

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANABEL PRIEBE DE SOUZA GERBER

**O BEM-ESTAR NA DOCÊNCIA:
O CUIDADO DE SI ATRAVÉS DA ARTE**

Porto Alegre
2007

ANABEL PRIEBE DE SOUZA GERBER

**O BEM-ESTAR NA DOCÊNCIA:
O CUIDADO DE SI ATRAVÉS DA ARTE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa Dra Bettina Steren dos Santos

Porto Alegre

2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G362b Gerber, Anabel Priebe de Souza
O bem-estar na docência : o cuidado de si através da arte /
Anabel Priebe de Souza. – Porto Alegre, 2007.
147 f. : il.

Diss. (Mestrado em Educação) – Fac. de Educação,
PUCRS.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Bettina Steren dos Santos.

1. Educação. 2. Professores – Atuação Profissional. 3. Bem-
Estar Pessoal. 4. Arte – Ensino. 5. Professores – Aspectos
Psicológicos. I. Santos, Bettina Steren.

CDD 371.102

Ficha Catalográfica elaborada por
Vanessa Pinent
CRB 10/1297

ANABEL PRIEBE DE SOUZA GERBER

**O BEM-ESTAR NA DOCÊNCIA:
O CUIDADO DE SI ATRAVÉS DA ARTE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em ____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa Dra Bettina Steren dos Santos

Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera

Profa Dra Sandra Regina Simonis Richter

Aos que estão distantes, e aos que estão perto...aos que fizeram a saudade parecer menor. Aos que entenderam as noites não dormidas, os passeios não dados, as visitas não feitas... aos que cuidaram dos meus filhos, maior bem que tenho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Bettina, orientadora e amiga, pelo incentivo e solicitações para que eu “aterrissasse”. Mas principalmente pelo incentivo e voto de credibilidade em mim depositado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, que sempre estiveram solícitos, auxiliando, incentivando e esclarecendo dúvidas e “criando outras”, fundamentais para que eu continue a crescer como profissional. Dentre estes mestres, não posso deixar de citar, alguns que se tornaram mais próximos, devido à minha investigação, e aos quais eu dedico um agradecimento especial, pelo apoio: Claus, Marcos, Nadja e o grande mestre Juan, que graças a este programa tive a honra de tê-lo como professor.

Aos professores componentes da banca examinadora, Juan Mosquera e Sandra Richter, pela confiança e interesse.

As professoras que concordaram em participar desta pesquisa com seus valiosos depoimentos, que permitiram a concretização desta investigação.

Ao CNPq, por ter possibilitado, através do auxílio financeiro, a efetivação desta pesquisa.

Às minhas “irmãs”, Eliana, Darlene e Ana Adélia e Marta que sempre acreditaram em mim.

Às minhas colegas de estrada na educação, Ana Maria, Lílian, Nancy e Clarice.

Aos colegas de curso, que vou agradecer “aos céus” para sempre tê-los encontrado, mas em especial à Sônia e Rosilaine, pelas conversas e trocas estabelecidas neste período de estudos.

A querida Jacqueline, cujas palavras incentivadoras foram valiosas.

Aos meus alunos, motivo especial para eu enfrentar esta empreitada, pois somente com o exemplo podemos falar que a educação é um bom investimento.

A Gunilde, mãe, e Dionísio, pai, ao Marco Antônio, Agamenon e Iur Marcelo, irmãos queridos. E a Laura, querida nora.

Aos meus filhos, Sarkes Leonardo, e Quíron Augusto, materialização de amor e luz da minha vida, pelo tempo e carinho não dado, mas motivo de eu querer crescer como profissional e como pessoa, pois neles sou permanente.

A vó Anita e ao tio Erich, que do “outro lado” zelam por mim...

A metáfora é para o autêntico poeta não uma figura de retórica, porém uma imagem substitutiva, que paira à sua frente em lugar realmente de um conceito. O caráter para ele, não é uma reunião de traços individuais, que foram procurados para compor um todo, mas uma pessoa insistentemente viva, perante os olhos, que se distingue da visão similar do pintor pelo fato de continuar a viver e agir.

[...] se se tem apenas a faculdade de ver incessantemente um jogo vivo e de viver continuamente rodeado de uma hoste de espíritos, é se poeta, [...]

NIETZSCHE (1992, p. 59).

RESUMO

O presente estudo procura investigar a possibilidade de desenvolvimento de tecnologias de si através da atividade artística, na perspectiva de uma estética da existência, visando o bem-estar na docência. Procurou-se verificar como a atividade artística elaborada por docentes se direciona na dimensão do cuidado de si, mediante a constituição de um estilo de vida capaz de promover o desenvolvimento e manutenção do bem-estar pessoal. Inicialmente fizemos um breve estudo sobre o mal-estar na civilização e as relações possíveis com o mal-estar docente, a fim de abordarmos o bem-estar na docência, usando como recurso a atividade artística. Usamos nesse estudo a metodologia qualitativa, mediante estudo bibliográfico e narrativas de vida, tendo como referência o método de Análise de Conteúdo, descrito por Bardin. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 5 professoras da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, pertencentes a diversas áreas de conhecimento e diferentes instituições de ensino. A atividade artística é tomada aqui dentro do princípio de que ela é capaz de promover o encontro consigo mesmo através da abertura de horizontes, como afirma Gadamer.

Palavras-chave: bem-estar/ mal-estar docente – atividade artística – cuidado de si

ABSTRACT

This paper tries to investigate artistic activity as a way to develop *technologies of the self* in perspective with an aesthetic of the existence focusing teaching welfare. We tried to verify how artistic activity developed by teachers helps to constitute self-care and a life-style capable to promote and support welfare. Initially, we proceed to make a short study on the malaise in civilization and its possible connections with teaching malaise as well, in order to approach teaching welfare. We assume artistic activity here as a coping strategy. This study makes use of qualitative methodology through bibliographic research and life narratives, according with the Content Analysis Method as described by Bardin. Half-structured interviews have been made with 5 teachers from the public school system in Rio Grande do Sul, who were issues from diverse fields of knowledge and institutions. Artistic activity is taken here by the principle that it is capable to promote one individual encounter with him/herself, opening broad new perspectives, as pointed out by Gadamer.

Key-words: teaching welfare, teaching malaise, artistic activity, self-care.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	SER PROFESSOR NA ATUALIDADE	14
2.1	MULHERES PROFESSORAS	17
2.2	A RELAÇÃO SAÚDE E TRABALHO.....	23
2.3	A ECONOMIA PROVOCA MUDANÇAS DE POSTURAS	30
2.4	A PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA ESCOLA.....	32
3	O MAL-ESTAR DOCENTE	36
3.1	REPERCUSSÕES NEGATIVAS DA PRÁTICA DOCENTE SOBRE A SAÚDE DOS PROFESSORES	42
3.1.1	Fatores de primeira ordem	43
3.1.2	Fatores de segunda ordem	45
3.1.2.1	<i>Modificação no Papel dos Professores e dos Agentes Tradicionais de Socialização</i>	45
3.1.2.2	<i>Modificação do Apoio do Contexto Social</i>	46
4	BEM-ESTAR DOCENTE	49
4.1	COPING	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
4.2	RESILIÊNCIA.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
4.3	A ARTE E O CUIDADO DE SI	59
5	CONCEITUANDO ARTE	64
5.1	ARTE, SENSIBILIDADE E ESTÉTICA.....	72
5.2	O PODER DA ARTE: UM VÍNCULO ENTRE ÉTICA E ESTÉTICA	79
6	A PESQUISA	85
6.1	OS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	86
6.2	A ÁREA TEMÁTICA	87

6.3	AS QUESTÕES FUNDAMENTAIS DO ESTUDO	88
6.4	O PARADIGMA	89
6.5	PARTICIPANTES.....	91
6.6	INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	911
6.7	PROCEDIMENTOS.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
6.8	ANÁLISE DOS DADOS.....	93
7	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	97
7.1	A ESCOLHA INICIAL	99
7.2	MAL-ESTAR DOCENTE	101
7.2.1	As mudanças sociais	103
7.2.2	A valorização social	105
7.2.3	A escola adocece?	108
7.3	SOLUÇÃO DE PROBLEMAS.....	110
7.3.1	Cursos de Licenciatura atualizados.....	110
7.3.2	Formação continuada	112
7.4	BEM-ESTAR DOCENTE	113
7.4.1	A arte e o bem-estar	114
7.4.2	O papel do “outro”	117
7.5	A ARTE COMO CUIDADO DE SI	119
7.5.1	Arte e subjetividade: possibilitando novos olhares	121
7.5.2	Estética da vida e estética na arte	122
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
	REFERÊNCIAS.....	131
	APÊNDICES	140
	ANEXOS	144

1 INTRODUÇÃO

Na trajetória de nossas vidas temos presente o desejo de concretizar a sensação de felicidade, o que não é tarefa fácil para o educador contemporâneo, rodeado por contradições de um mundo plural em que a matriz moderna valoriza a razão, ficando a sensibilidade num segundo plano.

Pela incidência cada vez maior de reclamações dos professores por sofrerem os efeitos do mal-estar, várias pesquisas tentam entender este fenômeno, cada vez mais corriqueiro no cotidiano dos docentes. Neste sentido, ainda sob os resultados de uma investigação anterior relacionada ao mal-estar docente e a arte como minimizadora do mal-estar, a questão da pesquisa que se abre se configura em como a atividade artística na dimensão do cuidado de si, promove a manutenção do bem-estar, passando a fazer parte de um estilo de vida.

Como objetivo principal pretendemos investigar como a produção artística exercida por professores do ensino médio da rede estadual, se direciona ao cuidado de si e reflete no exercício da prática docente. A fim de levar a termo esse objetivo a presente pesquisa procura: tematizar sobre o fenômeno do mal-estar e do bem-estar docente e verificar as relações existentes no fenômeno do mal-estar na atualidade; verificar como os docentes lidam com as fontes potenciais do mal-estar docente; investigar se é possível desenvolver tecnologias de si através da arte, na perspectiva de uma estética da existência.

Ao pensarmos que a atividade artística pode ser uma maneira de se posicionar contrária ao fenômeno do mal-estar na docência, mediante um olhar mais positivo, na busca da construção de condições de bem-estar, tentamos colaborar na busca de um entendimento referente a totalidade do ser. Valorizando a subjetividade dos professores e acreditando que quanto maior for a compreensão sobre si mesmo, e sobre como as forças que atuam na sociedade agem sobre cada um de nós - podendo inclusive, ser desencadeadoras de doenças - investimos na direção contrária e beneficiamos a educação como um todo.

A linha de pesquisa a que esse estudo se associa é *Desenvolvimento da pessoa, saúde e educação*, que surgiu da indagação sobre como o professor cuida de si, mantendo-se senhor de seus atos, na direção do bem-estar.

Para desenvolver esta investigação foi utilizado o paradigma construtivista/naturalista, a fim de compreender como a atividade artística pode auxiliar no desenvolvimento do bem-estar docente como reação ao estresse relacionado à profissão. Para contemplar os objetivos da pesquisa e responder às questões postas foi utilizada a metodologia qualitativa.

Os sujeitos da pesquisa foram cinco professoras escolhidas por fazerem parte do quadro de professores da rede estadual de ensino, que ingressaram mediante concurso, e por terem como prática efetiva a elaboração artística em suas “práticas de vida” .

Ante a questão e os objetivos elencados, iniciamos a pesquisa estudando o que significa ser professora na atualidade, como a relação saúde e trabalho são estudados e os efeitos da economia como geradoras de mudanças de postula nos sujeitos.

No terceiro capítulo investigamos o mal-estar docente e as repercussões negativas da prática docente sobre a saúde dos professores. Passamos a estudar o bem-estar docente no quarto capítulo, referindo-nos às estratégias de *coping* e às características resilientes e de como a arte pode se caracterizar com *o cuidado de si*.



2 SER PROFESSOR NA ATUALIDADE

O ser que pode ser compreendido é linguagem.
(GADAMER, 2007)

As considerações teóricas desta pesquisa foram se consolidando no decorrer do estudo norteado pelo tema do bem-estar e mal-estar docente. No entanto, como um leque foi se ampliando e exigindo uma ampliação devido às dúvidas que foram surgindo durante o estudo, principalmente relacionado ao entendimento filosófico necessário para entender as mudanças paradigmáticas que influenciam as alterações sociais dos nossos tempos.

Os autores utilizados foram aqueles que respondem às questões da pesquisa; alguns que já faziam parte da bibliografia usada em investigações anteriores; os da base filosófica, no entanto, foram sendo agregados devido aos estudos efetuados durante as aulas do mestrado.

Muitos outros autores poderiam estar aqui relacionados. Alguns, por fazerem parte de leituras anteriores; outros, por abordarem os assuntos tratados com uma visão distinta desta aqui escolhida.

Mas, lembrando Bardo que diz:

[...] Un argumento fracasa, sin duda, por falta de sentido, de unidad, de proyecto o de fin [...]; pero también puede fracasar por exceso de sentido, de proyecto o de fin, pues si todo el sentido o el fin está ya en el principio, nadie querrá “seguir” ese argumento ni aprenderá nada (nuevo) en caso de hacerlo (2004, p.603).

Sendo assim, é fundamental para a investigação que, em algum momento, se faça a delimitação dos autores e dos objetivos. No entanto, a sensação que se tem é de que, no momento de construção da dissertação, cada parte se encaminha para uma espécie de antecipação de finais que não se acabam, pois o capítulo seguinte é necessário e, no final, o arranjo deve responder àquilo que buscávamos.

Mas o tempo, tempo que no mundo de Crônos¹ sempre nos perturba e é fundamental na conclusão do estudo, faz retornar ao autor acima citado, quando trata do sentido e do tempo e nos fala:

¹ O deus grego, equivalente ao deus romano Saturno, devorador de homens.

El sentido y el tiempo no son, pues, nunca sincrónicos (como suponemos que son en Dios, en quien siempre coinciden, y por eso para Dios no hay tiempo – sino eternidad – ni sentidos diversos del verbo “ser”, sino sólo su sentido recto de “sustancia única” o “presencia plena”) sino siempre en cabalgados el uno sobre el otro: cuando hay tiempo siempre falta sentido, y cuando hay sentido siempre falta tiempo. Por eso, para nosotros los mortales, las únicas historias verosímiles son aquellas que dejan huecos de sin sentidos (...), y los únicos personajes verosímiles aquellos que no están hechos “de una pieza” sino de muchas, no siempre congruentes, y que sin embargo *se sostienen a veces* (BARDO, 2004, p. 641).

A escrita é algo similar à narração e, quando escrevemos, também outras idéias vão surgindo e se agregando. Inicialmente, foi tentando entender o momento atual que se buscou Bauman, Freud, e esses nos levaram ao romântico Schiller, ao niilismo de Nietzsche, a Foucault, e a Gadamer, com uma visão mais otimista. Essas escolhas estão relacionadas com a própria maneira de pensar de quem faz essa investigação, devido à maneira objetiva de ver a realidade sem deixar de ter esperança. Neste sentido, valorizando o ponto de vista de Jesus (2005) e Esteve (1999), com uma visão atual e esclarecida da atualidade, mas, principalmente, pela maneira positiva e por lançarem mão de estratégias de superação dos problemas enfrentados pelos professores, vinculando à importância que estes autores dão para a Educação. Tão importantes quanto esses autores, estão Mosquera, Stobäus e Hermann, entre outros, que auxiliaram na interpretação dos temas apresentados pelos teóricos, por estarem incessantemente pesquisando e desenvolvendo os conteúdos importantes para essa dissertação.

Outro ponto que deve ficar claro para os leitores desse trabalho é a valorização da história e trajetória da pesquisadora, que não consegue se manter distante, com suas crenças e conhecimentos empíricos que se apresentam consciente e inconscientemente durante a construção do texto. Tanto na relação com a educação, por atuar no magistério público há 15 anos, quanto por ser professora de artes e arte-terapeuta, vivencia os benefícios que a produção artística proporciona aos que a executam.

Gadamer, em seu livro *La actualidad de lo bello* (1991), demonstra que a arte também é conhecimento, ampliando horizontes de compreensão sobre a própria vida, principalmente porque ele se refere à arte feita como jogo, possibilitando o cruzamento entre o antigo e o moderno, em que o valor das contingências não pode ser descartado.

Vale ressaltar que, mesmo que, por um lado, a arte tenha se distanciado do público no tocante à compreensão, por outro lado, na atualidade, ela se torna fruto da vida cotidiana das pessoas. Nesse aspecto, Richter faz uma análise do momento em que nos encontramos, destacando uma nova postura aberta à pluralidade como frutos das novas relações contemporâneas. Para essa autora, na pós-modernidade, a arte e vida apresentam limites cada vez mais tênues (RICHTER, 2003).

A relação com a arte a que esse texto se propõe não é uma metafísica da arte, seguindo os passos de Luigi Pareyson (1993), é fazer uma análise da experiência estética, de modo a não buscar uma definição da arte considerada abstratamente em si mesma, mas um estudo dos sujeitos enquanto autor da arte e no ato de fazer arte. E, relacionado com as falas dos sujeitos da pesquisa, investir sobre uma reflexão filosófica sobre a experiência estética, na tentativa de problematizá-la no seu conjunto. Através da arte, os sujeitos se re-significam, tendo que se desenvolver sob uma carga de universalidade.

Para tanto, a necessidade de pensar sobre o sensível se intensifica e, nesse sentido, poderíamos falar numa educação estética, referente ao termo grego *aesthesis*, indicativo da capacidade do homem de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado (DUARTE JUNIOR, 2001).

No início desse texto, citamos uma frase de Gadamer (2007) que, ao argumentar sobre a linguagem, diz que a arte também pode ser vista como um texto a ser interpretado. Esse autor aponta uma estrutura ontológica universal para a constituição de tudo aquilo que a compreensão pode se voltar. Não fala somente de uma linguagem da arte, abrange uma linguagem da natureza e, inclusive, fala de uma linguagem que as coisas exercem.

Tomemos, como ponto de partida, o pensamento de Esteve abordado em seu livro *O Mal-estar docente* (1999) em que acena sobre a importância de repensarmos sobre o papel dos professores na sociedade atual. Esse autor afirma que o sistema de ensino se constitui massificado, correspondente a um modelo pensado para as elites. Ele também acusa a sociedade como hipócrita e ambivalente quando aplica o velho discurso da abnegação e do valor espiritual formativo do trabalho do professor, quando, na realidade, desvaloriza tudo o que não tenha valor material.

Concordamos com o pesquisador acima citado quando concebe como injusto considerar os professores como únicos responsáveis pelos fracassos de um

sistema escolar massificado, maquiado para fazer frente à crise social, econômica e intelectual de nossa sociedade.

Os modelos educativos se alteram; mudam as concepções sobre o conceito de educação, bem como se diferenciam as exigências da sociedade sobre os professores, aos homens e a sociedade do futuro. O autor anteriormente citado, ao constatar essas alternâncias frente à educação, questiona se algum dia existiu um lugar seguro para educar sem problemas excessivos, e afirma que, na diversidade e exigências das sociedades ocidentais, pluralistas, multiculturais, atualmente, não se encontra mais esse lugar seguro um dia almejado.

As mudanças aceleradas do contexto social acumulam as contradições do sistema de ensino, refletindo-se no mal-estar gerado na educação sugerido pelas reclamações dos professores.

Essas contradições têm como origem as aspirações que se pensou para a educação e fazem parte do projeto iluminista que influencia os ideais da modernidade. Portanto, não temos como não verificar um encontro entre o que Esteve alertava sobre os efeitos desses ideais para a educação, e de como essas idéias perpassam como uma ordem global coletiva.

A modernidade alinhavou os esforços individuais pela vida; como Bauman (2001) argumenta, a modernidade pretende que o indivíduo se lance num *projeto de vida*, e que este projeto estaria relacionado à identidade do indivíduo, com um vínculo firme e irrevogável entre a ordem social. Sendo a ordem social vista e a vida individual, vistas como projeto, sendo a última impensável sem a primeira.

A educação, vista como projeto individual, estaria nesta prerrogativa participando da confiança de que a ordem global e os esforços coletivos assegurariam um cenário de confiança, duradouro e estável, previsível para os atos e escolhas individuais. Bauman complementa:

[...] é característica muito difundida dos homens e mulheres contemporâneos, no nosso tipo de sociedade, viverem permanentemente com o “problema da identidade” não-resolvido. Eles sofrem, pode-se dizer, de uma crônica falta de recursos com os quais pudessem construir uma identidade verdadeiramente sólida e duradoura, ancorá-la e suspender-lhe a deriva (2001, p. 31).

2.1 MULHERES PROFESSORAS

Nessa pesquisa, a questão de gênero não será abordada profundamente; entretanto não podemos deixar esse assunto às escuras, tendo em vista que o número de professoras do Ensino Fundamental e Médio é significativamente superior ao de professores e, dessa forma, torna-se indispensável incorporar a perspectiva de gênero para tentar abordar os problemas que os afetam especificamente, considerando não só as condições de trabalho como também as condições fora dele e suas conseqüências sobre a saúde.

Llobet (2000) alude para o fato de que o homem foi tomado como exemplo do humano e isto prejudica a mulher, uma vez que mulheres e homens apresentam diferenças na forma de adoecer, de morrer e, de fato, não têm a mesma carga de trabalho.

Assim, vamos fazer um resgate da entrada da mulher no magistério, para melhor poder entender como se chegou ao que hoje se configura a representação do sexo feminino na profissão docente.

O estudo é visto como forma de ascensão social, no entanto, no início da Revolução Industrial, com todas as mudanças econômicas e sociais que aportavam no Brasil com o capitalismo, a escolarização era tida como uma arma num mundo que se mostrava cada vez mais competitivo.

Nóvoa (1991) afirma que a sociedade é o resultado de um sistema fenomênico, dotado de memória geradora e regeneradora, chamada Cultura, que se reproduz em cada indivíduo, perpetuando a complexidade social, sujeita às mudanças decorrentes da evolução, eventos sociais, ambientais e circunstanciais próprias de seu processo de reprodução. Esse autor lembra que o indivíduo torna-se homem num processo de transmissão dado pela integração coletiva em que ele vive e compreende o mundo, na reprodução de um conjunto de significações que dão forma e sentido à sua existência.

O autor supracitado comenta que, até a Idade Média, a aprendizagem das crianças ocorria devido à convivência cotidiana com os adultos e sua educação acontecia em um círculo comunitário e com forte carga sentimental, instalados num ambiente sócio-econômico estável com pouca mobilidade social entre as classes que sofriam forte influência religiosa.

Essa situação se altera com o aparecimento da burguesia apoiada no desejo de mudança, estabelecendo uma relação distinta da anterior. Se antes a sociedade

era estamentária², com a ascensão da burguesia o indivíduo começou a acreditar que poderia mudar o mundo, pois, o mundo é moldável, bem como o homem que o compõe e, assim, fazer uma sociedade diferente. Apoiado no pensamento de que a sociedade é também produto dela mesma, a educação se torna uma ferramenta importante para alcançar tais propósitos e, a partir daí, há intensificação nas instituições de ensino dos jovens.

Nesse período, a própria concepção de infância se altera: se antes era vista como miniatura de adulto, passa a ser vista como despreparada para a vida, passando a ser responsabilidade dos adultos através da escolarização.

Inicialmente, era encargo da Igreja assegurar a educação das comunidades e os professores eram religiosos ou leigos comprometidos com as obrigações religiosas e aspirações da comunidade. Impulsionada pela Revolução Industrial, a concepção de educação sofreu uma alteração, não interessando mais o modelo religioso e foi iniciado o processo de institucionalização e estatização das escolas, porém, sem adotar um novo modelo pedagógico, apenas pretendendo o crescimento econômico, retratando a ideologia econômica e social que visava à sociedade privada dos meios de produção e economia de mercado .

Segundo Almeida (1991), esse período foi importante para o desenvolvimento da profissão docente que substituiu o corpo docente religioso por um corpo docente laico e controlado pelo Estado, entretanto sem alterar o modelo do religioso. Os professores são admitidos através de concursos ou exames e sujeitam-se aos ideais nacionais, submetidos a um controle ideológico e político, reproduzindo, por um lado, a ordem social dominante e, por outro, afixando as expectativas de mobilidade social das diferentes camadas da população.

No século XIX, a mão de obra feminina passa a ser absorvida pela indústria, marcando uma conquista, mas não um reconhecimento, pois os salários são mais baixos que os dos homens, tornando-as uma fonte de mão-de-obra barata, como nos lembra Almeida (1991).

Essa autora aponta os dois paradigmas vigentes referentes à natureza da mulher, em que um tratava a mulher como ser lascivo, pecador e corrompedor, de caráter fraco e outro que apontava a mulher como ser puro e angelical, que se sacrificava pelos demais. O estereótipo da mulher é determinado por características

² Sociedades com normas rígidas e hierarquizadas.

que auxiliam a construção da identidade da professora como mãe e o da escola como segundo lar, pois ela é “disciplinada, submissa, leal e pura”. Segundo a autora, esse processo denomina-se como “limpeza da imagem da mulher”. Entre outros fatores, a resposta para a entrada da mulher no magistério, para essa estudiosa, está relacionada como sendo esta uma das poucas profissões que oferecem possibilidade de trabalho e harmonização com as obrigações domésticas, além destas profissionais apresentarem as virtudes necessárias para um funcionário público: a disciplina e submissão, incansabilidade no trabalho, e lealdade.

Ao pesquisar documentos dos séculos XVIII e XIX, Lopes (1991, p. 26-27) encontra citações que vão endossar sua teoria a respeito da feminização do magistério, ressaltando que “*sempre foi ofício de mulheres ensinar*”, pois demonstram o caráter de missão e apostolado do trabalho da professora, sua imagem de ser angelical e puro, a ligação entre magistério e maternidade espiritual e intelectual.

Esse autor afirma que, no início do século XX, o trabalho feminino é determinado pelo pensamento coletivo, não sendo uma decisão individual, um reflexo do mercado de trabalho disponível. Os valores sociais seriam a base determinista das escolhas profissionais, isto é, carreiras que não significassem barreiras para o casamento.

Nessa mesma linha de raciocínio sobre a feminização do magistério, Enguita (1991) aponta como um processo constante ao longo do tempo e assinala diversos motivos para esse processo:

- O ensino como sendo uma das atividades extra-domésticas que a ideologia patriarcal aceita para as mulheres, bem como uma ocupação transitória para as jovens e uma preocupação para o exercício da maternidade. Assim como outras “profissões femininas” (enfermeiras, modistas, assistentes sociais) é incluída como extensão extra-doméstica, surgida sob o amparo dos serviços públicos;
- Os baixos salários afugentam os homens que estão sendo absorvidos pela indústria, comércio e outros ramos da administração pública, ao mesmo tempo em que a crença social de que o trabalho da mulher é sempre transitório e segunda fonte de renda;
- O empenho em submeter os docentes em fiéis transmissores da cultura e da moral, dominantes e defensores da ordem estabelecida, colabora

- em favor das mulheres, consideradas como mais conservadoras, menos ativas e mais dispostas a aceitar a autoridade e a hierarquia dos homens;
- A escola como um dos poucos setores de emprego em que as mulheres recebem o mesmo salário que os homens, fazendo com que as mulheres dêem preferência pelo magistério em detrimento de outros setores em que sofrem discriminação salarial.

A mulher entra no mercado de trabalho com o advento do capitalismo, incentivada pelo governo e pelas próprias famílias que viam no magistério uma continuidade do trabalho executado no lar. O trabalho doméstico é visto como inerente à índole das mulheres; elas estão naturalmente destinadas ao “cuidado” das crianças e, dentro desse cuidado, estaria a tarefa de educá-las. Ao considerá-lo de tal modo, lhe é tirado o valor educativo, desvalorizando a tarefa em si e a quem a exerce.

Educar, mesmo que profissionalmente, é considerada pela sociedade uma profissão feminina, porém estudos recentes mostram que há cada vez mais presença masculina na prática docente como resultado da “expulsão” do homem do mercado de trabalho industrial e pela falta de empregos em outras áreas.

Mesmo sendo uma profissão exercida basicamente por mulheres, Codo (1999) faz uma ressalva sobre a ocupação de um maior número de vagas por homens. E relata:

[...] estamos hoje num processo de desfeminização da atividade docente. Como se trata de um fator central na identidade profissional, somos levados a analisar os aspectos envolvidos, durante a República Velha, na feminização da docência de primeiro grau. Essa análise, ao trazer à tona a relação entre identidade de gênero e trabalho e ao mostrar que profissão não tem sexo predefinido, porque ele é produzido socialmente e datado historicamente, instala a perspectiva de que processos de feminização e masculinização das profissões podem suceder-se ao longo da história, exigindo dos pesquisadores a descoberta e a reconstrução, em cada particular, de relações entre identidade e gênero e exercício das profissões, tanto como a articulação desses processos com mudanças de índole estrutural da sociedade (CODO, p. 61).

A entrada masculina na educação acarreta uma mudança no processo educativo, porém esse fato não exclui a herança deixada por uma identificação do magistério com a função feminina na sociedade. Uma concepção, que desqualifica o trabalho docente feminino, pois o vincula a um pressuposto histórico, que avaliava a

mulher como dependente do homem, pai ou marido. Sendo assim, o salário “de professora” era só um acréscimo à renda familiar. Essa situação denota a desvalorização da mulher imbricada na remuneração salarial a ela oferecida.

Stey (apud MARTÍNES, MOYA e MUÑOZ, 1999) lembra que a divisão sexual do trabalho é observada em todas as épocas, nas mais diversas culturas, territórios e religiões, e que a forma de divisão ocorre segundo características próprias de cada uma delas.

Entre tantas teorias que buscam explicar o processo de divisão do trabalho entre os gêneros, essa autora apresenta um estudo feito pela socióloga Nancy Chodorow (citado por STEY, 1999) revisando a *Psicanálise*, e aponta que o fato da maioria das crianças serem criadas por mulheres repercute para a vida toda. Ela afirma que os meninos *têm* que se separar de suas mães para alcançar a identidade masculina e, por não terem a oportunidade de observarem ou conviverem com homens adultos, eles definem sua masculinidade como oposição à feminilidade, o que os conduziria a uma necessidade de dominar e depreciar as mulheres a fim de manter sua própria identidade. Como essa separação não é solicitada para a constituição da identidade das meninas, elas possuem naturezas com fronteiras mais tênues que encorajam o cuidado, a proximidade emocional, a empatia e o altruísmo.

Sendo assim, as mulheres seriam levadas a procurarem profissões de ajuda (nesse caso, se enquadram o magistério, a enfermagem...), e os homens se inclinariam por atividades que envolvem autoridade.

Contudo, é importante a ressalva que Favaro (2002) faz levando em conta que valores, preconceitos e comportamentos são mantidos através de um processo interativo de coerção e aceitação. Dessa forma, as mulheres, na maioria das vezes, acabam por introjetar e reproduzir a opinião corrente e, freqüentemente, se submetendo a elas.

O desenrolar desse apanhado de leituras mostra que a questão de gênero não pode ser deixada de lado, entretanto, nem mesmo entre os estudiosos do assunto esse questionamento está encerrado. Petersen atesta que avanços foram feitos sendo que

Abandonou-se o determinismo biológico implícito no uso dos termos *sexo* e *diferença sexual*. Transitou-se de estudos *da mulher* (um objeto de análise *quase* isolado) para estudos que enfocavam *mulheres* (grupo plural, heterogêneo, mas dissociado da outra metade da sociedade – os homens)

para estudos de gênero, preocupados com a construção sócio-cultural e política da desigualdade entre homens e mulheres (1999, p. 37).

Sobre a alteração ocorrida nos últimos anos demonstrando a entrada das mulheres no mercado de trabalho, Codo (1999) comenta que alguns teóricos consideram as lutas dos movimentos feministas como fundamentais e outros apontam as necessidades econômicas. Ele acredita que a combinação desses dois fatores, somada à conscientização das mulheres sobre seus direitos e suas diferenças está pondo em xeque a velha divisão entre gêneros no trabalho, particularmente quando se trata de trabalho em educação.

A esse respeito, Stey argumenta que

[...] dado que as mulheres ficavam mais dentro do mundo familiar e os homens mais na vida pública, esses últimos acabavam por se colocar mais acima das primeiras na escala hierárquica social, traçando uma linha de dominação bastante comum nas relações verticais. [...] Assim, a aparente universal subordinação da mulher deriva do conteúdo das atividades femininas em si mesmas. Esta hierarquia criada para ambos os sexos pode ser entendida como fazendo a mulher mais *natural* que o homem, ou inversamente, fazendo o homem mais *social* que a mulher, levando a uma necessária dominação do homem sobre a mulher (1999, p. 48).

Para que a mulher pudesse ingressar no magistério, foi necessário que sua imagem se transformasse de Eva à Maria, respeitando as prerrogativas do educador mesmo depois do Estado ter se “responsabilizado” pela educação, pois as mudanças foram no âmbito político, não no modelo pedagógico.

A escola teve importância para a implantação do modelo capitalista sendo, também, veículo de transformação social. O proletariado, então, viu através da escola uma forma de ascensão. Esse pensamento também fez com que muitas mulheres vissem no magistério uma maneira de mobilidade social por ser uma profissão valorizada pela sociedade.

A mulher deixou de ser vista como uma simples dependente, assumiu posturas, tomou atitudes e “invadiu” ambientes ditos masculinos. É chefe de família e, além de mãe, tornou-se provedora da subsistência familiar. Portanto, a mulher está ocupando novos espaços e isso fez com que se alterasse o papel do homem como mantenedor da família.

2.2 A RELAÇÃO SAÚDE E TRABALHO

Este assunto é importante para nós, nessa pesquisa, por constatarmos a relação do mal-estar docente com o adoecimento dos trabalhadores em educação e, mesmo sendo uma profissão com características especiais decorrente da função do cuidado, existem pontos que são gerais a todas as profissões. É importante entender como se efetiva a relação saúde e trabalho de uma forma geral. Temos que Ramazzini (1985) é um dos primeiros a se interessar pela temática saúde e trabalho ainda no século XVII, onde escreveu um tratado sobre as doenças dos operários. Foucault (1982) aponta que o desenvolvimento do capitalismo, em fins do século XVIII e início do século XIX, promove a socialização do corpo enquanto força de produção, sendo investido política e socialmente como força de trabalho. Com o advento da Revolução Industrial e do capitalismo, o Estado passa a ser o promotor da saúde e do bem-estar dos cidadãos principalmente das populações urbanas. Isso demandou uma alteração nas relações políticas, econômicas e sociais dos cidadãos.

O surgimento do proletariado no século XIX leva à necessidade de criação de mecanismos de regulação, devido ao aumento das tensões políticas no interior das cidades. “A indústria nascente, o fato de que a cidade não é somente um lugar de mercado, mas um lugar de produção, faz com que se recorra a mecanismos de regulação homogêneos e coerentes” (FOUCAULT, 1982, p. 86).

O pós-guerra propiciou um avanço tecnológico e o desenvolvimento de modernos processos industriais provocando uma nova configuração nas relações de trabalho e, inclusive, numa dimensão internacional. Porém, o que não se altera é que o trabalho continua como categoria central para os sujeitos conquistarem seu espaço social (ANTUNES, 1995).

Nunes (1999) caracteriza a concepção genérica de homem, em que se coliga a compreensão do trabalho como meio de sobrevivência e uso das potencialidades criadoras desse homem. Mas, no decorrer da história, o trabalho adquire novas conotações, devido a características sociais, políticas e mudanças econômicas.

Sob a perspectiva da saúde do trabalhador, abordaremos, de forma breve, como acontece o processo de trabalho geral na sociedade. Para tanto, é importante entender que toda a produção da vida material, que sempre se desenvolve dentro e por meio de uma forma particular da sociedade, ocorre no processo de trabalho. O determinante essencial do trabalho no capitalismo se organiza para criar o máximo

de mais-valia e, conseqüentemente, de lucro, evento que o transforma profundamente. Conseqüentemente, é o modo de produção que suscita determinado modo de consumo.

A relação entre produção e consumo não explica profundamente a relação entre trabalho e saúde. O conceito adequado parece ser o processo de trabalho que, por um lado, especifica a relação entre o trabalho, os instrumentos de trabalho e o objeto de trabalho e, por outro, abre a possibilidade de estudar o caráter histórico do mesmo. Como aponta Noriega (1993), a maneira como se combinam esses elementos dependerão em grande parte das características da saúde e da enfermidade dos trabalhadores. O trabalho é, sem dúvida, dentro desses elementos, o mais importante.

A saúde passa a ser vista como um fenômeno onde são relacionadas as referências à dor ou ao prazer e não apenas como um objeto, onde se vincula a saúde com um funcionamento do corpo como um mecanismo. A partir disso, Canguilhem (2000) introduz o conceito do "corpo subjetivo", o que não significa uma oposição ao saber científico, mas um reconhecimento da saúde como verdade do corpo, no sentido ontológico.

O autor citado pensa o conceito de saúde em termos de margem de seguridade ou tolerância, onde uma saúde deficiente é aquela cuja margem de tolerância é reduzida. A saúde é entendida como referência à possibilidade de enfrentar situações novas pela margem de tolerância ou de seguridade que cada um possui para enfrentar e superar as infidelidades do meio.

Se considerarmos a doença como uma espécie de norma biológica, o estado patológico não pode ser chamado de anormal no sentido absoluto, mas apenas na relação com uma situação determinada. Sendo assim:

Reciprocamente, ser sadio e ser normal não são fatos totalmente equivalentes, já que o patológico é uma espécie de normal. Ser sadio significa não apenas ser normal numa situação determinada, mas ser também normativo nessa situação e em outras situações eventuais. O que caracteriza a saúde é a possibilidade de ultrapassar a norma que define o normal momentâneo, a possibilidade de tolerar infrações à norma habitual e de instituir normas novas em situações novas (CAUGUILHEM, 2000, p. 158).

O limiar entre a saúde e a doença é singular, ainda que seja influenciado por planos que transcendam o estritamente individual, como o cultural e o sócio-

econômico. Porém, em última instância, a influência desses contextos dá-se no nível individual. Isso se verifica na medida em que há diferentes respostas diante da mesma estimulação num mesmo grupo socioeconômico e cultural.

As profundas transformações no mundo do trabalho têm sido marcadas por uma deterioração crescente da qualidade de vida nos diversos âmbitos do trabalho humano. Nesse escopo,

Vivemos hoje sob o argumento de uma modernização desejada e/ou "inevitável" que almeja a inserção de nosso país na globalização. Nesse cenário, entrelaçam-se: mundo globalizado, capitalismo mundial integrado, produção de novas tecnologias, aceleração vertiginosa de produção, de relação com o mundo, dos sentidos de trabalho e de trabalhador, outras relações entre os humanos, assim como acirramento de desigualdades sociais (HECKERT et al, 2001, p. 123).

Essas mudanças no contexto social e econômico mundial nas últimas décadas têm tido impacto direto na escola, e têm produzido efeitos perversos na vida dos/as professores/as, que se vêem pressionados/as pela sociedade a cumprir um papel que, de acordo com Esteve (1999), não corresponde à realidade.

É exigido desses profissionais que ofereçam qualidade de ensino, dentro de um sistema de massa, ainda baseado na competitividade, entretanto os recursos materiais e humanos são cada vez mais precários, têm baixos salários, há um aumento das funções dos/as professores/as contribuindo para um esgotamento e uma contradição quanto à formação que é oferecida. Diante do quadro mundial em que a escolaridade já não representa mais uma garantia de emprego, surgem dúvidas acerca da formação: a sociedade e os professores precisam redefinir que tipo de homem querem formar.

De acordo com Heckert et al (2001, p. 124), em nosso país vêm ocorrendo várias reformas educacionais, que são anunciadas salvadoras, redentoras, modernizantes, etc. Surgem como uma resposta para enfrentar os desafios contemporâneos. Visam a aliar quantidade à qualidade, através da transformação do fracasso em sucesso.

A qualidade do ensino começa a ser traduzida por discutíveis índices de produtividade e pela capacidade da escola em gerar conhecimentos práticos e objetivos que atendam às demandas de modernização do mundo em que vivemos. [...] A solução da crise atual implicaria, então a otimização dos recursos, o estabelecimento de uma nova racionalidade gerencial dos

sistemas públicos de ensino e a "criatividade", esforço e iniciativa dos profissionais, dos alunos e de suas famílias (HECKERT et al, 2001, p. 124).

Segundo Martínez et al (1997), havia uma linha de progresso unificado e constante e, atualmente, os novos tempos são carregados de ambigüidade e incertezas. O nível de tolerância às situações de ambigüidade é um dos sinais de estresse em docentes e em outros trabalhadores do setor de serviços. O avanço de formas mais descarnadas do capitalismo em sua luta para hegemonizar mercados varre com a escola pública como projeto cultural e trata de submeter-se à lógica do mercado como serviço.

Diante desse cenário, poder-se-ia pensar na importância da educação nessa fase de grande tensão, até mesmo como uma possibilidade de saída para essa crise. De acordo com Martínez et al (1997), o que se observa no mundo da produção é a instalação muito rápida e concreta de modos criativos e a renovação profunda de modelos e estruturas organizativas que buscam dar valor ao conhecimento através de uma nova organização do trabalho. De acordo com Heckert et al (2001), estão sendo instituídas formas peculiares de organização do trabalho na qual novos processos de excludência e precarização ganham contorno.

As novas estratégias políticas utilizadas têm se constituído como instrumento de maior controle e regulação das práticas educacionais, expressando-se na redução da autonomia dos profissionais da educação em formularem propostas e estratégias de trabalho.

Para Esteve (1999), frente a essa realidade os/as professores/as se vêem sem saber o que fazer, como um ator de teatro que, enquanto representa, vê ser trocado o cenário e não sabe como fazer para brigar pelo seu papel e conquistar a atenção e o respeito do público. A profissão de professor, que outrora fora valorizada e respeitada, hoje atravessa uma crise em que não atrai mais, sobretudo nos países denominados de Primeiro Mundo. Diante dos baixos salários oferecidos, o professorado tem sido encarado como um voluntarismo.

A falta de reconhecimento social, de acordo com Neves,

[...] constitui-se em fio condutor para entendermos a maneira pela qual elas se localizam social e profissionalmente, bem como se relacionam com sua saúde mental. No quadro de caos do sistema educacional, o julgamento negativo - por parte da sociedade e dos pais de alunos em particular - responsabilizando as professoras pelo fracasso da escola pública

incomoda-as profundamente. As professoras se ressentem coletivamente de não terem o seu trabalho reconhecido e valorizado (1999, p. 163).

O estado em que se encontra o trabalho na escola e, em particular, o trabalho dos/as professores/as, tem chamado a atenção devido ao aumento de adoecimento e afastamento desses profissionais. Isso não é uma peculiaridade do sistema educacional brasileiro, como aponta Esteve (1999). Trata-se de um fenômeno internacional que alcança o conjunto de países de nosso contexto cultural. Segundo ele, os primeiros indicadores desse mal-estar começaram a se tornar evidentes no início da década de 80 nos países mais desenvolvidos. O sofrimento é real, não é falso, nem teatral; simplesmente veio à tona um mundo de sofrimentos e perdas.

Os problemas de saúde dos docentes têm sido estudados a partir dos anos 60 na Europa e, no Brasil, a partir da década de 70. Segundo Martínez et al (1997), na década de 80, vários autores centraram suas reflexões sobre a educação chamando a atenção para a figura do docente e buscaram decifrar os efeitos que podiam estar sofrendo pela racionalização de seus trabalhos.

Como mostram Martínez et al (1997), a busca de razões para o adoecimento do/a docente trouxe à tona um cenário de um/a trabalhador/a desconhecido/a e um processo de trabalho que também o era, tanto para a sociedade como para seu próprio realizador, e que apresenta diversas leituras.

Para Martínez (1997), os professores, atualmente, não se sentem em condições de questionar, perguntar ou argumentar sobre os aspectos determinantes de seu trabalho cotidiano, por estarem afastados ou privados de um acesso adequado à teoria. Eles vêem a sua identidade questionada e o que produzem passa a ter um destino incerto, não reconhecido ou perdido em registros de memória frágil de alunos e companheiros.

Porém, é valioso o pensamento de Foucault (1999) em que as situações onde se encontram os sujeitos são resultado da própria maneira de se posicionar no mundo, pensamento, esse, desenvolvido após analisar o *cogito* cartesiano na *História da Loucura na Idade Clássica* e a concepção de poder na genealogia para dar conta das formações discursivas e reconstruir a história epistemológica das ciências.

Traçando uma posição crítica à razão ocidental, Foucault (1999) resgata a teoria da vontade de Nietzsche (2001) que, ao formular seu método genealógico

denominado-o “genealogia do poder”, em que considera relevante, estabelece as relações entre poder e saber, confrontando discursos e práticas sociais determinadas por interesses políticos e econômicos da sociedade disciplinar³. O que importa é como os sujeitos se relacionam consigo mesmos, com os outros e quais as formas de assujeitamento.

Para podermos nos aproximar das causas do mal-estar/bem-estar docente, temos que compreender que a história da educação moderna está relacionada intimamente com as mudanças ocorridas com o surgimento da sociedade capitalista, portanto imbricada com as técnicas de controle desenvolvidas nesse período. Sob esse ponto de vista, ela mesma (a educação) é uma dessas técnicas de controle, pois é um dos aparelhos ligados ao Estado, caracterizando o que esse autor determina como uma das formas de propagação das relações de sujeição. Foucault (1993) como Nietzsche (2001), compreendiam que a modernidade não tinha como premência o reconhecimento de direitos fundamentais sugeridas pela “razão libertadora” concebida pelos ideais iluministas.

Interessa-nos justamente quando Foucault (1993) aponta que, a partir de Descartes, com o “*cogito, ergo sum*” em que é descartada a possibilidade de uma incerteza no ato da reflexão, a razão se torna soberana a partir da Idade Clássica. Descartes almejava “conduzir a [...] razão e procurar a verdade nas ciências” (1996, p. 91).

Em seu livro *Arqueologia do saber* (1972), Foucault faz uma análise sobre o desenvolvimento de saberes que, inicialmente, podem parecer independentes e isolados em seus campos específicos e que, no entanto, se articulam por englobar conhecimentos, práticas sociais, jurídicas, sem esquecer as medidas políticas. As práticas sociais e saberes se relacionam por constituírem modos de subjetivação que são resultados das mudanças históricas e dos efeitos da relação entre poder e saber.

Para retomar a relação entre o discurso e as práticas sociais, Foucault (1972) propõe como método de análise, a genealogia do poder. E, ao tratar das redes de

³ Sociedade disciplinar, segundo Foucault (*Em defesa da sociedade*, 1999, p.42): “É um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistema de tributos e de obrigações crônicas”.

dominação, a genealogia⁴ enfatiza as relações de poder, sendo que, para o autor, o que interessa é compreender os mecanismos de controle na sociedade disciplinar.

É importante verificar como esse autor define em sua genealogia uma crítica à razão: à medida que a sociedade industrial prevalece, aumenta uma racionalidade instrumental através da qual são constituídos mecanismos de controle social e vigilância permanente para formar e exercer um controle sobre os indivíduos em instituições como fábricas, prisões, hospitais psiquiátricos e escolas. O objetivo dessas instituições não é nada mais que o do exercício do poder sobre os corpos, a fim de torná-los mais dóceis; para Foucault (1972), “um poder disciplinar”.

Quando tratamos dos problemas enfrentados pela escola, não podemos esquecer quais foram os objetivos que influenciaram o seu surgimento, e este entendimento facilitaria aos professores visualizar os problemas enfrentados pelos educadores. Foucault, em sua teoria, evidencia que não são os direitos fundamentais que nortearam as relações sociais nas sociedades capitalistas, mas as relações de poder em nível micro-social que serviram para moldar os indivíduos de acordo com os interesses econômicos e políticos. A escola surge como uma instituição que promove o investimento em conhecimento científico e tecnologia, mas esses implicam relações de domínio e manipulação.

As relações de poder e conhecimento tornam-se cada vez mais estreitas na modernidade e o controle e vigilância se incorporam como prática cada vez mais contundente nos grandes centros, impulsionados pela necessidade de produção, proteção e acúmulo do capital, condutas padronizadas, vigilância dos sujeitos. A isso estão relacionados interesses econômicos e políticos, e o conseqüente aperfeiçoamento das tecnologias de controle.

2.3 A ECONOMIA PROVOCA MUDANÇAS DE POSTURAS

⁴ Genealogia é um método de investigação segundo o qual a singularidade dos acontecimentos deve ser buscada nas práticas cotidianas, nos detalhes, tendo que as categorias utilizadas para balizar tal entendimento são efeitos emergentes dessas práticas.

Para Dreyfus & Rabinow (1995, p.122) “o genealogista não pretende descobrir entidades substanciais (sujeitos, virtudes, forças) nem revelar suas relações com outras entidades deste tipo. Ele estuda o surgimento de um campo de batalha que define e esclarece um espaço. Os sujeitos não preexistem para, em seguida, entrarem em combate ou em harmonia. (...) os sujeitos emergem num campo de batalha e é somente aí que desempenham seus papéis”.

A economia e as transformações no mundo do trabalho refletem na reestruturação e reforma dos sistemas educativos afetando o quadro docente, no trabalho que desempenham, nas relações profissionais e sociais e nas interações pessoais que estabelecem.

Gajardo (1986) aponta que esse novo cenário obriga os sujeitos a gerarem capacidades e destrezas indispensáveis para a competitividade internacional, a aumentar o potencial científico-tecnológico da região, assim como a desenvolver estratégias que permitam a formação de uma moderna cidadania vinculada à competitividade dos países, à democracia e equidade. Por isso mesmo, a educação tem adquirido uma centralidade renovada. Dela espera-se que as novas gerações sejam preparadas para trabalhar no marco de economias modernas e competitivas por uma parte e por outra, que a equidade e a mobilidade social sejam promovidas sem descuidar a formação para a participação cidadã e a integração da vida nacional.

Para a educação sempre se incumbiu uma missão e, na atualidade, não poderia ser diferente: impulsionada pelas transformações provocadas pela globalização, cabe à escola adequar-se à formação deste novo profissional. Therrien e Loyola argumentam, complementando que:

De imediato, recorre-se à educação como recurso imprescindível para assegurar as bases da nova sociedade da informação onde o trabalho não se limita mais à mera transformação instrumental da matéria, mas prioriza a ação sobre o humano e com o humano. De sobra, o professor é apresentado como sujeito chave para o sucesso ou o fracasso dos processos educacionais. Generaliza-se o questionamento sobre a formação dos formadores nos mais diversos níveis dos sistemas de ensino (2001, p. 144).

O que, muitas vezes, não é percebido pela sociedade são as dificuldades e os obstáculos que as instituições escolares atravessam para levar adiante seus compromissos educativos, muitas vezes pensados por organismos internacionais (FMI, que controla gastos dos países latino-americanos, inclusive sugerindo cortes nos recursos públicos destinados à saúde e educação).

Outro aspecto recorrente é a diminuição do Estado nas suas responsabilidades sociais, o que Santomé relata com preocupação, pois a sociedade e, inevitavelmente, os profissionais da educação arcam com a responsabilidade, sem conseguir sucesso nessa tarefa. O autor citado expõe:

E, à medida que o Estado, dia-a-dia, torna-se mais invisível, será mais difícil culpabilizá-lo, ou seja, responsabilizá-lo pela administração educativa. À proporção que, diante de nossos olhos, desaparece a responsabilidade do Estado, é previsível que as exigências e as culpas atribuídas pela sociedade às instituições escolares sejam excessivas (2001, p. 21).

2.4 A PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA ESCOLA

As relações produzidas nas escolas, levando em conta o pensamento de Foucault, referem-se aos modos de produção da subjetividade dos sujeitos, decorrentes das relações entre os envolvidos no contexto escolar como resultado da inserção social.

Ao falarmos de “produção de subjetividade”, estamos nos referindo a uma subjetividade como constante processo social, isto é, de acordo com a configuração sócio-histórica em que se situa.

A subjetivação não é algo acabado ou pré-determinado, entretanto está em constante processo de transformação. Para Foucault (1999a), há diversas maneiras de se subjetivar no decorrer da história, em que o sujeito pode fixar, manter ou transformar sua identidade.

Compreendemos, então, que a subjetividade, hoje, não se produz da mesma maneira que no início do século XX. E podemos verificar o papel da instituição escolar nesse modo de produção, visto que, se por um lado ela é um local de construção de subjetividade por estar inserida num contexto atravessado pela configuração social, por outro, imprime as marcas das relações de poder exercidas entre os professores e alunos.

Essas relações de poder se constituem em decorrência da maneira como cada um concebe a aprendizagem e transmite o saber. Para entendermos como essas relações se produzem nas escolas, valemo-nos da concepção de “sociedade disciplinar”, sem esquecermos de que o próprio Foucault já apontava para uma transformação da sociedade disciplinar nos dias de hoje. No entanto, as escolas guardam forte influência desse modo de atuação pelas relações de poder que ali se estabelecem.

Através das ações e práticas cotidianas, o poder, o saber e os corpos se cruzam para produzir os sujeitos que somos, bem como as instituições e redes sociais nas quais estamos inseridos. E Foucault nos esclarece que

As relações de poder se enraízam profundamente no nexos social [...]. uma sociedade 'sem relação de poder' só pode ser uma abstração. [...] A análise, a elaboração, a retomada da questão das relações de poder, e do 'agonismo' entre relações de poder e intransitividade da liberdade, é uma tarefa política incessante [...] inerente a toda existência social (1995, p. 245-246).

Sobre a análise do poder, Foucault (1999b) esclarece que o poder deve ser avaliado como algo que funciona em cadeia, que não está situado aqui ou ali, nem que está na mão de alguns. Não é um bem, mas algo que se exerce em rede onde todos os indivíduos circulam. Vale ressaltar que, nessas redes, qualquer um pode estar em posição de ser submetido ao poder, mas também de exercê-lo.

Não se trata da questão de "quem tem o poder", mas de como ele se estabelece e produz seus resultados. Em seu livro *Vigiar e punir* (1999a), Foucault disserta sobre as relações de poder estabelecidas no século XX nas instituições - família, escola, prisões e quartéis - que se caracterizaram pela produção de *corpos dóceis* por meio da *disciplina*.

Já no século XVIII, as *sociedades disciplinares* começaram a distribuir os indivíduos no espaço por meio de técnicas de enclausuramento e/ou de organizações hierárquicas de lugares específicos, a fim de atingir o objetivo de produção dos *corpos dóceis*. Para tanto, as atividades eram controladas temporariamente, o que possibilitava o isolamento do tempo de formação e do período da prática do indivíduo. Desse modo, a aprendizagem poderia ser normatizada, e as forças produtivas seriam organizadas com a finalidade de obtenção de um aparelho eficiente.

Para que o poder exercido na disciplina pudesse se efetivar, é verificado um modelo de vigilância hierárquica. Nessa forma de poder, Foucault retoma o modelo ortopédico do *Panoptico*⁵ idealizado por Jeremy Bentham (FOUCAULT, 1999a).

⁵ O *Panópticon* era um edifício em forma de anel, com um pátio no meio do qual surgia uma torre central, onde se situava um vigilante. Era constituído de pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior, possibilitando um olhar atento do vigilante. Essa forma arquitetônica valia para as escolas, hospitais, prisões, fábricas, hospícios (FOUCAULT, 1999a).

A vigilância hierárquica sobre os indivíduos possibilita a articulação de um *poder* com um *saber*, que se organiza em torno da *norma*, do que é ou não considerado normal, do que é ou não considerado correto, do que se deve ou não fazer (FOUCAULT, 1999a). Assim, podemos concluir que a instituição escolar se constituiu no século XX, valendo-se das normas disciplinares, com uma concepção de valor do que deveria ser “bem educado” e, em muitas escolas, ainda prevalecem os vestígios do poder disciplinar, provocando confrontos entre professores e alunos, sem contar os exercícios de poder hierarquizados entre os profissionais da educação que contribuem para a instalação de situações geradoras de mal-estar.

Cabe retomar, aqui, que pensamos na subjetividade como resultado de uma produção constante, tendo que ela não está na origem nem é imanente à natureza humana e está relacionada aos padrões identitários e normativos que se configuram de acordo com cada época.

Nas relações sociais, em geral, existem modos de subjetivação que se modificam, fazendo surgir novas formas de transgressão e novos processos de subjetivação. Nem seria necessário dizer que não existe uma subjetivação transcendental com valores universais válidos através dos tempos e lugares.

A situação de mal-estar sentida pelos professores nada mais é que um efeito do modo como os próprios agentes sociais são atravessados pela configuração social, mas que também coloca em jogo as transformações sociais que esses sujeitos possibilitam. As instituições sociais cumprem novas configurações, o que sugere uma análise transversal para a atuação desses professores. Assim sendo, se, por um lado, a escola reproduz os valores hegemônicos da sociedade, por outro, mediante os impasses enfrentados nas instituições escolares, ela participa da transformação desses valores por ser um lugar fundamental na produção de sujeitos implicados.

Os dispositivos de poder e as tecnologias produzem também os sujeitos ativos, livres e senhores de si, resultado das circunstâncias nas quais se inserem, apresentando-se senhor de suas escolhas com todos os riscos que elas significam. Aqui, situo os sujeitos dessa pesquisa, que se aventuram na construção permanente de novas formas de subjetivação, na promoção de estados de bem-estar.



3 O MAL-ESTAR DOCENTE

Pensar sobre os problemas que afetam a educação é aceitar que o campo educacional se encontra às voltas com sua própria legitimidade e com a multiplicidade de orientações valorativas, já que a modernidade se apresenta como resultado da crise da razão que fundamentou suas bases. A educação ainda está sob o horizonte de expectativas da tradição metafísica e utópica, mas não está sozinha, pois a razão ainda rege a vida contemporânea por fazer parte do inconsciente, apesar de não mais apresentar segurança nem validade universal.

Como Hermann (1999, p. 23) chama atenção, “Diante da ruptura da totalidade, o mundo é então marcado por uma pluralidade de visões orientadoras do agir humano nos termos de uma orientação universal. Sobretudo, a ética e todas as formas de vida prática, entre elas a educação, ressentem-se da queda da perda da validade dos fundamentos originários. Sistema e normatividade estão desacoplados”.

Dessa forma, o que podemos entender é que há uma racionalização progressiva da razão que provoca o seu próprio esquecimento, fazendo esmaecer a própria idéia de homem.

Hermann (1999, p. 25), fazendo uma leitura de Horkheimer e Adorno, explica que a autoconservação do homem e o domínio da natureza externa, necessários à formação do sujeito unitário e os sistemas totalizantes, pagam o preço da repressão da natureza interna, do desejo de felicidade.

Horkheimer e Adorno, citados por HERMANN (1999, p. 25), apontam que “[...] O caminho da civilização e da obediência e do trabalho, sobre o qual a satisfação não brilha senão como aparência, como beleza destituída de poder”.

Com isso, os autores pretendem defender a idéia de que os descaminhos da razão não são atribuídos a fatores externos, mas são fundamentos internos que produzem a queda no seu desenvolvimento.

O ceticismo que atinge a teoria moderna alcança também a educação. Existe um impasse de difícil solução: a relação entre o particular e o universal, porque não há mais a instância superior que indique o universal e que legitime a idéia de bem, sob a qual se justificam as reivindicações da tradição pedagógica.

Como alerta Hermann (1999, p. 31), as fissuras do conteúdo normativo da modernidade que questionam a tradição, também atingem o edifício seguro da educação.

Quando abordamos o particular, estamos falando dos avanços da própria educação, como nos lembra Esteve em seu livro *A Terceira Revolução Educacional* (2004), em que mostra a dificuldade de lidar com os avanços propostos pela civilização no âmbito educacional, dando ênfase ao particular, sobressaindo apenas reivindicações de poder. Hoje, existe uma ênfase à normatização que apresenta fissuras e questiona a tradição, pilar que sustentava a educação.

Assim, os problemas que afetam a educação são pautados nas ações do âmbito da existência. Por isso, a segurança e a familiaridade são tão exigidas. Para Esteve (2004), o pensamento pedagógico pautado num ideal, um modelo de ação a seguir, não corresponde às reivindicações da educação contemporânea. Os conceitos de natureza humana e idéia de bem estão desestabilizados, porque as bases metafísicas que os sustentam foram derrubados.

Adentrando no assunto deste capítulo, temos que o bem/mal estar são os dois lados da mesma moeda, fruto de uma visão maniqueísta e desejo de evitar o sofrimento subjacente ao ser humano. Não podemos negar que os professores sofrem os efeitos das mudanças sociais, por outro lado, o estado de bem-estar sempre foi e será cíclico, como resultado de diversas forças que integram a vida humana.

Como abordávamos nos primeiros parágrafos, a teoria não nos impede de sofrer os efeitos das contingências que, diga-se de passagem, muitas vezes, são deixadas de lado quando se pretende aplicar determinadas fórmulas. A educação está repleta delas e demora em se dar conta que é um fator determinante, por estar ligada à vida e a subjetividades humanas. Para entendermos melhor, temos o que Freud aponta sobre as forças que atuam sobre o comportamento do ser humano e seu anseio pela felicidade, que é similar ao comportamento da sociedade no que pretende da vida. Na passagem seguinte, ele questiona sobre os desejos dos homens:

[...] O que podem eles da vida e o que desejam nela realizar? A resposta mal pode provocar dúvidas. Esforçam-se para obter felicidade; querem ser felizes e assim permanecer. Essa empresa apresenta dois aspectos: uma meta positiva e uma meta negativa. Por um lado, visa a uma ausência de sofrimento e de desprazer; por outro, à experiência de intensos sentimentos de prazer. Em seu sentido mais restrito, a palavra 'felicidade' só se relaciona a esses últimos. Em conformidade a essa dicotomia de objetivos, a atividade do homem se desenvolve em duas direções, segundo busque realizar – de modo geral ou mesmo exclusivamente – um outro desses objetivos (1974, p. 32).

O mesmo autor (Idem) alude para o fato de que o propósito da vida é regido pelo princípio do prazer, mas também aponta para a impossibilidade de sua execução por acreditar que todas as normas do universo são contrárias à sua concretização. Esse autor afirma que a felicidade está restrita ao plano da satisfação de necessidades represadas em alto grau e, devido à sua natureza, possíveis de realização somente como uma manifestação episódica.

Partiremos para estudar como os teóricos consideram o mal-estar docente e seu efeito sobre a vida dos professores, sabendo que repercute na educação como um todo, como um círculo vicioso.

Para tanto, "mal-estar" é uma expressão que tem sido usada para designar os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do/a professor/a, como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência. É, portanto, o termo que tem nomeado o complexo processo no qual professoras e professores expressam suas marcas subjetivas e corporais produzidas no processo de trabalho suportado à custa de desgaste e sofrimento (ESTEVE,1999). Para esse autor, o estresse é considerado um dos indicadores do mal-estar docente.

Jesus (2007) alude ao fato de que as pesquisas sobre o estresse mostram que os professores são os profissionais que apresentam os maiores níveis dessa patologia. Kyriacou, citado por Jesus (2007, p. 12), afirma que a partir de uma extensa revisão da literatura, esse pesquisador constatou que “estudos de dados que compararam professores com outras profissões, descobriram que eles reportam um dos mais altos, e freqüentemente o mais alto nível de estresse ocupacional”.

Assim como outros autores, ele concorda que o mal-estar docente é um fenômeno dos dias atuais, tanto pelo aumento da porcentagem de professores com sintomas de mal-estar nos últimos anos, quanto pelo fato de que, anteriormente, os

professores não apresentavam índices tão elevados de insatisfação, estresse ou exaustão quanto outros profissionais.

O estresse é uma das patologias mais comuns da sociedade moderna e, apesar de se apresentar em todas as camadas sociais e faixas etárias, é mais comumente relacionado e identificado como doença ocupacional. Uma de suas características é a diminuição da produtividade que, no caso dos professores, pode afetar o aprendizado dos alunos.

Na década de 20, Hans Selye (apud LIPP, 2000), médico austríaco, iniciou os estudos sobre o estresse. Inicialmente, chamou de “Síndrome Geral de Adaptação” ou “Síndrome de estar apenas doente”. Ele observou que muitos pacientes apresentavam os mesmos sintomas apesar de estarem sofrendo de doenças diferentes.

O termo “stress” foi trazido por Selye da engenharia, que significa “peso que uma ponte suporta até que ela se parta” (idem, p. 12).

Em geral, avalia-se que a consequência do estresse do professor acarreta sensível diminuição na produção docente e na valorização dos seus atos relacionados com o ensino, repercutindo no prejuízo da educação como um todo.

Quem está com estresse, não se sente bem, não consegue produzir com qualidade, tem seus relacionamentos pessoais afetados e corre grande risco de adoecer.

Como afirma Selye (1965), as reações de estresse são naturais e necessárias, têm a finalidade de sinalizar o organismo a fim de que este se reorganize e se adapte a uma nova situação provocada por fatores externos. O estresse vai ser prejudicial quando o organismo é forçado a se adaptar. Ele divide os sintomas em três fases.

Na primeira fase, o indivíduo entra em contato com o fator estressor e apresenta sensações características como sudorese, ansiedade, taquicardia, entre outras. Essas sensações são desagradáveis, mas necessárias à sobrevivência do ser humano (ou de qualquer ser vivo em contato com fatores estressantes), porque proporcionam estímulos para o ser reagir.

Na segunda, ocorre a resistência do organismo, caracterizada pela tentativa de reagir e se recuperar do desgaste decorrente da primeira fase. Surgem sinais de desgaste, tais como cansaço em demasia e esquecimento. Ainda nessa fase, a pessoa pode reagir de duas formas: ou se adaptando aos fatores estressantes ou

eliminando-os. Quando o indivíduo reage bem aos estímulos estressores, chamamos de *eustress*, mas quando a resposta do indivíduo frente ao estímulo estressor for negativa ocorre o *distress* que pode gerar doenças.

Assim, a pessoa entra na terceira fase e pode chegar ao momento de exaustão, com todos os sintomas da primeira fase agravados e comprometendo física e mentalmente o indivíduo.

Estresse e *burnout*⁶ não são sinônimos. Nesse caso, o mal-estar ou *burnout* é considerado como uma resposta ao estresse profissional prolongado e crônico que pode ocorrer quando as capacidades ou competências de resiliência e as estratégias de *coping* utilizadas pelo sujeito se revelam inadequados ou insuficientes (JESUS, 2007).

A Síndrome de *Burnout* é uma das mais significativas conseqüências do estresse e tem como característica o desgaste físico e mental, causado por um excessivo esforço do indivíduo para responder às constantes solicitações de energia.

Foi Freudenberg, em 1974, quem aplicou pela primeira vez o termo *burnout* no sentido que é usado hoje. Quando nos últimos anos da década de 70, um estudo com profissionais ligados ao tratamento de usuários de drogas mostrou que, após alguns meses de trabalho, esses profissionais compartilhavam alguns sintomas que já haviam sido observados e até estudados, mas de forma isolada (apud CODO, 1999).

O estudo da literatura internacional indica que existem várias definições sobre o *burnout*, mas todos apontam como sendo uma resposta ao estresse laboral, entretanto, não podendo ser confundido com ele.

O *burnout* ou mal-estar refere-se às atitudes de condutas negativas, relacionadas a sentimentos que provocam problemas de ordem prática e emocional ao trabalhador e ao seu estabelecimento profissional. Há um sentimento crônico de desânimo, de apatia, de despersonalização. Já, o estresse está ligado ao esgotamento pessoal com interferência na vida do indivíduo como um todo, não somente relacionado ao trabalho.

⁶ Para Maslach y Jackson (1981), *burnout* é uma síndrome de esgotamento emocional, despersonalização, e baixa realização pessoal, que pode ocorrer entre indivíduos que trabalham com pessoas.

Codo (1999) explica que essa é uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas não importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil.

Os profissionais mais afetados por essa síndrome são os que estão diretamente ligados ao ato de cuidar, isto é, em relação direta com pessoas, como os professores, policiais, e profissionais da área da saúde. Cuidar exige tensão emocional permanente e a responsabilidade acompanha esses profissionais em cada ato ligado ao trabalho e, em todas as áreas citadas, o profissional envolve-se emocionalmente, desgasta-se, chegando ao extremo de desistir, conseqüentemente, entra em *burnout*.

O desgaste emocional é acarretado pela impossibilidade de criação do vínculo afetivo nas relações profissionais levando a uma exaustão emocional. No caso dos professores, essa impossibilidade de criação do vínculo é causada pela dificuldade de relacionamento com os alunos, falta de segurança nas escolas, administração insensível aos problemas dos professores, burocracia, pais omissos, transferências involuntárias, críticas da opinião pública, falta de autonomia, classes superlotadas, falta de perspectiva de ascensão profissional e salários inadequados.

A paixão do professor pela profissão fica escondida, segundo Codo, entre três eixos de tensão originadores do *burnout*: afeto e razão, as relações sociais e o controle do meio. Esses três eixos não são estanques, fazendo parte de um conjunto tensionador. O sujeito pode se sentir mais pressionado ora por um, ora por outro, ou pelos vários fatores. Inclusive, os docentes, em geral, sentem-se pressionados profissionalmente entre o que eles querem fazer e o que eles podem efetivamente fazer.

Diferentemente do estresse, que tem sua origem na origem do homem, a Síndrome de *Burnout*, é fruto da contemporaneidade, da modernidade técnica e da globalização.

3.1 REPERCUSSÕES NEGATIVAS DA PRÁTICA DOCENTE SOBRE A SAÚDE DOS PROFESSORES

Aos problemas enfrentados pelos professores, incorpora-se um novo elemento, que é a mudança social acelerada que rompe com a presença de modelos educativos, que apresenta diferentes concepções de Educação, de homem e da sociedade que se pretende construir.

Apresenta suas primeiras manifestações no absenteísmo e acaba no abandono da profissão. Tem modalidades como a inibição e o denominado "recurso de rotina" que são consideradas formas de cortar a implicação pessoal com a docência e eliminar as tensões provenientes dela.

Esteve (1999) declara que as investigações sobre o mal-estar docente coincidem e assinalam que a maior tensão, ou estresse, é apresentada pelos professores do Ensino Médio mais do que pelos do Ensino Fundamental e sobre os mais jovens que 30 anos. Outro dado importante é que até os seis e os nove anos de tempo de serviço, os professores percebem sua saúde mais afetada pelas tensões derivadas da profissão.

Para Esteve (1992) as principais conseqüências que se apresentam no mal-estar podem ser graduadas da seguinte maneira:

- Sentimentos de desconcerto e insatisfação ante aos problemas reais da prática da educação, contradição com a imagem ideal que os professores queriam realizar.
- Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza.
- Pedido de transferência como forma de fugir de situações conflitivas.
- Desejo manifestado de abandonar a docência (realizado ou não).
- Absenteísmo como mecanismo para cortar a tensão acumulada.
- Esgotamento, cansaço físico permanente.
- Ansiedade como risco ou ansiedade de expectativa.
- Estresse.
- Depreciação de si, auto-culpabilização ante a incapacidade para melhorar a educação.
- Ansiedade como estado permanente, associado como causa-efeito a diversos diagnósticos de enfermidade mental.
- Neurose reativa.
- Depressões.

Esteve (1999) aponta como indicadores do mal-estar docente: os fatores de primeira ordem e os de segunda ordem, assim classificados:

3.1.1 Fatores de primeira ordem

São os fatores que incidem diretamente sobre a ação docente, isto é, o estudo da atuação do professor em sala de aula.

Na realização do trabalho, o professor enfrenta determinadas limitações materiais (carência de materiais didáticos ou limitações da própria estrutura da escola) que o impedem de exercer sua aula e cumprir seu programa como acreditaria sem a melhor maneira de poder fazer com que seus alunos aprendessem determinados conteúdos. Esse problema provoca um sentimento de mal-estar a médio ou longo prazo.

Esses eventos, se repetidos a longo ou médio prazo, podem provocar no professor uma inibição que repercute de modo que aconteçam modificações em sua prática docente, produzindo uma perda da ilusão aparecida no início do curso acadêmico.

Independentemente das tensões geradas no contexto social no qual se exerce a docência, encontramos outra série de limitações que atuam diretamente sobre a prática cotidiana, limitando a efetividade da ação do professor e constituindo-se em elementos que, em conjunção com os já descritos como fatores secundários, acabam contribuindo para o mal-estar docente a médio ou longo prazo (ESTEVE, 1999, p. 47).

A falta de recursos materiais e condições de trabalho é um fator limitante da prática docente. Ao mesmo tempo em que a sociedade e as instâncias superiores do sistema educacional exigem e promovem uma renovação metodológica, não são disponibilizados aos/às professores/as os recursos necessários para desenvolvê-la.

Quando esta situação se prolonga a médio e longo prazo, costuma-se produzir uma reação de inibição no professor, que acaba aceitando a velha rotina escolar, depois de perder a ilusão de uma mudança em sua prática docente que, além de exigir-lhe maior esforço e dedicação, implica a utilização de novos recursos dos quais não dispõe (idem, p. 47).

De acordo com o autor supracitado, há uma desesperança generalizada entre os professores com relação aos recursos de que a situação vá mudar. Soma-se a isso um certo constrangimento que é gerado quando os responsáveis políticos e os administradores criticam a falta de renovação metodológica ou a demora na

incorporação de novas técnicas em uma escola que acompanha de longe as novas exigências sociais.

O aumento da violência nas instituições escolares tem se tornado um grande problema, sobretudo por seus efeitos sobre a segurança e confiança dos professores em si mesmos, principalmente no plano psicológico. O efeito do problema da violência aumenta quando um professor presencia a violência contra um amigo ou colega, fato que acaba gerando um sentimento de intranqüilidade, mesmo naqueles que nunca foram agredidos e que provavelmente nunca o serão. Esteve (1999) explica que isso é um mal-estar mais ou menos difuso que, somado aos fatores contextuais, produz esse emaranhado cognitivo, intencional e subjetivo.

A violência nas escolas é assunto recorrente na mídia, sendo produzida pelos alunos e, em alguns casos, pelos pais dos mesmos contra os professores ou funcionários das escolas, sendo percebida pelas atitudes agressivas voltadas aos professores, entre os alunos e contra o patrimônio.

Professores que sofrem violência, ou mesmo que vêem colegas de profissão atingidos, são tomados por um sentimento de intranqüilidade dentro dos fatores contextuais (cognitivos, intencionais e subjetivos). Com relação aos fatores principais do mal-estar, Esteve (1999) aponta para aqueles referentes ao "clima" de sala de aula, que incidem diretamente sobre a ação docente, limitando-a e gerando tensão de caráter negativo em sua prática cotidiana.

O esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor causam mal-estar, sendo que os principais sintomas são o absenteísmo, a falta de compromisso, um anormal desejo de férias, baixa auto-estima e esgotamento. Isso é provocado, principalmente, por causa da pressão da sociedade sobre os professores, o acúmulo de responsabilidades e a aparição da ansiedade.

Na atualidade, produz-se um grande aumento do absenteísmo entre os professores e estão muito relacionados com o estresse. O absenteísmo aparece como a reação mais freqüente para acabar com a tensão que se deriva do exercício docente. Mas, Esteve (1999) lembra que a pressão do contexto social e as dificuldades não afetam os professores da mesma maneira, devido a subjetividade de cada um.

3.1.2 Fatores de segunda ordem

Segundo Blase (apud JESUS, 2007), os efeitos de segunda ordem são os referidos às condições ambientais ou ao contexto em que se exerce a docência.

A ação é indireta e afeta a eficácia docente ao impor uma diminuição da motivação do professor no trabalho, de sua aplicação e seu esforço. Quando se acumulam na imagem que o professor tem de si mesmo e do seu trabalho, provocam uma crise de identidade chegando à autodepreciação do eu.

3.1.2.1 Modificação no Papel dos Professores e dos Agentes Tradicionais de Socialização

Nos últimos anos, acumulam-se as responsabilidades e exigências que se projetam sobre os professores. Isso se apresenta como uma modificação do rol dos professores que supõe uma importante fonte do mal-estar para muitos deles, já que não há sabido acomodar-se às novas exigências.

No momento atual, os professores encontram-se com uma nova fonte de mal-estar ao tentar definir o que devem fazer, que valores vão defender, porque não se tem mais o consenso anterior e é sucedido um processo de socialização conflitivo e fortemente divergente.

Hoje em dia, não existe consenso social, porque qualquer atitude do professor pode ser contestada e terá grupos e forças sociais dispostas a apoiar os questionamentos feitos aos professores. Qualquer valor que se defende em sala de aula pode ser rebatido pelos alunos.

Para ser professor, é necessário realizar atitudes, ao mesmo tempo, diversos e contraditórios entre si (como democrático e autoritário). O primeiro deles é ser companheiro e amigo dos alunos ou, ao menos, mostrar-lhes apoio. O segundo, realizar o papel de juiz ao término do curso acadêmico, realizando um veredicto final no qual se diz quem de seus alunos são aptos para passar de curso. Soma-se a isso, a tentativa de promover a integração social entre os alunos, pois, perante os alunos, o professor é o representante da sociedade e da instituição.

3.1.2.2 Modificação do Apoio do Contexto Social

Os professores sentem-se, injustamente, julgados pelos pais como representantes mais próximos do grupo social. A valorização do trabalho efetivo do professor, em seu posto de trabalho, somente se faz no sentido negativo. Isto é, se tudo vai bem, os pais pensam que seus filhos são bons estudantes, mas se vão mal, pensam que é porque os professores não fazem bem o seu papel.

A modificação do *status* social do professor não é mais o mesmo hoje em dia. A sociedade tende a estabelecer o *status* social sobre a base de níveis de ingresso. As idéias de saber, a abnegação e a vocação têm caído por terra na valorização social.

Esteve apresenta um modelo de entendimento do mal-estar docente baseado nos anteriormente elaborados por Blase (Anexo A) e Polaino (Anexo B). Esses autores estabeleceram relações entre os fatores de mal-estar docente, de maneira que estes influenciam na personalidade do professor.

Esteve (1999) observa as atitudes dos professores que são: o estresse, o esgotamento, a ansiedade e a tensão e propõe uma construção circular do modelo (Anexo C).

Do ponto de vista qualitativo, considera-se que diversas dificuldades incidem prejudicando na interação entre professor-aluno. Para Esteve (1999), existem duas possíveis soluções:

- O processo inicial de formação deve preparar o professor de maneira teórico-prática, para que ele mesmo experiencie as dificuldades reais;
- O processo inicial de formação deve capacitar o professor para dominar os problemas práticos surgidos da interação professor-aluno.

O modelo proposto por Esteve (1999) evidencia que alguns professores elaboram recursos adequados para a prática docente mediante um processo de aprendizagem por ensaio e erro. Esse processo deriva dos professores inadequados preparados pelos processos de formação inicial. Isso faz com que fracassem e não venham melhorar os resultados entre as interações professor-aluno provocando mais insegurança em si mesmos.

O modelo proposto mostra, também, a inibição e o fato de recorrer à rotina. Os professores respondem às dificuldades encontradas no contexto social e escolar com uma conduta repleta de contradições. Para a resolução do problema, os professores utilizam duas vias:

- A auto-realização do professor através da docência. Assim, o professor reflete e planeja soluções para poder mudar sua ação e alterar as dificuldades, é desenvolvida uma situação de eustress.
- Mesmo para o professor com uma formação deficitária, mas com grande auto-estima e motivação, as dificuldades vão se acumulando, resultando em um aumento da tensão e todos os esforços emitidos pelo professor para evitar os problemas não resultam positivamente, provocando uma situação de *distress*.

No entanto, muitos professores apesar de não estarem protegidos de sofrerem do mal-estar, estão buscando alternativas para minimizarem os seus efeitos. Codo (1999) aponta para a importância de o professor aumentar sua resistência e buscar atividades que permitam uma melhor administração da energia afetiva.

Jesus (2007) valoriza o resgate da motivação dos professores, a busca de estratégias de *coping*, e a ativação das características resilientes, para poder lidar melhor com os efeitos dos problemas que afetam os educadores. Acredita, também, que a sociedade deve estar implicada na busca por medidas que vão ao encontro da melhora da situação educacional. Essa melhora pode se dar mediante vias externas ou internas.

Como exemplos de vias externas, temos as propostas de formação continuada que contemplam as estratégias para vencer os problemas produtores do mal-estar, além da valorização e resgate das características resilientes dos sujeitos, bem como das estratégias de *coping* que possibilitam o bem-estar e sua manutenção. Cabe ressaltar que as vias internas são fundamentais para que as externas produzam efeitos. Se assim não o for, qualquer tipo de estratégia passa a ser paliativa e não resulta eficácia.

Com o intento de ampliarmos o entendimento de bem-estar, construímos o capítulo seguinte, sabendo que bem-estar e mal-estar são os dois lados da mesma moeda e que fazem parte das contingências com as quais temos que saber conviver.



4 BEM-ESTAR DOCENTE

Codo (1999, p. 56) nos lembra que “o homem produz sua própria existência, na medida em que trabalha arquitetando a estrutura social com suas próprias mãos, a mesma estrutura que lhe servirá de *habitat*; o homem é o meio ambiente do homem”. Essas palavras endossam nosso pensamento e o aproxima da idéia de Foucault (2004a) sobre “fazer da vida uma obra de arte”, que toma emprestado de Nietzsche.

O que não se pode é ficar na velha dicotomia bem/mal-estar, herança metafísica que dicotomiza a vida humana, como se pudéssemos viver “felizes para sempre”, isto é, como se as dificuldades não fizessem parte das relações humanas, ou se pudéssemos evitar as contingências. O que temos que abordar é a relação do professor com o trabalho que é feito de momentos ora mais felizes, ora menos, e que a própria busca pela felicidade eterna é uma criação, uma crença que jamais será alcançada.

A humanidade caminhou para valorizar o ser humano produtivo e, dessa forma, o indivíduo se sente socialmente aceito e valorizado. É certo que a vida dos homens, sem dúvida, não se reduz ao trabalho, mas também não pode ser compreendida na sua ausência (CODO, 1999) e esse autor lembra que onde quer que estejam as causas do sofrimento dos homens, estarão em suas próprias vidas.

O mesmo autor explica que:

as atividades que exigem maior investimento de energia afetiva são aquelas relacionadas ao cuidado; estabelecer vínculo afetivo é fundamental para promover o bem-estar do outro. Para que o professor desempenhe bem seu trabalho de forma a atingir seus objetivos, o estabelecimento do vínculo afetivo é praticamente obrigatório (CODO, 1999, p. 55).

No entanto, o que acontece é que este círculo afetivo não se fecha, o indivíduo investe no objeto sua energia que volta ao ponto de partida, dissipando-se frente aos fatores mediadores da relação.

O mal-estar docente está sendo estudado há longa data como abordamos nas páginas do capítulo anterior. Entretanto, o bem-estar docente entrou no foco das atenções a partir de estudos recentes, principalmente pelo psicólogo português Saul

Neves de Jesus, o espanhol José Maria Esteves, e em nosso estado pelos pesquisadores Juan Mourinho Mosquera e Claus Dieter Stobäus, entre outros.

Esteve, no prefácio do trabalho de Saul Neves de Jesus (2002), avalia que o problema relacionado ao mal-estar docente ocasionado pelas necessidades de adequação às mudanças acarretadas pelas mudanças econômicas, sociais, entre outras, não se trata de um problema individual. No entanto, alguns professores mais suscetíveis sentiam uma profunda inadequação a ponto de ficarem afetados na sua auto-estima e equilíbrio emocional. Os estudos de Esteve (apud JESUS, 2007) apontam que não se tratava de um problema individual, mas coletivo, porém, o que chama nossa atenção é por que alguns professores se sentem mais implicados e afetados negativamente pelas relações de trabalho, enquanto outros encaram positivamente os desafios. Especificamente nessa investigação, como já relatamos anteriormente, interessa-nos investigar professores que utilizam a elaboração artística como forma de minimizarem o estresse laboral.

Neste intento, iniciaremos buscando referências sobre o bem-estar docente usando como apoio, principalmente, as pesquisas do estudioso do assunto, o professor português Saul Neves de Jesus que, além de tentar entender o mal-estar docente, empenha-se laboriosamente na perspectiva de resgatar o bem-estar docente, pensando numa abordagem alternativa de enfrentamento. Ele defende a educação continuada, bem como propõe repensar a formação dos professores, prevendo o mal-estar.

No início da nossa pesquisa, principalmente nos momentos em que estudávamos o mal-estar docente, foi difícil não se deixar influenciar pelo discurso pessimista ao nos depararmos com os estudos sobre o assunto. Contudo, não vamos virar as costas para as estatísticas - não estaríamos sendo francos - pois encontramos professores desgostosos, que desistem do magistério, e outros que não trocam de profissão por medo ou acomodação.

Sabemos que muitos dos sujeitos que entram para o magistério não tiveram como primeira opção a profissão de professor e isso se reflete no descontentamento desses profissionais com o trabalho docente. Porém, é sabido que esse fato não é uma regra para a insatisfação (ESTEVE, 1999; JESUS, 2007), pois como encontramos nessa pesquisa, uma das nossas entrevistadas, não tinha elencado o magistério como profissão desejada e se tornou uma professora apaixonada.

Jesus (2007), ao buscar uma perspectiva diferente da apresentada pela maioria das pesquisas sobre a satisfação dos professores cita Dunham que nos traz uma contribuição importante, ao identificar os diversos aspectos positivos na profissão docente:

[...] a diversidade de tarefas, a interação com os alunos, a preparação e implementação de novos métodos de ensino e de tópicos não utilizados anteriormente, a oportunidade de realizar o trabalho à sua maneira na sala de aula, a imprevisibilidade do cotidiano, o processo de tentar encontrar soluções para os problemas, a pesquisa sobre os temas a ensinar, a preparação das aulas, os novos desafios e o trabalho com os colegas, seria de acrescentar aos fatores positivos o reconhecimento que alguns alunos e gestores revelam pelo trabalho do professor, o interesse manifestado por alguns alunos durante as aulas, a participação do professor em projetos de investigação com os colegas e as oportunidades para atualização e aprendizagem através da participação em congressos e ações de formação. Dunham (apud JESUS, 2007, p. 25)

Jesus (2007, p. 26) explica que o bem-estar docente enquadra-se num conceito geral que é o bem-estar subjetivo. Apoiado em outros estudiosos, ele traz que o bem-estar subjetivo é pertinente a uma leitura positiva que as pessoas fazem da sua própria vida.

O autor prefere uma abordagem mais otimista em relação aos aspectos da profissão docente. Assim sendo, tentamos compreender de que maneira a elaboração artística serviu como estratégia de *coping*, e de certo modo, como competência de resiliência, sendo que estes sujeitos tiveram na arte um suporte para resgatar o bem-estar.

Jesus (2002, p. 23) relaciona o conceito de bem-estar com a motivação e realização do professor. Esse autor vincula a motivação com o conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que o professor desenvolve para conseguir enfrentar as exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento.

Referendando essa afirmação, o autor supracitado nos traz outros autores que consideram essencial ao bem-estar do professor a motivação deste no próprio envolvimento, aprendizagem, desenvolvimento, satisfação e sucesso profissional (JESUS, 2002).

No nosso estudo, verificamos de que maneira as artes podem proporcionar o bem-estar dos professores. Uma das prerrogativas é de que elas proporcionam

emoções positivas, contribuindo com a saúde dos professores por elevarem o nível de satisfação dos sujeitos.

Relacionado ao bem-estar docente, temos que considerar a importância do bem-estar subjetivo que as artes proporcionam aos sujeitos dessa pesquisa e beneficiam a saúde dos professores.

Ao abordar o bem-estar subjetivo, Diener e Lucas (2000) explicam que este está relacionado ao que as pessoas *pensam* e como elas se *sentem* em relação a suas vidas. Podemos entender, então, que dois componentes integram o bem-estar: o *cognitivo* (satisfação com a vida) e o *afetivo* (identificado pelos afetos positivos e negativos).

Os componentes cognitivos dizem respeito aos aspectos racionais e intelectuais, isto é, quando o sujeito faz um julgamento avaliativo consciente sobre sua vida como um todo, ou de áreas específicas, como o lazer ou o trabalho. Os aspectos afetivos envolvem os componentes emocionais, por exemplo, quando o sujeito experimenta emoções prazerosas ou não prazerosas.

Na pesquisas iniciais sobre o bem-estar subjetivo, Diener, Suh, Lucas e Smith (1999) verificavam que o que se avaliava vinha a partir das observações das condições objetivas das pessoas, isto é, para uma pessoa ser considerada feliz, era levada em conta sua juventude, se era saudável, bem educada, otimista, livre de preocupações, etc.

Esses mesmos autores, em estudos mais recentes, apresentam-nos o caráter subjetivo do bem-estar, mostrando que não são apenas as condições sociodemográficas (estado civil, idade, sexo, renda, raça, etc.) por si mesmas determinantes da sensação de bem-estar sentida pelas pessoas, mas a combinação dessas condições com os processos internos ao próprio indivíduo. Em outras palavras, seus processos interiores ajudam a determinar como as circunstâncias externas são percebidas, o que pode refletir na sua avaliação geral do bem-estar. Os autores, anteriormente citados, apontam as bases cognitivas do bem-estar subjetivo, ampliando cada vez mais a noção de felicidade.

Tentando compreender a importância do sentimento, Jakobson, (apud MOSQUERA, 1978, p. 30), “ênfatisa que os sentimentos estão organicamente vinculados ao processo de conhecimento, orientação e atuação do ser humano no complexo meio social que o rodeia”. A conexão entre os sentimentos e os processos cognitivos propicia à pessoa uma vida de grande sensibilidade que pode ser cada

vez mais apurada, na medida em que desenvolve a sua capacidade afetiva e suas potencialidades diferenciais.

Como o homem é dotado deste lado subjetivo, que por mais que se tente excluí-lo do trabalho, devido às exigências objetivantes do mundo contemporâneo, ele acaba sendo expresso de formas desviadas, muitas vezes, como doenças ou mal-estares.

Quando tratamos da subjetividade relacionada ao bem-estar dos professores, sabemos que o contexto sociocupacional é um fator importante no desempenho e na relação de felicidade desses profissionais. E, ao analisarmos o mal-estar docente no capítulo anterior, verificamos como as condições de trabalho e a maneira como este é organizado pode afetar a saúde do professor, mesmo que isso não implique adoecimento.

Dessa forma, não podemos negar que a falta de recursos materiais e psicológicos, a sobrecarga de atividades impostas ao professores, somadas às questões salariais (que faz com que muitos professores se vejam obrigados a trabalhar em mais de uma instituição), resulta em um profissional estressado e insatisfeito.

Os professores que, por um motivo ou outro, acabam por escolherem a arte como uma forma de expressarem plasticamente seus sentimentos, conscientes ou não, estão estabelecendo um vínculo entre o afetivo e o cognitivo, pois este é um dos pressupostos da elaboração artística. Também, como um elemento da sociologia da arte, que se caracteriza pelas relações estabelecidas entre o sujeito que elabora a arte e os que a recebem, os professores estabelecem um vínculo emocional que proporciona uma rede que serve como apoio social.

Em nossa pesquisa, as professoras utilizam a arte como forma de buscar o bem-estar. Podemos caracterizar essa atitude como um recurso, estudado como estratégia de *coping*, que abordaremos no item seguinte, fazendo uma relação com a resiliência, pois consideramos um fator importante da personalidade dos sujeitos desse estudo.

4.1 COPING

Apoiando-nos nos estudos de Jesus (2007), o bem-estar enquadra-se num conceito mais geral que é o bem-estar subjetivo, relacionado a uma visão mais positiva da vida pelos sujeitos. Esse autor relaciona o bem-estar com a motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências, definidas como resiliência, e de estratégias - *coping*, que o sujeito desenvolve para enfrentar as exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando a sua própria atuação.

Atentos para as atividades efetuadas pelos sujeitos dessa pesquisa na busca de obtenção do bem-estar relacionamos que buscar na expressão artística o bem-estar seria uma estratégia de *coping* e, devido às características positivas para o seu ser e para os indivíduos que os rodeiam, seria então uma atitude resiliente.

Podemos explicar estratégia de *coping* da seguinte maneira: quando um indivíduo é confrontado com acontecimentos de vida por ele avaliados como perturbadores, o seu organismo reage de forma a tentar gerir esses acontecimentos e ajustar-se a eles (BISHOP, 1994). Lazarus e Folkman (1984) referem que uma situação é percebida pelo indivíduo como mais ou menos ameaçadora, a partir da avaliação que ele faz dela em função do significado que ela tem para si. Uma vez que as pessoas não são todas iguais, um acontecimento que deixa um indivíduo muito perturbado pode ser indiferente para outro, existindo uma grande variabilidade entre os acontecimentos indutores do estresse e a vulnerabilidade.

Um acontecimento é considerado ameaçador ou estressor se for percebido como causador de prejuízo ou perda e, nesse momento, os sujeitos tentam fazer algo de modo a dominar a situação ou controlar as suas reações emocionais à mesma. O estresse envolve reações biopsicossociais, podendo ser considerado indutor de estresse no ser humano todo tipo de evento (SANTOS & CASTRO, 1991).

Estresse é, então, a relação que se estabelece entre as situações ou acontecimentos perturbadores e as reações (sentimentos, pensamentos e comportamentos) do organismo. De acordo com Paul e Fonseca (2001, p. 62), o conceito de estresse “abrange as reações emocionais e cognitivas às ameaças e desafios inerentes ao cotidiano e aos acontecimentos de vida”.

Para López da Roda (1989), podem-se distinguir dois tipos fundamentais de definições de acontecimentos vitais estressantes: as baseadas na mudança, e as baseadas na indesejabilidade.

As primeiras dizem respeito às expectativas objetivas que rompem ou ameaçam romper as atividades normais da pessoa, causando um reajuste substancial no seu comportamento. De acordo com essa perspectiva, qualquer circunstância que requeira uma mudança na vida é considerada como um estressor social, sendo que a exposição a eles causaria diversos transtornos físicos e psicológicos.

É importante ressaltar que o organismo não é sempre intolerante à mudança, isto é, nem todas as mudanças são estressantes, mas indesejáveis. Como define López da Roda, acontecimentos vitais estressantes são “aqueles eventos que requerem um reajuste nas atividades cotidianas dos indivíduos e que são percebidos como indesejáveis”⁷ (1989, p. 22).

Para ultrapassar o conflito gerado pela situação perturbadora, o sujeito emprega estratégias de *coping* (SORDES-ARDER et al, 1996). Sendo *coping* o termo utilizado para especificar os comportamentos dos organismos diante de fatores estressantes.

O organismo sofre reações para modificar o evento estressor sendo que, no início, o sujeito percebe o evento causador do estresse e o nível por ele gerado. Ocorre uma avaliação para definir o potencial estressor do evento e quais os recursos de *coping* necessários para enfrentá-lo. A avaliação é feita de duas formas: a primária, em que o sujeito determina o significado que o evento estabelece para o seu bem-estar (positivo, negativo ou indiferente); e a secundária, quando a situação é percebida como negativa e ocorre a avaliação das soluções disponíveis para enfrentá-la.

Vascos (1998) explica que o conceito de avaliação está relacionado ao conceito de significado, isto é, o significado de um acontecimento é o resultado de um processo de avaliação cognitiva. Segundo esse autor, aos conceitos de avaliação cognitiva e de significado são desenvolvidas diferentes respostas emocionais, podendo situações similares causarem diferentes respostas nos diferentes sujeitos.

⁷ Tradução nossa.

A avaliação e as estratégias de *coping* influenciam na adaptação do sujeito, tendo como objetivo a diminuição da probabilidade da situação estressante causar prejuízo ou diminuição das reações emocionais negativas. Destarte, esses mecanismos são considerados como mediadores da resposta emocional e influenciam a relação do sujeito com o meio.

Costa (citado por ALDWIN, 1994) afirma que a influência do meio (guiado pelo conjunto de crenças e valores predominantes na cultura do indivíduo) tem que ser levada em conta, pois é ele quem ajuda na leitura do tipo de acontecimento que será visto como estressor e, na maioria das vezes, determina comportamentos de *coping* como mais apropriados que outros.

Uma resposta de *coping* que facilita a adaptação em curto prazo é o retraimento social, que pode ajudar a regular as respostas emocionais, apoiando a restauração do estado afetivo por várias razões. Em primeiro lugar, o estado emocional negativo resultante de uma situação prévia leva, às vezes, a um decréscimo das respostas sociais numa nova situação. Segundo, um período de solidão parece ter um efeito posterior sobre o humor. Terceiro, o estado de humor negativo (tristeza, ansiedade e hostilidade), que normalmente resulta de exposição ao estresse, parece estar associado ao acréscimo da introspecção, constituindo-se numa fase transitória que reflete um processo de auto-regulação.

Quando os indivíduos usam a distração para aliviar o humor negativo, algumas dessas distrações podem distanciá-los das interações sociais. Atividades solitárias como a leitura, ver televisão, ouvir música, podem facilitar a distração, desviando os pensamentos dos eventos estressores. No entanto, quando utilizadas de maneira crônica podem ser um fator de risco.

Segundo Albwin (1994), o *coping* centrado na emoção regula os efeitos negativos resultantes do estresse, embora, muitas vezes, seja associado com o aumento do *distress*, isto porque há modificadores situacionais dos efeitos do *coping* sobre a saúde, ou seja, uma má adaptação às exigências (nesse sentido, podemos perceber que nem sempre uma estratégia de *coping* vai ao encontro da saúde do sujeito, servindo apenas momentaneamente como descarga de emoções).

Ao contrário, o *eustress* seria a força motivadora, por isso integrado no conceito do bem-estar, pois eleva os níveis de energia e faz aumentar a produtividade.

Complementando, o estresse desencadeia uma reação no organismo dos sujeitos que responde com sinais de alerta. Os recursos utilizados podem resultar positivamente (*eustress*) ou negativamente (*distress*), assim, uma estratégia de *coping* pode ser positiva ou negativa. Ela será positiva, quando o resultado vem ao encontro do bem-estar do sujeito não somente no momento de utilização do recurso, auxiliando-o no enfrentamento dos causadores do mal-estar, ampliando sua produtividade e otimizando seus recursos a fim de resolver os problemas. Será negativa quando apesar de servir como uma válvula de escape, causa prejuízos ao sujeito como quando recorre ao alcoolismo, ou ao isolamento.

4.2 RESILIÊNCIA

Resiliência tem suas origens na ciência, primeiramente nos estudos da física sobre a resistências dos materiais. A partir dos estudos internacionais de psicologia a tônica tem se voltado para o estudo dos indivíduos, inicialmente crianças e adolescentes e de como essas pessoas superam situações de risco.

A resiliência, quando estudada pelas ciências humanas e da saúde, faz referência à capacidade do ser humano responder de forma positiva às situações adversas que enfrenta, mesmo quando estas comportam risco potencial para a saúde ou ao seu desenvolvimento. Alguns autores consideram a resiliência uma competência individual que se constrói a partir da interação entre o sujeito e o ambiente. Para outros, é considerada uma competência não apenas dos sujeitos, mas também de algumas famílias e de certas coletividades.

A resiliência, inicialmente, foi estudada a partir de trabalhos com crianças vivendo em ambientes com múltiplos riscos psicossociais. Os primeiros pesquisadores acreditavam que essas crianças se adaptavam positivamente, porque eram “invulneráveis”, isto é, podiam “resistir” ao estresse e à adversidade. Junto com o conceito de resiliência, o interesse desses estudiosos era descobrir os fatores protetores que estão na base dessa adaptação positiva (INFANTE, apud KAPLAN, 1993, p. 23).

Uma segunda geração de pesquisadores expandiu o tema em dois aspectos: a noção de processo, que implica a dinâmica entre fatores de risco e a noção de

resiliência de forma efetiva em termos de programas sociais. Autores mais recentes entendem resiliência como um processo dinâmico em que as influências do ambiente e do indivíduo interagem em uma relação recíproca, que permite à pessoa se adaptar, apesar da adversidade (INFANTE, 1993, p. 25). Como o conceito de resiliência foi modificando com o passar do tempo, o que melhor representa essa segunda geração de pesquisadores é utilizada por Luthar e outros (2000) citada por Infante (2005, p. 26), que define resiliência como “um processo dinâmico que tem como resultado a adaptação positiva em contexto de grande adversidade”. Para esses estudiosos, três componentes seriam essenciais e deveriam estar presentes no conceito de resiliência:

- 1- a noção de adversidade, trauma, risco ou ameaça ao desenvolvimento humano;
- 2 - a adaptação positiva ou superação da adversidade;
- 3 - o processo que considera a dinâmica entre mecanismos emocionais, cognitivos e socioculturais que influem no desenvolvimento humano (p.26)

Sintetizando, para identificar resiliência é necessário que exista adaptação positiva. Essa adaptação pode ser determinada pelo desenvolvimento de alguns aspectos do indivíduo ou pela ausência de condutas destrutivas. Como alerta Infante,

[...] é necessário considerar que o conceito de “desenvolvimento normal” pode particularizar cada grupo cultural, que a resiliência pode ser observada em condutas ou áreas específicas do desenvolvimento humano e que é necessário fortalecer a resiliência ao longo de todo ciclo da vida. Isto ocorre já que esses aspectos permitirão criar intervenções específicas para cada cultura, centrando-se em áreas delimitadas do desenvolvimento humano e promovendo resiliência durante toda a vida (idem, p. 29).

Os pesquisadores consideram importante ressaltar a instabilidade do fenômeno resiliência ao longo do ciclo da vida, devido às contingências que se apresentam. Isso faz com que as reações resilientes sejam decorrentes de vários fatores relacionados às etapas da vida, ao momento psicológico do sujeito, aos eventos desencadeantes de atitudes. O caráter provisório da natureza do sujeito contemporâneo acarreta diferentes posturas, sempre genuínas, demonstrando a capacidade de se adaptar, se reconstruir e se moldar de acordo com as situações vivenciadas.

Acreditamos que alguns indivíduos apresentam um traço inerente de resiliência, mas também na capacidade humana de que todos podem desenvolver

uma soma de fatores protetores, tanto relacionados ao desenvolvimento do indivíduo, como ao processo de adaptação em situação de adversidade. Assim, relacionamos o conceito de resiliência aos fatores promotores da saúde e a capacidade do cuidado de si, conceito que abordaremos a seguir.

Yunes (2001, p. 39) afirma que os principais mecanismos de proteção contra o risco são: reduzir a exposição da pessoa à situação estressora, reduzir as reações em cadeia geradas pela situação de risco, garantir a auto-estima e auto-eficácia através da realização bem-sucedida em um clima de afeto e segurança e criar oportunidades para que a pessoa se adapte a situação estressora.

E esse aspecto torna-se importante ao pesquisarmos professoras que procuram na elaboração artística uma maneira de reduzir o estresse desencadeado pelo trabalho docente.

4.3 A ARTE E O CUIDADO DE SI

Acreditando que ao se dedicarem às artes como alternativa de buscar um auto-conhecimento e superação do mal-estar, poderíamos fazer uma comparação ao que Foucault (1995) chama de 'cuidado de si'. Sendo assim, é relevante entendermos como esse autor chega a essas definições, bem como as transformações ocorridas a esse respeito na modernidade.

Foucault resgata dos gregos o conceito de cuidado de si. Ele reflete sobre a hermenêutica das técnicas de si na prática pagã, transformando-se na prática cristã, em que o autor esboça uma história das diferentes maneiras nas quais os homens em nossa cultura elaboram um saber sobre eles mesmos. O filósofo francês vai além de tomar as ciências como verdades nas quais se tem que acreditar piamente e coloca outras técnicas específicas das quais os homens se utilizam para se compreenderem. Essas técnicas subdividem-se em quatro grandes grupos, apresentados a seguir:

- 1) as técnicas de produção graças às quais podemos produzir, transformar e manipular objetos;

- 2) as técnicas de sistemas de signos, que permitem a utilização de signos, de sentidos, de símbolos ou de significação;
- 3) as técnicas de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, submetendo-os a certos fins ou à dominação, objetivando o sujeito;
- 4) as técnicas de si, que permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformar-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade (1995, p. 2).

O autor alerta sobre o fato dessas técnicas não funcionarem separadamente. Na construção da subjetividade, as tecnologias de si são o resultado de diferentes fatores, como os micro-poderes, que interferem direcionando as escolhas e caminhos efetuados pelos sujeitos. Cada uma das 'técnicas' está associada a um tipo de dominação, implicando certos modos de educação e de transformação dos indivíduos, pois como complementa o autor, não se trata somente de adquirir certas aptidões, mas, também, de adquirir certas atitudes.

Foucault retorna às práticas da Antigüidade tardia, em que as práticas tomam a forma de um preceito: *epimelesthai sautou*, isto é "tomar conta de si", ter "cuidado consigo", "preocupar-se, cuidar-se de si" (1995, p. 3).

O preceito "cuidado de si" (*epiméleia heautoû*) configura um dos grandes princípios das cidades; uma das grandes regras de conduta da vida social e pessoal, um dos fundamentos da arte de viver. Foucault, ao se referir ao princípio moral que domina toda Antigüidade, quer dizer: "toma conta de você mesmo", mas o princípio ao délfico, "conhece-te a ti mesmo" (*gnôthi seautón*). Para tanto, constata-se que a tradição filosófica tem insistido sobre o último princípio e esquecido o primeiro.

Foucault aborda três técnicas de si definidas pela filosofia estóica: as cartas aos amigos e o que elas revelam de si; o exame de si mesmo e de sua consciência, que compreende a avaliação daquilo que foi feito, daquilo que deveria ter sido feito, e a comparação dos dois. E considera a última técnica definida pelos estóicos – a *askêsis*, que não é a revelação do si secreto, mas um ato de rememoração (1994, p. 12).

O autor citado explica que uma das razões à ênfase dada ao "conhece-te a ti mesmo" é de que os princípios morais da sociedade ocidental passaram por uma profunda transformação e o 'cuidar de si' passou a ser considerado como imoral, como meio de escapar a todas as regras possíveis, herança, esta, da moral cristã, que promove a renúncia de si como condição da salvação. Paradoxalmente, conhecer-se a si mesmo constituiu um meio de renunciar a si mesmo.

O ocupar-se consigo mesmo está relacionado com o objeto dessa investigação, por entendermos que na perspectiva do dedicar-se a uma prática artística seria ocupar-se consigo mesmo. Foucault (1995, p. 121) explica que “*epiméleia* não designa simplesmente uma atitude de consciência ou uma forma de atenção sobre si mesmo; designa uma ocupação reguladora, um trabalho com prosseguimentos e objetivos”. Noutra passagem, esse autor afirma que para ocupar-se consigo, é necessário dispor de certas técnicas de si, que são:

[...] práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo. (2001, p.15)

A criação artística, a motivação criadora surge de uma necessidade de alterar uma realidade que não estava sendo satisfatória, tornando-se uma necessidade de criar, correspondendo a um esforço em elaborar a si mesmo de forma ética e estética no momento da criação, pois como afirma Foucault (2005, p. 69), o cuidado de si permite que o sujeito encontre em sua própria trajetória uma escapatória às sujeições. Para esse filósofo, sob a perspectiva do cuidado de si é possível encontrar em si mesmo um “porto abrigado das tempestades” (p. 69).

A perspectiva do cuidado de si não consiste numa fuga da realidade e, sim, numa maneira de agir que implica a imagem de si que se deseja passar, um determinado estilo de vida.

Foucault (2005), a respeito do cuidado de si, mostra formas de subjetividade que se apresentam como decisões estéticas e éticas do próprio indivíduo, o qual formula determinados modos de existência que desejam construir para si. Podemos considerar que as atitudes das professoras dessa pesquisa transformaram a si mesmas através de suas criações.

Na construção da subjetividade, o desenvolvimento de tecnologias de si é importante quando estas estão relacionadas ao cuidado consigo mesmo, sem esquecer de que ser professor ou professora implica estar relacionado com o outro. É uma profissão que não se faz na solidão. É estar comprometido com o outro e é nisso que devemos considerar a importância de saber lidar com a estética da própria existência, para poder lidar com a vida do outro, pois apenas a satisfação pessoal

não caberia nessa profissão, porque ela somente se concretiza no conjunto das relações. O cuidado de si deve estar relacionado com o cuidado com o outro.

Dessa forma, o fazer artístico é uma possibilidade de prática de si que repercute no resgate e manutenção do bem-estar, em que os elementos da arte, de alguma forma, se relacionam e se refletem na vida desses sujeitos.

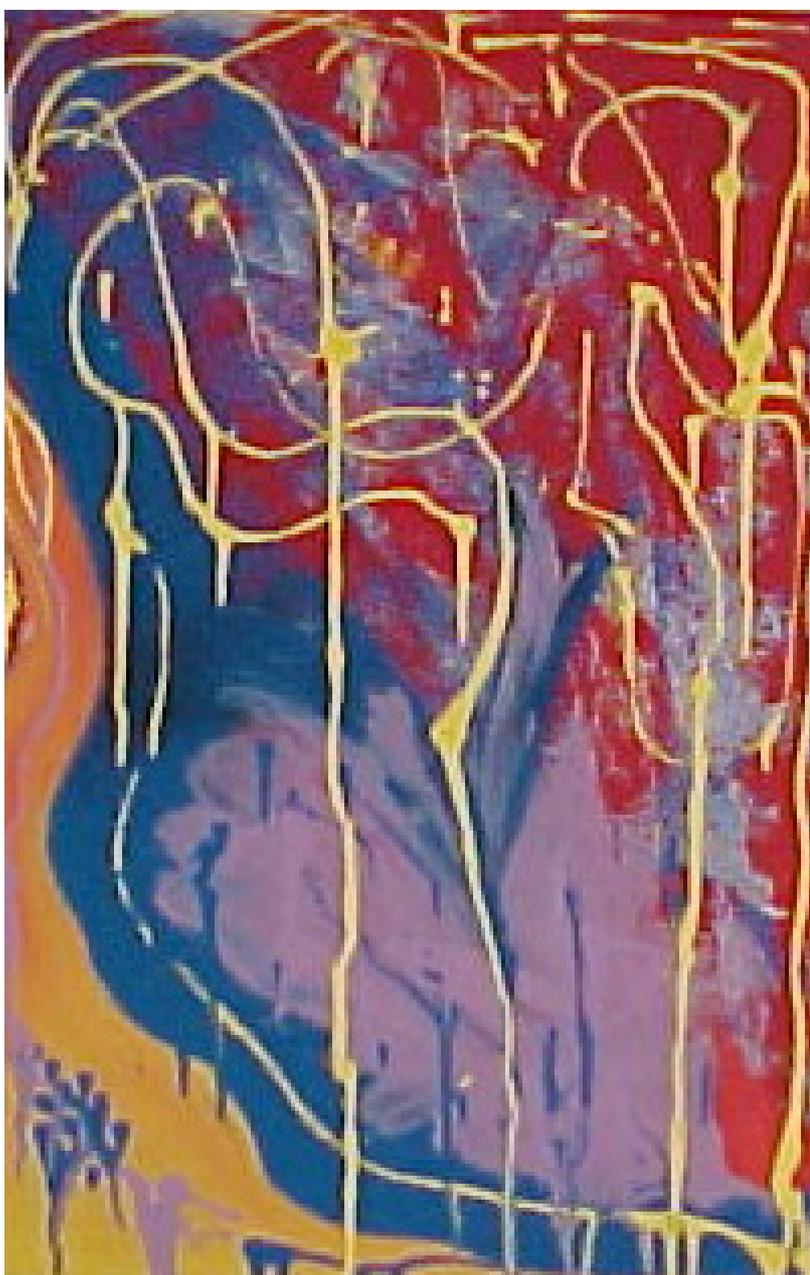
Gadamer (2007) fala da importância da arte para auxiliar o sujeito a se compreender, no sentido que aprendemos a nos compreender pela abertura de horizontes, mesmo que a arte não nos proporcione um conhecimento imediato, nem fixo. Ele acontece no processo histórico do sujeito e sempre passível de diferentes interpretações.

Porém, não podemos esquecer o que Freud sabiamente nos lembra a respeito da felicidade plena que nunca é alcançada, mas que buscamos por vários caminhos a concretização desta felicidade, algumas vezes, evitando outras (felicidades) e enfrentando os problemas.

Na concepção de fazer da vida uma obra de arte, analogamente ao fazer artístico, vamos entender, através da arte, como poderia ser esse processo. A partir dos elementos da composição artística, chamados elementos plásticos, temos a formação da obra no sentido de sua concretização e, principalmente, dos elementos ligados ao sentido estético. Lembrando as palavras de Nietzsche 'fazer da vida uma obra de arte', que Foucault toma emprestado e amplia.

O homem se constitui e é constituído de linguagem, onde a arte possibilita essa leitura e escrita, proporcionando uma leitura hermenêutica. Gadamer (2007, p. 581) explica que

[...] na linguagem é o próprio mundo que se representa. A experiência de mundo feita na linguagem é "absoluta". [...] O caráter de linguagem em que se dá nossa experiência de mundo precede a tudo quanto pode ser reconhecido e interpelado como ente.



5 CONCEITUANDO ARTE

Coli (1990, p. 8), afirma que, “(...) arte são certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirativo, isto é, nossa cultura possui uma noção que denomina solidariamente algumas de suas atividades e as privilegia”. No entanto, para esse autor, “(...) o estatuto da arte não parte de uma definição abstrata, lógica ou teórica do conceito, mas de atribuições feitas por instrumentos de nossa cultura, dignificando os objetos sobre os quais ela recai” (COLI, 1990, p. 11).

Mukarovsky (1981, p.126), define que

A arte é, em si própria, um grupo de atividades do homem. Não são fenômenos que adquiram a função estética de modo secundário, ao lado de uma outra função principal e, às vezes, por acaso, mas sim produtos criados com a intenção de o efeito estético ser o seu principal papel.

Seria errôneo pensar que por isso mesmo, a arte não pertence ao capítulo “O Estético e a Vida” e considerar-se que ela é algo como um oásis silencioso de contemplação estética cujo campo de ação encontra-se fora dos próprios processos vitais.

Conforme Mukarovski (1981, p. 127), há períodos nos quais torna-se evidente a separação da arte em relação à vida cotidiana. Mas, esse protesto deve ser percebido como flutuações da evolução, opostas a uma outra manifestação extrema: a fusão da arte com atividades e interesses extra-artísticos, pois entre a arte e a vida prática existe explicitamente uma tensão permanente, uma polêmica que não terá fim. É fundamentalmente essa tensão que faz da arte um fermento sempre vivo da vida humana.

Osborne (1970) ao citar Pareyson, explica que as definições de arte mais comuns na história do pensamento e tradicionalmente aceitas são três: a arte é entendida como fazer, como conhecer ou como exprimir. Essas concepções não se contrapõem e nem se excluem umas às outras, pelo contrário, aliam-se e combinam-se de várias maneiras. No entanto, permanecem, em definitivo, as três principais definições da arte. Na Antigüidade, prevaleceu a primeira: a arte entendida como fazer, em que era, explícita ou implicitamente, acentuado o aspecto executivo, fabril e manual. Mas, o pensamento antigo pouco se preocupou em teorizar a distinção entre a arte propriamente dita e o ofício ou a técnica do artesão. Permaneceu um

equívoco, não eliminado nem mesmo pela distinção entre a arte livre e arte servil, que confinava as grandes artes, como as plásticas e figurativas, nas artes consideradas inferiores, o que era intimamente contraditório, porque, precisamente, exaltava aquelas artes em que era menos evidente a característica que, por definição, atribuía-se à arte; isto é, o aspecto executivo e manual.

No Romantismo, surge uma nova forma de perceber a arte, não mais seguindo a um modelo ou a regras estabelecidas que orientam de como chegar ao “belo”. A norma, então, é a “expressão”, sendo que, dessa forma, a obra deve estar de acordo com a figura e emoções que ela sugere.

No decorrer do pensamento ocidental, retoma-se a concepção de arte como conhecimento e a forma como foi executada é tida como secundária, quase desnecessária, entendida como uma visão da realidade; às vezes, como forma suprema, outras, como forma insignificante do conhecimento, ou seja, da realidade sensível na sua total clareza, ou de uma realidade metafísica superior e mais verdadeira, ou de uma realidade espiritual mais íntima profunda e simbólica.

Ainda, segundo o mesmo autor, a arte é concebida como forma de expressão das ações humanas e, como toda ação humana, contém a espiritualidade e personalidade de quem toma a iniciativa de fazê-la. Assim, a expressão que se atribui à arte tem um sentido especial; a obra de arte é expressiva enquanto organismo que vive por conta própria e contém quando deve conter: a personalidade do seu criador, a sua espiritualidade expressa no estilo. Considera-se esteticamente perfeita a obra que é significativa, ou seja, que traduz o dizer do seu criador.

Observa-se, no momento atual, que tudo que diz respeito à arte deixou de ser evidente, tanto em si mesma como na sua relação ao todo e até mesmo o direito a uma existência nos moldes tradicionais. No entanto, isso não quer dizer que aconteça a negação de sua estrutura, mas sim, modificações de sua concepção.

Para Adorno (1970, p.11-12), o alargamento das possibilidades artísticas revela-se, na maioria das vezes, como estreitamento. A liberdade conquistada pelos movimentos artísticos revolucionários anteriores à época atual proporcionou a felicidade dos artistas e dos apreciadores da arte seguindo preceitos da época. No entanto, não perdurou eternamente, já que os artistas passaram a se deparar cada vez mais com novos preconceitos relacionados à forma e estilo. Com efeito, a liberdade absoluta na arte, que é sempre a liberdade num domínio particular, entra em contradição com o estado perene de não-liberdade. O lugar da arte tornou-se

incerto, sendo que a autonomia conquistada por ela no sentido de ideal de liberdade após ter sido liberada da função cultural e de viver sob o ideal de humanidade, foi abalada à medida que a sociedade se tornou menos humana, ou então, no momento em que o sistema capitalista passou a definir o lucro como fim último da ação humana.

Nesse contexto, fracassaram as tentativas de autonomia pretendida pela arte para, através de sua função social, restituir-lhes aquilo que era devido, ou então, a cujo respeito exprimia uma dúvida. A autonomia começou a ostentar um momento de cegueira, sendo essa caracterizada como peculiar à arte.

Ao se direcionar para o sistema de mercado, a arte se distanciou de seu antigo desígnio, pregado pelos gregos dentro de um âmbito específico de humanidade. Porém, é complicado pensar na arte como mercadoria num sistema de lucro, pois se tem claro que a arte só é possível se for considerada a sua essência. Assim, tem-se como pretexto de que a arte é a criação do exclusivo, singular, a cargo da humanidade que, devido ao sistema autoritário como o capitalismo, tenta resgatar sua questão humana. Essa desumanização da arte é o resultado da própria desumanização em que o homem se encontra, fruto do sistema capitalista no qual está inserido. Pretende-se, então, humanizar o homem e a arte e, assim, esta se torna geradora de humanização numa sociedade que organiza privilégios em troca do lucro.

As produções artísticas se distinguem, se afastam do mundo empírico e sugerem um outro com essência própria, contrário ao mundo das funções sociais, como se correspondesse a uma realidade.

Essa questão é abordada por Adorno, quando afirma que

As artes tendem para a afirmação, mesmo que se comportem de uma maneira trágica. Os clichês do esplendor conciliante entre arte e realidade, não são apenas repulsivos porque parodiam o conceito enfático da arte pelo seu equipamento burguês e a classificam entre as reconfortantes organizações dominicais. Tocam igualmente nas feridas da própria arte. Pela sua ruptura inevitável com a teologia, com a pretensão absoluta para a verdadeira redenção, secularização sem a qual a arte jamais teria se desenvolvido, a arte condena-se a outorgar ao ente e ao existente uma promessa, que privava da esperança num Outro, reforça o sortilégio de que se quis libertar a autonomia da arte. De tal promessa já se pode suspeitar o próprio princípio da autonomia: ao pretender por uma totalidade exterior, uma esfera, fechada em si mesma, esta imagem é transferida para o mundo em que a arte se encontra e se reproduz (1970, p.12).

A partir desse autor, constata-se que o que se tornou insuportável foi tratar, obrigatoriamente, toda obra de arte como uma celebração. E, ao atacar o que se tornou tradição, que era o seu fundamento, a arte se transforma, sugerindo outra base, outro fundamento, mas não pode, e não consegue, se reduzir a uma fórmula universal da consolação ou ao seu contrário.

A arte tem seu conceito decorrente dos momentos em que se transformou historicamente. A crença de que as primeiras obras de arte são as mais elevadas e as mais puras é considerado romantismo tardio. A definição do que é arte é sempre dada segundo a concepção que se tinha dela antes, mas somente é legitimada por aquilo em que se tornou, ao que pretende ser e aquilo que poderá tornar-se.

Ainda, conforme Adorno (1970), muitas obras, que são representações culturais, metamorfoseiam-se em arte ao longo da história, quando não o tinham sido e muitas obras de arte deixam de ser. A arte só é interpretável pela lei do seu movimento, não por invariantes. Determina-se na relação com o que ela não é. Dessa forma, a arte apresenta-se como a antítese social da sociedade, não devendo ser imediatamente deduzida desta. A constituição da sua esfera corresponde à constituição de um meio interior aos homens enquanto espaço da sua representação: ela toma previamente parte da sublimação.

Isso quer dizer que, nenhum apreciador da arte, assim como nenhum artista, desvincula-se ou separa-se em duas ou mais partes para criar ou apreciar uma obra de arte. Ele o faz por inteiro, ou seja, imprimindo em sua criação ou observação a sua particular vivência de experiências e conceitos internalizados como belo ou feio, gosto ou desgosto. Nenhum ser humano verá na mesma obra de arte as mesmas coisas, nem mesmo quando dois ou mais artistas produzirem arte em função de um conteúdo pré-estabelecido. Todas as obras de arte são a mais pura expressão das vivências e conceitos do seu criador, portanto, particularizadas, únicas em essência e intenções. Esse é o mais claro e precioso pressuposto de que a arte possa se servir para continuar seu processo no objetivo de humanização do que já não se tornou desumanizado em função do lucro.

Assim, sabe-se que o papel da arte na sociedade atual é muito mais sério e profundo do que possa ter reconhecido qualquer crítico ou observador envolvido na busca de fórmulas que possam servir de sustentação ou de fundamentação à criação. A arte é toda a criação do humano em função do humano e da humanização da existência humana. Então, a arte encontra-se em função do

humano. Na concepção de Guareschi (1991, p. 66), “A arte não se deixa reificar, recusa-se a qualquer conceituação, conserva como elemento essencial a criatividade, a possibilidade do novo, a utopia.”

Conforme Freitag (apud GUARESCHI, 1991, p. 66), “[...] a estética procura desvendar na obra de arte sua essência, seu verdadeiro caráter do real estabelecido, procura, quase que intuitivamente, afinar-se e sincronizar-se com ela para compreender sua mensagem negadora e contestadora”.

Percebemos que a definição de um pressuposto para a arte resultava da sua vinculação com beleza. Todavia, é importante salientar a extrema relatividade deste vocábulo “beleza”. A única alternativa consiste em dizer que a arte não apresenta nenhuma ligação necessária com a beleza, esta está, na maioria das vezes, relacionada com o conceito de beleza estabelecido pelos gregos e continuado pela tradição clássica européia.

O conceito de beleza apresentou-se mutante durante o percurso da história, modificando-se de acordo com os fatos históricos e sociológicos. Porém, convencionou-se que tudo que é belo é arte ou que toda arte é belo, que, o que não é belo, não é arte, e a fealdade é a negação da arte. Essa relação existente entre a arte e a beleza esteve no fundo de todas as dificuldades na apreciação da arte e mesmo em pessoas extremamente sensíveis a impressões estéticas em geral. Essa suposição atuou como censor inconsciente em casos particulares em que uma obra não era reconhecida como bela. Isto porque a arte não implica beleza, pois são outros os fatores que a caracterizam e não o conceito de beleza.

Na Grécia antiga é cunhado o conceito de beleza, fruto da filosofia particular da vida da época. Tal filosofia era antropomórfica: exaltava todos os valores humanos e nada mais via nos deuses senão o próprio homem exagerado. A arte, tanto quanto a religião, constituíam idealização da natureza e, particularmente, do homem como ponto culminante do processo da natureza. Roma herdou esse pensamento, que na Renascença, tomou um novo impulso. Mas, ainda revive-se a tradição da Renascença e a beleza associa-se, inevitavelmente, à idealização de um tipo de humanidade criada por um povo distante e afastada das condições atuais da vida cotidiana.

Para Adorno (1970, p. 304), a identificação da arte com o belo é insuficiente não apenas porque tal identificação é demasiado formal. Naquilo que a arte se tornou, a categoria do belo representa apenas um momento que, ademais, modifica-

se intimamente: o conceito de beleza, pela absorção do feio, modificou-se em si sem que, no entanto, a estética pudesse dispensar. Na absorção do feio, a beleza é suficientemente forte para se ampliar mediante a sua contradição.

Conforme Read (1976, p. 20), “(...) a arte não apresenta nenhuma ligação necessária com a beleza – posição perfeitamente lógica ao termo de beleza estabelecido pelos gregos e continuado pela tradição clássica europeia”.

Para Adorno (1970, p. 20), a abordagem kantiana sobre a teoria da realização do desejo define no primeiro momento do Juízo de Gosto na analítica do belo como a satisfação desinteressada. O que é chamado “satisfação” está relacionado ao interesse e se pressupõe um objeto, ao qual é direcionada a atenção.

Essa atenção tanto pode ser ao objeto de uma representação artística ou à própria obra de arte, segundo a interpretação de Kant citado por Adorno (1970, p. 21). O modelo nu bonito ou a harmonia suave dos sons musicais podem ser kitsch⁸, mas, também, um momento integral de qualidade artística. Kant, na Crítica do Juízo, sem abandonar o campo da antiga estética do efeito, limita-se a realizar uma crítica natural, da mesma forma que o subjetivismo kantiano tem sua força principalmente na sua intenção objetiva. Sendo assim, a ausência de interesse afasta-se do efeito imediato que a satisfação quer conservar, e inicia-se a ruptura com a sua hegemonia. Tem-se que a satisfação sem o recurso do interesse torna-se satisfação de algo tão indefinido que não serve mais para nenhuma definição do belo.

Também Freud (1974), na sua teoria psicológica da arte, afirma que as obras de arte não são resultados momentâneos do desejo, mas transformam a libido inicialmente insatisfeita em realizações socialmente produtivas, em que a importância social da arte continua a existir de forma transparente, não satisfazendo a submissão acrítica referente à sua importância social. Segundo Freud,

[...] À frente das satisfações obtidas através da fantasia, ergue-se a fruição das obras de arte, fruição que, por intermédio do artista, é tornada acessível inclusive àqueles que não são criadores. As pessoas receptivas à influência da arte não lhe podem atribuir um valor alto demais como fonte de prazer e consolação na vida. Não obstante, a suave narcose a que a arte nos induz, não faz mais do que ocasionar um afastamento passageiro das pressões das necessidades vitais, não sendo suficientemente forte para nos levar a esquecer a aflição real (p.37-38)

⁸ Moles (1986, p.32) justifica e reconhece a Arte Kitsch da seguinte forma: “...o Kitsch é uma relação do homem com as coisas, muito mais de que uma coisa, um adjetivo muito mais do que um nome, constitui precisamente um modo estético de relação com o ambiente” ... sendo que, “...sua posição situa-se entre o que é moda e o que é considerado conservador, como a aceitação da “maioria”.

Tanto para Kant quanto para Freud, a obra de arte está simplesmente apenas em relação a quem a contempla ou que a executa. Por isso, é importante tratar da apreciação artística, pois se considerarmos as interpretações feitas em relação às obras artísticas, o que define sua apreensão está fundamentalmente associada à apreciação estética a que o observador se predispõe.

A compreensão do conceito de apreciação e a capacidade para exercê-la, também influenciarão na escolha ou discriminação das produções artísticas ou não-artísticas a que os espectadores vão considerar ou eleger.

A palavra apreciação está relacionada ao conceito de apreensão estética, pois ao se entrar em contato com a arte, ou o mundo que a circunda, desfruta-se de sensações que ela provoca.

Como afirma Osborne (1970, p. 25), o que hoje em dia se sustenta é que a apreciação das artes proporciona um contrapeso à parcialidade racionalista da cultura tecnológica contemporânea e oferece a muitos um campo para o exercício de faculdades que, de outra forma, poderiam continuar atrofiadas e empobrecidas.

Apesar disso, a herança do Romantismo é elemento indicador na forma de pensar e compreender a arte e a apreensão tem como resultado uma abordagem distante e privada de emoção de algo que ainda é, principalmente, considerado como questão de sentimento e de relacionamento emocional.

Osborne (1970, p. 48) explica que o gozo ou fruição é uma espécie de prazer, mas não dizemos que nos deleitamos com tudo o que nos dá prazer. O gozo implica atenção ao seu objeto e, se a atenção decair por qualquer motivo, o gozo se esmaece. Mas, lembra que nem todo gozo é gozo estético, dando o exemplo de uma criança que se deleita vendo o circo. Sua experiência não é estética. Para esse autor, a apreciação das artes não é um ramo do conhecimento teórico, tampouco uma satisfação emocional, mas uma aptidão adquirida, cultivada e refinada.

Todos têm o direito de julgar a estética individual, no entanto, esse julgamento nos chama a responsabilidade por ele, já que o gosto pessoal é um componente do valor humano do seu portador. Assim, conforme Osborne (1970, p.46), “um juízo estético – ou como o chama Kant, um juízo de gosto – consiste precisamente em dizer que uma coisa é bela apenas com relação à qualidade pela qual ela se adapta ao nosso modo de assimilá-la.”

Segundo Paviani (1987), muito se fala na crise da arte como se esta fosse um fato isolado do homem e da sociedade, porém, é manifestação de uma forma de

perceber o homem e a sua contextualização social. A arte tem como uma de suas funções traduzir e transmitir as importantes experiências materiais e místicas de uma cultura, isto é, de humanizar o homem no instante em que a arte se torna o seu reflexo e da sociedade. Arte não é somente a continuação de moldes tradicionais.

Na atualidade, devido às diferenças sociais e culturais, a arte assumiu essas diversidades e a própria desintegração e fragmentação do indivíduo contemporâneo. No presente, os gostos são variados, bem como as maneiras de perceber as diferentes teorias explicativas em relação às artes. Mas, existe em relação a isso, uma forte tentativa de absorver e frustrar as formas distintas de pensamento e criação artística que não estão nos padrões tradicionais.

E a arte só cumprirá sua função de humanizar a sociedade no momento em que se tornar capaz de exercer seu destino de forma livre e manifesta.

Paviani (1987, p.25) constata que

[...] hoje, a verdadeira arte consiste em exprimir a crise, isto é, a falta de discernimento, a inversão dos valores, os conflitos ideológicos, a transição e as mudanças do homem e da sociedade, pois a arte de hoje, não nasce mais de uma posição, mas de uma oposição. Além de seu caráter estético, possui uma dimensão moral e política.

Mesmo que essa pesquisa não tenha como objetivo estudar a Arte como objeto, fez-se necessário introduzir essa conceituação, pois tudo o que se relaciona às artes, assume papel importante por fazer parte do imaginário da sociedade em geral. Cada indivíduo tem um conceito formado, uma idéia e opinião a respeito da arte, inclusive as professoras que participaram da pesquisa.

Algumas professoras desta investigação elaboram seus trabalhos artísticos sem a necessidade de “agradar” os espectadores ou usá-la com o intuito de chocar. Por outro lado, outras buscam, através da arte, uma maneira de transformar suas angústias e tristezas em cor e, quiçá, a própria sociedade. Isso mostra que são plurais as maneiras que essas professoras pensam o fazer artístico.

5.1 ARTE, SENSIBILIDADE E ESTÉTICA

O contexto atual da cultura não deixa passar em branco a percepção da estética nascida na modernidade européia, em que o racionalismo se tornou um instrumento de dominação que assujeita os homens, assemelhando seres e coisas, o que resulta na domesticação do sensível.

Essa sensação de crise vivenciada pelos sujeitos contemporâneos, não é privilégio de alguns setores da sociedade. Instigados pelos problemas reclamados pelos professores e investigados por estudiosos da educação e da saúde, resolvemos tentar compreender como alguns educadores “driblam” este mal-estar através da prática artística. No entanto, vale ressaltar que essa crise contemporânea é notada na cultura em geral, na educação e nas artes propriamente ditas. Como ressalta Meira (2003 p.13), “A arte revida esse impasse opondo uma ‘presença’ ao que a máquina faz desaparecer como corpo e aparecer como imagem. A arte contemporânea parou de representar o mundo para representar sua ‘realidade’[...]”.

Essa autora comenta que a crise percebida é resultado do que ela chama “estado de números”, fazendo alusão ao racionalismo, uma vez que eles são capazes de gerar sentimentos de sagrado, produzir o mito e sedução estética, assim como criar falsos esquemas de relação com a vida (MEIRA, 2003, p.13).

A educação e a cultura possibilitam ao homem constituir uma segunda natureza que não é apenas ética, mas também estética, enquanto cria leis e costumes, enquanto produz uma realidade, uma natureza de produtos como conhecemos na arte. Sendo a arte composta por metáforas, Hermann (2005) afirma que “[...] A metáfora expõe o quanto a criação traz a radicalização da autonomia e a abertura que torna possível pensar as relações quase esquecidas entre ética e estética.”.

Tentaremos esclarecer o que pensamos sobre a arte em relação à formação subjetiva dos sujeitos e sua relação com a educação. Inicialmente, fazendo um vínculo com o papel da própria educação, Read (1986) enumera dois princípios que deveriam orientar os objetivos da educação, sendo que o primeiro seria educar com referência as coisas, e o segundo, educar para unir, não para dividir. Nas palavras do autor citado, “Educação com referência a coisas significa exatamente o que Platão e Rousseau quiseram dizer: que a educação deveria fluir através dos

sentidos, dos membros e dos músculos, e não primordialmente através da faculdade de abstração” (p. 12).

Nietzsche inaugura uma nova maneira de ver a estética quando une características antes tidas como dicotômicas, numa proposição de viver a vida como obra de arte. A estética, por um lado, referia-se às reflexões sobre o sentido da arte e às questões do sensível na vida, possibilitando um pensamento autônomo e a construção de um discurso sobre a arte, ao mesmo tempo em que trouxe a arte para o campo simbólico da palavra. Por outro lado, à estética cabia traduzir através das palavras o que se passava na emoção estética, na sensibilidade que se modifica no transcorrer da criação artística, e principalmente, nos dilemas entre razão e sensibilidade inerentes à situação cultural onde emergem. Nietzsche (1992) se apoiou nessa idéia para elaborar sua crítica ao racionalismo exacerbado, propondo a busca de equilíbrio entre o sensível e o racional, entre o “dionisíaco” e o “apolíneo”.

A estética nasce como tentativa metafísica de mediar teoria e prática, entre o inteligível e o sensível. Como lembra Meira (2003, p. 23), “a estética surgiu, portanto, de uma interface e por necessidade de compreender o sentido das interações, do que transita e vibra, anima e é animado por tal relação”.

As mudanças que fundamentaram o século XVIII marcado pelo predomínio da razão, ainda influenciam e determinam nossas preferências, nossas relações com os seres humanos e com a natureza, apontam para a alienação e distanciam o homem da sua condição de ‘humanidade’.

Essa visão racionalista, predominante desde os fins do século XVII, interfere no modelo sócio-econômico do ocidente e intervém nos modelos educacionais onde perpassa o pensamento lógico e racional, resultado do projeto iluminista que define a maneira dos sujeitos de ver e agir no mundo.

Interessa saber de onde provém esta racionalidade. Temos desde Platão a desconfiança sobre a sensibilidade, acusando que quem se deixa seduzir pelos sentidos pode incorrer nos riscos da incerteza ou perder-se naquilo que vê. Novais (1988, p. 10) constata que a sensibilidade foi confinada a um plano secundário e subordinada à racionalidade, como influência preponderante nas práticas dos homens modernos.

Com a finalidade de subvertermos esta ordem, ressaltamos a importância da arte e da estética para a educação contemporânea, por apresentarem o

desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da percepção e articulando uma relação mais consciente do ser humano com o mundo.

Através da Educação Estética, o indivíduo amplia a sensibilidade e, como lembra Ostrower (1987), a valorização do lado sensitivo possibilita “[...] uma abertura constante ao mundo e nos liga ao acontecer em torno de nós”. A sensibilidade do indivíduo é acumulada e guia as considerações do que para ele seria importante ou necessário para alcançar determinadas metas de vida.

Ostrower alude sobre a relação entre sensibilidade e percepção, sendo esta uma maneira de produzir conhecimentos. Ela explica que o ser humano ao perceber o mundo, tenta interpretá-lo e, ao interpretar, começa a criar (1988).

Apesar de na nossa cultura o conhecimento racional ser preponderante, não podemos negar que o mundo sempre foi percebido pelos sentidos, no entanto, relegado ao segundo plano. E, acredita-se que a Arte e a Estética podem promover não a negação da racionalidade, mas um equilíbrio entre estas forças, naquilo que Schiller (1992) propôs em sua teoria estética, dando ênfase ao impulso lúdico por possibilitar ao homem desenvolver-se plenamente. O ‘impulso para o jogo’⁹ desenvolve tanto as capacidades intelectuais como as racionais.

Sendo assim, a sensibilidade está relacionada com o modo como criamos e como percebemos o mundo. Neste ponto, mostra-se a relevância da Arte e da Estética na relação que se estabelecem.

Ostrower (1987) explica que a cultura orienta o ser sensível ao mesmo tempo em que orienta o ser consciente. Desta forma, a sensibilidade do indivíduo é acumulada e, por sua vez, orienta o fazer e o imaginar individual. Culturalmente seletiva, a sensibilidade guia o indivíduo nas considerações do que para ele seria importante ou necessário para alcançar certas metas de vida.

Para essa autora, a sensibilidade, como fenômeno social, converter-se-ia em criatividade ao ligar-se estreitamente a uma atividade social significativa para o indivíduo. No enfoque simultâneo do consciente, cultural e sensível, qualquer atividade em si poderia tornar-se um criar.

Considerando a importância da sensibilidade na percepção da realidade e elemento fundamental referente às escolhas da vida e, em contrapartida, para a educação, nos remetemos a Read (1986) quando vincula como um dos papéis da educação a regeneração moral da humanidade. Esta estaria relacionada com a

educação moral (não como preceito moral, mas educação por prática moral), e isso alcançado através de uma disciplina estética. Dessa forma, a virtude moral aparece como o resultado do hábito, como assinalou Aristóteles (Apud READ, 1986): “Nem pela natureza, portanto, nem contrariamente a ela as virtudes crescem em nós; somos, antes, adaptados pela natureza a recebê-los e nos tornamos perfeitos pelo hábito”.

Read (1986), seguindo os preceitos aristotélicos, afirma que há um certo modo de vida que é considerado bom, e a atividade criativa a que chamamos arte é essencial nele. E, através da educação, se faz a iniciação a esse modo de vida. A prática artística será um meio de atingir o sucesso na educação e nada melhor que essa prática começar pelos educadores.

Quando Read alude ao papel educativo da arte, ele se remete a Platão, sendo que para este “[...] o homem [...] se distingue do restante do reino animal precisamente pelo fato de possuir um senso estético, que define como ‘o poder de perceber e apreciar o ritmo e a melodia’” (1986, p. 24). A relação feita pelo autor é entre o poder de percepção estética e o poder de discriminar o bem do mal, sendo assim, o objetivo maior da educação seria atingido, pois este seria o papel fundamental da educação. Independente das transformações morais dos últimos tempos, Read considera que o papel da arte estaria relacionado ao seu vínculo com o crescimento vital, proporcionando um desdobramento de aptidões interiores, propiciando as experiências perceptivas vistas como experiências cognitivas e assim dar unidade à forma dessa natureza.

As experiências cognitivas fazem eco na formação da consciência humana, e esta, por sua vez, é produto da sua capacidade simbólica. Para tanto, a palavra passa a ter um papel fundamental por ser a base da consciência reflexiva. Duarte Jr (1991, p.19) afirma que “O ser humano tem uma *consciência reflexiva*, isto é, pode pensar em si próprio, pode tornar-se como objeto de seu pensamento. Pensamento, este, que se dá graças à palavra”.

Para Duarte Jr, a palavra é o primeiro elemento transformador do mundo de que se vale o ser humano e que o possibilita organizar o real, atribuindo-lhe significados. As experiências vividas são sempre seguidas de simbolizações, que permitem explicitá-las. As sensações e percepções são filtradas pela linguagem humana e recebe uma significação (READ, 1991).

Esse autor explica que o processo do conhecimento humano compreende um jogo entre o vivenciar e o simbolizar estas vivências, entre o que é sentido e o que é pensado. O sentimento é a forma primeira, direta e não elaborada de apreensão do mundo, porque a colocação humana no mundo é primeiramente, emocional, sensitiva; a razão é uma operação mental posterior. “O mundo nunca é percebido de forma ‘neutra’, ‘objetiva’, ‘lógica’, mas sim, emocional. Inicialmente, sentimos, depois elaboramos racionalmente os nossos sentimentos” (DUARTE JR, 1991, p. 42).

Duarte Jr (1991) explica que a linguagem procura sempre captar os sentimentos, significando-os e classificando-os em conceitos sem poder descrevê-los. Explica que a arte surge como uma alternativa para apresentar integralmente os sentimentos, já que os símbolos lingüísticos são incapazes de fazê-lo. Para este autor,

(...) a arte não procura transmitir *significados conceituais*, mas dar expressão ao sentir. E dar expressão de maneira diversa da de um grito, de um gesto, de um choro, porque a expressão nela está formalmente estabelecida, isto é, está concretizada, lavrada, numa *forma* harmônica. Assim, a arte *concretiza* os sentimentos numa forma, de maneira que possamos percebê-los. As formas da arte como que “representam” os sentimentos humanos (p.43-44).

E continua:

Na arte, (...) não há convenções explicitamente formuladas. As formas da arte não são propriamente símbolos convencionais. O sentido expresso por uma obra de arte reside nela mesma, e não fora, como se ela fosse apenas um suporte para transportar um significado determinado. [...] Isto porque o sentido da arte reside em suas formas, que, se forem alteradas, implicam, conseqüentemente, uma alternativa do seu sentido (1991, p.45).

Assim, quando alguém se propõe a fazer arte, procura concretizar nas formas o que é inefável, inexprimível pela linguagem conceitual. O artista não conceitua os sentimentos, o artista mostra através de formas artísticas¹⁰.

Neste intento, todo ser humano representa, de uma maneira individual, a partir de um imaginário e olhar específicos, o mundo em que vive. Este imaginário é

¹⁰ Para Duarte Jr “[...]. O artista não se escraviza a códigos e, freqüentemente, os artistas inovadores são justamente aqueles que transgridem o estilo preponderante de seu tempo” (1991, p.47). Este autor continua explicando: “[...] Contudo, é preciso evitar uma confusão. Quando se diz que a arte é a concretização de sentimentos, isto não significa estritamente que o artista, ao construir um objeto estético, esteja *apenas e tão-somente exprimindo seus próprios sentimentos*. Não significa que a obra de arte seja um simples “retrato” do “mundo interior” do artista” (Idem, p. 52).

tecido a partir de experiências ao mesmo tempo coletivas e individuais, e estas geralmente estão imbricadas. Ao representar, o homem reconstrói o mundo que habita, dando-lhe uma nova configuração. De acordo com Ostrower (1988), deve-se destacar a sensibilidade de cada um, suas experiências e sobre o papel que é desempenhado por cada percepção, que se interliga com o próprio processo de criação. Essa autora comenta que “o ser humano é, por natureza, um ser criativo. No ato de perceber, ele tenta interpretar e, neste interpretar, já começa a criar” (p.167).

Duarte Jr (1991) afirma que criar supõe um ato em que opera a imaginação, capacidade, essa, essencial do homem. Dessa forma, o homem ordena o mundo numa estrutura significativa, já que linguagem e imaginação se desenvolvem conjuntamente. A arte possibilita ao homem projetar aquilo que ainda não existe, aquilo que poderia ser, como fruto de seu trabalho. Constitui-se num ato de rebeldia, na medida em que o criador deve negar o estabelecido, o existente, para propor um outro caminho, uma outra forma, enfim, para propor o novo. O novo surge a partir de uma contrariedade com relação ao estabelecido. Assim, o ato criativo pode ser considerado subversivo, porque visa à alteração, à modificação do existente.

Porém, a arte não é importante somente para quem a faz, ela proporciona ao expectador a experiência estética onde a consciência se coloca de maneira diferente da que compreende a vida cotidiana.

Sua importância está em possibilitar a apreensão do objeto artístico desvencilhando a consciência das amarras da linguagem convencional. Como explica Duarte Jr:

[...] Nela, o homem apreende o mundo de maneira total, sem a mediação parcializante dos conceitos lingüísticos. Na experiência estética, suspendemos nossa “percepção analítica”, “racional”, para sentir mais plenamente o objeto. Deixamos fluir nossa corrente de sentimentos, sem procurar transformá-la em conceitos, em palavras. Sentimos o objeto, e não pensamos nele. No momento dessa experiência, ocorre como que uma “suspensão” da vida cotidiana, uma “quebra” nas regras da “realidade”. (1991, p. 58).

Assim se configura a experiência estética, porque a arte não tem como função comunicar sentidos, mas exprimir sentidos. A arte não é para ser pensada, é para ser vivenciada. Duarte Jr. (1991, p.60) comenta que

[...] na comunicação, a linguagem deve “fechar” o mais possível o campo de significados, a fim de que uma idéia seja compreendida como o deseja seu emissor. [...] Enquanto que, na expressão artística, sucede o inverso: as ambigüidades e as múltiplas possibilidades de sentido são desejadas. Quanto mais sentidos possibilite uma obra, mais plena ela será.

A importância da arte se dá por proporcionar a concretização dos sentimentos em formas expressivas, possibilitando o acesso a dimensões humanas não passíveis de simbolização conceitual. Nossos sentimentos e experiências se tornam acessíveis através da arte, no entanto, na experiência estética, os sentimentos entram em consonância, ou são provocados, instigados na obra (ou objeto, fato, provocador da estética). A estética provoca a suspensão da lógica ao vivenciar os sentimentos.

O ambiente escolar evidencia a intelectualização, bem como toda a formação docente que valoriza a lógica e o racional. Sendo assim, a arte buscada pelas professoras é uma maneira de despertar a atenção ao seu próprio processo de sentir, principalmente por possibilitar o desenvolvimento de uma consciência estética.

Como lembra Duarte Jr., “[...] consciência estética significa uma *capacidade de escolha*, uma *capacidade crítica* para não apenas se submeter à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial (1991, p.73)”.

Para Hermann (2005, p. 41), a obra de arte nos põe diante do estranho, provoca questionamentos, solicita uma compreensão para além daquilo que nos habita.

Hermann (2005) acena em como a arte se aproxima do jogo, pois contém um elemento que ultrapassa o domínio da reflexão. Então, as perguntas que se fazem são: Como a arte pode educar? Como a arte pode conciliar a vida moral, se existe a cegueira dos impulsos?

Essa autora se remete a Schiller que, apesar da forte influencia kantiana, não aceita as diferenciações entre sensibilidade e entendimento, natureza e espírito, pois ele “avistava justamente nessas diferenciações a expressão da bipartição das relações modernas da vida” (HABERMAS Apud HERMANN, 2005, p.62).

Em *Cartas para uma Educação Estética da Humanidade* (1992), Schiller aponta o poder unificador da arte, enfatizando o papel do jogo e do impulso lúdico como elementos educativos que conduzem à educação moral.

5.2 O PODER DA ARTE: UM VÍNCULO ENTRE ÉTICA E ESTÉTICA

A estética acena como possibilidade de compreender as exigências éticas frente à pluralidade que se apresenta no momento atual. Hermann argumenta que

A estética sempre lutou contra um rígido racionalismo, sobretudo, aquele que elimina as diferenças e tende à homogeneização. No desdobramento do movimento iluminista, diferentes projetos filosóficos, culturais e artísticos se debateram entre racionalização e contra-racionalização. [...] O século XX, com a proclamação das vanguardas estéticas, será o momento da afirmação dos valores revolucionários da emancipação individual (2005, p.29).

Como explica a referida autora (2005), esta emancipação pretendida pelos indivíduos leva a estética a se direcionar para um certo irracionalismo em oposição a uma ética universal de base racional, colocando o conceito e o sensível em níveis opostos. A tendência a uma estética da existência potencializa o caráter ficcional da realidade, originando uma realidade com finalidade aberta. A estética se evidencia associada à possibilidade de reter particularidades que são irredutíveis ao pensamento racional.

O valor da estética, não só relacionada às artes, mas a todas as instâncias que a possam provocar, traz o estranho, a inovação e a pluralidade que não podem ser desconsiderados no plano da interpretação e problematização do agir moral. Para tanto, explica Hermann:

[...] A necessidade de salvar o não-idêntico e o contraditório, as dificuldades de lidar com oposições razão-imaginação, espírito-corpo, contingência-necessidade, unidade-pluralidade, decorrentes das interpretações metafísicas do mundo, assim como a presença do domínio e do poder da razão, que submetem as diferenças, têm gestado uma tendência que, na esteira de Nietzsche, produz um deslocamento do *apolíneo* para o (*p.30*) *dionisíaco*, ou seja, trata-se do reconhecimento do estético, como modo de conhecer pela sensibilidade, onde se refugiam a pluralidade e a diferença. Essa tendência à estetização da ética surge quando as éticas tradicionais, fundamentadas na razão entram em declínio (2005, p. 29-30)

Nietzsche inaugurou essa tendência ao proclamar que “só como fenômeno estético à existência e o mundo podem ser justificados”. Com essas palavras, o filósofo alemão aponta que a arte é a afirmação da vida e é capaz de limitar o instinto desenfreado do conhecimento.

Hermann (2005), de acordo com o pensamento de Nietzsche, explica que a estética permitiria aos sujeitos enfrentar a dimensão trágica da existência, sem que tudo tivesse que ser subsumido pelos ideais e pela lógica da identidade, não se afastando, dessa forma, da vida.

Essa autora (2005) lembra Adorno ao explicar o poder subversivo da arte quando afirma que “a arte é a antítese social da sociedade”, principalmente pela sua capacidade de crítica à razão administrada.

Muitos teóricos dissertaram a respeito do valor da arte. Devemos valorizar o intento de Schiller que foi embalado pelo pensamento romântico e proposto em Cartas sobre a educação estética da humanidade. Schiller partiu do pensamento de Kant, e ao introduzir o conceito de jogo fez um desvio do esquema kantiano, mantendo da teoria kantiana o juízo do gosto - um acordo com as faculdades da sensibilidade, imaginação e entendimento. Schiller assegura em sua teoria uma universalidade pré-conceitual, sem garantir um juízo ou conhecimento objetivante.

Schiller (Idem) valoriza essencialmente a gratuidade do jogo entre as faculdades. Somente assim, haveria uma possibilidade de harmonia não imposta pelas normas da Razão em suas dimensões práticas e teóricas. Mais uma vez, percebemos a relação entre a atividade artística e a ação moral quando este filósofo propõe que, a partir de uma atitude pré-reflexiva, a vida poderia dar uma boa forma à humanidade dando origem a uma “bela alma” e a uma “bela humanidade”.

O autor citado diz que a estética não remete a uma expressão cognitiva, isto é, dos sujeitos com as obras de forma objetiva, mesmo que promova a comunicação entre estética, ética e política. O que ele propõe é uma estética em relação de si consigo mesmo.

Os pressupostos de Schiller não seriam fáceis de serem concretizados pela sua visão metafísica da arte, mas podemos ver uma semelhança ao que Foucault propõe com o *cuidado de si*, porém o que é pretendido aqui é fazer da vida uma ética, sem se opor a ela. O que Foucault propõe é fundamentar no sentido do cuidado de si, permitir que o sujeito encontre em sua própria trajetória uma escapatória às subjeções.

Michel Foucault, em sua obra, deixou-nos um legado de pensar o mundo sob uma perspectiva de refletir uma estética da existência, em que se faz necessário conectar o discurso estético à práxis poética dentro e fora das artes.

Meira (2003) chama a atenção para algo que não pode fugir de nosso horizonte: o fato paradoxal da própria cultura do capitalismo tardio que traz subsídios para compreender a arte, justificando que é nele que se vive e repercutem as ressonâncias do fazer poético, como foco de resistência ao comércio e ao esvaziamento de valores.

O fazer poético faz voltar os olhos para o que está à mão na atividade humana e todo seu agir subjetivo operado pela prática artística. Notadamente, falamos de uma poética artística contemplada pela prática e pela técnica, mas de modo transformador. Uma atividade artística relacionada a uma experiência estética que dê sentido ao sensível possibilita o entrelaçamento de tempos e espaços.

A sensibilidade não prescinde da arte; diz respeito às vivências. Mas a arte enfatiza a promoção do ser sensível na relação com a estética do cotidiano. Como nos lembra Meira (2003), Platão havia proposto que a educação fosse feita com arte e os saberes de sustentação dos atos criadores de pensamento fossem estéticos. No entanto, foi com Aristóteles que a poética se fez didática na dimensão dramática da vida, na imagem de educação para a vida.

Um dos maiores problemas apontados pelos professores como geradores de mal-estar é a relação entre as pessoas. Essa preocupação é também notada pela educadora Marly Meira (2003) que coloca que não se pode negar que compreender o “outro” será o grande desafio social do século que se inicia.

A estética contemporânea não tem mais um referencial único que possibilitaria analisar os fenômenos materiais e espirituais da atualidade. “Ela tem, como consciência e reflexão, o universo que chega a nós pelos sentidos, sentimentos, linguagem afetiva, o que chega pelo mundo histórico, pessoal e radical em termos de vida” (MEIRA, 2003, p. 24).

A relação que a estética guarda com a arte, na dimensão que os antigos gregos concebiam arte – *ars, techné*, é no sentido supremo de arte de viver, valor de saber fazer para dar qualidade à vida. A estética era uma maneira de se comportar de forma harmônica com a natureza. Partindo dessa concepção, podemos perceber uma aproximação da estética com a ética, o que gostaríamos de valorizar nesse estudo.

A estética contemporânea, no entanto, não é estática, altera-se continuamente na exploração do sensível, do gosto, da imaginação, das emoções, exigindo uma envergadura para poder transitar num mundo em que esses

sentimentos são tão exigidos do ser humano. Viver, fazer da vida uma obra de arte, não seria se tornar um ser adaptado indiscriminadamente. É viver de forma a fazer a vida ter sentido, colocando em xeque, através da reflexão e questionamentos, os significados e as práticas cotidianas.

Podemos relacionar o fazer artístico com uma atitude pedagógica pelas transformações que este fazer possibilita ao se relacionar com mundos internos e externos do ser. Ao criar, o sujeito trabalha com imagens e processos criativos e estéticos que movimentam saberes e operações complexas no manuseio da fantasia e dos repertórios conceituais. Ao mesmo tempo, permite o enfrentamento de problemas de discernimento para lidar com os embates exigidos durante o processo criativo e transformações de caráter ético, estético e político pertinentes ao exercício cotidiano.

Meira (2003), ao abordar sobre as contingências da vida que o fazer artístico nos possibilita, relata que

[...] Valores, imagens, reelaborações semânticas, interfaces e relações que formam o cosmo de saberes e intensidades, ao buscar-se qualificar a experiência humana por obras, processos e práticas que influenciam a visão e as formas de compreensão da vida social (p.40).

Quando falamos da produção criativa, é importante ressaltarmos a existência de uma estética da transversalidade que se apresenta nas obras, evidenciada pelo conjunto de representações que vão do popular ao erudito, das representações éticas e, principalmente, pelo rompimento de barreiras impostas por especialistas, representando a multiplicidade de sentidos e tendências. Assim, a estética se torna uma outra maneira de rever o cotidiano.

A mesma autora (2003, p. 69) faz alusão à estética e política e, como argumento, se torna importante por associar esses dois temas com o campo do sensível em que o fazer humano se exprime e se manifesta como lógica de demonstração, indissociável de presença e realização enquanto realização estética, ética e interacional.

Abordamos o termo política referente às relações, principalmente aquelas exigidas pela profissão docente. E, ao serem estetizadas, essas relações entre os sujeitos da educação se definem como uma pedagogia, produzindo subjetividades e promovendo distintas atuações no trato com os problemas sociais. Agência, também,

novas formas de comunicação entre os sujeitos, muda os estilos de ser, de trabalhar e de se expressar publicamente.

A importância da esteticidade cotidiana está em vê-la de novo e de modo diferente, observar os detalhes, vestígios, percursos, deparar-se com o usual e com o não-usual.

Para Meira (2003), a finalidade de uma prática de criação artística está em despoluir o olhar dos clichês visuais habituais, resgatar o olhar contemplador, um ato de admiração, reconhecimento do novo, antes de se tornar um olhar cognitivo, crítico e questionador.



6 A PESQUISA

Quando elegemos um tema para desenvolver, devemos considerar a importância que este tem na vida do pesquisador. Nessa pesquisa, não foi diferente. O mal-estar e bem-estar docente é um assunto que se faz presente há longa data, desde que propomos uma oficina de Arte-terapia para professores estressados em 2004, na cidade de Santa Rosa, com a finalidade de avaliarmos os resultados da elaboração plástica na vida desses sujeitos.

Naquele momento, o que impulsionou o interesse pelo assunto foram as queixas dos professores referentes ao estresse e os sintomas apresentados, que provocavam o adoecimento das voluntárias da pesquisa na ocasião. Ao investigar sobre o que levava os professores a adoecer, deparamo-nos com várias pesquisas sobre o assunto, tanto no âmbito nacional como internacional. Junto à Secretaria da Saúde daquele município, coletamos dados que demonstraram o número de professores que se afastavam de suas funções decorrentes de doenças ocasionadas pelo estresse, uma das características do mal-estar docente.

Ao término da investigação (GERBER, 2004), pudemos constatar que os professores que se propuseram a participar das oficinas de artes responderam positivamente, afirmando que a atividade contribuiu para o seu bem-estar. O que ficou latente, a partir de então, foi a pergunta sobre o que leva alguns a buscarem melhoras na sua condição de vida e outros não. Tentando ir além, verificamos se a arte possibilita ou não o bem-estar. O que ficou premente foi tentar investigar como alguns sujeitos fazem da sua vida uma obra de arte; isto é, assumem práticas que os beneficiam, apesar de estarem inseridos em circunstâncias que possam produzir mal-estar.

Nos anos de prática docente, percebemos que alguns professores adoecem e são afetados pelas dificuldades enfrentadas no magistério e outros não. Fica o questionamento: como alguns conseguem com maior facilidade driblar sem estratégias externas o mal-estar e outros buscam resolver seus problemas, com alternativas de estratégias de *coping*, algumas positivas e outras não.

Na esteira das estratégias de auxílio, pelos anos dedicados à Arte-educação e, principalmente, pela experiência com a Arte-terapia, foi escolhido um grupo de professoras que buscaram, na elaboração artística, a manutenção do bem-estar.

Pela relevância do tema, configurou-se a questão que tentaremos responder nessa investigação: de que maneira a produção artística se direciona à dimensão do cuidado de si, mediante a construção de um estilo de vida que promova o desenvolvimento, a construção e a manutenção do bem-estar na docência?

6.1 OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Ao pesquisarmos o mal-estar docente, encontramos que este é resultado de uma situação que aflige a humanidade como um todo, já alertada por Freud em *Mal-estar da civilização* (1974). Os professores atingidos têm sua personalidade afetada e, muitas vezes, acabam por abandonar a profissão.

No entanto, existem professores que conseguem desenvolver estratégias para vencer o mal-estar, com alternativas de subjetivação demonstrando que na relação de forças positivas e negativas exercidas sobre os sujeitos, há a possibilidade de promover sua própria subjetivação na busca do bem-estar e reverter em favor da educação.

Trazemos o pensamento de Jesus que utiliza os estudos sobre o mal-estar docente para situar sua pesquisa e proposições na relação do favorecimento do bem-estar; pois, segundo este autor, “

[...] é preferível uma abordagem mais otimista (*sic*), evidenciando os aspectos mais positivos da profissão docente e, em termos de investigação, tentando identificar as condições necessárias para o bem-estar e realização profissional dos professores [...] (JESUS, 2002, p.21).

A partir da observação de professores que, por se dedicarem às atividades artísticas, não sucumbiram ao mal-estar, mesmo estando em ambientes provocadores de estresse, suscitou-se o interesse em investigar se a produção artística seria uma possibilidade de promover o bem-estar e pesquisar como alguns sujeitos fazem de sua vida uma obra de arte.

Tendo uma atitude estética perante a própria vida, na esteira de Foucault, as escolhas dos sujeitos desta sociedade normatizadora, com seu poder disciplinar, conseguem, através de suas escolhas, ter uma atitude transformadora positiva, sendo ele, não um ser passivo, mas fruto de um processo subjetivante na relação

consigo mesmo. Assim sendo, como objetivo principal, pretendemos investigar como a produção artística exercida por professores do Ensino Médio da rede estadual se dirige na direção do cuidado de si e reflete no exercício da prática docente.

Com a finalidade de atingir o objetivo principal, alguns objetivos específicos foram necessários:

- tematizar sobre o fenômeno do mal-estar e do bem-estar docente e verificar as relações existentes no fenômeno do mal-estar na atualidade;
- verificar como os docentes lidam com as fontes potenciais do mal-estar docente;
- investigar se é possível desenvolver tecnologias de si através da arte, na perspectiva de uma estética da existência.

6.2 A ÁREA TEMÁTICA

As exigências, feitas pela sociedade sobre o professor e aceitas como formas de poder, podem acarretar o afastamento, o absentismo, a diminuição do vínculo com a profissão; destarte, pode desencadear o surgimento de doenças provocadas pela dificuldade de lidar com o estresse. Por essa razão, muitos estudiosos se preocupam em dissertar sobre esse tema, na busca pelo entendimento e levantamento de estratégias a fim de reverter esse fenômeno.

A atividade artística pode ser uma maneira de se posicionar contrária ao fenômeno do mal-estar na docência, mediante um olhar mais positivo, na busca da construção de condições de bem-estar. Ela também pode ser um modo de busca de um entendimento referente à totalidade do ser, valorizando a subjetividade dos professores e acreditando que quanto maior for a compreensão sobre si mesmo, e sobre como as forças que atuam na sociedade agem sobre cada um de nós - podendo inclusive, ser desencadeadoras de doenças.

Considerando que a reflexão sobre as formas de subjetivação influem sobre o todo do ser, influenciando na sua saúde dos professores, achamos pertinente alinhar esta investigação, *O Bem-estar na docência: o cuidado de si através da arte* cuja linha de pesquisa é *Desenvolvimento da pessoa, saúde e educação*. Então surge a indagação sobre como o professor cuida de si, mantendo-se senhor de seus atos,

na direção do bem-estar, considerando o tema relevante para a educação e , conseqüentemente, para a sociedade contemporânea.

Para expor o problema de pesquisa, partimos da idéia de que a elaboração artística funciona como exercício constante de auto-subjetivação, relacionado ao cuidado de si. Assim sendo, a questão está em como a produção artística se direciona à dimensão do cuidado de si, mediante a construção de um estilo de vida que promova o desenvolvimento, a construção e manutenção do bem-estar na docência.

A elaboração artística funciona como um exercício de auto- subjetivação, constituindo um reforço ético, contribuindo para a construção de um estilo de vida, uma arte de viver. O desejo de estetização se reflete em atitudes e formas de comportamento que moldam a existência, transformando a vida em obra.

Mediante a preocupação de não dicotomizar a vida, ressaltamos que apesar de estarmos incessantemente em busca do bem-estar, esta condição nunca se concretiza de modo permanente, como aspiravam os filósofos metafísicos. Porém, deve estar presente na vida das pessoas como uma meta, uma busca constante. E mais, para que o professor vivencie a sensação de bem-estar, outros fatores de sua vida competem nesta direção, nas dimensões sociais e afetivas, físicas e psíquicas.

6.3 AS QUESTÕES FUNDAMENTAIS DO ESTUDO

As questões norteadoras dessa pesquisa estão relacionadas aos objetivos elencados e são decorrentes deles, devido ao fato de ser na direção da sua averiguação que as questões são formuladas. Sendo assim, surgem os seguintes questionamentos:

- Como demonstrar que a questão do mal-estar e do bem-estar docente não estão relacionados ao fenômeno do mal-estar na atualidade?
- Como os professores lidam com as fontes promotoras do mal-estar resultante da atividade docente?
- De que maneira é possível verificar o desenvolvimento de tecnologias de si através da arte, e como essa prática potencializa condições de bem-estar na perspectiva de uma estética da existência?

6.4 O PARADIGMA

Para desenvolver essa investigação, foi utilizado o paradigma construtivista/naturalista para buscar compreender como a Arte¹¹ pode auxiliar no desenvolvimento do bem-estar docente como reação ao estresse relacionado à profissão. Para contemplar os objetivos da pesquisa e responder às questões propostas, foi utilizada a metodologia qualitativa por ser, esta, segundo Lüdke (1986, p.18), “rica em dados descritivos, por ter um plano aberto e flexível e por focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada, sendo, portanto, a mais adequada para fornecer os subsídios necessários ao estudo proposto”.

Este paradigma, segundo Engers (1999) visa a

penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, buscando a compreensão, o significado particular da ação das pessoas e utiliza como critério a evidência do acordo intersubjetivo no contexto educacional. Pretende, ainda, desenvolver conhecimento ideológico, assumindo que a descrição pode mostrar uma realidade dinâmica, múltipla e holística (p. 66).

Para sua efetivação, a pesquisa qualitativa faz uso de um conjunto de crenças, atitudes, valores, opiniões e hábitos, sendo apropriada quando se quer aprofundar a complexidade dos fenômenos e eventos particulares de grupos ou indivíduos.

Muitas vezes, quando o estudo não permite uma rápida elaboração de hipóteses, por não serem facilmente perceptíveis, verificáveis e de difícil quantificação, a pesquisa qualitativa é a melhor opção, porque demanda estudos fundamentalmente interpretativos que penetram no universo da subjetividade emanados do contexto social, que dão sentido às atitudes e associações.

O que é importante considerar neste paradigma é que ele não pode ser tomado com a pretensão de ser representativo quanto ao aspecto distributivo do fenômeno, bem como se alguma generalização for realizada devido à análise, ela

¹¹ As professoras participantes dessa pesquisa têm como prática artística, a pintura, desenho, aquarela, instalações e cerâmica. Desenvolveram no decorrer de suas buscas poéticas, isto é, artísticas, um entendimento das técnicas e movimentos artísticos contemplados pela História da Arte.

deve ser entendida dentro das margens predeterminadas no tocante a variedade de possibilidades.

Um dos primeiros modelos de pesquisa qualitativa apresentado por Creswell (1998) é a biografia ou estudo biográfico. Esse é um estudo de indivíduos e de suas experiências, tanto através de depoimentos, como de documentos e/ou de material arquivado. Consta da descrição de momentos significativos da vida de uma pessoa, através de documentos vitais. Inclui biografias individuais, histórias de vida e histórias orais.

Vamos adotar um modelo hermenêutico, sendo que o vocábulo “hermenêutica” advém do grego *hermeneutikós*, que, por sua vez, deriva do verbo *hermeneuein*, que significa “interpretar”. Esse termo é derivado da teologia e tinha por objetivo decifrar os textos bíblicos, evoluindo posteriormente, para designar a tentativa de interpretação.

Wilhelm Dilthey (apud GADAMER, 2007) iniciou os estudos sobre hermenêutica, para quem toda ciência e todo saber é empírico, mas toda experiência está originalmente conectada e validada pela nossa consciência.

Segundo Gadamer (2007), para a hermenêutica, é através do horizonte da experiência que se permite saber sobre o mundo externo e sobre as outras pessoas, isto é, parte-se de si próprio para ampliar o conhecimento. Esse autor, explica que Dilthey acreditava que, para se entender a experiência humana, além de descrever a experiência em si, era necessário estudar a história, e os estudos da experiência dependem das circunstâncias históricas desta e das descrições para formar um todo.

Nessa investigação, a hermenêutica torna-se um recurso importante por ter, no centro de sua metodologia e de seu projeto, a idéia de inter-relação entre ciência, arte e história, para a construção de uma interpretação compatível. A hermenêutica tornou-se conhecida a partir dos trabalhos do chamado “Círculo Hermenêutico”, do qual faziam parte Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Gadamer, e Ricoeur (MOURÃO, 1990, p. 980).

O filósofo alemão Hans-Georg Gadamer apresenta em *Verdade e Método*, o percurso da construção de uma teoria hermenêutica, definindo a possibilidade da compreensão do ser através da linguagem: “*O ser que pode ser compreendido é linguagem*” (GADAMER, 2007, p. 612). Segundo esse autor, “Nossas reflexões se orientam pela idéia de que a linguagem é um meio (*Mitte*) em que se reúnem o eu e o mundo, ou melhor, em ambos aparecem em sua unidade originária” (p. 612).

Na linguagem, estão contidos tanto o questionamento quanto a sua própria resposta. Como Heidegger determina em seu estudo *Ser e tempo* (2000), o processo hermenêutico é uma pré-estrutura constitutiva da experiência humana, isto é, a interpretação faz parte da estrutura básica da experiência. Esse filósofo foi fundamental para a formulação hermenêutica de Gadamer, que se inspirou em seu mestre, apesar de que os estudos posteriores levaram esses filósofos a se distanciarem.

6.5 PARTICIPANTES

As cinco professoras foram escolhidas por fazerem parte do quadro de professores do Estado, admitidas mediante concurso, por terem como prática efetiva a elaboração artística em sua “prática de vida” e por estarem dispostas a participar da pesquisa, consentindo livre e conscientemente a realização desse trabalho. Para todas as participantes dessa amostra, o propósito e a justificativa foram explicados e o anonimato de suas declarações foi assegurado.

A opção por fazer com professores que ingressaram na rede estadual mediante concurso, foi para assegurar que a entrada no magistério foi uma escolha intencional, mesmo que, anteriormente, almejavam outra profissão.

Como essa pesquisa é de caráter estritamente acadêmico, sendo as informações obtidas durante esse estudo utilizadas exclusivamente nesse trabalho de dissertação, os nomes dos participantes e a escola de procedência não serão expostos. As professoras serão designadas ao longo da dissertação pelos seguintes nomes fictícios: Margarida, Jasmim, Rosa, Adália e Líria.

6.6 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Para realizar a pesquisa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas (Apêndice A). Os encontros foram gravados em MP3¹², as falas foram transcritas e

¹² Media Player 3

analisadas "a posteriori". Foram feitas categorizações por palavras-chave, as quais possibilitaram o surgimento dos itens e subitens da dissertação do Capítulo 7.

As entrevistas foram tratadas como encontros sociais, nos quais conhecimentos e significados são construídos no processo da entrevista. Entrevistador e entrevistado são co-produtores de conhecimento, envolvidos em um trabalho de produção de sentido que, nesse caso, é tão importante para a pesquisa como o é o sentido produzido.

A palavra *entrevista* como nos lembra Portelli (1997), muitas vezes devido à grande diversidade de situações, remete a uma interpretação incorreta, dando a idéia de uma perspectiva unilateral. Mas, ao contrário, aponta, como o termo *entrevista* sugere, para a necessidade de vários olhares para a realização de uma entrevista.

Como explica Brandão (2000, p. 8), entrevista é trabalho, sendo assim, “reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado”.

Todavia, vale ressaltar que o resultado da entrevista se dá pela retomada das histórias de vida dos participantes e, como aponta Farias (1994), as entrevistas que remetem a histórias de vida, retomam memórias com seletividade, fazendo com que o entrevistador valorize determinados assuntos em detrimento de outros.

Queiroz (1988) define que a história de vida está no quadro amplo da história oral que inclui, ainda, depoimentos, entrevistas, biografias e autobiografias. A autora avalia que toda história de vida é composta de um conjunto de depoimentos e, mesmo que tenha sido o pesquisador a escolher o tema, a elaborar as questões ou a esquematizar um roteiro temático, é o entrevistado que decide o que narrar. Continua, avaliando que a história de vida é uma ferramenta valiosa justamente por se colocar no ponto de cruzamento entre vida individual e contexto coletivo.

6.7 PROCEDIMENTOS

Os sujeitos participantes foram contatados em fevereiro de 2007. As entrevistas foram feitas em quatro encontros com cada participante. No primeiro, foram apresentados os objetivos da pesquisa, a importância de cada sujeito para a efetivação da mesma e a assinatura do Termo de Consentimento (Adendo II), tendo a duração de 40 minutos para explicar a importância da participação no estudo, entregar as questões semi-estruturadas para que a participante estivesse familiarizada com as questões a serem abordadas.

Os encontros subseqüentes, tiveram a duração de 60 minutos, e foram feitos nas casas de cada uma das participantes individualmente.

No segundo encontro, foram feitas as gravações das entrevistas. Foi solicitado que o encontro ocorresse num clima de liberdade e as entrevistadas se mostraram à vontade para responder. Não aconteceram interrupções devido à preocupação das participantes com o encontro. Somente uma das entrevistadas solicitou a troca do dia do encontro, sendo feito noutro dia, sem maiores problemas.

O terceiro encontro serviu para que pudéssemos dar continuidade às entrevistas. Todas transcorreram num clima de confiança e reciprocidade.

O quarto encontro teve como finalidade esclarecer algumas dúvidas e apresentar as falas transcritas para que fossem analisadas pelas pessoas entrevistadas. Foram feitas algumas alterações mediante solicitação de duas professoras e a confirmação do que foi narrado.

As entrevistas gravadas e transcritas ocasionaram uma aproximação e aprofundamento no objeto de pesquisa. Ressaltamos a dificuldade de manter atitude de ouvinte no momento da entrevista, pois não podemos interferir nem fazer comentários durante as mesmas.

A relação de confiança que se estabeleceu favoreceu a exteriorização das emoções e sentimentos, bem como a espontaneidade das entrevistadas. O importante, naquele momento, apesar de toda emoção e ansiedade ao ouvir os relatos, era deixar falar as pessoas entrevistadas.

6.8 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo descrita por (MOURÃO, 1990, p.980). Através das entrevistas e observações com a coleta de dados, pretendeu-se estabelecer a importância das atividades de Artes como estratégia na busca do bem-estar dos professores, formulando estratégias de resistência e novas formas de lidar com os problemas decorrentes do mal-estar docente.

As informações coletadas foram submetidas à análise de conteúdo sem uma pré-definição de categorias de análise. Os dados coletados a cada encontro foram sendo analisados ao longo da investigação. Na interpretação do material coletado, a busca da cientificidade e da construção de conhecimento teve como fundamentação que o conhecimento se constrói numa relação intersubjetiva e que a interpretação se viabiliza numa dimensão hermenêutica.

A importância da análise de conteúdo segundo Morales (1994), enquanto técnica de apreciação de dados e informações, preocupa-se com a descrição crítica, profunda e detalhada dos conteúdos manifestos e/ou latentes de uma mensagem, bem como a sua interpretação.

A análise de conteúdo trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto contraposto ao seu contexto social. O texto é um meio de expressão do sujeito, onde o pesquisador busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que se representa.

Segundo Bardin, análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferência de conhecimento relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens (1977, p.42).

A análise categorial poderá ser temática, construindo as categorias conforme os temas que emergem do texto. Para identificar os elementos em categorias, é preciso identificar o que eles têm em comum, permitindo seu agrupamento. Segundo a autora citada, esse tipo de classificação é chamado de análise categorial (Idem).

A análise desdobrou-se em fases distintas: a pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. Na fase inicial, foram feitas leituras atentas do material coletado para se familiarizar com o texto e poder selecionar os pontos

coincidentes e significativos, relacionados ao tema do estudo. Após essa coleta, foi feita a exploração do material, realizando o inventário das falas, momento em que foram isolados e feitos recortes, organizando as unidades de registro a partir de um trecho ou segmento bem característico. Somente depois dessas etapas, passamos para o processo de categorização, onde categorias e subcategorias emergiram dos depoimentos escritos, incluindo as unidades de registro organizadas por semelhança. Cada categoria constitui um termo-chave, indicando o significado central do conceito que se desejou apreender.

Como alerta Engers (1987), após a análise de conteúdo, é relevante que se faça uma triangulação entre os resultados surgidos do discurso e das observações coletadas nos encontros, na tentativa de estabelecer relações com a realidade sociopolítica relevantes para a compreensão do estudo.

Contudo, é importante observar os limites da transposição das falas, pois essas estão envoltas de emoção e sentimentos nas próprias palavras transcritas. Queiroz (1988) define esse limite como muito tênue e o quanto é difícil transformar o “*indizível*” em “*dizível*”. Essa autora aponta que a passagem da “obscuridade dos sentimentos para a nitidez do vocábulo” é o primeiro enfraquecimento da narrativa, uma vez que a palavra não deixa de ser um “rótulo classificatório” usado para descrever uma ação e um sentimento.

A interpretação dos dados obtidos foi realizada estabelecendo articulações com o referencial teórico da pesquisa.



7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Logo após o término das entrevistas com as professoras, foi realizada a transcrição das falas. Partimos para a organização das categorias e subcategorias, com o intuito de facilitar a análise dos resultados.

Todas as participantes são professoras estaduais. Atuam com alunos adolescentes e pré-adolescentes. Com o intuito de apresentar essas professoras, seguem os parágrafos abaixo.

Margarida tem 42 anos, é solteira e não tem filhos. É graduada em Letras, com especialização e Mestrado na sua área de atuação. Trabalha há 25 anos. Concursada para 20 horas no magistério público estadual e 20 horas para o município de Santa Rosa. Além disso, é responsável por uma disciplina num curso superior de Pedagogia. Foi escolhida para participar da pesquisa por dedicar-se à produção artística de maneira regular. Faz pinturas em tela, aquarelas, trabalho em argila, utiliza *ready-mades*¹³ em seus trabalhos, poemas, etc., tendo participado, inclusive, de exposições na cidade. Começou a fazer arte após participar do grupo de Arte-terapia para professores estressados.

Jasmim é casada e tem dois filhos. É supervisora e tem graduação e Mestrado em Educação. É concursada para o magistério público há sete anos e trabalha 40 horas numa escola do interior de Viamão. Trabalhava com teatro, somente mais tarde se decidiu pela educação. Acredita que a educação pode ser uma estratégia de mudança da sociedade.

Ainda pequena, sua avó a incentivou a desenvolver o lado artístico, mas foi uma professora de Português que, vendo o quanto era criativa, lhe apresentou às artes plásticas. Tem uma atividade artística regular. Dedicar-se à pintura e gravura.

Rosa tem 33 anos, é separada e tem uma filha de dois anos. Mora em Lagoa Vermelha. É professora de língua estrangeira, trabalha somente há 4 anos. Antes de ser professora, trabalhava em cargos burocráticos.

Começou a fazer trabalhos artísticos na faculdade em 1990, quando entrou em contato com os professores da Faculdade de Artes. Mais tarde, participou de um

¹³ O ready-made é a utilização, ou apropriação do que já está feito: a escolha de produtos industriais, realizados com finalidade prática e não artística (urinol de louça, pá, roda de bicicleta), elevados à categoria de obra de arte. Característica iniciada pelos dadaístas, tendo Duchamp, como protagonista de destaque.

grupo de Arte-terapia. Não se considera talentosa o suficiente para levar a sério sua atividade artística, mas gostaria de ter mais tempo para se dedicar a uma investigação mais profunda. Utiliza em seus trabalhos tecido, papel, argila. Rosa tem um entendimento muito profundo em Artes. Estuda História da Arte, vai a exposições e afirma que construiu sua personalidade fazendo referência à arte.

Adália é professora de Geografia em Santa Rosa. Tem 41 anos, é casada e tem dois filhos. Trabalha há 20 anos no magistério público em duas escolas estaduais. Fez parte do grupo de Arte-terapia para professores estressados.

Começou a fazer arte após participar da oficina de Arte-terapia e conta os motivos que a levaram a participar:

Eu passei por um período de muito desgaste. Estava sempre ansiosa como se fosse acontecer uma tragédia, então comecei a ter problemas de pressão, até que passei mal na escola e me levaram ao hospital. Eu tive uma espécie de desmaio. Depois, fui consultar o meu ginecologista, que pediu vários exames e não deu nada. Ele disse que eu deveria estar estressada e me mandou relaxar. Qual é o professor que relaxa assim no mais?

E continua: “[...] Desde então, nunca mais parei. Era um bando de professoras desenhando, pintando e soltando o verbo. Saía leve”.

Líria tem 53 anos, é casada e tem dois filhos. Trabalha há 30 anos na rede estadual em Santa Rosa como professora concursada. É professora de Matemática, com especialização em Educação Inclusiva. Mesmo aposentada, trabalha 20 horas numa escola do Estado. É uma professora apaixonada pela sua área de atuação, gosta de estar em contato com os alunos e acredita que pode auxiliá-los no seu desenvolvimento como pessoas. O magistério foi sua primeira opção.

Líria também fez parte do grupo de Arte-terapia em 2004. Sempre teve habilidades artísticas, mas começou a fazer trabalhos artísticos somente depois de ter participado dos encontros.

É atuante nas questões do magistério, participa de congressos, passeatas e é representante dos professores aposentados. Já sentiu os efeitos do estresse causado pela profissão.

Com a intenção de focar ao máximo, escolhemos professoras do magistério público estadual por vivenciarem os problemas da rede pública, no que se referem ao salário, escolas pouco equipadas, alguns alunos com problemas sócio-econômicos que acabam desaguando nas salas de aula, entre outros. No entanto,

temos claro que não é um problema que afeta somente a escola pública. Atinge todos os níveis educacionais, porém cada um com suas características, como resultado de um fenômeno maior que atinge toda a sociedade.

A seguir, para fins didáticos, organizamos um quadro com as categorias e subcategorias resultantes das entrevistas.

Quadro – Categorias e Subcategorias

	Categoria	Subcategoria
1	A escolha inicial	
2	Mal-estar docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As mudanças sociais; ▪ A valorização social; ▪ A escola adocece?
3	Solução de problemas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cursos de licenciatura atualizados; ▪ Formação continuada.
4	Bem-estar docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A arte e o bem estar; ▪ O papel do “outro”.
5	A arte como cuidado de si	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Arte e subjetividade: possibilitando novos olhares; ▪ Estética da vida e estética na arte.

Apresentadas as categorias e subcategorias, considerando as induções feitas a partir das narrativas das participantes da pesquisa, partimos para o cruzamento das falas e os teóricos que fundamentaram a pesquisa.

7.1 A ESCOLHA INICIAL

No cenário do mal-estar, encontramos que a escolha inicial é colocada como relevante quanto à motivação e prazer pela profissão. Jesus (2005) e Esteve (1999) afirmam ser importante uma seleção prévia dos candidatos ao magistério.

Essa atitude é procedente, mas, em nossa pesquisa, encontramos professoras que, mesmo não tendo o magistério como primeira opção, sentem-se felizes na profissão, como podemos constatar na fala de Margarida: *“Gosto muito do que faço, embora tenha iniciado tal carreira sem muita convicção. Antes de ingressar no Magistério pensei em ser bióloga ou psicóloga”*.

Jasmim alega ter sido a vida que a levou ao magistério e diz: *“Não foi a minha primeira opção. Minha caminhada é que me conduziu a esta decisão. [...] A educadora foi resultado do amadurecimento. E uma das questões foi a sobrevivência”*.

Quando se trata de trabalho, o comum é encontrarmos professores querendo trocar de profissão, mas no caso de Rosa foi o contrário. Ela explica dizendo: *“Sinto-me feliz em relação à minha profissão. Já fui funcionária pública municipal em cargo burocrático, depois trabalhei no Judiciário, também através de concurso público. [...] Para mim foi uma opção de saúde e felicidade”*.

Líria escolheu muito cedo ser professora e esclarece:

Quanto à opção de ser professora, surgiu naturalmente, quando aluna da sexta série do Ensino Fundamental. Neste período, despertou o meu ‘Eu’ professora, que ousava recuperar os colegas que prestavam segunda época. Os que tinham dificuldades em matemática, precisamente nas equações. Foi muito gratificante.

Margarida, Adália e Jasmim pretendiam ter outra profissão, mas pelas circunstâncias, acabaram tornando-se professoras. Como tantos outros professores do interior, ao ingressarem na faculdade, escolhem o que é oferecido, como no caso de Adália que gostaria de ter sido repórter. Como não havia o curso de Jornalismo na região, formou-se em Geografia. Sentiu-se feliz por conseguir passar na primeira tentativa no concurso para o magistério público, o que lhe garantiu uma segurança financeira.

Margarida iniciou sua carreira ainda adolescente, antes mesmo de se formar. Também não pretendia ser professora, mas sente-se feliz na profissão. Para ela, este não é um motivo de mal-estar, pois garante-lhe a independência financeira. Expressa isso ao dizer *“... consegui tudo que tenho com minha profissão. Tenho meus alunos como amigos e os colegas são a minha família”*.

Mesmo que as respostas das participantes dessa pesquisa tenham demonstrado que apesar de não ter sido a primeira escolha a profissão de magistério, consideramos a preocupação de Esteve e Saul quando se referem a um critério de seleção. Muitos profissionais acabam se tornando professores por motivos diversos. Um deles é ter o magistério como um complemento na renda familiar, sendo um “segundo” emprego. Dessa forma, o profissional não se sente comprometido como deveria. Resta-nos descobrir a fórmula para que esta seleção aconteça, pois o que temos é uma diminuição da procura pelos cursos de Licenciatura e as vagas sendo preenchidas com as escolhas de segunda opção.

7.2 MAL-ESTAR DOCENTE

Percebemos o que as professoras entendem por mal-estar docente quando explicam como vivenciaram sensações de mal-estar e a relação com o contexto do magistério, e se reconhecerem sofrendo desse sentimento.

Podemos averiguar este fato através da fala de Margarida:

Mal-estar docente é a sensação de não mais querer exercer a profissão e começa com a insatisfação pessoal, seja por falta de respeito ou baixa remuneração. Porém, até se chegar a esse ponto, um longo caminho é percorrido e muitas coisas vão se acumulando: sobrecarga, salas com muitos alunos, falta de condições adequadas para o trabalho, rivalidades, falta de reconhecimento.

Margarida refere-se aos baixos salários como exemplo de falta de valorização que leva à insatisfação pessoal. Também apresenta o que de todos é sabido, ao nos referirmos ao magistério público: salas de aula com excesso de alunos e poucas condições de trabalho. Ainda apresenta as dificuldades encontradas no tocante ao relacionamento entre o grupo de profissionais das escolas.

Notamos que Margarida refere-se a algo que não vem de sobressalto, mas é o resultado de problemas que se acumulam ao longo do tempo. Esses problemas que, por não terem sido resolvidos, podem se tornar maiores exigindo mais esforços para solucioná-los.

Para Jasmim, o mal-estar é decorrente de adversidades e caracteriza-se por muitas situações, dentre elas, os relacionamentos interpessoais, a falta de incentivos e recursos que possam agregar valores ao ensino. Também alude ao problema referente à estrutura física das escolas, mas explica que os investimentos devem ir além da parte “externa”. *“Os seres humanos estão sendo esquecidos”*.

Nas palavras de Adália:

O mal-estar docente é caracterizado por uma inquietação constante. Nossas atitudes são muito tênues para a solução dos problemas surgidos pelas crescentes exigências da sociedade que está sempre em renovação e em acelerado progresso. Os discursos democráticos, as leis existentes não correspondem à prática das ações frente à realidade.

E continua: *“[...] Eu sei o que é mal-estar docente. Já senti isso. Acho que quem é professor hoje, passa por isso de vez em quando. Acho que somos muito cobrados e, muitas vezes, eu mesma não consigo dar conta disso”*.

Bem como os teóricos que investigam o mal-estar docente, as professoras relatam os sentimentos de mal-estar representados pela inquietação constante, como explicou Adália, que se considera impotente na solução dos problemas.

Esses eventos, se repetidos a longo ou médio prazo, podem provocar no professor uma inibição que repercute de modo que aconteçam modificações em sua prática docente, produzindo uma perda da ilusão aparecida no início do curso acadêmico. Como afirma Esteve, essas tensões podem limitar a ação do professor e a médio e longo prazo serem fontes geradoras de mal-estar.

Saul (2002) explica que o mal-estar docente é um fenômeno dos nossos dias demonstrado pelo grande número de professores que se queixam de mal-estar nos últimos anos. Alude ao fato de, no passado, os professores não apresentarem índices tão elevados de insatisfação, estresse ou exaustão em relação a outros profissionais. Comenta, inclusive, que este é um fator que resulta de um fenômeno maior, o mal-estar que afeta a sociedade em geral.

Constatamos que as professoras entrevistadas percebem o mal-estar e já o vivenciaram em seu tempo de docência, algumas vezes, sentindo na própria pele; outras, presenciando o sofrimento de algum colega. No entanto, sugerem que é possível não sucumbir ao estresse.

Para Esteve, as mudanças aceleradas que afetam a sociedade em geral representam um efeito sobre o papel que os professores desempenham, inclusive no processo educativo por muitos destes não conseguirem se adaptar a tais mudanças.

7.2.1 As mudanças sociais

Esta subcategoria resulta das falas das professoras quando reclamam das mudanças sociais, representadas por ideologias plurais, ou seja, diferentes concepções de valores que vão incidir na percepção do futuro.

Os problemas sociais provocam mudanças e afetam os sistemas de ensino. Muitas vezes, os professores apresentam dificuldades de compreender essas mudanças e, como comenta Esteve (2004), a sociedade passa a ser cada vez mais materialista, afetando, inclusive, o salário dos professores. Isso passa a ser mais um elemento da crise que os afeta, desvalorizando sua imagem social, paralela à crise dos serviços públicos.

Nesta linha de pensamento, Rosa diz:

Acho que a principal característica do mal-estar dos professores é a desmotivação, a falta de vontade em prosseguir na profissão. Percebo isso em muitos colegas. [...] Esses profissionais estão sempre às voltas com problemas financeiros, de direitos legais e de relacionamento na escola pública. Percebo que por causa do estresse alguns professores freqüentemente tiram laudo médico para tratar de problemas de saúde decorrentes do estresse do trabalho.

Vemos como se tornam perceptíveis os reflexos da falta de motivação, o que gera o absenteísmo de muitos professores que, após perderem o desejo pelo trabalho, acabam trabalhando por obrigação. Muitos desenvolvem doença, pois estão trabalhando sem prazer, o que gera desconforto e ansiedade, criando um círculo vicioso.

Adália reclama das exigências feitas pela sociedade. Sente que o progresso reclama uma atualização permanente. Nas suas palavras

O mal-estar docente é caracterizado por uma inquietação constante. Nossas atitudes são muito tênues para a solução dos problemas surgidos pelas crescentes exigências da sociedade que está sempre em renovação, e em acelerado progresso. Os discursos democráticos, as leis existentes, não correspondem à prática das ações praticadas frente à realidade. [...] Acho que somos muito cobrados e, muitas vezes, eu mesma não consigo dar conta disso.

É pertinente sua reclamação, principalmente quando comenta sobre a dificuldade de lidar com dois lados antagônicos da profissão:

[...] Olha uma coisa, por exemplo: como é que podemos fazer os alunos cumprirem as regras, serem educados com os colegas, fazer com que façam as tarefas e, ao mesmo tempo, conquistar o afeto deles? Eles vêm pra escola sem educação. Parece que as famílias não têm mais as rédeas da coisa, eles fazem o que querem, e nós temos que dar educação e ainda ensinar conteúdos.

Nessa fala, notamos a reclamação sobre o fato dos professores terem que se responsabilizar pela formação ética e moral dos alunos, além dos conteúdos que cabem à escolarização. Mas, acontece com Adália o que acontece com a maioria dos professores: o não reconhecimento do papel do sistema educacional moderno que, além de instruir com os conteúdos, tem como papel “controlar os corpos”. Por este motivo, os governos querem todos os alunos nas escolas. Isto é, para melhor controlá-los e “educá-los”. A escola ainda representa uma das aspirações à universalização do conhecimento, característica que possibilitou o desenvolvimento da cultura em todas as instâncias, porém que carrega consigo a marca da doutrinação dos corpos, conceito a que Foucault se referia.

Adália continua dizendo: *“Eu gosto de ser professora, mas a sociedade, os pais e alunos não estão nem aí pra nós. Quando os filhos se dão bem, é porque eles se esforçam, quando se dão mal, é porque nós somos incompetentes”.*

Existe uma aproximação na fala de Adália ao que Esteve (1994) escreve sobre ser injusto a sociedade considerar os professores como únicos responsáveis do fracasso do sistema escolar. Ele aponta que o sistema escolar apresenta-se maquiado para fazer frente à avalanche causada pela crise social, econômica e intelectual de nossa sociedade.

As mudanças do papel da escola e a não garantia de sucesso futuro com a escolarização também aparece nas falas das professoras, como quando Adália reflete sobre o sentimento dos alunos. Diz ela: *“E parece que cada vez mais eles*

estão sem interesse na escola, como se ela (a escola) não tivesse muito mais a dar. Temos que ficar o tempo todo motivando, puxando, mas eu mesma, muitas vezes, não sei o que dizer pra convencê-los a estudar”.

A situação de mal-estar sentida pelos professores nada mais é que um efeito do modo como os próprios agentes sociais são atravessados pelas configurações sociais. Porém, essas mesmas configurações sociais também colocam em jogo as transformações sociais que esses agentes possibilitam. As instituições sociais cumprem novas configurações, o que sugere uma análise transversal para a atuação desses professores. Assim sendo, se, por um lado a escola reproduz os valores hegemônicos da sociedade, por outro, mediante os impasses enfrentados nas instituições escolares, ela participa da transformação desses valores por ser um lugar fundamental na produção de sujeitos implicados.

Acreditamos que as mudanças sociais causam um desconforto, mas também podem ser a base para a solução dos problemas, principalmente quando entendidos os motivos de tais alterações sociais.

Uma das alterações decorrentes da modernidade é a tentativa de ampliação da educação para todos. Porém, apesar do ensino ter se tornado mais democrático (houve um aumento das ofertas de vagas nas escolas públicas), não se investiu em professores atualizados, cientes das mudanças sociais e destes novos sujeitos.

Esteve (1994) argumenta que um dos elementos fundamentais da crise atual da educação vem da atitude de alguns professores, após a universalização da educação, desejarem manter suas antigas estratégias didáticas, ineficazes para os dias de hoje, pois foram pensadas para uma minoria pertencente a uma elite.

7.2.2 A valorização social

Esta subcategoria se aproxima da anterior, mas retrata como as professoras se posicionam e como se sentem ao se depararem com sentimentos de desvalorização. Margarida comenta com propriedade:

A sociedade, em geral, acha que 'qualquer um pode ser professor'. Encontram-se dentistas dando aula de Química, médico dando aula de Ciências, pedagogos dando aula de Português. Mas, encontra-se um professor fazendo cirurgia ou extraíndo um dente?

E continua: *“Esse descaso afeta a auto-estima, desestimula o professor e passa a idéia de que é uma profissão sem importância, fazendo com que grande parte do magistério se sinta desnecessária, dispensável”.*

Também sobre as cobranças que a sociedade faz ao professor, Rosa diz:

Assim, o professor atua todos os dias na formação das crianças e jovens e a lembrança que recai sobre ele, por vezes, é só pelos pontos negativos de seu trabalho. Por exemplo, é bem possível que o professor atue impecavelmente durante um ano todo e bastando um minuto de deslize, de perda de paciência, para que seja alvejado por críticas de pais, colegas e mesmo da direção da escola.

Jasmim reclama do papel da mídia e da supervalorização das superficialidades, das facilidades da contemporaneidade que ela julga não levarem a nada.

Nas palavras de Jasmim:

O que nos é vendido pela mídia, ou com a globalização, o sentido pós-moderno de viver feliz e super atualizado, com tecnologia de ponta em tão pouco tempo pra todos. Muitas vezes, nos deixa com uma sensação de impotência apesar de tantas facilidades. Exigem-nos habilidades e competências extremamente atualizadas, e temos que estar atualizados, gerando uma sensação de incompetência e frustração, deixando-nos num super vazio. Nunca vamos dar conta de tudo.

Líria tem a mesma preocupação:

Diante da realidade do dia-a-dia, os órgãos de imprensa nos criticam constantemente sobre a baixa qualidade de ensino da escola pública, comprovado por avaliações oficiais, que são feitas externamente por indivíduos que não fazem uso do Ensino Público. E, essas avaliações são repetitivas, anos após anos, e, nem uma medida do órgão competente é providenciada. Claro que a sociedade, principalmente aquela que sofre as conseqüências, vem implacável para nós com a esperança de ter seus direitos. Isso gera o nosso mal-estar. O que fazer?.

Igualmente reclamando da imprensa, Adália expressa:

Acho que o professor um dia foi valorizado. Hoje ele só é lembrado nas campanhas políticas, ou quando tem greve. Logo depois, começam a mostrar na mídia como tem professores que se matam pra dar aula. Isso me dá uma revolta. Eu não acho que professor tem que trabalhar de graça. E acho o fim ver professores fazendo aventuras para poder dar aula. Não que não seja louvável, mas parece que a intenção da mídia é de dizer: se uns podem fazer sacrifício, por que os outros estão reclamando?

Fica clara uma certa ansiedade, característica da pós-modernidade, sobre o que Freud (1974) comentava em seu livro *O Mal-estar na Civilização*, em que explica que a humanidade vivencia um certo desapontamento, fruto de uma esperança no progresso, nas ciências naturais e nas técnicas.

Freud comenta que o homem

[...] parece ter observado que o poder recentemente adquirido sobre o espaço e o tempo, a subjugação das forças da natureza, consecução de um anseio que remonta há milhares de anos, não aumentou a quantidade de satisfação prazerosa que poderia esperar da vida e não os tornou mais felizes (1974, p. 45).

Rosa percebe o mal-estar com essa mesma conotação, também advindo da contemporaneidade, sabendo que reflete no ambiente escolar. Tem clareza de que os professores estão despreparados para atuar num ambiente plural, sem condições materiais de penetrar no mundo dos alunos.

Percebemos um certo deslocamento desta professora ao se deparar com o “*mundo dos alunos*”. Para Rosa, este é um fator causador de desgaste e estresse. Ela comenta:

Não há como conseguir acompanhar a avalanche de informações do mundo hiper-moderno e não há como se envolver em todas as questões do ambiente dos alunos. Isso faz com que o professor, ao tentar ‘correr atrás’, recuperar o tempo perdido, acabe se estressando, pois é impossível acompanhar e promover discussões acerca de tudo o que ocorre.

Os professores, de um modo geral, sabem que seu papel não é solitário e reclamam da falta de apoio das famílias de seus alunos. Jasmim mostra isso em sua fala:

A família tem outra relação com a escola. Não é uma relação presente, pelas situações sociais em que se encontram. A escola acaba sendo um depósito. São ausentes; desconhecem a realidade das escolas e dos educadores e de seus próprios filhos.

O desgaste emocional é acarretado pela impossibilidade de criação do vínculo afetivo nas relações profissionais levando a uma exaustão emocional.

No caso dos professores, essa impossibilidade de criação do vínculo é causada pela dificuldade de relacionamento com os alunos, falta de segurança nas escolas, administração insensível aos problemas dos professores, burocracia, pais omissos, transferências involuntárias, críticas da opinião pública, falta de autonomia, classes superlotadas, falta de perspectiva de ascensão profissional e salários inadequados.

Na fala de Rosa, aparece o fato de o magistério ser visto como uma profissão feminina quando ela diz: *“A sociedade percebe o magistério como a maioria das profissões relacionadas ao feminino, como algo invisível. Assim é com o trabalho doméstico, mesmo o cuidado com os filhos, ou seja, é um serviço feito diariamente, mas que não ‘aparece’”*.

Essa reclamação é procedente, mesmo que, no início, o magistério era ocupado por homens. Com o passar do tempo, caracterizou-se por ser uma atividade feminina. A ideologia patriarcal aceitava as mulheres no magistério por considerarem uma atividade transitória e uma preparação para o exercício da maternidade.

7.2.3 A escola adocece?

Nessa seção, estão contidos comentários referentes às doenças desencadeadas pelo estresse. Assim sendo, as professoras se referem à escola como um ambiente doente, como reflexo da contemporaneidade. Os estudos mostram as incidências do adoecimento destes profissionais, como exemplificam Jesus (2002), Esteve (1994), Mosquera e Stobäus (1993).

As doenças são desencadeadas por relações interpessoais intensas, gerando frustração do sujeito quando este não alcança os resultados almejados. O mal-estar ou *burnout*, pode ser provocado por vários fatores, mas como demonstram os estudos dos pesquisadores acima citados, afeta com maior incidência as pessoas que se vinculam mais rapidamente com os sujeitos que necessitam de seus serviços,

como os pacientes no caso de médicos e enfermeiros, e os alunos no caso dos professores.

Para exemplificar o que pensam as professoras entrevistadas, Adália inicia comentando o que pensa sobre o mal-estar. Para ela:

Mal-estar é quando tem coisas no trabalho que fazem com que queiramos estar noutra lugar. Acho que todos os professores um dia ou outro sentem isso. Alunos difíceis, problemas entre colegas, ou perseguição por parte de quem está na direção. Porque mesmo sendo Estado acontece isso. Sempre tem quem é mais amigo do diretor, fez campanha, essas coisas. Depois isso vira motivo de barganha.

E continua: “... olha,... já fiquei doente pra não trabalhar. A escola adocece...”.

As palavras sinceras de Adália refletem o que ocorre com muitos profissionais que atuam no magistério, e isso é demonstrado pelo número de laudos por doenças desencadeadas pelo estresse, não sendo um fenômeno notado somente no Brasil, pois as pesquisas internacionais também retratam esse fato (ESTEVE, 1994).

O estresse que leva ao mal-estar e pode desencadear doenças não é sentido somente pelo professor afetado, pois gera um ambiente doente. Rosa fala sobre isso:

O outro funciona como uma espécie de espelho. Acredito que se meus colegas e alunos estão em uma situação de mal-estar, é o ambiente todo que está 'doente'. Procuo ter uma visão sistêmica, onde aquele que apresenta o sintoma é apenas o reflexo de toda uma rede que precisa ser tratada.

Jasmim fala de uma espécie de “contágio” que acontece nas escolas. Quando o mal-estar docente toma conta, o professor pode se abster, diminuir o envolvimento, perder o interesse. Nas reuniões, como explica Jasmim, surgem as reclamações que não levam a nada, porque não transformam a realidade, não se tornam ações. Por isso, concordamos com Jesus (2002) ao propor estratégias para resgatar a motivação, desmistificar os papéis dos professores, reconhecer os motivos desencadeadores do mal-estar e fazer com que os profissionais consigam desenvolver estratégias de *coping*. É importante, também, resgatar as características resilientes de cada sujeito, que como afirmam Yunes e Szumanski

(2001), todos carregam dentro de si, podendo ser promovidas por um ambiente favorável. Assim, a fala de Jasmim retrata uma realidade que precisa ser mudada.

7.3 SOLUÇÃO DE PROBLEMAS

As professoras questionam os cursos de Licenciatura, reclamando da formação inicial, que não as prepara para a vida profissional. Também reclamam da formação continuada que, para essas professoras, se refere à atualização de conteúdo. Acreditam que a atualização não está somente ligada às novas tecnologias a aos conteúdos, avaliando que se deve dar atenção aos sujeitos da educação e reclamam que não sabem lidar com os alunos e com os problemas decorrente das relações pessoais.

Jesus (2007), argumenta que a formação do professor deveria ser de um profissional reflexivo e capazes de gerir o imprevisível. A formação deveria centrar-se nos problemas reais dos professores para que este tenha a capacidade de analisar e refletir sobre a sua própria prática possibilitando o desenvolvimento pessoal e profissional.

7.3.1 Cursos de Licenciatura atualizados

Nesta categoria, apresentamos o pensamento de algumas das participantes, onde evidenciamos a preocupação dos professores com os cursos de licenciatura. É vigente a reclamação dos jovens professores que, ao se depararem com a realidade da profissão, sentem-se despreparados, tanto em relação aos conteúdos a serem ministrados, como ao fato de não saberem lidar com os problemas oriundos dos relacionamentos interpessoais escolares.

Podemos perceber isso nas palavras de Margarida:

Eu faço uma crítica para os cursos de Licenciatura, porque ficamos estudando conteúdos, como se dar aulas fosse somente isso. Ninguém sabe o que é realmente ser professora. Quando chegamos à sala de aula, é como se fôssemos largados na jaula do leão, temos que aprender, sofrendo, a enfrentar os problemas do magistério, como a indisciplina dos alunos. Parece que se tem medo de falar dos problemas.

Analisando as falas dessa professora, deparamo-nos com um problema real que se trata de a maioria dos cursos de Licenciatura se ater ao ensinamento dos conteúdos (muitas vezes defasados) a serem ministrados nas escolas, sendo que, as relações interpessoais são abordadas de maneira superficial. Isso está relacionado com aquilo que Esteve (1994) e Jesus (2002) apontam como sendo aprendizagem por “tentativa e erro” de ser professor. Muitos professores desistem nesse estágio da profissão docente.

Adália questiona a validade do que está sendo ensinado nos cursos de Licenciatura ao dizer que: *“Nem os cursos de Licenciatura sabem pra que estão formando. Se a escola tem tanta responsabilidade, por que não se debater mais isso durante a formação?”*

Ela aponta algumas sugestões que vão ao encontro do pensamento de Esteve e Jesus nas obras citadas. Para Adália

[...] os professores deveriam fazer seminários, se aprofundando, vendo quais são realmente os papéis do educador na sociedade contemporânea. Nós estamos reproduzindo as aulas que recebíamos quando alunos e os cursos de Licenciatura parecem que estão defasados também. A educação parece que sempre está atrás....

Escolas desatualizadas com conteúdos defasados e a necessidade de repensar o papel do professor na atualidade, aparecem na fala das professoras. Jesus (idem) escreve sobre a importância dos cursos de Licenciatura prepararem para esta realidade.

Esse autor (ibidem), argumenta sobre a importância da formação psicopedagógica segundo um modelo relacional. Para ele, a formação geral de professores pode construir um instrumento importante para a aquisição de competências profissionais relevantes para aumentar a sua autoconfiança e probabilidade de sucesso.

Jesus (2005) comenta a formação na perspectiva humanista, visando ao autoconhecimento reflexivo. Alude para que a formação de professores seja

direcionada mais para o processo de “tornar-se”, do que apenas obter informações sobre como ensinar.

É necessário formar os futuros professores situando-os a respeito dos problemas reais, para que eles possam analisar e refletir sobre sua prática como elemento determinante do seu desenvolvimento.

Nas palavras de Esteve, “se há conflitos no ensino, parece mais razoável formar os professores com as destrezas suficientes para enfrentar esses conflitos, reconhecendo a sua existência” (apud JESUS,1992).

7.3.2 Formação continuada

A formação continuada para alguns professores é se manter atualizado, como demonstra Líria:

Acredito que estar sempre bem informado, conhecer as leis, comparar os discursos democráticos, criticar, não só pela crítica, mas, para achar soluções, participar com consciência, aprender sempre, estar pronta para renovação, ajuda a diminuir esse mal-estar.

E Líria continua

[...] Observa-se a importância da formação acadêmica e a atitude dos educadores na elaboração e aplicação da ação pedagógica e a ação da instituição junto aos pais da comunidade (...) não se pode parar, porque as coisas mudam muito rápido, precisamos estudar sempre....

Adália também está preocupada ao dizer que “*Isto reflete nas comunidades escolares. Observa-se a importância da formação acadêmica e a atitude dos educadores, na elaboração e aplicação ação pedagógica e a ação da instituição junto aos pais da comunidade*”.

Nesta categoria, as professoras apresentam o que pensam sobre a formação continuada e vai ao encontro dos teóricos que estudam maneiras de minimizar os problemas dos professores que já estão atuando. Mas Esteve (2004) alerta que a prevenção pensada na fase de formação inicial do professor é mais eficaz, para que ele não se desencante devido ao “choque com a realidade”.

A formação continuada é imprescindível para o desenvolvimento e a realização do professor. Jesus (2007) afirma que se for num modelo relacional colocando os professores em situação de trabalho em equipe, num clima de autenticidade e cooperação em que o grupo se empenha em analisar os problemas concretos do cotidiano profissional.

O modelo relacional se evidencia num processo de formação orientado para o desenvolvimento de qualidades pessoais e interpessoais que possam contribuir para uma prática de ensino personalizada e para a realização profissional do professor (idem, p.36), e está direcionado para todo o processo de formação geral, possibilitando o autoconhecimento e a potencialização das qualidades do professor. O modelo relacional está em oposição ao modelo descritivo, proposto apenas para o período de formação inicial.

Líria é aposentada, mas continua trabalhando 20 horas. Além disso, participa das atividades do sindicato e do Conselho Municipal de Educação, e sobre isso diz: “[...] *Essa participação possibilita uma experiência e aprendizagem, que com consciência da realidade afirmo existir muito a ser feito para a melhoria da qualidade do ensino e conseqüentemente intensificar o bem-estar dos educadores*”.

Líria demonstra uma atitude positiva frente aos problemas, colocando-se atuante ao dizer que os professores precisam ter mais atitude e trabalhar em conjunto. Essa professora demonstra preocupação em manter-se atualizada e diz: “*Quando todos profissionais de educação tiverem a consciência da vantagem de ‘aprender sempre’, de não ficar no ostracismo de seu componente, daí por diante nossa realidade começará a ficar melhor*”.

7.4 BEM-ESTAR DOCENTE

Para Jesus (2002), o bem-estar está relacionado ao bem-estar subjetivo, que é o que a pessoa pode fazer por si, que possa gerar prazer, ou que provoque uma avaliação positiva da própria vida.

Nietzsche em *Ecce Hommo* (2004), proferia que é preciso desenvolver atitudes de afirmação da vida e negação de tudo o que se constitui uma anti-vida.

O discernimento, o dizer-sim à realidade é, para o forte, uma necessidade tão grande quanto a covardia e a fuga da realidade – o “ideal” – o é para o fraco, subjugado, sob a inspiração da fraqueza (...) os *décadents* têm necessidade da mentira; a mentira é uma das condições de sua conservação. (NIETZSCHE, 2004, p.85).

Sobre o bem-estar Adália fala que

(...) é um conjunto de coisas. Nem sempre estamos 100% bem. Acho impossível alguém estar. Na escola mesmo, às vezes, nossa relação com os alunos está ótima, mas com os colegas não. Acho que é muito mais um estado interno. Se a pessoa está com sua psique harmonizada pode cair o mundo, que ela vai saber segurar a onda.

Para Líria, bem-estar é desempenhar seu trabalho de forma a satisfazer os anseios de seus alunos, e de acordo com os conteúdos de ensino, bem como se sentir feliz em relação à profissão. Ela profere que *“Bem-estar é isso também: estar num lugar onde o sujeito se sente bem, faz o que gosta, e se sente querido. E eu acho que com as aulas consigo ajudar os alunos pro futuro deles. Esse também é meu papel.”*

7.4.1 A arte e o bem-estar

Em seu livro *O Mal estar na Civilização* Freud (1974) argumentou que a felicidade plena não possível de se alcançar, apesar de passarmos a vida buscando-a.

Nesse mesmo livro, Freud explora os sentimentos dos seres humanos e explica que usamos três dispositivos paliativos para driblar as agruras da vida, que seriam: extraímos do sofrimento uma luz, a fim de minimizar o desprazer; adotamos satisfações substitutivas, ou nos tornamos insensíveis à realidade, muitas vezes, recorrendo a atitudes ou a substâncias como as drogas.

A visão de Freud é precisa, mesmo que possamos abordar a arte por outro viés. Acreditamos que, em algum caso, ela esteja no sentido por ele proposto, pois não podemos negar que, para algumas das professoras, a arte entra em suas vidas como uma satisfação substitutiva. Assim, Freud explica:

A vida tal como a encontramos, é árdua demais para nós; proporciona-nos muito sofrimento, decepção e tarefas impossíveis. A fim de suportá-la, não podemos dispensar as medidas paliativas. [...] As satisfações substitutivas, tal como as oferecidas pela arte, são ilusões, em contraste com a realidade; nem por isso, contudo, se revelam menos eficazes psicologicamente, graças ao papel que a fantasia assumiu na vida mental [...] (1974, p.31).

Margarida, em sua fala, remete-se ao que o texto de Freud alude: *“Com a arte, consigo perceber o extravasamento de alguns sentimentos ‘policidados’, a organização das minhas coisas, a tranqüilidade proporcionada e a sensação de bem-estar”*.

As pessoas procuram ir à direção do sentimento de felicidade e vencer a sensação de desprazer e, em relação a isso, Líria comenta:

O fazer artístico é a melhor estratégia para vencer rapidamente o mal-estar. Através desse fazer, nós expressamos exatamente aquilo que queremos. Ousamos expressar, libertar não sabemos bem o quê. Sinto isso depois de um dia estressante de sala de aula, quando chego em casa e vou para o atelier [...] O resultado é maravilhoso.

Líria, ao se referir ao papel da arte em sua vida, fala:

E a arte entra pra me ajudar a organizar a casa por dentro. Nessas horas, os problemas se transformam. Não é que somem, mas eu fico trabalhando e digerindo as idéias. Quando vejo, os problemas parecem melhores, como se eu os visse por outro ângulo.

Mas Líria também relaciona a arte com a capacidade de observação e de expressão dos seus medos e desejos, como se fosse uma outra voz. Ela profere: *“A arte auxilia na melhoria da qualidade de vida, pois propicia um aumento de capacidade de observar, de atenção, de ousar a expressar sem medo nossos desejos, nossas lutas”*.

Novamente, nos remeteremos a Freud (1974) quando este explica que os homens, através de seu comportamento, mostram o propósito e a intenção de suas vidas. E o autor citado elabora a questão: *“O que podem eles da vida e o que desejam nela realizar?”*. Ele continua explicando que os homens se esforçam para obter felicidade, pois querem ser felizes e assim permanecer. E continua Freud:

[...] Essa empresa apresenta dois aspectos: uma meta positiva e uma meta negativa. Por um lado, visa a uma ausência de sofrimento e de desprazer; por outro, à experiência de intensos sentimentos de prazer. Em seu sentido mais restrito, a palavra 'felicidade' só se relaciona a esses últimos. Em conformidade a essa dicotomia de objetivos, a atividade do homem se desenvolve em duas direções, segundo busque realizar – de modo geral ou mesmo exclusivamente – um outro desses objetivos (1974, p.32-33).

Como podemos entender a partir dessa citação, o propósito da vida, para Freud, é o princípio do prazer.

Para Líria, o estresse da sala de aula lhe causa desprazer, que é compensado através da produção artística. Essa atitude vai ao encontro do que Freud explicava. Mas, podemos relacionar a produção artística como uma estratégia de *coping*, ou seja, escolhas para minimizar o estresse. No nosso entender, somente toma tal atitude quem tem uma característica resiliente. Também nos remetemos a Jesus (2007, p. 26), quando este explica que o bem-estar está relacionado a um conceito geral que é o bem-estar subjetivo.

Sendo assim, entendemos que o bem-estar e mal-estar se direcionam na geração de prazer e evitação do desprazer, pois o mal-estar pode ser evitado ou revertido. O bem-estar pode ser adquirido com práticas de si, como por exemplo, o fazer artístico. O mal-estar poderá ser evitado ou diminuído, porém nunca extinto da vida humana.

Para evitar o mal-estar, podem ser usadas estratégias de *coping*, como no caso das professoras que têm uma atividade artística e vivenciam experiências de bem-estar, e da minimização do estresse gerado no trabalho e até mesmo fora dele. Estratégias de *coping* são aquelas que, quando um indivíduo se depara com acontecimentos que ele avalia como perturbadores, fazem com que seu organismo reaja fazendo com que ele tente gerir esses acontecimentos e se ajuste a eles. Um sujeito com características resilientes vai reagir mais rapidamente aos acontecimentos de desprazer e buscará soluções positivas ao seu organismo. A atividade artística é uma estratégia de *coping* desenvolvida por professoras com características resilientes.

Podemos caracterizar que essas professoras desenvolveram técnicas de vida, retomando Foucault (2004a), que estão relacionadas ao cuidado de si. Mas, nesse cuidado consigo mesmo, deverá estar a preocupação com o outro, isto é, o fazer da sua vida uma obra de arte, relacionada a uma estética de vida que esteja

ligada a uma ética de existência. Dessa forma, tendo uma atitude ética, o respeito ao outro é uma prerrogativa necessária.

7.4.2 O papel do “outro”

Aqui, o foco define-se nas relações entre os sujeitos, em que reconhecemos uma atitude ética na medida em que se trata das relações com o outro, e dessa forma, reconhecer as diferenças entre os sujeitos. Então podemos dizer que é uma atitude de alteridade, neste caso, relacionada com a ética.

E, como escrevemos no corpo do texto, cuidar de si inclui o cuidado com o outro. Apesar de sabermos que essa característica é necessária ao professor, entendemos que isso nem sempre é possível, pois o respeito às diferenças ficam confinadas aos discursos. Porém, sabemos também, que quando não existe uma relação harmônica entre os professores e alunos, abre-se um espaço para a angústia e o distanciamento, que, por sua vez, podem gerar, com o tempo, conflitos e mal-estar.

As professoras dessa pesquisa consideram importantes as relações estabelecidas no ambiente escolar. Sobre isso, Margarida fala de como age em relação aos colegas. Com as palavras dela: *“Penso que é da natureza do ser humano buscar seus iguais ou semelhantes. Por isso, me agrupo com as pessoas que desenvolvem um tipo de trabalho semelhante ao meu e ignoro as que tentam ‘puxar para trás’”*.

“O outro pode nos auxiliar muito a construir e inovar, mas também pode ser fator de negatividade e discórdia”. Estas palavras demonstram que Margarida tem uma atitude de evitação de conflito, que é uma característica apresentada por Freud, e também uma estratégia de *coping*.

Freud (1974) explica que o sofrimento que pode ocorrer decorrente dos relacionamentos humanos, provoca o isolamento voluntário, colocando-o distante de outras pessoas. Ele chama de quietude a felicidade passível dessa atitude. O autor citado explica que

[...] Contra o temível mundo externo, só podemos defender-nos por algum tipo de afastamento dele, se pretendermos solucionar a tarefa por nós mesmos. Há, é verdade, outro caminho, e melhor: o de tornar-se membro da comunidade humana e, com o auxílio de uma técnica orientada pela ciência, passar para o ataque à natureza e sujeitá-la à vontade humana. Trabalha-se então com todos para o bem de todos. Contudo, os métodos mais interessantes de evitar o sofrimento são os que procuram influenciar o nosso próprio organismo. Em última análise, todo sofrimento nada mais é do que sensação; só existe na medida em que o sentimos, e só o sentimos como consequência de certos modos pelos quais nosso organismo está regulado [...] (p 33-34)

Esta regulação de que fala Freud está relacionada ao modo como compreendemos o evento provocador do sofrimento, e de como nos entendemos frente ao problema. Então, sugere o autor, que se tratando de uma comunidade (nesse caso a escolar), o melhor seria tentar entrar em acordo, trabalhando para o bem de todos.

Jasmim explana sobre a importância que o aluno tem para si, quando explica sua relação com os alunos.

[...] Eu acho que o que tenho de melhor na escola é a relação com os alunos. A relação com meus alunos é muito verdadeira. É uma relação extremamente humana. Eu não tenho uma relação de poder - EU SOU A PROFESSORA – eles também têm muita coisa pra enriquecer meu conhecimento, com a vivência deles, com suas histórias....

A postura de Jasmim é de alteridade. Não se coloca como mais ou menos importante que seus alunos, tendo um espaço para a troca de conhecimento e afeto, valiosos quando se trata de uma profissão voltada para a relação interpessoal. Wanderlei Codo (1999) aborda a importância da manutenção do vínculo, nas profissões que exigem o cuidado com o outro, a fim de evitar o mal-estar e o *burnout*, que aflige muitos professores.

Jasmim, também considera importante estar atento para as mudanças sociais que recaem sobre os alunos. Ela explica que

Se ele (o professor) não consegue fazer uma reflexão constante das mudanças sociais que ocorrem, se ele não consegue fazer esse acompanhamento das mudanças, dos diferentes alunos, culturas, ele vai entrar em conflito. Ele não se aceita e não aceita o outro.

No mesmo sentido, direciona-se o pensamento de Adália quando ela expõe seu pensamento:

Eu acho que nossa vida só tem sentido por causa do outro. O que seria da vida sem os outros? Eu considero uma via de mão dupla. Construímos uma rede de auxílio. Não que devemos fazer as pessoas de muletas, mas se retribuimos carinho e atenção, estamos trocando. Isso é bom. E considero que temos que organizar espaços no trabalho pra isso [...].

Líria evidencia, através de sua fala, que se chega ao bem-estar docente:

Acredito plenamente que é através do 'outro' e do diálogo, que existe a construção do bem-estar na escola. Essa construção só é possível através da união, da discussão, de achar as soluções em conjunto. Pode-se exemplificar através da química - física: no caos de uma tempestade, surge a 'Luz'.

Mosquera (1978) em seu livro *O Professor como Pessoa* afirma que um professor não pode progredir na compreensão dos outros ou ajudá-los a se autocompreenderem se não conhecer a si próprio. Se assim não o for, vai continuar vendo seus alunos através de seus preconceitos, distorções, necessidades, desejos, não reconhecidos.

Nas palavras desse autor: “O homem não é o que o decreto eterno e imóvel de uma essência impôs-lhe. Contrariamente é o que ele resolveu ser, isto é: a autodeterminação” (MOSQUERA, 1978, p. 45).

E continua: “Toda a vida psicológica caracteriza-se por insegurança e procura de autoconhecimento. O homem é um ser frágil. Não possui nenhuma aquisição definitiva. Deve fazer-se e refazer-se a si mesmo” (idem, p.46).

Retornando ao que falávamos no início desse item, a alteridade, o respeito ao outro com suas diferenças, é uma atitude ética numa perspectiva filosófica pós-metafísica. “Mas a estética tem se mostrado hábil na experiência da alteridade, evidenciando aquilo que é estranho, uma liberdade do sensível contra o embrutecimento da percepção atomizada” (HERMAN, 2006, p.70).

7.5 A ARTE COMO CUIDADO DE SI

Percebemos como as professoras relacionam a produção artística com o cuidado de si, inserida numa prática de vida como condição de bem viver.

O cuidado de si, retomando Foucault, está inserido nas “artes da existência” que conforme o autor são:

[...] práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de valores estéticos e responda a certos critérios de estilo (1984, p.15).

É importante na educação, em suas diversas formas, criarmos uma pedagogia do cuidado, que reconheça o outro em suas diferenças e alteridade, na formação de uma nova ética assumida como atitude, como uma maneira de ser, tornando-se práticas comuns e que passemos, segundo Foucault (1984), a problematizar o que somos, o que é o outro, onde vivemos, de forma a nos conscientizarmos de nosso papel como cidadãos do mundo e com o mundo, priorizando o social sobre o individual.

Podemos referir este pensamento ao que Margarida diz: “*Ao desenvolver um trabalho artístico, a pessoa descobre possibilidades, percebe coisas em si mesma e no mundo que a rodeia. Passa a cuidar mais os detalhes e desenvolve a sensibilidade*”.

Adália é contundente ao se referir à arte como um cuidado consigo e, sobre isso, ela fala:

Pra mim, a arte é uma opção de eu cuidar de mim. Eu fico bem fazendo arte. Pra outra pessoa, pode ser uma ginástica, um futebol, (tenho alguns colegas que jogam toda semana e dizem que desopilam o fígado jogando). Eu acho que tem várias maneiras de se dar esse tempo.

Conhecemos aquilo já vivido, afirma Duarte Jr (1991) e o que simbolizamos. E a arte constrói em nós as bases para uma compreensão maior das situações e experiências da vida, e isso se dá pela via do sentimento. O autor citado comenta que permitir uma maior vivência dos sentimentos através da arte é ampliar o processo de aprendizagem como um todo, não apenas na sua dimensão simbólica.

Apregoamos que a educação não pode seguir somente o caminho do racional. Deve, ao contrário, promover as diferentes formas de atividades criadoras. Acreditamos que, através da estética e da arte, a alteridade e a ética podem ser alcançadas. O sujeito ético, desejo do projeto pedagógico moderno, se concretiza

numa pluralidade de experiências estéticas. Essas experiências estéticas permitem, enquanto horizonte aberto, assumir um sentimento eminentemente formativo.

7.5.1 Arte e subjetividade: possibilitando novos olhares

A atividade artística caracterizada pela capacidade expressiva denota justamente a sensibilidade do artista. Essa sensibilidade capta os meandros dos anseios do ser e os exprime através de formas. Ao construir um objeto estético, o criador projeta nele o que percebe do mundo que o circunda.

Jasmim vivencia este fenômeno e expressa assim:

Eu acredito que trabalhar com as artes, em geral, [...], está relacionado com a parte sensível do ser humano. E, a partir do momento que se trabalha com a sensibilidade, com a percepção, esse olhar diferenciado, aguça outras dimensões do ser humano. Acaba desenvolvendo, potencializando dentro de si, algo 'mágico'.

Para Jasmim, a arte está relacionada às questões conscientes e inconscientes, fazendo aflorar a sensibilidade. Ela considera o fazer artístico como um cuidado consigo mesma:

A arte auxilia, se caracteriza no momento que atua sobre o meu sensível. Como desprendimento dos meus sentimentos, da maneira de expor minha expressão, as minhas coisas, e as coisas que estão fora de mim. O meu eu e o modo que eu percebo as coisas que estão fora de mim. Ela vai ser uma mediadora. Eu estou cuidando de mim no momento que é uma reflexão sobre as coisas que atuam sobre meu ser. Tem toda uma intencionalidade, um objetivo na realização de um trabalho. Algo consciente e algo inconsciente na obra de arte. No momento que eu estou fazendo, vai surtir um efeito que pode ser consciente, ou não, pode ser subjetivo.

Mesmo que Foucault não supervalorize o conhecimento de si, mas a invenção de si mesmo, no sentido de pretender romper com uma subjetividade identitária na busca de um outro devir. Para Foucault (2004), o processo de as técnicas de si (*ascese*), são formas de resistência ao mundo moderno. O autor citado está falando de um sujeito ético, constituído através de práticas de si.

Referindo-nos ao pensamento de Hermann (2005), a estética opera pelo estranhamento que provoca diante da normalização da moral, pois possibilita o

questionamento das interpretações restritivas empobrecidas de revisão histórica, como nossas interpretações de dignidade humana. Segundo essa autora, a estética

[...] atua numa dupla dimensão: em primeiro lugar, contribui para desenvolver a sensibilidade para as diferenças de percepção ou de gosto, auxiliando na contextualização de princípios éticos com uma força que o cognitivo não consegue produzir; e, em segundo lugar, cria condições para o reconhecimento do outro, evitando os riscos da uniformização diante do universalismo (p. 105-106)

7.5.2 Estética da vida e estética na arte

Nessa seção, concluiremos as análises das falas. Para tanto, escolhemos a relação entre estética – vida – arte. E, ao analisarmos o que estas professoras narraram, nos vem à mente uma frase de Heidegger (2000) ao se referir à importância da fala e seu alcance que diz que através dela não nos precipitamos ao vazio; caímos para o alto. A altura desta (fala) nos oferece uma profundidade.

Para tanto, não consideramos necessário trazer todas as falas para o texto, pois remetem ao mesmo sentido. Ao fazermos a relação entre estética da vida e estética da arte, pensamos poder haver uma relação análoga. Acreditamos que essas professoras conseguem transpor as experiências vivenciadas na arte para suas próprias vidas. E, neste sentido, há uma aproximação com o que Foucault apresenta em entrevista:

O que surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feito por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos transformar-se numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser uma obra de arte, e não a nossa vida?(1995, p.261).

Como alerta Foucault, para não cairmos no esteticismo, não devemos querer a perfeição, pois não é nesse sentido que Foucault se refere. Mas sabemos que os preceitos metafísicos fazem parte da nossa consciência, mesmo que não fique explícita, pois todos acreditaram que um dia “seríamos felizes para sempre”.

Margarida explica que não é fácil fugir dos padrões. Assim como os artistas principiantes tendem a seguir modelos pré-estabelecidos, as pessoas fazem o mesmo, evitando o desconhecido. Nas palavras de Margarida

Penso que, tanto na vida quanto na arte, fazemos escolhas que refletem nossos padrões e experiências. As escolhas são resultados daquilo que vivemos. Em decorrência disso, a estética da vida procura agradar a certos padrões sociais já convencionados, para não 'destoar'. Na estética da arte não é muito diferente. Afinal, é mais fácil seguir um padrão já conhecido do que se arriscar a ousar.

Jasmim se refere à necessidade de aceitação, inerente ao ser humano, e mesmo o artista para ser aceito, muitas vezes, acaba por se sujeitar a determinados padrões. Jasmim alerta, também, para as contingências, o inusitado a que a vida nos propõe, e quem trabalha com a criação artística se depara constantemente.

Jasmim diz que

Escolhas... de ser aceita, de aceitar, de fazer para. Tanto na arte como na vida, existe o acaso, o inusitado e as surpresas. Nem sempre o material que se usa vai dar o resultado que tu pretendias, as escolhas das misturas podem dar outros resultados, inesperados, ruins, na vida também. As nossas escolhas visam a um dado objetivo, mas nem sempre ele vai ser alcançado. O resultado nem sempre vai ser almejado. [...] É uma constante surpresa. Estaquear objetivos, delimitar as coisas como tu desejas...às vezes, as coisas fogem.

E continua: “A estética, o belo na obra de arte, tudo é muito relativo. Em arte, nem sempre se agrada a todos. Nós somos seres insatisfeitos. Nem sempre o que desejamos hoje, será o que queremos amanhã...”

Rosa considera que podem ser feiras muitas relações entre arte e estética. Para ela, “Inúmeras relações poderiam ser feitas. A visão estética é uma capacidade de ver globalmente, amplamente. Assim, viver esteticamente ou envolvido com questões mais globais, poderia ser uma forma mais interessante de levar a vida”.

Esse pensamento está de acordo com o que pensa Adélia. Ela fala que

[...] quando estamos fazendo um trabalho, eu pelo menos, sempre penso nas cores que vou usar, se combinam entre si ou não, se agradam ao meu olhar ou não. Faço escolhas. Isso, pra mim, está relacionado com a minha estética. Isso não quer dizer que tem que me agradar, no sentido do bonito, porque às vezes faço coisas que não são agradáveis, coloco o 'diabos' pra fora e é claro que não pode ficar bonito. Eu acho que na vida também fazemos escolhas. Não acho que a vida é uma sucessão de acasos. Mas, como na arte, na vida também às vezes dá tudo errado e temos que recomeçar. Planejamos tudo certinho e a vida dá uma guinada. Se não somos flexíveis, sofremos muito. Eu mesma já sofri muito em não aceitar o que estava fora do 'script'. Aprendi com o tempo que temos que lidar com as coisas que fogem ao nosso controle, como na arte, senão teríamos que colocar tudo fora muito seguido.

Para Mosquera (1978), a vida é um contínuo desafio e as situações-limite provocam toda sorte de comportamento que podem ajudar a integrar intimamente o ser humano ou desintegrá-lo. Sobre os comportamentos o autor explica que

A diferença é extremamente sutil, isto porque a experiência pessoal determina os níveis de comportamento, sendo de uma ontologia básica radical no conhecimento do próprio valor e das possibilidades de auto-realizar-se. Não se nega de maneira alguma as forças ambientais, assim como os fatores genéticos. Mas o ser humano é muito mais que esses condicionantes. A interação das suas estruturas psicofísicas com a ambiência determina cada tipo de personalidade e as diferenças mais sutis estão na qualidade da experiência (p. 46).

Esse autor, ao explicar as características dos comportamentos e de como o ser humano reage ao ambiente, refere-se ao crescimento que as experiências podem proporcionar. Ele também coloca em xeque a crença de que o ser é simplesmente fruto de condicionantes, é a interação entre sua psique e o ambiente. Para tal crescimento e realização, o ser necessita reconhecer o próprio valor.

Assim, é importante o que Mosquera e Stobäus (2004, p.95) proferem: “[...] somos pessoas inacabadas, que estamos eternamente começando nossas vidas e reestruturando nossas relações”. Acreditamos que a arte possibilite esta estruturação.

As professoras (e a educação em geral), através da estética, têm a possibilidade de extrapolar as explicações racionais por promoverem um estranhamento que indica o ponto de relação entre ética e estética.

A arte possibilita o encontro consigo mesmo, bem como uma abertura de horizontes, familiariza-nos com o estranho de nós mesmos, com nossas contradições. Como diz Adorno (1970, p. 274), “a estranheza ao mundo é um momento de arte.”

Para os professores, na atualidade, cuidar de si, para poder cuidar do outro, é uma das alternativas positivas exigidas para não se deixar cair nas redes predatórias da modernidade. É necessário aproveitar os recursos oferecidos pela modernização e valer-se deles para promover seu bem-estar. E o professor ao fazer de sua vida uma obra de arte, nos remete a Foucault, quando retoma o aforismo de Nietzsche em *Gaia Ciência* (2001), “a arte de viver”.

Nietzsche retoma a vida como um fenômeno estético e acredita que “se a existência ainda nos é suportável pela arte, se por meio dela”nos são dados olhos e mãos e, sobretudo, boa consciência”¹⁴, então nossa tarefa é poder fazer de nós mesmos um fenômeno estético, fazer de nossa vida uma obra de arte.

¹⁴ *A Gaia Ciência*, aforismo 107.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu do desejo de investigar de que forma a produção artística poderá auxiliar no cuidado de si ao passar a fazer parte de um estilo de vida voltada à construção e manutenção do bem-estar. A arte nos acompanha a vida toda, e empiricamente acreditamos que através da produção artística podemos chegar ao bem-estar.

Para tal estudo, convidamos alguns sujeitos a participar da pesquisa dos quais cinco professoras concordaram em participar, não tendo sido intencional selecionar o gênero feminino. Porém, não podemos deixar de lado que o magistério é visto como uma profissão feminina, e para muitos estudiosos, como Enguita, aí reside um dos motivos de sua pouca valorização, pois seria uma extensão dos cuidados do lar. Esta reclamação aparece nas falas de uma das participantes da pesquisa.

Escolhemos pessoas que têm como prática de vida a atividade artística; sendo que quatro destas professoras participaram anteriormente de atelier de Arte-terapia. Neste sentido, nos vem à mente a importância de um recurso externo no sentido de motivar o sujeito a buscar o seu bem-estar, acreditando porém, que nenhuma motivação externa terá eco se não existir uma motivação interna. Essa investigação integra a linha de pesquisa “Desenvolvimento da pessoa, saúde e educação” cujo professor que cuida de si, terá maiores condições de cuidar do “outro”.

Muito cedo aprendemos que a felicidade não é algo que se conquista e se guarda, não é perene, apesar da promessa metafísica nos fazer crer o contrário. A própria vida nos ensina que “... e foram felizes para sempre!” é para os contos de fadas. No entanto, é o desejo de ser feliz que nos impulsiona a acordar todos os dias e lutar por um mundo melhor.

Ser professor ou professora inclui o desejo de transformar o mundo que nos cerca em algo melhor. Apesar da escola fazer parte dos mecanismos de controle, como afirma Foucault, ela instrumentaliza os sujeitos para serem senhores de si através da autonomia adquirida pelo conhecimento. Porém, essa dicotomia, que se estabelece nas escolas é um dos fatores desencadeadores do mal-estar: oferecer

subsídios para que o sujeito torne-se livre e ao mesmo tempo ter uma atitude punitiva e controladora exigida pelo sistema.

A escola, como fruto das Luzes, foi pensada para possibilitar à humanidade a alcançar a tal “felicidade”, mas nesta caminhada o homem esqueceu que não era somente razão, distanciou-se de si mesmo; transformou a razão em um novo Sol, sentimento reclamado por Nietzsche, quando almeja o resgate do dionisíaco, propondo uma harmonia entre razão e emoção. Neste cenário está a escola, para a qual a sociedade dirige um discurso hipócrita e ambivalente, ao pretender altruísmo e valor espiritual formativo do professor quando, na verdade, valoriza o que tem valor material, como lembra Esteve.

A aceleração das mudanças sociais acumulam as contradições do sistema de ensino e se refletem no mal-estar reclamado pelos professores. Mas como questiona o autor citado, será que algum dia existiu esse lugar seguro para educar sem problemas excessivos? Pois na atualidade esse lugar seguro não tem espaço.

Não podemos negar que os professores sofrem os efeitos das mudanças sociais, mas o estado de bem-estar sempre será cíclico, como resultado de forças que integram a vida humana.

E a saúde dos professores é tema de estudo desde a década de 60, se intensificando na década de 80 quando os autores centram as reflexões sobre a educação e a figura dos professores tentam decifrar os efeitos da racionalização do trabalho docente, uma vez que os professores são os profissionais que apresentam os maiores níveis de *stress*. Esse estresse quando tornado crônico pode gerar *burnout* se as competências de resiliência e estratégias de *coping* utilizados pelos sujeitos se tornarem insuficientes.

Os fatores do mal-estar docente são definidos por Esteve como de primeira ordem, e de segunda ordem. Os primeiros são os que incidem diretamente sobre a ação docente, isto é, são gerados em sala de aula. Como as limitações materiais; a violência nas escolas; o esgotamento docente e a acumulação de exigências. Os principais sintomas são absentismo, falta de compromisso, anormal desejo de férias, baixa auto-estima e esgotamento.

Os fatores de segunda ordem se referem às condições ambientais, efetuando uma ação indireta, afetando a eficácia docente ao impor uma diminuição da motivação do professor no trabalho. Esses fatores agem na imagem que o professor tem de si mesmo provocando uma crise de identidade e autodepreciação

do eu. São: a modificação no papel dos professores e dos agentes tradicionais de socialização e a modificação do apoio social.

Um dos problemas que os educadores ainda vão demorar para resolver é o de acreditar que algum método vai ser capaz de solucionar os problemas da educação. Por isso muitos professores se frustram ao iniciarem suas carreiras profissionais. Estão sempre a procura do método revolucionário, que dê conta do ensino, da aprendizagem e de todos os problemas decorrentes das relações interpessoais da sala de aula. E o espaço para as contingências? Para o inusitado? Para o que está fora dos planos?

Se observarmos a história, a educação sempre se incumbiu uma missão, e na atualidade não seria diferente. As mudanças sociais forçaram os professores a adequar-se, repercutindo no aumento das queixas desses profissionais que passaram a sofrer maior ansiedade, estresse e adoecimento, causados pelo mal-estar.

Como verificamos nesta pesquisa, alguns professores desenvolvem recursos para poderem lidar com as fontes promotoras do mal-estar. Neste sentido, alguns indivíduos apresentam um traço de resiliência. Porém, acreditamos na capacidade de que todos podem desenvolver fatores de proteção, tanto relacionados ao desenvolvimento do indivíduo, como no processo de adaptação em situação de adversidade, estando o conceito de resiliência relacionado aos fatores promotores da saúde e da capacidade de cuidar de si.

Mas o fenômeno da resiliência pode se tornar instável ao longo do ciclo da vida devido às contingências que se apresentam. Estando a resiliência relacionada ao momento psicológico do sujeito, aos eventos e situações vivenciadas. Neste sentido, a estratégia de *coping* influencia na adaptação do sujeito com a finalidade de diminuir a probabilidade da situação geradora do mal-estar causar prejuízo. Mecanismos estes considerados como mediadores da resposta emocional entre o sujeito e o meio.

As professoras desta pesquisa ao sentirem que a atividade artística lhes possibilitou uma sensação de bem-estar, passaram a fazer uso desta prática diminuindo os efeitos do estresse relacionado ao trabalho. Estando o bem-estar docente ligado ao bem-estar geral do indivíduo que por sua vez, permite o sujeito fazer uma leitura positiva da própria vida.

As falas das professoras nos mostraram que elas são atingidas pelas mudanças sociais, sofrem com problemas decorrente de disputas de poder nas escolas, sentem-se depreciadas perante a sociedade, e reclamam de seus salários. Mesmo assim, não colocaram em questão a saída do magistério. Apesar de somente uma das participantes desejar ser professora, todas sentem-se felizes no magistério, e acreditam que a profissão é importante para a sociedade.

Reclamam com propriedade dos cursos de licenciatura, que não formam adequadamente os professores, com seus conteúdos defasados que mudam com a rapidez de um *download*. Sentem-se largadas na “jaula dos leões”, citando Margarida.

No sentido de encontrar soluções, as professoras entrevistadas concordam que a formação continuada é uma solução. No entanto, elas dão maior ênfase aos conteúdos. Esteve, alerta que a formação inicial é fundamental para preparar os futuros professores para a realidade da escola e oferecer possibilidades dos professores desenvolverem estratégias para solucionar os problemas, incluído os provocadores de mal-estar.

Na busca do bem-estar, as professoras desta investigação desenvolveram tecnologias de si através da atividade artística. Esta atividade possibilita a condição do bem-estar por surgir da necessidade de alterar a realidade que não estava satisfazendo. Destarte, a arte torna-se uma necessidade de criar, fruto de um esforço em elaborar a si mesmo de forma estética e ética. Como afirma Foucault, o cuidado de si permite ao sujeito encontrar sua própria trajetória, evitando o assujeitamento. A criação artística surge de uma necessidade de alterar uma realidade que não estava sendo satisfatória, correspondendo a um esforço em elaborar a si mesmo de maneira ética e estética. Fazendo da vida uma obra de arte.

Conforme Nietzsche, a quem Gadamer torna-se devedor, a existência estética permite aos sujeitos enfrentar a dimensão trágica da existência, sem que tudo tenha que ser submetido pelos ideais e pela lógica. Somente assim, a existência não se afasta da vida.

A estética tem uma finalidade aberta que permite configurar múltiplas possibilidades de comportamentos mais adequadas às exigências do mundo contemporâneo, se tivermos em mente a estética contemporânea, pois abre espaço para a recepção da pluralidade. Seguindo o pensamento de Schiller, a estética sempre se interpôs ao rígido racionalismo, e para este filósofo o homem só é

plenamente homem quando se entrega ao impulso lúdico, fonte de equilíbrio entre o racional e o sensível.

A arte, como jogo, contém um elemento que ultrapassa o domínio da reflexão. A obra de arte nos põe diante do estranho, provoca nossos questionamentos, solicita uma compreensão para além daquilo que nos habita. Assim, acreditamos que a atividade artística escolhida pelas professoras desta pesquisa está relacionada ao cuidado de si, na produção de um estilo de vida promotor do bem-estar subjetivo, refletindo-se no bem-estar na docência. Confluído para o autoconhecimento dos sujeitos, tornando-os capazes de identificar as causas do estresse e do mal-estar. Considerando-se que o bem-estar é o resultado de diferentes fatores, relacionados à subjetividade do sujeito, como ele percebe as ocorrências da vida que os atinge; acreditamos que se houver espaço para as contingências o sujeito será mais flexível, e saúde/doença, bem/mal estar são dois lados da mesma moeda.

Como nos lembra Mosquera: “O homem não é o que o decreto eterno e imóvel de uma essência impôs-lhe. Contrariamente é o que ele resolveu ser, isto é: a autodeterminação”, neste sentido, acreditamos que a arte é uma via de promover o autoconhecimento. Esse pensamento vai ao encontro do que Gadamer pretende, ao afirmar que através do horizonte¹⁵ da experiência é que se pode compreender o mundo externo e as outras pessoas, isto é, parte-se de si-próprio para ampliar o conhecimento. O pensamento desses autores nos seduz e provoca para continuarmos investigando, de como o sujeito que se revela e se interpreta num contexto argumentativo (o que para Gadamer seria *liberação da questão da verdade*) possibilitado pela *experiência da arte* na relação da arte com a história e com a tradição dos sujeitos.

De acordo com Gadamer (2007)¹⁵ O horizonte marca o campo onde se podem estabelecer distâncias e isto quer dizer que o horizonte sempre se amplia à situação; e libera essa situação do reduto do que está mais próximo. O caráter não estático de horizonte é o que possibilita sua ampliação e assim cabe falar de uma formação de horizonte.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Teoria da Cultura de Massa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

ADORNO, Theodor W et al. **Teoria Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

ALDWIN, C. M. **Stress, coping and development**: an integrative perspective. New York: Guilford Press, 1994.

ALMEIDA, Cybele Crossetti de. O magistério feminino laico no século XIX. **Teoria e Educação**, v. 4, p.159-171, 1991.

ANTUNES, Ricardo. Fordismo, Toyotismo e Acumulação Flexível. In: **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Editora Univ. Estadual de Campinas, 1995.

BAUDRILLARD, Jean. **Tela Total**. 2. ed. Porto Alegre: [s.e.], 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BISHOP, G. D. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Health psychology**: integrating mind and body. Singapore: Allyn and Bacon, 1994.

CANGUILHEM, Georges. **O Normal e o patológico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHALHUB, Samira (org.). **Pós-Moderno e:** Semiótica, Cultura, Psicanálise, Literatura, Artes Plásticas. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo, O Olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. In: NEVES, Adauto et al. (org.). **O Olhar**. São Paulo: Cia. das Letras, 1988, p.34-36.

CODO, Wanderley. (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Universidade de Brasília. Laboratório do Trabalho, 1999.

COELHO, M. J. A. D., ALMEIDA FILHO, N. Normal e Patológico, Saúde-Doença: Revisitando Canguilhem. **Physis:** Revista de Saúde Coletiva. v.9, n.1. Rio de Janeiro: UERJ/ IMS. 1999.

COLI, Jorge. **O que é Arte**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

DESCARTES, Rene. **Discurso do método e Meditações**. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

DIENER, E. & LUCAS, R. A., Explaining differences in societal levels of apiões: Relative standards, need fulfillment, culture, and evaluation theory. **Journal If Personality Assessement**, v.1, n. 1, p. 41-78. 2000.

DREYFUS, Hubert. & RABINOW, Paul. **Michel Foucault – uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUARTE JR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 6. ed. Campinas: Papyrus, 1991.

DUSSEL, H. **Para uma ética da libertação latino-americana III: Erótica e Pedagógica**. São Paulo: Loyola, 1982.

ECO, Humberto. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ENGERS. Maria Emília. A. (org.) **Paradigmas e Metodologia de Pesquisa em Educação:** Notas para Reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, v. 4, p. 41-61, 1991.

ERIKSON, Erik. **Ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968

ESTEVE, Jose Manoel, **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC. 1999.

FARIAS, I. C. Um troupiér na política: entrevista com o general Antonio Carlos Muricy. In: FERREIRA, M. M. (coord.). **Entre-vistas**: abordagens e usos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994.

FAVARO, Cleci Eulália. **Imagens femininas: contradições, ambivalências, violências**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

FOUCAULT, M. **Hermenêutica do sujeito**. São Paulo. Martins Fontes, 2004a.

_____. **Ditos e escritos V**: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2004b.

_____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro, Forense, 2000.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis, Vozes, 1999a.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, H. & RABINOW, P.; *Michel Foucault – uma trajetória filosófica*. RJ: Forense Universitária, 1995.

_____. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo, Editora Perspectiva, 1993.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal. 1982.

_____. **Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, revisão de Ligia Vassalo. Petrópolis: Vozes, Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.

FREUD, Sigmund, **Mal estar na civilização**. Imago Editora Ltda. Rio de Janeiro, 1974.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**. 8. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2007.

_____. **Verdade e Método II**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **La actualidad de lo bello**. El arte como juego, símbolo y fiesta. Barcelona: Paidós, 1991.

GAJARDO, Marcela. **Pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GERBER, Anabel Priebe de Souza. **A melhoria da qualidade de vida de professores Estressados através da Arteterapia**. UPF – Passo Fundo, 2004.

GERBER, Anabel Priebe de Souza. **Os fundamentos da Arte Kitsch e Arte Artística e a concepção de beleza**. UNIJUÍ, 1998.

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa – tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p.20-29, maio/jun. 1995.

GUARESCHI, Pedrinho. Comunicação e Teoria Crítica. **Comunicação e Controle Social**. Petrópolis, Vozes, 1991.

HECKERT, A. L.; ARAGÃO, E.; BARROS, M. E. B.; OLIVEIRA, S. A dimensão coletiva da saúde: uma análise das articulações entre gestão administrativa-saúde dos docentes, a experiência de Vitória. In: ATHAYDE, M.; BARROS, M.E.B.; BRITO, J.; YALE, M. (orgs.). **Trabalhar na escola? Só inventando prazer**. Rio de Janeiro: IPUB/ CUCA, 2001, p. 123-162.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HERMANN, Nádja. Ética, estética e alteridade. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete M. (org.) **Cultura e alteridade- Confluências**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006, p. 61-77.

_____. **Ética e estética:** uma relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

_____. **Pluralidade e ética em Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

INFANTE, Francisca. A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In: MELILLO, Aldo, OJEDA, Elbio Nestor Suárez, e colaboradores. **Resiliência:** descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

JESUS, Saul Neves de. **A motivação para a profissão docente:** contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. Aveiro: Estante Editora. 1996.

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

_____. **Bem-estar dos professores:** estratégias para a realização e desenvolvimento profissional. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1998.

JICK, Tood .D. Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. **Administrative Science Quarterly**, s. 1., v. 24, p. 602-611, dec. 1979.

KAPLAN, Ann E. (org.). **Mal-Estar no Pós-Modernismo:** Teorias e Práticas. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

Kaplan, R. M., Sallis, J. F., & Patterson, T. L. **Health and human behaviour.** Singapore: McGraw-Hill. 1993.

LAURELL, A. C.; NORIEGA, M., **Processo de produção e saúde.** São Paulo: Hucitec. 1989.

LAZARUS, R. S., & FOLKMAN, S. **Stress, appraisal, and coping.** New York: Springer. 1984.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria e Educação**, v. 4, p. 22-40, 1991.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl - **O Capital – Crítica da Economia Política**. V. I, Livro Primeiro: O Processo de Produção do Capital. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MEIRA, Marly. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio Nestor Suárez e colab. **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOLES, Abraham. **O Kitsch**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

MORALES, Blanca de Souza Vieira. **O self do terapeuta/ facilitador de grupos – Novo desafio do ser**. In: II Congresso Sul Americano de Criatividade, Porto Alegre, maio, 2003. CD ROOM.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **O Professor como Pessoa**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1978.

MUKAROVSKY, Jan. **Escritos sobre Estética e Semiótica da Arte**. Lisboa: Estampa, 1981.

NEVES, Mary Yale Rodrigues **Trabalho Docente e Saúde Mental**: a dor e a delícia de ser (tornar-se) professora. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado IPUB/UFRJ. 1999.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

_____. **O Nascimento da Tragédia, ou Helenismo e Pessimismo**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

NORIEGA, M. Organización Laboral, Exigencias y Enfermedad. In: LAURELL, Asa C. (org.). **Para a investigación de la salud de los trabajadores**. Washington: OPS, Serie PALTEX, 1993.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: _____. **Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, v.4, p.109-139, 1991.

ORTEGA Y GASSET, José. **A desumanização da Arte**. São Paulo: Cortez, 1991.
OSBORNE, Harold. **A Apreciação da Arte**. São Paulo: Cultrix, 1970.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

PAREYSON, Luigi. **Estética: teoria da formatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

PAVIANI, Jayme. **A Arte na Era da Indústria Cultural**. Caxias do Sul: PyR Edições, 1987.

PELBART, Peter Pál. **Vida capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PETERSEN, Áurea T. Discutindo o uso da categoria gênero e as teorias que respaldam estudos de gênero. In: **Gênero por escrito**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999, p.15-39.

PORTELLI, Alessandro. **Forma e significado na História Oral: a pesquisa como um experimento em igualdade, Cultura e Representação**. São Paulo: Projeto História, n.14, Educ.,1997.

QUADROS, Odone J. de. **Estética**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria Editora Acadêmica Ltda, 1986.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, Olga de Moraes (org.) **Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice, 1988.

RAMAZZINI, Bernardino. **As doenças dos trabalhadores**. São Paulo: Fundacentro, 1985.

READ, Herbert. **A redenção do Robô: meu encontro com a educação através da arte.** São Paulo: Summus, 1986.

_____. **O Sentido da Arte.** 3. ed. São Paulo, IBRASA, 1976.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

SANTOMÉ, JurjoTorres. O professorado em época de neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho. In: LINHARES, Célia (org.). **Os Professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha.** São Paulo: Cortez. 2001.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Afrontamento, 1997.

SCHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a educação estética da humanidade,** Introdução e notas de Anatol Rosenfeld. São Paulo, EDU, 1992.

SELYE, Hans. **Stress a tensão da vida.** 2. ed. São Paulo: Ibrasa, 1965.

SOARES, Luiz Eduardo. **O Rigor da Indisciplina: ensaios de antropologia interpretativa.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

STEY, Marlene Neves (org.) **Gênero por escrito.** Porto Alegre: EIPUCRS, 1999.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária.** São Paulo: Polis, 1982.

VASCO, A. J. B. Dois modelos para a compreensão do processo de confronto (*coping*). **Jornal de Psicologia**, v. 4, n. 3, p. 22-26 1985.

WISNER, Alain. **Por dentro do trabalho.** São Paulo: Cortez- Oboré, 1982.

YUNES, Maria Angela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. Resiliência: noção, conceitos fins e considerações críticas. In: TAVARES, José. (org.) **Resiliência e Educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Guia de orientação para as entrevistas

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISA: O BEM-ESTAR NA DOCÊNCIA: *o cuidado de si através da arte*
AUTORA: ANABEL PRIEBE DE SOUZA GERBER

**GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA AS ENTREVISTAS
ORIENTAÇÃO
PERGUNTAS**

1.1 Como você se sente em relação à sua profissão? Foi a primeira opção ou pretendia outra área de trabalho antes de ingressar no Magistério?

1.2 Como você caracterizaria o mal-estar docente?

1.3 No seu ambiente de trabalho, podem ser evidenciados fatos que se relacionam ao mal-estar docente?

1.4 O momento atual, assinalado por estudiosos como sofrendo do mal-estar na pós-modernidade, você percebe relações com o mal-estar docente?

1.5 De que maneira a visão que a sociedade tem do Magistério pode afetar a profissão docente a ponto de provocar mal-estar?

1.6 Em relação às fontes causadoras de mal-estar, que atitudes você toma para modificar o mal-estar docente?

1.7 Como você identifica que as suas atitudes intensificam o bem-estar na docência?

1.8 Qual a importância que o “outro” tem para você na construção do bem-estar docente?

1.9 Como a atividade artística está relacionada aos cuidados consigo mesmo? A experiência artística seria uma possibilidade de transformação do sujeito?

1.10 No seu entender, o fazer artístico poderia estar relacionado com uma estratégia para vencer o mal-estar?

1.11 Quais as relações que podem ser feitas entre a estética da arte e a estética da vida?

1.12 Ao elaborar plasticamente, isto é, ao fazer arte, consegue perceber alguma relação com a construção de sua subjetividade?

1.14 De que maneira a arte pode auxiliar na melhora da qualidade de vida e se caracterizar como cuidado consigo mesmo?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou realizando uma pesquisa intitulada: **O BEM-ESTAR NA DOCÊNCIA: o cuidado de si através da arte** – como Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, tendo como professor orientador Dr^a. Bettina Steren dos Santos.

Esta pesquisa tem por finalidade colher dados sobre as formas utilizadas pelos professores para não sofrerem do mal-estar docente em que a ARTE tem um papel importante na manutenção do bem-estar. .

Para que possa atingir o objetivo proposto, solicito o seu consentimento para realizar uma entrevista gravada, cuja fita cassete será totalmente apagada após a transcrição dos dados. Enfatizo que você tem liberdade para desistir de participar do estudo em qualquer momento da entrevista, e que a sua decisão não implicará prejuízo ou desconforto pessoal.

Todas as informações serão tratadas de modo confidencial e anônimo. Os dados poderão ser divulgados somente para fins deste estudo, mantendo-se o cuidado de assegurar o anonimato do participante.

A professora orientadora Dra. Bettina Steren dos Santos e eu mesma, Anabel Gerber, agradecemos desde já sua participação. Informo o meu telefone para contato (55) 81154456, e do professor (51) 3320-3620, Faculdade de Educação da PUCRS, no caso de desejar algum esclarecimento.

Eu, _____, professor(a) em _____, declaro que fui convidado(a) a participar do estudo, que recebi as informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como participarei desta investigação, sem ser coagido(a) a realizá-la. Afirmando, também, que fui esclarecido (a) sobre a garantia de privacidade e do anonimato das informações coletadas; bem como que os dados recolhidos servirão apenas para estudo e divulgação com fins científicos. Assim, estou informado (a) de que a qualquer momento posso esclarecer as dúvidas que tiver em

relação à pesquisa, assim como usar da liberdade de deixar de participar do estudo, sem que isto traga qualquer dificuldade para mim.

Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2007.

Professor (a)

Pesquisadora: Anabel Gerber

ANEXOS

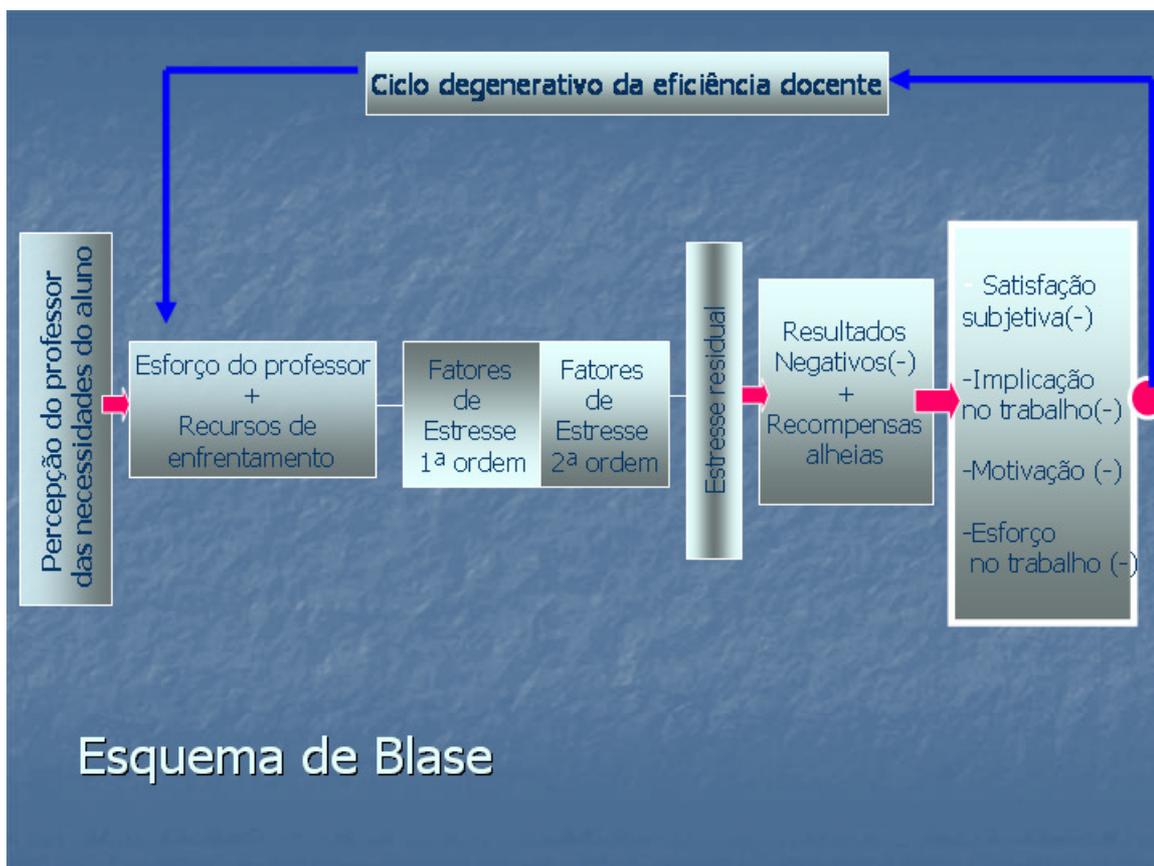
ANEXO A – Modelo de Blase

ANEXO B – Modelo de Polaino

ANEXO C– Modelo de Esteve

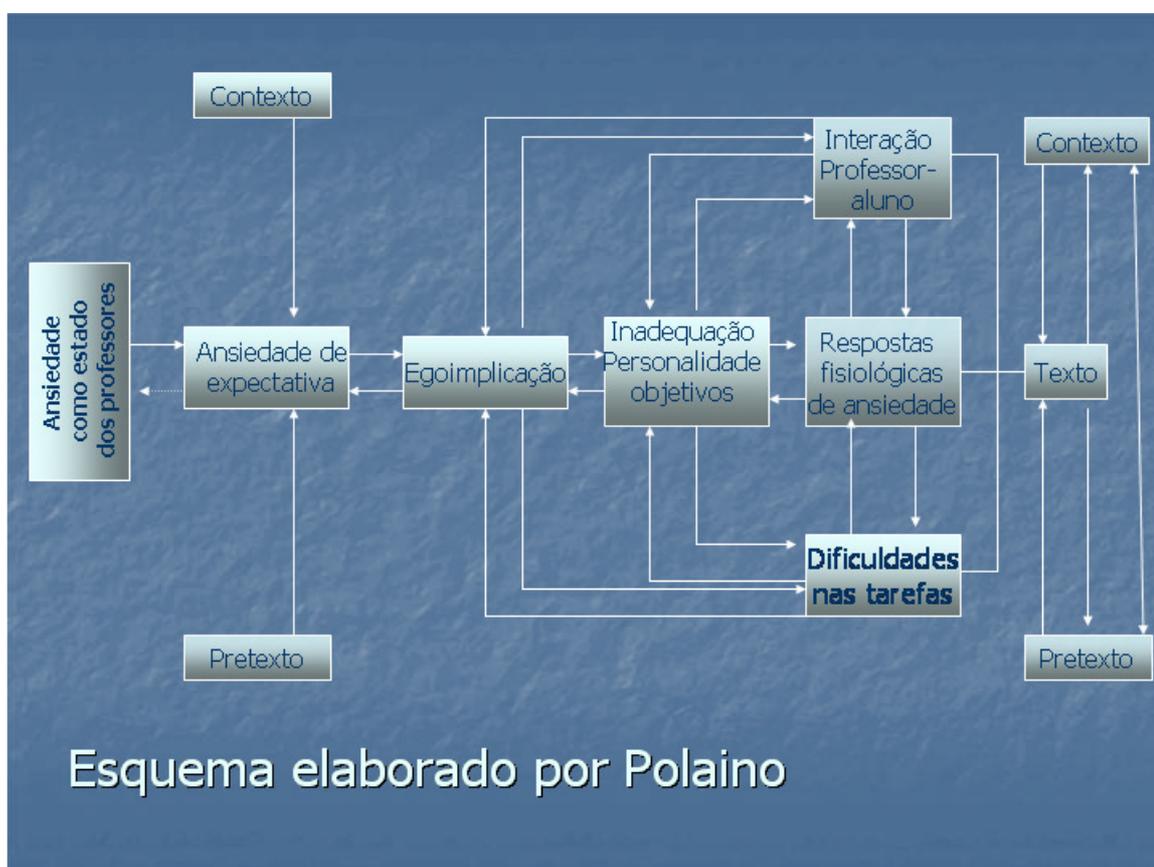
MODELO DE BLASE

JESUS, Saul Neves de . **Bem-estar de professores**-Estratégias para Realização e Desenvolvimento Profissional. Porto: Porto Editora, 1998.



MODELO DE POLAINO

JESUS, Saul Neves de. **Bem-estar de professores**-Estratégias para Realização e Desenvolvimento Profissional. Porto: Porto Editora, 1998.



MODELO DE MAL-ESTAR DOCENTE – ESTEVE

JESUS, Saul Neves de. **Bem-estar de professores-Estratégias para Realização e Desenvolvimento Profissional.** Porto Editora, 1998.

