TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS RELAÇÕES COM OS ALUNOS

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil – UNITAU
am-calil@bol.com.br
Patrícia Cristina Albieri Almeida – PUC /SP – FAPESP
patrícia.aa@uol.com.br
Karina Maria Gimenes Corrêa – SEE-SP/Anhanguera
kgimenes@vivax.com.br

Introdução

As mudanças econômicas e sociais que ocorreram na estrutura da sociedade, principalmente no processo de trabalho, trouxeram múltiplos impactos na educação e, conseqüentemente, na relação dos professores com seus alunos.

Tedesco (2006, p. 330) explica que as mudanças de natureza econômica, política, social e cultural que a sociedade vive "[...] son de una enorme profundidad, y que no sólo modifican el escenario que está detrás del docente, sino que también alteran al alumno que está frente a él, al propio docente y las herramientas que utiliza para su tarea de enseñanza".

Segundo Fanfani (2007) e Tedesco (2006) existe uma série de fatores que agem como elementos transformadores do trabalho docente e que contribuem para o surgimento de novos problemas e desafios no trabalho cotidiano dos professores. Dentre eles destacam-se: mudanças nas famílias, nos meios de comunicação de massa e em outras instituições de socialização; novas demandas para as formas de produção e o mercado de trabalho; evolução das tecnologias de comunicação e informação; origem social e características sociais dos alunos; a massificação da escolarização, mudanças nas relações entre as gerações e mudanças na relação com o conhecimento (FANFANI, 2007, DUSSEL, 2006; TEDESCO e FANFANI, 2004).

Todos esses fatores estabelecem uma nova dinâmica no cotidiano das instituições de ensino e, consequentemente, os estudos sobre a escola e o trabalho docente, hoje, assumem uma dimensão de grande complexidade.

Um fator, por exemplo, que tem impactado significativamente a vida cotidiana dos educadores da educação básica diz respeito às transformações observadas nas relações entre as gerações.

Fanfani (2007, p. 339) explica que essas mudanças têm várias manifestações e afetam as relações de poder na escola, uma vez que as novas relações de poder "[...] han puesto en crisis los viejos dispositivos escolares que contribuían a la producción de la autoridad pedagógica y al mantenimiento de um orden determinado que permitía el funcionamiento normal de las instituciones".

Isso significa que os dispositivos utilizados na cultura escolar que garantiam a autoridade pedagógica e a manutenção da ordem necessária para o funcionamento da instituição, não são mais adequadas para assegurar o reconhecimento e a autoridade pedagógica frente aos alunos.

O autor acrescenta que a expectativa para hoje é de uma ordem democrática que exige a responsabilidade, a cooperação e a participação ativa e institucionalizada dos alunos. Trata-se, inclusive, de uma condição necessária para que ocorra a ação pedagógica. Entretanto, apesar da necessidade de construir uma ordem democrática, sua realização se torna muito problemática quando as mudanças vivenciadas na atualidade agravam e intensificam as dificuldades de comunicação entre docentes e alunos.

Isso significa que a tarefa de mediação entre o conteúdo objeto de ensino e o aprendente tem se tornado cada vez mais complexa e exigido do professor um maior investimento tanto objetivo quanto subjetivo, criando uma carga de trabalho variada e com tensões diversas. Assim, o que mobilizou a realização da pesquisa ora apresentada é a idéia de que a complexidade da profissão docente decorre do seu objeto de trabalho, as relações com os alunos, e que essas relações requerem uma análise que

considere as transformações na sociedade e seus reflexos na escola.

Essas questões aqui apresentadas provocaram o desejo de compreender melhor a relação entre a afetividade e a docência ao considerar que o trabalho docente é uma "[...] prática centrada nos alunos, em torno dos alunos, para os alunos" (Tardif; Lessard, 2005) e os fatores afetivos permeiam essa relação com os alunos e com o próprio trabalho.

Tedesco (2006, p. 334) afirma que na discussão dos temas relacionados a identidade do professor e aos problemas da prática docente é necessário fazer "[...] referencia al vínculo entre factores técnicos y subjetivos, entre conocimientos y emociones". O autor destaca que "[...] estúdios recientes indican que uma dimensión importante en el ejercicio profesional del docente tiene que ver con la dimensión afectiva" (idem).

Assim, objetivo deste estudo foi problematizar os sentimentos experimentados por professoras do Ensino Fundamental durante o dia de trabalho, as situações indutoras e como esses sentimentos afetam a prática cotidiana na relação entre professor e alunos.

A teoria psicogenética de Henri Wallon constitui a base conceitual escolhida para referenciar este estudo, porque, ao trazer contribuições para a compreensão do desenvolvimento dos seres humanos, oferece conceitos e princípios relevantes para a compreensão da afetividade e de seu papel no processo ensino-aprendizagem.

Ao considerar o indivíduo na sua totalidade, isto é, considerar igualmente os aspectos afetivo, cognitivo e motor na constituição do indivíduo. Wallon propõe a superação de uma visão de homem dicotomizada, razão/emoção, permitindo-nos reconhecer a função integradora da afetividade, ao destacar o quanto ela se faz presente como elemento constituinte dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

A presente pesquisa objetivou investigar os sentimentos de professoras em relação à docência e as situações indutoras desses sentimentos.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, utiliza entrevistas semi-estruturadas sobre experiências do professor durante as atividades diárias de sala de aula. Tem, como participantes, uma professora de 3ª série polivalente e uma professora de 4ª série do Ensino Fundamental, que leciona Matemática e Ciências, de uma escola pública estadual.

Na entrevista o foco foi enfatizar o dia-a-dia na sala de aula, porque é a hora e o local em que se revelam os sentimentos componentes da docência. Baseamo-nos nas seguintes questões: Como a professora inicia o seu dia? Quais sentimentos e emoções são experimentados durante esse dia? Como termina o seu dia? Como se sente na escola? Como se sente na profissão?

Posteriormente, as entrevistas foram colhidas em duas etapas, uma que revelou dados parciais, e que foram complementados numa segunda entrevista, esclarecendo alguns pontos e descrevendo alguns sentimentos com mais precisão.

Caracterização das professoras

Professora Luiza - 3ª série: A professora Luiza, da 3ª série, tem 40 anos, é formada em magistério, possui experiência de 24 anos como professora (dados relativos a 2003), com classes de 1ª a 4ª séries, é casada pela segunda vez com um diretor de escola, tem três filhos cujas idades são respectivamente, 23, 16 e 12 anos, e um neto de dois anos, cursa faculdade de Educação Artística.

Professora Vitória – 4ª série: Aos 54 anos, Vitória é divorciada há muito tempo. Seu casal de filhos, hoje, têm 37 e 35 anos, respectivamente. Quando volta da escola, fica com os netos, para sua filha poder trabalhar.

Fez o magistério depois de ter passado por outras profissões. Trabalhou na Sabesp como faxineira, depois como copeira.

Resultados

Embora constituídas por experiências pessoais e profissionais diferenciadas, é possível encontrar pontos de convergência entre as duas professoras, que freqüentaram escolas distintas, com alunos distintos, em momentos distintos, mas comungavam, mesmo sem saberem uma da outra, de sentimentos e emoções muito próximos, fossem eles positivos ou negativos, em relação ao exercício profissional – suas delícias e suas tensões. E ao mesmo tempo essas duas professoras revelam suas diferenças e peculiaridades acerca das relações que estabelecem com os alunos e com a própria profissão.

As respostas centraram-se no espaço da sala de aula e enveredaram também para espaços mais amplos em relação à escola, aos colegas, ao governo, à família e às políticas públicas. No texto que segue os sentimentos positivos de (tonalidade agradável) e negativos de (tonalidade desagradável) sobre os diversos aspectos vivenciados no exercício da docência foram analisados tendo em vista focar o trabalho docente com especial ênfase nas relações com os alunos.

Num estudo desenvolvido por Tardif e Lessard (2005, p. 141), contatou-se que, dos diversos componentes da tarefa docente (organização da aula, manutenção da disciplina, encontro com pais, dentre outros), o de maior importância para a docência é a "[...] prática centrada nos alunos nos alunos, em torno dos alunos, para os alunos", ou seja, a maioria das tarefas do professor "[...] têm um denominador comum: sua relação com os alunos" (idem).

No caso do presente estudo as falas referentes aos sentimentos vividos no cotidiano das professoras também tem como eixo a relação com os alunos.

O que dizem Luiza e Vitória sobre o dia-a-dia na sala de aula

O início do dia de Luiza é marcado pela disposição e pelo interesse em mostrar a importância que as crianças têm para ela, assim como para sua profissão: chega empolgada e motivada indicando uma forma de relacionamento que implica vários sentimentos positivos.

Luiza fala sobre o envolvimento com os alunos, o prazer na convivência com as crianças, a confiança mútua, provocados pelo gosto que tem de estar com seus alunos. Revela que os sentimentos vividos em sala de aula são variados, pois se alternam, dependendo das circunstâncias no decorrer do dia. Essa flutuação, característica da docência, é considerada por ela como condição positiva, pois a não repetição das situações faz com que um dia nunca seja igual ao outro, que não haja rotina:

> Nunca um dia na sala de aula vai ser igual ao outro dia, entendeu? Sempre vai ser diferente. Nunca vai ser igual... é uma coisa interessante... é por isso que dar aula... eu gosto por causa disso... não cai na rotina. Sempre vai ter uma situação para você desenvolver com você e outra com os alunos.

Ao revelar que um dia não é igual ao outro, pois traz circunstâncias diferentes que requerem condutas diferentes, Luiza indica conceber que cada dia é um dia diferente, e que gosta disso.

De acordo com Wallon (1991), cada indivíduo é um todo integrado composto pelos conjuntos afetividade, cognição, ato motor, que, constituem a pessoa quarto conjunto, que funciona como uma unidade de organização do processo de desenvolvimento. Sendo assim, professora e aluno são conjuntos integrados que guardam peculiaridades que ora entram em acordo com suas decisões ou circunstâncias, ora em desacordo, gerando conflito até que se ajustem novamente.

> Estar envolvida é antes de você passar qualquer conteúdo, passar atividades para eles é saber como é que eles estão? Como é que eles estão chegando? Que problemas eles trazem? Em que você pode ajudar? Então, você tem uma ligação.

Luiza revela preocupar-se com seus alunos, no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, e também em demonstrar, o máximo possível, que gosta deles, que eles são importantes para ela.

É importante ressaltar, da teoria walloniana, a relação Eu-Outro, presente a todo o momento na vida de qualquer pessoa e, sobretudo, no caso dessa pesquisa, na sala de aula, entre professora e alunos. O Outro ocupa papel importante, uma vez que indica a evolução do eu à medida que as relações vão se sucedendo. O Eu e o Outro formam uma dupla que, ora se complementa, ora se distancia e se opõe. Esse par dialético Eu-Outro caracteriza a primeira contradição humana: "[...] o Eu necessita do Outro para a própria sobrevivência e evolução, mas só se constitui verdadeiramente e se constrói na sua identidade pela oposição e pela libertação desse outro". (WALLON, 1986, p. 166).

O professor é o Outro para o aluno, imprescindível para seu desenvolvimento. O aluno é o Outro para o professor, razão de ser da relação pedagógica. Ambos são formados pelas e nas diferentes relações que mantêm com o Outro. Professora e alunos são constituídos e chamados, a todo o momento, a relacionarem-se com o Outro.

Para Luiza a docência inclui um cuidado, um prestar atenção, um dedicar-se ao outro mais necessitado, uma doação, uma vontade de resolver todos os problemas das crianças:

> Eu tento ser assim para eles, quando eu estou nessa atitude de afetividade com eles, ser uma tábua de apoio. