que muitos professores não se despersonalizam, apesar do cansaço. Gostam do que fazem e pretendem continuar na docência:

Abordamos questões que nos podiam levar à constatação dos fatores de *burnout*: exaustão emocional, despersonalização e baixo envolvimento no trabalho. Mas, para a nossa surpresa, não conseguimos detectar um só sujeito com a síndrome... Os sujeitos entrevistados por nós no processo investigativo estão cansados e desanimados, mas não estão apresentando exaustão, nem despersonalização e muito menos baixo envolvimento no trabalho. Eles se relacionam bem com os alunos, colegas e superiores. E não pensam em abandonar a profissão, mesmo se conseguissem outra fonte de renda. Percebemos que eles estão envolvidos com o trabalho, e as conquistas dos alunos lhes dão vontade de continuar. (TEIXEIRA, p. 112-113).

São resultados como estes, encontrados por Codo (2002) e Teixeira (2005), que me levam a pensar sobre a capacidade de resistência dos professores diante das adversidades. Esses sujeitos seguem gostando do que fazem, parecem conviver com o estresse sem, contudo, desistir da profissão. Satisfazem-se ao ensinar, mesmo enfrentando as dificuldades que envolvem a docência e, ainda que abatidos pelas circunstâncias, confirmam que existe espaço para o ânimo e para o bem-estar docente. Como explicar esse continuar e esse equilíbrio mantido pelos professores?

Um olhar mais detido para o dia-a-dia da escola revela que muitos professores dão cor aos seus fazeres, encontram um sentido no que fazem e são impulsionados para frente. Nesse cenário, os professores resistem ao fatalismo, à repetição mecânica que aliena e constroem ao longo da vida e da profissão, uma postura resiliente, uma maneira criativa de sair-se fortalecido, esperançoso e de superar as adversidades.

Nessas ocasiões, quando é importante recobrar os ânimos, preservar a saúde dos professores, o desafio aponta para a importância de um debate crítico e reflexivo em relação aos problemas que assolam a educação, o ensino e os docentes. Não se deve, entretanto, desconsiderar a capacidade dos professores de resistir, a força da sua resiliência, da intrepidez, da esperança, da alegria e da solidariedade. Enfim, deve-se evidenciar a

multiplicidade de fios que tecem o bem-estar docente, as teias ou as tramas que sustentam e fortalecem os professores, juntamente com as dimensões sociais e políticas e os saberes necessários à educação.

Segundo Jesus (2002), o bem-estar docente existe e, apesar de encoberto pelo mal-estar, confere sentido à docência. Ele está presente nas experiências bem sucedidas, muitas vezes esquecidas na escola e nem sempre discutidas pelos professores ou evidentes nas pesquisas científicas. O bem-estar está presente nas ocasiões em que os professores se realizam, no reconhecimento e valorização de seu trabalho e na ousadia de sentirem-se bem, sendo professores. Sobre as possibilidades de superação e de bem-estar docente, discorro a seguir.

CAPÍTULO II

O BEM-ESTAR DOCENTE

A resiliência tem uma dimensão ética que não pode ser negada. Ela só é possível quando existe esperança no futuro e um sentido anunciado, uma meta, um horizonte ético, que nos atiga para frente.

(VICENTE, 1996)

É necessário evitar um discurso demasiado negativista sobre a profissão docente. Os aspectos positivos desta atividade profissional devem ser acentuados.

(JESUS, 2002)

Os estudos de Esteves (1999), sobre o sofrimento de professores, por sua importância acadêmica e social, além de analisarem as causas e os sintomas do mal-estar, um fenômeno atual que afeta a vida docente, e de contribuírem para a reflexão crítica sobre as condições de trabalho desses profissionais, impulsionaram a ampliação dos estudos para a temática do bem-estar na docência.

Os trabalhos de Jesus (2002; 2007), em Portugal, e de Yunes (2001; 2003) e Tavares (2001), no Brasil, situam-se nessa perspectiva. Esses autores propõem uma análise da atividade docente feita a partir de uma abordagem otimista, com uma perspectiva preventiva, disposta a ir além do tom que enfatiza o pessimismo e o mal-estar docente, visto que focalizam seus estudos nos aspectos positivos da atividade profissional de professores, buscando identificar as condições necessárias para o bem-estar e a realização profissional de professores

Entendo que o bem-estar é um processo dinâmico e contraditório de estar em equilíbrio, que se constrói cotidianamente em meio a, apesar do mal-estar e do estresse docente. Segundo Jesus (2007), o conceito de bem-estar docente pode ser traduzido pela motivação e realização dos professores, em virtude de sua resiliência e de suas estratégias de *coping*, utilizadas para enfrentar as exigências e as dificuldades profissionais.

Nesse estudo, além da resiliência e do *coping*, compreendo o bem-estar, como uma trama de múltiplos fios e saberes que é tecida dentro e fora das instituições escolares, onde as

motivações e as realizações são historicizadas, dizem respeito às singularidades dos sujeitos e expressam as influências do contexto social, político, cultural do qual fazem parte. Um processo criativo de manter-se em equilíbrio, de sentir satisfação, gozo, alegria na vida e na profissão e que envolve as dimensões pessoais, profissionais, culturais, políticas e sociais, os aspectos objetivos e subjetivos que nos constituem, em que a resiliência é uma dimensão fundamental.

A resiliência aparece nesta pesquisa como uma dimensão do bem-estar dos professores; como fator indispensável, um saber necessário que ajuda a reinventar a docência para além do fatalismo e do negativismo. A resiliência é uma urdidura de fios, pontos e nós que fortalece e torna os docentes menos vulneráveis à resignação, tornando-os resistentes aos efeitos corrosivos do estresse e do mal-estar, presentes dentro da escola. Nesse sentido é que compreendo a possibilidade do bem-estar docente, tecida pelos fios da resiliência - “arte de navegar nas torrentes.” (Cf. CYRULNIK, 2003).

2.1 Resiliência e Educação

A capacidade de saltar, pular, encolher, reduzir, sobrepor-se às adversidades e ainda sair fortalecido de situações que envolvam sofrimento tem sido, conforme Góes (2004), denominada de resiliência.

Resiliência pode ser definida como a capacidade de uma pessoa, de um grupo ou de uma comunidade de superar eventos negativos ou adversidades, transcender as circunstâncias numa situação de risco causadora de estresse, com menor dispêndio de recursos internos, trazendo não somente uma superação do problema em si, mas uma transformação mais positiva, criando espaço a uma forma de estar, agir, interagir. (GOES, 2004, p.1)

Assim como o estresse, a resiliência e seus significados são ainda pouco conhecidos, uma “ilustre desconhecida” (Cf. YUNES, 2003), para a maioria das pessoas, especialmente no Brasil, onde os estudos são ainda incipientes e limitados a um pequeno círculo de acadêmicos.

A expressão resiliência segundo Yunes (2003) deriva do verbo latino *resilio* e tem como tradução a ação de saltar para trás, voltar saltando, retirar-se sobre si mesmo, encolher, reduzir, desdizer-se. Na tradução inglesa, resiliência tem conotação de elasticidade, capacidade rápida de recuperar-se. No idioma português, o termo resiliência, familiar nas áreas da física e engenharia, é conhecido como sendo um tipo de resistência física de materiais; uma propriedade pelo qual a energia armazenada de um corpo deformado é devolvida e conseqüentemente faz cessar a tensão que causa deformação, ou ainda, como a capacidade de um material absorver impactos sem sofrer deformação plástica e permanente.

Mas, ao contrário da resiliência observada em materiais, que pode ser verificada em laboratórios por meio de medições sucessivas, ou através de fórmulas matemáticas, a resiliência no estudo de fenômenos humanos não assume essa exatidão. Como sugere Yunes (2003), a definição de resiliência nas ciências humanas não é clara, nem tampouco precisa como na Física e na Engenharia, devido à complexidade e a multiplicidade de fatores e variáveis que envolvem estudos dos fenômenos humanos.

As pesquisas iniciais sobre resiliência humana estiveram quase sempre relacionadas a experiências de dor enfrentadas por pessoas ou comunidades que vivenciaram conflitos de guerras, fome, violência sexual, mas que reconstruíram suas vidas de modo saudável, apesar do sofrimento.

Apesar das incertezas que permeiam esse conceito, muitos estudos sob a influência da racionalidade instrumental e objetiva nas ciências adotaram uma abordagem quantitativa. Yunes e Szymanski (2001) lembram que os *experts* no assunto utilizaram uma abordagem baseada em testes psicométricos, testes de personalidade ou perfis de personalidade e comportamento, contribuindo com idéia de que um conjunto de características observáveis e fixas seja suficiente para se definir a pessoa resiliente.

Contudo, a resiliência não é um atributo invariável do indivíduo e, se as circunstâncias variam, a resiliência se altera. Se o contexto, a situação, as circunstâncias variam, a possibilidade de resistir se modifica, sendo que em determinados momentos da vida, podemos ser mais ou menos resilientes. Nessa perspectiva, é necessário reafirmar que a resiliência não se restringe a aspectos quantificáveis, antes, envolve aspectos subjetivos que não são facilmente mensuráveis, o que requer que se olhe para o contexto, para as histórias de vida, para as experiências e as vivências que tecem as subjetividades dos sujeitos. “A resiliência

resulta da interação entre o indivíduo e o meio que o cerca, entre o passado e o contexto do momento em termos políticos, econômicos, sociais e humanos.” (BARLACH, 2005, p.33).

Em educação, os estudos sobre resiliência começam a despontar no momento em que o desalento, o estresse, o absenteísmo e o abandono, o mal-estar e a exaustão emocional, a despersonalização e a desmotivação profissional passaram a ocupar espaço nas agendas educacionais e a solicitar alternativas, caminhos de prevenção e enfrentamento para a crise. Na verdade, como lembra Tavares (2001), estamos na presença de um conceito novo, embora traduza uma realidade antiga.

O tema tem sido recentemente inscrito no debate educacional brasileiro, quando as tensões do estresse atingem as sociedades e nos colocam em processo de permanente reflexão. Porém, como campo de estudo ainda pouco estabelecido, os estudos sobre resiliência em educação abrigam ambivalências e ambiguidades.

Por vezes, nos espaços educacionais e, veiculada numa perspectiva não crítica, a idéia de resiliência é comparada a uma competência, uma habilidade para ser adquirida, ao invés de ser compreendida como uma possibilidade de oposição ao estresse, converte-se em mais um problema para os educadores.

Nessa direção, o trabalho de Yunes (2003) aponta os perigos de reduzir os estudos de resiliência às ideologias do sucesso ou das competências, especialmente no Brasil em que a lógica do mercado é tão presente na educação. A autora explica que a resiliência, quando tomada como uma competência, ou mais uma técnica a ser assimilada ou ainda uma lista de prescrições a serem seguidas, pode reforçar as perspectivas que definem o fazer docente a partir da racionalidade essencialmente técnica.

Assim, quando absorvidos pelo corolário neoliberal, atributos como flexibilidade, abertura, disponibilidade, naturalidade, vida, lucidez, inteligência, liberdade, autonomia e responsabilidades que, segundo Tavares (2001), compõem as qualidades de uma pessoa resiliente tornam-se extremamente nocivos, pois ao contrário do que indicam, podem representar maiores responsabilidades e, ao mesmo tempo, menos lucidez e menores possibilidades de emancipação na profissão.

Em sociedades capitalistas, em que os indivíduos considerados criativos, qualificados, capazes de trabalhar em grupo, de adaptarem-se rapidamente às mudanças do contexto e cheios de iniciativas são requisitados, a resiliência pode servir como mais um atrativo ideológico, ou seja, como mais uma competência a ser exigida pelo mercado, agravando o

individualismo e a competitividade entre os professores. Pimenta (2002) também alerta para o perigo dos discursos sobre as competências profissionais que são requisitadas dos professores, tornando-os vulneráveis à avaliação e ao controle externo de suas capacidades e simplificando o processo de construção de seus saberes.

Tais discursos sobre as competências podem corroborar a desvalorização dos professores, reduzir conhecimento em informação, além de prejudicar uma visão de totalidade dos docentes e de suas práticas. Isso porque as práticas dos professores são complexas, incertas, e seus saberes não podem ser reduzidos a aspectos instrumentais. Assim, discussões em torno da resiliência precisam, portanto, ser ampliadas e tematizadas.

Os estudos organizados por Nóvoa (1992) confirmam que as práticas, os saberes, as vivências dos docentes extrapolam o ideário tecnicista, trazem as marcas das experiências, da cultura, das relações sociais, das histórias de vida, das intencionalidades e da formação pessoal e profissional. Esse debate é que tem me inspirado a pensar a resiliência como uma dimensão do bem-estar docente, processo que é tecido ao longo da vida e que “nos liga do nascimento até a morte, sem cessar, com os meios que nos rodeia.” (CYRULNIK, 2003)

Tavares (2001) assinala que a resiliência não se faz à custa de carapaças, de muros, de grades, de mecanismos de defesa que tornem as pessoas insensíveis, passivas, conformadas. Pelo contrário, encaminha-se na direção daquilo que torna as pessoas mais fortes e reflexivas, capazes de enfrentar as transformações percebidas ou não no cotidiano. Além disso, a resiliência, processo relacionado às crenças, vivências e às relações sociais e culturais, constrói-se ao longo da vida e da formação profissional.

Esse sentido não pode ser compreendido se se relacionar resiliência a algo que herdamos ou a uma qualidade de alguns eleitos. Conforme explica Cyrulnik (2003), a resiliência não é um “catálogo de qualidades que um indivíduo possui”. O autor confirma, ainda, a idéia da resiliência como um esforço necessário ao enfrentamento de desafios e na reelaboração das dificuldades:

Como reiniciar o desenvolvimento quando a estrada está bloqueada? Parece que chegamos a uma bifurcação. Nestes últimos decênios, as vitórias dos Direitos Humanos e a nossa cultura tecnológica fizeram-nos acreditar numa possível erradicação do sofrimento. Esse caminho permitir-nos-ia esperar que uma melhor organização social e alguns bons produtos químicos que suprimissem os nossos tormentos. O outro caminho, mais pedregoso, mostra-nos que o tempo da vida nunca está isento de provações, mas que a

elaboração dos conflitos e o trabalho de resiliência nos permitem retomar a estrada, apesar de tudo. (CYRULNIK, 2003,p.228)

Assim, a resiliência consiste num processo que se constrói ao longo do tempo. São maneiras de atravessar as provações da vida e de recusar as coisas simplesmente como estão, interrogando-se permanentemente sobre o contexto em que se está inscrito. Nesse processo, constroem-se expectativas de transformar e, ao mesmo tempo, transformar-se. Resiliência não é, contudo, um poder mágico que herdamos, um atributo fixo: “A resiliência surge entre os fatores pessoais e sociais e se manifesta de maneira específica em cada um.” (GOES, 2004, p. 1)

Então, a questão que se coloca não é o fato de sermos mais ou menos resilientes, até porque não creio que existam pessoas mais ou menos resistentes, mas que todos podemos ser resilientes e que usar de resiliência envolve a mobilização de crenças, desejos, idéias e os sentidos que os sujeitos atribuem às adversidades, suas razões, circunstâncias, a possibilidade de superação e também a maneira como vivem, dimensionam, suportam e buscam superar a própria dor.

Segundo González Rey (2003), a saúde física e emocional está muito relacionada à capacidade do sujeito produzir sentido ante seus conflitos. Por exemplo, ante o divórcio a pessoa produz novos sentidos que a levam a uma reorganização de sua vida. Ou isso, ou ela entra num processo progressivo de desorganização que poderá desencadear uma configuração patológica da personalidade.

É interessante constatar nos estudos que analisam o fenômeno da resiliência que as pessoas resilientes demonstram certas atitudes geradoras e vitais como a disposição para distanciarem-se da dor, a apresentação de perspectiva para o futuro, autoconfiança, bom humor, criatividade, solidariedade, flexibilidade e, especialmente, atribuem sentidos, mesmo que de modo disperso, para a adversidade que enfrentam.

Paulo Freire (2007), em seu livro *A Pedagogia da Esperança um reencontro com a pedagogia do oprimido* sugere que para enfrentar o mal-estar e o desalento é necessário lançar clareza sobre a experiência de dor, atribuindo-lhe sentido. O autor relata que durante um período de sua vida, entre os 22 e os 29 anos, por vezes, sentia-se pessoalmente tomado por uma sensação de desesperança, de tristeza, que lhe fazia sofrer profundamente, sentia-se ferido e desinteressado do mundo, mergulhado na dor cuja razão de ser ele mesmo

desconhecia, até que entendeu que era necessário situar, refletir sobre a sua própria dor, encontrar a origem dela, dando sentido ao sofrimento:

Quando o mal-estar era pressentido, eu procurava ver o que havia em torno de mim, procurava rever e relembrar o que ocorrera no dia anterior. Reescutar o que dissera e a quem dissera; o que ouvira e de quem ouvira. Em última análise, comecei a tomar meu mal estar como objetivo de minha curiosidade. “Tomava distância” dele para apreender sua razão de ser. Eu precisava, no fundo, de iluminar a trama em que ele se gerava. (FREIRE, 2007, p. 29-30).

Sem negar a dor, mas também sem aceitar o mal-estar como sina ou destino, Freire (2007) procura fazer “arqueologia de sua dor”. Dispõe-se a relembrar e historicizar os fatos que lhe ocorreram; não deixa de fora as influências dos espaços sociais de que participa; toma distância crítica do problema; assume-se como sujeito ativo, curioso, subjetivo, sensível e também, resiliente. Põe-se a descobrir as razões do próprio mal-estar, passando a tecer os fios, constituindo a trama que dá sentido e que ajuda a superar o sofrimento. Consciente de sua parcialidade, Freire se coloca a ampliar a compreensão sobre si, sobre sua experiência de dor e de separação, tarefa que o leva ao exercício de auto-reflexão, auto-exploração e autoconhecimento. Contreras (2002) assinala que o autoconhecimento é um movimento exploratório de compreensão pessoal, que remete o sujeito a si mesmo, a sua condição de parcialidade e que o possibilita ver de fora, ver de outras posições e retornar ao contexto das relações em que vive, com mais autonomia.

Penso que a resiliência resulta dessa urdidura, dessa possibilidade de reconhecer a dor, perceber seu sentido, tolerá-la, usar de esperança e da vontade de viver, assumir as próprias parcialidades, ver de fora, olhar para dentro de si, contrastar o mal-estar no jogo das relações sócias e forjar-se com mais autonomia

Alguns autores, como Melilo e Ojeda (2006) falam da mandala da resiliência. A perspectiva da mandala – expressão utilizada pelos indígenas Navajos da América do Norte, para identificar as forças que fazem o indivíduo sobrepor-se à doença – delimita as chaves geradoras da resiliência e sintetiza os saberes e as posturas mobilizadas pelos sujeitos resilientes. Para Melilo e Ojeda (2006) existem alguns indicadores que marcam uma postura resiliente, tais como: introspecção - que se liga ao autoconhecimento, à capacidade de questionar-se e dar-se uma resposta honesta e de tomar decisões dentro de um contexto de relações consigo e com outras pessoas, para sair de situações de dor e independência – refere-

se à possibilidade de fixar limites entre si mesmo e o meio adverso, redefinir-se com autonomia, manter certa distância emocional e não cair no isolamento; relacionamento e iniciativa – representa a habilidade de estabelecer laços com outras pessoas e expor-se; humor e otimismo, criatividade - diz respeito à capacidade de criar saídas, jogar e encontrar caminhos de superação, mesmo em meio ao caos; moralidade – refere-se à consciência de que o bem-estar não é só pessoal, mas algo que precisa se estender a toda a humanidade.

Yunes (2003) também se colocou a pensar sobre os processos-chaves que constituem a pessoa resiliente. Para a autora, o sujeito demonstra sua resiliência quando atribui sentido à crise, quando com um olhar positivo demonstra atitudes de perseverança, coragem, esperança e otimismo, quando confia na superação da adversidade, usando suas crenças, espiritualidade e fé, na visualização de novas possibilidades, buscando transformar e aprender com os problemas que o atinge.

No contexto educacional em que a vontade, o prazer e a saúde emocional dos professores sofrem um processo de intensa erosão, as discussões em torno da resiliência, da possibilidade de enfrentar e superar as crises com esperança emergem como uma saída em favor da qualidade de vida. Flach (1991), Cyrulnik (2003), Vicente (1996), Tavares (2001) mostram o quanto as pesquisas em torno da resiliência são importantes e significativas. Elas trazem contributos a respeito de como os sujeitos podem enfrentar os processos de adversidades e crises sem sucumbir, saindo-se fortalecidos de situações estressoras e levam a pensar sobre como e porque as pessoas em muitas ocasiões da vida, quando atravessam situações conflituosas, de perigo e ameaça, conseguem reequilibrar-se, pois, ainda que abatidas, não desistem, enfrentam os desafios, conseguem superar o fatalismo, a vitimação, denotando esperança e resiliência.

Teixeira (2005), assim como Carvalho (2003) e Tim (2006; 2008), tendo em vista o contexto de desequilíbrio entre as exigências atuais e as condições de trabalho docente, os efeitos nocivos das reformas educativas, as tensões geradas pela inserção das novas tecnologias, além dos baixos salários, desprestígio profissional, cobranças excessivas, chama a atenção para a resiliência como uma resposta ao imobilismo, um caminho em favor da luta e fortalecimento docente:

Já que vivemos o tempo das inquietações, das transformações, em que não há espaço para estagnação, onde tudo se movimenta, a tarefa da educação, nesse sentido, é favorecer essa movimentação, essa busca de soluções. A educação pode aprender muito como o movimento resiliente. A confiança

do resiliente em si mesmo, em sua capacidade de resistência e a certeza de ser merecedor de dias melhores, faz com que ele invista-se de coragem para sair em busca.” (TEIXEIRA, 2005, p.79)

Jesus (2007) entende que o professor pode sair fortalecido de situações adversas. Embora consciente de que a profissão docente seja considerada como uma das mais estressantes, e alertando para uma situação de crise, o autor instiga discussões em torno do bem-estar docente. Uma das vias adotadas por ele, além de integrar o *eustress* ao conceito de bem-estar docente, é mostrar que, para enfrentar e prevenir o estresse que leva à exaustão é necessário utilizar as chamadas estratégias de *coping*, que são esforços cognitivos que o indivíduo utiliza para lidar com situações ameaçadoras ou de intensa carga emocional, mecanismos pessoais com função de minimizar, tolerar ou reduzir as tensões, ou seja, são meios utilizados para enfrentar conflitos intensos, excessivos, prolongados:

Perante uma situação profissional que avalia como difícil e exigente, o professor irá atuar, utilizando competências de resiliência e estratégias de *coping* na tentativa de lidar com a situação. Se conseguir ser bem sucedido, o professor otimizará seus recursos de adaptação, de tal forma que, se no futuro for confrontado com uma situação idêntica, apresentar-se-á mais autoconfiante e terá maior probabilidade de resolver a situação. Nesse sentido, as situações difíceis podem constituir um desafio e ser um fator de desenvolvimento de competências e de estratégias para a resolução de problemas. (JESUS, 2002, p.24-25).

O autor compreende ser necessário fortalecer os professores e chama a atenção para a importância das experiências positivas, prazerosas, que acontecem dentro das escolas e que dizem respeito à resiliência dos professores. Experiências que, não raro, ficam ocultas, escondidas por detrás do mal-estar docente que passa a ser visto como um problema normal, e com o qual, fatalmente, os professores terão que conviver. Tal como esse autor, eu compreendo que a resiliência presente nas experiências dos professores serve ao fortalecimento emocional e motiva a discussão sobre a necessária desnaturalização do mal-estar docente.

Porém, entendo que é necessário situar a resiliência para além de um simples conjunto de esforços cognitivos, levando em conta que os docentes são sujeitos subjetivos que sintetizam diferentes momentos pessoais e sociais na profissão. Prefiro pensar a resiliência como processo ou como um saber que os sujeitos constroem na medida em que, por sua historicidade e com as marcas de suas singularidades, constituem suas subjetividades.

Fontana (2003) e Cunha (2000), que se interessam pelo processo de constituição dos docentes, mostram que os professores se constroem por um processo histórico, inscrito nas tramas das relações sociais e culturais; processos em que indivíduos vão se apropriando e dando sentido às vivências e práticas cotidianas presentes na escola.

Nessa perspectiva, é possível considerar que a resiliência, como os demais saberes docentes, é um saber do tipo *tático*, no sentido certauniano, ou seja, são *maneiras de fazer*, que os docentes utilizam para resistir ao mais forte - neste caso o mais forte é o mal-estar, o estresse nocivo e todos os seus indicadores. Assim, comparo a resiliência a uma *arte de jogar*, que implica usar de criatividade para aproximar e enfrentar, espreitar ou afastar-se do adversário a fim de encontrar caminhos e saídas; uma maneira astuciosa de sair fortalecido e tecer sentidos em relação a si mesmo e à vida.

Certeau (1994), que discorre sobre o sujeito que muitas vezes ocupa a posição de mais fraco em relação àquele que detém o poder, mostra que é possível usar a arte de golpear e resistir às investidas do mais forte; usar sutilezas na luta contra o opressor, como num jogo feito por embates entre mecanismos de regulação e controle, procedimentos ou maneiras de dizer e fazer, em que se desenvolve táticas diante das estratégias de poder.

Cunha (2000), inspirada nessas idéias faz-nos pensar que o saber do tipo tático, produzido pelos professores, é um saber que não é sabido, um saber *bricolado*, articulado a uma inteligência prática, porém dispersa; uma espécie de antidisciplina, um saber próprio e particular que facilita o trânsito num jogo que envolve resistência, malícia, maneiras diversas de fazer nem sempre refletidas, que os sujeitos usam para não se submeterem facilmente ao que está instituído.

A resiliência entendida como um saber tático, se constrói ao longo da vida e da profissão. Jesus (2002) inclusive defende que a o bem-estar e a resiliência docente podem e precisam ser construídos pelos professores. Para ele, o estresse docente pode ser prevenido e o bem-estar e a resiliência gerados a partir da formação inicial e continuada que desenvolva a autoconfiança e colabore com a autonomia docente; através dos estágios supervisionados, que encoraje, apóie e ajude os futuros docentes a se confrontarem com as primeiras dificuldades encontradas no ensino; por meio da autoformação, que é, segundo este autor, um processo de auto-aprendizagem e reflexão sobre o ensino e sobre as práticas educativas; por meio da formação em equipe, onde em serviço, os professores possam mutuamente partilhar e aprender com os pares e rever os próprios sucessos e fracassos.

Nesse sentido, a resiliência difere de uma força fantasmagórica, de uma auto-proteção, que se possa adquirir ou mesmo ter origem endógena, com o poder de tornar os professores invencíveis, completamente invulneráveis às mazelas do ensino. A resiliência é, neste estudo, compreendida como um processo de criação e reinvenção de esperança e resistência ao estresse e ao mal-estar docente. Vale, pois, a pena retomar mais uma vez que as idéias de invencibilidade e invulnerabilidade, largamente utilizadas nos estudos pioneiros sobre resiliência, que pressupunham a possibilidade de resistência absoluta ao estresse, como se existissem pessoas sem limites para a dor, imunes às desordens da vida ou intocáveis pela dor e dotadas de uma homeostase estática e inflexível, são arbitrárias, como salientam Tim, Mosquera e Stobaus (2008):

O conceito de resiliência vem substituir ou dar um novo entendimento ao antigo conceito de invulnerabilidade. Admitia-se que as pessoas conseguiam desenvolver certa invulnerabilidade. Mas esta palavra – invulnerabilidade - sempre se mostrou um tanto incômoda, pois que se trata essencialmente de uma capacidade de ao ser atingido não sofrer com isso. No conceito de resiliência, pelo contrário, admite-se a possibilidade de ser atingido e de sofrer com isto sim, porém, se afirma a capacidade de sofrer a tensão e suportá-la – o que significa desenvolver formas de lidar com ela. Isto faz com que o conceito de resiliência não se confunda com de invulnerabilidade. (Op.cit, 2008, p. 42).

Esse trecho confirma o meu entendimento de que ninguém sai completamente ileso das tensões e adversidades enfrentadas e evidencia o que parece ser um contra senso: é possível aprender com as crises, usar saberes e táticas potencializadoras de nossas forças e de nossa capacidade de reflexão. Esse paradoxo, portanto, corrobora a compreensão de que podemos sim, ser duramente desestabilizados pelas tensões e pelo estresse decorrente, pois não somos impermeáveis à vida, não estamos prontos ou terminados, mas nos constituímos numa história que é feita de alegrias e adversidades.

Nessa direção, *ser* resiliente e fazer uso da resiliência, encontrar sentido e superar as adversidades é sempre uma forma criativa de romper com o estresse que se acumula na profissão. Para saber como os professores têm vivenciado a resiliência e como tem sido possível dimensionar o bem-estar, enfrentar o estresse e o mal-estar docente, creio ser necessário recuperar as vivências e experiências docentes, apreender os problemas diários que enfrentam e as resistências cotidianas e trilhar os caminhos investigativos que apresento a seguir.

CAPÍTULO III

CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Não há método, não há receita, somente uma grande preparação.

DELEUZE.

Sei que os métodos de investigação científica não são únicos, assim como não são únicos os problemas científicos para serem elucidados e as abordagens teóricas que orientam as análises e as interpretações, pois os problemas inscritos no âmbito das ciências humanas podem ser analisados sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Nesse sentido, para investigar o estresse e o bem-estar de professores poder-se-ia seguir um modelo clássico e experimental de investigação, fazer uso de um inventário de perguntas, além de tabular e quantificar os dados. Sem dúvida, esse seria um caminho possível, pois tais procedimentos poderiam evidenciar indicadores de estresse e de bem-estar docente.

Por muito tempo, os fenômenos humanos foram tratados cientificamente como fatos objetivos, observáveis, passíveis de serem reproduzidos, controlados e explicados. O pesquisador, tentando ascender à objetividade dos fatos, procura cuidadosamente distanciar-se de toda subjetividade, evitando o erro, a variabilidade, a inconstância, a irracionalidade. Ou seja, em meio a uma pretendida neutralidade, busca extrair leis explicativas de fenômenos tomados como universais.

Penso, entretanto, que para evidenciar as possibilidades de bem-estar entre professores que vivem em meio ao estresse característico do cotidiano escolar, não bastaria mensurar ou destacar os indicadores da presença ou a frequência desse fenômeno entre os professores.

Quando se pretende compreender os fenômenos humanos, considerando-os em sua complexidade, singularidade e imprevisibilidade, a pesquisa precisa ser conduzida noutras bases. Não que eu tenha, *a priori*, alguma coisa contra o uso dos tratamentos estatísticos. Reconheço que esses procedimentos metodológicos podem ser preciosos no esclarecimento de questões importantes e somar-se aos procedimentos qualitativos. Contudo, optei por abordar o bem-estar docente, considerando os sujeitos e os cenários da investigação como

sistemas vivos, complexos e inacabados. Procurei evidenciar como esse fenômeno é vivido e experimentado pelos professores. Empenhei-me em ultrapassar as regularidades que insinuassem a existência de uma relação de causa e efeito, porque acredito que as experiências que se vivem na escola são muito mais que uma relação de estímulos e respostas. Interessei-me pelas experiências bem sucedidas, vividas no dia a dia da escola, sem desconsiderar os problemas cotidianos enfrentados pelas professoras. Interroguei-me se e como os professores tomam consciência de sua capacidade para superar os desafios que encontram no exercício da profissão docente. Procurei encontrar em seus atos e falas, significados para elucidar a intrigante decisão de permanecerem professores, apesar das adversidades, porque penso que toda ação humana tem um sentido, que é relativo, individual, social e subjetivo.

Nessa direção, optei por uma pesquisa qualitativa, que me possibilitou construir uma relação com o conhecimento, compreendendo-o como um processo dinâmico, inacabado e historicizado. Conhecimento que, como lembra González Rey (2005), é construído em meio a um processo construtivo-interpretativo, ou seja, “uma construção, uma produção humana, e não algo que já está pronto, capaz de revelar uma realidade ordenada de acordo com categorias universais do conhecimento.” (op. cit, 2005, p.6).

Teixeira (2003) com o olhar semelhante ao de González Rey (2005) compara a construção de uma pesquisa a uma arquitetura de planos, ou uma tessitura de fios que se faz a partir de eixos, bases, vigas devidamente escolhidas ou que se constitui entre pontos combinados de fios que se entrelaçam. Uma pesquisa feita por meio de escolhas, posicionamentos, sustentação teórica, processo em que o pesquisador tece interrogações, observações, questionamentos, interlocuções e diálogo, na qual se monta o objeto de estudo, recortando-o, constituindo-o, delineando suas dimensões, trazendo à luz a reflexão, os aspectos e os processos que lhe dão conteúdo, forma e movimento. Empreendimento que exige implicação e esforço, a fim de ultrapassar o conhecimento imediato e sistematizar o objeto de investigação.

O trabalho de “tecer” o conhecimento não acontece no vazio. Os dados, as questões levantadas, os procedimentos utilizados precisam estar adequados, contextualizados, confrontados com o cenário do estudo, exigindo do pesquisador compromisso e envolvimento intelectual.

As contribuições de González Rey (2005), para quem o conhecimento não é mera correspondência da realidade, mas uma produção teórica que não exclui, antes, envolve a presença do pesquisador como gerador de pensamento, serve-me de fundamento:

A pesquisa representa um processo permanente de implicação intelectual por parte do pesquisador, processo que toma novos rumos em seu próprio curso, dentro de um marco de referência do modelo conceitual em desenvolvimento que a caracteriza (GONZÁLEZ REY, 2005, p.12) .

Esse autor inspira-me, pois, a romper com determinados temores. A partir de uma revitalização epistemológica, sou levada a repensar o princípio da neutralidade científica, das regras fixas e os modelos padronizados e a-históricos de compreender a ação de pesquisar, em favor de modelos teóricos que concebam o conhecimento como resultado de um movimento vivo na criação de espaços de inteligibilidade.

De acordo com as perspectivas assinaladas, defini o campo desta investigação: uma escola pública de ensino fundamental da rede municipal de Uberlândia. A imersão no cotidiano desta escola constituiu-se na oportunidade de desvelar os significados que professores atribuem a sua prática, aos problemas que enfrentam e às soluções que encontram. Adotei um plano de trabalho flexível, aberto às necessárias adequações, mas sensível ao contexto da escola e às singularidades de seus sujeitos.

Com o olhar direcionado para o estresse e o bem-estar das professoras, permaneci atenta à multiplicidade de aspectos pertinentes ao contexto, envolvi-me na dinâmica do cotidiano escolar e procurei considerar as subjetividades, os significados subjetivos e as historicidades das docentes. Ou seja, com o intuito de identificar, analisar e atribuir sentido às fontes de estresse dos docentes que atuam no ensino fundamental e, ao mesmo tempo, com intuito de apreender e compreender o sentido das satisfações, das motivações, das alegrias, dos prazeres que professores encontram no exercício da docência, defini as características desta investigação: uma abordagem do tipo etnográfica.

Esta opção traz características que julgo importantes para uma pesquisa reconhecida como qualitativa. Como assinala André (1995), a pesquisa do tipo etnográfica enfatiza não apenas o produto ou os resultados finais, mas o processo no qual se torna possível apreender e retratar a visão dos sujeitos participantes. Coloquei-me, então, próxima das situações, acontecimentos e eventos por um determinado tempo, sem a pretensão de introduzir, no contexto, transformações, sem a necessidade de uma intervenção para modificar a escola ou

as práticas docentes, pois, tal como entende Zaccur (2003), também considero que “as metodologias no cotidiano deixam de ser um campo de aplicação do já dado para se tornarem um vasto território em que persiste a problematização.” (ZACCUR, 2003, p.196).

Uma abordagem como esta, no cotidiano escolar, além de integrar, de modo aberto e flexível, interpretação e teoria, momento empírico e teórico, criando diferentes lógicas de entender, conceber e recriar a realidade, também favorece o acesso aos sujeitos, suas singularidades e subjetividades, porque permite a ultrapassagem do que está aparente.

González Rey definiu o sentido subjetivo pela relação inseparável com a subjetividade e pelo caráter histórico cultural:

É a esta complexa unidade – na qual circulam tipos diferentes de emoções associadas, de múltiplas formas, a diversos processos simbólicos que atribuímos a denominação sentido subjetivo; este é uma síntese de outra ordem ontológica da multiplicidade de aspectos que caracteriza a vida social e a história de cada sujeito e espaço social concreto. (IDEM, 2005, p.21).

A subjetividade, este sistema complexo que, segundo González Rey, é simultaneamente social e individual, é, neste estudo, uma via de acesso aos sentidos subjetivos que circulam na escola. Sentidos subjetivos que trazem sínteses de como professores percebem e resistem ao sofrimento, de como representam o mal-estar e as satisfações docentes, de como sentem, vivenciam, lidam e enfrentam as situações que provocam estresse, bem como as experiências marcadas por alegria, regozijo, satisfação, que reforçam a resiliência humana. Sentidos subjetivos que não são como simples manifestações mecânicas, puramente biológicas ou cognitivas que traduzem a dor ou o gozo e a alegria. Expressões contraditórias, portadoras de expressões que revelam como as pessoas se encontram no mundo, como aprendem, percebem a vida, o outro e a si mesmos.

Além disso, uma pesquisa realizada no cotidiano recoloca homens e mulheres comuns no lugar de sujeitos, portadores de singularidades e historicidades:

Podemos dizer, então, que o cotidiano recoloca a questão do sujeito, uma vez que o objeto desta história constitui-se à medida em que se opõe à visão da história tradicional, centrada principalmente nas questões sociais-econômicas e nas grandes instituições. Essa oposição implica em buscar conhecer a vida cotidiana de homens comuns. Podemos dizer também que

ao voltarmos para o sujeito, ingressamos na dimensão histórica da cotidianidade, pois a experiência histórica do sujeito está dada por sua vida diária. (CUNHA, 2000, p.80).

Cunha (2000) ressalta que diferentemente da perspectiva tradicional e positivista, que sempre privilegiou a história de homens com brasões sociais, a pesquisa no cotidiano traz o valor de pessoas comuns, anônimas e “sem qualidades”, mas que, no seu dia a dia, com seus gestos, pensamentos e ações articulam a totalidade e o movimento da história.

Nessa direção, os trabalhos de Alves (2003), Cunha (2000) e Penin (1994), de maneira específica, têm-me auxiliado a pensar o cotidiano escolar como um espaço vivo, espaço-tempo de singularidade e rupturas, novidades e errâncias, permeadas de vivacidade e sentido.

A esse respeito comenta Zaccur (2003):

Há que também arriscar à vida viva, tão repetida mais irrepetível, e se deixar afetar pelo que nos chega. Mas não apenas isso: reinventar fazeres cotidiano, torna-os mais econômicos, mais rentáveis, mais criativos. Entre idas, vindas e devires, também é cotidiano experimentar errâncias e, repentinamente, desvelar diferenças no que repentinamente se mostra. Todos esses verbos – assumir, habitar, arriscar, reinventar, experimentar, desvelar – acionam a vida viva, e seu movimento deixa marcas, entre cheios e vazios na trama da vida que continuamente se urde. (ZACCUR, 2003, p.180).

Assim, o cotidiano se descortina como um espaço de reinvenção, uma via de acesso aos professores - mulheres e homens concretos; pessoas com maneiras particulares de pensar, agir e vivenciar a profissão; autores que tecem saberes e práticas docentes e tornam-se professores, pois na dimensão do cotidiano os professores se apropriam de concepções a respeito do ofício de ensinar presentes na escola, vivem o ensino, descartam determinados conhecimentos, reelaboram novos saberes e os tornam assimiláveis, aprendendo com e sobre o outro.

Para Certeau (1994), o cotidiano é o espaço-tempo das histórias reiteradas, de ações que não cansam de se repetir, sendo, ao mesmo tempo, o lugar de certo tipo de novidade e criatividade:

O cotidiano é aquilo que nos é dado a cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende

intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes, velada. Não se deve esquecer este “mundo memória”, segundo a expressão de Péguy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. (CERTEAU, 1994, p. 31)

O olhar fecundo do autor para o cotidiano ensinou-me a pensar sobre as práticas que se repetem ou as situações ordinárias e aparentemente banais a partir da lógica da inventividade. Nessa perspectiva, o cotidiano, que reitera, repete e reafirma é, a um só tempo, lugar onde se cria, produz e se reinventa o movimento da sociedade; espaço-tempo, que traz em si o valor do sujeito, do “herói comum, personagem disseminado, caminhante inumerável, oráculo que se confunde com o rumor da história.” (op. cit. p.5). Certeau também mostra que as práticas cotidianas não são apenas alienação. O homem comum, não somente cumpre regras que lhe são estabelecidas ou cede completamente às formas de dominação, antes, ele cria, resiste, surpreende, corrompe a lógica que domina e aliena. No cotidiano há maneiras e *artes de fazer* em que se burlam as regras em benefício próprio. Essas maneiras de fazer, ele explica, “constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural” (op.cit, p.41).

Ainda que não se refira ao cotidiano das escolas, o autor suscita a pensar no cotidiano da instituição escolar, simultaneamente, como o lugar em que os docentes diariamente experimentam as mazelas educacionais, convivem com o inesperado das novas demandas e com as amarras da desprofissionalização, causadoras de estresse e sensação de mal estar e como o lugar de criação astuciosa em que os professores também diariamente se opõem ao adoecimento e ensaiam suas satisfações, alegrias, sonhos, resistindo ao desalento, inventando maneiras de resistir às pressões e saírem fortalecidos.

No dia a dia escolar, muitos docentes, certamente abatidos, sofrem os danos e prejuízos do estresse e experimentam o desalento, mas muitos outros docentes não “entregam os pontos” e podem, então, mostrar que é possível não ceder à resignação. Esses são professores que pensam, sentem, tencionam, vivenciam, atribuem sentidos à profissão, reafirmam e conferem sentido ao sofrimento, às alegrias e usam de resiliência, e que me motivaram a refletir sobre como é possível não sucumbir e reinventar o bem-estar na docência.

3.1 Procedimentos, escolhas e delineamento do estudo

Durante o ano de 2008, com o intuito de dialogar com as professoras sobre o estresse e o bem-estar docente e ter acesso aos acontecimentos da instituição, confirmei o contato com a escola da rede municipal da cidade de Uberlândia.

É importante mencionar que a escolha da escola e das professoras não aconteceu por acaso, antes, justificou-se pelo fato de esta pesquisadora ter um vínculo estabelecido com a instituição e com as professoras em questão. Como já assinalei na introdução deste trabalho, construí uma história de cinco anos de trabalho e envolvimento com a referida escola e suas professoras. Uma experiência geradora de parte das inquietações deste estudo.

A preferência por uma escola já conhecida não se fez sem conflitos. André (1995) lembra das dificuldades em investigar situações familiares, pois pode favorecer confusões entre opiniões pré-existentes e revelações evidenciadas no estudo:

O grande desafio, nesses casos, é o de saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico. Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor. Uma das formas de lidar com essa questão tem sido o estranhamento, um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. (ANDRÉ, 1995, p.48).

Logo, voltei o meu olhar para a escola procurando estranhar, desfamiliarizar, reconstruir, refletir e filtrar percepções, preconceitos e opiniões por mim formadas.

Tendo isso em mente, procurei, no primeiro semestre do ano de 2008, a direção da instituição e as professoras, como o propósito de contar com a abertura para a realização da pesquisa. Argumentei com as diretoras da escola e com todas as professoras da instituição que desenvolveria uma investigação com o objetivo de discutir o estresse e as possibilidades de bem-estar na docência e que haveria a necessidade de estar próxima de suas práticas, apreendendo as situações que envolvessem tensões e, ao mesmo tempo, situações marcadas por entusiasmo e satisfações. Mencionei que seriam realizadas observações e que, no transcorrer da pesquisa, realizaria as entrevistas. Argumentei com elas que não estava à procura da “má” ou “boa” professora, mas de docentes que gostassem de ser professoras, que

tivessem dentro de si “gosto pela profissão” e que estaria atenta para todas as situações vividas na escola.

A acolhida por parte de todas foi surpreendentemente positiva. Embora já existisse um vínculo de confiança entre mim e as professoras, atribuo a acolhida que recebi ao assunto tratado na pesquisa. Falar de estresse e de bem-estar docente decerto abre espaços entre aquelas que cotidianamente enfrentam problemas e sofrem em silêncio. Mas essa disposição recebi com cautela, porque sabia que era necessário desnaturalizar o olhar, mas também com certo entusiasmo, pois senti que havia abertura e motivação das professoras, características necessárias para a realização de uma investigação como esta.

Como bem atenta González Rey (2005, p.15):

A pessoa que participa da pesquisa não se expressará por causa da pressão de uma exigência instrumental externa a ela, mas por causa de uma necessidade pessoal que se desenvolverá, crescentemente, no próprio espaço da pesquisa, por meio dos diferentes sistemas de relação constituídos nesse processo.

Combinei com algumas professoras com as quais trabalhara nos anos anteriores, que as observaria ao longo de um ano, especialmente nos momentos reservados aos módulos semanais, que são momentos destinados ao planejamento das aulas, atendimentos às famílias dos alunos, elaborações e correções de atividades e avaliações, e busca de apoio junto à coordenação pedagógica da escola.

As observações aconteceram na escola, em três dias da semana, às segundas, quintas e sextas feiras, reservados aos módulos de planejamento de ensino. Delimitei um número de cinco professoras e escolhi aquelas com as quais havia trabalhado e que me chamavam atenção porque apesar do mal estar, mostravam não terem sucumbido ao desalento.

A sala das professoras foi o lugar central das observações. Neste espaço-tempo, em que, quase sempre, se acomodam para o planejamento, nos intervalos do lanche e para o atendimento à comunidade escolar, constatei que o movimento da escola pulsava e acontecia. Neste cenário, me senti próxima de todos os atores da instituição, pois a sala das professoras é um lugar onde os profissionais da educação e também os alunos vivenciam e compartilham momentos de tensões, desassossego, resistências e alegrias.

Na sala das professoras estive envolvida com as falas, os pontos de vista, os sentimentos, os posicionamento em relação a temas ligados à educação, ao ensino, aos problemas enfrentados na escola, as expressões pessoais em relação à vida, sonhos e expectativas das docentes.

Além das observações, produzi notas de campo⁷ com o objetivo de registrar e descrever os acontecimentos e os relatos, bem como minhas próprias impressões. Segundo Bogdan e Bilken (1994) por meios de notas de campo o investigador registra idéias, estratégias, reflexões e palpites. “Isto são notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150).

Foram feitas na escola duas entrevistas⁸ em horários definidos e combinados com as docentes, o que me possibilitou maior interação comunicativa e envolvimento com as professoras. As entrevistas surgiram como uma opção pertinente, como uma ferramenta na construção do diálogo reflexivo entre eu e as docentes.

De acordo com Szymansky (2004), em pesquisas qualitativas o uso de entrevistas permite uma ação reflexiva de acesso a compreensões subjetivas e complexas que não se consegue captar somente por meio de esquemas fechados e padronizados. Segunda a autora, em entrevistas de natureza reflexiva, o sentido da fala de quem é entrevistado pode ser expresso, imediatamente pelo entrevistador que, então, submete sua compreensão ao próprio entrevistado.

As entrevistas funcionaram como um desdobramento das notas de campo. Permitiram sintetizar impressões, intuições e reflexões e retornar às professoras, dando-lhes oportunidade para se posicionarem, ampliando minha visão em relação ao tema. Além disso, favoreceram o diálogo e contribuíram com o processo de comunicação com as docentes, fundamental no transcorrer das pesquisas em que pesquisados e pesquisador são estimulados a se envolverem com suas reflexões e emoções, conforme ensina González Rey, para quem “a pesquisa é um processo de comunicação que se organiza progressivamente e que permite e estimula a expressão dos sujeitos por meio do lugar por eles ocupado em tal processo” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 42).

⁷ Apêndice A: Notas de campo.

⁸ Apêndice B: Entrevistas.

A permanência na sala das professoras, portanto, dimensionou meu olhar, potencializou o desejo de reconstruir as tensões diárias, perturbações não tão óbvias, implícitas na prática docente mas que geram estresse cumulativo e nocivo, bem como conduziu a busca pelos significados das experiências anônimas e prazerosas, as manifestações de alegria e satisfação, que poderiam explicar, conforme percebia, o “gosto pela profissão.”

André (1995) sugere que os estudos que levam em consideração as práticas docentes devem envolver o processo de reconstrução dessas práticas, refazendo seu movimento, apontando suas contradições e recuperando sua força viva e presente. Por isso, procurei captar naqueles momentos de diálogo a teia complexa de conflitos, irritações, alegrias, prazeres e frustrações que se manifestava em seus atos, falas e comentários.

Segundo a autora anterior, para que se possa apreender o dinamismo dessa situação, é necessário compreendê-la em suas múltiplas dimensões, seja a dimensão institucional, isto é, no âmbito da organização do trabalho pedagógico, das estruturas de poder, dos níveis de participação dos agentes e das condições materiais e humanas; a dimensão instrucional ou pedagógica, que abrange as situações de ensino, nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento, e a dimensão sóciopolítica, que se refere ao contexto mais amplo, aos determinantes macroestruturais da prática educativa, âmbito que inclui as forças políticas e sociais, concepções e os valores presentes na sociedade.

Assim, penetrei no espaço-tempo da escola e dirigi meu olhar para o que acontece na sala das professoras e na escola. Envolvi-me naquele universo e esforcei-me para descrever, relatar, prescindir, analisar, entender, ler e dar sentido ao dito e ao não dito; trazer à tona e compreender as perturbações, os conflitos e as situações que geram estresse e mal-estar docente; as experiências de superação e resistência que fortalecem e satisfazem as docentes, sem desconsiderar a presença da subjetividade, singularidade e historicidade dos sujeitos desta pesquisa.

3.2 A Escola “Dias da Alvorada”

“Dias da Alvorada” é o local em que foi realizada esta investigação. A escola se localiza no bairro residencial Morumbi, situado na zona leste da cidade de Uberlândia-MG, um bairro de periferia, criado no ano de 1991, com a construção de casas populares, no qual nem todas as ruas são asfaltadas, e parte das moradias ainda mantém o aspecto original, sem reformas. O bairro possui transporte coletivo, posto de atendimento à saúde, (UAI), Posto de Atendimento Ostensivo (PPO), um comércio que se desenvolve e escolas. São duas instituições municipais de ensino fundamental, uma que assiste à população da fase introdutória à quarta série e outra atende da primeira à oitava série do ensino fundamental e a educação de jovens de adultos (EJA). Há, no bairro, outras duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e uma Escola Estadual, que atende da fase introdutória ao ensino médio. Todas juntas somam seis escolas; este número que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelo bairro, as escolas estão presentes e marcam a identidade de seus moradores⁹.

A escola “Dias da Alvorada” é a primeira do bairro. Iniciou suas atividades no ano de 1993, em salas de aulas provisórias, sendo que, no ano de 1994, passou a funcionar em sede própria. É uma instituição pública que funciona nos períodos da manhã e da tarde possui turmas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Desde 2007, quando foi implementado o ensino fundamental de nove anos na rede municipal de ensino, a escola passou a incluir a fase introdutória, atendendo, a partir de então, alunos com idade entre seis e quinze anos de idade. No entanto, é uma instituição relativamente pequena. Atende um total de novecentos e sessenta e dois (962) alunos, sendo quatrocentos de setenta e quatro (474) alunos no turno da manhã e quatrocentos e oitenta e oito (488) alunos no turno da tarde, com uma média de vinte oito (28) alunos por sala.

A configuração de seu espaço físico pode ser apresentada da seguinte forma: na parte interna, estão todas as salas da escola, biblioteca, secretaria, banheiros, refeitório, cantina, barzinho e os depósitos da instituição. Na parte externa tem-se a horta, o laboratório de informática e um quiosque onde, por vezes, acontecem os momentos cívicos, e há também a quadra esportiva, lugar em que acontece boa parte das aulas de educação física, os jogos de interclasse e algumas festividades. Com exceção da horta, toda a parte interna e externa da

⁹Recentemente, o bairro vem recebendo alguns melhoramentos como a construção de uma rede de água pluvial e asfaltamento das ruas, o que irá contribuir com a melhoria da qualidade de vida de seus moradores.

escola é cimentada. Todos esses espaços são importantes porque funcionam como pontos de encontro entre alunos e as professoras da instituição. Mas, como se lê no Projeto Político Pedagógico, o espaço físico, ainda que não impeça o funcionamento da escola, poderia ser mais bem distribuído.

Um espaço importante como o seu refeitório mostra-se pequeno para receber o volume de estudantes que a instituição abriga, além de se situar muito próximo das salas de aula. Nele se encontram a cantina, onde as cantineiras preparam e servem as refeições dos alunos e o barzinho, que movimenta dinheiro para a escola. O refeitório também é um espaço utilizado para reuniões com as famílias dos alunos, reuniões de professoras e funcionários, confraternizações, eventos como formatura dos alunos, apresentações artísticas e literárias da escola. Além disso, oferece acesso aos demais locais da escola: a secretaria, as salas de aulas, a biblioteca, a sala da direção e supervisão e os banheiros. Como foi possível constatar, o pequeno espaço físico disponível e os problemas relacionados a sua distribuição e utilização, geram desconforto e necessidade de improvisar. O refeitório, a sala das professoras, a sala da coordenação pedagógica e a biblioteca, espaços vitais na escola, situam-se em lugares improvisados, sujeitos a constantes deslocamentos, o que provoca transtorno e desgaste nos profissionais e demais atores da escola.

Nesta escola trabalham, no turno da manhã, turno que visitei para a realização desta pesquisa, um total de trinta e cinco professores em sala de aula, duas supervisoras escolares, uma vice-diretora e a diretora. Entre os trinta e cinco professores apenas um pertence ao gênero masculino e os demais são mulheres, o que confirma a predominância da presença feminina nas séries iniciais do ensino fundamental.

Vale lembrar que Hyopólito (1999), ao discorrer sobre a feminização da docência, menciona que não há como contestar que as profissões tipicamente femininas gozam de menor prestígio social, pois ainda que a presença feminina nos espaços públicos signifique um avanço no sentido de acesso a bens culturais, bem como maior participação política e social das mulheres, é inegável que os processos desqualificadores e desprofissionalizantes, andam, lado a lado, com a feminização do magistério, situação que certamente contribui para o estabelecimento do mal-estar entre as professoras.

Também há um número significativo de professoras contratadas que vivenciam uma situação de instabilidade na escola e no sistema de ensino, além do fato de a maioria dobrar o turno, ou seja, para aumentar a renda familiar, muitas exercem uma dupla jornada de trabalho.

Atuam no turno da manhã na Escola “Dias da Alvorada” e, no turno da tarde, reiniciam o trabalho em outra instituição, quadro que é analisado no decorrer desta pesquisa.

3.3 A sala das professoras

Sob um olhar corriqueiro e desinteressado, a sala das professoras é apenas uma pequena sala onde as docentes se encontram em algumas ocasiões, um espaço injustamente nomeado como sala dos professores, - no masculino - situação que tanto nega a condição feminina atribuída ao magistério, como faz pensar sobre como naturalizamos e reproduzimos, no interior das escolas, determinados padrões e estigmas que precisam ser desfeitos pelo exercício da reflexão.

Mas, a *sala das professoras* - já que quase todas são mulheres e precisam ser respeitadas e revigoradas pela profissão que exercem -, é muito mais que uma sala pequena e provisória. É um lugar de vivências e experiências, espaço-tempo de memórias e histórias. Trata-se também do lugar mais freqüentado da escola: alunos, familiares, cantineiras, direção, coordenação, inspeção, secretárias e, obviamente, as professoras têm acesso ao local. É o espaço-tempo muito familiar para mim e, se constituiu num cenário que, a todo tempo, me levava a aguçar os sentidos e educar o olhar, exercer a escuta sensível e sentir o cheiro do lugar. Contexto onde procurei desconstruir algumas certezas e ultrapassar as aparências para então compreender a magia das subjetividades que compõem esse coletivo. Ali, onde as professoras se relacionam, falam de si, de suas paixões, romances e desafetos e não deixam de confirmar suas singularidades: professoras-mães, professoras-esposas, professoras donas-de-casa, professoras múltiplas, contraditórias, semelhantes e únicas, percebi que as docentes compartilham suas vidas, suas emoções e suas histórias e constroem uma teia, uma urdidura de relações e oportunidades em que se expressam.

Gosto de denominar a sala das professoras como o lugar de conversações e palco de formação. Sala em que se fala de tudo, mesmo que nem tudo seja dito claramente. As professoras tecem umas com as outras a próprias narrativas, rememoram suas vida, circulam experiências e também agem, dizem, aprendem e criam práticas de conhecimento

Posso considerar que nessa sala o movimento da escola é sintetizado. As decisões, as mudanças que afetam a organização da instituição, os problemas ou as alegrias que invadem a escola, as relações de poder, dominação e resistências, os desafetos, o estresse e as tensões do dia a dia passam por este espaço compartilhado pelas professoras. Lugar vital e de constante movimento, onde os olhares, os silêncios, as vozes, dizem muito, revelam cumplicidade, reprovação ou até omissão sobre os rumos que, a cada dia, são tomados. Lugar onde as docentes mostram suas expressões e impressões, tramam, usam de astúcias e jogam jogos de poder, resistem às determinações, burlam as imposições. Nessa sala, as professoras constroem uma teia de relações e aprendem os dilemas e desafios da profissão; aprendem que é necessário lutar para então, continuarem professoras.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS: “PUXANDO FIOS”

Os fios estão e não estão na minha mão, vêm e vão, fogem, refulgem, retornam e refogem. E eu não sei bem manejar agulhas. As tapeçarias necessitam, não? Mas só sei é de coisas vividas, observadas, pressentidas, possíveis e sensíveis.

(LACERDA, 2001)

Optei por iniciar a análise dos dados com a apresentação das professoras, trazendo à tona os momentos das entrevistas em que cada uma delas fala de suas virtudes, suas qualidades pessoais e que, segundo pude confirmar, as constituem. O diálogo que estabelecemos durante as entrevistas revelou-se como uma oportunidade única e singular em que as docentes deram eco a suas vozes, manifestaram suas dores, alegrias, falaram de si, silenciaram-se ponderaram, refletiram, conteram ou não as emoções, expressando suas preferências, escolhas e motivações em relação à profissão.

Nesse contexto, os primeiros “fios” que tecem o bem-estar se desvelaram. Os fios das vivências, das singularidades, das motivações, das alegrias, das trajetórias de vida, da superação e dos sonhos que fazem parte da vida ganharam expressão e me ajudaram a vislumbrar o bem-estar docente.

4.1 As professoras

4.1.1 Ana Paula – “Sou perseverante em tudo!”

Ana Paula tem 32 anos. É solteira, não tem filhos e mora com seus pais. Coursou o magistério, não por opção sua, mas por influência da mãe, que via no curso uma possibilidade

de a filha ter uma profissão. Após concluí-lo, como a mãe sonhara, não encontrou nenhuma oportunidade na área da educação e passou a trabalhar como técnica em higiene dental. Trabalhou por três anos num consultório de dentista, quando resolveu que iria seguir os estudos e cursar pedagogia, decisão que levou adiante com determinação:

Fiz Pedagogia na UFU. Entrei em 2000 e terminei em 2003. Valeu a pena investir, porque na escola sinto que a rotina do meu trabalho é diferente. Nunca é a mesma coisa. Sem contar que tenho mais liberdade e poder para decidir as coisas. Mas não foi fácil levar o sonho em frente. Trabalhei durante todo o curso de manhã e de tarde. À noite estudava. Tinha dia em que eu dormia de madrugada, após estudar e fazer os trabalhos. Sempre fui muito aplicada e dedicada. Sou perseverante em tudo! Essa virtude eu tenho. Na escola, na sala de aula também sou assim, gosto de insistir e dou o máximo para ver a aprendizagem do aluno. Tem dia que eles sugam a gente, mas eu gosto de ser professora. Entrei na rede municipal de ensino em 2003. De lá pra cá, nunca parei e não penso em parar, penso em fazer outro concurso, ganhar mais e ser efetiva em dois cargos.

Esta jovem mostra o movimento de quem, no decorrer do tempo, aprende o fascínio de ser professora. Como tal, ela experimenta o poder de decidir, o fascínio de exercer o saber, de dizer o discurso, confirmando meu entendimento de que dentro da escola os docentes não estão somente submetidos ao poder, como também o exercem, afinal, o poder não está fixo, mas circula nas instituições.

O depoimento de Ana também me faz pensar sobre a fluidez do trabalho docente e a complexidade do ato de ensinar, fonte de motivação para muitos professores. Nesse aspecto, Tardif (2002) assinala que ao contrário de um trabalho meramente técnico, a atividade de ensinar carrega sempre uma parcela de indeterminação, requer uma permanente capacidade criadora de adaptar-se a situações imprevisíveis:

Ensinar é agir na ausência de indicações claras e precisas sobre os próprios objetivos do ensino, o que requer necessariamente uma grande autonomia dos professores. Quando ensinamos, nunca nos contentamos em aplicar objetivos; ao contrário, interpretamo-los, adaptamo-los e transformamo-los de acordo com as exigências da situação de trabalho. [...] os professores precisam interpretar os objetivos, dar-lhes sentido em função das situações concretas de trabalho e, ao mesmo tempo, conceber e construir as situações que possibilitem a sua realização. (TARDIF, 2002, p. 128).

Tardif, neste trecho, chama atenção para outra característica importante da atividade docente. Segundo ele, os professores não simplesmente fazem o seu trabalho, mas investem no que fazem como pessoas, ou seja, não realizam uma atividade qualquer, mas um trabalho investido e vivido. Um ofício que se desenvolve “com e sobre seres humanos,” que envolve afeto e dedicação; que requer o implicar-se ao outro, dar muito de si, indicando que “um professor não pode somente ‘fazer seu trabalho’, ele deve também empenhar-se e investir nesse trabalho o que ele mesmo é como pessoa” (op. cit, p. 141).

Também Soratto e Heckler (2002) corroboram o entendimento de que a docência sintetiza peculiaridades que estão nas bases das satisfações docentes. De acordo com as autoras, além das expressões de afeto que caracterizam a docência, é importante considerar certas especificidades: o ciclo do trabalho é longo e os professores não realizam uma ação pobre e repetitiva. Ainda que exerçam atividades protocolares e menos criativas, como controlar frequência, preencher diários, calcular notas, seu trabalho não se limita a isso. É necessário, pois, atentar para o fato de que trabalho docente é flexível, e que o docente usufrui de um relativo controle sobre seu fazer, não é uma mera execução de tarefas.

Ana Paula, que há cinco anos atua na terceira série do ensino fundamental, no período da manhã, fala de persistência, da luta de quem se recusa a desistir. Isso me levou a refletir sobre a atitude de quem sonha, as vivências subjetivas de quem constrói metas e vislumbra o futuro. Perseverança histórica e situada, que se cruza com sua própria condição social, que não lhe deixou outro caminho a não ser o de trabalhar para manter-se e custear os estudos. Condição semelhante à de muitos trabalhadores, que encontram na perseverança uma arma de resistência, um golpe, especialmente quando refletido, contra o fatalismo. Perseverar, tal como o significado assinalado no dicionário, é “o ato de continuar a ser.” Neste processo histórico-cultural, a professora, que é singular e social, persiste. Continua a ser.

Protagonista de um trabalho que é complexo, investido, vivido e sem rigidez de detalhes e permeado por relações de poder, a professora, como muitas outras, persiste, continua a ser. Ainda pouco experiente no magistério, não vivenciou o desejo latente em muitas professoras de abandonar a profissão. Vive o desafio diário de ampliar as suas margens de autonomia e atuar como sujeito ativo, que filtra, reinventa a docência e vivencia subjetivamente a profissão, atribuindo-lhe sentido.

4.1.2 Ruth – “Responsabilidade é a minha principal virtude”

Ruth tem 42 anos. É casada e tem três filhos adultos. Fez o magistério e ainda jovem e com planos para o futuro, mudou-se para Uberlândia, cidade onde vem se forjando professora. Coursou Pedagogia; especializou-se em alfabetização infantil e atualmente tem quinze anos de profissão. Entrou na rede municipal de ensino em 1993 e trabalha na *Escola Dias da Alvorada* desde 1996, sendo professora do quarto ano do ensino fundamental:

Quando tinha 19 anos de idade fiquei grávida do meu namorado que morava em Uberlândia. Foi um tempo difícil porque eu era uma menina rica, filha de uma família tradicional da minha cidade. Casei grávida, com um homem que tinha um poder aquisitivo bem inferior ao da minha família. Precisei enfrentar a vida, enfrentar a gravidez, o casamento. Eu não tinha planejado nada disso, mas assumi a responsabilidade. Mesmo gestante, decidi fazer o vestibular. Meu sonho era cursar medicina, mas sabia que esse era um curso “pesado”, então como tinha feito o magistério na minha cidade, decidi fazer pedagogia. Passei no vestibular e cursei pedagogia. No primeiro concurso que fiz, passei. Com o tempo, por necessidade, trabalhava de manhã e à tarde. Hoje sou efetiva em dois cargos. Acho que é por tudo isso é que sou assim responsável. Responsabilidade, digo que é a minha principal virtude. Às vezes fico um pouco frustrada com a profissão que não é valorizada. Professor ganha pouco. É preciso agüentar quem não respeita nosso trabalho; é preciso suportar pai e mãe de aluno, que joga o menino aqui, mas não cuida e não quer nem saber. Mas as pessoas da escola sabem do meu esforço, respeitam a mim e o meu trabalho.

Seguir na profissão do magistério não aparece, para Ruth, como a opção desejada, mas como um caminho possível. O sonho de ser médica esconde, e ao mesmo tempo desvela, a desvalorização social que recai sobre a profissão docente. Escolheu ser professora, fazer pedagogia, um curso mais “leve”, mas de pouco prestígio social, em vez de um curso de maior “peso”, de maior status social. Escolhas feitas e decisões nem sempre refletidas, mas que confirmam estigmas que muitas de nós, professoras, interiorizamos e difundimos e que cercam as profissões tipicamente femininas.

Para ajudar nas despesas da casa, essa professora, como a maioria das docentes da *Escola Dias da Alvorada*, precisa trabalhar em dois turnos. Não esconde a frustração de sentir-se desvalorizada profissionalmente, mal-remunerada e pouco considerada socialmente. Segundo Esteve (1999), o professor vive o desconcerto de ser cobrado à assumir novas responsabilidades sem que lhes forneçam os meios e as condições suficientes para cumpri-las. Nesse sentido, Ruth experimenta aquilo que o autor evidenciou em seus estudos: o mal-

estar por ter de atender às exigências e reivindicações da sociedade, ao mesmo tempo em que convive com a desvalorização social e salarial.

Em meio às vivências e experiências subjetivas, Ruth constitui-se como professora e afirma-se perante si mesma e sua família. Cedo aprende que é necessário assumir responsabilidades, enfrentar os imprevisíveis desafios da vida e segue em frente, tornando-se professora, tarefa mais difícil do que pressupunha. Aprende a ser mulher, mãe, dona de casa, esposa e professora. Papéis diversos que coexistem numa única pessoa, pois, tal como sintetiza Fontana, “somos uma multiplicidade de papéis e lugares sociais internalizados que também se harmonizam e entram em choque” (FONTANA, 2002, p. 64).

Neste moto-contínuo, a professora desempenha com responsabilidade seus múltiplos papéis e vive os altos e baixos da profissão. Não se pode compará-la a uma “super-mulher,” ou atribuir-lhe “super-poderes.” Na verdade, ela representa tantas professoras-mães-esposas, reais, simples e comuns, que responsavelmente, como tantas outras, vive sua vida e conduz a profissão docente.

4.1.3 Joana – “Sou determinada, tenho garra!”

Joana tem 40 anos. É divorciada e mãe de três filhos adultos. Coursou o magistério, antigo curso normal e, depois, pedagogia, entre os anos de 1996 a 2000, na Universidade Federal de Uberlândia. Tem quatro anos na profissão. Há três anos atua como professora contratada e trabalha na *Escola Dias de Alvorada* pela manhã, atuando no quarto ano do ensino fundamental e, à tarde, atua como professora da fase introdutória.

Cursei o magistério, mas optei por não exercer a profissão. Recém casada, decidi trabalhar com o meu marido no comércio. Com o tempo ele desistiu da empresa, mas eu não. Não abandonei o barco. Fiquei 16 anos trabalhando numa empresa que prestava assistência técnica a aparelhos eletro-eletrônicos. Até que resolvi mudar o rumo da minha história. Em 1996, depois de doze anos sem estudar, resolvi voltar a estudar. Decidi fazer Pedagogia, porque já havia feito o curso de magistério e precisava me atualizar. O melhor foi que passei numa faculdade pública! Terminei o curso em 2000. Durante o período em que voltei a estudar, aconteceu a separação com o marido. A separação não me desanimou, senti foi mais garra para lutar. Quando eu falo que sou determinada, que tenho garra é

porque não desisto fácil. Na escola eu sou assim, gosto de correr atrás, não sou acomodada. Tenho um aluno que não sabe ler. Esse menino está no quarto ano e não lê! Mas acredito que ele pode e que ele é capaz. Não sou de desistir fácil. Como diz aquele ditado “dou um boi para não entrar numa briga, mas quando entro, vou até o fim!” Tem dia que sinto aquele cansaço, mas não um cansaço de pensar em desistir. Sabe que existe um cansaço que é bom? É assim: quando você termina o seu dia e vê que as coisas estão caminhando, você sente um cansaço, mas um cansaço que vale a pena, esse cansaço todo professor precisa sentir.

O exercício no magistério foi vivido por Joana anos após ter concluído o curso normal. Fazer carreira como professora era uma opção distante para a jovem recém casada que alimentava o sonho de ser bem sucedida numa profissão liberal. Com o fim do matrimônio, retoma-lhe a possibilidade de dedicar-se ao magistério, pois sonhar outros sonhos pareceu-lhe imprescindível. Cursar pedagogia, principalmente numa faculdade pública, sonho negado e nem sempre vivido por muitos estudantes que não têm acesso ao ensino superior público no país, confirmam a virada que a professora escolheu enfrentar.

No decorrer da caminhada, enfrenta o cansaço que marca a profissão. Joana não me deixa esquecer que o cansaço é inevitável, faz parte da vida, mas que é necessário minimizar e prevenir o cansaço que excede as forças e corrói a determinação. Como bem entende Jesus (2002), o cansaço e o estresse que fazem parte do dia a dia podem ser saudáveis, desde que os sujeitos encontrem saídas, possibilidades para lidar, resolver, ganhar autoconfiança frente a determinadas situações, especialmente aquelas situações consideradas difíceis e problemáticas. Nessas circunstâncias, o cansaço pode ser interessante, desde que não comprometa a capacidade de reflexão e o potencial de crítica das docentes e parece que Joana sabe disso. Ela usa de determinação, cuja acepção designa ser resoluto, decidido, o mesmo que fixar, definir, precisar, decidir-se. A professora quer mostrar que tem garra, qualidade de quem sabe decidir-se, precisar e criar saídas.

Determinação é uma virtude que carece de maior reflexão no cenário da educação, a fim de não cairmos na armadilha ou no risco de tomá-la como uma virtude em si, como uma competência de valor a-histórico. É preciso compreender a determinação como um saber necessário à emancipação e não como uma habilidade cega, alienada que leva à aceitação passiva das adversidades. Então, mais do que não desistir facilmente, é importante exercer uma determinação refletida, pessoal e coletiva, inconformada com a exclusão social, com a desvalorização profissional e ancorada à prática social e educativa que ultrapassa as explicações mecânicas da realidade.

Sujeito de uma história inexorável e em permanente movimento, marcada pela fé e resiliência de quem acredita e pelas frustrações que também dão sentido a sua vida, Joana ensina o valor da determinação, virtude de quem define, decide e que precisa ser vivida mais criticamente pelas professoras.

4.1.4 Irene – “Tenho coragem!”

Irene tem 47 anos e há doze anos atua como professora no ensino fundamental. Coursou o magistério, graduou-se em geografia e especializou-se em educação infantil. Irene é casada, mãe de dois filhos. Há cinco anos trabalha como professora efetiva nessa escola, no terceiro ano do ensino fundamental:

Desde quatorze anos comecei a trabalhar para ajudar em casa. No começo trabalhei em casas de família, depois como recepcionista num salão de beleza e também numa fábrica, como operária. Desde cedo, eu e meus irmãos fomos levados a trabalhar. Era importante trabalhar e ajudar em casa. Resolvi fazer o magistério para ter uma profissão. Meu pai, apesar de ser um homem humilde, sempre me motivou. [...] Só que, ao longo da caminhada [...] quando fazia a sétima série, precisei parar de estudar porque não conseguia conciliar estudo e trabalho. Depois voltei, fiz o supletivo, me casei, cursei o magistério e tive meus filhos. O meu filho mais velho nasceu com insuficiência renal. [...] Então eu parei tudo para cuidar do meu filho. Ele precisou fazer transplante e diálises e eu ficava o tempo todo com ele. Depois as coisas se estabilizaram. Passei num concurso público para professora do ensino fundamental. [...] Fiz uma especialização ligada à alfabetização e à educação infantil. Por tudo que passei me considero uma pessoa corajosa. Às vezes, fico desanimada em relação à educação, penso em desistir, abandonar o ensino, mas me lembro de tudo que já passei e que venci muitos obstáculos, vejo assim que tenho muita coragem. Também lembro que tenho estabilidade e segurança de doze anos de profissão. Então penso que é difícil parar. Vejo que eu preciso é estudar mais, trabalhar menos e cuidar mais de mim.

Quando ainda muito jovem, recaiu sobre essa professora a exigência de trabalhar, ajudar nas despesas de casa, lutar pela sobrevivência. Irene tece uma história permeada de lutas e dificuldades para estudar, drama ainda enfrentado por inúmeros brasileiros. As tristezas e as barreiras do transcorrer da vida e da profissão são, contudo, potencializadoras e servem ao encorajamento dessa professora que, com ousadia, vê na docência um caminho para melhorar sua vida.

As adversidades e os desafios da profissão logo mostram que o caminho do magistério é sinuoso. O desânimo e o desejo de desistir, por vezes, rondam Irene, que, contudo, não deixa de considerar a estabilidade e a segurança que conseguiu ao longo dos anos. Para Lapo e Bueno (2003), o desejo de abandonar a carreira está presente em muitos professores, que tendem a adiar a ruptura definitiva, especialmente quando não têm outra atividade rentável que lhes garanta a sobrevivência e a estabilidade.

Por outro lado, sem renunciar, a professora corajosamente aponta saídas para enfrentar, minimizar e prevenir o desgaste: trabalhar menos, cuidar de si e estudar mais. Estudiosos da docência compreendem que é fundamental diminuir a intensificação do trabalho do professor, porque a sobrecarga tira-lhe a calma e o tempo para reflexão, conduzindo-o para o esgotamento. Como explicam Fullan e Hargreaves (2001), essa diminuição de intensidade precisa acontecer, porque é importante e fundamental que os professores desenvolvam interesse dentro e também fora do trabalho, pois o equilíbrio entre o trabalho e a vida constitui uma proteção importante contra o esgotamento físico e emocional. O cuidado para consigo também implica em adotar medidas, como providenciar alimentação balanceada, praticar atividades físicas regulares, garantir tempo e condições para o repouso, lazer e diversão, afinal, o docente é um ser humano com necessidades e exigências que precisam ser conciliadas para que possa sentir-se bem.

Além de desejar trabalhar menos e cuidar mais de si mesma, Irene compreende a importância de estudar mais e investir em sua própria formação. Estudar, conhecer, saber, envolver-se mais com o conhecimento, valorizar os próprios saberes e construir outros é um processo que acontece não somente quando se inicia uma formação ou uma profissão, mas segue ao longo de toda a vida e, como bem lembra Nóvoa (1992), evidencia o trajeto de uma formação contínua que é fundamental na tarefa de constituir-se como docente e, penso, de continuar a sê-lo.

Tais considerações colocam em pauta reflexões sobre como a formação continuada dos professores tem sido cultivada entre os docentes; sobre como, de fato, eles estão estudando e as condições em que esse processo acontece. Segundo Pimenta (2002), preocupações ligadas à pessoa do professor, seus saberes e sua formação ganham centralidade a partir da difusão da perspectiva do professor reflexivo que, contraposta à concepção da racionalidade técnica, compreende o docente como sujeito, intelectual e produtor de conhecimento. Porém, a autora analisa que a proposta do governo brasileiro para a formação dos professores apropria-se de certos conceitos, no caso a idéia do professor reflexivo, como

mera retórica. Assim, apesar de se falar em alterações nas condições de trabalho do professores, tais como mais tempo e estabilidade para reflexão e para a pesquisa da prática, pressupostas nas políticas públicas de formação de professores, o que em geral ocorre é a implementação de projetos que supervalorizam a prática em detrimento da teoria e uma formação contínua fragmentada, limitada ao oferecimento de treinamento e de capacitação.

Nesse contexto, em que muitos professores vêm-se instados a estudar, adquirir novas informações e competências, as apropriações indiscriminadas do paradigma do professor reflexivo têm levado a uma reflexão individualista, em que os professores se limitam a pensar sobre os problemas imediatos que enfrentam, como se estes não estivessem incluídos em um contexto social mais amplo. Tal conduta reduz os processos de construção de conhecimento à mera aquisição de informações, como se conhecimento fosse um pacote que se adquire no mercado da formação, prescindindo do trabalho de analisar, organizar, contextualizar as informações, criticá-las e incorporá-las.

É importante tomar consciência de que estudar mais é sempre um processo prático-teórico de construção de conhecimento. Então, os professores, ao longo dos processos de formação, precisam ser motivados a pensar sobre o conhecimento de modo geral, sobre seus saberes e suas práticas e a refletir de modo crítico e contextualizado sobre os problemas que enfrentam; devem ser levados a analisar as condições reais em que o ensino ocorre, “desnaturalizando-as”. Caso contrário, ainda que influenciados pela perspectiva de uma pretensa reflexão, os docentes poderão buscar o conhecimento de maneira acrítica e sem visão da totalidade, estabelecendo uma relação de desconfiança em relação à teoria e vazia de potencial emancipador.

Entendo que a formação docente precisa articular preparação científica, técnica e social e possibilitar aos docentes que desenvolvam o pensamento autônomo e produzam o conhecimento com sabedoria. Isso deve ocorrer de modo crítico, reflexivo e coletivo, porque certamente, servirá ao fortalecimento docente, revigorando tantas professoras que, assim como Irene, resilientes, lutam com coragem e buscam saúde e qualidade de vida.

4.1.5 Rosângela – “A alegria ninguém me tira!”

Rosângela tem 39 anos de idade. Casada, é mãe dois filhos. Atua, há nove anos como professora do ensino fundamental e, há seis anos trabalha na *Escola Dias de Alvorada*. Coursou o magistério e atualmente está se graduando em Pedagogia. Faz parte do grupo de docentes efetivas desta instituição.

Eu não escolhi ser professora. Na verdade, quando criança queria ser veterinária, mas na minha família quase todas as mulheres são professoras e eu acabei entrando no pacote. Recebi influências e incentivos para isso. Hoje, sinto que existe uma desvalorização e um desrespeito profissional muito grande e luto para não deixar minha força e a minha alegria acabarem. Acho que a minha principal virtude é a alegria mesmo. Eu digo que sinto alegria em ensinar e estar com meus alunos. [...] Eu nunca deixei de dar risadas e achar graça nas coisas. Apesar da dor, sei que a alegria ninguém me tira! Nos momentos de perdas que a gente sempre passa, eu digo para mim mesma que a vida precisa continuar, de um jeito ou de outro, então vamos lá! Eu sou assim. Quem não me conhece, pensa, por exemplo, que meus alunos são indisciplinados; que estão em ritmo de festa e que tudo precisa ser mais organizado. Mas eu vejo que meus alunos são alegres, vivos, empolgados. Não vou abafar isso! Agora, se eles ficam apáticos, aí sim, eu fico preocupada. Acho que a escola é um lugar de alegria [...]. Eu quero os meus alunos se recordem de mim como alguém que ensinou e deu risadas junto com eles, que se recordem de mim com alegria.

Inserida numa família de professoras, unidas pelas responsabilidades, práticas e rituais do magistério, Rosângela se constitui. Recebe, aprende e reelabora as influências sociais e culturais que permeiam e fazem parte da vida. Sem cair no desânimo e sem perder o humor, Rosângela reivindica a alegria na escola. Fala dessa virtude, a alegria, como quem procura viver e lutar para não se deixar imobilizar pelos problemas da vida e as amarras da profissão, como alguém que aprendeu a gostar de ensinar e a envolver-se com alegria com os alunos.

Snyders (1988) e Freire (1996) também se referem à escola como um lugar de alegria. Para Snyders, a escola deve abrir caminhos para que os alunos vivam a alegria de conhecer e conhecerem-se melhor, ultrapassem-se, resistirem à dominação, à exclusão social e cultural, e adquirirem novos saberes e poderes. Para Freire, a escola é o espaço-tempo de descobertas e alegrias. Então, os sujeitos que nela habitam não poderiam ser indiferentes, solitários e frios.

Entretanto, Rosângela já percebeu que a escola tende a pressionar e a incutir a idéia de que a alegria vem depois, quando a escolarização e as obrigações estiverem concluídas, como

se fosse uma distração, uma espécie de empecilho no desenvolvimento dos sujeitos escolares. Mas essa professora também demonstra senso de humor, ri de si e dos acontecimentos que enfrenta; pondera, reflete, em vez de assumir uma postura fatalista frente à vida. O humor, segundo Flach (1991), ajuda a pessoa a tomar distância e rever determinados acontecimentos marcados por conflitos ou dissabores, sempre com uma nova compreensão, pois através do humor é possível jogar inteligentemente com a situação e dar diferentes percepções aos fatos, o que pode trazer alívio emocional e reduzir as tensões e desgaste provocados pelo estresse.

A alegria de viver, o gosto pelo aprender-ensinar, o humor, a satisfação e o poder de dizer e não abafar a palavra, a perseverança, a coragem, a determinação, a responsabilidade em relação ao outro e ao porvir são virtudes dispersas na escola, mas presentes nas práticas docentes das professoras que colaboraram nesta pesquisa.

Estes são saberes que indicam a presença da resiliência humana entre elas, ou melhor, são “fios” que, ao serem “puxados” e mostrados, indicam existir ali uma trama sendo “tecida”, não isoladamente, mas social, política e historicamente. Evidenciar esse processo, levando em conta o contexto, revela indícios de um bem-estar docente que, no cotidiano, no espaço-tempo da escola as professoras vivem, em meio ao estresse. Trama que, no próximo capítulo, procurei reunir e desdobrar um pouco mais.

CAPÍTULO V

REUNINDO OS FIOS DO ESTRESSE E DO BEM - ESTAR DAS PROFESSORAS

*Sonha quem está crescendo, sonha quem luta e pretende,
sonha quem insulta e ofende e, no mundo, em conclusão,
todos sonham o que são mesmo ninguém o entendendo.*

(ESTEVE, 1999).

A epígrafe¹⁰ acima é um trecho de um monólogo apresentado por Esteve (1999), em seu livro *O Mal-Estar Docente*. Trata-se da apresentação de uma cena de teatro em que o personagem central é duramente desestabilizado por inesperadas mudanças no cenário. As mudanças são inusitadas e chegam tão sem aviso prévio, que, além de provocarem o desconcerto do ator que, na penumbra, não encontra condições para retomar o equilíbrio perdido, também surpreendem o público, que reage com risadas reprimidas e comentários inevitáveis.

No transcorrer da cena, o ator, com as convicções iniciais fortemente abaladas, percebe que faz um papel ridículo e sem o apoio dos roteiristas e da platéia, sente, então, sua visão ofuscada, perde o foco e a fala. Na realidade, os sentimentos de insegurança, medo, desamparo e o desgaste que o personagem enfrenta, se comparam ao estresse e ao mal-estar impregnados nas sociedades atuais.

Isso porque, nos dias de hoje, não faltam situações ou condições que suscitem desconforto ou indignação. Duarte (2002) salienta que o enfado, o cansaço e o esgotamento têm dominado o espírito deste século, pois o sonho de um futuro pleno de alegrias e de realizações, vivido na Modernidade¹¹ graças às expectativas de uma vida melhor, vem sendo, ao longo dos anos, frustrado. Muitas “promessas” edificadas sob a inspiração da mentalidade

¹⁰ O poema é descrito na Introdução do livro *O Mal-Estar Docente*. O ator do monólogo “A vida é sonho”, segundo Esteve (1999), representa o personagem Segismundo, príncipe da Polônia.

¹¹ É importante mencionar que assim como Duarte (2002), refiro-me a Modernidade como um período histórico que se inicia por volta do século XV e se estende até os nossos dias. No entanto, muito mais do que apenas um lapso de tempo, uma cronologia arbitrária, a Modernidade significa uma mentalidade que, século após século, veio se instalando e se desenvolvendo entre os homens.

moderna, como o estabelecimento da igualdade entre ricos e pobres, o cumprimento dos direitos humanos, as garantias de liberdade e de uma paz mundial permanecem não concretizadas ou redundaram em efeitos, por vezes, perversos.

Dia a dia aumenta a decepção, por verificarmos à nossa volta praticamente o inverso daquilo em que chegamos a acreditar, num processo de crescente infelicidade e incerteza quanto ao amanhã que vem sendo forjado. (DUARTE, 2002, p. 12).

Existe, assim, uma sensação de mal-estar e desgaste que se instala no cotidiano das pessoas. Muitos têm percorrido o caminho do individualismo, do consumismo, da competição exacerbada, do isolamento e contraditoriamente têm experimentado mais insegurança, medo, solidão, sensação de abandono, fragilização dos laços humanos, sentimento de sentirem-se só, mesmo rodeados de pessoas.

Nesse cenário de incertezas, a educação se encontra envolvida e os docentes vivem os desafios de moverem-se num contexto em que “tudo que parecia sólido, desmancha-se no ar.” A fala silenciada, o constrangimento contido, o estresse e todo o mal-estar que envolve aquela fictícia cena, são, segundo Esteve (1999), reais no dia a dia dos professores, o que me motiva a voltar o olhar para o cotidiano escolar, a fim de compreender o sofrimento das professoras, assim como as possibilidades de superação e bem-estar na docência.

Nesse sentido, me ocupo a analisar o estresse e o bem-estar das professoras. Assim, no primeiro momento procurarei evidenciar os indicadores de estresse presentes no cotidiano das professoras e, na seqüência, lançarei luz sobre os fios que revelam o bem-estar docente.

5.1 O estresse das professoras e os seus indicadores

Ao longo de minha permanência na escola foi possível observar as práticas docentes, documentá-las em notas de campo e conversar com as professoras sobre seus conflitos e desconfortos vivenciados no cotidiano escolar. No convívio, percebi que existem, de fato,

situações de estresse que se movem na escola, algumas de modo mais freqüente e evidente, outras de maneira menos aparente, mas não menos contundentes.

Esteve (1995;1999), definiu dois grupos de fatores para estudar as pressões que recaem sobre os professores e a profissão: os fatores em externos ou de segunda ordem, como aqueles fatores que se ligam ao contexto social mais amplo no qual a docência é exercida e os fatores internos, ou de primeira ordem, como aqueles que incidem sobre a ação das professoras na sala de aula.

Optei por apresentar os indicadores de estresse não isoladamente mas como um todo, implicados um ao outro, amalgamados à totalidade dos acontecimentos sociais, pois, conforme já observara Esteve (1999), isoladamente os indicadores têm apenas significado intrínseco, pois estes se articulam e incidem um sobre o outro.

Nesse sentido, os primeiros indicadores aqui levantados dizem respeito aqueles que com maior intensidade pude perceber durante as observações e ao longo das entrevistas. O primeiro fio traçado se refere à desvalorização profissional e social. As professoras mostram-se incomodadas com o fato de a profissão docente não ser valorizada socialmente e expressam seu descontentamento enquanto ecoam o desejo de reconhecimento pelo trabalho que realizam:

As pessoas não entendem que o professor está na base de outras profissões. Todo médico precisou passar por uma professora. Mas a sociedade valoriza aquelas profissões que tem status e se esquece da importância do professor. A sociedade não entende o papel do professor. Se entendesse, se conscientizaria de que o nosso trabalho é importante para o desenvolvimento do país, seríamos mais valorizados. (Ana Paula, entrevista, 03/10/2008).

Ser professor deveria ser uma das profissões mais valorizadas, uma das mais importantes. No entanto, não somos valorizados. Não há reconhecimento e consideração em relação ao nosso trabalho. (Irene, entrevista, 16/10/2008).

Sinto que faltam valorização e respeito em relação ao professor e isso magoa, cansa a gente. (Rosângela, entrevista - 27/11/2008).

A desvalorização profissional é uma situação que oprime e desqualifica a força de trabalho, reforça os processos de proletarização do magistério e acentua a concepção de que ser professor é uma atividade de menor valor social. Essa realidade, acaba por reforçar as

tensões entre os professores e a sociedade, mais precisamente as tensões entre os docentes e as famílias dos alunos. Nesse aspecto, Larocca (1999) apresenta vários estudos que salientam o descompasso nas relações entre família e escola e que enfatizam o fato de que e as exigências feitas pela sociedade, aos professores, para além daquilo que eles poderiam saber-fazer, tendo-se em conta os limites de sua formação e de suas condições de trabalho, acentuam os processos de desvalorização profissional e social dos professores. Segundo Cunha (1999), as cobranças excessivas e as novas demandas sociais, que recaem sobre os professores liga-se, à reorganização sociológica da família que marcada pela emancipação crescente da mulher e por sua incorporação no mercado de trabalho, tem transferido responsabilidades que antes lhes pertenciam para a escola e pressionado os docentes a assumirem diferentes papéis:

Os professores que, em princípio, tinham nos pais (especialmente nas mães) os aliados de que necessitavam para resolver problemas surgidos na escola, passaram a ser chamados a exercer essa ação, num movimento inverso, pois as famílias começaram a solicitá-los para dar conta das questões de seus filhos, que ela não estava conseguindo solucionar. (CUNHA, 1999, p.128).

Nessas circunstâncias, a escola se vê num processo em que as exigências e as responsabilidades educativas são cada vez maiores. Atordoadas com a nova realidade que se descortina, as professoras vivem uma ambígua relação com as famílias de seus alunos e acumulam tensões geradoras de estresse, com consequências danosas para si mesmas e para o ensino, tais como: a desesperança ou a descrença num trabalho educativo desenvolvido em parceria, enfado que pode ser observado no modo como Irene se posiciona quando levada a refletir sobre o problema:.

A ausência da família é um dos motivos do meu estresse. Muitos alunos estão abandonados na escola. Muitas famílias vêm na escola somente no final do ano quando querem saber o porquê do filho não ter passado de ano. (Irene, nota n. 03, 07/03/2008).

Ando tão descrente desse negócio de chamar a família, acho que a escola precisa esquecer que esse negócio de chamar a família de aluno. O negócio é esquecer a família e buscar fazer a coisa sozinha, do nosso jeito. (Irene, entrevista, 08/09/2008).

O problema do descompasso nas relações da escola com as famílias também mobiliza as preocupações de Ruth e de Joana:

Escola e a família deveriam andar de mãos dadas, mas a família, a cada dia fica mais distante da escola e, quando o aluno sabe que não tem ninguém a seu favor, ele não assume suas responsabilidades, não leva as coisas no sério. (Ruth, entrevista, 23/10/2008).

Fiquei sabendo do caso de um aluno portador de necessidades especiais que no final do ano não aprendeu a ler. A mãe, que ao longo do ano não nunca veio falar com a professora, resolveu aparecer no final do ano e acusar a professora. (Joana, entrevista, 28/08/2008).

Assim, as professoras expressam e tencionam os conflitos no espaço-tempo da escola. Desconfiadas e temerosas dessa relação com os pais, seguem abatidas, pois, com frequência, observam o fato de que a família, embora ausente no cumprimento de seu papel diante de um eventual fracasso escolar de seus filhos, pode, de súbito, comparecer, responsabilizando-as pelo insucesso e colocando em xeque seu trabalho. As professoras, como tantas outras, vivem a tensão de quem, ao mesmo tempo em que protegem-se, isolando-se das cobranças que excedem, também reclamam por diálogo, maior reconhecimento e valorização social na profissão.

Segundo Esteve (1999), o mal-estar e o estresse decorrentes da tensa relação entre os professores e a sociedade poderiam, contudo, ser minimizados se os professores, ao invés de se isolarem ou permanecerem passivos, assumissem uma atitude inquieta, crítica e problematizadora, com iniciativa e criatividade dos atores do teatro de Pirandello:¹²

Só uma grande criatividade e um grande gênio com os de Pirandello, cheio de iniciativa, podem salvar nosso ator e nossos professores dos problemas que implicam a mudança de cenário:

– O senhor, sim. O que faria se, na metade de um monólogo de Segismundo, trocassem o cenário?

– E a senhora? Deixe seu cômodo sorriso ao observar os movimentos do pobre ator por um cenário mascarado. O que a senhora faria com quarenta ou cinquenta crianças; como essas duas, com as quais já não sabe o que fazer em casa? (ESTEVE, 1999, p.18).

¹² Luigi Pirandello, 1867 a 1936 : escritor e dramaturgo italiano é reconhecido pela originalidade de suas peças teatrais que trazem o público para dentro da cena. O público também se torna personagem, exerce um papel, mesmo que inusitado.

Então, para manter a coerência e recuperar os papéis, o ator pirandelliano encararia o público e o roteirista; tiraria o ponto do seu lugar e acabaria como os risos do auditório e o desafiaria a assumir o seu lugar. No caso das docentes, estas deveriam redefinir junto com as famílias ou com a sociedade de modo geral, o seu papel, tecer reflexões sobre as reais condições em que realizam o seu trabalho e sobre o quadro de desmotivação que as reveste.

Segundo Cavaco (1995), uma das vias de rompimento com ciclo de frustração, desânimo, descrença, cepticismo, fechamento às mudanças e às possibilidades de inovação na profissão - problemas que tanto servem a alienação, como geram um progressivo desinvestimento dos professores no magistério - passa pela revalorização social, ou seja, por uma relação de confiança, sensibilidade, apoio e respeito entre a sociedade e os professores.

Por conseguinte, tudo indica que não é isolando-se dos problemas ou evitando os conflitos, que as professoras poderão ter o estresse minimizado. Isso porque a educação não se encerra na escola ou nas salas de aula, pelo contrário, como uma prática social a educação extrapola os muros escolares e se integra a nossa vida por inteiro. Pressupõe partilha, diálogo com a sociedade, processo em que os professores, mais do que nunca, precisam se posicionar como sujeitos constituídos de autonomia na resolução dos conflitos e lutar para que a sociedade e, nessa esteira, as famílias, não se reduza a meros espectadores daquilo que acontece no interior das escolas, na educação dos filhos, nem se limitem a desempenhar o papel de quem faz cobranças irrefletidas que excedem as forças dos professores.

Além da relação com a sociedade ou mais particularmente com as famílias, alguns estudiosos apontam para a importância de se repensar o estatuto profissional dos docentes, uma saída para enfrentamento da desvalorização profissional. Cunha (1999), por exemplo, assinala que o magistério é comparado a uma semi-profissão, porque mesmo tendo incorporado valores próprios das profissões liberais, a sua origem, ligada especialmente à catequese, ao artesanato e à maternidade e, em razão da carência de um conhecimento próprio, especializado e de uma organização exclusiva que regule o acesso e o código de ética profissional, nunca obteve estatuto profissional.

Contreras (2002), que pensa a profissão docente para além da reivindicação de status e privilégios identificados nos profissionais liberais, por sua vez, salienta que não basta aplicar um conjunto de traços profissionais ao magistério, pois a profissão é sempre uma construção histórica que não pode ser explicada por uma coleção de características, as quais podem,

inclusive, servir para manter privilégios e perverter valores em benéficos corporativistas. Ao discutir o estatuto da profissão, o autor opta por marcar a profissionalidade em detrimento de uma mera procura por status profissional:

Quando se defende a profissionalidade dos docentes, também se está exigindo uma consonância entre as características dos postos de trabalho e as exigências que a dedicação a tarefas educativas leva consigo. A reivindicação não se reduz a um desejo de maior status. Também se reivindica maior e melhor formação, capacidade para enfrentar novas situações, integridade pessoal, responsabilidade naquilo que faz sensibilidade diante de situações delicadas e compromisso com a comunidade. (CONTRERAS, 2002, p.72).

A perspectiva da profissionalidade, que implica um conjunto de ações, atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que constituem a prática de ser professor, coloca em pauta que mais do requerer status ou privilégios presentes nas profissões liberais é necessário ampliar os espaços de autonomia, de reflexão, de construção de conhecimento e de formação profissional, bem como contextualizar e desnaturalizar os desafios que a sociedade impõe ao ensino, discutir historicamente aspectos que marcam a gênese da profissão docente e contribuir na construção da dignidade, do respeito e valorização dos docentes.

Paralelo à desvalorização social, as professoras vivem o processo de intensificação do seu trabalho. Diariamente as professoras da *Escola Dias da Alvorada* desempenham várias tarefas que caracterizam o seu trabalho: encontram-se com os familiares e com os próprios alunos, planejam as aulas, elaboram e corrigem atividades e avaliações, preenchem diários, recorrem ao plano de disciplinas, pesquisam na biblioteca, compartilham seu trabalho com as supervisoras, preenchem planilhas de módulos, assinam a frequência. E, ainda, participam dos conselhos de classe e de atividades lúdicas e pedagógicas, tais como as feiras de ciências, as semanas literárias, semana da criança e festa junina. Elas procuram se organizar de modo que o trabalho não se sobreponha, mas nem sempre isso é possível, pois múltiplas tarefas aparecem inesperadamente como aconselhar um aluno, prestar um atendimento inesperado, ouvir a colega que está passando por um problema pessoal difícil ou mesmo, aprender a lidar e aplicar as tecnologias da informação e aprender mais sobre como incluir alunos com necessidades especiais:

Acho que estamos num tempo em que a educação está passando por uma mudança muito grande. Acho que estamos num tempo de estudar mais, ler mais, conhecer mais sobre tudo para enfrentar a realidade. Vamos ter de nos atualizar, aprender a trabalhar com as diversidades, com atividades que chamam mais atenção do aluno, saber mais de informática. (Irene, entrevista, 08/09/2008).

Os problemas vêm de fora para dentro da escola. Acho que deveríamos ter mais apoio, mais união, mais respaldo. Vejo que todos os problemas estão estourando dentro da escola: prostituição, drogas, pedofilia. Pior é que nem sempre estamos preparados para isso. (Ruth, entrevista, 22/10/2008).

Para Hargreaves (2003) recaem sobre os professores muitas responsabilidades e mudanças. Esses profissionais são hoje requisitados para lidarem com alunos portadores de necessidades especiais, com as constantes mudanças dos programas curriculares, com os avanços tecnológicos que se aplicam ao ensino, com o incremento da burocracia e com as diferentes cobranças sociais - processos que acarretam intensificação do trabalho. Com o rol de atividades ampliado, caracteriza-se uma sobrecarga no trabalho, um conjunto cada vez maior de funções e missões que, para Nóvoa (1995), “retiram a calma e o tempo necessário dos docentes ao exercício reflexivo da profissão.” (p.8).

Por outro lado, a intensificação é muitas vezes aceita pelos próprios docentes que, ao invés de se perguntarem sobre o que é e como o conhecimento é construído, vivem a urgência de um saber cada vez mais atualizado e, nesse frenesi, assumem uma postura pouco refletida em que vivem uma busca pela informação, que serve mais ao acúmulo de ansiedade, do que ao propósito de uma formação continuada sólida e proveitosa.

Não raro, muitas atribuições se estendem também para fora da escola - provas para corrigir, atividades a serem elaboradas.

Este mês fiquei muito envolvida, levei provas para elaborar e corrigir em casa, isso acaba que sobrecarrega. Tem profissão que você consegue deixar o trabalho no local em que trabalha, mas o professor acaba que leva o trabalho para casa. (Ana Paula, nota n. 32, de 10/11/2008).

Dessa vez, vou precisar levar as provas e corrigir em casa. (Ruth, nota n. 03, de 07/03/2008).

O trabalho mental, uma bagagem nem sempre visível, invade a vida privada: as preocupações com o aluno que não aprendeu; com o que é faltoso; com o que se envolveu

com drogas ou a gravidez precoce de uma aluna, lhes roubam o sono. Tardif (2005) lembra que a carga de trabalho docente é complexa, variada e portadora de tensões, com limites nem sempre definidos e que remetem para tarefas aparentemente invisíveis, que compõem uma carga mental de trabalho:

À noite, nos fins de semana ou nas férias, muitas vezes, os professores se ocupam com diversas atividades ligadas a seu trabalho: preparam aulas, deveres de casa, documentação, o matéria pedagógico e as provas, assumindo, ao mesmo tempo, a correção dos trabalhos dos alunos. Procuram também os pais, para solicitar colaboração. ... Além disso, a fim de manter a atenção dos alunos em classe, os professores precisam também familiarizar-se com suas preferências e seus gostos. Para isso, entre outras coisas, precisam olhar alguns programas televisivos e assistir filmes para crianças e adolescentes. (TARDIF, 2005, p. 135).

Tanto trabalho, demanda tempo e exige investimento pessoal, afetividade e reflexão, o que acentuam o estresse e afetam a vida privada dos professores.

Não posso deixar de mencionar que todas as fontes de estresse arroladas interferem diretamente no tempo para o cuidado de si, para a dedicação a atividades não necessariamente ligadas à profissão, mas que são prazerosas e renovadoras dos ânimos, como ir ao cinema, ler bons livros, realizar atividades físicas. Também não há como deixar de revelar que a maior parte das docentes da escola são mães, donas de casas, esposas, professoras, enfim, mulheres presentes em distintos espaços sociais que exercem uma tripla jornada de trabalho corroborando o cansaço, a fadiga, o desgaste e a perda de energia. Ao longo dos dias em que observava e acompanhava o trabalho das professoras captei situações nas quais elas se manifestavam a respeito disso:

Percebo o desabafo de uma professora. Ela se queixa sobre como é difícil 'se dividir', desempenhar vários papéis ao mesmo tempo. Disse que precisa ser mãe, esposa, dona de casa, professora e vice-diretora, mas que o dia é curto e que falta tempo para resolver tudo o que precisa e, inclusive para cuidar de si mesma. (Nota n. 20, de 23/05/2008).

Os baixos salários, a insegurança dos contratos temporários e o controle externo de seu trabalho são outros “fios” que tecem o estresse das professoras. A má remuneração que sempre caracterizou o magistério, especialmente nas séries iniciais e no ensino fundamental, afeta negativamente a identidade das professoras:

Os professores são mal-pagos. Eu acho que a formação das crianças é tão importante para o futuro delas que nós professores deveríamos ganhar um salário mais justo. Estamos preparando o aluno para o futuro, então os nossos salários deveriam ser de acordo com isso. Só que mesmo estudando, fazendo pós-graduação, os nossos salários são os mais baixos. (Joana, entrevista, 28/08/2008).

Falta valorização do professor, da pessoa que trabalha com a criança. Falta investir no nosso lado humano. Professor aparece como um ser anônimo. (Irene, entrevista, 08/10/2008).

O problema da má remuneração é gerador de desgaste emocional entre as professoras, porque elas entendem que, de fato, a função docente é negligenciada pelo Estado, especialmente quando se leva em consideração que há uma discrepância entre a importância do trabalho que se realiza e o reconhecimento salarial merecido. Os baixos salários, uma marca das ocupações tipicamente femininas, afetam a autoestima, a qualidade de vida das docentes. Segundo Hypólito (1999), os rebaixamentos salariais diminuem o acesso a bens culturais: livros, cinema, música, formação profissional de qualidade e de longo prazo. É possível dizer que falta tempo e melhores salários para que as professoras invistam e se desenvolvam pessoal e profissionalmente. Kramer (2006), ciente desta realidade, defende a elaboração de políticas educacionais que beneficiem e garantam o acesso à cultura acumulada:

Se se pretende de fato qualificar professores, há que se ampliar seus conhecimentos. Há que se forjar a sua paixão pelo conhecimento. Pois quem além do ser humano conhece? Quem além dele cria linguagem e nela se cria? Os professores precisam de condições e tempo para estudar. De tempo pago para o trabalho de se qualificarem. E, se procede essa reflexão que faço, as políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da escola precisam assegurar o acesso dos professores a bibliotecas, núcleos de leitura e discussão, grupos de estudos, no interior e como parte de seu trabalho. (KRAMER, 2006, p. 192).

Em sinergia com os baixos salários, a falta de tempo e condições para se qualificarem as professoras vivem o dilema da insegurança dos contratos temporários. Na *Escola Dias da Alvorada*, a situação de insegurança é lembrada por uma das professoras entrevistadas.

Meu caso é de contrato temporário. A insegurança é muito grande. Fico pensando se vou renovar ou não o contrato, se vai ter vaga ou não. Também tem a especulação em torno dos concursos; se vão ou não acontecer. Isso gera mal estar. Eu estou o tempo todo me preparando para um concurso. Além das obrigações que eu tenho, preciso me preparar para um concurso, sem saber se realmente vai acontecer, ou quando vai acontecer! (Joana, entrevista, 28/08/2008).

Os contratos temporários geram uma permanente incerteza, especialmente nas docentes que se vêem temerosas quanto ao amanhã: se renovam ou não contrato, se haverá ou não vagas, tendo ainda de se prepararem e, quem sabe, obter a estabilidade na profissão, uma conquista que somente se vislumbra ao longe. Segundo Oliveira (2004), o número dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, em alguns Estados, chega a corresponder ao número de trabalhadores efetivos, tornando cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precarização do emprego no magistério público. Na verdade, o professor contratado se assemelha a um forasteiro ou a alguém que, sem muitas garantias, permanece na escola inseguro, temeroso e submetido a constantes avaliações.

Esse controle externo em relação ao trabalho docente também afeta as professoras deste estudo. Foi possível perceber uma tensão provocada pela interferência das avaliações do PROALFA - Programa de Avaliação da Alfabetização, implantado em 2005 no Estado de Minas Gerais, para medir o nível de alfabetização dos alunos da rede pública de ensino. Tais processos avaliativos, que compõem as reformas educacionais, despertaram diferentes reações nas professoras. O sentimento de sentirem-se responsabilizadas pelo fato de os alunos não terem se saído bem nas avaliações externas e a desconfiança de que os procedimentos e instrumentos utilizados deixam de lado suas aspirações é latente:

Cheguei à sala das professoras às 7:40. Havia um clima de desassossego entre as docentes. Falavam a respeito das avaliações do PROALFA que, no dia anterior, acontecera na escola. O PROALFA, que é um programa de avaliação destinado aos alunos do terceiro ano do ensino fundamental com objetivo de avaliar a leitura e a escrita dos alunos, mudou o clima da escola. Uma professora logo se manifestou, foi assim:

Vieram os fiscais e fiscalizaram tudo. As professoras não puderam ler as provas para os alunos. Sem contar que o professor que aplicou a prova, não foi o regente da sala de aula. Será que pensam que vamos falar as respostas para o aluno? Outra professora também se posicionou:

Quando fiquei sabendo do resultado do PROALFA do ano anterior e vi que meus alunos foram muito mal, senti uma sensação de incompetência, como se eu não pudesse dar conta do meu trabalho. (Nota n.16, de 12/05/2008).

Para Fullan e Hargreaves (2001), os pacotes educacionais, as mudanças curriculares e as avaliações externas chegam até as escolas sem levar em conta as aspirações dos professores, acontecem à revelia de suas expectativas e desconsideram a realidade do ensino. Esse tipo de controle externo ao trabalho do professor é nocivo porque as normas, as decisões e o conteúdos fixados vêm de fora para dentro da escola, sem levar em conta os saberes docentes, a realidade do cotidiano e por reforçar discursos que simplificam, responsabilizam e culpabilizam os docentes pela situação de fracasso escolar. Os autores acima compreendem que as reformas educacionais são como “reformas falhadas,” intervenções externas e, por vezes, alheias aos interesses vitais dos docentes que tendem a expropriá-los dos processos de tomada de decisões, comprometendo sua condição de sujeito. São processos insensíveis à complexidade do contexto do ensino, desatentos para o fato de que os professores são muito mais que um amontoado de conhecimento, competências e técnicas.

Todos esses indicadores se cruzam e afetam negativamente a imagem que as docentes têm de si e de seu trabalho.

As tensões provocadas pela indisciplina de alunos na sala de aula; pela falta ou insuficiência de apoio pedagógico e dificuldades ligadas às relações e comunicação com a gestão da escola ajudam a reforçar os nós desta rede.

É comum as professoras chamarem a atenção para o fato de que muitos alunos não se mostram interessados pelos conteúdos escolares e não atendem às suas solicitações, quebrando as regras e os limites que regem a aula:

Após o recreio me desloquei para sala da supervisão escolar. A sala estava ocupada por sete alunos. Perguntei para a supervisora o porquê os alunos faziam no local. Ela, com um tom de desalento, disse-me que as haviam os retirado sido sala de aula por motivo de indisciplina. Sinto que a presença de tantos alunos fora de suas salas de aula, gera um clima de mal estar. O espaço é pequeno e a agitação de tantos alunos não cessa de incomodar. (Nota n. 22, de 29/05/2008).

O professor nunca tem o controle total dos alunos, antes precisa permanentemente agir, negociar, coagir, seduzir, lançar mão de um espectro de saberes, habilidades e obter a colaboração discente. Todavia, Tardif (2005) lembra que os alunos geralmente resistem às prescrições e às iniciativas dos professores que nem sempre são bem sucedidos na arte de ensinar e de motivar os alunos.

As dificuldades relativas ao domínio da sala inevitavelmente provocam estresse. As saídas apontadas pelas professoras para minimizar essa tensa relação com os alunos são, por vezes, contraditórias. Valem-se tanto de recursos questionáveis como a punição para ganharem o controle, como procuram a reflexão para repensarem suas próprias práticas:

A questão da disciplina dos alunos causa estresse. Faltam-nos meios para trabalharmos as questões de indisciplina. Não sabemos como lidar com isso. Às vezes, culpamos a família, que na verdade é ausente e abandona o menino na escola, mas não dá só dizer isso e não fazer nada para mudar as coisas. Seria interessante (...) levar essa questão a sério, porque ou reprimimos ou buscamos meios de construção, de trazer esses alunos para perto; incluir e não excluir. (Irene, entrevista, 16/10/2008)

Às vezes a gente abafa a alegria, a empolgação dos alunos em nome da disciplina. (Rosângela - entrevista - 27/11/2008)

D' Antola (1989) reconhece que as escolas têm uma tradição autoritária de produzir e comunicar normas e padrões de comportamento, como punir os alunos que não aceitam e escapam ao controle e imposições. Para a autora apesar de a punição ou as sanções – castigos, advertências ou suspensões frequentes - figurarem como saídas imediatas ao descumprimento das regras, na maioria das vezes, não modificam as atitudes do aluno, não são educativas e não resolvem o problema, apenas conseguem assegurar que o aluno indisciplinado, pare de incomodar, por certo tempo. Assim, o mal-estar e o estresse também persistem.

É muito importante considerar que os alunos não são como páginas em branco, ou seja, não são desprovidos de idéias e saberes e que por isso, frequentemente, escapam às prescrições e manifestam ativamente suas vontades e necessidades. É necessário também considerar que se permanecem em silêncio, não se movimentando pela sala de aula ou se copiam as atividades da lousa, obedecendo às ordens como as docentes esperam, isso não significa que a professora tenha o controle sobre suas aprendizagens.

Freire (1989), ao discutir a questão da indisciplina nas escolas, se opõe ao autoritarismo, que sufoca a liberdade e se posiciona em favor da autoridade do professor, lembrando que “disciplina é uma tarefa de autoridade, é trabalhar com liberdade. Para isso a autoridade tem que ser séria, coerente, não pode ser manhosa, nem safada e a liberdade precisa encontrar uma razão de ser na palavra e no testemunho da autoridade.” (FREIRE, op.cit, p.5).

Compreendo que a disciplina na escola é uma tarefa de autoridade que só se torna possível se existir coerência, diálogo, responsabilidade, sensibilidade, conhecimento, compromisso com o ensino e espaço para o exercício da liberdade, da confiança e da reflexão entre os sujeitos do processo educativo. Isso requer que os professores trilhem outros caminhos para conseguirem a atenção e manterem a disciplina dos alunos. Será preciso que rompam com o autoritarismo que fere o respeito mútuo e exclui o direito à cidadania; com as formas de punição, que constroem e humilham e com o democratismo que gera licenciosidade e omissão. Tarefa importante para uma reflexão coletiva que à primeira vista pode parecer difícil, mas que certamente contribuirá para o fortalecimento dos professores e minimizar o estresse cumulativo na profissão.

Outro fio se refere à quantidade de alunos por sala de aula. Turmas constituídas por um número elevado de alunos desgastam o professor e comprometem a qualidade do ensino:

Uma coisa boa é que esse ano tem uma quantidade menor de alunos¹³. Frequentemente mesmo, na minha sala, são vinte e nove alunos. Trabalhar com mais de trinta alunos por sala é uma judiação, tanto com nós professoras, como os alunos. Eles ficam prejudicados, não dá para atender todo mundo. (Joana, Nota n. 05, de 13/03/2008).

O excessivo número de alunos em espaços físicos inadequados, situação comum em muitas escolas públicas brasileiras, compromete a qualidade do trabalho docente, além de causar desgaste emocional nos professores. Na *Escola Dias de Alvorada* esse não é, felizmente, um problema, mas as professoras conhecem também a outra realidade e associam-na aos fatores causadores de estresse.

As relações entre as docentes e a equipe gestora da escola também podem ser geradoras de estresse. No cotidiano escolar, percebi que faltam elos de comunicação entre elas.

Falta receber o aconchego da escola. Dentro da escola é tudo muito fragmentado, tem muita desunião, falta diálogo. Cada um fazendo por si só. A gestão da escola deveria trabalhar para tentar melhorar isso, muita coisa depende também da gestão se organizar, tomar a frente, envolver a gente, mas isso nem sempre acontece. (Irene, entrevista, 16/10/2008).

¹³Na *Escola Dias da Alvorada*, durante o ano de 2007, a média de alunos por sala de aula foi de trinta e dois discentes. Já no ano de 2008 atingiu vinte e oito alunos por sala, relação considerada satisfatória e bem aceita pelas docentes.

Percebo que as supervisoras sabem pouco sobre o cotidiano da escola. Os jogos interclasse estão acontecendo hoje, na segunda-feira e elas estão incomodadas. Dizem que essa movimentação altera a vida de todos na escola; suscita planejamento coletivo e alterações de horários - situações que as envolve diretamente. Mas, como pouco sabem sobre a organização dos jogos, porque não discutiram essa atividade com a direção da escola, elas se mostram desapontadas. (Nota n. 40, 20/11/2008). Uma coisa boa é que esse ano tem uma quantidade menor de alunos. Frequente mesmo, na minha sala, são vinte e nove alunos. Trabalhar com mais de trinta alunos por sala, é uma judiação, tanto com nós professoras, como os alunos. Eles ficam prejudicados, não dá para atender todo mundo. (Joana, Nota n. 05, de 13/03/2008).

O tempo de permanência na escola me permite dizer que apesar dos esforços da direção escolar para garantir o bom andamento do ensino e agir democraticamente, o fato é que é preciso ainda promover a integração entre as equipes de profissionais da escola. É preciso promover o diálogo, fortalecer o senso de coletividade e renovar o sentimento de pertença das docentes, que naturalmente assumem o lugar de sujeitos quando participam das decisões que movimentam a escola. A falta de comunicação, de clareza no diálogo por parte da equipe gestora provoca fissuras nas relações e enfraquecem os profissionais da instituição. Este é um problema real que precisa ser considerado e é importante que os professores encontrem espaços e liberdade para se manifestarem. Mas é igualmente importante ter em conta que a solidão, a fragmentação, a falta de aconchego que acentuam o mal-estar e o estresse docente são também vividos pelos gestores que, tanto quanto os professores, nem sempre conseguem, por múltiplos e complexos motivos, realizar o trabalho que precisam ou que esperam que realizem.

Juntamente às tensões relacionadas aos processos de comunicação entre professores e a equipe gestora, estão aquelas que se originam das expectativas frustradas de apoio pedagógico. A *Escola Dias da Alvorada*, conta com duas supervisoras educacionais no turno da manhã, que têm por função a gestão pedagógica do ensino. Ao desempenharem essa tarefa, espera-se que contribuam na organização e desenvolvimento do trabalho docente, auxiliando as professoras no desenvolvimento de suas práticas. Porém, muitas vezes sem um planejamento adequado, essas profissionais da educação não conseguem realizar o próprio trabalho, malogrando as expectativas de apoio e orientação por parte das professoras.

Falta apoio por parte das supervisoras. Eu me sinto sozinha, nesta escola, eu não conto com elas. Às vezes, elas parecem perdidas e sem planejamento de trabalho. (Rosângela, entrevista, 14/11/2008).

As supervisoras poderiam ajudar mais. Quantas vezes eu precisei de gente para me ajudar a tomar a leitura ou a tabuada dos meninos. As supervisoras poderiam aproveitar o tempo e auxiliar na aprendizagem e no reforço dos alunos e também trazer informações novas para nós.. (Irene, entrevista, 08/09/2008).

Nesse contexto, o apoio pedagógico parece ausente. Por outro lado é importante mencionar que as docentes apesar de requererem uma participação mais efetiva das supervisoras escolares, acabam por deslocar tais profissionais para um lugar secundário. O apoio pedagógico nem sempre é compreendido como uma ação política, refletida e fortalecedora da autonomia profissional. No senso comum das professoras, os serviços de apoio pedagógico ficam restritos às questões como indisciplina, controle do recreio, atendimentos a pais e técnicas de leitura e de reforço, além das questões burocráticas.

De acordo com Alonso (2002), as discussões sobre a função dos supervisores educacionais têm sofrido alterações no decorrer do tempo, de modo que seus objetivos já não são os mesmos. Na década de oitenta, por exemplo, especialmente quando se acentuou a movimento crítico da educação, os especialistas do ensino foram duramente criticados por exercerem uma ação essencialmente técnica, normativa, prescritiva, controladora do trabalho dos professores, alienada ao processo educativo e subordinada aos interesses do Estado. Já na década de noventa, assiste-se a uma redescoberta desses profissionais que despontam como uma força aglutinadora e impulsionadora das práticas docentes, capaz de integrar o trabalho coletivo e organizar reflexões em torno do currículo, mediar e incentivar o planejamento, a construção de conhecimento e avaliações desenvolvidas na escola. Entretanto, este processo de resignificação da ação supervisora é um desafio a ser enfrentado por estes profissionais que precisam revitalizar a própria identidade profissional, de sorte que suas ações sejam compreendidas e especialmente vividas, não como um fazer meramente técnico, burocrático, descontextualizado, frenético e sem sentido dentro da escola, o que acentua o estresse docente, mas como um fazer que mobiliza múltiplos outros saberes, de forma intencional, política e refletida, capaz de contribuir com a qualidade e totalidade do trabalho que acontece nas unidades escolares.

Para finalizar, combinada aos demais indicadores de estresse aqui assinalados, encontra-se a burocracia escolar. A burocracia aparece na *Escola Dias de Alvorada* como um fator que acentua o estresse das professoras. Para Tardif (2005), o controle burocrático constitui uma dimensão inerente à organização do trabalho escolar e docente, ou seja, as

instituições escolares são portadoras de uma dimensão burocrática que envolve normas, códigos e que definem sua organização. A escola é um ambiente organizacional fortemente controlado, saturado de normas e regras.

A burocratização do trabalho escolar, de acordo com Cunha (1999), transparece na quantidade de tarefas complementares em comparação ao que de fato é essencial. O controle burocrático tende a considerar os resultados da ação docente em termos numéricos, de modo que, ao serem quantificados, possam expressar uma suposta qualidade. A burocratização excessiva tem efeitos corrosivos sobre a profissionalidade docente, porque anula as diferenças contextuais e minimiza as subjetividades dos envolvidos na profissão.

A burocracia na escola e os demais fatores apontados, são os fios, que tecem o estresse das professoras, não se somam simplesmente, pois emaranhados uns nos outros, tecem um enredo que não se pode compreender se se isolam os fios, retirando-os do contexto. Mas, para além deste esforço de tornar evidentes os indicadores do estresse entre as docentes, e procurando ainda não incorrer no equívoco das prescrições ou indicações de soluções fáceis para sua minimização, entendo que é tempo de ir à busca dos sinais de resistência e trazer à tona o bem-estar docente.

5.2 Desvelando o bem-estar das professoras

Falar em bem-estar docente é uma tarefa árdua e difícil, porque como tenho assinalado nos capítulos anteriores, existe, confirmadamente, um mal-estar instalado que corta as instituições escolares de ponta a ponta. Como se sabe, o mal-estar e o estresse que envolvem os docentes não estão descolados do desassossego que a sociedade vive. Pelo contrário, os problemas sociais e educacionais se imbricam e se interpelam. Então, parece que “soa estranho” falar em bem-estar docente, porque parece não existir uma base que lhe sirva de sustentação. Essa situação aparentemente desconcertante coloca-me diante do que relata Lacerda (2001), quando sua personagem se deparou com a situação em que só havia lugar para disparidades.

Pequena, havia a minha avó, por todos os aspectos uma velha aparentemente inofensiva; mas, em verdade, culpada de tudo. Ela tecia tapetes e panos rendados. Neles, a mágica se entranhava, absoluta. Eram pontos tão miúdos e bem acabados que ao lhe perguntarem uma vez o nome daqueles pontos, ela disse: ponto em segredo. De onde estava, ela podia avistar um tapete, tão irregular e de colorido tão vários que dir-se-ia terem sido muitas as mãos a manejar as agulhas. A disparidade de tecidos, cores, linhas e direções, conferiam uma profusão de motivos, díspares por vezes, mas belos em sua inteireza. Na trama, contudo, ela não conseguira descobrir nenhum nó. Possível? O que ali marcava os vínculos? Impusera, então, a si uma tarefa: percrustar as sendas daquela tessitura. (LACERDA, 2001, p.22)

Nesse caminho pus-me a ir além de certos limites, a desvendar “os pontos em segredo,” a desvelar os “nós”, especialmente aqueles demarcados por ideologias que tendem a reduzir o prazer, a felicidade, a alegria e as satisfações em valores que acentuam os princípios do consumismo, as relações de dominação, a ética do individualismo e a competição exacerbada e que desvirtuam o bem-estar em simulacro. Duarte (2002) define simulacro como um termo derivado do verbo simular que é o mesmo que fazer de conta, fingir, aparentar. “O simulacro é colocado no lugar da própria coisa e, sua aparente vantagem, repousa no ato de possuir mais atrativos do que ela.” (p.68). Uma falsa percepção da realidade, uma falsa representação do mundo que acabaria por sustentar uma frágil compreensão de bem-estar e satisfação docente. Os simulacros, então, reforçariam a idéia de uma frágil alegria e colocariam em evidência sentimentos e atitudes de isolamento, solidão, egoísmo, desrespeito e uma profunda sensação de insegurança e abandono em relação ao futuro. Também Freud (1996), ao discorrer sobre o mal-estar da civilização, já mostrava que as pessoas comumente empregam falsos padrões de avaliação, isto é, buscam o poder, o sucesso e a riqueza para elas mesmas, subestimando tudo aquilo que verdadeiramente tem valor na vida.

Entendo que discutir o bem-estar docente é um exercício de superação e desnaturalização de simulacros. Desvelar e apresentar o enredo dessa trama irregular, colorida e enviesada por muitas mãos, é o propósito ao qual agora me dedico.

Adianto que um conjunto de fios que passam nessa urdidura, cujo enredo é o bem-estar docente, são os fios da resiliência - saberes que, mobilizados se colocam em oposição ao desalento e ao desgaste emocional - presente nas vivências e experiências de resistências que corroboram o fortalecimento docente.

No espaço-tempo da *Escola Dias da Alvorada*, pude perceber que as docentes tecem as tramas da resiliência e vivenciam o bem-estar. Mas, ao contrário do estresse e do mal-estar

docente, os pontos ou nós que constituem as fontes e as vivências de bem-estar e resiliência são sutis e pouco evidentes. Talvez isso aconteça porque o mal-estar esteja em evidência e seja mesmo a tônica das sociedades atuais, ou ainda porque aprendemos a acreditar que aquilo que é bom e prazeroso está fora da escola e longe dos profissionais da educação.

Contudo, observei que é fonte de bem-estar para as professoras deste estudo a percepção de que realizam uma atividade importante para o futuro da sociedade. Apesar da desvalorização social, é prazeroso para as docentes saber que podem fazer diferença na educação de outras pessoas, cumprindo, assim, um papel social importante:

Acredito que a educação é a melhor forma de contribuir com a melhora do país. Eu acredito que educar é um ato de amor. Procuro sempre refletir sobre como o aluno irá se lembrar de mim. Procuro sempre fazer a reflexão sobre qual o legado vou deixar para o meu aluno. Espero que no futuro os alunos possam dizer assim: aprendi isso de bom com a professora. (Ana Paula, entrevista, 03/10/2008).

Quanto melhor a educação de um país, mais desenvolvido ele é. Ser professor deveria ser uma das profissões mais valorizadas, uma das mais importantes. (Irene, entrevista, 16/11/2008).

Mesmo perante as tensões e conflitos, as docentes mostram que é possível sentir-se bem, especialmente se exercem uma atividade de responsabilidades e valor. Para Mellowki e Gauthier (2004), o professor ocupa uma posição estratégica nas relações sociais. Exerce um papel intelectual importante sendo portador, intérprete e crítico de uma cultura e produtor de conhecimento; guardião responsável pela consolidação das regras de condutas e maneiras de se ser, valorizada pelas sociedades. Detêm o mandato do Estado e da sociedade civil como difusor de saberes, ideologias, maneiras de ser e conviver no mundo.

Ainda que socialmente desvalorizadas, as professoras sabem que possuem o poder de influenciar as futuras gerações, pois exercem um papel sociocultural de quem lida, interpreta, transmite e faz mediações diretas com o conhecimento historicamente acumulado. Foi assim que me pus a pensar sobre quão importante é ocupar este lugar de mediador entre o conhecimento e os alunos. Mediar o conhecimento é contribuir com a aprendizagem de outros sujeitos, com o desenvolvimento cultural, social e humano de uma geração. Trata-se de colaborar com a construção de uma consciência filosófica em detrimento da alienação.

Essa tarefa de enormes responsabilidades é percebida pelas docentes deste estudo como sendo a razão de ser de seu trabalho; como fonte de satisfação, pois, exercê-la é uma oportunidade para mediar, acompanhar, observar, interferir e influenciar no processo de constituição de seus alunos.

A maior felicidade para um professor, especialmente aquele que trabalha da primeira à quarta série, é ver o desenvolvimento dos alunos. Quando o aluno mostra que está aprendendo, isso é bom demais! Você percebe o menino lendo, descobrindo coisas novas, se posicionando e influenciando positivamente os colegas. Isso me traz uma enorme satisfação! (Joana, entrevista, em 10/10/2008).

O que me realiza é saber que o aluno está crescendo, aprendendo não somente conteúdos, mas coisas para a sua vida, para o seu dia-a-dia. Quando ele vai bem na escola e fora da escola, eu gosto porque sei que ajudei, colaborei de alguma forma com isso. (Ruth, entrevista, em 23/10/2008).

Sinto prazer quando vejo que meu esforço está valendo a pena, quando vejo que os alunos estão aprendendo. (Ana Paula, entrevista, em 03/10/2008).

Minha motivação é ver que meus alunos estão interessados e aprendendo. (Rosângela, entrevista, em 27/11/2008).

Quando contribuem, auxiliam, colaboram e promovem a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos ou exercem influências positivas sobre eles, sentem que as forças e as esperanças são revigoradas, pois têm a chance de elevar a formação dos alunos e refazerem a si mesmas.

Mas promover a aprendizagem dos alunos não tem sido uma experiência bem sucedida em nosso país. O prazer de mediar o conhecimento e o patrimônio cultural acumulado pela humanidade é a todo tempo ameaçado pela não aprendizagem, pelos analfabetos funcionais ou pelo fracasso escolar. Essa realidade, que marca a educação brasileira, nos obriga a encontrar formas e saídas para auxiliar as professoras nesta tarefa árdua de ensinar-aprender. A situação impele-me a pensar sobre a necessidade de se elevar a formação dos professores, de contribuir para que estes ampliem a visão sobre o conhecimento e sobre os processos de ensino para que exerçam com vigor, criatividade e consciência crítica, o trabalho árduo de mediar e compartilhar a cultura acumulada pela sociedade.

Uma sólida formação profissional pode ajudar os docentes a lidarem com o fracasso escolar, com as dificuldades de aprendizagem. Pode ajudá-los a examinarem criticamente às situações de ensino, a desenvolverem a autonomia de pensamento, a apropriarem-se teórico-praticamente da própria realidade, a agirem sobre suas práticas, a construírem valores e atitudes a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca. Pois, se queremos professores capazes de refletir e agir criticamente, sujeitos de mediações e aprendizagens significativas, então é importante formá-los para um saber-fazer crítico, reflexivo, político da atividade docente. Revigorá-los e instigá-los com base no pensamento dialético, na capacidade de analisar, questionar, e incentivá-los a investigar a própria prática e transformar saberes-fazeres em favor da aprendizagem dos alunos, num processo de permanente construção de sua própria identidade. Isso tornar-se necessário para que encontrem saídas e trabalhem na elaboração das tramas de seu próprio bem-estar.

Para tanto é importante que a formação profissional aconteça sem menosprezar aquilo que os professores ou os futuros professores já pensam e sabem sobre o ensino. Uma formação profissional que se preocupe em ressignificar os saberes docentes e ampliar os conhecimentos destes sobre a educação. Tardif (2002) inclusive alerta para os perigos que representam os cursos de formação de professores, historicamente idealizados no modelo aplicacionista do conhecimento que desprezam os saberes que os professores trazem.

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses, produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais. (TARDIF, 2002, p.23).

Esse modelo de formação docente, ao que tudo indica, mostra-se esgotado, e precisa ser substancialmente revisto, de forma que os desafios colocados sejam enfrentados numa relação de diálogo entre teoria e prática educacional. Relação dialógica comprometida em ultrapassar as dicotomias entre teorias *professadas* pelas universidades e as teorias *praticadas* pelo professores e superar a falsa idéia dos docentes como meros aplicadores de conhecimentos. Para Ghedin (2002) é necessário ir além dos modelos tradicionais da racionalidade técnica, que reduzem o docente a alguém que soluciona problemas

instrumentais, e ultrapassar a epistemologia da prática, que negligencia o papel da interpretação teórica na compreensão da realidade prática formativa dos docentes, em favor da epistemologia da práxis, que amplia e reforça a dialética entre teoria e prática, no fazer docente.

O autor assim se posiciona:

No que diz respeito à formação de professores, há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria-prática. O processo humano de compreensão-ação, não realiza em si uma práxis. A consciência - práxis é aquela que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação. (GHEDIN, 2002, p. 133).

Reinventar a formação profissional a partir da epistemologia da práxis poderá auxiliar os professores em seu papel de intérpretes de cultura e conhecimento, de mediadores dos processos de ensinar-aprender, sujeitos produtores de conhecimentos sobre o ensino, intelectuais críticos, transformadores da própria prática.

Outro ponto importante desta discussão está em considerar que as instituições escolares são cenários privilegiados de experiências. Como já mencionei em outra ocasião desta pesquisa, a escola é um espaço-tempo importante para a aprendizagem e a formação docente. Entretanto, é preciso que as instituições escolares sejam organizadas para cumprirem melhor este papel e assegurarem as vivências de aprendizagem, reflexão e reelaboração dos saberes pelos professores. Segundo Alarcão (2001), para que a escola se constitua como um contexto eficiente de formação é preciso que todos os que nela atuam, reflitam sobre a vida que nela se vive, sobre a prática educativa desenvolvida no seu interior; que avaliem seu projeto educativo, sua ação curricular, de modo que a escola possa contribuir com a alegria, o prazer e o desenvolvimento pessoal e profissional, não apenas dos que nela estudam, mas também dos que nela ensinam.

Certamente, esse é um desafio colocado a todos profissionais da educação, todos os que atuam na escola, sejam aqueles mais diretamente ligados à organização do trabalho na escola, como os supervisores, orientadores, gestores escolares, que precisam aprender a gerir a instituição escolar, potencializando as oportunidades para a aprendizagem, inteligibilidade e construção de conhecimento, sejam os próprios professores, que terão que aproveitar o tempo

para a aprendizagem, para exercício da reflexão e da crítica situada sobre os contextos e o trabalho que realizam.

Nesse percurso, desvelou-se outra face do bem-estar e da constituição da resiliência das professoras: as relações que se estabelecem com os pares no interior da escola. Relações marcadas pela força da sinceridade, da amizade, do companheirismo e da solidariedade que desestabilizam o mal-estar minimizam o desgaste emocional provocado pelo estresse. As relações norteadas pela colaboração e solidariedade estão presentes na escola e servem de barricadas para a resistência às ameaças de fragmentação e isolamento que afetam as docentes. Mesmo com o corre-corre diário, muitas professoras burlam o mal-estar; constroem ou renovam laços de camaradagem. Em diferentes ocasiões não deixam de lado a amizade e rompem as barreiras da indiferença.

Em nota de campo, registrei momentos de cooperação e colaboração entre as docentes:

Estamos na semana literária da escola. Desloquei-me para o refeitório às 10 h da manhã, local e horário previstos para acontecer o evento. As mesas e os bancos que ocupam parte do refeitório são retirados. Enquanto as professoras e os alunos se organizam em suas salas de aulas, as supervisoras, diretoras e algumas professoras ajudam a organizar o espaço. Trazem o som, o microfone, o data-show. As cantineiras limpam todo o espaço e ajudam a arrumar o local. Percebo que o evento exige a cooperação de todas e que todas se dêem as mãos. Tudo pronto! Os portões são abertos para que os familiares dos alunos, convidados desse evento, entrem e se acomodem. Agora é só chamar os alunos e as professoras para desenrolarem as cenas: recitação de poemas, jograis, teatros, danças, mensagem e fotos. Apesar de serem rápidas e fugazes as cenas que se desenrolam, sei que tudo exigiu muito empenho, disposição e colaboração. Parece que valeu a pena. No brilho dos olhos dos familiares, dos alunos e das professoras há emoção. O esforço foi recompensado, apesar do cansaço e das tensões, valeu a pena! (Nota n. 13, de 05/05/2008).

Como entendem Fullan e Hargreaves (2001), o ensino tem sido designado como uma profissão solitária, situação fortemente enraizada ao longo dos tempos e reforçada, seja pela arquitetura das escolas, que separa e isola fisicamente os professores, ou ainda, pela cultura do individualismo. Todavia, a colaboração de umas em favor de outras e a união no trabalho coletivo são fatores de bem-estar que ajudam a quebrar as barreiras do isolamento e do privatismo. Para que os fios da colaboração e da solidariedade não sejam estilhaçados e se percam na trama, coloca-se em pauta a importância do trabalho coletivo. Ainda que professores não se envolvam coletivamente ou ainda que prefiram se virar sozinhos, não

aderindo ao grupo, os autores sugerem que é necessário romper as barreiras do individualismo e assim, possibilitar-lhes experimentar e descobrir, melhores formas de trabalhar em conjunto e superar a falsa colaboração. A cooperação e colaboração, características do trabalho coletivo, tornam-se canais de comunicação; vias para as relações de diálogo e reinvenção dos saberes docentes, além de contribuírem para que professoras se sintam amparadas afetivamente dentro da escola. Isso porque o apoio do grupo, especialmente se há cooperação e sensação de que a própria individualidade é preservada, traz segurança, conforto e confiança.

O trabalho coletivo na escola também pode ser uma valiosa oportunidade para que as docentes reflitam o mal-estar, superem o tom queixoso, as queixas irrefletidas e inócuas, que geram apatia no grupo e contribuem para que as dificuldades sejam vistas como sendo intransponíveis ou simplesmente problemas imediatos, individuais, enfrentados na sala de aula e na escola. O trabalho coletivo pode ser um movimento precioso, onde, pela ação coletiva, política, solidária e integradora, se supere as ansiedades, a insegurança na profissão, a solidão na escola, o medo do fracasso, sentimentos que podem provocar paralisia e alienação.

O bem-estar, que renova o equilíbrio das docentes é também vivenciado nas relações de respeito e confiança no interior da escola.

Disse uma professora: __ Hoje ganhei o dia! Um aluno meu, de anos atrás, esteve na escola e veio me ver. Há uns sete anos atrás, fui professora deste menino. Ele entrou lá na minha sala de aula, deu um abraço gostoso em mim e depois conversou com meus alunos. Disse que eu fui a professora que mais ‘pegou no pé’, mas não deixou de comentar o quanto era ‘custoso’. Agora ele disse que está no primeiro colegial. Fiquei tão emocionada, tão alegre, porque ele não se esqueceu de mim e principalmente, porque ele não parou de estudar. (Ruth, Nota 22, de 29/05/2008).

Apesar de todos os contratempos, existem motivos de satisfação. Pequenas coisas são motivos para a gente gostar e ficar. O reconhecimento, o carinho dos alunos em relação ao nosso trabalho, por exemplo, faz acreditar que nem tudo está perdido. (Irene, entrevista, em 08/09/2008).

Receber o reconhecimento de quem está no dia-a-dia da escola, seja o aluno, os pares ou a comunidade escolar, pelo trabalho desenvolvido, revigora os ânimos e reafirma a crença no poder de uma intervenção sistematizada e planejada em favor do desenvolvimento de outros sujeitos. Ser lembrado, ser valorizado especialmente pelas pessoas de dentro da escola,

que sabem e participam das dificuldades que envolvem o ensino é, recompensador. O aluno que volta à escola e rememora o papel importante da professora que marcou sua história de vida; os familiares que respeitam e apreciam a aventura de quem ensina, bem como o reconhecimento dos pares inspiram as professoras a atribuírem sentido positivo às suas práticas e a permanecerem com vitalidade nessa profissão.

Não poderia deixar de mencionar que o reconhecimento e o respeito recebidos pelos docentes precisam ser compreendidos como uma construção social, como um compromisso em favor do desenvolvimento e humanização da sociedade e não como um jogo de poder, um vale tudo, em favor do próprio ego. O prazer advindo do reconhecimento e do respeito em relação ao trabalho que realizam precisa ser vivido com responsabilidade ética e não como um desejo de reconhecimento em si mesmo ou para si mesmo.

Entrelaçada à colaboração e à cooperação que compõem a trama do bem-estar na docência, está a possibilidade de aprender com o outro, especialmente com os pares de profissão. Aprender, ouvir, escutar, compartilhar com o colega de profissão lubrifica as forças e protege a alma. Aprender com o outro é sempre uma oportunidade de reinventar a própria experiência:

Quando comecei, me sentia, assim, um pouco perdida. Mas agora, quando tenho alguma dúvida ou dificuldade corro nas minhas colegas mais experientes. Só tenho a aprender com elas. Uma delas tem doze anos de profissão, ela sabe mais ou menos o caminho. Tenho aprendido muito com elas, assim eu não fico para trás. (Joana, nota n. 05, de 13/03/2008).

Compartilhar conhecimentos com outras professoras é muito bom. Só que, dentro da escola, é tudo muito fragmentado, há muita desunião. Cada um fazendo por si só. Tem muita gente que cria, mas tem muita gente que copia, pega tudo pronto. Então, uns ficam mais sobrecarregados, mais comprometidos, outros, só querendo facilidades. Isso não é compartilhar, falta compartilhar, discutirmos juntas, trocas idéias, planejar. Isso é legal! (Irene, Entrevista, em 16/10/2008).

Aprender com os pares da profissão não pode ser confundido com o ato de consumir experiências vividas por outrem, até porque, como lembra Larrosa (2002), a experiência não é algo que se consome, mas que se vive. Na realidade, aprender com o outro é sempre uma oportunidade de construir o próprio saber. Então, quando falo de trabalho coletivo, de colaboração e da importância de aprender com os pares da profissão, trata-se de as

professoras estarem juntas ou reunidas, não para consumir planos ou projetos de ensino ou para incentivar uma prática apoiada em informações descontextualizadas ou vivências alheias à própria realidade, mas sim para criar meios de viver, dentro da escola, oportunidades de partilhar saberes e reinventar caminhos, elaborar conhecimentos, pensar criticamente o mundo, modificar a realidade, modificar-se, reinventar-se.

Não poderia deixar de dizer que o bem-estar tem uma dimensão pessoal importante que é a dimensão de voltar-se para si, conhecer-se e, com isso, situar-se melhor o mundo em que vive. Processo que requer autocrítica sobre si e sobre o trabalho que se realiza, o que implica em tomar distanciamento crítico da realidade circundante e dos acontecimentos que vivem no ensino e afetam a educação, a fim de aproximar-se epistemologicamente dos fatos, ultrapassar as ideologias, superar a autocomplacência, rever as próprias fragilidades e assumir-se como sujeito histórico e cultural, curioso, coerente, epistêmico, resiliente e mais consciente para a importância social e política do seu trabalho. Tarefa a ser assumida necessariamente pelos professores, como Freire (1997, p. 32) já constatara:

Tenho certeza de que um dos saberes indispensáveis à luta das professoras e professores é o saber que devem forjar neles, que devemos forjar em nós próprios, da dignidade e da importância de nossa tarefa. Sem esta convicção, entramos quase vencidos na luta por nosso salário e contra o desrespeito. Obviamente, reconhecer a importância de nossa tarefa não significa pensar que ela é a mais importante entre todas. Significa reconhecer que ela é fundamental. Algo mais: indispensável à vida social. (FREIRE, 1997.).

O autor motiva a pensar que os professores são sujeitos decisivos neste processo de superação, enfrentamento e prevenção dos problemas que provocam estresse, pois o bem-estar docente, não é algo dado, mas construído, vivido dentro e fora de cada da escola. E, para concluir a análise desse enredo, penso ser preciso evidenciar a natureza complexa e interativa do trabalho docente que pode renovar as forças e a energia das professoras. Como bem lembra Tardif (2005), não podemos esquecer que trabalho docente, diferentemente do trabalho industrial, produtor de bens materiais é um trabalho interativo, trabalho realizado e destinado às pessoas e que não se limita a ação de ajustar, ordenar manejar ou amontoar peças. O trabalho docente ainda que sob o peso da normatividade e prescrição, ainda que controlado e burocratizado é complexo, permeado por emoções e afetos ou pelo inesperado das expressões humanas.

Diferentemente de um trabalho rigorosamente fragmentado, orientado pela repetitividade dos gestos, pela monotonia, padronização e individualização de tarefas, o que provoca sofrimento e gera patologias mentais no trabalhador - pois se este passa a ignorar o sentido, o destino e a importância do trabalho que faz, o adoecimento é inevitável - o trabalho docente, comporta sempre uma margem de autonomia e criatividade. Como bem considera Sacristan (1995), o professor não é simplesmente alguém que aplica técnicas e cumpre tarefas estabelecidas de fora. Precisa selecionar, ponderar, filtrar, valorizar e acomodar os conhecimentos e as situações que pretende utilizar. Tal potencial criador e todas as especificidades que o saber-fazer docente abriga, revigora, apresentando-se como um contragolpe no mal-estar que assola a docência.

Diante da complexidade das práticas e do trabalho docente, compreendo que o bem-estar e a permanência das professoras nesta profissão se ligam às possibilidades que elas têm de atribuírem sentido ao trabalho que realizam. Ainda que as professoras entrevistadas tenham mencionado que o bem-estar reside em gostar do que fazem, o mais relevante é o sentido que dão à paixão pelo que fazem. Insisto nisso porque o discurso de que “gostam de ser professoras” e que, por isso, “sentem prazer na profissão,” tem determinantes ideológicos que podem não ser percebidos pelas professoras. Gostar ser professora, como bem lembra Fontana (2003), pode estar intimamente arraigado à ideia de vocação, amor, doação, missão a ser “naturalmente” assumida pelas mulheres e evidenciando uma supervalorização dos aspectos pessoais em detrimento da formação acadêmica e gerando obstáculos à passagem do plano maternal ao profissional, do plano afetivo ao político pedagógico. Segundo a autora (2003, p.35), a face boazinha da professora, aquela que é professora porque gosta de criança ou nasceu vocacionada para exercer esse papel, é desmistificada pela perspectiva histórico-cultural, que nos ensina que não nascemos professoras e, muito menos amantes do magistério, antes, vivenciamos um processo tenso, inacabado, inconcluso, permeado por relações de gênero, em que aprendemos a ser homens ou mulheres nas relações que estabelecemos entre nós, mediados pelos significados e práticas culturais.

Desse modo, o emaranhado de “fios” que tecem o bem-estar docente revela, sob meus olhos, que essa trama se constitui numa combinação de múltiplos fatores, envolvendo as subjetividades das docentes, as maneiras como cada uma vai à luta para vencer os desafios da profissão. O bem-estar nesta profissão torna-se possível quando, num movimento contínuo, no dia a dia do espaço-tempo da escola, silenciosa e corajosamente, os docentes põem à mostra suas singularidades e, apesar das precárias condições de trabalho, da desvalorização

profissional, social e salarial, das fragilidades de uma formação e das destemperadas reformas políticas, se apresentam e realizam seu trabalho.

Inscrito na complexidade desta trama, o bem-estar evidencia-se numa tensa, conflituosa e dialética relação com o estresse docente. Põe-nos a percrustar, não pelo vizez da simplificação que separa mal-estar versus bem-estar, estresse versus resiliência, certo versus errado, objetividade versus subjetividade, dicotomias produzidas e naturalizadas pela racionalidade moderna, como se fosse possível compreender a complexidade dos fenômenos humanos, simplificando-os ou fragmentando-os em lados estanques que não se misturam. Na perspectiva da complexidade e historicidade, os “fios” aparecem amalgamados, cruzados, evidenciando a multiplicidade e as contradições da docência. Esteve (2002), ao prefaciar o livro que tornou público os estudos de Jesus sobre as perspectivas para o bem-estar docente captou essa complexidade e dialeticidade, dando uma importante contribuição:

Bem-estar e mal-estar docente são duas faces da mesma moeda. A profissão docente é ambígua: pode trazer felicidade ao praticante de uma belíssima profissão, na qual o envolvimento pessoal é correspondido por um conjunto de alunos que aprendem e descobrem o mundo pela mão de quem os ajuda a entenderem a si próprios e, ao mesmo tempo, a profissão de professor pode transformar-se numa relação destrutiva em que, dia após dia, o professor pode ser insultado, agredido e desprezado até um ponto em que a sua personalidade e auto-estima fiquem afetadas. (ESTEVE, 2002, p.9).

Por essa perspectiva compreendemos que as fontes de estresse e bem-estar não se separam, mas se intercambiam, obrigando-nos a pensar na totalidade e nas contradições das práticas educativas; nos horizontes pessoais, sociais, culturais, políticos e históricos do fazer docente. Ela nos remete a um pensar sistêmico para avaliarmos as causas e as consequências do mal-estar docente enquanto ampliamos nosso olhar para compreender as possibilidades de bem-estar, esse fenômeno de expressão pessoal e singular, que diz respeito à satisfação e à realização das professoras e ao prazer que as move a permanecer com vitalidade no magistério.

O bem-estar docente, conforme pude compreender, diz respeito à resistência dos professores. Resistência docente, que segundo Kramer (2006), pode e deve ser revestida de *resistência política*, o que permite continuar na luta por uma vida justa, digna e igualitária e de *resistência profissional*, que conduz os professores para a compreensão da escola como espaço-tempo social e cultural de direito e acesso ao saber e, finalmente, de *resistência*

cidadã, que se expressa na capacidade de não sucumbir à corrupção e à impunidade e na força da indignação, inibindo o fatalismo e a desesperança.

O bem-estar constitui um tema que aponta para urgência da valorização profissional, para a importância do acesso a uma sólida e rigorosa formação cultural e profissional; para o compromisso político em garantir melhores condições de trabalho, salários justos; para a ampliação do pensamento autônomo em que as docentes assumam suas responsabilidades políticas e sociais na tarefa de ensinar, como sujeitos com maior capacidade de construir e tornar inteligíveis seus saberes, com maior autonomia para intervir nas decisões tomadas na escola e com maiores possibilidades de ampliar os recursos culturais e intelectuais dos alunos; para o trabalho coletivo, crítico e reflexivo que situe e contextualize a realidade escolar, desnaturalizando os simulacros que ali são, por vezes, cultivados. Lutar nessa direção é, como vou concluindo, uma saída para se viver melhor nesta profissão!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu enleio vem de um tapete feito de tantos fios que não posso me resignar a um fio só, meu enredamento vem de uma história feita de muitas histórias.

(LACERDA, 2001)

Chego a esse momento da dissertação tomada por um estranho desejo de silenciar, aquietar-me e tomar distância dos meus escritos. Talvez, esse sentimento que me invade se justifique porque finalizar um trabalho de pesquisa é sempre muito difícil e me exceda às forças. Também, porque essa tarefa seja mesmo improvável, visto que a aventura de produzir o conhecimento é um exercício inconcluso, inacabado e aberto ao recomeço, situação que me faz preferir o processo da travessia, da possibilidade de “estar na fronteira” e a liberdade de “abrir clareiras”.

Por outro lado, entendo que esse é o momento de recobrar o ânimo, reunir e compartilhar os “achados”, sintetizar as contribuições, possibilitar uma melhor compreensão do estresse e do bem-estar àqueles que me acompanharam até aqui, ou aqueles que poderão me acompanhar. Assim o desejo de silêncio, que não é silêncio de abandono e nem de ausência, mas de meditação, sossego e reflexão, cede lugar à responsabilidade de dizer a palavra ou proferir o discurso, desenrolar os “fios” e as muitas histórias.

Ter me colocado no espaço-tempo cotidiano, junto às professoras e as suas práticas possibilitou-me experimentar e reviver as dores, os conflitos, os dissabores, bem como as vivências de superação, alegria, cooperação que permeiam seus fazeres na escola. Nessa busca de construir uma análise densa, aprendi muito sobre o estresse e o bem-estar docente. Logo me dei conta de que o estresse não é apenas uma resposta fisiológica do indivíduo. Por compreender os professores e os demais seres humanos como seres portadores de histórias, subjetividade e emoções, passei a entender o estresse como um fenômeno complexo, como um conjunto de respostas com dimensões biológicas, singulares, subjetivas, sociais e culturais, que nos prepara para enfrentar as difíceis situações da vida. Uma experiência, em certa medida necessária e saudável à sobrevivência humana, mas que quando cumulativa e excessiva tende a ser extremamente nociva, porque excede as possibilidades de respostas,

fragiliza a saúde, o potencial reflexivo, a qualidade de vida das pessoas, podendo levar à exaustão.

Nesta ótica, com o objetivo de entender o estresse das docentes, propus-me ao exercício de ouvir, reparar, observar, duvidar, registrar as práticas cotidianas numa escola. A princípio, demarquei os fios que tecem o estresse das professoras, as muitas situações que se repetem na escola com efeitos permanentes e cumulativos que excedem as forças, comprometem a saúde e potencial reflexivo das docentes - fios enredados, certamente específicos da escola investigada, mas, comum ao ensino, à profissão e à educação deste país e que demarcam problemas difíceis de resolver, pois ultrapassam as dimensões imediatas da prática educativa.

Sintetizei os fatores que afetam a motivação e a implicação dos professores em relação à profissão e ao trabalho, geradores de sentimentos de impotência e desgaste nas professoras. Pude compreender que o estresse está presente no dia a dia da escola, podendo provocar mal-estar docente, desencadear ou, até mesmo, agravar muitas doenças e desequilíbrios. Fios, foram delineados: desvalorização profissional, a falta de condições materiais para realização de um trabalho de qualidade, as cobranças excessivas da sociedade, o descompasso entre o saber-fazer das professoras e as expectativas das famílias dos alunos sobre o trabalho que realizam, o baixo estatuto profissional, a sobrecarga de trabalho, os baixos salários, as políticas educacionais alheias à realidade do ensino e às motivações e expectativas docentes, bem como as condições materiais de trabalho, à indisciplina na sala de aula, à carência de apoio pedagógico, aos problemas ligados a gestão escolar e à burocracia na escola, confirmaram os problemas reiterados, acumulados e pouco refletidos na escola, com efeitos estressantes, nocivos a serem enfrentados e prevenidos.

E, como a intenção desta pesquisa também recai sobre o bem-estar docente, fui em busca do aconchego e das resistências que humanizam, revigoram as forças e a energia das professoras. Com vistas a encontrar saídas, caminhos ou alternativas na superação das adversidades, deparei-me com as alegrias, a esperança, os sonhos e com a resiliência das professoras - uma dimensão do bem-estar docente, que diz respeito à possibilidade de jogar e vencer o mais forte, experimentar e superar o mal-estar, saberes necessários, que nos fazem menos vulneráveis e fragilizados pela dor e, mobilizados pelas professoras com as quais convivi na luta contra os efeitos corrosivos do estresse.

Entendi que muitas professoras que são resilientes usam maneiras para superar e não ceder à exaustão, procuram atribuir sentido ao trabalho que realizam, às adversidades que atravessam, trazendo para cena a riqueza de suas virtudes: determinação, responsabilidade, perseverança, coragem e alegria, saberes indispensáveis à humanização do ensino e que movem as docentes a permanecerem com equilíbrio na profissão.

Vislumbrei o bem-estar docente, uma expressão pessoal, singular e social, um processo criativo de equilíbrio, com implicações sociais, culturais, históricas e políticas. Buscando desvelar essa complexa e intrigante trama, marquei os nós, pespuntei os fios de bem-estar e o enredo dessa tessitura. Fui sensibilizada pelas coisas boas que acontecem na escola, pelas experiências que acontecem e poderiam se repetir, pelos acontecimentos que poderiam ou deveriam acontecer, mas que por múltiplos e complexos motivos não acontecem e se perdem em si mesmo. Nessa direção, fui tomada pela constatação de que as docentes encontram satisfação e realização, quando entendem que o futuro do ensino-aprendizagem para as futuras gerações lhes é confiado, que seu saber-fazer tem valor e peso social; que há certo fascínio em exercer o poder de dizer a palavra, mediar o conhecimento e colaborar com a aprendizagem dos alunos; que é fortalecedor usufruir de apoio afetivo, respeito e solidariedade dentro da escola em que atuam; recompensador poder aprender com a experiência do outro e exercer um trabalho que pode ser criativo e com brechas para ampliar as margens de autonomia.

Fui também, inevitavelmente, confrontada com os processos de formação das professoras ou futuras docentes. As análises sobre o bem-estar na docência mostraram-me que é necessário elevar e rever substancialmente esses processos, de sorte a ampliar o potencial crítico e reflexivo destas, recolocando-as como sujeitos de uma prática intelectual e crítica em relação a suas condições de trabalho, mais consciente de que problemas e as experiências vividas na escola têm dimensões institucionais, sociais e políticas que ultrapassam o espaço privado da sala de aula e dos seus conflitos internos.

Ao dimensionar a importância da formação no bem-estar docente, passei a perceber a escola como um cenário, por excelência, de aprendizagem das professoras, pois neste lugar, as professoras aprendem a cultura escolar, deparam-se com os problemas reais do ensino, reelaboram o conhecimento, procuram dar sentido a suas práticas, vivem diversas experiências, burlam normas e resistem às imposições, jogam e tiram proveitos de certas situações, aprendem a falar de si, desabafam suas dores e revivem suas alegrias. No entanto, as barreiras do isolamento e o excesso de privatismo entre as professoras, enfraquecem os

vínculos de aprendizagem e formação na escola. Os muros do individualismo quebram os laços de solidariedade e colaboração, situação a ser repensada por todos os que nela habitam. O trabalho coletivo na escola emergiu como uma possibilidade de romper o isolamento, como uma alternativa que pode revigorar o exercício teórico-prático da reflexão, uma alternativa em que as docentes podem aprender umas com as outras, distanciar-se criticamente dos problemas que enfrentam, ultrapassar as barreiras ideológicas do próprio pensamento e ampliar as suas margens de autonomia. Trabalho coletivo a ser organizado pelos profissionais do ensino, professoras, gestoras, supervisoras, orientadoras, que podem tomar consciência de que viver bem na profissão requer uma posição mais crítica em relação a suas práticas, como autoras de conhecimento, portadoras de responsabilidades sociais e políticas e com um olhar mais detido para dentro de si, com uma visão ampla sobre as mudanças que recaem sobre o ensino e sobre a educação, pois o bem-estar docente pode ser forjado e assumido pelas professoras.

Também chego à conclusão de que não é possível falar em bem-estar sem levar em conta os fatores mal-estar e estresse docente. O bem-estar e o estresse das professoras se interpenetram, são faces da mesma moeda. Faces e fios que dizem respeito aos enleios e sofrimento de muitas de nós. Fios que se unem à esperança ontológica, a persistência em continuar professora, a coragem, a determinação, a ousadia em sonhar, a responsabilidade ética, social e política com o ensino, a alegria em resistir e permanecer, a astúcia em golpear o mais forte nos jogos de poder; fios que parecem tão frágeis em nosso meio, mas que nos constituem e movem as professoras para frente, processos que precisam ser dimensionados e vividos no sentido de melhorar e fortalecer as condições do trabalho docente, o estatuto profissional da profissão, a autonomia docente, o cuidado de si, a formação profissional, a elaboração de políticas educacionais que levem em conta a realidade e o contexto, os saberes, as expectativas e as motivações das docentes. Travessia de bem-estar e sofrimento, marcada por muitos desafios, mas que precisamos com ousadia assumir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (Org.). Escola reflexiva. **A escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALONSO, M. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N.S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. **O sentido da escola**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ANDREWS, S. **Stress ao seu favor** – como gerenciar sua vida em tempos de crise. Trad. Niels Nikolaj Gudme. São Paulo: Ágora, 2003.

ANDRÉ, M. E. **A Etnografia na prática escolar**. Campinas. São Paulo: Papirus, 1995.

BARLACH, L. **O que é resiliência?** Uma contribuição do conceito. Dissertação de mestrado. Instituto de psicologia, Universidade de São Paulo, 2005.

BARTH, M. B. **O saber em construção**. Trad. Silvie Cnape. Lisboa: Instituto Piaget, divisão editorial, 1993.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos** – a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BOGDAN, R; BILKEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.

CAPRA, F. **O ponto de Mutação** - a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARDOSO, R. M. **O stress da profissão docente**. Porto: Porto Editora, 2000.

CARDOSO, et all. **O stress nos professores portugueses**, estudo IPSSO 2000. Portugal: Porto Editora: 2002.

CARVALHO, F. A. **Burnout e resiliência**: novos olhares sobre o mal-estar docente. Revista UniVap, vol. 10, n.18, 2003.

CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: Nóvoa, A. (Org.). **Profissão professor**. Trad. Irene L. Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: – Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994

CHARLOT, B.. **Da relação com o saber** – elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho** – *Burnout*, a síndrome da desistência do educador. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CONTRERAS, D. J. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, M.V.; BUJES, M. I. E. In: _____. (Org). **Caminhos investigativos III** – riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras, Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A; CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. São Paulo: Papirus, 1999.

CUNHA, M. D. **Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula**. Tese (tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2000.

CYRULNIK, B. **Resiliência** – essa inaudita capacidade de construção humana. Trad. Ana Rabaça. Instituto Piaget. Coleção horizontes pedagógicos, 2003.

D'ANTOLA, A.(Org.). Disciplina democrática na escola. In: **Disciplina na escola**: autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicologia do trabalho. São Paulo: Cortez-Oboré, 2003.

DUARTE, J. F. **Itinerário de uma crise: a modernidade**. 2 ed. Curitiba: UFPR, 2002.

ESTEBAN, M. T. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Trad. Durley de C. Cavicchia. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

_____. Prefácio. In: JESUS, S. N. **Perspectivas para o bem-estar docente**. Lisboa: 2002.

_____. **A ambivalência na profissão docente: mal-estar e bem-estar no exercício do ensino**. Prelac, p.117-133, 2006.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. Trad. Francisco S. de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1986

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

FERRAÇO, C. E. Eu caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

FLACH, F. **Resiliência: a arte de ser flexível**. Trad. Wladir Dupont. São Paulo: Saraiva, 1991.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Aspectos da constituição do sujeito como profissionais da educação. 2 ed. Campinas: Autêntica, 2003.

FRANÇA, A.C. L; RODRIGUES, L. A. **O stress e o trabalho**. 2 ed São Paulo: Atlas, 1999.

FRANKL, V. E. **Um sentido para vida**. 9 ed. Trad. Victor Hugo Silveira Lapenta. São Paulo: Santuário, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança** – um reencontro com a pedagogia do oprimido. 14 edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Professora sim, tia não** – cartas a quem ousa ensinar. 8ed. São Paulo: Olho D'água, 1997.

_____. Dialogando com Paulo Freire. In: D'ANTOLA, A. (Org.). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo na escola**. São Paulo: EPU, 1989.

FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho em equipe na escola. Trad. Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto Editora, 2001.

GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. RJ: DP&A, 2003.

GEERTZ, C. A. **A interpretação das culturas**. Trad. Fanny Wrobel. RJ: Zahar, 1978.

GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografia do trabalho docente**: professor (a) - pesquisador (a). Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 1998. (Coleção Leitura no Brasil).

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2.ed. São Paulo, 2002.

GOES, M,G.C. **Resiliência na adoção**. In: Convenção Brasil Latino América, congresso brasileiro e encontro paranaense de psicoterapeutas corporais, Foz do Iguaçu, Centro Reichiano, 2004.<<http://www.centroreichiano.com.br/artigo/anais/>>

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade**. Trad. Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade** – os processos de construção da informação. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Thomson, 2005.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y postmodernidade**.- cambian los tiempos, cambia el professorado. 4 ed. Madrid: Morata, 2003.

HYPOLITO, A. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. São Paulo: Papirus, 1999.

JESUS, S. N. **Bem-estar docente**. Perspectivas para superar o mal-estar dos professores, 2005.

_____. **Perspectivas para o bem-estar docente** – uma lição de síntese. Lisboa: Edições Asa, 2002.

_____. **Professores sem stress** - realização e bem-estar docente. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KRAMER, S. **Por entre pedras**: Armas e sonho na escola. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.

LACERDA, N. G.. **Manual de tapeçaria**. 2 ed. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, p.65-88, março, 2003.

LARROCCA, P. **Psicologia na formação docente**. Campinas, SP : Alínea, 1999.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Trad. João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas: 2002.

LIPP, M. **Como enfrentar o stress**. 5 ed. São Paulo, Campinas, 1998.

_____. **O stress do professor**. Campinas: Papirus, 2002.

_____. **Pesquisas sobre o stress no Brasil** – saúde, ocupações e grupos de risco. Campinas, São Paulo; Papirus, 1996.

MALAGRIS, L. E. N. O professor, o aluno com distúrbios de conduta e stress. In: LIPP, M. (Org.). **O stress do professor**. Campinas: Papirus, 2002.

MASLACH, C.; LEITER, M. **Trabalho: fonte de prazer ou desgaste?** Guia para vencer o estresse na empresa. Trad. Mônica Saddy Martins. Campinas, SP: Papirus, 1999.

MEIRA, S. R. Implicações do *stress* de professores e alunos no processo de alfabetização. In: LIPP, Marilda (Org.). **O stress do professor**. Campinas: Papirus, 2002.

MELILO, A; OJEDA, S. (Orgs.). **Resiliencia:** descubriendo las propias fortalezas. Buenos-Aires: Paidós, 2006.

MELLOWKI, M; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n.87, p. 537-571, maio/agosto, 2004.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOREIRA, W. W. (Org.). **Qualidade de vida** – complexidade e educação. 2 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5ed. Trad. Catarina E. F. da Silva e Jeanne S. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Trad. Maria dos Anjos Caseiro e Manuel F. Ferreira. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Profissão professor**. 2 ed. Trad. Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, vol. 25, n. 89, p. 1127- 1144, set/dez, 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Cid-10:** classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde. Trad. Centro Colaborador da OMS, v. 1, São Paulo: EDUSP, 1996.

PACHECO, J. E. P; JESUS, S. N. *Burnout, coping* e estilos de vida em profissionais da saúde. In: SIQUEIRA, M. M; JESUS, S. N.; OLIVEIRA, V. B. (Orgs.). **Psicologia da educação** – teoria e prática. São Bernardo do Campo: Universidade de São Paulo, 2007.

PENIN, S. T. S. **A aula**: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas: Papirus, 1994.

PEREIRA, A M. S. Resiliência, *stress* e estratégias de *coping*. In: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2 ed. São Paulo, 2002.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2 ed. São Paulo, 2002.

PINTO, A. M. e SILVA, A. L. **Stress e bem-estar**. Manuais universitários. Lisboa: Climepsi Editores, 2005.

PLACCO, V. **Prefácio**. In: TAVARES, José. (Org.). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

POSEN, D. **O pequeno livro do stress**. Trad. Miguel Moiteiro Marques. Lisboa: Lua de papel, 2003.

RALHA-SIMÕES, H.. Resiliência e desenvolvimento pessoal. In: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

REINHOLD, H. H. *Stress* Ocupacional do professor. In: LIPP, M. (Org.). **Pesquisas sobre stress no Brasil** – saúde, ocupações e grupos de risco. Campinas: Papirus, 1996.

ROSCH, P. J. **Prefácio**. In: LIPP, M. (Org.). **Pesquisas sobre o stress no Brasil – saúde, ocupações e grupos de risco**. Campinas, São Paulo; Papirus, 1996.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. São Paulo: Artmed, 1997.

_____. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Trad. Irene L. Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil, Portugal: Porto Editora, 1995.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente** - contra o desperdício da experiência. 6ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, J. Satisfação profissional de saúde. In: SIQUEIRA, M. M; JESUS, S. N.; OLIVEIRA, V. B. (Org.). **Psicologia da educação** – teoria e prática. São Bernardo do Campo: Universidade de São Paulo, 2007.

SARAMARGO, J..**Ensaio sobre cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SELYE, H. **O stress** - a tensão da vida. São Paulo: Ibrasa, 1956.

SERRA, A V. **O stress na vida de todos os dias**. Coimbra: Edição do autor, 1999.

SIQUEIRA, M. M; JESUS, S. N.; OLIVEIRA, V. B. **Psicologia da saúde** - teoria e pesquisa. São Bernardo do Campo: Universidade de São Paulo, 2007.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. Trad. Bertha H. G, Maria Cristina C. São Paulo: Manole, 1988.

SORATTO, L.; HECKLER, C. O. Os trabalhadores e seu trabalho. In: In: CODO, W. (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

STORA, J. B. **O stress**. Trad. Maria Oliveira. Portugal: Rés-editora, 1990.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. de; BRANDINI, R. C A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e Educação**. 2 ed, São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente** – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2 ed. Trad. João Batista K. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, I. A. C. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em sociologia da educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. Teixeira. (Org.). **Itinerários de pesquisa**. RJ: DP&A, 2003.

TEIXEIRA, V. R. **A saúde emocional do educador**: saberes necessários aos trabalhadores da educação. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2005.

TIM, E. Z. **O bem-estar na docência**: dimensionado o cuidado de si. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação da PUC-RS, Porto Alegre, 2006.

TIM, E. Z; MOSQUERA, J. J. M.; STOBAUS, C. D. Resiliência: a necessidade e possibilidade de problematização em contexto de docência. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n.1, p. 39-45, jan/abr, 2008.

VASQUES-MENEZES, I e GAZZOTTI, A. A. Suporte afetivo e o sofrimento psíquico em *burnout*. In: CODO, W. (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASQUES-MENEZES, I e SORATTO, L. *Burnout* e suporte social. In: CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VAZ-SERRA, A. **O stress na vida de todos os dias**. Coimbra: edição do autor, 1999.

VICENTE, C. M. **Resiliência**. Palestra proferida no centro de Treinamento de recursos Humanos de Ponte Formosa. Espírito Santo, 1996. Disponível no site: <www.fisesp.org.br/fisesp/departamento/boletim-psico.htm>

WILKINSON, G. **Compreender o stress** - guia de saúde. Porto: Porto Editora, 2004.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

YUNES, M. A. M. **Psicologia positiva e resiliência**: o foco no indivíduo e na família. Psicologia em Estudo. 2003, vol. 8, n. especial. p.75-84. Disponível em: <www.scielo.com>

VIEIRA, L. S.; JESUS, S. N. A felicidade nos professores como expressão de saúde. In: SIQUEIRA, M. M; JESUS, S. N.; OLIVEIRA, V.B. (Org.). **Psicologia da educação** – teoria e prática. São Bernardo do Campo: Universidade de São Paulo, 2007.

ZACCUR, E. Metodologias abertas as iterações, interações e errâncias cotidianas. In: Garcia, Regina Leite. (Org.). **Pesquisa com o cotidiano**. RJ: DP&A Editora, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - NOTAS DE CAMPO

Data: 03/03/2008

Horário: 7h– 11h

Nota n. 1

Neste dia cheguei à escola às 6h e 50 minutos da manhã. Fui direto para a sala das professoras, que estavam ali reunidas. Algumas tomando café e outras conversando entre si, aguardavam o horário apropriado para deslocarem-se para a sala de aula. Elas me receberam bem, me perguntaram se estava voltando do período de licença. Então, aproveitei a ocasião e falei do meu desejo em realizar a pesquisa de mestrado junto à escola. Argumentei que ainda ficaria por um tempo de licença, mas que havia escolhido a escola como campo para realização da pesquisa. Expliquei meu interesse em investigar o estresse das professoras, as fontes de estresse na docência, a intenção de tentar compreender por que muitas professoras não sucumbem, gostam e acreditam na profissão; quais os caminhos do fortalecimento nesta profissão; Se gostam do fazer e porque muitas conseguem responder ao estresse sem que entrem em exaustão?

As professoras presentes acolheram bem a proposta. Talvez, pelo fato das questões se referirem às dificuldades que enfrentam no dia-a-dia da atividade profissional, percebi uma mobilização de algumas professoras que se manifestaram, especialmente em relação ao estresse:

- “O problema do nosso estresse não está só dentro da escola, mas muitas vezes, está fora da sala de aula, está na ação de muita gente que não entende da nossa realidade, mas que gosta de interferir no nosso trabalho.”
- “O meu principal estresse é a indisciplina de alguns alunos e principalmente a falta de apoio da família.”
- “O problema é que tem muitas regras, e todo dia inventam uma coisa nova pra gente fazer.”

Depois, as professoras deslocaram-se para suas salas de aulas. Aproveitei para observar o movimento da escola e rever alguns espaços e profissionais da escola. Fui até a sala da coordenação pedagógica, ao refeitório, à secretaria. Revi as cantineiras, as secretárias, as coordenadoras. Todas queriam saber se eu tinha retornado para a escola. Comentei a respeito da pesquisa, do tema da investigação. Uma das cantineiras me perguntou se a pesquisa iria abranger toda a escola, se elas também iriam participar. Se também iria falar do estresse que elas sofrem. Então, disse que estaria pensando a escola como um todo, mas que o estresse das professoras seria alvo específico da pesquisa.

Também participei dos intervalos das professoras que acontecem no espaço da sala das professoras. Aproveitei a ocasião para rever todas as docentes e continuar falando da pesquisa. Elas me perguntaram como eu iria fazer, o que iria fazer com elas. Essas indagações remetiam para a origem da pesquisa, a metodologia, os instrumentos da investigação. Na ocasião, não tinha respostas precisas para todas essas perguntas. Tinha certo que faria uma abordagem no cotidiano da escola. Argumentei que estaria frequentemente na escola, observando o dia a dia da profissão, tentando entender o estresse, as tensões e também o bem-estar docente e que elas seriam os sujeitos da

pesquisa. Uma supervisora, com um tom de bom humor, disse que todo mundo “toparia,” mas que antes de entregar o trabalho final, era necessário que todas lessem a dissertação. Eu disse que não teria problema nenhum e que me sentiria honrada se elas apreciassem o texto final. Tal consideração me fez lembrar de certas pesquisas realizadas na escola, que se utilizam dessa realidade, mas nem sempre retornam à escola. Essa, fala cheia de sentido só aumentou a responsabilidade da investigação e o desejo de manter a ética e o respeito em relação ao trabalho das professoras.

Data: 29/05/2008

Horário: 8h-11h

Nota n. 22

Cheguei à escola às 8h e 40 minutos da manhã. A professora Ana Paula, logo que chegou na sala, perguntou:

“__ Vocês assistiram ao Jornal Nacional? O nosso piso salarial parece que foi aprovado!”

Essa indagação levantou um debate e outras professoras se manifestaram:

“__ Finalmente vão aprovar um piso salarial para o professor. E disseram que o governo vai ajudar aqueles municípios que não têm dinheiro para pagar! Começa ano que vem...”

O debate gerou discussões em relação às eleições municipais da cidade. Muitas se posicionaram em relação às atividades dos políticos da cidade. Discutiram, tomaram partidos, reclamaram dos baixos salários. Também falaram da festa junina e sobre as atividades que aconteceriam na data prevista. Antes de finalizar o recreio, a professora Ruth comenta:

“__ Hoje ganhei o dia! Um aluno meu, de anos atrás, esteve na escola, veio me vê. Há anos atrás, fui professora deste menino. Ele entrou na minha sala, deu-me um abraço e conversou com meus alunos. Disse, que eu fui à professora que mais “pegou no pé.” Ele não esqueceu de dizer o tanto que era custoso, mas que agora estava no primeiro colegial. Fiquei tão emocionada, tão alegre porque ele não parou de estudar!”

A professora Agostinha, ao ouvir o relato, disse que já havia passado por uma experiência semelhante:

“__ Isso já aconteceu comigo. Uma vez estava dentro de uma ônibus e uma mãe de um aluno perguntou se eu me lembrava do seu filho. Na hora, não me lembrei, mas depois, a reconheci. Ela era mãe de um aluno antigo. Ela me disse que até hoje o menino fala bem de mim. Fiquei admirada e surpresa, mas de alguma forma marquei aquele aluno.”

Percebo que as professoras sentem-se bem com a realização de seus alunos, que elas se satisfazem com o fato de fazerem parte de suas histórias. Tudo isso fortalece as docentes e lubrifica suas emoções.

Após o recreio, fiquei na sala da coordenação. Ruth estava naquele espaço, corrigindo textos. A sala estava cheia de alunos - uns sete alunos. Perguntei o que os alunos estavam fazendo ali. A supervisora disse com um tom de desalento, que as professoras os tinham mandado para fora da sala de aula e, que os motivos, segundo ela, eram diversos: agressão aos colegas, desrespeito às regras da sala. Senti que a presença de tantos alunos, fora de suas salas, gerava um clima de mal-estar, porque o espaço é pequeno, a agitação dos alunos não deixa de incomodar. A supervisora tenta ouvir os alunos e sanar a situação, porém se

irrita quando percebe que já não há tempo para sentar e conversar com as professoras as quais também lhe requerem atenção. Sei que o professor não age sem motivos e que seus motivos devem ser levados em consideração. Mas, enviar tantos alunos para fora da sala de aula seria a melhor atitude? Não estariam as professoras caindo numa armadilha e transferindo responsabilidades, ao invés de compartilhá-las com as demais profissionais da escola?

APÊNDICE B – ENTREVISTAS

Entrevista I- Setembro de 2008

1. O que significa ser professora para você?
2. Quais são os seus sonhos para o futuro?
3. O que você considera indispensável na realização do seu trabalho?
4. Quais são os problemas enfrentados por você na escola?
5. O que você admira num professor?
6. Quais são os seus principais temores em relação à profissão?
7. O que lhe cansa no dia a dia da atividade profissional?
8. O que lhe traz satisfações, prazer no seu trabalho?

Entrevista II: Outubro e novembro de 2008

1. Ser valorizado socialmente é importante para você? Fale um pouco sobre o que você pensa sobre a valorização social e profissional.
2. São vários os indicadores de estresse dos professores. Mas apesar do mal-estar docente você prossegue sendo professora. Por quê ?
3. Você pensa ou já pensou em abandonar a profissão?
4. O que lhe fortalece, renova suas forças no seu dia a dia na escola?
5. Como você acredita que os professores podem combater o mal-estar e prevenir o estresse?
6. Como professora qual a sua maior virtude? Fale um pouco de como essa virtude foi construída na sua vida e de como aparece na sua profissão.