

CAPÍTULO 5

Resultados e discussão

Pesquisamos uma escola da região oeste da cidade de São Paulo. É uma escola que atende a crianças da periferia da cidade, ou seja, crianças de famílias com menor nível socioeconômico. Possui treze salas de aula, uma cozinha, sala da diretoria, secretaria, estacionamento, uma quadra desportiva e uma biblioteca. Ainda apresenta uma sala para guardar materiais diversos. A sala dos professores se localiza em frente ao estacionamento e à sala de reuniões/vídeo. Na entrada pode-se ver o pátio, a cozinha e a biblioteca. Próximo a elas estão a secretaria e a sala da diretoria. A escola, incluindo as salas de aula, apresenta um aspecto mais antigo, rústico, com paredes sujas e riscadas, bem como as carteiras e as lousas visivelmente desgastadas.

A sala da diretoria possui três mesas, um computador e dois armários. A sala dos professores contém uma mesa de centro e alguns quadros de avisos. Também possui um armário e uma prateleira com alguns materiais didáticos aparentemente antigos e não mais utilizados.

Pela manhã, encontram-se quinze professores para o ensino nas primeiras, segundas, terceiras e quartas séries. São professores que se mostram vestidos de maneira bastante simples. Doze são do sexo feminino e três do masculino, sendo que o grupo tem idade que varia entre 26 e 58 anos. Para as análises, não nos interessou fazer uma distinção entre idade e sexo dos participantes da pesquisa, a fim de preservar quaisquer possibilidades de rompimento de seu anonimato.

A negociação da pesquisa foi realizada, inicialmente, com a diretoria, composta de um coordenador, um vice-diretor e um diretor. Todos os aspectos éticos e a apresentação da proposta de pesquisa foram esclarecidos. Não foram colocados obstáculos para os procedimentos, por parte da diretoria. Somente a condição de os professores aceitarem ou não. Isso porque, segundo a diretoria, eles “ouvem” diversos casos de pesquisadores que vão para as escolas públicas e acabam por “revelar” aspectos da pesquisa que comprometem as relações sociais nas escolas. Percebemos certa preocupação da diretoria em resguardá-los.

Em seguida, combinamos de apresentar o pesquisador para os professores na próxima reunião de HTPC. Nessa reunião, após a apresentação das propostas para os professores da manhã, houve questionamentos sobre a questão do sigilo e a preocupação de “vazamento” de informações. Com isso, dos quinze professores, nove se prontificaram a participar da pesquisa. Mesmo sendo assegurados dos aspectos da confidencialidade do projeto, solicitaram que não fossem divulgados quaisquer dados que possibilitassem a identificação da escola e dos professores, citando o caso de uma escola que conheciam, na qual os dados de uma pesquisa realizada foram lidos pela diretoria, que identificou os docentes envolvidos e suas falas, criando uma situação desagradável no ambiente de trabalho. Concordamos com tal anonimato, o que determinou a forma de apresentação dos resultados neste trabalho. Para tanto, todos os professores foram identificados pela palavra “professor (a)” e os membros da diretoria (coordenador, vice-diretor e diretor) pela palavra “diretoria”.

Fizemos a sistematização dos dados coletados segundo as categorias descritivas de AST: tipos de apoio (apoios emocional, instrumental, de apreciação e informativo) e fontes de apoio (diretoria, entre professores, pais e alunos) e colocamos algumas vinhetas de citações de falas e situações para exemplificá-los.

TIPOS DE APOIO

Foi possível verificar a construção de sentidos comuns e partilhados entre os professores sobre formas suportivas nos vínculos que corresponderam aos quatro tipos de apoio social no trabalho tal como descritos pela literatura.

Apoio emocional

Caracterizou-se por liberdade, espontaneidade e informalidade da expressão e compartilhamento de conteúdos afetivos relativos ao cotidiano dos professores, principalmente quando relacionado às exigências consideradas excessivas advindas da relação de cuidado existente entre professor-aluno.

Diálogo entre professores (as): “Não sei mais o que fazer com eles.” – reclama um (a) professor (a). “Eu já percebi que nada mais adianta, somente ir aos berros, no grito mesmo! Ai sim eles param.” – conforta outro (a) professor (a). “Nessas horas a única coisa que resolve é isso. Não adianta mais nada!” – continuou. “Os meus estão impossíveis! Não vejo a hora de tirar aquela minha folga!” – responde o (a) primeiro (a). “É..., mas você tem que tomar cuidado porque nessas de trabalhar a mais aqui e ali, acabam perdendo a sua folga e aí...” – complementa o (a) segundo (a).

Diálogo entre professores (as): “Você sentiu minha falta ontem, [...]?” – perguntou o (a) professor (a). “Sim, tive que ficar com eles até a última aula. Ai ninguém aguenta mais” – respondeu. “É, eu não estou mais aguentando mesmo... parece que eu falo e eles não escutam nada, nem mesmo respondem”.

Professor (a): “Geralmente eu converso com a vizinha de sala [...]. A gente chora as pitangas, reclama um pouquinho ali e depois passa”.

Professor (a): “Sempre a vizinha do lado [...]. Às vezes vou atrás dela. Quando fico apavorada [...] vou atrás dela e falo ‘pelo amor de Deus’. [...] Quando alguém aparece na porta aí eu falo ‘não aguento mais’.

A expressão e o compartilhamento de conteúdos afetivos identificados nesta pesquisa se relacionam com a análise de Gil Villa (1998) sobre as condições de trabalho dos professores, nas quais está presente o esgotamento diante do acúmulo de exigências, principalmente aquelas relativas ao papel do professor. Greenglass *et al.* (1996) acrescentaram ainda o papel do apoio emocional para amenizar a despersonalização no processo de adoecimento pelo esgotamento profissional. Os professores utilizam o apoio emocional como meio de descarga afetiva sobre suas condições de trabalho, bem como aspectos da organização da escola.

O apoio emocional no trabalho se caracterizou, na escola-caso, pelo diálogo e a produção discursiva sobre a relação professor-aluno, que está permeada de representações tais quais “cuidar e educar” e “formar e informar”. Alguns professores tendiam a adotar uma postura negativa sobre a educação enquanto processo diferente da transmissão de conhecimento e se sentiam desvalorizados pelos alunos não corresponderem às suas estratégias de educação tradicionais. Segundo Campos (1999), a função do professor de educação básica de “educar e cuidar” se torna grande exigência afetiva no trabalho, contrapondo-se, segundo Gonçalves (2003), à representação de alguns professores da educação tradicional, sobre seu papel de “formar e informar” por meio da transmissão de conhecimento. Essa autora explica que os professores da rede pública se deparam com as necessidades de uma comunidade carente, em que seu papel está além do “formar e informar”. Destaca-se que as “professoras, em sua maioria, ressaltam o amor e a afetividade que permeiam sua

convivência com os alunos, em especial no que se refere aos mais carentes” (*ibid*, p. 155). Codo e Vasques-Menezes (2000) assinalaram que a existência de uma polaridade entre “cuidar e educar” e “formar e informar”, denominada de “conflito afeto versus razão”, desenvolve um “campo tensional denso” no cotidiano.

Em razão das exigências afetivas, “cuidar e educar”, e o contraste com as concepções de alguns professores sobre a educação como um processo de transmissão de conhecimento, “formar e informar”, o apoio emocional no trabalho desempenha uma função de regular esse tipo de exigência por meio da expressão e compartilhamento da vida afetiva no convívio com alunos.

Por isso, tal apoio se insere na necessidade de compreensão entre a fragmentação cotidiana da relação afetiva – solidariedade, cumplicidade, cuidado, preocupação, desejos, emoções – com os alunos e a “tecnocratização”, método de ensino e organização da transmissão do saber mais adequados e padronizados, conforme assinalou Silva Jr. (1993). Dessa fragmentação decorrem as excessivas solicitações emocionais dos professores, que se refletem na saúde por meio dos quadros de esgotamento, cansaço, desgaste e síndrome do esgotamento profissional (Codo, 1999; Codo e Vasques-Menezes, 2000).

Apoio instrumental

O fornecimento de instrumentos para a realização das tarefas prescritas no trabalho se caracterizou por trocas de: (a) favores de substituição de professor em sala de aula, porque a substituição do professor por outro colega de trabalho foi um instrumento de apoio para que pudesse se retirar da sala sem dispensar os alunos, (b) materiais pedagógicos, como livros, apostilas etc., (c) materiais não disponíveis ou inexistentes na escola, como cópias xerocadas de material pedagógico etc. e (d) procedimentos pedagógicos, como técnicas de controle de indisciplina e métodos avaliativos.

Diálogo entre professores (as), sobre um procedimento pedagógico diferente para corrigir as lições de casa que um (a) ensinou para o (a) outro (a): “Não ficou mais fácil corrigir no caderno?” – pergunta a (o) professor (a). “Sim, bem mais fácil! O difícil é levar tudo pra casa...” – reafirma o (a) segundo (a).

Professor (a): “Quando tenho algum problema, peço pra [...] ficar com minha sala, aí eu posso sair da sala, sabe como é, né? E se [...] precisa, também olho a sala [de outro professor (a)] pra poder ir no banheiro ou falar com [outro professor (a)]”.

Diálogo entre professores (as), comparando as classes de reforços: “Como estão os seus do reforço? Estão aprendendo alguma coisa?” – pergunta um (a) professor

(a). “Sim!” – responde o (a) outro (a). “Então deixa eu saber como você está fazendo, porque com os meus está difícil” – desabafa o (a) primeiro (a).

Professor (a): “Quando alguém tem alguma coisa diferente, a gente sempre passa pros outros [referindo-se a livros e apostilas para usar com os alunos]”.

Professor (a): “Quando eu preciso de tirar xerox, falo com [a diretoria] e [...] diz pra mandar fazer que [...] dá um jeito”.

Mesmo com a troca de materiais, os (as) professores (as) percebem as limitações de recursos para as aulas. Além disso, também percebem certa insatisfação com o material didático comum a todos, procurando por outras possibilidades:

Professor (a): “Geralmente a gente tem o material didático [...] o livro a gente não usa com série nenhuma. Eu não sigo um livro, porque seguir um livro, aí fica meio, parece que a gente fica meio em cima do livro [...] e não usar um determinado livro, aí eu posso diversificar melhor. Pega um pedaço de um livro, pega uma parte de outro, pega às vezes material que não é de livro, recortes de revista, jornais, para eles também acessarem outros tipos de texto”.

Professor (a): “Pesquisei em outros livros, na internet, peço para a escola e em último caso compro!”.

As trocas de materiais, as técnicas pedagógicas e os favores técnicos entre os professores se relacionam com a precarização do trabalho pela necessidade de suprir a ausência e insatisfação relativa aos materiais pedagógicos fornecidos, isto é, uma tentativa de não inviabilizar o trabalho pedagógico.

Gil Villa (1998) destacou a falta de recursos materiais como aspecto limitador da atuação profissional, enquanto que Codo e Vasques-Menezes (2000) assinalaram a precariedade dos recursos materiais de professores da rede de ensino pública. Comparativamente em um outro estudo sobre as representações dos professores acerca do seu trabalho, Gonçalves (2003, p. 156) identificou que as funções percebidas pelos professores são: “atender a todas as necessidades que surjam como dificuldades ou empecilhos para o desenvolvimento do trabalho na escola, desde questões administrativas às mais práticas, como a manutenção da infraestrutura física”. Ainda, Gasparini *et al.* (2005, p. 191) assinalaram que a ausência de materiais pedagógicos proporciona o sobre-esforço – dedicação extra do professor – para a manutenção de mínimas condições de trabalho:

Sob essas condições, o único elemento de ajuste é o trabalhador, que, com seus investimentos pessoais, procura auxiliar o aluno carente comprando material escolar

e restringindo seu tempo supostamente livre para criar estratégias pedagógicas que compensem a ausência de laboratórios, de salas de informática e de bibliotecas minimamente estruturadas.

Codo e Vasques-Menezes (2000) destacaram que a falta e a inadequação de recursos materiais repercute no desgaste psicofisiológico no trabalho do professor, associando-se a isso o fato de não haver possibilidades de escolha dos materiais mais adequados para suprir as necessidades locais. “Raras são as vezes em que o educador tem ao seu alcance, oferecidos pela instituição, materiais e recursos que vão além desse mínimo, para que possam enriquecer suas aulas, tornando seu trabalho mais interessante, mais eficiente e eficaz” (*ibid*, p. 17).

Apoio de apreciação

O fornecimento de apreciação sobre o trabalho realizado pelos docentes ocorreu informalmente, entre as conversas cotidianas na sala dos professores, e formalmente, nas reuniões de HTPC. Durante elas, a diretoria explica e discute sua percepção sobre o desempenho dos professores. Tanto a diretoria como os professores avaliam seu desempenho baseados no manejo com os alunos, propostas de atividades educacionais, sentimentos e pensamentos dos professores sobre si próprios e a avaliação anual de desempenho dos alunos, realizada pelo Governo do Estado de São Paulo (Saresp). Os professores utilizam o desempenho dos alunos e a receptividade da classe às propostas de trabalho como indicadores do desempenho profissional, além do uso do caderno volante, em que cada dia um aluno de cada classe escreve, para ser avaliado pela diretoria.

Díálogo entre professor (a) e diretoria: “Olha o que ele [refere-se ao caderno de um aluno] fez! Ficou uma droga! Aí falei para ele que tinha capacidade para fazer direito, mas que ele não podia deixar de fazer ou fazer mal feito. Só conversei com ele e não repreendi: não sei se fiz certo...” – diz o (a) professor (a). “Sim, isso mesmo! É melhor você fazer assim. Tá mais certo [...] porque se você repreender, ele vai continuar te desafiando” – explica a diretoria.

Professor (a): “Procurro fazer uma avaliação diária. Converso muito com alguns colegas e com [a diretoria]. Também tomo como parâmetro o interesse do aluno, a realização das atividades propostas”.

Professor (a): “Eu planejo. Tem um monte de coisas que a gente pode falar. Mas daí a pouco eu começo a falar e parece que não está chamando a atenção. Se eles não prestam a atenção, saio devendo”.

Professor (a): “A [diretoria] tem acompanhado, mais ou menos, essa parte no caderno volante que a gente faz. Cada dia um aluno escreve. É mais a parte de como está e também de como é a sala, o que cada um tá fazendo na sala”.

A apreciação sobre os resultados do trabalho realizado pelos professores tem importância para a saúde dos professores por três aspectos: (a) prevenção da síndrome do esgotamento profissional, (b) promoção da gestão dos riscos de estresse e (c) expressão afetiva.

Segundo Russel *et al.* (1987), o retorno positivo sobre o trabalho realizado – feedback positivo – dos professores pode prevenir a síndrome do esgotamento profissional porque facilita o reconhecimento, a compreensão e o manejo do autodesempenho nas tarefas educacionais, facilitando o controle do professor sobre o seu processo de trabalho. Kruger (1997) confirmou tal dado ao sugerir que o apoio de apreciação favorece o aumento da autoeficácia no trabalho com os alunos e na resolução de problemas escolares.

A eficácia do professor é um conceito que engloba as crenças e as convicções da capacidade percebida para modificar o desempenho do aluno no processo de aprendizagem. A percepção da eficácia do professor é um fator relevante para o ajuste da condição de trabalho e a prevenção do esgotamento profissional. E a influência da percepção da falta de eficácia pode ser verificada nos sintomas de despersonalização e desmotivação em relação ao trabalho educacional (Brouwers e Tomic, 2000; Schwab *et al.*, 1986).

As reuniões de HTPC facilitaram o processo de apreciação sobre o desempenho dos professores da escola-caso. Os professores puderam nortear suas concepções e crenças sobre seu desempenho tanto pelas indicações dadas informalmente, pelos colegas e diretoria, como formalmente, por meio das avaliações objetivas realizadas pela diretoria. Tal tipo de reunião promove a gestão dos riscos de estresse e esgotamento profissional dos professores por, exatamente, favorecer a apreciação sobre seu trabalho. E as reuniões de avaliação e feedback sobre o trabalho funcionam como um processo de formação contínua porque elas facilitam a análise crítica do desempenho dos professores em relação às competências e aos domínios técnicos, bem como ampliam as possibilidades de solucionar os problemas de práticas que apresentam um desempenho inadequado (Agência Europeia para a Segurança e a Saúde no Trabalho, 2003; Savolainen, 2001).

A pesquisa realizada pela Agência Europeia para a Segurança e a Saúde no Trabalho (2003) mostrou que ambientes de trabalho educacionais que favorecem o apoio de apreciação sobre o trabalho realizado podem: (a) reduzir o número de

confrontos físicos entre crianças e professores, (b) diminuir o absenteísmo e (c) aumentar a satisfação dos professores.

Quanto às expectativas da apreciação e do retorno de trabalho, referentes ao desempenho dos alunos, Codo e Vasques-Menezes (2000) explicam que o envolvimento afetivo do professor e aluno imprime maior qualidade no trabalho educacional. Tal envolvimento, para os autores, permite a expressão afetiva no trabalho, que é regulada pelo espelhamento do professor sobre o desenvolvimento do aluno. Dessa forma, o produto do processo de trabalho educacional é avaliado em termos dos resultados obtidos por meio do desenvolvimento do aluno. Os autores assinalam que os professores utilizam como parâmetros para a avaliação de resultados a indisciplina e as dificuldades de aprendizagem, percebendo que nem todos os seus esforços estão produzindo retorno. As consequências disso são o desgaste, o questionamento sobre as competências e a fragilização da identidade profissional.

Apoio informativo

O fornecimento de informações referentes ao trabalho dos professores ocorreu formalmente ou informalmente durante a jornada de trabalho. Formalmente, a diretoria utilizou-se do HTPC para informar os professores sobre: (a) calendário escolar (feriados, emendas, férias, recessos, início e término do ano letivo, etc.), (b) trabalhos e propostas pedagógicas coletivas (comemoração de festas temáticas como o Dia dos Povos Indígenas e da independência, teatros, cinemas, exposições e realizações de trabalhos dos alunos que englobam temas sobre o lixo, a cidadania, a preservação da natureza e o transporte coletivo, e possibilidades didáticas diversificadas, como planos e abordagens pedagógicas cotidianas), e (c) aspectos burocráticos relativos a procedimentos com a secretaria (férias, abonos, afastamentos e retornos ao trabalho). Informalmente, os professores trocam esses tipos de informações entre si durante a jornada de trabalho e, na sala dos professores, existe um quadro para afixação (por parte da diretoria) de informativos diversos sobre o trabalho dos professores.

Diálogo entre professores (as), comparando as classes de reforços: “Como estão os seus do reforço? Estão aprendendo alguma coisa?” – pergunta um (a) professor (a). “Sim!” – responde o (a) outro (a). “Então deixa eu saber como você está fazendo, porque com os meus está difícil” – desabafa o (a) primeiro (a).

Diálogo entre professores (as), sobre um feriado: “Bom, [professor (a)]. Agora tem o feriado do dia [...] aí! Vamos ver se o governador vai dar o dia pra gente” – afirma o (a) professor (a). “É, vamos ver. Mas se ele não der, creio que [a diretoria] vai

fazer aquele revezamento de uns vem à tarde e outros de manhã” – responde o (a) outro (a).

Diálogo entre professores (as) e diretoria, no HTPC, sobre datas do Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – avaliação anual): “Gente, o Saresp desse ano será no dia [...]. Preciso que os professores (as) da manhã compareçam pela manhã e o da tarde, pela tarde. Temos que vir um dia antes pra arrumar as salas porque o governador não vai enviar o pessoal para ajudar!” – explica a diretoria para os professores (as).

Diretoria: “Eu mesmo faço e coloco esses lembretes na parede da sala dos professores para ajudá-los”.

Diálogo entre professores (as) sobre a festa junina: “Você sabe como vai ser a festa junina?” – pergunta um (a) professor (a). “Olha, pelo que tou sabendo, eles [os alunos] estão ensaiando agora, com o [professor (a)] para a apresentação lá no dia. Parece que cada pai vai ter que levar um doce ou salgado, além das barraquinha que vamos montar [...]” – responde o (a) outro (a). “É, eles [alunos] estão bem agitados lá na sala por causa desses ensaios...”.

Greenglass *et al.* (1996) assinalaram os efeitos de amenização da exaustão emocional dos professores por meio do fornecimento de apoio informativo. Em nossa pesquisa, as trocas de informações, tanto formais, quanto informais, para a execução das tarefas docentes, relacionaram-se com a facilitação e o desenvolvimento de práticas na formação profissional porque promoveram a circulação de conhecimento sobre as atividades docentes na escola-caso. Segundo Silva (2002, p. 80), o cotidiano escolar é “marcado pela constante comunicação formal e informal, espontânea ou intencional (...) e é nesse processo de comunicação que se constroem e se reconstroem as ideologias, os valores, os conhecimentos”. Os processos comunicacionais que envolvem a troca de informações para o desempenho das tarefas educacionais facilitam ao professor a atualização constante de seus saberes sobre sua prática, promovendo o comprometimento e a qualidade no ensino. Para Oliveira de Jesus (1998), repensar e reatualizar os saberes sobre as práticas educacionais é um dos meios para se evitar o sentimento de desrealização que pode levar à desistência e ao abandono da profissão, bem como o desenvolvimento e/ou agravamento da síndrome do esgotamento profissional.

Já Barros (2001) assinalou que a troca de informações gerais no trabalho promove a circulação discursiva facilitando a reinvenção de práticas, o que institui um “outro padrão de vida/saúde”. Nesse sentido, o apoio informativo aproxima-se do apoio instrumental porque o instrumento de trabalho dos professores se baseia em conteúdos informativos sobre suas práticas, principalmente ao envolver o compar-

tilhamento, entre professores e diretoria, de temas como o processo de aprendizagem, a disciplina dos alunos, métodos de ensino e cursos de capacitação (Galindo, 2004). Torna-se difícil, pois, a análise independente desses dois tipos de apoio pelo fato de se inter-relacionarem, ou seja, as informações adquiridas sobre o processo de aprendizagem tornam-se também instrumentos de trabalho à medida que o produto do trabalho do professorado é imaterial.

FONTES DE APOIO

As representações sociais relacionadas à origem e à oferta das quatro modalidades de apoio se relacionaram com a chefia (diretoria), os colegas de trabalho (entre professores), e a “clientela” (pais e responsáveis e os próprios alunos).

Apoio da diretoria

O apoio da diretoria é reconhecido pelos professores e fornecido em termos instrumentais, emocionais, de apreciação sobre trabalho realizado e informativo. Teve por finalidade a regulação das relações entre aluno e professor para diminuir o excesso de exigência do “cuidar e educar” (problemas de indisciplina e dificuldades de aprendizagem) e regulação de tempos/modos dos trabalhos (organização, sistematização, planejamento, negociação e consolidação do plano pedagógico).

Diretoria: “Sabe, é essa forma que posso ajudá-las. Se elas não aguentam mais os meninos, então mandem pra mim, porque na minha sala eles ficam quietos e não bagunçam mais. Eu falo isso para elas”.

Diretoria, conversando com os (as) professores (as) numa reunião de HTPC: “Sei que vocês estão cansadas e que muito dos problemas não são de vocês. Essas crianças têm problemas na família e com os pais, que são uns filhos da puta, mas vocês não podem resolver isso. Mandem pra mim! Não briguem com eles, não deixem de castigo, mandem pra mim! Eu também não vou resolver o problema, mas posso amenizá-lo para vocês fazerem seu trabalho”.

Professor (a): “A [diretoria] me ajuda muito... Às vezes [diretoria] dá umas idéias no HTPC pra fazer com os meninos e acho muito boas... Coisas de dinâmicas e exercícios... assim...”.

Professor (a): “Em todas as situações obtive ajuda da direção”.

Diretoria: “[Com isso], evit [amos] [...] que os professores tenham que ficar a todo o momento cuidando dos meninos” (referindo-se à prática de ficarem como substitutos dos professores no pátio durante os intervalos de aula).

Por outro lado, existe uma situação de ambiguidade no fornecimento de apoio pela diretoria, principalmente quando a relação entre um determinado professor e a diretoria não está satisfatória.

Diretoria: “Não faço a mínima questão de agradar a [...], [...] e [...]. São [...] do mesmo bando... [...] vagabund [...]s que não querem fazer nada... sabe... colocam o aluno pra fora da sala e deixam o coitado fazendo lição no intervalo... Isso é um absurdo... Aí eu falo pra [...] que eu boicoto mesmo! Falo pra não fazerem isso, mas não adianta!”

Com esse tipo de argumentação, a diretoria toma uma atitude agressiva e/ou pouco solícita com as demandas desses (as) professores (as), em específico. Muitas vezes, a diretoria se exalta emocionalmente, gritando e usando de ironias para com os professores. Também percebe-se que os professores consideram que algumas das ações da diretoria não resolvem muitos de seus problemas com os alunos.

Professor (a): “E sabe como é [a diretoria], se colocamos o aluno pra fora, não acontece nada com ele”.

Professor (a): “Mas se não consigo resolver o problema, peço ajuda da [colegas de trabalho]. Em último caso da direção da escola!”

Professor (a): “E às vezes eu também trago os problemas pro [...], pra secretaria ou pra diretoria. Mas porque somo nós, é eu que estou próximo [...] do aluno, eu é que conheço [...] a hora que posso pedir para os pais ajudar. A diretoria não sabe como é o dia-a-dia em sala de aula”.

O apoio da diretoria se mostrou relevante para: (a) o controle das exigências da relação professor-aluno (indisciplina e problemas de aprendizagem), (b) a flexibilização do tempo e ritmo de trabalho (calendário escolar), (c) delimitação dos procedimentos e das regras (planejamento pedagógico) e (d) a avaliação de desempenho (controle da eficiência profissional).

Estudos de Baruch-Feldman *et al.* (2002), Elfering e *et al.* (2002), Dormann *et al.* (1999) e Constable e Russel (1986) mostram que o apoio social de supervisores, em diversas ocupações, tem efeitos moderadores no estresse ocupacional, no desenvolvimento e/ou agravamento da síndrome do esgotamento profissional e nas dores lombares, além de promover a satisfação e produtividade em diversas categorias profissionais. Para o professorado, tal hipótese também se confirma (Burke e Greenglass, 1996, 1995; Burke *et al.*, 1996; Cunningham, 1983; Greenglass *et al.*, 1998, 1997; Schwab *et al.*, 1986).

Sarros e Sarros (1992) identificaram a importância do apoio social dos diretores como preventivo para o desenvolvimento/agravamento da síndrome do esgotamento profissional. Porém, em nenhum desses estudos se constataram as relações com os tipos de ações cotidianas dos diretores que poderiam favorecer o fomento de AST para os professores.

Na escola-caso, as práticas da diretoria se revelaram favoráveis à provisão de apoio social para os professores porque, ao atuarem nos quatro itens relacionados anteriormente, tendem a minimizar alguns aspectos insatisfatórios da organização e condições de trabalho, tais quais levantadas por Souza *et al.* (2003), como: (a) a centralização das decisões administrativas e pedagógicas, (b) o autoritarismo gerencial e (c) a culpabilização pelos resultados negativos do desempenho dos alunos. A representação social de professores sobre o papel “positivo” da diretoria é de uma abertura ao diálogo no trabalho em grupo e a administração da escola, repassando normas e diretrizes dos órgãos governamentais (Gonçalves, 2003).

Além disso, Teixeira (1999) assinala que a diretoria também é responsável pelos tempos e ritmos de trabalho, relacionados com os “transcursos, rotinas, duração, alternâncias, continuidades, sequências e compassos” das práticas didático-pedagógicas e dos ordenamentos burocráticos determinados e gerenciados pela diretoria. Tais aspectos temporais, segundo a autora, são importantes para o professor porque determinam a “polirritmia escolar”, ou seja, as experiências temporais docentes de fragmentação. A polirritmia escolar se constitui em zonas distintas: (a) jornadas triplas, (b) transições entre salas de aulas e diversificação de alunos, (c) transposição entre conteúdos diversos e (d) compatibilização entre o trabalho e vida privada. A experiência temporal fragmentada é paradoxal porque remete à extensa jornada de trabalho versus o sentimento de um tempo curto. A autora ainda ressalta que tal polirritmia é responsável pela constituição da identidade do professorado. Os calendários escolares também estruturam e revelam a rítmica das práticas e das atividades docentes, diferenciando-se entre o “calendário oficial” determinado pelo MEC e secretarias de educação e o “calendário real”. O “calendário real”, apesar de se basear no “calendário oficial”, caracteriza-se por um processo de adaptação coletiva a dinâmica e rotinas escolares específicas, os quais são regulados pelas relações de poder e interesses da diretoria. “São uma instância de confronto velado ou aberto entre diretorias, professores, especialistas, estudantes” (Teixeira, 1999, p.100).

Por outro lado, a relação social entre professores e diretoria na escola-caso se mostrou ambígua, principalmente porque a provisão do apoio nem sempre foi realizada conforme as necessidades de alguns professores, os quais foram avaliados como profissionais inadequados pela diretoria. Esse fato remete à tese de Silva Jr. (1993) de que as escolas públicas foram absorvidas pelo ideário capitalista, em que

os professores são considerados trabalhadores improdutivos caso não mostrem um alto índice de “desempenho” e “produtividade”. O questionamento do autor é que a subordinação do ensino ao capital desconfigura a proposta da educação, de transformação da sociedade em prol da construção da humanidade. Para o autor, o processo educativo deve basear-se na solidariedade, o que se contrapõe à competitividade capitalista. Percebe-se que a prática de exclusão de professores “menos produtivos” do fornecimento de apoio social pela diretoria reforça tais idéias.

Além disso, a negativa de provisão de suporte aos professores desconsidera uma das atividades da prática administrativa, que é a regulação das exigências de trabalho e seus efeitos na saúde do trabalhador. Pode-se afirmar que os professores “menos produtivos” são aqueles que têm menos oportunidades de suprirem suas necessidades de apoio social fornecido pela diretoria.

A diretoria exerce, enquanto gerência do processo de trabalho e educador, uma posição ambígua, tal qual identificada nesta pesquisa. A ambiguidade das ações da diretoria é reflexo daquilo que Paro (1996) denominou de “posição bastante contraditória” porque suas funções são, a princípio, inconciliáveis: como educador, ele deve cuidar dos objetivos educacionais e da escola, e como administrador tem que fazer valer as ordens emanadas dos órgãos públicos superiores do sistema de ensino que, em grande medida, atuam na contrapartida, impossibilitando o atingimento dos objetivos educacionais. Dessa forma, justificam-se as dificuldades percebidas pelos professores sobre o fornecimento de apoio por parte da direção, pelo fato da existência de contradições inerentes ao cargo de diretor (a).

Um outro aspecto a ser considerado na relação entre diretoria e a organização do trabalho educacional é a dificuldade de gerenciamento dos próprios recursos, tanto financeiros como na escolha do material pedagógico. Codo e Vasques-Menezes (2000) afirmaram que os processos burocráticos das escolas públicas estão submetidos à hierarquização na tomada de decisões, considerando-se que o maior nível hierárquico é o MEC (Ministério da Educação), que estabelece normas, regras, recursos e programas pedagógicos para serem gerenciados pelas diretorias das escolas. Os autores ressaltaram que tal hierarquização, que se perpetua na própria escola por meio da representação da diretoria responsável pelas decisões internas, repercute na ausência de flexibilidade do trabalho que, associada aos baixos salários, ausências de planos de carreira e infraestrutura deficiente e inadequada, favorecem a insatisfação, falta de sentimentos de realização, baixa autoestima e desgaste psicofisiológicos para os professores.

Apoio entre professores

Caracterizou-se pela troca de experiências relativas aos aspectos da organização e condições de trabalho entre os professores, durante a jornada. Forneceram apoio instrumental, como a troca de materiais pedagógicos, substituições e trocas de horários, apoio emocional, como explicitação das dificuldades inerentes à relação professor-aluno-pais-diretoria e apoio informativo, como o esclarecimento de datas relevantes no calendário pedagógico e aspectos burocráticos da instituição.

Professor (a): “Quando alguém tem alguma coisa diferente, a gente sempre passa pros outros”.

Professor (a): “Geralmente eu converso com [...] vizinh [...] de sala [...], a gente chora as pitangas, reclama um pouquinho ali e depois passa”.

Diálogo entre professores (as) sobre as dificuldades de se trabalhar com a indisciplina na sala de aula: “Eles sabem que nada pode acontecer com eles...” – afirmou um (a) professor (a), sobre retirar o aluno da sala e enviá-lo para a diretoria. “E falam que nada pode acontecer por causa daquele estatuto da criança... a gente não pode nem argumentar com eles porque eles sabem que têm seus direitos...” – completou um (a) outro (a) professor (a). “Então não adianta mais tirar o aluno da sala... tem que ser no grito mesmo, aí eles ficam mais acuados...” – reafirmou um (a) terceiro (a) professor (a).

O apoio entre professores tem sido relatado como significativo fator de amenização da exaustão emocional no trabalho docente (Greenglass *et al.*, 1996). Galindo (2004) identificou alguns temas comuns entre colegas de trabalho, os quais se assemelham aos temas compartilhados entre os professores da escola-caso: (a) aprendizagem e disciplina dos alunos, (b) métodos de ensino e (c) cursos de capacitação. Já no estudo da escola-caso, o apoio entre os professores se mostrou útil: (a) na regulação das exigências de trabalho tanto no que diz respeito à relação professor-aluno-diretoria-pais (indisciplina, problemas de aprendizagem) com o apoio emocional, (b) na ajuda com o compartilhamento e fornecimento de informações sobre os aspectos temporais do trabalho (calendário escolar) e (c) no compartilhamento e fornecimento de tecnologias educacionais (materiais e procedimentos pedagógicos) e distribuição do trabalho (substituições e trocas de horários).

De forma geral, as relações sociais entre professores são importantes também porque facilitam a construção da identidade profissional (Galindo, 2004; Silva, 2002). Para Silva (2002) as relações entre pares promovem o sentimento de pertença e de compromisso, que resultam em um trabalho mais significativo. O autor sugere que é por meio das relações sociais entre pares que o professor aprende

a sua profissão, utilizando-se de funções “psicointelectivas” para desenvolver a capacidade de compreender, de trabalhar em grupo, de aprender e ampliar conceitos e novas formas de trabalho. O reconhecimento entre os professores pares é relevante, considerando-se que a vivência da identidade de profissional docente do ensino básico é contraditória, apresentando aspectos positivos, como a formação dos alunos; e negativos, como “criar problemas” para os pais e fazer o aluno “perder o ano letivo” (Galindo, 2004). Dessa forma, o apoio social entre professores pode ser entendido como um fator mobilizador de recursos coletivos para a construção de práticas pedagógicas que respondam às exigências do trabalho educacional, formando “informalmente” a identidade profissional do educador. Desse modo, faz-se relevante entre o professorado, a formação de uma equipe (*team building*) permeada de:

empatia, de responsabilidade mútua, de preocupação com o ‘eu’ e com o outro, que assegura a participação sem medo de arriscar, de escolher, de se envolver, de compartilhar em direção ao crescimento de todos, mobilizando toda a escola para a conquista de seus objetivos e a satisfação de suas expectativas. (Silva, 2002, p. 81).

Raposo e Maciel (2005) destacaram a importância das relações favoráveis professor-professor para a potencialização dos resultados educacionais e desenvolvimento de trabalhos individuais e coletivos. Os autores localizam tal importância nas negociações coletivas entre os professores para a coconstrução dos projetos pedagógicos na escola e o aprimoramento da formação profissional. Isso porque os autores entendem que a construção de práticas educacionais surge da reflexão coletiva e partilhada dos professores sobre as tentativas de solucionar os problemas e dilemas pedagógicos e institucionais, o que constitui a “verdadeira formação” profissional do educador. Para tanto, os autores sugerem a análise focal e a promoção de três categorias elementares das relações sociais entre os professores: (a) relação de confiança, (b) interdependência indivíduo-grupo e (c) liderança. Por isso:

Nessa perspectiva, a escola deve servir como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, que propiciem a constituição de redes de formação contínua [...]. Essa perspectiva valoriza o trabalho do professor como sujeito das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade e sugere tratamento indissociado entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão e currículo (Raposo e Maciel, 2005, p. 311).

Apoio dos pais e responsáveis pelos alunos

Prática caracterizada pelas respostas dos pais e responsáveis às solicitações e convocações dos professores para discussão sobre a indisciplina dos alunos, dificuldade de aprendizagem e desempenho extra-escolar. A peculiaridade dessa prática reside na expectativa dos professores em contornar a indisciplina por meio da presença dos pais durante o horário de aula, como uma forma de inibir comportamentos agressivos, desinteresse e desatenção, além de procurarem compartilhar, emocionalmente, suas dificuldades inerentes à relação professor-aluno-pais e responsáveis.

Professor (a): “Às vezes, também, a gente chama o pai”.

Porém percebem que isso não soluciona nem os problemas de aprendizagem nem a indisciplina porque os pais não comparecem às convocações.

Professor (a): “Não dá pra fazer mais nada, porque se tenta alguma coisa, os pais não participam e não comparecem nas reuniões”.

Diálogo entre professores (as): “E também os pais não ajudam em casa!” – exclama um (a). “Já mandei diversos bilhetes, mas não estão nem um pouco preocupados.” – reafirma o (a) outro (a). “Eles sabem que os filhos não podem ser retidos, por isso nem mesmo se preocupam!” – complementa o (a) primeiro (a).

A necessidade de obtenção de apoio social dos pais e responsáveis se mostrou relevante para as práticas educativas porque é compreendida pelos professores como um meio direto de regulação dos conflitos existentes entre professor e aluno. A necessidade de se falar com os pais e trazê-los para a escola é uma prática que os professores usaram para amenizar as exigências emocionais e físicas do cuidado com os alunos, compartilhando suas preocupações sobre as condições de vida, relações familiares e desempenho escolar (indisciplina e problemas de aprendizagem). Propuseram aos pais, muitas vezes, o acompanhamento *in loco* do aluno, tanto na sala de aula como no intervalo. Com isso, tentaram distribuir as exigências do trabalho, principalmente quando envolve o papel de “cuidar”. E, essa prática foi corroborada pelo estilo de gerência da diretoria, que aprova, coordena e participa para facilitar o trabalho dos professores quanto aos conflitos com os alunos. Mesmo assim, os professores ressaltaram a dificuldade de se fazer útil tal prática, muito em função da ausência dos responsáveis e de sua desvalorização sobre a educação dos filhos.

Essa prática também tenta suprir os sentimentos de desvalorização e pouco reconhecimento profissional (Souza *et al.*, 2003) que os professores percebem em relação aos pais e responsáveis. Porém, torna-se muito custosa em termos afetivos porque o constante esforço para trazer os pais e responsáveis para participar do processo educacional resulta em desgaste para os professores. Algumas dessas representações sociais expressam diretamente as expectativas dos professores sobre a participação dos pais no processo de educação dos filhos, tais como assinaladas por Gonçalves (2003, p. 155, grifo nosso):

A participação dos pais, por sua vez, é vista como razoável, e há a constatação de que os pais de alunos-problema são ausentes da escola [...]. De maneira geral, há uma sensação de falta de reconhecimento da sociedade e do governo para com a escola e os professores, que se sentem diferenciados.

Aliás, “razoável” é um qualificador inexato para a percepção da participação dos pais por causa do intenso descontentamento dos professores diante da situação. A ausência e falta de participação dos pais é entendida, pelos professores, como acomodação, indiferença e desvalorização da profissão docente e da escola (Gonçalves, 2003). Os pais são, por conseguinte, percebidos como um “fator negativo” para os professores em suas práticas docentes quando não favorecem e/ou facilitam o processo de aprendizagem dos alunos.

Apoio dos alunos

Caracterizou-se pela correspondência das expectativas dos professores sobre o processo de aprendizagem e disciplina dos alunos em sala de aula. Esperam um retorno dos alunos sobre seus esforços para ensinar o conteúdo didático, culpando-se por não obter tal retorno. Também esperam desenvolver uma relação social com os alunos de forma a respeitarem e serem respeitados para evitar comportamentos agressivos em sala de aula, procurando a troca afetiva com eles.

Professor (a): “Tem um monte de coisas que a gente pode falar, mas aí eu começo a falar e parece que tá chamando a atenção, que eles não estão ligando... têm três ou quatro olhando e os outros estão brincando, conversando”.

Professor (a): “Se eles não prestam a atenção, eu saio devendo. Aí vou pra casa e fico ‘aí meu deus, o que é que eu fiz, onde é que eu errei que não consegui passar’, não consegui prender a atenção de todo mundo e fiquei devendo”.

Diálogo entre professores (as): “Eu ensinei para eles como fazer, mas não prestam atenção em nada! [...] mas realmente... olha isso! Não sei mais como fazer! Eles não sabem nada!”

Os professores apresentaram uma expectativa sobre seus alunos, em termos de desempenho, aprendizagem e de comportamentos adequados na escola. Essas expectativas se referiram ao próprio produto final da atividade do professor, que é a educação (Codo e Vasques-Menezes, 2000). Com isso, utilizaram os alunos como apoio de apreciação sobre seus desempenhos e apoio para compartilhamento afetivo.

As representações de professores sobre o trabalho com os alunos estão baseadas numa convivência de “amor e carinho” assinalam a necessidade do professor em compartilhar o afeto no processo de ensino-aprendizagem porque tem como produto a educação do aluno e a mudança social, implicando em uma relação social de proximidade e de espelhamento afetivo para o exercício do cuidado. Dessa forma, o envolvimento no relacionamento permite a expressão afetiva no trabalho, que é regulada pelas relações com os alunos (Codo e Vasques-Menezes, 2000; Gonçalves, 2003)

A qualidade das relações entre professor e aluno é relevante para a construção e transformação “cognitivo-afetivo-social” da dupla. As interações e trocas afetivas entre professor e aluno proporcionam transformações e consolidação da identidade do professor e de suas práticas por meio das mudanças nas habilidades, consciência, valores e amplitude do conhecimento (Placco, 2002). Além disso, o apoio dos alunos relaciona-se com a satisfação e o sentimento de segurança no trabalho, enquanto a sua ausência é relevante para o desenvolvimento e agravamento da síndrome do esgotamento profissional (Brouwers e Tomic, 2000; Pereira, 1998).

Por outro lado, verifica-se a degradação da relação social, em que as necessidades de apoio fornecido pelos alunos são obscurecidas por práticas de ameaças baseadas nas relações autoritárias e abuso de poder nas escolas. Zuin (2003) afirmou que a relação professor-aluno tem sido permeada pela representação do abuso do poder do professor e consequente aversão do aluno, degradando o processo de ensino-aprendizagem. É por meio da rotulação, escárnio, humilhação, insultos e punições psicológicas que o professor tenta exercer o controle sobre sua tarefa, para obter a máxima produtividade, objetivando o tempo e os conteúdos pedagógicos. Em contrapartida, o aluno, além de perpetuar seus comportamentos inadequados, também se torna conivente com metodologias de ensino inadequadas por meio da dissimulação para evitar ou superar tal abuso de poder do professor. Gil Villa (1998) também corroborou com tal possibilidade, analisando a relação professor-aluno nos parâmetros da subordinação institucionalizada, que gera consequências tanto para uma parte quanto para a outra.

Os aspectos de dominação e poder/submissão e conformidade caracterizam a relação professor-aluno numa dimensão contraditória porque envolve tanto as necessidades de expressão afetiva como de controle da tarefa que podem ser ambíguas em suas práticas cotidianas.

O professor espera receber apoio emocional e de apreciação sobre seus esforços, mas, para poder dar conta dos aspectos temporais e das exigências de produtividade, controla suas atividades por meio da construção de uma relação de poder e autoritarismo para com seus alunos, o que gera a retirada do investimento afetivo dos alunos, o conformismo na aprendizagem, indisciplina na sala de aula e a negação da própria relação com o professor. Consequentemente, as possibilidades de apoio advindas dessa relação se tornam escassas ou inúteis.

ASPECTOS GERAIS DA ESTRUTURA DE AST DOCENTE

O AST de professores tem a função de regular as exigências do cotidiano do trabalho educacional. Para tanto, os professores necessitam/utilizam estratégias diversificadas de apoio, tanto em suas fontes como em seus tipos, para o manejo de fatores psicossociais adversos relacionados à precarização das condições e organização do trabalho. Thoits (1995) ressaltou a função do apoio social como uma provisão à qual se pode recorrer quando se enfrenta estressores, promovendo a integração social. Diversos autores afirmam que a integração social é relevante para o trabalho docente porque favorece: (a) a construção de identidade profissional e senso de pertença, (b) a formação contínua no ambiente de trabalho, (c) as negociações coletivas sobre projetos pedagógicos, (d) o comprometimento com o processo educacional, (e) a permeabilidade às mudanças na cultura organizacional, (f) o desenvolvimento de funções empáticas, afetivas e relacionais, (g) o desenvolvimento profissional, (h) a construção de novas práticas pedagógicas e (i) a resolução de conflitos e problemas educacionais (Codo e Vasques-Menezes, 2000; Galindo, 2004; Gatti, 2003; Oliveira de Jesus, 1998; Raposo e Maciel, 2005; Silva, 2002). Esses aspectos, considerados como pertencentes às relações sociais no cotidiano escolar, podem favorecer o professorado na tentativa de amenizar o sofrimento relativo às exigências ocupacionais. Sintetizam as possibilidades intervenientes do AST (independentemente de funcionarem como *main effect* ou *buffering*) na cadeia de relações psicossociais entre: (1) condições e organização do trabalho, (2) sentidos atribuídos à percepção do ambiente de trabalho e (3) saúde e adoecimento no trabalho.

Desses dados, levantamos a hipótese teórica de uma relação de AST com a formação contínua dos professores e o trabalho de equipe. A desqualificação do professor é um imperativo diante da deterioração das condições e organização de trabalho (Paro, 1996) e que se faz necessária novas possibilidades de capacitação

do professorado. Identificou-se, nesta pesquisa, que as dimensões do apoio social – tipos e fontes – confirmaram a importância das relações sociais no trabalho, as quais têm sido consideradas como corresponsáveis pelo processo de formação desses profissionais (Gatti, 2003; Oliveira de Jesus, 1998; Raposo e Maciel, 2005; Silva 2002).

Gatti (2003) reafirmou que, para a formação e a capacitação, deve-se considerar as dimensões relacional e socioafetiva do contexto em que os professores se inserem. A autora assinala que “é necessário que os programas que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem” (p. 203). Já Savolainen (2001) sugere que a discussão e colaboração entre os professores podem promover o desenvolvimento da escola e gerar estratégias para a solução de situações problemas no cotidiano educacional. Na mesma esteira, Raposo e Maciel (2005) compreenderam que a reflexão compartilhada coletivamente favorece a construção e as negociações sobre os projetos pedagógicos, favorecendo assim, a formação do professor. Nesse sentido, Jackson (1992) ressaltou a “experiência compartilhada” e Sarason *et al.* (1991) pontuaram a “percepção da alteridade” como aspectos relevantes para o fornecimento de apoio social. Ou seja, a capacitação do professor, a constituição intersubjetiva de sua identidade enquanto profissional da educação e as possibilidades de reformulação das suas atuações educacionais estão vinculadas com o sentido suportivo construído nas relações sociais de trabalho, por meio do compartilhamento das experiências cotidianas e do reconhecimento da alteridade e, muito além, das possibilidades de trocas afetivas, informativas, instrumentais e de apreciações dos professores com a diretoria, com outros professores, com pais de alunos e responsáveis e com os próprios alunos.

Segundo Jodelet (1998), a alteridade é um produto do processo de construção e exclusão social que mantém sua unidade por meio de um sistema de representações. Por isso, pensa-se que para existir compartilhamento, deve haver o reconhecimento do outro num processo de construção coletiva de sentidos sobre o valor suportivo das relações sociais no trabalho docente. Porém, nem todas as relações sociais podem ser consideradas como fomentadoras de um processo de formação profissional entre professores.

De qualquer modo, além das relações com a saúde e adoecimento, o apoio social pode ser entendido como um produto das relações grupais entre professores, capaz de facilitar a construção de novas práticas educacionais cotidianas por meio do questionamento e da transformação dos processos institucionais do ensino público.