

UM OLHAR SOBRE A QUEIXA DOCENTE NA ESCOLA ATUAL

Juracy Machado Pacífico¹

RESUMO: Este artigo apresenta algumas pesquisas que apontam problemas quanto à saúde do professor e professora, evidenciando que o professor e a professora sofrem de enfermidades específicas, conseqüências do ofício do magistério. Faz uma reflexão a partir dos casos de doenças, pois de acordo com as pesquisas, a “enfermidade profissional” contribui para a fuga de professores e *professoras da sala de aula*. *Aponta o papel atual da escola como gerador do sofrimento pelo qual passam os docentes na instituição escolar, onde a queixa representa um lamento que impede a reflexão sobre sua própria prática.*

PALAVRAS-CHAVES: Educação; Escola; Queixa docente; doença do(a) professor(a);

ABSTRACT: This article presents some researches that point problems with relationship to the teacher's health and teacher, evidencing that the teacher and the teacher suffer of specific illnesses, consequences of the occupation of the teaching. He/she makes a reflection starting from the cases of diseases, because in agreement with the researches, the professional "illness contributes to the teachers' escape and teachers of the class room. He/she/you points the current paper of the school as generator of the suffering for which you/they pass the teachers in the school institution, where the complaint represents a lament that impedes the reflection it bends your own practice.

KEYWORD: Education; School; He/she/you complains educational; disease do(a) professor(a);

Pesquisas² indicam que os professores são dos grupos profissionais que apresentam níveis de mal-estar mais elevados. Para além das mudanças sociais

¹ Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Professora do Curso de Pedagogia da UNIPEC e FIP - Porto Velho - RO.

² APOSENTADORIA dos professores, nem privilégio nem compensação: justiça.
<http://www.aomestrecocarinho.com.br/index.htm>. Acesso em: 05 maio 2003.

J. M. ESTEVE. *El estrés de los profesores: propuestas de intervención par su control.*

que permitem compreender os níveis de mal-estar que as pessoas, em geral, apresentam, há fatores que têm a ver com a especificidade da profissão docente que estão na base deste problema.

Nos últimos anos temos observado uma preocupação maior quanto à saúde do professor e da professora, isso tanto por parte dos próprios educadores, em suas publicações, quanto por parte dos organismos internacionais. O foco das preocupações são as condições do trabalho escolar, sabendo-se que, para se possibilitar um ótimo desenvolvimento do processo de aprendizagem e melhor qualidade do ensino, é necessário o bem estar integral, físico, psíquico e social de toda a comunidade educativa escolar.

Devido a algumas especificidades da profissão, os professores estão sujeitos ao estresse e às doenças profissionais, pois o ensino possui características particulares, que possivelmente, são geradoras de estresse e de alterações do comportamento dos que nele trabalham.

Segundo documento elaborado para a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) em julho de 1997, como parte da campanha em defesa da aposentadoria especial na Constituição Federal, estudos realizados em diversos países da América e da Europa têm demonstrado que os docentes estão permanentemente sujeitos a uma deterioração progressiva da sua saúde mental.

De acordo com esses organismos internacionais, o estresse já é reconhecido como "enfermidade profissional", onde seus efeitos atingem inclusive o ambiente escolar. É considerado pela OIT () não somente como um fenômeno isolado mas "um risco ocupacional significativo da profissão".

Conforme esse mesmo documento, as ocorrências médicas revelam que o maior número de dispensas para o pessoal docente são, em diferentes países, as de psiquiatria, neurologia, otorrinolaringologia, reumatologia, traumatologia, hematologia e doenças cardiovasculares, o que tem permitido caracterizar um quadro de doenças profissionais da categoria.

Esse mesmo documento também revela que, no Brasil, é grande o número de professores "readaptados" (afastados temporária ou permanentemente para atividades administrativas) afetados por uma ou algumas doenças desse conjunto, ou de professores que se mantêm com sucessivas licenças-saúde e, não raro, como

J. M. ESTEVE. *O mal-estar docente.*

J. M. ESTEVE. *O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores.*

objeto de desprezo e como fonte de problemas, afetando o quadro docente, que já é escasso e, conseqüentemente, o quadro discente.

Muitas são as causas apontadas como geradoras de fadiga mental. Algumas delas, apontadas no já referido documento, são:

1. trabalho que exige muita atenção com o público;
2. conflitos nas relações pessoais motivados ou acentuados pela múltipla convivência (idem para aumento de possibilidade de contrair doenças infecciosas, parasitárias, etc.);
3. autoritarismo burocrático;
4. excesso de responsabilidade para o tempo e os meios de que dispõe, obrigando-se o professor a realizar mal o seu próprio trabalho;
5. insegurança cotidiana típica de serviço sobre o qual não se podem estabelecer normas precisas e quantidades de ações que resultem, necessariamente, no objetivo desejado, e conseqüente dificuldade de avaliação quanto aos resultados alcançados.

Os problemas físicos advindos da sobrecarga psíquica apontados, são:

1. irritações e alergias especialmente na pele e nas vias respiratórias provocadas pelo pó de giz (que ainda são usados na grande maioria das escolas);
2. calos nas cordas vocais;
3. sobrecargas musculares e para o sistema circulatório provocadas por excessiva permanência em posturas incômodas (muito tempo em pé ou em assentos não ergonômicos).

Tal problemática também aparece em outros países. Instituições de pesquisa em países como Suécia, França, Alemanha e Espanha revelam uma grande corrida de professores a tratamentos psicoterapêuticos. Nestes países tem sido observado um crescente abandono da profissão devido ao risco de esgotamento físico e mental.

Mas por que essa preocupação, nos últimos anos, com a saúde do professor? Voltemos um pouco na história da escola e do acesso à escolarização.

A escola para crianças e jovens, como hoje a conhecemos, tem presença recente na história da humanidade, embora desde de um passado bem remoto, existia a tarefa de levar às novas gerações o conhecimento sistematizado e as normas de convivência consideradas necessárias aos mais jovens. Como sabemos, na Antiguidade a preocupação com a formação cultural daqueles que iriam constituir as camadas dirigentes estava presente. A educação dos meninos para a convivência pública e para a guerra era objeto de

muita atenção. O ensino era organizado em instituição própria, embora saibamos, e aí está o cerne da questão, eram poucos os que tinham acesso às primeiras letras e formas elementares de aprendizagem, preparatórias para as universidades. Quem tinha acesso à escola eram apenas os filhos das camadas mais ricas da população.

Basicamente, mais ou menos há cerca de 200 anos, com os ideais da Revolução Francesa e da democracia americana, é que a escola passou a ser compreendida como uma instituição importante, não apenas para os filhos das elites, mas também para os filhos das camadas trabalhadoras. As mudanças políticas resultantes de movimentos revolucionários tiveram influência sobre a função social da escola porque tanto a Revolução Francesa como o movimento pela independência dos Estados Unidos representou mudanças na natureza dos processos de participação popular, rompendo com o modelo aristocrático anterior. A partir desses importantes marcos políticos nos dois países, a busca pela democracia intensificou-se. Por isso começou uma longa luta para transformar uma escola para poucos em escola para todos.

Algumas coisas mudaram de lá para cá em termos de acesso à escolarização fundamental em alguns países. Porém, enquanto em países, como Europa (França, Inglaterra) e a própria América Latina, a exemplo da Argentina, a escola se expandia e o ensino fundamental atendia amplas camadas da população, no Brasil o processo foi muito diferente. Aqui, a educação permanecia como privilégio de poucos, muito poucos. As escolas, quando existiam, abrigavam os filhos das elites, de preferência os homens. As mulheres mal apareciam na cena social.

Hoje, no Brasil, após longos e difíceis anos de luta pela democratização da escola pública, já vencemos algumas batalhas, dentre elas, a do acesso à escolarização fundamental. E, ao nosso ver, entra aí a queixa docente, pois a diferença mais importante que cabe apontar entre as escolas do passado e as de hoje é que aquelas escolas atendiam poucos alunos. Hoje as escolas públicas estão repletas de alunos de todas as origens, já que a grande maioria das crianças brasileiras frequenta escola pública. As escolas que hoje se destinam a uma minoria são instituições privadas, frequentada por uma clientela oriunda de famílias que pagam os estudos de seus filhos.

Enfrentar essas mudanças não foi, e não está sendo, tão fácil e teve efeitos importantes sobre os resultados produzidos pela escola. O ganho histórico foi que maior número de crianças passou a frequentar a escola, embora se começou a perceber que no interior da escola teve início a uma cultura de fracasso escolar, e também um grande lamento por parte dos professores, que somando tudo, vem resultando no aumento dos problemas relativos à qualidade da educação. Fatores indicam que, com a inclusão social a doença do professor aumentou, pois suas respostas já não são suficientes aos dilemas atuais e aos novos deveres da profissão.

