

ANA VIRGINIA NION RIZZI

**O TRABALHO DOCENTE E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS  
NO ESPAÇO ESCOLAR**

Florianópolis, agosto de 2006

ANA VIRGINIA NION RIZZI

**O TRABALHO DOCENTE E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS  
NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-graduação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Zanatta da Ros.

Florianópolis, agosto de 2006

ANA VIRGINIA NION RIZZI

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O TRABALHO DOCENTE E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS  
NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação defendida e aprovada pelo Programa de Pós-graduação em Educação  
do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina  
no dia 17 de agosto de 2006

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Zanatta Da Ros (UFSC)  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Bernardete Wrublevski Aued (UFSC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edna Garcia Maciel Fiod (UFSC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Borges Sousa (UFSC)  
suplente

Este trabalho de pesquisa é dedicado à categoria dos professores, em dois aspectos gerais: por um lado, do ponto de vista profissional e, por outro, pessoal.

Sob o primeiro prisma, tive a oportunidade de me aproximar da categoria quando iniciei meu trabalho como psicóloga na escola em que apliquei a pesquisa. Senti a necessidade de estar me aprofundando nos alicerces da profissão, por isso escolhi o Mestrado em Educação. A partir daí, fui me inteirando das grandes questões que envolvem o “ser professor” dentro de uma escola. Muitas das colegas com quem compartilhei meus estudos eram professoras, daí que essa ponte me serviu para perceber quais eram as maiores dificuldades, os desafios, as queixas e as recompensas da profissão. Às vezes, isso aparecia nos projetos das dissertações das colegas. De qualquer maneira, era nas conversas, nas discussões em sala e nas entrelinhas que eu ia aprendendo com elas, o que possibilitou, assim, comparações com a minha escola-alvo.

Por outro lado, entendi que a profissão, embora haja um número considerável de pessoas que a exerça fazendo queixas do salário e que se refira a ela como “moleza”, na verdade é ímpar. Realmente, a profissão docente não se assemelha a nenhuma outra. Creio que é justamente pela complexidade e esforço que demanda. Representa a categoria de uns poucos privilegiados, porque requer uma articulação supra-humana das questões do dia-a-dia e das variáveis econômicas, sociais, emocionais e de saúde/doença. Ela encerra essas e tantos outros matizes da realidade. Por esse motivo, fico atônita e surpresa com o trabalho das minhas colegas professoras. Elas conseguem concentrar em um gesto, em uma atitude, em uma palavra, formas de lidar com toda a problemática que atinge o país. Elas lidam com a aprendizagem dos alunos, tendo como tela de fundo um panorama que na maioria das vezes não é dos mais fáceis. As professoras concentram na sua função o que para mim é um milagre. Essa sensação me acompanha quando compartilho o cotidiano com minhas colegas da escola, do mestrado e com minhas professoras.

Por outro lado, encontrei certas particularidades na profissão do professor que acredito serem únicas e chamam muito a minha atenção, talvez por eu ter uma outra formação. Essas professoras têm um pé na ação, na atitude, no ato. Elas conseguem materializar nos seus afazeres, de maneira rápida, estratégias para lidar com seus alunos. Artimanhas, truques, enfim, valem-se de uma praticidade e de recursos imediatos para poder alcançar seu objetivo na aprendizagem. Vê-las

trabalhando destitui minha concepção e minha formação. A respeito da formação, acredito que quando algum psicólogo vai trabalhar numa escola tem de estar obrigatoriamente junto do professor. Este “estar junto” não é só para aprender, porque, para nossa surpresa, percebo que algumas técnicas supostamente da Psicologia os professores dominam e, mais, aprimoram.

Foi com as professoras que me acolheram dentro e fora da escola e que me deram subsídios de solidariedade e de aprendizagem que aprendi a ser melhor como pessoa e profissional. Elas, para não fazer diferente de seu papel de professoras, contam com um arsenal de estratégias para lidar com as vicissitudes que a vida lhes impõe e, ainda, conseguem repassar essa bagagem a seus pares. A essas professoras que fizeram a grande diferença na minha profissão e ajudaram-me a dar um rumo diferente à minha vida de mulher e mãe que dedico este trabalho.

É a elas que devo esse período da minha existência.

Os agradecimentos são, em primeiro lugar, ao curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, que contribuiu decisivamente para a minha formação profissional.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Zanatta da Ros, por ter me acolhido como aluna, na minha condição humana; por ter sustentado meus impasses na elaboração da pesquisa; por ter-me dado seu exemplo de coragem, “garra”, seriedade, dinamismo e persistência; por ter-me ensinado a vislumbrar articulações que fazem a pesquisa ter coerência e objetividade; por ser uma pesquisadora de grande alcance, fazendo com que a pesquisa tenha “asas”; por ter-me conduzido a outros níveis de compreensão e complexidade. Ao compartilhar a tarefa de pesquisa, tenho a agradecer a simplicidade com que me inseria em outros afazeres que lhe acompanhavam como professora, mãe e esposa, os quais a revestem de características de uma árdua trabalhadora que prima pela rigorosidade, dedicação e empenho.

À professora Bernardete W. Aued, por ter-me possibilitado a compreensão do que significa, atualmente, o mundo do trabalho; por ter-me mostrado um outro ponto de vista, até que eu compreendesse a dimensão lazer/trabalho. Percebi, como aluna, a dose perfeita entre a lucidez, a capacidade de oratória, a rigorosidade em suas aulas, diluídas na ternura da cumplicidade dos intervalos.

À professora Edna G. M. Fiod, pela sua paciência e solidariedade; por ter-me disponibilizado bibliografia pessoal e ter pontuado a relação entre ideal e material, interrogando-me a respeito do significado da educação nos pressupostos idealistas, e os resquícios da Educação atrelada à materialidade econômica atual. Agradeço particularmente ao cálido apego e à calma com que propôs questões que me fizeram avançar no entendimento do que significa Educação.

Agradeço à Direção da escola onde a pesquisa foi aplicada por ter autorizado seu desenvolvimento; por colocar-se de maneira incondicional às demandas desta investigação; por ter acolhido e respeitado as entrevistas, oficinas, observações e escutas; por ter-se despojado de critérios particulares para poder me deixar livre para pesquisar e pela confiança depositada no trabalho. Fica, então, minha admiração à capacidade de desprendimento de conceitos pessoais, sem o qual a pesquisa seria inviabilizada.

Agradeço às minhas colegas professoras pelo comprometimento, sinceridade, colaboração e dedicação à pesquisa. É a elas que devo o arsenal de questões e

situações com as quais me deparei antes e durante a pesquisa. Lá vão os fios que teceram esta rede: Dayse, Marlene, Waleska, Aline, Diva, Cristina, Alice, Roselei, Soraia, Letícia, Maria Elisane, Giovana, Maria Gislene, Emanoele, Maria Salete, Etelvina, Carlos, Charles, Ronei, Adriana, Sandra, Diana, Lia, Tânia, Ivonete, Cleusa, Evanilde, Ana Paula, Maria de Fátima, Luciane, Márcia, Cínara, Cristiane, Débora, Divove, Eliane, Gislaine, Juçara, Natalina, Rodrigo, Tatiane, Vanessa, Veruska, Leonor e Marli.

Em especial, a duas grandes amigas e colegas, Adriana Rheinheimer, que foi assessora pedagógica e professora da escola; e à fonoaudióloga Delaine Travasso, por terem-me dado um *feedback* imediato na pesquisa entre as demandas que vinham da universidade para a escola e, ao contrário, no sentido de como o dia-a-dia me fazia levar questões para a universidade, fazendo pontes com o cotidiano vivido, possibilitando construtivas discussões e aprimorando o entendimento acerca do funcionamento da escola.

Às minhas amigas, Salete e Melânia, pela parceria, cumplicidade, dedicação e força incondicionais.

Ao meu irmão Eduardo, pelo alento.

À minha mãe e aos meus irmãos de Uruguai que, mesmo distantes, me apoiaram nesta tarefa.

À minha analista, por ajudar-me a ter discernimento.

Ao meu filhinho amado, pela paciência, embora não consciente, de esperar-me.

## RESUMO

Esta pesquisa desenvolveu-se no Centro Integrado de Educação Pública Rodesindo Pavan, uma escola de período integral, na região oeste do município de Balneário Camboriú, Santa Catarina. Buscou-se compreender o que significa o trabalho docente na sociedade capitalista e as relações interpessoais aí entabuladas. A análise está centrada no modo como essas relações constituem-se e constituem o tecido de relações na escola por meio de estratégias que visam “driblar” os efeitos nocivos do trabalho, como cansaço e desânimo, semelhantes aos identificados na síndrome de *Burnout*. Por tratar-se de uma escola de período integral, organizada nos moldes da proposta acima identificada, o trabalho traz em si resquícios de particularidades impressas a partir de pressupostos idealistas que configuram sua existência inicial e resitem aos dias de hoje. A metodologia utilizada na pesquisa é de caráter qualitativo. A coleta de dados foi realizada por meio de observações, escutas, entrevistas e oficinas com registro em portfólios. As informações evidenciaram que a tomada de consciência das condições de trabalho e o esforço coletivo dos docentes podem criar bases de resistências aos mandos sociais que caracterizam o “adoecimento” do professor/professora.

## ***ABSTRACT***

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	10
1.1 Questões de pesquisa	14
1.2 Objetivo geral	14
1.3 Objetivos específicos	14
1.4 Apresentação do trabalho escrito	15
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA</b>	17
2.1 CIEPs: apontamentos históricos	17
2.2 Pressupostos da proposta de construção dos CIEPs	20
2.3 Notícias dos CIEPs na atualidade	27
2.4 O CIEP de Balneário Camboriú	31
2.5 Algumas considerações sobre o trabalho capitalista e sua relação com o trabalho docente	35
<b>3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b>	47
<b>4 Olhares e leituras sobre as vivências realizadas durante o processo de investigação: uma análise possível</b>	53
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	77
<b>REFERÊNCIAS</b>	83

## 1 INTRODUÇÃO

A motivação para realizar o presente trabalho de pesquisa surgiu há algum tempo, após ter ingressado como psicóloga em uma instituição escolar onde se evidenciavam inúmeros sinais de mal-estar no grupo de professores, que inclusive podem ser caracterizados como algo que se assemelha à chamada síndrome de *Burnout*<sup>1</sup>.

Por ser a escola um novo espaço laboral para mim, provocou-me indagações referentes à própria instituição. Essas indagações surgiram como uma espécie de estranhamento do lugar e posterior construção de outros olhares sobre o seu cotidiano. Provavelmente por ter trabalhado em lugares diferentes, esse estranhamento produziu um certo contraponto propício para a comparação com esses outros espaços e para a construção de várias “idéias” que permitiram a busca de entendimento do ambiente escolar. Meu olhar e meu sentir impulsionaram-me no sentido de procurar respostas às situações angustiantes e conflitantes que me impactaram inicialmente e que perpassam, ainda hoje, o ambiente educacional no qual comecei a desenvolver minhas atividades. Tal situação vem possibilitando saídas em parceria com o grupo para que se busquem respostas para as dificuldades que o atingem.

Esse olhar e sentir foram construídos durante toda a minha formação como psicóloga e também pelas experiências profissionais anteriores, destacando-se, entre elas, o fato de ter sido professora, mesmo em espaços não institucionais.

Antes de ingressar no curso de Psicologia, em 1990, iniciei o curso de medicina na *Facultad de Medicina*, na *República Oriental del Uruguay*, onde permaneci até 1994. Posteriormente, com a intenção de reatar laços familiares entrecortados pela distância, vim ao Brasil.

---

<sup>1</sup> *Burnout*: nome que une as palavras *burn* e *out*, do inglês, significa algo como “perder o fogo”, “perder a energia” ou “queimar (para fora) completamente”, numa tradução mais literal. É, de acordo com Codo (1999), uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não importam mais e qualquer esforço lhe parece inútil. O autor, ao se referir à síndrome que acomete muitos professores, afirma que a “[...] exaustão emocional é a expressão do sofrimento a nível afetivo. Os indivíduos não conseguem dar mais de si, toda energia e recursos emocionais parecem estar exauridos, falta esperança ou crença que seus objetivos serão alcançados. Esse sentimento, em termos práticos, faz com que esse professor preocupado e empenhado com o seu trabalho sinta que os problemas que lhe são apresentados são muito maiores do que os recursos que tem para resolvê-los. Ele sente-se sem saída.” (CODO, 1999, p. 264).

Não consegui transferência de curso, o que me levou a repensar conceitos e reajustar desejos: se, no curso de medicina, minha intenção era especializar-me em psiquiatria; com o impedimento, optei por um curso alternativo.

Surgiu, assim, a idéia de ingressar no curso de psicologia, com a possibilidade de eliminar disciplinas anteriormente cursadas. Com o fato de o curso de psicologia ser no turno vespertino, pude conciliar essa atividade com o trabalho de professora e, por vários anos, lecionei espanhol, a fim de custear meus estudos. Foi assim que finalmente concluí, em 2000, o curso de psicologia na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

A partir desse momento, trabalhei na área clínica. Paralelamente desenvolvi um trabalho de caráter voluntário com a comunidade da periferia do município de Camboriú. Prestava serviços para a prefeitura, via Secretaria do Bem Estar Social. Assim, de setembro a dezembro de 2002, desenvolvi junto aos moradores do bairro Monte Alegre um trabalho que possibilitava aos cidadãos daquela comunidade a busca de alternativas de auto-sustentação através da implementação de um projeto de horta comunitária.

O trabalho não teve continuidade porque foi publicado em novembro de 2002 o resultado da relação de candidatos aprovados no concurso público nº 002/2002 da Prefeitura de Balneário Camboriú, Santa Catarina, no qual eu disputava a vaga de psicóloga - 40 horas semanais.

Para prestar concurso público, tive de solicitar ao Ministério da Justiça a minha naturalização, já que tinha apenas o visto de permanência com deveres e direitos previstos na Constituição. Para tornar-me funcionária pública, o edital do concurso que prestei exigia naturalidade brasileira. A dita solicitação implicava renunciar à cidadania uruguaia, porque o Brasil não admite a dupla cidadania. Após longos meses de cumprimento de questões burocráticas, a Secretaria Nacional de Justiça, Departamento de Estrangeiros, emitiu o certificado de naturalização, o qual comprovava minha cidadania brasileira, anulando, para todos os efeitos, a nacionalidade anterior.

No edital do concurso, não havia alusão à área de atuação para a vaga de psicólogo, ainda que fosse de conhecimento que as possíveis áreas de atuação eram a clínica, a escolar ou a organizacional. Quando tomei posse do cargo, em janeiro de 2003, a seção de recursos humanos da prefeitura preteriu a experiência de trabalho dos candidatos. Dessa forma, fiquei lotada na área de Educação.

Deparei-me, então, com um hiato na minha formação. Minha experiência dizia respeito à comunidade, à clínica, ao hospital, mas não ao trabalho escolar. Daí minha intenção de começar a preencher esse vazio realizando formação em nível de mestrado.

Seis meses após ter ingressado no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) do município, única escola municipal com funcionamento em período integral, procurei subsídios para ingresso no mestrado em Educação, opção que se deu pela necessidade de poder compreender melhor os profissionais que atuam na área.

O fato de ter ingressado na escola da forma que mencionei implica dizer que o direcionamento dos profissionais aprovados foi realizado com critérios que não atendiam à preferência e à atuação prévia do profissional concursado. Meu ingresso na instituição se deu a partir de um olhar de fora, desprovido de pré-julgamentos. Deparei-me, assim, com a instituição tal como ela se apresentava: seu modo de funcionamento, seus objetivos e suas contradições.

Como psicóloga, trabalhando dentro da instituição escolar, tive diferentes atribuições: prestar assessoria à direção, trabalhar junto aos professores, prestar orientações aos pais, trabalhar junto às crianças, ou seja, trabalhar as relações interpessoais da escola em sua totalidade.

Um dos objetivos do psicólogo escolar é contribuir no sentido de promover o bem-estar dos integrantes da comunidade escolar, propiciando momentos de reflexão que permitam a compreensão da sua complexidade e das inúmeras questões que a envolvem. Cabe a ele promover o entendimento de quais decisões e ações envolvem processos de mudança, que devem partir da própria instituição e não de um agente externo. O psicólogo, nessa perspectiva, deve trabalhar com os objetivos explícitos e implícitos da instituição. Entendem-se como objetivos implícitos aqueles que se apresentam como pano de fundo, que permeiam todas as ações e relações interpessoais dentro da escola. Tais objetivos vão aparecendo à medida que se está compartilhando o cotidiano escolar e esse é o momento em que o psicólogo pode fazer o diagnóstico da instituição, entendendo-o como uma tentativa de descrição das relações sociais/interpessoais que organizam o ambiente escolar, sua infra-estrutura, como se estabelecem as relações de poder, entre outros fatores.

Feito o primeiro levantamento das características da vida escolar, deparei-me com uma grande dificuldade: a necessidade de priorização do meu trabalho, ou seja, se a ênfase seria dada às demandas dos alunos ou dos professores. Focar maiores

demandas, no que se refere ao trabalho do psicólogo, pode levar o profissional a ficar submerso em questões a serem resolvidas em curto prazo, sem possibilidade de trabalhar na direção dos chamados objetivos implícitos. Esses objetivos permeiam ou perpassam todas as relações interpessoais que se estabelecem na instituição escolar, carecem de um entendimento claro e não se decifram somente em palavras, mas em posturas e ações.

Priorizar o trabalho com o professor pode servir de eixo orientador de outras ações na escola. Como ele concentra um papel fundamental de elo entre direção, família e demais pessoas que atuam no espaço escolar, é através dele que as demandas imediatas podem ser reordenadas. Esse campo repleto de demandas para minha função impõe aprofundamento de estudos para entendê-lo melhor em seu lugar social. Comecei a dar prioridade, então, para o trabalho com os professores, tentando buscar respostas no sentido de poder compreender o que significa ser professor na atualidade e, em particular, na escola em que trabalho.

Depois de priorizar o foco de maior importância do trabalho, fez-se necessário abrir espaços para que os professores pudessem falar sobre seu fazer profissional. A necessidade surgiu a partir da percepção de que, durante os pequenos intervalos para o lanche, bem como no “fumódromo”<sup>2</sup>, eles trocavam idéias, dialogavam, comentavam as atividades realizadas em sala de aula e interessavam-se pelas formas de lidar com os alunos, colocando suas angústias e querendo entender como proceder em determinadas situações. Isso era feito de forma rápida, desinteressada, talvez, sem que se estabelecesse um propósito deliberado. Vivenciando aquela situação diariamente, tentei intervir, instituindo uma prática de promoção de diálogo e trocas a partir mesmo daquele tempo e espaço laboral, e que, de certa forma, era o único ambiente propício para a realização dessa trocas, haja vista que qualquer tentativa de encontros em outros locais e além do tempo para reuniões e paradas tornava-se custoso, senão impossível.

Após conversar com a direção, no entanto, ficou decidido que as reuniões semanais que aconteciam na escola, e que se destinavam tão somente para planejar as atividades da semana, poderiam constituir-se em espaço para que os professores pudessem discutir e refletir sobre o seu trabalho. Pude perceber, através de algumas falas e observações, que essa proposta poderia ajudá-los,

---

<sup>2</sup> Neologismo usado pelas professoras fumantes da escola para designar o lugar destinado ao fumo, nos fundos da escola.

contribuindo com seu bem-estar ou diminuindo suas angústias. Tal proposta obteve interpretações diversas, mas o que mais me frustrou foi perceber que para o grupo a efetivação da proposta parecia significar aumento de trabalho, mais atividades, mais coisas a fazer, o que resultou numa dificuldade de aceitação. Vieram daí as questões de pesquisa, expostas a seguir.

### **1.1 Questões de pesquisa**

Como questões de pesquisa, apresentam-se:

- a) Que características possui o trabalho docente atualmente?
- b) Que questões permeiam tanto o desânimo como a perda do interesse por parte dos professores, e da vontade de resolver (mesmo que de forma parcial) aquilo que consideram como problema, apesar de terem consciência deles?

### **1.2 Objetivo geral**

Caracterizar pontos significativos do processo de trabalho desenvolvido pelos professores do CIEP de Balneário Camboriú, destacando as relações interpessoais aí entabuladas e algumas estratégias coletivas possíveis de enfrentamento das adversidades próprias desse processo.

### **1.3 Objetivos específicos**

Os objetivos específicos de pesquisa, por sua vez, são:

- a) destacar e discutir alguns dos principais pressupostos que embasaram a criação dos CIEPs;

- b) apontar interfaces relativas ao trabalho em geral e àquele desenvolvido pelos docentes;
- c) desenhar formas de enfrentamento das situações de opressão, elencando as principais características do trabalho docente na instituição, as relações interpessoais e as alternativas levantadas pelo grupo para “promoção da saúde” no ambiente de trabalho, uma vez que os sintomas de *Burnout* evidenciam-se nos depoimentos dos professores.

#### **1.4 Apresentação do trabalho escrito**

A presente dissertação é resultado de um trabalho de pesquisa desenvolvido no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Rodesindo Pavan, na região oeste do município de Balneário Camboriú, Santa Catarina, uma escola com características singulares, por tratar-se de uma escola de período integral.

Em relação à forma como a dissertação está organizada, o capítulo dois está dividido em cinco seções. A primeira trata de introduzir as noções referentes aos pressupostos que salvaguardam a idéia das escolas integrais. Para isso, não só se fez referência aos próprios CIEPs, mas também a quais foram os paralelos que poderiam ser traçados de modo a comparar ideais semelhantes através de uma viagem histórica. Destacam-se, assim, apresentações dos pensamentos dos utópicos Saint-Simon, Owen, Fourier e os representantes da revolução francesa.

O objetivo dessa comparação foi o de poder relativizar algo que se mostrava inédito e que era o carro-chefe de um projeto político-partidário. O caminho proposto seguiu a via da Educação e concretizou-se com a construção dos CIEPs, apresentada na seção seguinte. A Educação, entendida por Ribeiro (1986), era a forma com a qual a sociedade poderia avançar para compensar a desigualdade que lhe era intrínseca. Para ele, as crianças não podiam concluir seus estudos pela miséria e pobreza. Nesse sentido, foram criadas escolas integrais que pudessem propiciar condições de alimentação, saúde e recreação para que elas pudessem permanecer estudando.

Em seguida, fez-se uma exposição sobre informações dos CIEPs, relacionando os momentos de concretização da idealização dos projetos e dos dias

atuais. A seção seguinte apresenta dados relativos ao CIEP em que se aplicou a pesquisa.

Por fim, a última seção aborda considerações sobre o trabalho capitalista e sua relação com o trabalho docente, discutindo o significado do trabalho e quais são seus efeitos nos trabalhadores, de modo geral, e, particularmente, nos professores.

O capítulo três traz questões metodológicas, entendidas como visão epistemológica de cunho qualitativo. A abordagem fez-se através de entrevistas semi-abertas, observações, escutas, oficinas e construção de portfólios.

O capítulo quatro expõe o que implica ser professor na escola pesquisada. E o último capítulo trata do reconhecimento das formas de resistência, entendendo-as como possibilidades que se entavam no cotidiano da escola como forma de resgatar o humano que sucumbe ao capital.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo destina-se a uma exposição sobre os CIEPs, desde sua proposta inicial até a atualidade, com o propósito de estabelecer algumas comparações históricas e introduzir, também, algumas considerações a respeito do que implica o trabalho docente na sociedade capitalista.

### 2.1 CIEPs: apontamentos históricos

A criação dos CIEPs, segundo Chagas Memória (2002), teve seu início com a eleição do governador do Estado do Rio de Janeiro, Leonel Brizola, em 1982, o qual deu continuidade à sua obra em 1991, ano em que foi reeleito. Embora concretizada no Rio de Janeiro, a idéia provém de experiências anteriores do líder político, como secretário de obras do Estado, prefeito da capital, Porto Alegre, e governador do Estado do Rio Grande do Sul (1959-1963). Seus esforços iniciaram-se nessas ocasiões, por entender que a Educação está intimamente ligada ao desenvolvimento. Foram realizados grandes investimentos na criação das então escolas primárias, escolas técnicas, ginásios e escolas normais.

A visão, naquele momento histórico, segundo Darcy Ribeiro (1986), era a de que se criasse um centro que atendesse os alunos em período integral, evitando que eles caíssem na delinqüência e na marginalidade. O desejo era assegurar a cada criança um bom domínio da escrita, da leitura e da aritmética para que cada um pudesse realizar-se pessoalmente através do trabalho, com o intuito de combater os graves problemas da Educação, tais como a repetência e a evasão escolar, num país onde, em 1980, 36,3 milhões de habitantes eram iletrados<sup>3</sup>. Darcy Ribeiro (1986), antropólogo e educador, na ocasião vice-governador e secretário de estado do Rio de Janeiro, de Cultura, Ciência e Tecnologia do governo Brizola, declara que, na escola, em geral, prevaleciam pressupostos antidemocráticos e antipopulares,

---

<sup>3</sup> A noção de “iletrado” é bastante discutida em Educação atualmente, mas tome-se para o presente estudo a definição encontrada por Ribeiro (1986), em explanação sobre as construções dos CIEPs. De acordo com o autor, iletrado refere-se àquele que desenha o nome e se declara alfabetizado, mas é incapaz de obter ou transmitir uma informação escrita.

como lugar em que se “fazia de conta que se ensinava e se aprendia”. De acordo com o autor, camuflavam-se todas as questões sociais que faziam com que a criança pobre se mantivesse fora do processo de aprendizagem. O autor lembra, ainda, que, embora os problemas sociais sejam gravíssimos em países como Paraguai e Bolívia, mais pobres que o Brasil, crianças não falam a língua da escola e, mesmo assim, concluem as séries iniciais em maior quantidade.

Frente à realidade social e econômica brasileira, o governador Brizola, junto à sua equipe, propôs a construção de escolas de período integral que pudessem oferecer desde assistência médica, enfermagem e odontológica à criação de programas pedagógicos especiais, além de propiciar alimentação balanceada e transporte gratuito para os alunos “carentes” que moravam nas periferias.

Para a criação dos CIEPs, foram propostos três conceitos essenciais: a) o espaço vital para desenvolver atividades múltiplas e abrigar as crianças durante todo o dia; b) tempo equivalente à jornada de trabalho dos pais ou responsáveis pelas crianças; c) lugar que permitisse realizar múltiplas atividades educativas e de recreação, bem como capacitação do magistério, com cursos de Educação a Distância e cursos para o pessoal administrativo e de serviço (RIBEIRO, 1986).

Pretendia-se que as camadas da população mais carentes tivessem acesso a escolas eficientes e funcionais. A proposta era oferecer o melhor com baixos recursos. Construídos em quatro meses, os CIEPs têm uma arquitetura padrão, possuindo três blocos: o primeiro, constituído de salas de aula, centro médico, cozinha e refeitório, áreas de apoio e recreação; o segundo é o bloco coberto para educação física; e o terceiro abriga a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos residentes (PARTIDO DEMOCRÁTICO TRABALHISTA, 2002c).

A arquitetura do CIEP foi concebida por Oscar Niemeyer, cujo projeto estava pautado em variáveis como custo, rapidez e beleza. O enfoque foi dado através da concepção de um projeto arquitetônico no qual as estruturas pré-fabricadas somadas à simplicidade tornassem-no bonito e atraente. Não só a arquitetura foi renovadora, como também os conceitos que davam suporte à educação, e isso se concretizou através de um Programa Especial de Educação (PARTIDO DEMOCRÁTICO TRABALHISTA, 2002a). O programa tinha o intuito de ser um projeto construtivista, do qual se produziu todo o material didático. Construiu-se esse programa por um viés democrático. Nele participaram mais de 5.200 professores, que se organizaram em reuniões locais, nas quais elegeram mil representantes.

Desses representantes surgiram os encarregados de discutir a redação final das bases do programa.

A proposta rompia com uma antiga maneira de pensar, trazendo a idéia de progressão contínua, que permite aos alunos vindos das famílias mais atrasadas alcançarem um rendimento progressivo. Essa foi a maneira encontrada para que os alunos conseguissem ultrapassar as séries iniciais, sem repetência. Os professores atuavam de forma entusiasmada e fazendo com que a criança entendesse o papel social da escrita para poder alfabetizar-se. Desenvolveram material inovador para as turmas de alfabetização. As atividades propostas nesses materiais visavam perceber, compreender, criar e reter conhecimentos. Na atividade denominada *Descobrimdo*, havia desafios de aprendizagem; outra, denominada *Falando*, estimula a criança a falar sobre suas experiências de vida, seus sentimentos e emoções, sua maneira de ver o mundo e de conviver com as pessoas. Propõe-se com a atividade trabalhar esse assunto a partir do que a criança sabe para, aos poucos, ir assimilando os padrões da norma culta do idioma. “Por sua importância para o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio (e para a aprendizagem da leitura e da escrita), este tipo de exercício está presente em todas as atividades do dia” (PARTIDO DEMOCRÁTICO DOS TRABALHADORES, 2002a). Esse ponto é importantíssimo não só pelo viés pedagógico, para que se pudessem alcançar os objetivos didáticos, mas também pelo fato de as crianças permanecerem o dia inteiro envolvidas com a atividade escolar. Assim, era preciso abarcar todas as questões oriundas da escola, trazendo outros desdobramentos que compusessem um conjunto de requisitos para esse novo espaço.

Além do programa pedagógico dos CIEPs, havia uma equipe na área da saúde, composta por médicos e dentistas que não podiam atuar de maneira isolada no contexto em que estavam trabalhando. Eles deviam comportar-se segundo uma visão sociológica, sem desprezar o campo pedagógico, para que suas ações estivessem condizentes com a realidade em questão e tornassem-se realmente efetivas. O funcionamento da equipe estabeleceu-se da seguinte forma: um médico para cada quatro CIEPs e consultórios ambulantes com um dentista e dois técnicos que ficavam em média um mês em cada escola, além de nutricionistas que faziam parte de um programa que tinha uma coordenadora para promover a discussão e a aceitação do cardápio escolar pelas crianças (PARTIDO DEMOCRÁTICO DOS TRABALHADORES, 2002b).

## 2.2 Pressupostos da proposta de construção dos CIEPs

Gostaríamos de definir, com um critério amplo, o que entendemos por Educação. Não é fácil a tarefa quando vemos que este é um terreno freqüentado, com certa insistência, pelas utopias. Não há quem não pense senão numa educação perfeita. Neste particular, é mesmo difícil admitir as coisas como elas são. Somente os gregos se deram ao luxo de falar humanamente de seus deuses e da sua vida. Nós desenvolvemos um hábito de falar das coisas como se somente a perfeição pudesse ser compreensível. As coisas humanas, ao contrário das divinas, não são nem perfeitas, nem imperfeitas. São apenas humanas. Nós costumamos dizer que os homens são assim como eles se fazem, mas continuamos a achar que eles deveriam pensar melhor antes de se fazerem como eles realmente se fazem. As concepções sobre o que se ensinar encontram-se sempre nessa encruzilhada. Não há proposta de reforma educacional que não se apresente sempre com uma face utópica. (FIGUEIRA, 1995, p. 11, grifos no original).

O projeto dos CIEPs salvaguardava e ainda mantém a idéia de que através da Educação seria possível mudar o destino da criança e, quem sabe, da sociedade<sup>4</sup>, no sentido de que a Educação seria a alavanca para garantir a cidadania. Assim, foi pensada como “prioridade das prioridades”, entendida como uma maneira de sanar, corrigir e remediar a sociedade. Como expressa Figueira (1995, p.11), é “[...] muito raro que o reformador educacional não queira sempre fazer de sua proposição de reforma uma correção geral de toda a sociedade”. Ainda nesse sentido, há outros argumentos que buscam justificar a escola de tempo integral, como, por exemplo, o de Lucia Maurício (2003), quando afirma que por trás do caráter formador da escola voltada às classes trabalhadoras, está a concepção de pobreza como problema moral e que deve ser eliminado através da educação integral.

Questões como essa tomaram materialidade, no caso dos CIEPs, com a construção de uma escola que propicia recursos concretos para que as necessidades das crianças sejam satisfeitas e a Educação realmente possa se dar. Objetivava-se mudar as condições das crianças a partir da permanência em tempo integral na escola, aliada à alimentação e cuidados com a saúde. Esses pressupostos eram defendidos por Darcy Ribeiro e Leonel Brizola no Estatuto do

---

<sup>4</sup> “Educação, causa de salvação nacional, prioridade das prioridades: alimentar, acolher e assistir a todas as crianças do país, desde o ventre materno, educá-las e escolarizá-las em tempo integral, sem qualquer tipo de discriminação”. (PARTIDO DEMOCRÁTICO DOS TRABALHADORES, 1999, grifo nosso).

PDT.

Nós propomos, como explicação, que estamos diante de um caso grave de deficiência intrínseca da sociedade brasileira. Nossa incapacidade de educar a população, como a de alimentá-la, se deve ao próprio caráter da sociedade nacional. Somos uma sociedade enferma de desigualdade, enferma de descaso por sua população. Assim é, porque aos olhos das nossas classes dominantes, antigas e modernas, o povo é o que há mais reles. Seu destino e suas aspirações não lhes interessam, porque o povo, a gente comum, os trabalhadores, são tidos como uma mera força de trabalho, destinada a ser desgastada na produção. É preciso ter coragem de ver este fato porque só a partir dele, podemos romper nossa condenação ao atraso e à pobreza, decorrentes de um subdesenvolvimento de caráter autoperpetuante. (RIBEIRO, 1986).

Esse ideal de construção de uma proposta de transformação da sociedade baseada na Educação e não na materialidade da sociedade do trabalho já teve alguns representantes históricos, como os chamados socialistas utópicos. Assim, pode-se traçar um paralelo que possibilite entender o que esses homens pretendiam com as considerações que estão sendo tecidas sobre alguns pontos do projeto dos CIEPs. Tais teóricos foram considerados idealistas por proporem superar a realidade ou projetar seus sonhos independentemente da materialidade à qual a sociedade está determinada. São chamados idealistas porque negaram a sociedade do trabalho, transgrediram a materialidade que era determinante na e da constituição da nascente sociedade capitalista e, mesmo vivendo nos primórdios da revolução industrial, esboçavam outros caminhos para propor uma outra forma de viver em sociedade. Esses pressupostos do capital, como afirma Mézaros (2002), são negados pelos utópicos e, talvez, pelo projeto de Brizola. Esses pensadores deparavam-se com um cenário que contrastava a miséria por um lado e a opulência por outro, e foi daí que se ergueram os pilares de suas propostas utópicas. Dentre eles, destacam-se os nomes de Saint-Simon, Fourier, e Owen.

A utopia consistia justamente em propor uma nova sociedade baseada na universalização do conhecimento, para a qual o caminho era a Educação. O cenário onde tais utópicos viveram era o do recente desenvolvimento industrial, mesmo estando nos seus primórdios, no início de 1800, em que era percebida por parte das camadas mais pobres a emigração para a região urbana, devido à decadência da agricultura. Paralelamente, as cidades concentravam uma população que vivia ainda na manufatura e na era artesanal. Para produzir-se riqueza, também era necessário produzir-se seu oposto: a miséria, e assim os indivíduos não tinham outra opção se

não vender sua força de trabalho aos donos dos meios de produção da nascente sociedade capitalista. Sem possibilidade de escolhas, marcando as relações de trabalho pela imposição das próprias leis que o garantiam, os trabalhadores ou aceitavam tais imposições, ou morriam de fome.

Saint Simon (1760-1825), nascido em Paris, filho de pais aristocráticos, marcou época no pensamento francês do século XIX. Acreditava na ciência e no progresso humano dentro de uma ordem social na qual a desigualdade era dada por um lado pelos produtores e por outro lado pelos ociosos. Ele não era democrata, mas pensava que a classe pobre teria de melhorar. A forma de fazer isso era, segundo ele, pela modificação na propriedade privada, não que com isso ele propusesse abolir a propriedade privada, mas sugeria que o controle ficasse por conta do Estado. Em 1843, escreveu “Um Sonho”, que trazia um projeto de uma dada sociedade. Esse “sonho” submetia todas as relações humanas a um centro no qual o saber não apenas delimitava lugares na sociedade como determinava os homens ao seu próprio eixo e a uma dada forma de conhecimento. Uma sociedade regida por homens de saber na qual ocupariam lugar de privilégio, tendo comando universal.

Fourier (1772-1837) nasceu no interior da França, como filho de uma família de comerciantes. O desejo de Fourier era criar um novo modelo de sociedade contrapondo-se ao modelo capitalista, em que todos trabalham, desde os senhores até os desocupados. Os trabalhos seriam distribuídos de acordo com os grupos chamados de *Séries Passionais*, nos quais ficava estabelecida uma ordem societária em que todas as pessoas levantar-se-iam às quatro horas da manhã para ir às fábricas, cuidar dos jardins, dos quintais, dos serviços domésticos. As associações seriam de cunho material, pelos gostos, de modo que os gastos fossem menores: um forno em comum dirigido por padeiros serviria para cem famílias. Essa forma de organização serviria para todos os que estivessem dentro dessa determinada sociedade e, associada a outras medidas, permitiria a ascensão do gênero humano. (TEIXEIRA, 2002). Outro utópico que merece destaque é Robert Owen (1771-1858), que nasceu na Inglaterra e dirigiu uma indústria têxtil, acumulando grandes riquezas. Percebia as injustiças sociais e propunha uma sociedade mais justa, uma vez que considerava que os males sociais eram produtos da miséria humana, podendo ser sanados através da Educação, com o auxílio da qual o homem poderia construir uma verdade única, sem contradições. Idealizava uma sociedade onde se

alcança o máximo grau de perfeição física, moral e intelectual através da Educação, vendo o homem com uma natureza através da qual as inclinações morais são aprendidas/educadas. Ao nascer, o sujeito seria lançado em classes nas quais seria governado pelos princípios gerais que instauram o governo e as leis. As classes ficariam subdivididas por idades que vão desde o nascimento até os sessenta anos, sendo organizadas pelos interesses e obrigações de cada faixa etária. Então, quando a criança nascesse, ela seria confinada nessas classes, tendo seus pais acesso a elas quando achassem conveniente. Os pais, assim, estariam livres para executar seu trabalho. A criança era vista como tendo um acúmulo de condições, de inclinações inatas que só através da Educação e do conhecimento poderiam ser desenvolvidas rumo às maiores virtudes: a perfeição física, intelectual e moral. Esses pressupostos fariam com que se alcançasse a felicidade individual e coletiva.

A noção de que a criança não pode ficar ociosa traz consigo a máxima de que todos os espaços possíveis precisam ser completados para que ela não se desvirtue e que fiquem garantidas todas as suas potencialidades.

Cada utópico pretendia corresponder de diferentes maneiras à necessidade de transformação de um sistema que, na sua gênese, já revelava a nefasta destruição do homem nos primórdios do advento do capitalismo. Marx e Engels (1961) nomearam, assim, esses pensadores de socialistas utópicos, num contexto de ebulição capitalista onde o capital marca a transformação social não baseada na utopia, mas sim na materialidade das relações sociais.

Pensar no projeto de Brizola como inédito é pensar que a história se faz em descompassos. A continuidade ou a descontinuidade se faz com trajetória, com fatos consumados ou não. Esse percurso que se dá através do tempo faz com que o presente possa remeter-se ao passado, seja na sua afirmação como na sua negação. Permitir esses elos de comparação faz com que se vislumbre com mais clareza o presente, remonta a uma série de possibilidades no sentido de historicizar o transcurso da humanidade através do tempo e pensar em acontecimentos como produtos históricos.

Dessa forma, para poder reconhecer um fato, temos indubitavelmente de compará-lo com algum fato anterior em concordância, por semelhanças, ou discordância, por suas diferenças. De uma maneira ou de outra, sempre haverá como base um elo de comparação. Nesse movimento de vaivém, consolidam-se novas perspectivas que ensaiam novos transcurso históricos.

Se ousarmos pensar o projeto dos CIEPs como algo que não é inovador, reconheceremos que existiram outros pensadores com idéias afins. Isto é, pessoas que perceberam uma sociedade injusta e, querendo mudá-la, vislumbraram propostas através da Educação.

Esse eixo fundamental traz à tona uma polêmica antiga, mas pertinente, de homens que se depararam com sociedades enraizadas em injustiças sociais. Era assim que pensadores da Revolução Francesa entendiam a sociedade. Eles saíam de uma realidade do Antigo Regime, na qual o saber ficava restrito a uns poucos e o obscurantismo e a superstição ganhavam todos os espaços viáveis da sociedade. A Educação era tomada como eixo conservador da conquista realizada.

Essa conquista foi a concretização da Revolução e tinha de ser sustentada, revigorada, lembrada através do tempo pela Educação. A Revolução teve o intuito de constituir um novo homem, uma nova visão, um novo mundo, que provocou a mudança dos pressupostos e anseios desse sujeito em relação ao da época anterior.

Esse novo homem questionava-se: Como perpetuar essa conquista? Como fazê-la vigorar de geração em geração? E essas questões eram respondidas e atendidas através da Educação como responsável pela herança cultural. Quer dizer, é através dela que pode transcorrer o legado cultural de geração em geração, no sentido de que é através do saber que o homem vai se apropriando do que foi deixado pelos seus antecessores. Por esse motivo, foi dada tanta ênfase para a Educação.

Reformular a acepção do caráter público da escola e alteá-lo como projeto de construção de cidadania é tarefa que historicamente parece ser concomitante à Revolução. Esta, na França, ecoa como gesto de inauguração de uma nova era, pretendendo, na dinâmica do seu pulso, zerar o passado e fundar o novo: seja o novo em termos de Estado e de construção da política, seja o novo em termos de ética, seja o novo em termos de formação humana. Rastrear o trajeto do ensino público e democrático, tal como a modernidade o concebeu, supõe, assim, um acerto de contas e um tributo para com os projetos pedagógicos que tiveram lugar nas diferentes etapas da Revolução na França do século XVIII. (BOTO, 1996, p. 67).

Para constatar o fato de que a escola esteve associada a um projeto de cidadania, nada melhor do que nos embrenharmos nos pressupostos da Revolução (liberdade, igualdade, fraternidade) e ver como eles se consolidam na pedagogia. O objetivo era fundar um novo homem, que se distanciasse do obscurantismo, do

ceticismo, para se adentrar outro mundo, no universo das luzes, da razão. Antes, o homem aceitava as verdades como um dogma, como verdades indiscutíveis e intransponíveis. Com o Iluminismo, essas pretensas verdades se colocam à mercê da razão, mudando assim todo o enfoque da realidade, promovendo um novo reordenamento social, que tenta erradicar tudo o que foi deixado pelo Antigo Regime. Devastar esses pressupostos, então, permitiria deixar um campo livre para semear novas idéias, novas esperanças para poder emergir uma nova sociedade.

Educar implicava ter presente que os descendentes da Revolução pudessem ser porta-vozes dos emblemas conquistados. A Educação solidificava-se, condensava-se em uma língua só, a francesa, que poderia perpassar todas as camadas sociais, como forma de garantir uma homogeneidade. Legitimava-se essa língua com a professora que falasse francês. Os emblemas da Revolução perpetuavam-se na Educação com um saber que se propagava, difundindo-se de maneira universalizada para todas as pessoas, constatando-se a fiel união entre política e educação que se fazia a serviço da revolução. Os pressupostos da escola obedeciam aos mesmos fins a que a Revolução se propunha.

Inauguram-se, a partir de então, os emblemas mais importantes que abrem uma nova visão. Portas se abrem nessa época e deixam um rastro incomensurável que passa de século em século chegando até nossos dias: uma escola universal, laica, gratuita, obrigatória e para ambos os sexos.

Pensar a educação no âmbito público que lhe confere a legitimidade política supõe um retrospecto [...], há que se colher um pouco daquele entusiasmo matricial para nele dissecar os elementos fundantes que hoje formam muitas teias discursivas atinentes à matéria pedagógica. (BOTO, 1996, p. 107).

Importante é começar a ver os eixos que norteiam a construção dessa escola para esse novo homem. A escola veio a ser criada como instituição através da qual se quer preparar homens e mulheres, instrumentando-os com e pela Educação, que se constitui como arma para combater a desigualdade social. Nesse sentido, quem a detém poderá ultrapassar sua condição e “subir” nas camadas sociais, ou seja, transcender, através da Educação, o *status* social legado. O trabalho, que era efetuado na manufatura, por exemplo, era visto como um trabalho que acarretava “redução” da capacidade intelectual, porque os movimentos repetitivos faziam com que diminuísse a capacidade de o sujeito atuar de maneira plena na criação do

produto. Quando o trabalho foi subdividindo-se em tarefas cada vez mais reduzidas, executadas por movimentos repetitivos, fez com que a capacidade de o homem atuar sobre o produto final de seu trabalho e conduzir modificações diminuísse. Assim, destaca-se o valor do intelecto no processo de trabalho, para que se subministrasse uma involução das potencialidades humanas e permitisse a transcendência do *status quo*.

A Educação, nos primórdios do capitalismo, tinha de chegar a todos, equalizando e homogeneizando as possibilidades para o desenvolvimento do intelecto, principalmente das crianças, como um de seus pressupostos fundamentais. Essa igualdade fazia com que pudessem chegar a esse ensino mesmo aquelas crianças que não provinham de camadas favorecidas. Dar esse direito a elas permitiria que a sociedade conseguisse ser mais justa e as desigualdades diminuídas.

importa à prosperidade pública dar às crianças da classe pobre, que são as mais numerosas, a possibilidade de desenvolver as suas faculdades. É um meio, não só de assegurar à pátria mais cidadãos em estado de a servir e, à ciência, mais homens capazes de contribuir para o seu progresso, mas antes de diminuir essa desigualdade que nasce da diferença das fortunas e fundir entre si as classes que esta diferença tende a separar. A ordem da natureza não estabeleceu na sociedade outra desigualdade, além da que é fundada na instrução e na riqueza e, alargando a instrução, atenuaremos ao mesmo tempo os efeitos destas duas causas de distinção". (CONDORCET *apud* BOTO, 1996, p. 136, grifo no original).

A noção de mudar a sociedade, dando oportunidades a todos através da Educação, parece ser atualizada na proposta do Brizola e Darcy Ribeiro. Nela, aparecem resquícios dessa maneira iluminista, idealista, de propor escolas para todos. Nesse sentido, criaram-se as escolas em período integral, uma vez que fornecem condições para satisfazer as necessidades das crianças, tanto sociais como físicas e mentais. A ausência dessas condições seria motivo de desistência da criança. Por essa razão, criaram-se escolas integrais que dessem atenção à alimentação e à saúde. Desse ponto de vista, almejou-se propiciar condições de garantir a permanência da criança na escola, porque não bastava dar educação se não houvesse incentivo para tal.

### 2.3 Notícias dos CIEPs na atualidade

Se fizermos uma viagem através do tempo para avaliar o percurso desde a inauguração dos CIEPs até a atualidade, poderemos detalhar alguns aspectos que caracterizavam sua instauração, em tudo o que justificava a existência dessa organização. Seria importante poder perceber o que restou de todas as propostas que fizeram erguer uma tamanha estrutura em aspectos arquitetônicos e políticos, carregadas de intencionalidade. Existem, na verdade, varias razões que seriam um obstáculo para fazermos avaliações mais fidedignas à realidade. Assim como o projeto provém de uma conjuntura política, é difícil obter avaliações que não perpassem por esse viés. Segundo Cavaliere e Coelho (2003), é preciso ter em conta sempre um “[...] forte conteúdo político partidário que envolve esse conjunto de escolas, devido às próprias origens, o que tem dificultado aproximações e análises isentas”. Outro argumento que as autoras usam é o fato de os CIEPs pertencerem ora ao estado, ora ao município, a partir de variáveis que continuam sendo político-partidárias e inviabilizam, de alguma forma, a avaliação. As pesquisadoras tomaram uma amostra do Estado do Rio de Janeiro com cinquenta CIEPs e apontaram três grandes argumentos para a avaliação de sua situação, apesar das dificuldades mencionadas:

- 1- Consolidação dos Cieps: problemas de gestão; dificuldades cotidianas; redução do tempo integral; espaço físico, atividades diversificadas; ocupação dos Cieps; 2. níveis de ensino nos Cieps; 3. tempo integral e assistencialismo. (CAVALIERE; COELHO, 2003).

No que se refere à consolidação dos CIEPs, ela levou mais tempo do que era previsto. Dos quinhentos centros propostos no projeto inicial, efetuaram-se quatrocentos.

As maiores freqüências da amostra são encontradas em 1986: 8 Cieps; 1993 e 1994: 10 e 18 Cieps, respectivamente. O ano de 1986 corresponde ao último ano do primeiro governo do PDT (1983-1986), que inaugurou 200 Cieps. Os anos de 1993 e 1994 correspondem aos dois últimos anos do segundo governo do PDT (1991-1994), gestão que implantou 400 Cieps (Secretaria Estadual de Educação — SEE, 1994), entre recuperados e novos. (CAVALIERE; COELHO, 2003).

Com respeito aos problemas de gestão, as autoras ainda destacam que as ações de professoras e diretoras estavam pautadas no partido que assumiria posteriormente e às dúvidas a ele atreladas, havendo temores de que a merenda escolar fosse suspensa, que ficassem vagas docentes não preenchidas, que a manutenção do prédio não fosse cumprida, que o atendimento de saúde não funcionasse, enfim, dúvidas e temores de ordem econômica que poderiam comprometer todo o projeto. As diretoras que foram entrevistadas na amostra das autoras mencionavam que uma escola de período integral demanda outras tantas obrigações comparada a escolas de período parcial. No que se refere ao cotidiano escolar, a maior dificuldade encontrada costuma ser a de muitas atribuições burocráticas que demandam desdobramentos administrativos em maior quantidade por parte do setor administrativo. (CAVALIERE; COELHO, 2003). As autoras colocam, ainda, que muitas escolas adotaram a redução do horário integral em 2001, sendo que “[...] em relação ao conjunto de Cieps da rede estadual, a informação oficial é de que há horário integral em 197 deles, isto é, em 54%”.

Quanto ao espaço físico, por ter a escola uma infra-estrutura diferenciada (aberta), precisava, assim, de outra organização arquitetônica para propiciar e mesmo facilitar a devida manutenção no decorrer do tempo e no cotidiano, uma vez que se torna, com essas condições físicas e essa característica, mais vulnerável.

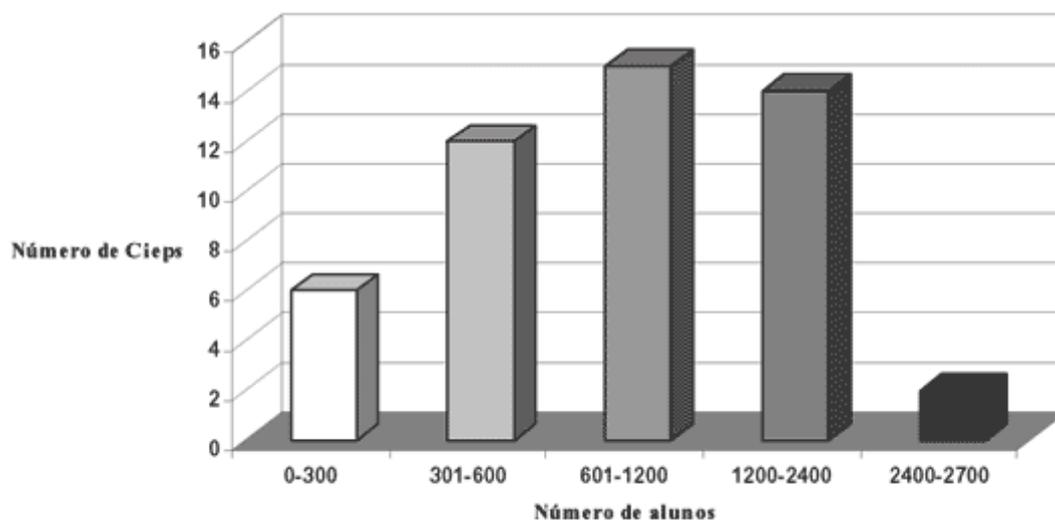
A proposta pedagógica inicial do CIEP era oferecer atividades diversificadas executadas por professores especializados. A realidade atual, porém, é a de que muitas vezes o próprio professor de sala de aula realiza tais atividades extracurriculares. Cabe destacar as diferenças do projeto inicial e do estado atual, segundo apontam as autoras. Seguem alguns dados relevantes.

Tabela 1: Atividades existentes nos CIEPs

<i>Atividades</i>	<i>Na época da implantação</i>	<i>Em 2001</i>
Videoeducação	34	25
Educação física	21	28
Sala de leitura	26	19
Animação cultural	23	16
Biblioteca	11	08
Estudo dirigido	21	04
Núcleo de saúde	12	08
Artes/pintura/desenho	---	15
Dança/capoeira	---	13
Música/oficina de violão/canto	---	10
<b>Total</b>	<b>138</b>	<b>146</b>

Fonte: Cavaliere e Coelho (2003)

Com respeito à ocupação dos CIEPs, na amostra apresentada pelas autoras, a situação é a apresentada na figura 1:



Fonte: Cavaliere, Coelho, 2002.

Obs.: Um Ciep deixou de prestar informação sobre a quantidade de alunos.

Figura 1: Gráfico relativo à ocupação dos CIEPs  
Fonte: Cavaliere e Coelho (2003).

Numa rápida análise do gráfico apresentado na Figura 1, encontramos seis Cieps — dos 50 da amostra — que funcionam com até 300 alunos. São, contudo, 41 aqueles que têm de 301 até 2.400 alunos, e dois os que têm entre 2.400 e 2.700 alunos. O maior problema observado, como já vimos, é que alguns dos Cieps com grande número de alunos têm, além de diversos níveis de ensino, diferentes regimes de horários, constituindo-se em centros de extrema complexidade.

Com respeito aos níveis de ensino, segundo as autoras, podemos perceber que, na época de implantação,

[...] 41 Cieps possuíam turmas das séries iniciais do ensino fundamental. Em segundo lugar, em número bem menor, encontrava-se a presença do ensino médio, das séries finais do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos. Finalmente, havia Cieps que ofereciam a educação infantil, mas eram poucos. Quando a pergunta focalizou o ano de 2001, a situação modificou-se substancialmente: as séries iniciais do ensino fundamental continuaram a fazer parte dos Cieps em 39 escolas, mas agora seguidas de perto pelas séries finais desse mesmo nível de ensino (em 31) e, pelo ensino médio, 22 unidades escolares. A educação de jovens e adultos permaneceu em 10 Cieps e a educação infantil em 4. O curso de magistério apareceu em uma escola e a educação especial em duas. (CAVALIERE; COELHO, 2003).

Tabela 2: Níveis de ensino existentes nos CIEPs

<i>Atividades</i>	<i>Na época da implantação</i>	<i>Em 2001</i>
Educação infantil	06	04
Séries iniciais do Ensino Fundamental	41	39
Séries finais do Ensino Fundamental	10	31
Ensino médio	10	22
Cursos de magistério	0	01
Jovens e adultos	10	10
Educação especial	---	02
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>109</b>

Fonte: Cavaliere e Coelho (2003)

No que se refere ao assistencialismo, entendido como atendimento a crianças pobres com acompanhamento na área de saúde e alimentação, a tabela 3 oferece uma visão do conjunto das respostas dos diretores ao questionamento feito pelas autoras.

Conforme podemos observar, há uma proximidade entre as duas opiniões, ou seja, se para 34% dos diretores o trabalho desenvolvido em sua escola tem cunho educativo, para 22% esse trabalho é assistencialista. E para outros 22%, ambas as funções são desempenhadas pela escola que administram. (CAVALIERE; COELHO, 2003).

Tabela 3: Funções dos CIEPs como escolas de tempo integral, de acordo com respostas dadas pelos diretores em entrevista

<i>Função</i>	<i>Número</i>	<i>Porcentagem</i>
Assistencialista	11	22%
Educacional	17	34%
Assistencialista e educacional	11	22%
Em branco*	11	22%
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

\* Os altos índices de respostas em branco referem-se ao grande número de escolas que não funcionam em período integral.

Fonte: Cavaliere e Coelho (2003)

Pensar o projeto do CIEPs é avaliar também as críticas recebidas a partir dos conceitos de escolas integrais: Lucia Maurício (2003) aponta vários autores, trazendo um ponto de vista diferente ao da proposta original dos CIEPs.

Mignot (1988) concluiu, da sua observação, que o papel da escola era suprir carências. Como resultado, deixava de cumprir sua função de ensinar, agravando a carência dos pobres. Arroyo (1988), ao discorrer sobre as funções que as escolas de tempo integral assumiram ao longo da história, destacou seu caráter de instituição total, em que se valorizava mais a socialização do que a instrução. Alertou para a percepção negativa da pobreza que essas instituições, destinadas a salvar os filhos dos trabalhadores pobres, têm, mostrando quão violenta pode ser a relação

pedagógica aí desenvolvida. Arroyo, no entanto e apesar disso, reconhece que a escola de horário integral pode ter um papel a cumprir na nossa sociedade. Cavaliere (1996) considera que há, hoje, ampliação das funções da escola por modificação da natureza da instrução escolar. Assim, o tempo de permanência diária passou a ser a condição básica para que a escola possa desempenhar essas novas atribuições. (MAURÍCIO, 2003 p. 4)

Das críticas que têm recebido as escolas de períodos integrais, muitas delas encontram ecos nos discursos das professoras do CIEP de Balneário Camboriú. Essas críticas, muitas vezes provêm dos próprios pais, os quais, por exemplo, referem-se a escolas de tempo integral como depósitos de crianças e, outras vezes, dizem que percebem a exacerbação em atividades como festas, comemorações, etc.

A crítica mais contundente é aquela que aponta para o argumento mais forte que justifica a idéia de escolas de tempo integral: sua utopia, numa busca pelo alívio ou diminuição dos efeitos maléficos da sociedade, através da promoção do acesso à educação. Maurício (2003), em pesquisa feita em quatro escolas de horário integral no Rio de Janeiro, chega à conclusão de que

o discurso salvacionista de Leonel Brizola a respeito do CIEP, que passou a ser conhecido como Brizolão, suscitou a idéia de escola de marginal. Nas quatro escolas estudadas, o estigma de escola para pobre não foi considerado fator de rejeição por pais, alunos e funcionários. Não se fez associação entre concepção de educação integral e a noção da pobreza como problema social a ser eliminado por esta escola, função levantada na literatura para instituições totais. (MAURÍCIO, 2001, p. 7)

Essa conclusão a que chega a autora coloca em xeque um dos conceitos que justificam a existência das escolas integrais, o de que elas foram construídas para tentar resolver o problema social. Esse conceito derruba, por assim dizer, a justificativa de que através da Educação poderia melhorar-se a sociedade. Parece, então, que isso não passa de uma mera utopia.

## **2.4 O CIEP de Balneário Camboriú**

O Centro Integrado de Educação Pública Rodesindo Pavan, foco de pesquisa para a elaboração da presente dissertação, encontra-se localizado na rua Dom

Abelardo, número 400, Bairro Vila Real, região oeste do município de Camboriú, próximo à rodovia BR 101.



Fotografia 1: Foto da inauguração do CIEP Rodesindo Pavan  
Fonte: Foto cedida pela direção do CIEP, durante a pesquisa.

Esse CIEP foi fundado no dia 20 de julho de 1991 pelo então prefeito Leonel Arcângelo Pavan, recebendo o nome de seu pai.



Fotografia 2: Foto do discurso do prefeito Leonel Pavan  
no ato da inauguração do CIEP Rodesindo Pavan  
Fonte: Foto cedida pela direção do CIEP, durante a pesquisa.

Leonel Brizola compareceu à inauguração, conforme pode ser visto nas fotografias 1 e 2.



Fotografia 3: Foto do discurso de Leonel Brizola no ato da inauguração do CIEP Rodesindo Pavan  
Fonte: Foto cedida pela direção do CIEP, durante a pesquisa.

O CIEP de Camboriú está ligado à proposta dos outros CIEPs do Rio de Janeiro, sendo seu objetivo atender os filhos dos pais trabalhadores de baixa renda do bairro no qual se localiza, embora estenda suas atividades a crianças de outros bairros por ser a única escola funcionando no município em período integral.

Atualmente, estão matriculados aproximadamente 405 alunos em período integral (das 8 às 17 horas). A escola é formada por catorze turmas, sendo duas de Educação Infantil (cinco e seis anos), sete do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (quatro da primeira fase e três da segunda fase) e cinco do segundo ciclo do Ensino Fundamental (três da primeira fase e duas da segunda fase).

Além das aulas do ensino regular, a escola oferece, no período oposto, aulas de multimeios: educação física e recreação na área externa e demais atividades nas salas de artes cênicas, audiovisual, ludoteca, artes visuais, informática, sala de leitura e sala de artes manuais. As atividades desenvolvidas nessas salas são realizadas de forma integrada com as aulas do ensino regular.

Os alunos recebem diariamente três refeições preparadas sob a orientação de uma nutricionista, que também realiza acompanhamento quanto ao peso e

desenvolvimento das crianças.

Além de contar com uma equipe de professores capacitados, as crianças também recebem acompanhamento psicológico (neste caso, da pesquisadora) e fonoaudiológico por profissionais que atuam durante quarenta horas semanais na escola. São 52 funcionários distribuídos nas funções de diretora (uma), secretária (uma), assistentes administrativos (três), administradora escolar (uma), assessoras pedagógicas (duas), psicóloga (uma), fonoaudióloga (uma), nutricionista (uma), professores do ensino regular (catorze), professores de multimeios (onze), cozinheiras e auxiliares de cozinha (seis), serventes (oito) e vigias (dois).

O espaço físico é amplo, sendo distribuído em sete salas de aula para o ensino regular e sete para os multimeios. O CIEP possui um amplo refeitório e demais dependências completas como cozinha industrial, câmara fria e depósito para a armazenagem dos alimentos, banheiros, secretaria, quadra de esportes e salas para os professores, direção, supervisão, administração, psicologia e fonoaudiologia.

Como a escola funciona em período integral, são disponibilizados aos professores e alunos recursos como aparelhos de som, microfones, videocassete, DVD, televisão, microcomputadores, retroprojektor, projetor de *slides*, episcópio, videogames, receptor para antena parabólica, filmadora, máquina fotográfica, mimeógrafo, além de livros de literatura infantil, didáticos, globos, mapas e inúmeros jogos recreativos e pedagógicos em tempo integral, sendo que a maior parte desses recursos é utilizada nas aulas desenvolvidas nas salas de multimeios.

A escola também promove cursos de bordado, pintura, colagem em tecido e de embalagens para a comunidade no período vespertino (duas vezes por semana).

A escola desenvolve vários projetos, alguns em parceria com a Secretaria do Meio Ambiente, como o Projeto Terra Limpa, direcionados para a Educação Ambiental e o Projeto Horta Escolar, que orienta alunos para a manutenção da horta da escola. Em parceria com a Secretaria da Educação e do Turismo, a escola desenvolve o Projeto Turismo Mirim, que promove, através de pesquisas sobre os pontos turísticos do município, a formação de alunos conhecedores desses atrativos turísticos e aptos a orientar os visitantes que freqüentam a cidade. Os alunos de 2º ciclo participam do PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas), promovido pela Polícia Militar, cujo objetivo é educar para a prevenção e resistência ao uso de drogas. Visando a integração dos alunos através do esporte, a escola também promove em parceria com outras duas escolas municipais o JICIG (Jogos de Integração do CIEP, late Clube e Ghislandi). Por iniciativa dos professores da escola, é desenvolvido, desde o ano de 2002, o Projeto Família e Escola Construindo a Cidadania, cujo objetivo é

contribuir com a educação familiar através do resgate do papel da família na construção da autonomia das crianças. Através de encontros promovidos mensalmente pela escola e que abordam temas do interesse dos pais, esse projeto vem se destacando pela participação da comunidade escolar e pelos resultados obtidos. (RHEINHEIMER, 2004, p. 29).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do CIEP Rodesindo Pavan está intimamente atrelado ao da Pedagogia dos Projetos, para o qual a partir das idéias e necessidades dos alunos sobre determinado assunto é constituída a base inicial para desenvolver os conteúdos pedagógicos que correspondem a tais projetos. Sua estrutura curricular geral está pautada na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú.

Conforme seu PPP, o CIEP tem por objetivo proporcionar condições favoráveis para que os alunos possam construir sua cidadania e atuar na sociedade, conscientes de seus direitos e deveres. Quanto ao processo de ensino e aprendizagem, esse mesmo documento defende que educar é colaborar para que a aprendizagem seja um processo constante na vida humana, uma vez que acontece em todas as situações vivenciadas e compartilhadas, sendo que o conhecimento somente é construído no contexto em que é utilizado, num processo indissociável entre os aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

## **2.5 Algumas considerações sobre o trabalho capitalista e sua relação com o trabalho docente**

Falar do trabalho dos professores é falar do trabalho em geral, na sociedade capitalista, isto porque, apesar da especificidade do trabalho na escola, o trabalho docente tem algo em comum com o trabalho em geral, que é o assalariamento. Amalgamado a essa questão está o fato de que, no momento histórico atual, o processo educacional, mesmo no que se refere às suas formas de realização, parece ganhar lugar de destaque e importância e que o assalariamento vê-se atingido por questões relativas às metamorfoses do trabalho da e na contemporaneidade. Associando-se esses dois pontos significativos, ressaltam-se as reflexões de Fiod (2005), ao dizer que:

O empenho em dar forma e sentido à educação, principalmente nestes

últimos tempos, é sintomático. Talvez a escola seja uma instituição social em crise, porque o trabalho humano esteja deixando de ser a condição histórica de apropriação da riqueza social. Enquanto se esvai o trabalho assalariado, amplia-se, neste mundo, o trabalho em distintas formas como o dos artesãos domésticos, dos empreendedores, das indústrias caseiras, do tele-trabalho e de tantos outros que disfarçam o subemprego, o desemprego e o trabalho temporário.

Constituída sob a égide do trabalho coletivo, forma de organização social criada pelos homens, a escola parece se desorganizar junto com a condição de sua existência: o trabalho. (FIOD, 2005, p. 262-263).

Como os demais trabalhadores, o professor faz parte do trabalho social e coletivo que supõe a cooperação de muitos. O professor, portanto, ao dar aulas, não executa esta ou aquela atividade para atender necessidades individuais, mas é personagem que participa da divisão do trabalho. Seu trabalho é o que lhe garante a produção de sua existência. Semelhante a outros trabalhadores, o professor não mais trabalha para si, de modo autônomo, mas numa instituição social chamada escola, local onde materializa sua capacidade de trabalho. Por conseguinte, à semelhança de muitos outros, o professor somente pode sobreviver por meio do trabalho, ou, da venda de sua força de trabalho.

Nesse sentido, os professores estão afetos a essas condições de aniquilamento das conhecidas formas de o trabalho se fazer na sociedade capitalista e das manobras de suas novas formas de se apresentar neste momento histórico, condições essas que o constituem como pessoa e como profissional, dimensões que, aliás, não estão dissociadas. Assim, o professor ou professora expressa em seu cotidiano o sujeito que se faz com e pelo trabalho socialmente caracterizado.

Para Marx e Engels (1996), o homem é produto de seu próprio trabalho. E ao se constituir como tal, ele muda a natureza e a si próprio. Ele se faz humano por meio das relações que trava com a natureza e com seus semelhantes, ou seja, pelas relações sociais por ele criadas e também criadoras de tais relações. O homem é, portanto, um ser social, e nessa condição, histórico.

Não existe, então, sociedade determinada por leis naturais, eternas. Cada época possui suas leis sociais. O que vale em uma determinada forma de vida humana não serve a outras formas distintas de vida.

Referir-se como natural às questões humanas é naturalizar o que é histórico, é congelar a história, dando a idéia de que o que prevalece é o imutável, a idéia de que existe uma natureza humana perene. Falar das coisas dos homens é falar de movimento, de muitas transformações no modo de produção da existência.

Se o homem é fruto do que faz para viver, suas necessidades também não são eternas. Ao satisfazer certas necessidades, eles acabam criando novas necessidades. É esse movimento, precisamente essa condição, que confere ao homem historicidade. Nesse sentido, ao refletir sobre o trabalho moderno, pode-se afirmar que ele não é algo natural, inerente ao homem. O trabalho, por conseguinte, é meio e não finalidade na vida humana. Nessa perspectiva, o assalariamento é uma criação social.

Em outras palavras, ao pensar na centralidade do trabalho na era capitalista, é preciso não esquecer que nem sempre o trabalho foi uma das condições determinantes da existência. Em sociedades anteriores, o trabalho era percebido como castigo divino, sofrimento.

Angioni (1999) expõe o pensamento de Aristóteles, o qual afirmava que, na sociedade em que vivia, somente os não cidadãos é que trabalhavam:

os estrangeiros, as mulheres e os escravos não eram cidadãos, mesmo residindo no país, não podem pertencer a tal categoria. [...] tão logo um homem se torne capacitado para participar da autoridade, deliberativa ou judicial, consideramo-lo cidadão do Estado; e, a um número de pessoas assim, amplo o suficiente para assegurar uma existência auto-suficiente, podemos chamar Estado. (ARISTÓTELES, *apud* ANGIANI, 1999, p. 213).

A condição de cidadão é, para Aristóteles e seus contemporâneos, atributo de homens virtuosos. Ele é, por exemplo, um bom governante ou uma pessoa que possui sabedoria. Na Grécia Antiga, portanto, saber e fazer estavam separados. Nessa condição social, quem trabalha não é um cidadão. Quem nasce como escravo morre escravo, quem nasce senhor, morre senhor, como uma maneira de preservar as relações sociais fundadas na escravidão. Aristóteles questiona o que é ser cidadão:

[cidadão é] aquele que tem a capacidade e a oportunidade de participar do governo ou podemos considerar cidadãos também os trabalhadores? Se dermos a estes últimos a cidadania, embora eles não possam participar do governo, então a virtude do cidadão deixa de ser a de todos os cidadãos, uma vez que o trabalhador não a possui, embora também seja cidadão. Por outro lado, se ele não for cidadão, a que lugar pertence? Não é um estrangeiro residente, tampouco um visitante; em que categoria o colocaremos? Talvez esse tipo de raciocínio não resulte, na verdade, em nenhum absurdo. Afinal, os escravos não pertencem a nenhuma das categorias já relacionadas, nem os servos livres. Além disso, nem por um momento aceitamos a idéia de que devemos chamar de cidadãos todos aqueles cuja presença seja necessária para a existência do Estado. As crianças são tão necessárias quanto os adultos, mas, como já

assinalamos, só podem ser denominadas cidadãs num sentido limitado. Antigamente, em certos países, a classe trabalhadora era comparada aos escravos ou aos estrangeiros, e na maioria dos casos isso ainda é verdade. Mas o melhor Estado não fará do trabalhador um cidadão. Se até mesmo o trabalhador for cidadão, então aquilo a que denominamos virtude de um cidadão não pode ser atribuído a todos, ou só aos homens livres, mas àqueles que na verdade estão livres de todas as tarefas inferiores. (ARISTÓTELES *apud* ANGIONI, 1999, p. 219-220).

A forma capitalista, contudo, revoluciona condições passadas. Nessa sociedade, o trabalho deixa de ser sinônimo de castigo e adquire junto aos homens livres o estatuto central nas relações sociais. Trabalhar não é mais coisa de escravo, mas de indivíduos livres que se confrontam como possuidores dos meios de produção da riqueza e não possuidores desses meios. Assim, os que nada têm precisam vender sua força de trabalho para o outro, precisam produzir a riqueza alheia.

Já vai longe o tempo em que as pessoas podiam criar riqueza para si e, desse modo, dominavam todo o processo de trabalho. Na sociedade de hoje, o trabalho está submetido ao capital. Antes, ao escravo, bastava trabalhar e produzir coisas úteis destinadas à satisfação de necessidades. O trabalhador moderno não apenas fornece trabalho, mas trabalho excedente ao capitalista. É precisamente essa condição que nutre a acumulação.

Sendo o trabalhador mera força de trabalho, as atividades que desenvolve não têm mais sentido para ele. O trabalho torna-se, então, algo que se opõe ao próprio trabalhador, que o destrói, pois, quanto mais produz riqueza para o outro (o capitalista), mais empobrece e desgasta-se, tanto física como psiquicamente. Ele acaba transformando-se em mercadoria dentre as milhares de mercadorias existentes. Segundo Chauí (2000, p. 36), “como o trabalhador é uma coisa que produz coisas, a relação social do trabalho com o capital (ou entre classes sociais), aparece-lhe como se fosse uma relação entre coisas, ocultando a verdadeira realidade”.

O trabalhador da Educação, embora não tenha uma exigência acentuada de emprego de força física, uma vez que seu esforço requer mais dispêndio de energia mental, tem seu físico abalado, também, já que tais forças físicas e psíquicas não são “instâncias” separadas no ser humano.

A energia mental ou psíquica do professor é demandada de forma intensa no que se refere ao ato de preparar a ação pedagógica de “dar aula” - racionalmente

apoiado na opção a ser feita quando da escolha dos recursos teóricos e práticos (técnicos). O professor submete seu pensar a esses recursos e submete-os ao que elaborou como plano de aula. Dele exige-se um preparo para pensar formas de motivação junto aos alunos, projetando alternativas de dinâmicas individuais e grupais que os envolvem, que prendam sua atenção, e sejam adequadas ao chamado conteúdo programático. Cabe ao professor oferecer condições para que os alunos possam apropriar-se do conhecimento, produzindo novos conhecimentos. Além disso, há o preparo psíquico para o estabelecimento de relações afetivas, guardados os lugares sociais de aluno e professor. Seu trabalho, assim, inicia muito antes de ele entrar na sala de aula e transcende a relação mecânica de repasse de conteúdo.

É preciso destacar, ainda, todo o empenho que deve ser feito para que as relações intersíquicas entre ele e seus pares propiciem um mínimo de bem-estar no ambiente de trabalho. Além dos pares diretos – os outros professores –, há aqueles companheiros de jornada que se dedicam ao serviço administrativo, ao setor alimentício, à limpeza, com os quais há toda uma gradação de formas de relação num patamar de convivência razoável para a manutenção de um ambiente sócio-afetivo que se sustente.

A respeito do trabalho humano e do desgaste das forças psíquicas, Marx (1984) aponta a já conhecida relação que faz entre o trabalho dos homens e o das abelhas, destacando o que se comentou a respeito do desprendimento de energia mental relacionada à atividade intelectual, próprias da atividade humana.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho, aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1984, p. 202).

Marx (1984) prossegue comentando algo importante no que se refere à vontade do trabalhador, ao ato deliberado de prender sua atenção, de concentrar-se ao objetivo do trabalho que realiza. Destaca que será menos penoso ao trabalhador se houver fruição nesse processo.

E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais (MARX, 1984, p. 202).

O ato de fruir, entendido como “usufruto, proveito [...] dos frutos, ação de desfrutar”, de acordo com Ferreira (1999), merece ser referido ao que Marx afirma sobre a atuação dos trabalhadores em suas relações com o objeto de trabalho, mencionando algo que se transpõe diretamente a ele. O autor refere-se à natureza, dizendo que o trabalhador atua sobre ela, modificando-a, “ao mesmo tempo, que modifica sua própria natureza” (MARX, 1984, p. 202). Está posta aí a relação dialética de mutualidade da relação do sujeito que produz algo (modifica) que também o produz (é modificado).

Se, ao modificar, modifica-se, é possível pensarmos nesta mesma relação dialética entre professor e aluno, no caso do trabalho docente, como uma relação mútua de constituição.

No trabalho, em geral, a razão e ação corporal e psíquica do trabalhador são mediadoras da ação de um objeto sobre o outro, isto é, medeiam uma dada relação entre coisas na produção de mercadorias. No trabalho docente, ao contrário, o professor, munido de sua racionalidade acrescida de afeto, é mediador de uma relação de outra ordem, não entre coisas, mas entre seres humanos. Tal mediação é marcada pela mutualidade de constituição de ambos, o aluno e o professor, como já foram mencionados. Incluem-se nessa relação tanto questões subjetivas (afetivas e cognitivas), quanto objetivas que estão envoltas num manto social perpassado pelo trabalho capitalista. Assim, o professor, como assalariado que vende sua força de trabalho, inclui-se no cômputo do trabalho em geral, mesmo que tenha certas especificidades em seu fazer como trabalhador mediador de relações humanas.

Vale ressaltar que, mesmo que o produto do trabalho docente não seja uma mercadoria no sentido estrito, seu trabalho está relacionado a ela uma vez que está regido pelas leis da produção da mercadoria. Seus alunos, da mesma forma, estão (no cotidiano de suas vidas) ou estarão (como futuros trabalhadores) relacionados diretamente a tal produção, ou à venda da força de trabalho, como uma mercadoria qualquer. “Preparar” o aluno na escola, em linhas gerais, não é outra coisa senão prepará-lo para o trabalho, que atualmente recobrou fôlego ascendendo a um lugar

de disputa, transformando-se em desejo de muitos sujeitos como única forma de garantia de sobrevivência.

Lafargue (2000), ainda no século XIX, faz a seguinte indagação: como e por que o trabalhador passa a reivindicar aquilo mesmo que o destrói, o trabalho? Para ele, a classe trabalhadora deveria reivindicar o direito à preguiça. Para isso, ele propõe uma jornada de trabalho, no máximo, de três horas diárias. Assim reduzido o dia de trabalho, outros trabalhadores também poderiam trabalhar. O restante do tempo, então, poderia ser dedicado à preguiça, isto é, aos prazeres da vida, ao desenvolvimento intelectual por meio de boas leituras, ao descanso, à boa comida, ao lazer, à criatividade.

Sendo o trabalho assalariado, contudo, fundante da sociedade capitalista, o trabalhador como assalariado torna-se fonte de exploração, degradação e alienação. Daí, o processo de estranhamento que

se expressa de maneira que quanto mais o trabalhador produz tanto menos tem para consumir, que quanto mais valores cria tanto mais se torna sem valor e sem dignidade, que tanto melhor formado o seu produto tanto mais deformado o trabalhador, que quanto mais poderoso o trabalho tanto mais impotente se torna o trabalhador, que quanto mais rico de espírito o trabalho tanto mais o trabalhador se torna pobre de espírito e servo da natureza. (ANTUNES, 2002, p. 126).

Segundo Antunes (2002), o trabalho estranhado conduz à desrealização do ser social<sup>5</sup>, o que significa que o trabalhador não reconhece o fruto do seu trabalho, não se identifica com aquilo que produz, e, assim, não se reconhece como criador de riqueza e da própria expropriação dessa riqueza. Para os trabalhadores, o trabalho é visto como mera execução de uma atividade, e não como necessidade histórica.

Esse processo de estranhamento do trabalho não se efetiva apenas no resultado – a perda do objeto –, mas abrange também o próprio ato de produção; ele é o efeito da atividade produtiva já estranhada. Se o produto é o resultado da atividade produtiva, resulta que essa é estranha ao trabalhador.” (ANTUNES, 2002, p. 126-127).

Essa compreensão do trabalho permite perceber como o trabalho está vazio

---

<sup>5</sup> *Ser social* é um conceito apresentado por Antunes (2002), o qual provém de Marx. O ser social se constitui como tal nas relações de trabalho. O homem é homem à medida que se humaniza como homem, que trabalha. Na sociedade capitalista, o homem trabalha desumanizando-se. Então, o trabalho produzido possui dupla face, em vez de voltar para o homem enriquecendo-o, volta empobrecendo-o, desumanizando-o.

de sentido para o trabalhador. Em Educação, algo semelhante acontece. Os professores ou trabalhadores da Educação expostos às mesmas “leis” de produção de suas vidas, embora guardando as especificidades de seu fazer, sofrem face às leis sociais que regem suas vidas. Muitos adoecem, mostrando sintomas da chamada síndrome de *Burnout*, enquanto outros inovam para “sobreviver”.

Muitos pesquisadores têm se debruçado sobre a questão das condições de trabalho dos professores na contemporaneidade (BATISTA, 2005; BÖCK, 2004; CODO, 1999; CRUZ, 2005; GENTILI; ALENCAR, 2003; GRAZZOTTI; MEDEIROS, 1999; VASQUES-MENEZES, 1999). Esses estudiosos tentam dar respostas a problemas que afetam os trabalhadores, como o extremo cansaço, desânimo, doenças, estresse, depressão e apatia, e vêm procurando entender melhor o que significam esses sintomas que afetam o trabalho dos professores e, conseqüentemente, o ambiente escolar.

A esse respeito, Codo (1999) diz que o cansaço constitui um dos principais sintomas da chamada síndrome de *Burnout*, situação que leva professores a se sentirem exaustos, principalmente no que se refere às relações afetivas, e que faz com que os vínculos, tanto afetivos em suas relações interpessoais, quanto empregatícios, acabem produzindo um grande desgaste emocional. Esse desgaste traz uma sensação de esgotamento que, embora seja sentido e reconhecido, não mobiliza o sujeito a mudar tal situação.

Parece que toda a energia do indivíduo se encontra usurpada, tanto física quanto mentalmente. *Burnout* é um termo inglês que significa “queimar para fora completamente”. O significado do termo remete a algo como “perder o fogo”, perder a energia. Embora o intuito desta dissertação seja entender e reconhecer a síndrome de *Burnout*, não serão explorados todos os sintomas que a configuram<sup>6</sup>. Trata-se do desafio de reconhecê-la como um sentimento de cansaço e esgotamento. Embora a escola possua características muito específicas quanto às condições de trabalho, não difere qualitativamente das condições de trabalho na sociedade capitalista. No espaço escolar, o trabalho também exaure e aliena o

---

<sup>6</sup> A síndrome é entendida como um conceito multidimensional que envolve três componentes:

- a) Exaustão emocional – situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos. Percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas.
- b) Despersonalização – desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo – endurecimento afetivo, “coisificação” das relações.
- c) Falta de envolvimento pessoal no trabalho – tendência de uma “evolução negativa” no trabalho, afetando a realização do próprio trabalho. (CODO, 1999, p. 238).

trabalhador da Educação.

A escola, independentemente da orientação pedagógica adotada, organiza seu fazer tendo como alvo alunos, professores, especialistas, família, ou seja, sujeitos em relação, envolvidos no processo de ensinar e aprender. Essas relações interpessoais constituem a base importante e impulsionadora do andamento de toda instituição. Mas há que considerar que justamente por isso criam-se ali pontos de tensões, de conflitos, de cobranças, de expectativas mediadas pelas exigências do trabalho capitalista, numa situação particular em que o trabalho envolve relações humanas como pressuposto e como resultado. Essa situação, pela sua complexidade, é especialmente fértil ao aparecimento da chamada síndrome de *Burnout*, que nada mais é do que o adoecimento dos trabalhadores advindo das condições de realização do trabalho capitalista.

Uma amostra significativa de uma pesquisa feita em nível nacional revela as altas porcentagens da síndrome entre os professores da rede pública:

Em uma amostra nacional de quase 39.000 trabalhadores em educação, foram identificados 31,9% apresentando baixo envolvimento emocional com a tarefa, 25,1% apresentando exaustão emocional, e 10,7% com despersonalização. Os valores associados a um nível moderado de sofrimento em burnout, que compõem a escala de Maslach para cada um dos fatores, são difíceis de interpretar, por esta razão nos deteremos apenas nos valores que definem, sem dúvida, a síndrome. (CODO, 1999, p. 250).

O trabalho de Codo (1999) reflete o estado em que se encontram os profissionais de Educação e, nesse sentido, é significativo quando se trata de discutir o trabalho docente.

Trazer à discussão a chamada síndrome de *Burnout* talvez pareça redundante, uma vez que já estão bastante difundidos livros, dissertações e teses que tratam do tema. É preciso reconhecer, no entanto, que apesar dos diferentes enfoques de tais textos, eles revelam sempre uma mesma questão: o cansaço e o esgotamento do professor.

Na escola ou fora dela, o trabalho na sociedade capitalista, em todos os setores da produção, parece estar associado aos principais sintomas da síndrome. A teoria de *Burnout* apresenta-se como uma

teoria que se dispõe a compreender as contradições da área de prestação de serviços, exatamente quando a produção do setor primário descamba e

o setor terciário vem tomar seu lugar. [É] a teoria do ser humano solitário, na época em que parece se esvanecer a solidariedade; a ênfase na despersonalização quando a ruptura dos contratos sociais parece ter eliminado a pessoa. (CODO, 1999, p. 239).

A teorização sobre a síndrome de *Burnout* como doença do trabalho emerge da materialidade no momento em que não é mais possível continuar afirmando que o trabalho traz felicidade, honra e dignidade para as pessoas. Não é por acaso, como explica Codo (1999), que os estudos sobre as condições de trabalho do professor emergem como necessidade de dar respostas a problemas que estão sendo vivenciados no cotidiano do trabalho escolar.

Na verdade, o assunto acaba por extrapolar os muros da escola. Prova disso é produção de uma nota feita pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), no final de novembro de 2004, para um programa de televisão interessado em conhecer a situação vivenciada pelos professores:

As condições de trabalho dos professores do ensino público são insatisfatórias e vêm acarretando diversos problemas na categoria. Os educadores brasileiros ganham mal, têm poucas oportunidades de se atualizar e suas condições de vida e trabalho são muito ruins devido aos baixíssimos salários. Por conta dessas dificuldades, eles se desdobram em vários empregos. A pesquisa *Retrato da Escola 1*, encomendada pela CNTE, revelou que os professores sofrem de *Burnout*, doença profissional caracterizada pela exaustão emocional com o trabalho. O *Burnout* tem levado 48% dos professores ao afastamento. (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2004).

Neste mundo, onde parece não haver garantia de mais nada, onde o que se impõe é a incerteza e onde a esperança de uma sociedade melhor perde força, as pessoas não se percebem como sujeitos capazes de vislumbrar outras possibilidades, no que se refere às suas relações de trabalho. Resulta daí o aparecimento de questões relacionadas ao adoecimento dos trabalhadores, que se expressa sob a forma de síndrome, ou seja, um conjunto de sintomas, de sinais de alerta, que embora não configurem necessariamente doenças, aniquilam a vontade humana. Isso não configura um problema individual, mas social.

A história do Jeca Tatu é exemplar para mostrar como o que parece ser uma dificuldade pessoal, na realidade, é um problema social. Muitas vezes, tais dificuldades aparecem como defeito ou problema de caráter, sobretudo quando explicações para o fenômeno são buscadas em visões subjetivistas, deterministas ou biologicistas, sem considerar o social, neste caso, o caráter do trabalho

capitalista.

Jeca Tatu era considerado pelos vizinhos de roça como um preguiçoso. Este sentimento que todos temos nele era crônico, até que se descobriu que o problema de fato era uma verminose que lhe roubava a energia necessária para o trabalho. A literatura de Monteiro Lobato estava muito próxima da vida. A história da ciência está repleta em substituir julgamentos morais feitos pelo senso comum por causas identificadas como problemas de saúde física ou psíquica: as histéricas, na Idade Média, queimadas como bruxas até que se diagnosticasse que estavam “doentes dos nervos”; o alcoolismo considerado, “falta de vergonha na cara”, até que se apontasse a dependência químico-psicológica da droga. A lista é interminável e *interminada*, mais e mais caminhamos no sentido de descobrir razões objetivas para síndromes e sintomas antes considerados como deformações pessoais de caráter. (CODO, 1999, p. 237).

Essa alusão metafórica ao Jeca Tatu, com uma graça inigualável, aponta para uma nova possibilidade de compreender a síndrome de *Burnout*. Compreendê-la significa que sua manifestação constante no cotidiano escolar não é algo individual, sendo, portanto, diferente do que o senso comum anuncia. Tal síndrome tem a ver com a dinâmica da sociedade. Entender assim o *Burnout* é fazer dele um sintoma social.

Gentili (2003) refere-se à síndrome dizendo que pode ser entendida como sinônimo de uma tradução subjetiva de um “mal-estar maior”. Ele a reconhece como uma síndrome de desistência. Nesse emaranhado de sentimentos, à mercê da desistência, os esforços que poderiam ser feitos não o são. Iniciativas são abandonadas, gerando uma espécie de desencanto.

Para o autor, esse mal-estar maior se refere às problemáticas que a sociedade enfrenta. E a escola as reflete em forma de caleidoscópio, mostrando as diferentes formas de um mesmo conteúdo manifestar-se.

A escola pode ser, assim, compreendida como uma das formas de a sociedade capitalista mostrar-se, uma vez que, enquanto instituição social, está regida pelas máximas do capital. A escola não pode ser compreendida como uma ilha dentro da sociedade, mas como local de trabalho assalariado. Os seus problemas são, então, sociais. É por isso que, nela, como local de trabalho, “o sentido do trabalho educacional vai se perdendo, o desencanto vai apoderando-se da ação e o ceticismo, oculto atrás de um suposto realismo, leva muitos a reconhecer que qualquer esforço para mudar é inútil”. (GENTILI, 2003, p. 19).

Alencar (2003), ao falar em *Burnout*, relaciona-o à complexidade da profissão

de educador. Para ele, não é tarefa simples resolver essa dificuldade porque implica diretamente ações voltadas ao processo de humanização das relações interpessoais envolvidas no processo de ensinar e aprender dentro da escola. Para ele, humanizar constitui uma possibilidade e não algo mecanicamente determinado como algo próprio e inerente ao homem.

Assim como a História, o próprio ser humano é uma possibilidade. Ninguém nasce banido, ninguém nasce santo. Ninguém nasce sequer humano, arriscaria eu, no sentido cultural da palavra: humano como um ser dotado de inteligência, a quem se atribui racionalidade, subjetividade e por isso, até uma certa superioridade (será?) em relação aos demais seres vivos. Melhor do que falar em natureza humana, portanto, é falar em condição humana. Somos filhos do tempo, da cultura e... dos processos educativos que as sociedades criam e recriam. (ALENCAR, 2003, p. 99).

Humanizar-se não seria, assim, uma condição natural do homem, a qual garantiria dizer-se que pelo fato de nascer homem está dada a humanização. Humanizar é um processo social que possui marcas históricas. Considerando as condições de trabalho na escola, a humanização tende a ser, antes de mais nada, um processo de resistência ao que está posto, um modo de combater condutas que caracterizam a síndrome de *Burnout*. Assim, ser professor, na atualidade, é ter atributo de um guerreiro amoroso que desafia a lógica capitalista. Tal conduta implica questionar os pressupostos que sustentam a realização de seu trabalho docente, bem como criar estratégias de resistência que possibilitem que ele não sucumba aos mandos do trabalho.

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O projeto de pesquisa pouco a pouco foi configurando-se e assentou-se sobre três pilares de apoio:

- a) as observações feitas durante meu trabalho em todos os espaços onde circulava, principalmente na sala dos professores;
- b) as escutas dos professores dentro da escola;
- c) a realização de oficinas a partir das quais resultou a elaboração de portfólios contendo os registros particularizados de cada participante.

Foram importantes também as leituras e estudos das publicações em livros, dissertações e notícias da CNTE e da Organização Internacional dos Trabalhadores (OIT), que traziam questões relativas à síndrome de *Burnout*, apontando a necessidade de que seja enfrentada tal situação, além das ações que diagnosticam a presente condição de trabalho dos professores.

A interseção desses pilares aponta o objeto de pesquisa: promoção da saúde dos professores, considerando-se as relações interpessoais dentro da escola.

O objeto de pesquisa estabelece-se na esfera dos profissionais “professores”. Esse tema não foi delimitado *a priori*, mas no decorrer da inserção na escola, quando se priorizou o trabalho desenvolvido, como já exposto.

Os professores foram percebidos numa demarcação do real dentro do contexto escolar a partir de alguns conceitos: totalidade, cotidiano, mal-estar.

Trabalhando com os professores no seu fazer cotidiano, foram identificados os indícios de certo mal-estar e da chamada síndrome da desistência como algo que se assemelha ao que é descrito como indício da síndrome de *Burnout*.

A presença de tais indícios determinou os rumos das ações práticas que ficaram assim estabelecidas: não prosseguir com o trabalho de mera constatação das particularidades dos indícios de *Burnout*, mas pensar em alternativas de congregar o grupo de professores na busca de identificação daquilo que os perturba e na busca coletiva de estratégias que possam não só deter ou prevenir o que leva ao adoecimento, mas, principalmente, promover o seu bem-estar, mesmo nas condições adversas em que desenvolvem seu trabalho.

Resumindo, dadas as características do enfoque teórico e do objeto da pesquisa, optou-se por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, em que foram

realizadas: a) revisão bibliográfica; b) coleta de informações através da participação em espaços onde os professores conversavam sobre suas condições de trabalho; c) realização de oficinas com gravações registradas em VHS e produção de portfólios por parte dos professores; d) realização de entrevistas semi-abertas; e e) análise de documentos, leitura de textos históricos e atuais relativos à criação, estrutura e funcionamento dos CIEPs.

A metodologia qualitativa está presente desde antes da realização da pesquisa, já na sua intencionalidade. Embora a pesquisa seja uma construção que vai se desenvolvendo, existem pressupostos que a delineiam. Isto quer dizer que, embora o pesquisador se apóie do espaço, em termos físicos, humanos e os de relação, desprovido de julgamentos que antecedem a experiência, ele já é, por assim dizer, portador de alguma visão de mundo que lhe confere uma especificidade e lhe faz “ver” o mundo a partir de algum lugar pré-determinado.

Poder entender o pesquisador sob essa ótica é admitir que ele se encontra inserido nela, fazendo parte dele. Ao tomarmos o pesquisador como quem vai produzir de alguma maneira o conhecimento, estamos dando à questão um estatuto de relatividade, ou seja, o conhecimento que ele for capaz de produzir a partir de seu olhar encontra-se marcado pelo tempo e pela história. Relativizar a produção implica entender a ciência como produto histórico e o pesquisador fazendo parte dela. Esta perspectiva de trabalho se inscreve na chamada pesquisa qualitativa.

Rey (2002, p. 08) afirma “[...] que a diferença entre o qualitativo e o quantitativo é epistemológica, e não metodológica”. A forma, portanto, com que o pesquisador há de produzir caminhos não depende da técnica utilizada, mas de que ponto olha. Essa perspectiva foge da pretensão de que o pesquisador seria aquele que é capaz de produzir conhecimento a partir de um lugar neutro, desprovido de imersão histórica e com aparente imunidade política, social, econômica para produzir esse conhecimento.

Trabalhar com a subjetividade é trabalhar com metodologia qualitativa, conhecendo, então, o lugar do pesquisador, dos participantes da pesquisa, e mais, das relações estabelecidas entre ambos. Um conceito que permeou a pesquisa realizada na construção da presente dissertação é que

só a presença do pesquisador na situação interativa que toda pesquisa implica representa um elemento de sentido que afeta de

múltiplas formas o envolvimento do sujeito estudado. [...] O sujeito pesquisado é ativo no curso da pesquisa, ele não é simplesmente um reservatório de respostas, prontas a expressar-se diante da pergunta tecnicamente bem-formulada. O sujeito, na realidade, não responde linearmente às perguntas que lhe são feitas, mas realiza verdadeiras construções implicadas nos diálogos nos quais se expressa. Nesse contexto, a pergunta representa apenas um dos elementos de sentido sobre os quais se constitui sua expressão. (REY, 2002, p. 55).

A maneira de assumir esse lugar, no sentido de reconhecer que o pesquisador está intimamente ligado com os pesquisados está, primeiramente, em não se debruçar com perguntas previamente formuladas com o intuito de obter meras respostas, mas em perceber que a partir da interação das duas partes será possível uma construção coletiva passível de apreensão na pesquisa. Ao ser essa uma construção, pode-se perceber que aquele que pesquisa não será receptor passivo de fatos externos. São fundamentais de ser respeitadas várias questões as quais serão ressaltadas duas em especial: a primeira refere-se ao fato de que o pesquisador não terá o interesse de catalogar, controlar, prever, prescrever. Isto serviria, apenas, para comprovar ou não as hipóteses da pesquisa, dividindo o saber que foi previamente elaborado em teorias que requerem somente comprovação; e, em segundo lugar, considerar que aquilo que provém da pesquisa não constitui fatos, atos isolados, ou seja, teoria por um lado e prática por outro (REY, 2002). Elas convergem de maneira “dialógica”, no sentido de ir e vir, de construção não linear, não acabada e pragmática. Assim, os fatos, os atos, as queixas e o não dito constituem uma série de dados.

O dado não se legitima de forma unilateral pelo que representa na relação com o objeto estudado, mas por “sua capacidade de diálogo” com o pesquisador; diálogo que se articula ao longo da pesquisa, em cujo curso um mesmo dado pode entrar em diferentes momentos de elaboração teórica, que o integrem a sistemas diferentes de relação com outros dados, nos quais adquirirá múltiplas significações. (REY, 2002, p. 111).

Os dados obtidos por esse viés tiveram destaque desde um primeiro momento da pesquisa e articulam-se em vários momentos durante o seu decurso. Para que houvesse uma maior visão de todo o universo pesquisado, teorias sociais sobre o mundo do trabalho precisaram ser compreendidas. Tal fato não estava definido *a priori*, surgiu como forma de aplicar, fundamentar e dar consistência ao

dado <sup>7</sup>.

Um outro ponto-chave a ser comentado é a maneira como os dados se configuram para o pesquisador e, por outro lado, quais foram as vias escolhidas no grupo de trabalho com os professores para administrar as questões levantadas. Por um lado, estavam os indícios da síndrome de *Burnout*, como se apresenta(va)m na dita escola, por outro, os professores e as estratégias que viabilizam percursos para obter um espaço construído a partir do conceito de saúde (principalmente, no que se refere ao campo das relações interpessoais). As questões sociais do trabalho são consideradas, em relação às professoras pesquisadas, sem que se adote uma postura determinista nem linear. Essas questões podem ser “remediadas e/ou sanadas” no espaço restrito da escola, por se entender que a complexidade humana permite talvez vislumbrar dentro do caos estratégias que promovam resistência para que essas professoras não sejam devoradas de maneira atroz pelo capital.

A análise de conteúdo foi escolhida como metodologia de análise das informações colhidas por respeitar o *todo*, no que se refere ao contexto social e por permitir captar a singularidade dos sujeitos, uma vez que se objetivava trabalhar com a subjetividade. Para Zanella, Lessa e Da Ros (2001, p. 74), “considera-se que análise de conteúdo em sua vertente qualitativa é consoante com os aportes vygotkianos na medida em que a ênfase está na busca dos significados/sentidos em relação aos contextos em que são produzidos”.<sup>8</sup>

A subjetividade expressou-se através de diferentes linguagens – da palavra, trabalhos em telas, recortes de revista, construções de figuras em materiais diversificados, etc. – por meio das quais as professoras falavam e expunham-se a partir das suas vivências, dando, então, seus pareceres e suas opiniões.

Quanto aos instrumentos utilizados para a obtenção das informações necessárias, destaca-se a entrevista semi-aberta, com o propósito de indagar algumas questões que faltavam ser trabalhadas no grupo ou, em outros momentos, por serem elas específicas a determinadas pessoas.

A entrevista semi-aberta é definida com uma intenção determinada, com perguntas preestabelecidas, mas o entrevistado, ao falar sobre um assunto, traz

---

<sup>7</sup> Dado aqui entendido na perspectiva de Rey (2002).

<sup>8</sup> Os significados e sentidos, por sua vez, são assim definidos por Vygotski: “[...] o sentido da palavra é a soma de todos os acontecimentos psicológicos evocados em nossa consciência graças à palavra. O significado é só uma dessas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa.” (*apud* ZANELLA, LESSA, DA ROS, 2001, p. 74).

outras questões sobre as quais são feitas perguntas, sem um prévio roteiro rígido.

O local de realização das entrevistas foi a própria escola, em diferentes lugares, como nas salas específicas, corredores e *fumódromo*. Um dos motivos da escolha do local foi a facilidade, pelo fato de os sujeitos de pesquisa encontrarem-se no próprio lugar de trabalho, sem necessidade de utilizar outro tempo, e a intimidade que se tem na escola. Fosse outro o espaço, provavelmente haveria alguma eventualidade diferente para manejar. O local era conhecido e isso proporciona um sentimento de segurança tanto para quem entrevista como para o participante. Uma das entrevistas foi realizada no *fumódromo* porque a entrevistada assim o decidiu, foi confortável para ela e isso prevaleceu. Com a diretora, foi no próprio local de seu trabalho. E as outras professoras, no corredor, num dos dias em que não havia alunos na escola, o que se tornou propício, porque as colegas que passavam por ali incrementavam a entrevista com alguma informação.

A realização de oficinas esteve pautada numa seqüência previamente estabelecida do que se trabalharia, referente à promoção da saúde pela discussão/criação de estratégias coletivas de enfrentamento das situações adversas de trabalho. Congregou professores, diretora e coordenadores. Mesmo havendo um marco preestabelecido, deu-se muita importância para a interação verbal e para os depoimentos ali expressos, caracterizando a comunicação como uma negociação que “no se mide por el hecho de que el otro entienda exactamente lo que uno dice, sino por que él contribuya com su parte, ambos cambien con la acción. Y, cuando comunican realmente, lo que forman es un sistema de interacción [...]”.<sup>9</sup> (BIRDWHISTELL, *apud* ALONSO *et al.*, 1994, p. 233).

Nos grupos de professores com os quais eram desenvolvidas as oficinas, “criou-se um clima” no qual os sujeitos envolvidos falavam a respeito do tema em questão, havendo trocas entre os próprios participantes, com co-produção de novos sentidos, ou seja, o grupo ia além da relação entre um emissor e um receptor, o que favorecia sínteses qualitativas que superavam o que era pedido ou explicitado como atividade grupal. A oficina dava abertura a outras interpretações, outras indagações, criando assim novas formas de relações intersubjetivas no grupo. O fato mencionado evidencia que a subjetividade se manifesta de infinitos modos, em

---

<sup>9</sup> "Não se mede pelo fato de que o outro entenda exatamente o que digo, embora porque ele contribua com sua parte, ambos mudem com a ação. E, quando comunicarem realmente, o que constituem é um sistema de interação." (tradução nossa).

diferentes linguagens, como Navarro e Diaz (1994, p. 178) afirmam: "Desde este punto de vista, serían lenguajes no solo el lenguaje verbal, sino también los peculiares sistemas de gestos que desarrolla cada cultura, los estilos artísticos, las formas de vestir, los juegos, etc."<sup>10</sup> Assim, as diferentes linguagens falavam de algo embrionário no grupo, nas relações interpessoais e em cada professora em particular.

---

<sup>10</sup> "Deste ponto de vista, seriam linguagens, não só a linguagem verbal senão os peculiares sistemas de gestos que desenvolve cada cultura, os estilos artísticos, as formas de vestir, as brincadeiras, etc." (tradução nossa)

#### **4 Olhares e leituras sobre as vivências realizadas durante o processo de investigação: uma análise possível**

O processo vivenciado com a realização das oficinas teve um destaque especial, considerando-se que essa foi a única oportunidade em que se reuniu todo o grupo de professoras, especialistas e administração da escola com o objetivo de discutir questões relativas ao trabalho docente no CIEP. Pudemos observar, na ocasião, o significado da atividade grupal como deflagradora da possibilidade de pensar novos rumos para o fazer docente e de como o que é produzido coletivamente pode aparecer no trabalho individual de cada um. Outra questão significativa a pontuar é o fato de que, no coletivo, o conteúdo das discussões toma um rumo amplo que autoriza os componentes do grupo a colocarem em pauta temas que individualmente talvez não tenha repercussão maior em suas reflexões. Ou seja, os conteúdos discutidos ganham uma dimensão social, saindo do plano emocional, que pode fechar o sujeito em si mesmo, silenciando-o e criando as bases para o aparecimento dos indícios da síndrome de *Burnout*.

Além do mais, acreditamos que a produção de sentidos que embasa a produção de significações e re-significações mediadas pelo estranhamento do fazer do cotidiano profissional em suas relações com o fazer dos demais trabalhadores ganha terreno fértil na partilha de experiências, produção de reflexões e no encaminhamento de novos perfis de ação dentro da escola.

As oficinas que reuniram todo o corpo docente, incluindo direção e especialistas, como já se falou, tiveram duração de quatro horas e duas horas, respectivamente. Esses dois momentos foram caracterizados com o trabalho coletivo e o tema mediador de toda a discussão e atividades realizadas foi o trabalho docente.

Na primeira oficina, como exercício preparatório, examinou-se a interface do trabalho na escola com as possibilidades de promoção da saúde, entendida não como sendo algo que se opõe à doença, mas como movimento de enfrentamento daquilo que oprime. Neste sentido, é preciso rumar, então, à produção de bem-estar físico e psíquico, sem dissociá-los.

Questões relativas à constituição do sujeito e aos lugares sociais no contexto de ensinar e aprender foram alavancadoras das análises da relação “escola-

sociedade-e-vida-profissional-do-professor”. Foram essas as questões que se destacaram num cenário onde o professor, por sua vez, tem como tarefa, no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, algo que extrapola o repasse de conteúdos programáticos, uma vez que a escola está cada vez mais equipada com aparatos tecnológicos que permitem acesso à informação e o mero repasse não satisfaz as necessidades dos alunos.

Com a proposta de caminharmos numa direção que permitisse compreender os meandros da vida na escola e das relações aí entabuladas, realizamos uma série de exercícios intitulados “exercícios do (ver) olhar”, entendendo-se que *ver* pode ser uma atividade sensorial, simplesmente, que apreende o imediato em sua superficialidade e que *olhar* supõe interpretar, buscar as relações presentes e organizadoras daquilo que não está aparente. Trabalhamos, depois, com uma gama de vivências práticas denominadas “lições do olhar”. Na seqüência e, partindo dessas vivências, foi proposta a realização de outra atividade, a de fazer desenhos relacionados ao devir, objetivando deflagrar a possibilidade de pensar em novos devires ao que está posto para o sujeito na sociedade atual. Tal atividade, para muitas pessoas do grupo, constituiu-se como uma novidade quase que absoluta. Pensar em algo novo e diferente do que é vivido no cotidiano pareceu ser quase impossível para alguns, principalmente no que se refere ao fazer docente.

Nesses exercícios de ver e olhar o presente projetando imagens futuras que vislumbrem outras possibilidades para o contexto em que se vive, foi trabalhado o conceito de historicidade e a relação de mutualidade entre sujeito e relações sociais com o filme “A ilha”, um curta-metragem russo que enfoca a produção do discurso na relação com o outro, ambos mediados pela materialidade social.

Depois de quatro horas de atividades, foi solicitado aos participantes o registro da síntese das vivências em portfólios, de modo que expressassem a condição de cada sujeito no seu trabalho e o devir em termos de possibilidades e de desenhos futuros do cotidiano escolar, no que se refere ao trabalho do professor, considerando-se que a vida na escola não está separada da “vida em geral”.

Sobre a produção dos portfólios, é preciso dizer que todos revelaram, primeiramente, uma riqueza de expressão muito grande, tanto aqueles que foram elaborados quase que totalmente por escrito, quanto os que priorizaram uma linguagem imagética. Nesse último caso, foram utilizadas várias técnicas, como o desenho, o recorte e a colagem com vários materiais, a pintura a óleo e técnicas

mistas, alguns contendo mensagens escritas, outros não. Foram selecionados apenas alguns registros para tecermos comentários a respeito de suas características, tendo-se em vista que havia depoimentos com diferentes linguagens dando ênfase ao tema *trabalho* ou revelando a condição do professor no trabalho.

Os portfólios apresentados nesta dissertação foram categorizados como segue, quanto ao seu conteúdo, destacando-se os discursos que:

- a) priorizam questões pessoais relacionadas ao presente;
- b) priorizam questões da escola enquanto instituição;
- c) falam sobre sentimentos positivos em relação ao trabalho na escola;
- d) revelam sentimentos negativos em relação ao trabalho na escola;
- e) abordam o tema *alunos*;
- f) priorizam questões pessoais futuras;
- g) avaliam a escola como instituição inserida num contexto;
- h) abordam questões pessoais, focando a mulher do ponto de vista estético;
- i) abordam questões pessoais, focando o papel de mãe;
- j) abordam a relação com as companheiras de trabalho;
- k) abordam questões pessoais e profissionais ao mesmo tempo.

É importante salientar que apenas três categorias se referem ao trabalho: a que destaca os sentimentos positivos, a que menciona os negativos e aqueles que juntam vida no trabalho escolar e fora dele. Esses serão, então, comentados de forma mais específica, sendo acompanhados de alguns depoimentos dados pelas professoras no momento em que se realizaram as entrevistas elucidativas de certas características desses portfólios.

Uma das professoras traz em seu portfólio uma imagem produzida com recorte utilizando uma folha branca em formato A4 cobrindo a capa com um marco feito de fita amarela para delimitar o contorno. No centro, há uma boneca que se apóia sobre uma grama verde com flores. O corpo da boneca carrega um coração que vai além dos seus limites. Os braços aparecem na parte superior da boneca, tentando manter nesta posição o coração. Ele se encontra dividido em dois lados, direito em vermelho e preto no esquerdo. O rosto não tem olhos, nem boca, nem nariz, nem orelhas. No canto superior esquerdo aparecem três palavras, *professor*, *emoção* e *saúde*, delimitando um círculo. No centro do trabalho está escrita a palavra *olhar*.

Tal professora é considerada por algumas colegas como sendo muito ativa e empenhada no que faz, “Ela, sim, é que é uma professora empolgada!” (palavras de uma colega), “Metete a boca no trombone.” (palavras de uma especialista). Seu discurso imagético fala, no entanto, de mutismo, de divisão. Ao mesmo tempo sua fala oral e suas atitudes apontam para um outro lado, o que é corroborado pelas colegas de trabalho.

Gisele<sup>11</sup>, uma das entrevistadas, comenta:

Tu sabes, em minhas aulas eu misturo tudo: português; matemática; ciência. Para os alunos, eu estou sempre brincando. O outro dia, na aula de reforço, levei uma TV de papelão e eles ficaram lendo e comentando. Na realidade, eu estava avaliando leitura, mas eles nem sabiam. Avaliei todos de uma maneira diferente [...] Posso ser velha, mas a minha cabeça é jovem. (informação verbal).

Em outro momento da entrevista, a professora denuncia sua indignação com certos expedientes que os professores precisam aderir, contrapondo a eles seu comprometimento com o trabalho.

Noutro dia, tinha deixado duas alunas bem agitadas muito empolgadas para ir ao reforço [acompanhamento pedagógico paralelo às aulas regulares] e fui interrompida porque tínhamos que fazer as filmagens da escola para mostrar para os “outros”. Isto me deixa indignada, ou para ir para uma reunião para falar sobre o bingo. Quando entrei na reunião, fiquei atrás e creio que saíam faíscas dos meus olhos, as meninas [as outras professoras] disseram para que eu sentasse perto delas, mas não quis. Isto tem que mudar, quando você [dirigindo a fala à pesquisadora] retornar, isto terá que ser revisado, porque eu me dedico tanto, faço por amor, em casa já estão ficando preocupados porque, às vezes, são 19 h e eu ainda não cheguei em casa. Eu fico fazendo as coisas e quando olho já está escuro, às vezes começo a gritar para ver se tem alguém na escola, meu medo é que vou ficar trancada. (informação verbal).

A professora fala da escola em sua totalidade, pouca informação traz do cotidiano e quando a traz, refere-se às influências da escola na sua vida particular. Descreve como é sentido o dia-a-dia da escola, trazendo as alegrias do seu fazer como professora e as tristezas referentes ao que é priorizado nas decisões tomadas administrativamente. Materializa isso com a falta de boca e a falta de olhos, provavelmente. As alegrias se referem às estratégias utilizadas dentro da sala de aula e o que pode ser entendido como tristeza refere-se ao coletivo. E aí cala-se. Mostra-se assujeitada, como alguém que “não tem voz”, mesmo que tenha alguma

---

<sup>11</sup> Todos os nomes utilizados para identificar as falas das professoras são fictícios. As observações de esclarecimento das falas constam entre colchetes.

forma de articulação com outros profissionais da escola. Nega-se, na experiência relatada, a compartilhar sua posição contrária ao que acontece.

Há um outro portfólio que se constitui de um pequeno livro em folhas de EVA de diversas cores, com tamanho de 9,0 cm x 10,50 cm aproximadamente. A primeira folha é preta com um ponto branco no meio. A segunda é marrom, com desenhos que lembram uma estrutura similar a uma mesa. Na parte superior, constam figuras de diferentes cores, tamanhos e contornos. As outras duas folhas são de cores vivas, vermelho e amarelo. Na primeira dessas folhas, vê-se uma figura humana de cor lilás com um sol no canto superior direito. A última folha está formada por pequenos círculos unidos por pequenos traços do mesmo material e cor que, juntos, formam um grande círculo. No centro dele há uma flor cor-de-rosa. Todo o material está costurado no seu contorno como efeito de decoração e, também, para unir as folhas entre si.

Há um outro portfólio em forma de um pequeno livro em folhas de PVA de diversas cores, com tamanho de 9,0 cm x 10,50 cm aproximadamente. A professora que apresentou esse portfólio desempenha o cargo de supervisora. Traça um paralelo entre seu portfólio e sua atuação dentro da escola, dizendo que, no começo de sua atividade no CIEP, sentia-se um ponto dentro de um espaço, que destacou como a folha preta. Liliam conta:

No começo me senti perdida, tanto na escola como na cidade, porque sou nova aqui. Com o decorrer do tempo, fui me soltando mais, na verdade, me desarmeí. Entrei na escola na defensiva, estaria assim em qualquer novo ambiente de trabalho. Fui passando por diferentes situações, como limpar as mesas do refeitório. Eu me questionava se a função de uma supervisora era limpar as mesas, mas ao mesmo tempo sabia que o meu lugar era no CIEP, mas não com essa função. Não porque me sentisse desvalorizada, mas porque sentia isto como desafio, como aprovação. Eu ficava arrepiada quando fazia isto, não porque me sentia como uma servente, senão porque esse era o processo pelo qual deveria passar, às vezes tinha que me controlar para não chorar porque a atividade era minha contribuição para os alunos da escola. (informação verbal).

Ao desempenhar essas atividades, a supervisora pôde perceber-se dentro da escola e vislumbrar possibilidades de atuação ligadas à sua formação. Concluiu que poderia colaborar com o que fosse necessário, mas que sua função era também estar “nos bastidores”. Ela diz: “não gosto do básico, eu gosto do ‘plus’, de colaborar no sentido de acrescentar”. Prossegue, dizendo: “no começo eu também ia para sala de aula, está vendo o que me fizeram passar nesta escola?!”. Em seguida, compara

as duas atividades: “assim como ir para sala de aula, foi limpar as mesas, eu não tenho magistério, nem experiência em sala de aula, então é um desafio diário ir para a sala de aula”. Desabafou, ainda, que não poderia ficar presa somente a vontades alheias.

Lilium também relata outras situações que retratam o seu dia-a-dia na escola e que revelam um movimento de superação das condições pessoais em função das demandas do coletivo. Enfrenta situações que lhe são extremamente diversas, amparadas nas condutas dos colegas frente a essas situações. A esse respeito relata:

No refeitório, em contato com as crianças diferentes, especiais, enfrentei muitas barreiras. Desviava o contato físico, protelava para amanhã, e aos poucos, não sei o que aconteceu, eu comecei a ir em direção a eles. Como foi com a Maria [menina com síndrome de down], acho que tinha medo, medo da agressividade, não sei, mas acabei me apaixonando. E com a Geila [menina que possui uma doença na pele de todo seu corpo com um aspecto de queimadura], a primeira vez que toquei na mão dela queria sair correndo, e foi assim a primeira vez. Fui rápido lavar as mãos porque me queimavam, tinha medo do contágio, mas quando vi que as outras pessoas se aproximavam, me perguntei: por que não eu? (informação verbal).

Ainda, referindo-se ao começo de seu trabalho na escola, diz que no dia de entregar o pão e o leite, através do programa semanal de entrega desses alimentos às famílias carentes, deparou-se com uma mãe que lhe confessou ter vindo só para levar os alimentos, uma vez que seu filho tinha faltado. “Eu fiquei inconformada, porque não tinha mais alimentos para dar, eu pensei que teria sido melhor não ter vindo trabalhar neste dia para não me deparar com esta situação.”

A supervisora relata uma série de outras situações que foram difíceis para ela, que fazem parte do dia-a-dia da escola, mas que, com o decorrer do tempo, da mesma forma que para as outras pessoas, passam a não ser mais impactantes. A supervisora diz ainda que a gravidade desses fatos, com os quais se convive, começa a não aparecer, pois “transformam-se em algo que compõe o cenário e não nos damos conta que requerem maior empenho, desdobramento e aceitação porque faz parte da realidade da escola”. Acrescenta, porém, que atualmente as coisas mudaram:

”coloquei as manguinhas de fora”, conquistei meu espaço, não estou aqui para substituir falta de professor. Quando realmente se faz necessário tudo bem, do contrário sou mais útil aqui fora. Hoje me sinto completamente em casa, cada dia mais consciente que aqui é meu lugar, que tenho muito para

contribuir e aqui quero ficar. (informação verbal).

Há um outro portfólio que foi selecionado por sua representatividade. Ele possui características tridimensionais: é uma carteira de cigarro. Ela é de cor branca e tem escrito na capa CIEP-FUMÓDROMO. Na contracapa, aparece colado um recorte de revista, com uma paisagem de palmeiras. No fundo, um céu azul e, na parte inferior, água. O reflexo das árvores marca a água. Nessa imagem, está colada uma boca sorrindo. Em uma das laterais, está escrito: “este produto contém mais de ‘trocentas’ indicações positivas e negativas”. Na outra lateral, 20 cigarros curtos finos e os dizeres “Indústria Brasileira. Ingredientes: positivos e negativos”. Os 20 cigarros possuem cores amarela e azul. Todos os cigarros têm uma forma cilíndrica uniforme e no centro estão recheados de papel. Nos amarelos está escrito: “exposição ao tempo; pouco tempo; cuidado com o que fala com o que faz, sempre; tempo pré-determinado; justificativas sempre; solidão; aflições; desabafo por falta de outro espaço; exposição a todos os ‘passantes’; espaço desrespeitoso”. Nos azuis, constam os dizeres: “trocas de experiência; volta à calma; olhar com o olhar do outro; conhecimento pessoal; produção; tranqüilidade; reflexão; descontração; conhecimento do outro; pausa”.

A professora conta que quando este “potfólio” foi feito, ela se encontrava no começo de uma nova função na escola, apoio pedagógico especial, sendo que antes era professora regente de classe. Depois dessa mudança, Daiane diz: “agora vejo o fumódromo com duas funções diferentes, dependendo das pessoas que lá se encontram no momento.” A professora, como gosta de ser chamada, está se referindo aos dois grandes grupos profissionais que desempenham diferentes funções dentro da escola: o dos professores e o dos especialistas e do setor administrativo.

uma equipe de professores, que compartilha o cotidiano, troca experiência, geralmente falando de coisas da escola, pouco se fala do pessoal, e a outra equipe que fala coisas mais “*light*”, coisas “extraprofissionais”. Como antes era professora, levei esse hábito comigo, e com a nova função que realizo, isto não bateu, a nova equipe me deu um gelo, sabia que tinha algo de errado, mas não sabia o que era. (informação verbal).

Esse fato deixou a professora aflita porque esse “gelo” aparece de forma velada: “sem falar, deixam ‘a coisa no ar’, fico sem chão, sem saber o que é exatamente”, fala Daiana.

A partir dessa fala, a professora dá-se conta de que o que realmente a incomoda é a equipe administrativa “levar para o fumódromo coisas do trabalho”, ou seja, continuar trabalhando na sua hora de descanso. Não são trocas de experiências, “como ajuda mútua”, como ação que compartilha tensões de uma escola onde “o convívio nesta escola tem que ser bom, por se tratar de uma escola integral”. Essas trocas entre os professores, como destaca a professora, abre horizontes para mudanças e cria um patamar de segurança.

Dá mais segurança quando a gente tem certeza do que precisa mudar, porque não dá para perder tempo, o desgaste emocional, por ser uma escola integral, é muito grande e, se a situação fica no ar, o desgaste fica maior, isto no meu caso, em especial, porque sou perfeccionista. Eu gosto das coisas bem claras, senão fica distorcido, porque as coisas que se vê são diferentes daquelas que se ouve. (informação verbal).

Nesse momento da entrevista, a professora retoma questões discutidas na oficina, quando se trabalhou “o olhar” e, a título de exemplo, traça um paralelo, dizendo: “lembra da atividade das fotos (fazendo alusão à atividade da oficina), nós não sabíamos de onde eram as fotos, mas, quando davam uma pista, já sacávamos do que se tratava. O olhar e o ouvir têm que estar juntos.”

A professora tenta explicar que os fatos e as palavras que os acompanham têm de estar juntos, do contrário eles não comunicam o mesmo. Ela continua a justificar sua aflição, notando que o que faltava era que falassem disso. Posteriormente, lança um exemplo com os alunos para poder explicar a mesma questão: “É igual que com os alunos. Tu não vai só observar, tu também vai fazer alguns questionamentos até, às vezes, para transformar certos olhares, daí que a gente pode agir para tentar mudar”. E comenta:

Um dia entrei na sala onde eu trabalho [na realidade são duas salas comunicadas no meio e, para passar à sala dos fundos, é necessário passar pela da frente. A sala é muito pequena e nela encontram-se trabalhando a fonoaudióloga, orientadora, apoio especial e a psicóloga que está afastada], então a orientadora estava atendendo à mãe de um aluno especial e eu entrei. Quando escutei o que conversavam, entrei no assunto, até porque eu conhecia a mãe, que foi mãe de um ex-aluno por três anos. Olha o vínculo que tenho com essa mulher! Então, entrei e “palpitéi”. Na hora, a orientadora não falou nada e, depois, em conversa com a supervisora, ela tocou no assunto da orientadora, que provavelmente comentou que não tinha gostado porque supostamente eu invadi o espaço da orientação. Ser franca e colocar as coisas claramente ‘dá pepino’ para mim. (informação verbal).

Quanto ao significado que a professora atribui à palavra “clareza”, explica:

Vou dar um exemplo: quando eu era professora e diziam “vamos fazer tal coisa”, elas [se referindo à equipe administrativa] deveriam explicar, então a gente começava a sacar porque era..., sabes a questão do olhar? Sabes, cada qual tem um olhar e cada função tem um olhar diferente. E é este olhar de fora da sala de aula, é aquele que estou aprendendo. (informação verbal).

Posteriormente, ela compara as diferentes funções dos profissionais dentro da escola aos diferentes olhares e diz:

Não é que um é mais importante que o outro, são diferentes. Numa escola de período integral, esses olhares dão insegurança porque são várias visões. Aqui [fazendo referência à nova função] temos mais tempo e a gente vai sacando as motivações que levam a determinadas decisões. (informação verbal).

Durante a conversa com Daiane, a professora Gisele veio ao nosso encontro, escutou e participou da entrevista da colega. Esse fato de se aproximar e fazer parte da entrevista revela a maneira com a qual o grupo de professores “funciona”. Mesmo sendo uma atividade que não lhe dizia respeito, sentiu-se curiosa e veio participar.

Gisele, por sua vez, acrescentou algo que revela as diferenças de trabalho realizado pelos professores e o realizado pelo pessoal de outros setores.

O pedagógico é diferente das outras funções, quer ver: o outro dia veio a equipe da Univali, eu estava fazendo um trabalho sobre sexualidade e me avisaram na hora que tinha um desfile. Me pediram para que saíssem algumas alunas. Eu disse que não dava, porque estava em outra atividade que levou muito trabalho, então resolvi não mandar as minhas alunas. Logo, logo me citaram na direção porque tinha que me justificar. A diretora disse que é o social, então fui obrigada a mandar. A solução seria, para mim, planejar junto com o professor para ver qual é o melhor dia. Não dá para tirar os alunos assim. Não importava se estavam em prova, ou fazendo teatro [...], eu fico indignada!

A professora Daiane retoma e confirma o que diz a colega:

Aí que está, o que ela coloca é que está obrigada a aceitar. Eu sou professora e agora estou como apoio pedagógico, então a visão que tenho é de professora. Quando a gente tem outras funções na escola, é imprescindível ter passado pela função de professor. Quer ver uma coisa, olha como trabalho com ela [se referindo à colega], eu pergunto: “o que tu queres de mim?”, assim estou priorizando, protagonizando o papel do professor. As demais funções estão para assessorar o professor, o que acontece é que o professor está a serviço de outras funções da escola. (informação verbal).

A professora Gisele acrescenta:

É justamente esse espaço [referindo-se ao espaço da entrevista] que temos que ter. Está vendo? Se alguém te vê assim conversando, sentada, pensa que não estás fazendo nada, quando na verdade é ali que a coisa funciona. Não temos tempo, e é isto o que caracteriza o trabalho. (informação verbal).

As duas professoras convergem, então, suas opiniões, mencionando que é necessário um espaço, em termos de tempo e de lugar, que possibilite o diálogo, a discussão, para que os professores participem, convergindo ou divergindo diferentes “olhares”, não só para as tomadas de decisões, mas também para planejamento de atividades e troca de experiências dentro da escola.

Cabe ainda mencionar um outro portfólio “escrito” numa tela de 29,30 cm x 40 cm x 0,7 cm que se encontra dividida de forma irregular. Aproximadamente na metade da tela há uma linha que sofre elevações e depressões, separando uma parte superior da outra inferior. Na primeira, destaca-se um fundo de cor escura azulado que deixa sobressair um tronco central de onde partem bifurcações, assemelhando-se a uma árvore. Do galho localizado na parte mais inferior pende uma estrutura pálida de forma helicoidal que lembra um casulo.

Em sentido oposto à parte inferior da tela em amarelo vivo e homogêneo, localiza-se uma borboleta que ocupa o centro da parte inferior em cores que vão desde o azul, passando pelo rosa, amarelo, verde, azul-claro, branco, laranja, até o vermelho. Em alguns segmentos do desenho, visualiza-se o brilho da purpurina que delimita desenhos no interior da asa da borboleta. Na sua parte inferior, deixa traços em forma de pontilhado, o que dá a sensação de movimento da borboleta.

Essa tela parece revelar três momentos na vida da professora (em 2005, fraturou-se e foi re-adaptada na função, estando agora provisoriamente na secretaria). Quando criança, observava que as outras crianças podiam correr, pular e ela não conseguia fazer atividades semelhantes por ter limitações motoras numa perna. Isso pode coincidir com a parte superior da tela, o que parece revelar algo sobre o momento em que se sentia como se estivesse num casulo. Essa parte da pintura também pode referir-se a si como mulher. Antes ela se sentia na escuridão, sentia-se feia, trancada, “dentro de um casulo”. No ano passado, divorciou-se e concretizou o sonho de fazer uma cirurgia plástica, o que, segundo ela, fez com que se sinta hoje como uma borboleta.

A terceira parte da pintura parece estar relacionada a seu lado profissional, revelando que enxerga mudanças na escola e em si. Quanto à escola, ressalta as possibilidades de paradas para discussão da condição de trabalho e ao apoio da direção para as paradas pedagógicas, que dão subsídio para que o professor possa trabalhar com as crianças. São reuniões que abrem horizontes e permitem lidar com questões que envolvam relações interpessoais entre os próprios professores e professor e aluno. Ela nomeia o acontecimento com um aluno que batia nas outras crianças e, sempre que podia, estava fora de sala; uma criança, enfim, que estava passando por mudanças na sua família, que se mostrava “violenta” e não havia feito vínculo como a nova professora. Ao retornar para a sala de sua antiga professora, melhorou muito. Foi uma intervenção junto a vários integrantes da escola que permitiu, coletivamente, prestar apoio não só à professora nova do aluno, desculpabilizando-a pelos fatos acontecidos, mas também compreender a vida na escola a partir de uma outra perspectiva, como poder ver o próprio aluno de uma outra maneira, sem discriminação e sem que se incorresse no risco de rotulá-lo como “agressivo”, desconsiderando o momento difícil pelo qual passava.

A professora percebeu que ao pensarem coletivamente na situação do aluno, estariam firmando as bases para fazerem o mesmo em termos de auto-ajuda e ajuda mútua entre os professores. Isso coincide com a figura da borboleta, que desamarra o professor de sua individualidade presa a determinados estereótipos como “é má professora, não teve domínio sobre o aluno”. Os vãos que possibilitam outros olhares para velhas questões que poderiam levar à expulsão do aluno da escola são vistos por ela como algo que remete a ações voltadas a uma certa liberdade no espaço de trabalho.

É possível depreender desses portfólios destacados que em todos há uma parte que se dedica a situar o professor em seu fazer pedagógico e, nele, há a presença de satisfação e, contraditoriamente, de sofrimento. Revelam angústias que aparecem nas tentativas, na maioria das vezes vãs, de administrar os impasses criados pelo trabalho que desempenham. Além das questões que envolvem o fazer pedagógico específico, deparam-se com outras, como, por exemplo, a dissociação entre o trabalho docente e o administrativo, a forma velada com a qual se mostram as variadas tentativas de comunicação. É possível depreender, ainda, como as professoras mencionam o trabalho como assunto que substitui os assuntos da esfera pessoal, pois nem na hora do fumódromo falam do pessoal, mas falam, de

maneira pessoal, dos assuntos do trabalho. Falam, ainda, através do portfólio, de como assuntos da esfera pessoal são “proibidos”, de como a manifestação das necessidades de relações interpessoais é mal vista e não cabe no trabalho docente, mas de como fazem força para manter esse espaço “de sobrevivência” garantido.

Dois sentimentos opostos convivem e marcam as vidas profissionais das professoras. Parece haver um descompasso entre a energia desprendida e as conquistas realizadas, descompasso que se mostra também quando fazem referência ao trabalho pedagógico realizado dentro da sala de aula e às ações que envolvem a escola, de forma geral. As vozes dos professores parecem ter mais eco dentro da sala de aula quando é possível planejar e discutir coletivamente, compartilhando encontros e desencontros com o fazer profissional, permitindo, assim, criar e inovar; rompendo, pelo menos em parte, com as pressões dadas por diretrizes da própria escola e com as máximas sociais de que o professor tem de “ensinar conteúdo”.

A segunda oficina foi realizada no dia 30 de setembro de 2005. Primeiramente, deu-se a apresentação e discussão do programa de trabalho. Em seguida, tentamos, como forma de deflagrar o começo do debate, recuperar as discussões já em parte realizadas na oficina anterior sobre as condições em que se dá o trabalho na sociedade em que vivemos. Priorizamos questões relacionadas ao fato de que o trabalho está fazendo com que os sujeitos percam as possibilidades de estabelecer relações do que acontece dentro do cotidiano com aquilo que é mais amplo e caracteriza a dinâmica que estrutura o trabalhar na sociedade capitalista.

Houve uma intensa discussão sobre o distanciamento entre o particular e o geral, que cinde o sujeito, aliena-o, impedindo a busca do bem-estar, daquilo que se chama saúde, no sentido de ele preservar-se como pessoa nas diferentes relações. Levou-se em consideração, durante a discussão, a definição de que, mesmo em condições adversas, é preciso resistir, tomar consciência das condições de trabalho em todos os âmbitos de sua realização, entendendo que o fazer docente é, também, uma forma de trabalho que está sujeita às leis do trabalho em geral e que não pode ser entendido como algo que provém de um dom, de um desígnio qualquer, de algo assemelhado a “fazer o bem”, de algo da esfera do “desprendimento” e doação de si ao próximo.

Em um segundo momento, realizamos um exercício de percepção de detalhes que se encontram à nossa volta, ou seja, no ambiente físico da escola e a

que não prestamos muita atenção. Após listar o observado, tentamos compreender as relações desses detalhes com a escola, exercitando a relação entre parte e todo, na busca do entendimento de que esse detalhe “não é só um detalhe”, mas algo que revela uma totalidade.

Nessa atividade, que se intitulou “Detalhes e olhares”, foi possível perceber que o fato de olharmos “com outros olhos” muda nossa percepção, atribuem-se novos significados, re-significa-se algo que povoa o nosso cotidiano. A atividade não foi feita a partir de uma visão ingênua de que isso “vai mudar o mundo”, mas, sim, de que pode contribuir com nosso bem-estar e com nossa saúde, como docentes. O professor ocupa um lugar social significativo no que se refere à constituição de sujeitos em desenvolvimento, participando do fato de “encaminhar” inúmeras vidas nestes tempos complicados, tempos de transformação e de mudanças na “sobrevivência do capital” que se refaz constantemente. Assim como, por exemplo, os estudantes, não têm mais ao seu dispor aquela seqüência, antes estabelecida, de estudar para ser um determinado profissional reconhecido como tal, de acordo com sua prévia escolha, necessariamente, hoje, os sujeitos precisam ser polivalentes, além de ter que incluir em suas atividades de formação novas maneiras de encaminhar o seu fazer, o seu pensar, pressionados pelas novas tecnologias, entre outras exigências.

Falamos, logo após, sobre a realidade de muitos profissionais da faixa etária que se encontra na função de docente, na atualidade, discutindo a questão, ao que Silvana comentou:

ainda tivemos chance de fazer os nossos cursos de formação profissional, seguir a vida no magistério e pensar na aposentadoria, que a juventude não tem mais esta perspectiva, estas referências que foram importantes na nossa constituição como pessoas, como profissionais. (informação verbal).

Nessa direção, o exemplo foi aproveitado para ampliar o exercício de relacionar questões do cotidiano da contemporaneidade com a sociedade.

Para ilustrar e seguir exercitando o estabelecimento de relações que permitem compreender uma totalidade onde a parte revela este todo, ao mesmo tempo em que o fundamenta, utilizamos como recurso imagético uma série de fotos contendo detalhes do mobiliário do CIEP, da sala da direção, da sala dos professores com os enfeites que caracterizam cada escaninho e do pátio da escola. Algumas fotos foram rapidamente identificadas, outras precisaram de algum esforço

e outras não foram sequer reconhecidas como parte de algo que os rodeia e que compõe o cotidiano no qual desenvolvem seu trabalho, num local onde passam grande parte de suas vidas (pelo menos oito horas diárias).

Um exemplo interessante relativo às fotos concretizou-se frente ao registro de uma cortina (persiana verticalizada) entreaberta. Propositadamente foi feito um “zoom” que mostrava cada vez mais de perto as possibilidades de ver-se o que estava do lado de fora da sala, aquilo que compõe o todo da escola e que pode ser visto de dentro para fora. Enfatizou-se o olhar que permite ver a mesma coisa de diferentes jeitos, mais de perto, mais de longe, de dentro, de fora, enfim, provocando o questionamento sobre o que isso significa para o necessário estranhamento e proposição de mudanças, mesmo que pequenas e parciais, rumo à promoção de nossa saúde, de nosso bem-estar.

Outra foto que suscitou discussão foi a de um registro de um porta-lápis sobre o qual disseram ser parte de uma máquina de lavar roupa, um quadro, um cartaz, um bordado. Concluíram sobre a importância de serem consideradas as diversas formas de se ver a mesma coisa, sob o risco de cometer equívocos na interpretação por não se reconhecer aquilo que está no foco do olhar. Concluíram que algumas coisas são, às vezes, identificadas por todo o grupo e, às vezes, por alguns apenas. Somente um esforço coletivo, em alguns casos, pode levar à compreensão do todo que envolve uma questão em particular.

De todos os exemplos, um, particularmente, destacou-se como importante aos exercícios em questão: o reconhecimento de fragmentos do rosto do fundador do CIEP. Registro feito a partir de uma grande imagem que se encontra afixada próximo à porta da sala da direção e sala dos professores. Deu-se ênfase ao detalhe do olhar do personagem fotografado e, apesar do exercício do “olho no olho”, as professoras tiveram uma imensa dificuldade para identificar as fotos projetadas na tela. Foram necessárias muitas perguntas, muitas pistas mediadoras do processo de observação e interpretação para obtenção da resposta esperada. É claro que, se fosse o caso de se realizar um estudo de cunho estritamente psicológico, seria possível tecer vários comentários sobre a “dificuldade de interpretação”, de reconhecimento de tal personagem. Como não é o caso no presente estudo, limitou-se a, novamente, direcionar o debate aos objetivos antes mencionados. Foi dado destaque ao que se olha, como se olha, de que lugar se olha, que outros olhares seriam possíveis ao mesmo “objeto de observação”, entre outros pontos

importantes, como olhar e não ver, uma vez que as coisas começam a se naturalizar, mostrando-se como algo acima do plano pessoal e, portanto, como algo que não está acessível à interpretação de cada sujeito em particular, uma vez que isso parece não lhe dizer respeito.

Na seqüência, foi proposta uma atividade que consta do desenho de um relógio de 24 horas, sobre o qual as professoras deveriam organizar tarefas cumpridas durante esse período, discriminando-as.

A feitura e tomada de consciência de uma forma sistematizada pela representação daquilo que vivem durante as 24 horas deixou o grupo em estado de perplexidade. Uma professora falou de sua rotina, destacando que até durante o sono pensa em seu trabalho, disse ela:

às 11 horas deito para dormir, levanto às 07h30, tomo banho para ir trabalhar, levo as filhas, é uma loucurada, volto, tudo a mil. Chego às 5h [da tarde], as gurias, novamente, depois o cachorro e outras coisas, e, então, conto sobre o meu dia de trabalho. À noite, quando me acordo, fico pensando nos compromissos da escola, penso na minha vida profissional [...]. (informação verbal).

Essa é apenas uma mostra do que foi revelado pelas professoras em relação ao seu dia. A conclusão foi unânime quanto ao fato de que estamos, sem perceber, cedidos ao trabalho; de que o trabalho na sociedade em que vivemos realmente organiza nossa vida, pauta nossas decisões, escolhas, sentimentos, vontades, caracteriza formas de relações interpessoais e profissionais.

A confecção dos relógios e o debate posterior serviram de mote para prosseguir com as reflexões: é preciso considerar que criar um caminho próprio para salvaguardar-se de alguma maneira dos mandos sociais e dentro das condições adversas do trabalho docente, considerando as expectativas que a sociedade tem em relação ao professor, é falar de um processo de resistência. Ou seja, é falar de um processo da prática docente que vai no sentido contrário ao esperado de quem, como assalariado, e desvalorizado do ponto de vista salarial, entende o significado particular e importante do processo de trabalho associado ao processo de escolarização. Processo esse em que ele ou ela, como professor, é um sujeito trabalhador com outros sujeitos, o que supõe relações interpessoais a serem consideradas e respeitadas. Esses sujeitos deveriam ser o motor da história, mas têm seu lugar cedido para o lucro na sociedade capitalista.

Destacou-se como síntese, junto aos componentes do grupo, que muitos professores e professoras desconhecem os meandros do assalariamento, ou seja, da relação capital-trabalho e de seu lugar social como professor. E, também, de como essa realidade afeta sua docência, as relações interpessoais no espaço de trabalho e sua vida, de maneira geral, uma vez que o trabalho é categoria central na produção do viver dos homens na sociedade.

Falar sobre o trabalho dos professores e professoras requer que se analisem muitas questões complexas que envolvem o fazer docente, entre elas, as concepções socialmente produzidas sobre a “natureza” ou característica do trabalho docente. Nesse sentido, ressalta-se a contribuição de Martins (1996) ao desenvolver uma pesquisa em uma escola estadual de Florianópolis, buscando analisar a vivência do próprio professor frente a duas variáveis: prazer e penosidade no cotidiano do professor. Duas características demarcam a pesquisa de Martins. A autora percebe que a resposta a essa questão não é algo linear que tem um lugar-comum, nem uma resposta única que possa representar a situação do professor, “não é algo simples ou unilateral, mas envolve uma situação complexa [...]: Não há apenas prazer ou penosidade, mas penosidade e prazer se confundem nesta atividade laborativa”. (MARTINS, 1996, p. 67).

Na verdade, as duas variáveis são articuladas, uma é contraditória à outra, mas as duas configuram uma totalidade: convergem as duas facetas de modo oposto, configurando algo que está formado de um lado pela penosidade e de outro pelo prazer. À primeira vista, parece difícil de entender que essas duas características possam convergir, pelo fato de serem contraditórias, mas, mesmo com características de um trabalho penoso, pode-se vivenciar o prazer e, por sua vez, pode-se experimentar sofrimento num trabalho que propicia prazer.

Procurando compreender como se articula o sujeito trabalhador em seu âmbito de trabalho, a autora busca complementação teórica em Dejours, que destaca o que chama de energia pulsional canalizada no local de trabalho, que se expressa como uma carga psíquica que tende a encontrar saídas para modificar o lugar de trabalho. Por outro lado, a ausência dessa energia que transforma o que deveria se tornar prazeroso em sinônimo de sofrimento perpetuado no decorrer do tempo faz com que apareçam os sintomas de doença.

Quando a organização do trabalho não propicia saídas das tensões

interiores, o sujeito tenta descarregar via ação motora, através da agressividade, crise, violência, fuga. [...] No entanto, estando essa saída também bloqueada, a energia pulsional será descarregada pela via do sistema nervoso autônomo e pelo desordenamento das funções somáticas. (DEJOURS *apud* MARTINS, 1996 p. 69).

Dessa maneira, o trabalho que tenha uma organização rígida, um ritmo acelerado e um grande domínio sobre o trabalhador impõe sofrimento. Esse sofrimento, de acordo com Martins (1996), é o campo que separa a doença da saúde.

Considerando-se de forma dialética os sentimentos de prazer e sofrimento na vida do professor, em que um produz e é produzido pelo outro, conclui-se que os professores podem provocar rupturas no sentido de modificar seu lugar de trabalho, na medida em que suas ações os identifiquem como operadores do seu próprio trabalho. Essa ruptura lhes dá uma sensação de agentes que dominam o processo, dentro dos limites que lhes são possíveis, caracterizando, então, formas de vazão às pressões que encontram no seu trabalho. Isso poderia ser considerado como um movimento voltado à produção de saúde compreendida num sentido amplo, ou seja, de reação ao estado de estagnação que as condições de trabalho criam e que caracterizam o adoecimento que acomete os trabalhadores da Educação.

A mesma situação que oprime contém em si a possibilidade de enfrentamento dessa condição. É claro que não se está pensando que tal movimento de ruptura seja algo que resolva inteiramente o “problema” da relação capital e trabalho, mas em algo que possibilite ao trabalhador não sucumbir inteiramente a tais pressões, caso contrário, prevaleceria uma compreensão mecanicista de sujeito, o qual estaria sendo “moldado” pelas condições do meio, sem que fosse considerado que ele se faz a história, com e por ela.

Outra questão que merece atenção é a relacionada ao lugar social que o professor ocupa atualmente. De acordo com Nóvoa (1995), os professores se encontram no cerne de contradições e impasses e dentre eles vale destacar que:

não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia [...]” (NÓVOA, 1995, p. 18).

Transitando na contradição é que a profissão do professor se define e ocupa um lugar determinado, dependendo do contexto social onde se encontra. Nesse sentido, as mudanças sociais fazem com que o papel do professor esteja em sintonia com esse contexto. Essa sintonia pode fazer com que o professor sucumba ao legado social, como se ressaltou antes, ou, contraditoriamente, tomando consciência e conhecendo as bases de sua condição de trabalhador assalariado, possa erguer-se e criar formas de enfrentamento daquilo que o oprime, em cooperação com os demais profissionais de sua categoria e lugar de trabalho. Segundo Esteve (1995), existem formas de dar vazão a essas tensões e uma delas pode ser a de atribuir novos sentidos às ações que envolvem a docência, alargando sua atuação para além da sala de aula

[...] mesmo que seja através de uma aprendizagem por tentativas e erros, as tensões iniciais tendem a reduzir-se, verificando-se uma progressiva aceitação da parte dos alunos, dos pais e dos colegas. Começa então a possibilidade de auto-realização no trabalho profissional, encetando o professor o ensaio de inovações que lhe permitirão dar uma expressão mais pessoal ao papel que desempenha na instituição escolar. (ESTEVE, 1995, p. 119).

Essa expressão mais pessoal pode ser compreendida como uma forma de inovar, algo que resulte em diferença e marque o cotidiano na direção daquilo que é necessário ser visto de outra maneira para que seja compreensível e demande uma nova postura do professor. A comunicação, por exemplo, entre os colegas de trabalho e a partilha de experiências pode resultar em algo positivo, uma vez que o professor pode, com isso, verificar que a “problemática” da sua condição de trabalho é também a mesma dos demais professores. A questão está, quiçá, em possibilitar um lugar de abertura para que, em terreno igualitário, os pares possam discutir, levantar as convergências ou divergências e, assim, traçar novos horizontes que possibilitem a ampliação do que está sendo referido. “A inovação educativa está sempre ligada à existência de equipes de trabalho que abordam os problemas em comum, refletindo sobre os sucessos e as dificuldades, adaptando e melhorando as práticas de intervenção.” (ESTEVE, 1995, p. 119).

Sendo assim, os profissionais inseridos no espaço escolar vivenciam, no seu dia-a-dia, a importância que pode adquirir o lugar da fala, da comunicação entre os pares, nas relações interpessoais, para poder dar lugar a um leque de formulações que permitam encarar a complexidade do seu cotidiano. A comunicação pode

constituir uma possibilidade de saída das resistências individuais e silenciosas, muitas vezes potencializando as conquistas dos professores, pois, segundo Miranda (2004),

[...] o professor pode sentir-se impotente, incapaz de lutar contra essa “coisa” que parece imobilizar e sufocar os seus objetivos e silenciar-se. No entanto, se ele perceber a escola a partir mesmo de suas ambigüidades e contradições, entendendo-as como características da ordem social das sociedades capitalistas, é possível desenvolver outras formas de resistência não silenciosas. (MIRANDA, 2004, p. 37).

Cavaco (1995), ao discutir a profissão do professor, caracteriza-a como ação que permite “estar” docente, e não “ser docente”, para poder dar noção de temporalidade, uma vez que o “estar” pode ser colocado em função do tempo, supondo que esse não permanece constante, assim como também não permanecem constantes as formas de realizar a docência. Traz consigo a idéia do devir, de novas possibilidades, de movimento no sentido de as chances de re-significação alcançarem sínteses qualitativas que possam permitir novos pensares, fazeres e sentires a respeito da importante tarefa da docência. Esse movimento, no entanto, pode ser desconsiderado e o “estar” docente resultar em mal-estar, desencanto, desalento e impossibilidade de confronto em relação ao que está posto como natural e imutável. A autora traz opiniões de professoras sobre a repetitividade do fazer pedagógico que separa esses profissionais, desvinculando suas ações como coletivas, atemporalizando-as, como é possível ver num dos depoimentos de uma professora:

[...] trabalhar sozinho é um esforço diabólico; procurar os materiais, pensar como fazer as aulas [...] Se este trabalho fosse partilhado e as pessoas trabalhassem realmente em grupo era muito mais fácil e muito mais produtivo. É isso. O mal é que as pessoas se habituam a fazer como já fizeram com elas. (CAVACO, 1995 p. 166).

A professora traduz uma maneira de pensar ou de atuar na profissão docente, uma marca de um trabalho segmentado e individualista. A queixa está posta no lugar de uma das responsabilidades do professor, a de preparar e “dar” a aula, mas poderia estender-se a inúmeras outras atividades que o professor tem de dar conta. Falar talvez da preparação da aula é uma maneira de condensar todas aquelas atividades que poderiam e não são feitas em grupo.

Nesse sentido, a maneira de reivindicar alguns espaços, como o grupal, permite abrir ou deixar mais exposta a teia de condicionantes que fazem com que o professor trabalhe sempre de uma maneira isolada, individualista, reproduzindo a forma que vivenciou no decorrer da sua vida, tanto como aluno quanto como professor.

Construir um sentimento de grupo faz com que as responsabilidades fiquem coletivizadas e, nesse sentido, os professores sentem-se encorajados dentro de situações comuns que podem permitir um discernimento mais apurado das condições de trabalho e, assim, possibilitar novas perspectivas de atuação. A voz do outro, seu parceiro de trabalho, talvez possibilite que se constituam redes de confiança e conhecimento. As redes tecidas dentro da escola fazem com que se articule um outro saber que emana da troca dos relacionamentos entre os pares. Esse tecido é feito pela expressão de sentimentos em comum ou mesmo discordantes, mas que criam momentos de exercício que, segundo Vasconcelos (2003),

[...] falam de solidariedade, de apoio a iniciativas e descobertas, de desenvolvimento da auto-estima e de cumplicidade. Momentos que falam de segredos carinhosamente divididos, de decisões resultantes de um “papo”, de mudanças no curso da vida propiciadas pela palavra amiga [...] (VASCONCELOS, 2003 p. 15).

Com as palavras dessa autora, reivindica-se a essas ações coletivas um espaço de trocas afetivas perdidas no contexto das escolas como lugar de trabalho assalariado onde a competitividade permeia as relações intersubjetivas. Assim, a importância das trocas entre os pares, no sentido de compartilhar experiências através da solidariedade, propicia um outro patamar para a consolidação de novos saberes advindos desse lugar único e singular, produto da pluralidade cultural que caracteriza esta ou aquela escola, isso, tendo em vista, sempre, que no trabalho docente o produto é “produto humano”.

Como será, então, que se estabelece a relação com o trabalho? Pensando-se em Educação, isso recobra importância inusitada, pois o “produto” da Educação funda-se e se expressa na e pela relação entre professor e aluno através da ação humanizante do professor. Mas que relação poderá ser essa na qual, ao trabalhar com o outro, o humanizador (professor) esteja exaurido do que se pode chamar de humanidade? Esse mesmo professor que, frente às demandas da escola, vive o

cansaço e o sentimento de exaustão (indícios de *Burnout*), como que impedido de driblar a maquinaria exaustiva do capital que destrói o humano, pois o capital não visa os restos que deixa, passando e varrendo tudo o que está diante dele para obter seu propósito, o lucro?

Isto não constitui nenhuma novidade, desde começo do século XVIII, o capital já avisou, já se mostrou em todo seu esplendor para que veio, então falar que as pessoas estão cansadas pela atividade que realizam tampouco é novidade. (POLANYE, 2000).

Nesse sentido, um outro ponto significativo a ser sublinhado e que merece atenção especial é o fato de considerar-se que o trabalho que envolve sujeitos em relação implica, necessariamente, o reconhecimento do viés da subjetividade, também entendida em sua perspectiva histórica. Segundo Rey (2002, p. 38),

o sujeito é histórico, uma vez que sua constituição subjetiva atual representa a síntese subjetivada de sua história pessoal, e é social, porque sua vida se desenvolve na sociedade, e nela produz novos sentidos e significações que, ao constituir-se subjetivamente, se convertem em constituintes de novos momentos de seu desenvolvimento subjetivo.

Na citação, o autor condensa conceitos que proporcionam um novo entendimento do sujeito, cuja subjetividade não está nem dentro nem fora, não se constitui pelos fatores externos, nem tampouco pelos internos, pois não são os condicionantes externos que determinam a subjetividade e essa tampouco é determinada por fatores psíquicos, somente. Rey (2002, p. 39) explica: "A subjetividade conduz a um conceito diferente do psíquico, que impede sua codificação em categorias rígidas e imutáveis ou em entidades objetivas suscetíveis de medição, manipulação e controle."

Com a idéia de que o sujeito não está separado do social, o autor enriquece as possibilidades de entendimento, derrubando as fronteiras entre individual e social. Esse conceito de "subjetividade" sugere um novo olhar para se entender tanto os sujeitos quanto as relações interpessoais estabelecidas entre eles.

Mesmo assim, não se pode deixar de lado e não falar do mal-estar, que se traduz, segundo alguns autores já citados, como a síndrome de *Burnout*, como sintoma social devido às condições de trabalho. Isso tem de estar presente quando se visualizam outros modos de ser e atuar dentro da escola.

Essas formas de resistência, de contraponto, são vistas como aspectos que

demarcam espaços de bem-estar, podendo ser traçado um paralelo com as ações de promoção à saúde discutidas desde a carta de Ottawa, escrita em 1986, durante a realização da Primeira Conferência Internacional para a Promoção da Saúde, um marco importante que promulga justamente o bem-estar como um aspecto da saúde nas relações interpessoais. (PRIMEIRA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE, 1986).

O conceito de saúde é tratado não mais como a ausência de doenças, senão como promoção de bem-estar. Nesse sentido, a saúde pública traz um novo viés, no qual se tenta distanciar de um enfoque biologista para articular-se com os determinantes sociais, econômicos e culturais. Na Carta de Ottawa, estão inseridos novos conceitos sobre saúde, que vão além das ações de prevenção ou de cura da doença já instalada. A promoção da saúde encontra-se num patamar mais abrangente que desemboca em uma dimensão social, não sendo vista como um fim, uma vez que a intenção não está em alcançar a saúde, nem tampouco evitá-la, mas num recurso para a vida. (CZERESNIA; FREITAS, 2003). Não basta não ter doenças, não basta preveni-las, uma vez que

a prevenção das doenças buscaria que os indivíduos ficassem isentos das mesmas. Como a saúde não é apenas a ausência de enfermidades, os indivíduos sem evidências clínicas poderiam progredir a estados de maior fortaleza estrutural, maior capacidade funcional, maiores sensações subjetivas de bem estar e objetivos de desenvolvimento individual e coletivo. Esta é, em essência, o verdadeiro sentido da promoção da saúde propriamente dita. (GUTIERREZ *et al.* *apud* CZERESNIA; FREITAS, 2003 p. 33).

Os conceitos foram mudando no decorrer das últimas décadas: ultrapassaram o binômio saúde/doença e se deslocaram para buscar maneiras alternativas capazes de dar um basta ao viés assistencialista ou preventivo, aliando-se a formas de compreender não o sujeito em si, mas o sujeito no contexto relacional. Pensar na perspectiva que contempla os sujeitos em relação ou nas relações interpessoais significa pensar em ações políticas que potencializem a autonomia, mesmo que relativa, e a vitalidade dos sujeitos.

Para poder alcançar esse objetivo, são necessárias transformações nas formas sociais de lidar com o legado científico e cultural relacionado à saúde e à doença. Isso implica vislumbrar possibilidades e caminhos possíveis de serem percorridos, como, por exemplo, reflexão e discussão, no enfrentamento das

demandas do trabalho na sociedade capitalista. Dessa forma, não basta ter a informação, é necessário apropriar-se dela e trabalhar de forma educativa, pois:

não há como trabalhar devidamente e de modo prático a construção da idéia de promoção da saúde sem enfrentar duas questões fundamentais e interligadas: a necessidade da reflexão filosófica e a conseqüente reconfiguração da educação (comunicação) nas práticas de saúde. (CZERESNIA, 2003, p. 51).

O autor faz alusão à possibilidade de trabalhar de um modo reflexivo, de uma maneira educativa, uma vez que não se encontra receita pronta, posta *a priori*. Ela terá de ser discutida, refletida e dialogada entre os integrantes da comunidade escolar, assim como no caso da presente pesquisa. Como afirmam Czeresnia e Freitas (2003), não basta aderir a modelos prontos. “Os desafios que se apresentam, nesse sentido, não se resolvem 'apenas' com a aplicação de novos modelos, da mesma maneira que a questão da educação não se resolve 'apenas' com informação e capacitação técnica.” (CZERESNIA; FREITAS, 2003, p. 51).

Se tomarmos o sentimento de desânimo e exaustão como produzido pelas condições sociais dadas, estaremos entendendo os alicerces que os sustentam como produtos históricos. Uma maneira pitoresca de entendermos a exaustão e o desânimo poderia ser através de um paralelo com a literatura, fazendo uma comparação com algo escrito no livro *Van Gogh, o suicida da sociedade*, que ganhou o prêmio *Sainte-Beuve*, em 1948. Ele revela traços do pintor, comenta as obras de arte de maneira poética e “justifica”, de alguma maneira, sua morte, seu suicídio, que aparece como algo socialmente produzido. Nessa perspectiva, é possível entender que o suicida da sociedade não se suicida sozinho. Como confirma Artaud,

[...] ninguém se suicida sozinho. Ninguém jamais esteve sozinho ao nascer. Ninguém tampouco esteve sozinho ao morrer. Mas, no caso do suicídio, é necessário um exército de gente má para levar o corpo a fazer o gesto contra a natureza de se privar da própria vida. E creio que há sempre alguém, no minuto extremo da morte, para nos despojar de nossa própria vida (ARTAUD, 2003 p. 91).

Então, se ele não se suicida sozinho, assim como também não nasceu sozinho, é de se entender que ele é produzido também pela sociedade, da mesma maneira que o cansaço e a exaustão também são produzidos.

Dessa forma, com Van Gogh é possível dizer que o conflito das forças que

atuam na construção da realidade e que são vivenciadas pelo sujeito provém da materialidade na qual essas forças estão inseridas. São elas que são experienciadas como sentimentos, sensações e mesmo sendo o sujeito individualizado quem as percebe, na realidade são compartilhadas por muitos. Entrar em conflito significaria rever as questões, poder pensar, poder construir hipóteses do que está acontecendo e poder, talvez, compartilhar. Ao ser comum a outros tantos, é possível pensar que, pelas condições sociais dadas, forjam-se esses estados de mal-estar. Se se negar isso, resta o existir pelo mero existir, sem ser possível defrontar-se com a possibilidade de inventar e reinventar formas distintas de relações com os demais e consigo, mesmo com os limites de uma dada circunstância histórica.

Pensarmos no suicida da sociedade, então, é pensarmos em uma sociedade que se suicida. Ao mesmo tempo em que o sujeito comete o suicídio, denuncia que nessa ação há um projeto de sociedade morta. Ao se matar, mata o projeto de uma sociedade que não paga o preço de viver. Matando o projeto dessa sociedade morta, talvez permita que nasça, assim, a vida.

Tomar a existência como natural, viver o desânimo sem esperança e tomar isso como algo individual seria uma forma reducionista de pensarmos. Reduzir os sentimentos e percepções às questões individualizadas é uma maneira de fechar hermeticamente no âmbito individual questões que são coletivas. Isso tira a possibilidade da socialização e de poder polemizar e debater questões que são simultaneamente individuais e coletivas.

Nessa perspectiva, dizer simplesmente que Van Gogh era esquizofrênico, pensando que esse rótulo explica todas as condições que produziram seu suicídio, sem dar ouvidos ao social, é similar a dizer que indícios de cansaço e mal-estar apresentados pelas professoras sejam identificados como desistência (perda de objetivos e capacidade de luta), é remeter e fechar a questão num quadro patológico: a síndrome de *Burnout*. Analisar, sem ver as condições nas quais aparecem os “sintomas da síndrome”, é colocá-la num reduto que não leva a mais nada que a morte da situação, deixando à mercê do próprio sujeito a dita patologia que carrega, sem abrir possibilidades de mudanças que o levem a encontrar as amarras nas quais ele se encontra.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso considerar, antes de mais nada, a idéia de base que permeou a construção dos pressupostos dos CIEPs, ou seja, ser pensada como possibilidade de alavancar mudanças, tendo em vista um escopo mais amplo do que a Educação possui em relação a essas mudanças.

Tais pressupostos que constituíram o pano de fundo da proposta, vivos ainda hoje, estão mediados pelo princípio de que a Educação pode mudar significativamente o percurso do mundo, negando ou não reconhecendo pontos importantes da sociedade do trabalho. A idéia sugere pensar que a Educação garante o futuro do sujeito, proporcionando uma vida com satisfação de suas necessidades materiais ou “espirituais”, usufruindo as riquezas produzidas pela sociedade onde vive, independentemente de sua vinculação a uma classe social.

Essa concepção desconsidera que a sociedade se organiza a partir do trabalho, mesmo que o trabalho esteja sob questão na contemporaneidade, considerando-se suas metamorfoses. Diante disso, a educação não pode ser garantia de sucesso pessoal. Na sociedade capitalista, o trabalho é a forma privilegiada de gerar riquezas, acumulando-se capital. Assim, as transformações que não atingirem o cerne dessa questão “não podem pretender mudar tal sociedade cujo trabalho é seu atributo distintivo e gerador de riqueza” (TEIXEIRA, 2002, p. 35), apresentando-se, inclusive, sob formas que retiram o trabalhador do processo, como é o caso do presente momento social, no qual milhares de pessoas clamam por uma “vaga no trabalho”.

O movimento de construção de algumas estratégias de resistência por parte dos professores deve ser considerado dentro das condições que a relação capital/trabalho impõe a todos os trabalhadores e que perpassam, permeiam, atravessam todas as relações que se estabelecem na escola. É preciso considerar, entretanto, que mesmo assim e, contraditoriamente, existem formas de os professores e demais profissionais que atuam na escola não se deixarem “levar” de maneira imperativa pelo que é considerado como adoecimento dentro da chamada síndrome de *Burnout*.

Durante todo o processo de investigação que permitiu verificar as estratégias de resistência construídas pelos professores, salientou-se especialmente como

importante o fato de que frente a todas as formas de invasão próprias do trabalho, sempre havia um movimento que ia contra o esperado, ou seja, a maioria dos professores em vez de sucumbir aos mandos da “síndrome da desistência”, reunia forças e criava “saídas de sobrevivência”. As resistências se constituíam como contradição, na contramão daquilo que era esperado. Dar visibilidade a essas ações, então, é encontrar e dar ênfase a possíveis formas alternativas, ao esvaziamento humano que o capital convoca. Essas alternativas enriquecem as práticas educativas e nelas o caráter humano do professor.

Chegar a esse patamar de percepção é caminhar rumo à consciência, por parte dos professores, de suas condições de trabalho, nas quais as adversidades que expressam e fundam o trabalho na sociedade capitalista produzem o que está se chamando de *Burnout*, com sua importante característica marcada pela síndrome da desistência (perda de objetivos e descrença nas possibilidades de enfrentamento das exigências sociais). É, ainda, tomar consciência de que esse profissional está exaurindo-se em ações individuais, culpabilizando-se por apresentar doenças e não poder corresponder às exigências cada vez mais árduas de e em seu trabalho.

Com as observações feitas na escola, foi possível perceber e identificar sinais que denunciam que os professores manifestam individualmente de diferentes formas cansaço, desânimo, desesperança, sintomas de doenças psicossomáticas, estando sobrecarregados de trabalho, como já foi destacado. Mas foi possível ver também que essa dada condição subjetiva tece-se no cotidiano das relações interpessoais do espaço escolar, podendo ser atribuída à materialidade mesma das relações ali entabuladas. Ou seja, existem elementos concretos que fazem com que os professores cheguem a essa exaustão. Em outras palavras, a materialidade consolida condições para que a subjetividade apareça de tal maneira.

Nesse sentido, a subjetividade não está sem amarras, não se encontra “flutuando”. Ela tem substratos concretos que se referem às condições objetivas contundentes que marcam o coletivo das pessoas com traços de similaridade entre uns e outros, enquanto sentimentos vividos, posturas e atitudes. Entender a partir desse ponto de vista é entender que este lastro aparece nas relações sociais e se faz na escola. É entender também que o professor se constitui como trabalhador nessas condições, mas que é, da mesma forma, participe ativo dessa dinâmica. É estabelecer elos que permitam a passagem do individual ao coletivo, do pessoal ao grupal.

Através da pesquisa realizada, tentamos apresentar a inseparabilidade dessas dimensões (individual e coletivo), mesmo reconhecendo o cansaço, exaustão e mal-estar das professoras em sua singularidade. Tendemos a analisar as amarras sociais, entendendo pontos importantes do mundo do trabalho em nossos dias, analisando as características do trabalho no próprio local da pesquisa, procurando vislumbrar algumas possibilidades de o sujeito resistir. Essa ação fez-se com um trabalho coletivo na promoção da saúde no cotidiano do professor dentro da escola, uma vez que entender a escola implica revê-la todos os dias, captando a forma como ela se apresenta em seu conjunto, em sua totalidade. Dessa maneira, o professor pode “estranhar” o que vê, percebendo a totalidade das relações ali presentes, mesmo que seja de forma parcial num primeiro momento. O importante é que se instaure um processo de desvelamento do que está encoberto e que está associado ao que se está chamando nesta dissertação de síndrome de *Burnout*.

A totalidade é entendida não como a somatória das partes, ela é muito mais e ao mesmo tempo diferente disso. A totalidade se configura por inúmeras determinações, é formada por contradições. Assim, mesmo com as condições adversas nas quais desenvolvem o seu fazer docente, os professores podem e devem se solidarizar no sentido de perceber que, se o trabalho é a forma pela qual o homem se faz homem na sociedade capitalista, a maneira de existir nessa sociedade é justamente a proposta por tal forma capitalista de produção da existência em sua totalidade. A escola, por sua vez, é um lugar onde as “leis” dessa totalidade fazem-se presentes. Compreender que nem todas as sociedades basearam-se na lógica do trabalho, tal qual se apresenta hoje, e que faz com que o exercício da docência esteja atrelado às manobras do capital, ao mesmo tempo, movimentado pelas máximas do capital que se refaz constantemente é algo de fundamental importância para criar conflitos que subsidiem a produção das estratégias de enfrentamento dessa situação que faz com que, muitas vezes, o professor sucumba e caia em um estado que se identifica com a síndrome de *Burnout*.

Outra questão significativa com que os professores dos CIEPs se deparam e que, por certo, faz interface com os estados de sofrimentos que vivenciam em seu cotidiano de trabalho é o que está presente nos fundamentos desse tipo de escola, ou seja, que a ação docente terá como compromisso contribuir para mudar os rumos da sociedade. Isso pode atribuir ao professor uma responsabilidade que, dada a

impossibilidade de alcance desse objetivo, deixe-o em maior estado de opressão do que ele já vive pelo simples fato de ser um assalariado. Pautar um projeto de escola através do qual se garanta Educação para todos, dando subsídios que possibilitem acesso e qualidade com vistas à transformação da sociedade pode ter sido algo que permeou o projeto de Brizola, mas é preciso considerar que se levamos em conta o que sustenta as relações sociais capitalistas, a Educação não alcançará a transformação desejada nem que o professor coloque todas as suas forças nessa direção.

Por esse motivo, faz-se mister considerar essa realidade à qual está submetida grande parte dos professores em seu trabalho de educar institucionalmente (trabalho que se desenvolve na escola), associada a um tipo de trabalho que requer humanização de si próprio e do outro. E, ainda mais, se for considerada a dialética da constituição dos sujeitos envolvidos no processo de educar, ou seja, o processo de ensinar e aprender, há de se pontuar que educar envolve humanizar-se como aluno e como professor, em simultaneidade. Sendo assim, esse trabalho está marcado por condições diferenciadas, considerando-se o que já foi mencionado sobre o trabalho em geral, uma vez que é preciso tomar consciência dos fundamentos do trabalho capitalista, de como se pode expressar e de como é possível, mesmo tendo em vista uma autonomia relativa, resistir a esses desmandos desumanizadores.

Ao se tecerem essas observações, fala-se de condições históricas e sociais de produção dessas condições, não se referindo, com isso, a uma condição humana a-histórica anterior e que esteja acima das condições de produção social das vidas dos homens. Está-se considerando, também, que as mesmas forças sociais que retiram o humano da relação de trabalho têm, contraditoriamente, a possibilidade de produzir trajetórias diferentes. Daí falar-se tanto no processo de humanização que é datado, histórico, produto e produtor das relações sociais travadas entre os homens, que, por vezes, sucumbem ao capital e que, por vezes, possibilitam movimentos de maneira a criar estratégias, com base na própria materialidade das relações sociais, de enfrentamento do que está posto como “regra”.

Entender o espaço escolar como lugar de contradições e ambigüidades faz problematizar o cotidiano que desumaniza. A partir disso, o que parece paralisante transforma-se em algo que torna possível entender que a escola representa ou materializa o todo no qual escola e sociedade não se dividem, mas configuram a

mesma totalidade social. Nesse sentido, problematizar o cotidiano da escola é o mesmo que colocar em questão tudo aquilo que está fazendo com que tal realidade aconteça. Tentar entender a escola é tentar elucidar e analisar as condições que fazem com que tal coisa possa vir ou não a acontecer.

No que se refere ao professor, refletir, compartilhar e, se for possível, discutir, no sentido de que outros olhares possam ser postos em questão, poderá trazer a possibilidade de refazer-se o que está posto como obstáculo individual, mexendo-se com o silenciamento e a aceitação permeada pela impossibilidade de fazer diferente.

O silenciamento pode ser uma das formas de corroborar a proposta de trabalho que separa o sujeito do produto de seu trabalho. No caso do professor, o silenciamento atua quando ele se depara proferindo aulas de forma mecânica, repassando o conteúdo programático pelo conteúdo em si, separando-se dos demais trabalhadores e naturalizando certas formas de “dar aulas”, desconsiderando que seu lugar social como docente requer cobrar de si próprio a produção incessante de novos olhares para aquilo que se apresenta no seu cotidiano, como forma única e imutável de ser. É produzir perguntas constantemente e coletivamente, antes de tentar responder às demandas passivamente, isto é, de maneira silenciada.

A busca de um lugar de trocas no coletivo pode produzir novos olhares e a compreensão de que o que ocorre com uns ocorre igualmente com todos, que a questão não se fecha nos limites da individualidade. Ela tem características comuns e é algo do âmbito social.

Do contrário, da ausência de comunicação resulta o afastamento, o isolamento, que faz realizar o fetiche que transforma em natural aquilo que é social (MARX, 1984, p. 79), como tantas vezes já se sublinhou. Comunicar-se, nesse caso, não se restringe ao conteúdo acadêmico, mas a como o professor se vê afetado por todas as questões que também afetam os trabalhadores em geral.

O espaço de relações profissionais é um lugar privilegiado para a construção de ações coletivas, de onde podem emergir processos de resistência para as diversas situações vivenciadas, mesmo considerando-se que o que pode ser “solucionador” pode tornar-se também prejudicial, no sentido de que o percebido possa ser colocado num lugar de insignificância, ou seja, que a dimensão social das condições de trabalho não sejam suficientemente valorizadas. Nesse caso, prevaleceria, então, uma visão psicologizante, que atrela o vivenciado a questões

afetivo-emocionais, individualizando e culpabilizando o sujeito. E isso é o que o professor tem vivenciado.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, 2003. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ALONSO, L. E. *et al. Métodos y Técnicas cualitativas de investigación em ciencias sociales*. In: DELGADO, J.; GUTIÉRREZ, J. (Eds.) **Síntesis Psicología**. Madrid, España, 1994. p. 225 -238.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ANGIONI, L. **Aristóteles**. X ed. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os Pensadores).

ARTAUD, A. **Van Gogh: o suicida da sociedade**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

BÖCK, G. **A síndrome de Burnout e o trabalho na “educação especial”**: um olhar sobre as percepções dos educadores. 2004. 136 f. (Mestrado em educação) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis 2004.

BOTO, C. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Unesp, 1996.

CAVACO, M. H. Profissão Professor. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995. p. 155-187.

CAVALIERE, A.; COELHO, L. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. **Caderno de Pesquisa**. n. 119. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 26 fev. 2006.

CHAGAS MEMÓRIA, T. **Os CIEPs**: histórico. [S.l.: s.n.], 2002. Disponível em: <<http://www.pdt.org.br/diversos/edubra.asp>>. Acesso em: 01 jun. 2005.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2000.

CODO, W. **Educação**: Carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Boletim Informativo**. n. 237/23, [S.l.: s.n.], nov. 2004.

CRUZ, 2005. Saúde, Trabalho e Psicopatologias. In: AUED, B. (Org.) **Traços do trabalho coletivo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 201-203.

CZERESNIA D.; FREITAS C. **Promoção da Saúde**: conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

ESTEVE, J. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto, 1995, p. 93-96.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário de língua portuguesa. 3 ed, Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1999.

FIGUEIRA, P. A educação de um ponto de vista histórico. **Intermeio**: revista do Mestrado de Educação da UFMS. Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 11-16, 1995.

FIOD, E. G. M. Mudanças nas formas de aprendizagem do trabalhador. In: AUED, B. (Org.) **Traços do trabalho coletivo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 237-274.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GRAZZOTTI; MEDEIROS; VASQUEZ-MENEZES. Burnout: "síndrome da desistência". In: CODO, W. (Coor.) **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 237-355.

LAFARGUE, P. **O direito à preguiça**. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2000.

MARTINS, L. **Professor**: uma profissão de moleza, cheia de privilégios. 1996. 77 f Monografia (bacharel em ciências sociais). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1996.

MARX, K. **O Capital**. 9 ed. Rio de Janeiro: Difel, 1984.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**. v. 2. Rio de Janeiro: Polar, 1961.

MAURÍCIO, L. V. 2001. Escola pública de horário integral: o que se lê o que se vê. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. (ANPED). 2003. **Anais eletrônicos...** [S.l.: s.n.], 2003. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/>> . Acesso em 26 fev. 2006.

MÉSZAROS I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MIRANDA, M. S. **Docência e Devir**: com a palavra, a professora. 2004. 137f (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis 2004.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto, 1995.

PARTIDO DEMOCRÁTICO TRABALHISTA. **A proposta Pedagógica dos CIEPs**. [S.l.: s.n.], 2002a. Disponível em: <<http://www.pdt.org.br/diversos/ciepsproj.asp>>. Acesso em: 01 jun. 2005.

\_\_\_\_\_. **CIEPs**. [S.l.: s.n.], 2002b. Disponível em: <[http://www.pdt.org.br/diversos/cieps\\_vida.asp](http://www.pdt.org.br/diversos/cieps_vida.asp)>. Acesso em: 01 jun. 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação**. [S.l.: s.n.], 2002c. Disponível em: <<http://www.pdt.org.br/diversos/edubra.asp>>. Acesso em: 01 jun. 2005.

\_\_\_\_\_. **Estatuto do PDT**. [S.l.: s.n.], 1999. Disponível em: <<http://www.pdt.org.br/partido/estatuto.asp>>. Acesso em 19 fev. 2006.

POLANYE, K. **A grande transformação**. Cidade: Campus, 2000.

PRIMEIRA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE, 1986, Otawa. **Carta...** Otawa: The Ottawa Charter. Geneve Instituição em que se deu a conferência, 1986.

REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

RHEINHEIMER, A. **O desenvolvimento de projetos didáticos na perspectiva transversal da Pluralidade Cultural**. 2004. 85 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade do Vale do Itajaí, Balneário Camboriú, 2004.

RIBEIRO, D. **Partido Democrático Trabalhista (PDT)** [S.l.: s.n.], 1986. Disponível em: <[http://www.pdt.org.br/diversos/cieps\\_edbrasil.asp](http://www.pdt.org.br/diversos/cieps_edbrasil.asp)>. Acesso em: 01 jun. 2005.

VASCONCELOS, G. A. N. **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TEIXEIRA, A. **Utópicos, heréticos e malditos: Os precursores do pensamento social de nossa época**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ZANELLA, A.; LESSA; DA ROS, S. Percursos metodológicos na pesquisa histórico-cultural: reflexões a partir de três diferentes investigações. **Contrapontos: Psicologia histórico-cultural**. Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí, ano I, n. 2, p. 71-85, out. 2001.