

**(DE) FORMAÇÃO DOCENTE: O ANTAGONISMO ENTRE A IDEALIZAÇÃO
DA PROFISSÃO E OS ENTIMEMAS CONSTRUÍDOS**

**TEACHERS' (MIS) EDUCATION: THE ANTAGONISM BETWEEN
PROFESSION IDEALISM AND THE BUILT ENTHYMEMES**

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz /UFMG¹

RESUMO

Esse artigo discute a pesquisa realizada com professores de uma escola pública, em que a análise em torno da formação pelo/no trabalho do exercício da profissão demonstrou antagonismos e evidenciou o sofrimento docente. A escolha da pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, com interlocução com a pesquisa quantitativa, foi uma opção que nos possibilitou descortinar a singularidade do trabalho docente, utilizando o aporte da abordagem ergológica.

Palavras-chave: Trabalho docente; (De)formação; Entimema

ABSTRACT

This paper discusses a research with teachers of a public school where analysis on the education for/in the teaching activity has demonstrated antagonisms and has presented the teaching activity sufferings. The qualitative research and the case study choices articulated with a quantitative research has permitted to discover the teaching activity singularities since it was also used the ergology approach.

Keywords: Teaching activity; Teachers' education; Enthymeme.

¹ Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é pedagoga da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. E-mail: jussarapaschoalino@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Esse artigo discute a pesquisa realizada com um grupo de 103 professores de uma escola pública da capital mineira, em que a análise em torno da formação pelo/no trabalho do exercício da profissão demonstrou antagonismos e evidenciou o sofrimento docente.

Nesse contexto, o objeto de análise refletiu sobre os dilemas docentes, que apesar de estarem em constantes aperfeiçoamentos sofriam com a realidade diária de seu trabalho. As vicissitudes no trabalho desses professores deixaram marcas profundas na formação desses profissionais pelo/no exercício da docência.

Para entendermos os impasses vivenciados pelos professores, a escolha da pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, com interlocução com a pesquisa quantitativa, foi uma opção que nos possibilitou descortinar evidências da singularidade do trabalho docente. Para desenvolvermos esta pesquisa, utilizamos as técnicas da observação, da entrevista semiestruturada, da análise documental e do questionário. Na investigação feita, foi retratado o professor na complexidade do seu trabalho utilizando o aporte da abordagem ergológica.

Nesse estudo, foi constatado o antagonismo docente entre a idealização da profissão e os entimemas construídos. A (de)formação tomou proporções gigantescas, pois a quebra do trabalho coletivo com perspectiva de metas claras e consubstanciadas desmantelou o suporte para o trabalho do professor. Assim, o isolamento do professor e o seu silenciar diante dos desafios da profissão foram fatos observados que contribuíram para o sofrimento dos docentes. Analisamos que os professores se mostravam sofridos diante dos dilemas de não conseguirem o reconhecimento profissional e se sentiam incapazes de contribuir para uma formação competente dos jovens e para os setores societário e produtivo. Essa decepção com o trabalho se traduziu na agudeza de seus sofrimentos através de reações que marcavam seu corpo e seu psíquico pelo adoecimento.

TRABALHO DOCENTE E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE

As dificuldades crescentes no exercício da profissão docente têm possibilitado o discurso da formação continuada de professores, que buscam na teoria e nos cursos de formação, nos seus diferentes níveis, melhoria da prática pedagógica. A importância dessa formação continuada não pode negligenciar outra formação, que acompanha o professor em todo tempo de sua trajetória profissional, a formação pelo/no trabalho.

Nesse sentido, esse artigo irá se restringir à discussão sobre o trabalho do professor, numa perspectiva de formação que se dá no processo do próprio exercício da docência.

Para analisar o trabalho, buscamos, na ótica marxista, a compreensão do processo dialético, em que efetiva a formação do profissional no seu próprio exercício da função. O modo pelo qual os homens produzem seus meios de

vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se muito mais de uma determinada forma de manifestar sua vida, determinado modo de vida dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim o são. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX, 1999, p. 27-28).

Essa afirmação de Marx deixa claro que o trabalhador se constitui em consonância com a sua atividade de trabalho. Dessa forma, ao se inserir num contexto de trabalho, o ser humano se transforma a partir dessa ação.

A partir desse entendimento, não é possível focar a formação dos professores isoladamente das relações mais amplas da profissão. A maneira de perceber a formação dos professores pelo/no exercício da profissão como sujeitos “concretos com suas angústias, necessidades e desejos” (CALDERANO, 2006, p.63) circunscritos numa sociedade de valores e de paradoxos em relação aos seus direitos.

Para analisarmos o trabalho docente, buscamos compreender as relações humanas com os meios e as normas no trabalho (CANGUILHEM, 2001). Para Canguilhem,, a vida humana é demarcada por normas que tentam regular a sua ação. Numa reflexão sobre o trabalho na perspectiva do modelo taylorista, no qual as normas antecedentes² são definidas e a partir das quais se espera a execução precisa da prescrição estabelecida, Canguilhem analisa que a norma prescrita, neste quadro de racionalização, determina que certo trabalho deva ser realizado por um único método aceitável. Nesse sentido, a tentativa era de:

[...] mecanizar o homem e de mecanizar o tempo, negligenciando sistematicamente o caráter rítmico de atividade de um ser vivo qualquer, pode-se estabelecer a norma de rendimento de um determinado operário pela medida do tempo mínimo praticado por diferentes operários para cada elemento de uma tarefa decomposta. O inconveniente é esta norma não ter nenhuma significação concreta para um indivíduo tomado em sua totalidade biopsicológica de sua existência (CANGUILHEM, 2001, p.118).

Para o autor, não é possível uma única norma, como não há uma única racionalização, mas uma pluralidade de racionalizações. Essa pluralidade de racionalizações se deve aos valores, pois todo homem deseja ser sujeito de suas próprias normas. Para o autor, o homem age no seu meio de trabalho construindo sua normatividade, que é o próprio sentido da vida. O sentido da vida opera como mediador entre:

[...] o mecânico e o valor, é dela que se tiram por abstração, como termos de um conflito sempre aberto, e por isto mesmo gerador de toda experiência e de toda história, o mecanismo e o valor. O trabalho é a forma que toma para o homem o esforço universal de solução do conflito (CANGUILHEM, 2001, p.120-121).

² Normas antecedentes – Conjuntos de dispositivos que compõem o ordenamento e antecedem a atividade de trabalho.

O autor supracitado nos fala que as normas do trabalho estão no aspecto mecânico, “mas só são normas pela sua relação com a polaridade axiológica da vida, da qual a humanidade é a tomada de consciência.” (CANGUILHEM, 2001, p. 121). Dessa forma, só é possível entender a norma do social para o vital, a partir da sociedade nas quais as normas e as definições de normalidade são construídas. Entendendo que norma ou regra é aquilo que serve para endireitar, buscamos o sentido do que seria o *normal*.

Canguilhem (2002) afirma que o termo *normal* se naturalizou na França a partir do século XIX, em duas instituições: a instituição pedagógica, para designar um protótipo escolar, e a instituição sanitária, para designar um estado de saúde orgânica. Assim, a escola *normal* é considerada a escola onde se ensina a ensinar através da instituição experimental de métodos pedagógicos. A normalização dos meios técnicos de educação deve ser entendida como:

[...] expressão de exigências coletivas cujo conjunto define, em determinada sociedade histórica, seu modo de relacionar sua estrutura, ou talvez suas estruturas, com aquilo que ela considera como sendo seu bem particular, mesmo que não haja uma tomada de consciência por parte dos indivíduos (CANGUILHEM, 2002, p. 210-211).

O conceito de norma é polêmico, pois traz embutido em si o sentido de aversão a algo no social. Só se busca uma norma para que haja correção de infrações. Assim, as normas estão acompanhadas de sua contradição, que traduz na própria existência do humano.

Canguilhem (2002) afirma que a vida se constitui numa dinâmica constante em que o humano não apenas se submete ao meio, mas que também o institui. Nessa concepção, ser são, saudável, é a capacidade do humano de ser normativo em relação as “infidelidades do meio”.³ Dessa forma, o ser humano doente é aquele que não consegue modificar as normas ou que está apresentando uma “redução da margem de tolerância às infidelidades do meio” (CANGUILHEM, 2002, p.160).

Schwartz (1996) traz o aporte de Canguilhem para os estudos sobre trabalho e, ao questionar onde constitui a saúde do corpo, afirma que o ser humano tem apenas um corpo e não dois corpos. É esse único corpo que se gasta no enfrentamento das situações sociais, sejam elas de trabalho ou não. O mesmo autor mostra que em toda situação de trabalho há sempre uma tentativa de criação de um novo meio de trabalho, toda situação de trabalho é sempre “[...] um espaço das (re)singularizações parciais, inerentes às atividades de trabalho.” (SCHWARTZ, 2000, p. 46). Assim, o ser humano, diante de seu trabalho, o recria constantemente, podendo até estabelecer uma sinergia entre os trabalhadores, formando coletivos na execução de uma atividade. A atividade industrial não se limita ao exercício da tarefa tal como foi planejado, pois ao se empenhar na sua execução o ser humano coloca a si mesmo recriando-a.

³ Infidelidades do meio – As mudanças em constante devir.

A capacidade humana de transformar a norma pode ser concebida de duas formas: renormalização e renormatização. Vieira (2003) distingue o conceito de renormalização quando o trabalhador numa ação individual ou coletiva modifica a norma do seu trabalho. Já o conceito de renormatização refere-se a mudanças ocorridas no trabalho empreendidas pelo gestor sem a participação do trabalhador.

As renormatizações para o trabalho do professor foram muitas nessas duas últimas décadas, alterando significativamente o meio conhecido da ação docente. As mudanças em relação à organização da escola, o processo de avaliação dos alunos e abertura para a inclusão escolar refletiram com matizes fortes na organização dos coletivos da escola.

Enfatizaremos nesse trabalho a perspectiva de renormalização dos professores frente às dificuldades enfrentadas no seu meio de trabalho. Sabendo de antemão que renormalizar não significa necessariamente mudar para uma posição melhor ou numa perspectiva emancipatória, pelo contrário, podendo até mesmo instituir uma dinâmica que prejudique o próprio trabalhador e que ocasione perdas para o ser humano. Dessa maneira, nessas diferentes formas de inserção nas situações de trabalho, o trabalhador recria, faz micro escolhas para gerir a sua própria ação.

Schwartz (1996), numa perspectiva da abordagem ergológica, constata que as atividades humanas são permeadas por valores que norteiam as renormalizações no trabalho e na própria vida. Os valores para esse autor estão em dois âmbitos diferentes, sendo que um deles é pautado pelos valores mercantis e em outro pólo os valores sem dimensão, entre eles o bem comum, a justiça e a cultura. A atividade humana do trabalho é tecida na trama das normas e dos valores que possibilitam o constante ressignificar da tarefa prescrita. Obedecer à norma já é uma opção. Transgredi-la é uma escolha.

Cabe ainda sinalizar que se o trabalho envolve arbitragens e valores e se torna patogênico quando as possibilidades de arbitragens são pequenas (que é trágico no Brasil), é importante pensarmos na construção de condições que ampliem as alternativas de escolha dos trabalhadores em suas atividades, no intuito de estimular um processo de movimento cotidiano em direção à saúde (BRITO, 2004, p. 111).

Nessa abordagem, podemos inferir que a docência estabelece complexas relações com as situações de trabalho prescritas. A forma como o professor consegue articular o seu trabalho diante do seu meio docente irá determinar seu estado de saúde e de bem estar. A saúde do professor seria a sua capacidade de ser normativo no seu trabalho, sendo criativo e de ter a:

[...] capacidade de desmontar algo que já recebemos pronto e que nos faz mal, desenvolvendo as condições estratégicas para a criação de novas regras, de acordo com nossos interesses, escolhendo estilos de vida alternativos às adversidades, dando um jeito próprio, singular, ao já dado. (ATHAYDE; BRITO; NEVES, 2003, p. 29).

Contudo, o trabalho docente vem alterando sua constituição a partir de diversas mudanças ocorridas na sociedade que afetam as relações no interior das escolas e passam a interferir no exercício de ser professor. Assim, entendemos o trabalho do professor como de uma identidade em constante construção.

Para Clot (2006), a constituição do ser humano se dá no trabalho entre as dimensões de estilo e de gênero. As dimensões do estilo são próprias da ontogenia de cada um, porém há uma indissociabilidade com o gênero. Entendendo que “um gênero sempre vincula entre si os que participam de uma situação, como coatores que conhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira.” (CLOT, 2006, 41). Nesse aspecto, a atividade de trabalho na perspectiva de gênero tem uma parte explícita e também uma parte que é subtendida. Clot (2006) percebe a atividade de trabalho como “um entimema⁴ de cunho primordialmente social: a parte subtendida da atividade” (*op. cit.*, p.41). Essa parte subentendida da atividade constitui o próprio profissional de um dado meio como uma argamassa tendo na dimensão de ser “a alma social da atividade” (*op. cit.*, p. 42). O entimema da atividade faz com que os profissionais de determinado gênero:

[...] veem, esperam, conhecem e reconhecem, apreciam ou temem; é que lhes é comum e que os reúne em condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. (*op. cit.*, p.41).

Os professores pertencem a um gênero do trabalho e cada professor pode ter o seu estilo, contudo, não há como separar um do outro. O estilo é que nos permite as transgressões e as renormalizações sucessivas de nosso desempenho profissional. A partir dessa indissociabilidade entre gênero e estilo, as renormalizações podem tomar um caráter de gênero e, conseqüentemente, os seus entimemas. A profissão docente solidificou em sua constituição vários entimemas, que valorizam e que desvalorizam a atividade da docência.

A profissão professor traz subentendidos no gênero do seu trabalho vários entimemas, desde o ideal de missão, de sacrifício, de sacerdócio, de trabalhadores, de explorados pelo mercado, de sofredores, da profissão do impossível, de culpa, do estresse e do adoecimento. O fazer do professor o forma professor, tendo as emoções como mola propulsora do seu agir.

A literatura sobre o mal estar⁵ que permeia a profissão docente aponta que o professor está sofrendo. “O sentir-se agredido pelas normas do trabalho remete à história pessoal de cada professor com as normas de vida, pois cada professor vive a norma ao seu modo, sendo que para uns, viver sob determinadas normas é mais sofrido do que para outros.” (VIEIRA, 2003, p.181).

⁴ Denomina-se entimema, em lógica, um silogismo do qual uma das premissas não é mais expressa, mas subentendida. Por exemplo: Sócrates é um homem, logo é mortal. Subentendido: todos os homens são mortos.

⁵ Autores de diversos países apontam para o mal estar do professor e também do seu adoecimento, colocaremos em destaque: Esteve (1999), Martinez et. al (1997) e Codo (1999).

Vale ressaltar que não há como desvincular o ser humano de todo o contexto em que ele vive. Trazer essas afirmações é pensar no professor hoje que não deveria ser o mesmo de alguns anos atrás, pois o contexto mudou como mudaram as relações que estavam estabelecidas. “Sem mexer nos valores, crenças, autoimagens, na cultura profissional, não mudaremos a cultura política excludente e seletiva arraigada em nossa sociedade.” (ARROYO, 2004, p.177). Assim, as renormalizações atuais exigem mudanças que conscientes ou não empregamos em nosso agir. Nesse mesmo sentido, em sua atividade profissional o professor está num sucessivo renormalizar.

Na trama das gestões de seu trabalho o professor tem que articular seus valores, seus limites, com as engrenagens dos sistemas de ensino na constituição do gênero de ser professor. Esteve (1999) afirma que o professor vivenciando sentimentos de insatisfações diante da sua atividade docente, que é conflituosa entre a imagem idealizada do trabalho que gostariam de realizar e dificuldades do trabalho real buscam saídas:

Efetivamente diante do avanço do mal estar docente, os professores colocam em jogo diversos mecanismos de defesa, como são os esquemas de inibição e rotina ou o absenteísmo trabalhista, que apresentam o aspecto negativo de rebaixar a qualidade da educação, mas que servem, igualmente, para aliviar a tensão a que o professor está submetido (ESTEVE, 1999, p.78).

As renormalizações dos professores, nesse ângulo, apontam para algumas das saídas encontradas para diminuir a tensão no/pelo trabalho. Esteve (1999) apresenta uma classificação que vai gradativamente crescendo frente a esse sentimento de desconcerto. Após esses esquemas de inibição da prática docente, que evita implicações pessoais, o professor pode assumir uma ação pautada pelo absenteísmo, através de pedidos de transferência das escolas, seguido do desejo de abandonar a docência e em alguns casos atingindo o abandono da profissão. Entretanto, essa sequência desencadeia em cansaço físico constante e esgotamento, seguido de ansiedade, de estresse, de autculpabilização pelo fracasso do ensino, ansiedade e doença mental, neuroses reativas⁶ e depressões.

As renormalizações são constitutivas das ações humanas num movimento constante. No trabalho docente, quando os professores não conseguem se sentirem sujeitos de suas normas, pode desaguar em sofrimento e adoecimento determinados pelos conflitos vivenciados pela profissão, que vem alterando seu papel social e conseqüentemente suas interações. “O sentir-se agredido pelas normas do trabalho, o não dar conta de viver o conflito e o sofrimento, produz a insatisfação que pode ser total ou parcial, gerando, então, o desejo de mudanças, de quebra da normatividade, um querer renormalizador.” (VIEIRA, 2003, p.181).

⁶ Reativas- “[...] é o processo psíquico por meio do qual um impulso indesejável é mantido inconsciente, por conta de uma forte adesão ao seu contrário. O indivíduo que haja constituído formações reativas não desenvolve certos mecanismos de defesa de que se sirva ante a ameaça de perigo instintivo; modificou a estrutura da sua personalidade, como se este perigo estivesse sem cessar presente, de maneira que esteja pronto sempre que ocorra.” LAPLANCHE & PONTALIS. Vocabulário de Psicanálise (2000), Martins Fontes S.P.

As posições de sofrimentos vivenciados pelos professores constituem nos seus meios de atuação, nos seus trabalhos, formação permanente, que são impregnados de valores e de emoções que se articulam, para que possam continuar existindo.

Entendendo que os fluxos do movimento de renormalizações são constantes e inerentes ao ser humano. Vale salientar que também nesse fluxo de renormalizações engendradas pelo docente a sua formação pelo/no trabalho constitui o ser professor.

O PROFESSOR QUE SOFRE O ANTAGONISMO NA PROFISSÃO

Na escola pesquisada, o fluxo de sofrimento estava claramente evidenciado na complexidade das interações engendradas. As atividades dos professores se alteraram na própria dinâmica da vida: a ampliação de turmas, os novos alunos, os novos professores, as exigências da instituição mantenedora.

Buscando o conceito de atividade de Clot (2006) como: “o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder alhures.” (*op. cit.*, p.116). Esse dilema da atividade também é expresso por: “[...] aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar aquilo que se tem de refazer.” (*op. cit.*, p.116). Esse conceito representa bem a situação da atividade docente, que se percebe limitada diante do contexto e que busca em suas atividades valorizar sua identidade profissional. Essas mudanças constituem os ditos dos professores para expressarem o sofrimento em que estão inseridos. Constatamos que as atividades docentes tendiam a ser de isolamento diante da profissão fazendo com que o professor se visse responsabilizado por todo o contexto em que se encontrava inserido e não permitindo uma reflexão e um repensar sobre o seu trabalho num âmbito coletivo e articulado com a realidade posta.

As renormalizações foram constatadas no desencanto frente aos ideais da profissão e o fracasso do ensino. Os sentimentos de fracasso estavam presentes em todas as frases em que se expressava a dinâmica do trabalho. “Há um mal estar concreto aqui dentro” (PROFESSORA ANA, 2006).⁷ A concretude desse sofrimento na escola se expressou como sendo algo tocável, que extrapolava o domínio das emoções e se corporificava. “La situación de un docente parece agravar se cuando a la conflictiva laboral, que tiende a expresarse dificultosamente en lo psíquico, se le agrega un aumento de la autoexigencia” (MARTINEZ; VALLES; KOHEN, 1997, 119). Dessa forma, quanto mais o professor exigia de si mesmo, mais conflituosa se torna sua relação com o trabalho.

Os mecanismos de inibições e rotinizações do trabalho também foram detectados nas falas de alguns professores que manifestaram suas tristezas de elaborarem provas interessantes, que muitos alunos não chegam nem a

⁷ Os nomes dos profissionais aqui mencionados são fictícios.

ler, apenas assinam e entregam. “É muito triste você saber que seu trabalho, seu esforço, é em vão”. (PROFESSORA CÁSSIA, 2006).

Para Codo (1999), frente aos dilemas da profissão, o professor passa a realizar seu trabalho a partir de uma rotina que deságua em sentimentos de depreciação e de sofrimento, pois há a quebra das interrelações e, assim, “a função do professor corre o risco de descaracterizar-se e ele passará a cumprir tarefas de forma automática e padronizada, deixando se perder a riqueza do processo de ensino-aprendizagem.” (CODO; VASQUES; VERDAN, 1999, p. 297). Essa afirmação foi comprovada na pesquisa com o grupo de professores envolvidos no dilema da profissão.

Na escola pesquisada, a própria estrutura proporcionava essa rotinização do trabalho, como o número de turmas, de alunos e a intensificação do trabalho que levava cada professor a renormalizar a sua ação docente à procura de mecanismos para “facilitar” o seu trabalho. A rotinização do trabalho promoveu a renúncia aos combinados da escola e estabeleceu o descomprometimento mútuo.

Acompanhamos no período da pesquisa os combinados entre os professores de não deixarem que os alunos saíssem da sala de aula logo após a entrega das provas. Essa atitude era para inibir a entrega sem uma leitura e possibilitar que os alunos se manifestassem nas provas. Entretanto, os combinados se rompiam, pois os professores não os cumpriam. Presenciamos a coordenadora correndo atrás de alunos, logo após o sinal para o início das provas, e eles afirmarem que tinham terminado. A expressão de desapontamento da coordenadora ao afirmar contrariada: “Foi combinado que nenhum professor permitiria a saída antes de uma hora após o início da prova.” (COORDENADORA CARLA, 2006).

Os combinados rompidos refletiam o sentimento de desilusão dos professores de ver rompidos os seus sonhos em relação ao seu trabalho e a desarticulação do coletivo, que não tinha uma representatividade significativa. Porém, ao desarticular o combinado, esses professores renormalizam suas ações. Sentiam-se donos de suas normas, pelo menos nesse momento. Contudo, o sofrimento na escola ficava evidente, pois cada qual tentava dar uma resposta aos conflitos pelos quais estavam passando.

Estou triste é com essa minha situação na Prefeitura, pois trabalho o dia inteiro e não consigo comprar aquilo que quero. Fiquei chateada de não ter sido escolhida para participar do curso de Pós-Graduação, já fiz um, mas não recebi o certificado por falta de pagamento. Isso é muito duro, você trabalha e não pode melhorar na sua profissão (PROFESSORA DÉBORA, 2006).

A formação primorosa desses professores, todos com pós-graduação, não contribuía para articularem seus saberes com a realidade que estava posta. Os sentimentos individuais de insatisfações repercutiam no coletivo, desagregando e rompendo a organicidade da instituição. O que favoreceu o sofrimento do professor, que não se sentia compreendido, reconhecido e acolhido como gostaria que fosse.

As destruições dos sonhos dos docentes também foram expressas nas relações da escola pesquisada, que tinha que estar atenta ao vandalismo do patrimônio público. Diante dos sucessivos roubos de seus pertences, os professores se sentiam frustrados, sobretudo, na perda da esperança do seu trabalho, enquanto ideal de educar e contribuir para a formação dos jovens. A fala da PROFESSORA JÚLIA traduz o sentimento que perpassa a escola: “[...] parece que todos já estão derrotados.” (PROFESSORA JÚLIA, 2006).

Para ilustrar essa situação, foi importante verificarmos que os próprios funcionários da escola estavam envolvidos na dinâmica da renormalização nas explicações sobre as depredações do prédio. Ao verificarmos a ausência do corrimão de ferro, que dividia a escada externa da escola, e o vidro da frente quebrado, questionamos essa situação, perguntando à funcionária da escola o que teria acontecido.

Ela nos afirmou que foram “pivetes lá de fora”, sugerindo que havia pivetes também dentro da escola. Entretanto, em conversa informal com a COORDENADORA CARLA sobre o ocorrido, ela disse que foram os alunos mesmos, e que a depredação acontecia a todo instante. Naquele mesmo dia, a sala 7 estava toda pichada pela manhã. Convidou-nos para percorrer a escola e irmos à sala determinada. Ao chegarmos lá, verificamos uma camada de tinta sobre as pichações, que apesar de amenizar, não escondia as agressões ao ambiente. “[...] parece ter um pacto, pois o silêncio da maioria não deixa transparecer aqui o que estamos passando.” (PROFESSORA CÁSSIA, 2006).

Em outra situação, à noite, procuramos o laboratório de Ciências e acompanhamos o trabalho da PROFESSORA CÁSSIA, preocupada em deixar prontos os experimentos da aula. Perguntamos se não seria interessante fazer essas tarefas conjuntamente com os alunos, já que se tratava de um espaço de laboratório e que inclusive daria mais credibilidade aos experimentos se fossem preparados pelos próprios alunos. Ela disse que concordava conosco e que seria evidentemente muito mais interessante e instrutivo. Contudo, por causa da indisciplina dos alunos, ela não podia ficar sem ser de olhos atentos neles. Nesse instante, pediu licença e fechou a porta de um pequeno espaço, onde ficavam seus pertences e disse que precisava ter cuidado, pois os índices de roubos eram altos. E que isso era normal, pois acreditava que os alunos eram de realidades diferentes, valores diferentes e que os professores é que deveriam ter o cuidado necessário. Essa posição de sobressalto da professora, que precisava estar vigilante o tempo todo com questões relativas à sua segurança, foi constatada também nos outros professores da escola pesquisada. A postura dos docentes era de constante estado de alerta contra os roubos na escola.

Também chamou à atenção a forma como esses professores se resignavam e passavam a se culpar pelos descuidos, que pudessem resultar em perdas. “[...] estão furtando dos colegas, roubando bola da escola, nós tivemos um caso aqui que o aluno roubou bola, o professor chamou atenção e ele falou coisas com o professor, coisas incríveis...” (PROFESSOR ANTÔNIO, 2006).

Constatamos que houve um cuidado de não deixar transparecer para o exterior a insegurança e o medo da violência que rondava a escola. Esses silenciamentos dos docentes traduziam em ações individualizadas e marcadamente comprometidas por uma ansiedade que se tornava rotina nas ações dos professores.

Diante da tensão acumulada pelo trabalho docente, uma resposta de renormalização foi o absenteísmo. Assim, o absenteísmo na escola foi forte, todos os dias havia professores licenciados e os índices das licenças estavam num patamar expressivo. O número de professores com licença médica foi elevado e isso estava relacionado ao sofrimento da docência, principalmente, em estabelecer limites de convívio. As faltas do professor no serviço funcionam como uma válvula de escape, que possibilita paradas no seu trabalho. Contudo, presenciemos também nessa escola um esforço de tentar renormalizar a prática docente com atividades diferentes: teatros, danças e olimpíadas. “Estou vendo os professores todos os dias se descabelando.” (PROFESSORA JÚLIA, 2006). As tentativas docentes de darem um significado a sua prática, de buscarem ser sujeitos de suas próprias normas fez com que os professores pudessem sentir-se enquanto:

[...] sujeitos capazes de viver simultaneamente prazer e desprazer e, por conta disso, desenvolvem estratégias individuais e coletivas de enfrentar essas situações. Trata-se de uma postura sempre propositiva em suas relações com o movimento da vida, em que é necessário estar em luta contra as infidelidades do ambiente. O aparecimento da doença [...] advém da diminuição dessa capacidade de ser normativo, de ultrapassar as normas presentes e criar outras mais condizentes com as situações novas que as configuram incessantemente no meio externo. (MASCARELLO; BARROS, 2007, p. 114).

A complexidade do trabalho desses docentes estava inserida nas dinâmicas em que a pressão era constante, conviviam com incerteza de que seu desempenho profissional pudesse alterar a aprendizagem de seu aluno. Dessa forma, o professor se via muitas vezes enredado de cobranças pelo seu desempenho profissional e se culpando por não conseguir os resultados que gostaria.

Os ideais docentes de se realizarem na profissão sobrepõem os reclames do corpo e encobrem os sintomas psíquicos, dando lugar ao esvaziamento de si mesmo na relação com o outro. Ocasionava-se o esgotamento mental e o cansaço físico que não se recuperava e ia minando as forças do professor. As relações possíveis da profissão, que colocavam sua expectativa muito grande na realização de seu trabalho e se frustrava diante dos resultados medíocres alcançados. As renormalizações docentes encaminhavam para um estado de ansiedade permanente e uma relação com outros diagnósticos de doença mental. Nesse aspecto, dentre esse grupo de 103 professores, houve três professoras com laudo médico psiquiátrico e que adoeceram no envolvimento com a profissão.

A história de Solange traz de forma translúcida essas sucessivas renormalizações da professora e desencadeamento desse quadro de adoecimento que atingiu o estado de uma depressão profunda.

MARCAS NA HISTÓRIA DA PROFESSORA SOLANGE

A PROFESSORA SOLANGE nos conta toda a sua trajetória de ingresso na Escola Plural, em que enfatizou o orgulho de ter uma administração, que tinha à frente o Partido dos Trabalhadores (PT) e como se envolveu e lutou por uma escola de qualidade. Seus trabalhos de destaque oportunizaram a ela ser coordenadora “[...] entrei, comecei a fazer bons trabalhos, eu sempre tive muito pique, muita disposição, gostava de ser professora, achava bacana, sempre gostei, já tinha muitos anos no magistério e tinha esse relacionamento bom com aluno, muito legal estar trabalhando coisa diferente”. (PROFESSORA SOLANGE, 2005). A professora, entusiasmada com seu trabalho, fez novo concurso e ficara com dois cargos na mesma escola E, assim, estava como professora em um cargo e como coordenadora no outro.

[...] fui coordenadora durante quatro anos, duas gestões... Fizemos um bom trabalho, reconheço que fiz um bom trabalho, foi à noite, não é fácil... Não é fácil... Era muito complicado... A gente tinha consciência... Eu e a outra coordenadora éramos as últimas a sair do colégio... Todo santo dia... Saíamos às vezes o colégio já estava escuro, já tinham apagado as luzes... A gente saía com toda disposição... Só que isso foi desgastando demais da conta... Foi um desgaste e tanto! (PROFESSORA SOLANGE, 2005).

O trabalho exigente e intensificado relatado pela PROFESSORA SOLANGE, que foi se doando cada vez mais, no entanto, quanto mais se dedicava menos retorno vislumbrava de seu trabalho. E, assim, ela afirma que:

[...] tinha muito pouco retorno dos alunos, porque realmente eles não têm interesse, não precisam mostrar interesse, a escola não tem como exigir esse interesse deles... A própria escola também não oferece muito retorno, nem muito reconhecimento no seu trabalho... E isso foi um desgaste muito grande (PROFESSORA SOLANGE, 2005).

A entusiasmada Solange viu seu esforço se esvaír, o que a fez não querer mais se eleger como coordenadora, pois se sentia cansada, apresentando muita insônia. Acreditava que deveria dar apenas um tempo e que todo aquele gás inicial seria renovado. Contudo, já no início de 2005, começou a perceber algo diferente, um processo de descamar os pés e as mãos, muita insônia e fases de esquecimento. Mas o trabalho era muito e não achava um momento para dar atenção aos meus problemas.

Ela relata para nós que: “Ao conviver com a Escola Plural, foi só decepção, com a Prefeitura, com a própria escola, com a unidade escolar aqui, foi uma coisa muito decepcionante... Eu acho que tudo isso foi desencadeando esse processo... assim... de frustração mesmo!” (SOLANGE, 2005). Apesar das dificuldades, Solange continuava presente no seu trabalho. Entretanto, ela não estava mais conseguindo conviver com as infidelidades do meio. Sua capacidade de renormalização foi ficando diminuída.

Até que teve que ir à Junta Médica da Prefeitura para trocar a licença de dois dias pelo acompanhamento ao marido devido a uma cirurgia.⁸ Ao passar pela médica de plantão, teve uma surpresa: “[...] eu estou vendo que você não está bem e falou para eu procurar a psiquiatra da Junta, para uma licença, que ela estava percebendo claramente que eu não estava bem” (PROFESSORA SOLANGE, 2005).

A PROFESSORA SOLANGE ficou de licença nos meses de maio e junho de 2005. Em julho conversou com o seu médico e tentou retornar, porém não conseguiu. Não queria ver as pessoas e disse que perdera o pique que tinha com o trabalho. Acabou ficando o resto do ano de licença médica. Retornou no início de 2006 com um laudo afastando-a da regência de sala. Disse que procurava ajudar em tudo que podia, mas se sentia deslocada. Ela mantinha os medicamentos antidepressivos e tinha acompanhamento psicológico. Ela nos afirmou que ainda não estava bem e que não sentia a motivação que tinha pela educação e se pudesse não gostaria mais de voltar para a escola, pois considerava um ambiente muito difícil. Solange também disse que percebia a maioria de seus colegas caminhando para o processo que desencadeou nela essa doença, devido ao ambiente de muita frustração.

O caso da PROFESSORA SOLANGE, que vivenciou o sofrimento não reconhecendo a si mesma enquanto um corpo de limites, e se excedeu ao máximo em seu trabalho, marcando de forma definitiva sua vida profissional.

Clot (2006) nos fala sobre o trabalho de agentes públicos: “Eles não se acham apenas em dificuldades em termos de respostas. Eles esperam também que suas perguntas e sua contribuição sejam entendidas e reconhecidas” (*op. cit.*, p. 17). Clot utiliza o termo amputação do poder de agir,⁹ para designar uma atividade reprimida ou contrariada, “[...] que proíbe os sujeitos de dispor de suas ações, que não os deixa transformar seu vivido em recurso de vivência de uma nova experiência” (CLOT, 2006, p. 10).

Nesse paradoxo, estabelecemos o vínculo com a história da PROFESSORA SOLANGE, que viu amputada não só sua possibilidade de lecionar, mas a sua perda de desejo para com a profissão como estava posta. “A impotência sentida, as fadigas crônicas, as descompensações psíquicas e o ressentimento sucedem então à perda de toda a ilusão e à oscilação dos ideais institucionais outrora vigentes.” (CLOT, 2006, p. 17).

Analisamos que Solange não teve melhora significativa após um ano de tratamento, pois ao retornar para a escola, ela a encontrara do mesmo modo que estava antes de sua saída. O sofrimento instalado e a falta de um trabalho coletivo que alicerçasse as mudanças necessárias trouxeram um clima nefasto e amputado de seus verdadeiros propósitos.

⁸ Processo usual quando se tem licença médica de dois dias ou mais. Ir à Junta Médica para que o médico do trabalho confirme a licença.

⁹ Utilizou pela primeira vez em 1997 em seu livro: *Le travail activité dirigée: contribution à une psychologie de l' action*. [Habilitation à diriger des Recherches]. Paris: Université Paris VIII, 1997, p.80.

CONSIDERAÇÕES

O grupo de professores pesquisados deixou as evidências de que renormalizações ainda estavam presentes. Havia vida pulsando nas artérias das entranhas dessa escola. O desejo de verem e fazerem uma educação que fosse diferente estava presente nos ideários dos professores. Contudo, as infidelidades do meio estavam sugando a criatividade e capacidade de renormalização de muitos professores.

Os entimemas de que ser professor era ser sofredor ficavam explicitadas nas falas dos docentes, que enfrentavam os antagonismos da profissão. As manifestações do sofrimento e da doença estavam visíveis. Afetavam os indivíduos, professores, no seu mais individual, que é seu corpo, e deixavam explícitas as marcas de seu trabalho difícil, cravadas no seu ser, estabelecendo uma constituição de gênero que apregoa que ser professor era ser sofredor.

[...] se o coletivo de trabalho é simultaneamente privado de suas capacidades e 'digestão', tem a sua cultura profissional 'desordenada' e se vir obrigado a reconstruir precipitadamente todos os seus entimemas sociais, o gênero fragilizado se torna 'quebradiço' a ponto de ser às vezes rejeitado (CLOT, 2006, 48).

A pesquisa enfatizou nos discursos de seus professores o entimema de que ser professor era estar em dificuldades e vivenciando o sofrimento nas relações. Reconhecemos que não há como desvincular o professor de todo o contexto vivido e que atualmente a sociedade se apresenta imersa no mal estar de relações. Contudo, a própria vida humana se encontra nessa dinâmica de buscar a norma e transgredi-la, de renormalizá-la.

O trabalho desse grupo de professores inseridos nessa escola pesquisada demonstrou, nessa perspectiva, que seus docentes buscavam se perceberem como sujeitos de suas próprias normas, com tentativas de renormalizações, porém o sofrimento docente estava presente nas relações de forma evidente.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ATHAYDE, M.; BRITO, J.; NEVES, M. *Cadernos de textos: programa de formação em saúde, gênero e trabalho as escolas*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2003.
- BRITO, Jussara. Saúde do trabalhador reflexões a partir da abordagem ergológica. In: FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, Jussara; ALVAREZ, Denise (orgs.) *Labirintos do Trabalho: Interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- CALDERANO, Maria A.; LOPES, Paulo R. C. (orgs.). *Formação de Professores no Mundo Contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006.
- CANGUILHEM, Georges. Meio e normas do homem no trabalho. *Pro-posições*, Campinas, v. 12. nº 2-3 (35-36), jul-nov, 2001.
- _____. *O normal e o patológico*. Tradução Maria Tereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Octávio Ferreira Leite. 4ª edição. Rio de Janeiro: Florence Universitária, 2002.
- CODO, Wanderley (org.). *Burnout, a Síndrome da Desistência do Educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis: Vozes. 1999.

CODO, Wanderley; VASQUES -MENEZES, Iône; VERDAN, Claudia S. Importância social do trabalho. In: CODO, Wanderley (org.). *Burnout, a Síndrome da Desistência do Educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Tradução Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.

ESTEVE, José Manuel. *O mal estar Docente: A sala de aula e a saúde dos Professores*. São Paulo: Edusc, 1999.

MARTÍNEZ, Deolidia; VALLES, Íris; KOHEN, Jorge. *Salud y trabajo docente: Tramas el malestar en la escuela*. Buenos Aires: Kapelusz, 1997.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. (I. Feuerbach). Tradução – José Carlos Bruni e Marcos Aurélio Nogueira- 11ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1999. MASCARELLO, Marinete R. P. Nos fios de Ariadne; cartografia da relação saúde-trabalho numa escola pública de Vitória-ES. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.12, nº 34, jan./abr.2007.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e valor. *Ideias*, Campinas, Ano 3, nº 2, julho/dezembro 1996, pp109-121.

SCHWARTZ, Yves. Trabalhos e uso de si, *Pro-posições*, Campinas, vol 11, p. 34-50 julho 2000. p. 34-50.

VIEIRA, Luiz H. F. Adesão ou recusa à transformação da organização do trabalho docente. Faculdade de Educação/UFMG. (Dissertação de Mestrado), 2003.