Conforme apontamos no início deste texto, a preocupação com o bem-estar do professor, com sua saúde, também se faz presente entre os próprios educadores, profissionais da área de pedagogia. Apontaremos, nesse momento, pesquisas de educadores que estão

mais ligados à área pedagógica, embora já tenhamos conhecimento de outras abordagens sobre esta temática – a psicanalítica por exemplo - pois fizemos esse levantamento por ocasião do mestrado, onde desenvolvemos uma dissertação que teve como título: A queixa docente. Enfocaremos principalmente as contribuições de Esteve porque, além de ser da área educacional, o mesmo tem desenvolvido pesquisas no sentido de explicitar os desafios enfrentados pelo magistério face às rápidas mudanças por que passa a sociedade, para além das fronteiras nacionais.

Esteve (1999), é educador espanhol, e em sua obra “*O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*”, aborda principalmente as dificuldades dos professores geradas a partir das mudanças do contexto social, mudanças relacionadas às novas exigências do ofício de professor.

Para ele os professores se encontram ante o desconcerto, dificuldades e demandas mutantes e a contínua crítica social por não chegarem a atender às novas exigências, surgidas a partir da acelerada mudança do contexto social em que exercem a profissão.

...às vezes o descontentamento surge do paradoxo de que essa mesma sociedade, que exige novas responsabilidades dos professores, não lhes fornece os meios que lhes reivindicam para cumpri-las. Outras vezes, da demanda de exigências opostas e contraditórias. (p.13).

Assim, surge uma queixa de situações de profundo mal-estar, e que este, em si, quando percebido, já é uma queixa. O mal-estar é empregado por Esteve para descrever “efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência.” (p.25).

O que se percebe é que o conjunto de vários fatores sociais e psicológicos, presentes na situação em que se exerce a docência atualmente, está produzindo o que ele chama “um ciclo degenerativo da eficácia docente.” (p.27).

Dois grupos de indicadores de mal-estar docente³ são apresentados por Esteve (1999): os fatores secundários e primários. Os fatores primários referem-se aos que incidem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula, gerando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas. Os fatores secundários referem-se as condições ambientais, ao contexto mesmo em que se exerce a docência. De acordo com o autor, a ação dos fatores secundários é indireta e afeta a

³ Essa classificação apresentada por Esteve (1999, p.27) foi estabelecida por Blase (1982) a propósito do estresse docente.

eficácia docente ao promover uma diminuição da motivação do professor no trabalho, de sua implicação e seu esforço. Isolados, têm apenas significado intrínseco, mas quando se acumulam, influem fundamentalmente sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e de seu trabalho profissional, gerando uma crise de identidade que pode chegar, inclusive à autodepreciação do ego. (p.27).

Esteve aponta modificações no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização. Segundo ele, têm aumentado as responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores, coincidindo com um processo histórico de uma rápida transformação do contexto social, o qual têm sido traduzido também em modificação do papel docente, resultando em fonte importante de mal-estar para muitos, na medida em que não aceita acomodar-se às novas exigências.

Conforme a bibliografia levantada por Esteve (1999), um fator muito presente é o aparecimento de dificuldades advindas da transferência, por parte da comunidade social e da família, de algumas de suas atividades sociais e protetoras anteriores à escola, sem que essa transferência tenha sido acompanhada das necessárias mudanças na formação profissional dos educadores, preparando-os para enfrentá-las com êxito, nem dos meios de que dispunham para responder às novas exigências.

Esteve (1999), também verificou em suas pesquisas que não só na França, mas em toda a Europa e nos Estados Unidos, a escola – e sobretudo a escola secundária – está sendo questionada por uma crise geral e dupla: crise da instituição escolar cujo rendimento é dos mais medíocres; crise do ato pedagógico em si mesmo.

Também o alemão Mitter⁴, citado por Esteve (1999), desenvolveu idéias bem parecidas quando se refere à percepção de uma “fase de desencanto” que ele considera como fator central do exercício da docência nos sistemas educativos. Atribui essa situação à subvalorização da formação de professores.

Outro pesquisador dessa questão é Claude Merazzi⁵, que assinala que, nas atuais circunstâncias, a capacidade de viver e assumir as situações conflitivas são um dos aspectos mais importantes da competência social dos educadores. Assim, uma nova exigência para a formação de professores seria o preparo dos mesmos para viver entre os conflitos.

⁴ W. MITTER. Goal Aspects of Teacher Education.

⁵ C. MERAZZI. Apprendre à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants.

Merazzi baseia sua tese em três fatos, que para ele, fundamentais: em primeiro lugar, na evolução e transformação dos agentes tradicionais de socialização (família, ambiente cotidiano) que nos últimos anos, por diversas circunstâncias sociais, reagiram renunciando às responsabilidades que antigamente vinham desempenhando no âmbito educativo e exigindo das instituições escolares que ajudassem a ocupar um vazio que nem sempre tinham capacidade de preencher.

Em segundo lugar, o papel que tradicionalmente era designado às instituições escolares, viu-se seriamente modificado pelo aparecimento de novos agentes de socialização, que se converteram em fonte paralelas de transmissão de informação e cultura, onde qualquer informação passada pelo professor poderá ser, não só examinada, como contestada.

Muitos professores souberam, outras ainda buscam, integrar e utilizar harmoniosamente as vantagens oferecidas por esses novos agentes, outros se obstinam em manter seu papel tradicional, ignorando a enorme força de penetração e o interessante potencial educativo que os novos canais de informação poderiam colocar a seu serviço, como sabemos, a luta é desigual. Quem ainda pretende manter exclusividade, com certeza, só tem a perder.

E em terceiro lugar, o conflito, embora apenas quando se pretende definir qual é a função das instituições escolares, que valores, dentre os vigentes em nossa sociedade, o professor deve privilegiar.

Para Esteve (1999), essas transformações supõem um profundo e exigente desafio pessoal para os professores que se propõem a responder às novas expectativas projetadas sobre eles, pois, não foi este um consenso social. Toda, nenhuma ou qualquer atitude do professor poderá ser contestada.

É curioso observar, como alguns pais, tanto nesse aspecto quanto em muitos outros, simplificam os males da escola, declarando os professores responsáveis universais por tudo o que nela possa haver de errado, inclusive quando se trata de problemas em que a responsabilidade real do professor e sua capacidade de evitá-los é muito limitada.

Esteve também aponta a modificação do status social do professor. Para se ter uma idéia, piadas como “o ladrão não o assaltou pois o reconheceu como professor”, são muito comuns.

Para muitos pais, o fato de que alguém tenha escolhido ser professor está associado não ao sentido de uma vocação, mas ao álibi de sua incapacidade de

fazer “algo melhor”; ou seja, para dedicar-se a outra coisa em que se ganhe mais dinheiro. Certamente o salário dos professores constitui mais um forte elemento da crise de identidade que os afeta, já que os professores têm níveis de retribuição, inferiores aos de outros profissionais com a mesma titulação. (Esteve, 1999)

Há também pesquisadores⁶ que, ao estudar as fontes de estresse nos professores, apontam como elementos mais significativos: em primeiro lugar os salários; em segundo, a falta de coerência em sua relação com os alunos; e em terceiro lugar, a sobrecarga quantitativa de trabalho.

Na França, estudos sobre a saúde mental dos docentes mostram que os diagnósticos mais freqüentes são: estados neuróticos (27%); estados depressivos (26,2%) personalidades e caracteres patológicos (17,6%) estados psicóticos, psicoses maníaco-depressivas (7,4%) e esquizofrenias (6,6%). Esses estudos mostram também que a freqüência desses diagnósticos é maior entre docentes do que em outros grupos profissionais.

Esteve (1999) também aponta o fato de que é até curioso observar o tratamento que recebe a figura do professor nas seções fixas de educação que publicam diariamente a maioria dos grandes jornais nacionais. Em outras ocasiões, os professores aparecem na seção de justiça, o que também é bem sintomático.

Para este pesquisador, Esteve, a formação dos professores não os prepara adequadamente para a prática do ensino. O professor iniciante ficará desarmado e desconcertado ao perceber que a prática real do ensino não responde aos esquemas ideais com os quais ele foi formado. Acrescenta que a prática real do ensino está limitada por um bom número de carências e contradições que o professor iniciante vai encontrar na instituição educativa concreta em que começa a trabalhar. Essa instituição já tem o seu funcionamento definido, para bem ou para mal; e o novo professor, individualmente, só pode fazer algo para modificá-lo, adaptando-o aos ideais com os quais formou-se, e ainda pode ocorrer que, para piorar as coisas, seus colegas de profissão, vão presenteá-lo com os “piores” grupos, os piores horários e as piores condições de trabalho, seguindo o princípio de que os veteranos escolhem primeiro.

O que se percebe, conforme aponta o autor, é que a atuação individual não é totalmente independente do contexto social em que se realiza e, em muitas ocasiões, o sentimento de desânimo que domina muitos professores tem suas bases

⁶ M. MILSTEIN et al. Organizationally based stress: What bothers teachers.

muito mais nesses fatores contextuais, que até aqui analisamos, do que na situação real da sala de aula, mesmo com todas as suas dificuldades.

Quanto aos fatores primários, diz Esteve,

...independentemente das tensões geradas no contexto social no qual se exerce a docência, encontramos outra série de limitações que atuam diretamente sobre a prática cotidiana, limitando a efetividade da ação do professor e constituindo-se em elementos que, em conjunção com os já descritos como fatores secundários, acabam contribuindo para o mal-estar docente a médio ou longo prazo. (p.47)

De acordo com este autor, professores que enfrentam com ilusão uma renovação pedagógica de sua atuação nas aulas encontram-se, freqüentemente, limitados pela falta de material didático necessário e pela carência de recursos para adquiri-los. Muitos desses professores queixam-se explicitamente da contradição que supõe, por um lado, que a sociedade e as instâncias superiores do sistema educacional exijam e promovam uma renovação metodológica, sem, ao mesmo tempo dotar os professores dos recursos necessários para levá-la a cabo.

Também há situações em que a falta de recursos não se refere ao material didático, mas a problemas de conservação dos edifícios, escassez de móveis, insuficiência de locais adequados, etc. (OIT, 1981, In: Esteve, 1999).

Esteve (1999) afirma: "Todas as instituições tendem a criar artifícios adicionais, e a escola não é uma exceção. As características internas de algumas instituições impedem que estas possam realizar o que se espera delas". (p.44).

Problemas de horários, de normas internas, de locais cuja utilização é regulada por normas gerais de pouca flexibilidade, as exigências de prescrições marcadas pela instituição ou pela inspeção, a necessidade de reservar uma parte de seu tempo para reuniões, encontros, avaliações, visitas de pais e outras atividades do centro, limitam em muitas outras ocasiões as possibilidades de uma atuação de qualidade. Por esta razão, qualquer melhoria que se pretenda fazer tem que se mexer nas bases da instituição.

A violência⁷ nas instituições escolares, também é fator, apontado por Esteve, como causador de mal-estar e este, como já assinalamos, conseqüentemente revelar-se-á em forma de queixa.

⁷ Sobre violência nas escolas ver Escola e Violência nas periferias urbanas francesas, Angelina Peralva ; A violência urbana e a escola, Nancy Cardia e; Pequeno relato sobre a cultura da violência no sistema escolar público em Nova York, Peter Lucas. *Revista Contemporaneidade e Educação*, ano II, Set/97, nº 2.

Ada Abraham,⁸ que denomina crises de identidade docente aquelas geradas pela contradição entre seu “eu real” (o que faz cotidianamente) e seu “eu ideal” (o que pensa que deveria fazer). Essa autora classifica esta crise em alguns grupos. Destacamos três deles: a) - predomínio de sentimentos contraditórios, que não resolvem na prática educativa os conflitos entre ideais e realidade; b) - negação da realidade pela alta carga de ansiedade do professor. Recorre a uma rotina em sua prática docente evitando implicações pessoais com a docência; c) - presença de uma grande ansiedade ao dar-se conta de que necessita de recursos para levar adiante seus ideais, ao passo em que não deseja renunciá-los. O professor pode tentar resolver de forma individual problemas do sistema, e deixar-se vencer pela depressão considerando-se culpado por não realizar seus ideais.

Ousamos apontar também a carga horária de trabalho do professor como forte contribuidora de produção de queixa, pois muitos professores, trabalhando em várias escolas são tomados pelo cansaço acumulado, despersonalizam o trabalho docente e anulam-se frente aos superiores.

No Brasil, as condições de trabalho pioram a situação em relação a outros países. Nestes tentam-se compensar as estressantes características do trabalho docente com melhorias das condições de trabalho. Segundo o documento já citado, elaborado para a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) em julho de 1997, a Conferência Intergovernamental Especial sobre a situação do pessoal docente convocada pela UNESCO em colaboração com OIT em Paris, 1966, por exemplo, recomenda a melhoria das condições de trabalho como elemento central para a melhor qualidade do ensino. No caso brasileiro as péssimas condições de trabalho servem para complicar ainda mais a situação. O caso das jornadas excessivas certamente é um deles.

Na referida conferência, constatou-se que a jornada média internacional está entre 30 e 35 horas semanais na escola, das quais entre 18 e 24 de atenção direta ao alunado (observando-se que essa diferença não é ainda suficiente para atender às tarefas extra-classe tais como programação, coordenação, auto-preparação, preparação e correção de provas e de exercícios, preenchimento dos diários de classe, elaboração das médias, etc.). No Brasil, entretanto, as jornadas situam-se em torno de 45 aulas semanais, sendo raros os casos em que parte desse tempo (em geral entre 10% e 20%) é dedicado aos trabalhos extra-classe. Com isso muitas dessas atividades inerentes ao ensino têm que ser realizadas em casa pelo docente. A sobrecarga de horas extraordinárias (além de tudo não pagas) tem efeitos particularmente nocivos sobre as condições de trabalho (e de saúde dos educadores), uma vez que torna mais acentuadas as condições já estressantes do trabalho realizado em "condições normais".

Tudo isso, pela incidência de fatores que geram mal-estar, pede uma grande seriedade para como as condições e na realização do trabalho docente.

⁸ A. ABRAHAM. *El mundo interior del docente*.

Gatti (1996), em um artigo publicado no Caderno de Pesquisa enfocando a profissão docente, numa discussão sobre o trabalho cotidiano de professores e a construção de uma identidade profissional, afirma que a identidade do professor é uma questão que precisa e merece ser trabalhada e levada em conta nas pesquisas. A autora também adverte para as mudanças sofridas pela profissão nas últimas décadas, que são provocadas por um conjunto de forças sociais como o aumento do número de alunos e sua heterogeneidade do ponto de vista sócio-cultural, as novas demandas de escolarização postas pela sociedade, bem como o impacto de novas formas de tratar o conhecimento e o ensino. Conforme a autora, este quadro ora vivido se torna mais grave diante da ausência de políticas educacionais que possam dar conta dos desafios da escola e da valorização de seus agentes, os profissionais da educação. Sobre a queixa docente a autora afirma que:

...explorando os aspectos relacionados à frustração na profissão, que é expressa pela maioria, verifica-se que essa frustração repousa também em fatores diferenciados como: os baixos salários, a ausência de condições para o bom exercício da profissão, os problemas relativos à formação para a profissão, as más relações no trabalho, as múltiplas exigências extra classe ou, ainda, a exaustão pela demanda continuada das crianças e a indisciplina. (p.86)

A autora também fala de contradições na profissão docente que passam desde a “escolha” da profissão até sua imagem social, pois,

...de um lado os professores exaltam o quanto são gratificados pelas crianças e pais, de outro apontam o descaso das políticas sociais para com a educação e os professores, o desinteresse dos alunos, o não comprometimento das famílias com a educação dos filhos. (p.87).

Também Trias, no artigo El malestar docente (1998) diz que, para se falar em crise da educação é necessário compreender que o mal-estar docente localiza-se em crises mais amplas como as sociais, políticas e econômicas.

De acordo com essa autora, a teoria crítica contemporânea propõe que para se fazer uma análise do mal-estar docente deve-se tomar uma distância da situação permitindo um conhecimento da situação, buscando orientar o capital crítico reflexivo face a elaboração de inovações produtivas.

De acordo com Trias (1998), Habermas⁹ propõe que para analisar a trabalho docente numa perspectiva crítica com uma finalidade emancipatória, deve-se compreender a resposta a esta questão: “Qué papel debe cumplir el educador como trabajador social en una estructura conflictiva, cambiante y dinámica?” (p. 94).

⁹ HABERMAS, J. Conocimiento e interés. Buenos Aires, Taurus, 1990.

A resposta a essa pergunta é simples: o professor precisa assumir-se como criador de cultura sem que isso lhe dê um lugar de privilégio. Para a autora,

Modestia y solidaridad pueden ser dos buenos principios como guías en la acción. Es indispensable que el tránsito de la doxa (opinión) a logos (saber) se realice en la vivencia de la dialéctica acción – reflexión de la praxis humana. (Trias, 1998, p.94).

Silvia Trias estabelece algumas reflexões que julgamos também importantes por pensar uma identidade para o docente em vários âmbitos sociais.

a) O docente: um trabalhador social

Nesta visão apontada pela autora, a ação do docente como trabalhador social poderá provocar reflexão que permitirá a ele detectar: - quais as forças de trocas e quais as de estabilidade; o que deve ser trocado; que meta trará uma maior humanização; realização de um esforço crítico comum do conhecimento da realidade que venha libertá-lo do sectarismo.

b) O docente é um profissional

A autonomia e responsabilidade são duas características que se sobressaem na profissão de professor. Desta forma, se se pretende falar em mal-estar docente, estas devem ser levadas em conta pela relação que têm com o mal-estar e com a desprofissionalização do docente.

A ética deve ser trabalhada e elaborada pelos educadores como um dos pilares mais importantes do trabalho docente. A autonomia coletiva significa a participação dos professores nas decisões sobre a política educacional escolar.

c) O docente deve ser um investigador

O fenômeno educativo não é neutro e por isso a investigação também não pode ser. O fenômeno educativo pressupõe uma retroalimentação dialética entre teoria e prática. O importante aqui são as trocas, e não o conhecimento em si mesmo. Um conhecimento em função de produzir trocas pede também uma concepção de realidade dinâmica. A esse respeito, Trias diz que:

El docente que investiga su propia práctica, no sólo la conoce sino que se compromete en ella de tal modo que logra modificaciones norteadas por lo que Habermas denomina interés emancipatorio. (p.95).

Portanto para se fazer educação num processo dialético é imprescindível a opção, o compromisso do educador com uma causa. Esta causa deve ser assumida por inteiro e pelo ser inteiro: razão, emoção.

Porém, quando se fala em mudanças no cotidiano logo vêm as desculpas e resistências e, com tantos contras tentando mostrar que é inútil tentar, entra-se num círculo vicioso, diríamos patológico, neurótico, onde o que passa a preencher e justificar a existência é a doença e no fundo, um temor em procurar cura. (Trias, 1998).

Alicia Fernández (1994), revendo o papel do professor, propõe que para substituir a queixa faz-se necessário ter que buscar a certeza perdida, duvidando do passado.

Creio que a queixa dos professores, enquanto funciona como lubrificante da máquina inibitória do pensamento, é favorecida e, às vezes, até promovida pela própria escola. Quem escuta uma queixa-lamento é chamado somente a condoer-se e é difícil que, a partir do enunciado, possa pensar. A carga saudável de agressividade, necessária para pensar, degrada-se e aparece como lamento. (p.108).

Para esta autora, o juízo crítico que substitui a queixa, aparecerá quando se reflete se esse processo de queixa consiste em aprender a valorizar o delicioso e perigoso gosto da dúvida, correndo o risco de sair da certeza e utilizando a máquina desejante-imaginativa-pensante, que também nos permite selecionar e eleger.

O que se percebe é que o professor, como qualquer agente social, está perpassado por contradições, mas o principal é saber sair, saber como superar essas contradições.

Vasconcellos (1998), aponta duas possibilidades que podem ser assumidas pelo professor rumo à superação ou não superação de tais contradições. Uma seria justificar para não mudar. Nessa postura fica-se discutindo eternamente os problemas, não entrando diretamente no estudo de formas de superação. Deste modo, procura-se também a acomodação na administração do cotidiano, ao invés de se procurar mudá-lo.

A outra postura apontada por Vasconcellos seria compreender para transformar. Aqui, procuram-se os problemas, para então enfrentar e transformar a prática com firmeza. Duas perguntas seriam importantes: é possível fazer algo? É possível transformar a realidade?

Nesta perspectiva o sujeito deve perceber-se como agente histórico da transformação. O contrário, as respostas virão com palavras alusivas, apenas belas idéias. Para o autor, também é preciso não se deixar cair em posições equivocadas: voluntarismo, com excesso de otimismo e crença na boa vontade como redentora, pois querer é condição necessária mas não é suficiente. O voluntarismo leva também ao imediatismo, onde se analisa pouco e de maneira rápida o problema. Isso causa empolgação inicial, dificuldade de realização e, finalmente, o desânimo.

Ainda de acordo com Vasconcellos, o determinismo é uma outra posição perigosa, que leva à atitude fatalista, onde o pessimismo é parte do pensar do sujeito (no caso o professor). Pensa-se: o problema é estrutural, é do sistema, enquanto não mudar o sistema, nada vai mudar; só resta esperar. E assim o sentimento de impotência toma conta: o sujeito nada pode fazer. O resultado é como expõe Espinosa,¹⁰ citado por Vasconcellos (1998): “tristeza é o que sentimos ao perceber que nossa realidade diminui porque nossa capacidade de agir encontra-se diminuída ou entravada.” (p.23).

Como sair de tais situações? Como ajudar o professor a superar o mal-estar? A resposta a tais questões não é tão simples, como, aliás, não nos parece mesmo ser simples. Como vimos, a queixa parece ser uma forma de promover, em quem a faz, a permanência e até o fortalecimento da situação que a origina. E, portanto, a reflexão sobre a prática nos parece ser um bom começo, pois somente uma postura dialética e comprometida poderá, no entender dos autores apontados e também no nosso, superar essa realidade.

Mas tudo estaria resolvido com a reflexão sobre a prática? Nos parece que este é o melhor caminho, mas tal caminho não poderá ser visto como uma panacéia. Todas as questões apontadas merecem atenção: decisões políticas referentes a salário, jornada de trabalho e à formação continuada deverão ser levadas a sério pelos responsáveis legais, pois o acesso à escola a todas as crianças jovens e adultos é questão indiscutível. A cidadania não pode ser negada a alguns – ainda um grande número -, exatamente por quem já a conquistou, no entanto, garantir a saúde dos professores, além de necessário por uma questão humana e existencial, é também garantir educação de qualidade aqueles e àquelas que estão na escola

¹⁰ Espinosa. Ética.

em busca de compreender e intervir nessa realidade, buscando mudá-la para melhor e, com isso, melhorar sua qualidade de vida, visando sua emancipação.

Bibliografia

- ABRAHAM, A., *El mundo interior del docente*. Barcelona, Promoción Cultural, 1975.
- APOSENTADORIA dos professores, nem privilégio nem compensação: justiça. <http://www.aomestrecomcarinho.com.br/index.htm>. Acesso em: 05 maio 2003.
- CANDIA, Nancy. A Violência Urbana e a Escola. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro, Ano II, n.2, p.26-69, 1997.
- CORDIÉ, Anny. *Malestar en el docente: La educación confrontada com el psicoanálisis*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1998.
- ESTEVE, J. M. *El estrés de los profesores: propuestas de intervención par su control*. Educación u derechos humanos. Montevideo, n.º 12, 1991.
- _____. *O mal-estar docente*. Lisboa, Escher, 1992.
- _____. *O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores*. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP, EDUSC, 1999.
- FERNÁNDEZ, Alicia. O lugar da Queixa no Processo de Aprendizagem. In: GROSSI, Esther Pillar, org. *Paixão de Aprender*. 3 ed., Petrópolis, RJ, Vozes, 1982.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto alegre, Artes Médicas Sul, 1994.
- GATTI, Bernardete Angelina. Os professores e suas identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*. São Paulo, p. 85-90, 1996.
- GOBLE, N.M. PORTER.; J.F. *La cambiante función del profesor*. Madri, Narcea, 1980.
- HABERMAS, J. *Conocimiento e interés*. Buenos Aires, Taurus, 1990.
- HAMON, H., ROTMAN, P. *Tant qu'il y aura des profs*. Paris: Seuil, 1984: In Esteve, 1999.
- KARR, W.; KEMMIS, S. *Teoria crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- LITT, M.D.; TURK, D.C. Sources of stress and Dissatisfaction in Experienced High School Teachers. *Journal of Educational Research*, v.78, n.3, p.178-185, 1985.
- LUCAS, Peter. Pequeno relato sobre a cultura da violência no sistema escolar público em Nova York. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro, Ano II, n.2, p.70-95, 1997.
- MERAZZI, C. Apprendre à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants. *European Journal of Teacher Education*, v.6, n.2, p.101-106, 1983: In Esteve, 1999.
- MITTER, W. Goal Aspects of Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, m v.8, n.3, p.273-282, 1985: In Esteve, 1999.

_____. A Família Pobre e a Escola Pública: Anotações Sobre um Desencontro. *Psicologia USP*. São Paulo, v.3, n.1/2, p.107-121, 1992.

PERALVA, Angelina. Escola e Violência nas periferias urbanas francesas. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro, Ano II, n.2, p.7-25, 1997.

PACÍFICO, Juracy Machado. A queixa docente. São Paulo, 2000, 125p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 19 ed., São Paulo, 2002.

TRIAS, Silvia. El malestar docente. Porto Alegre. *Revista Educação*, Ano XXI. n.35, p. 93-105, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Para onde vai o professor? Resgate do Professor como sujeito de transformação*. São Paulo, Libertad, 1998. (Coleção Subsídios Pedagógicos da Libertad. V. 1).

ZANOTTO, M. L. B. *Ações e Representações: uma tentativa de análise das relações de trabalho na escola*. São Paulo, 1985, 131p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo.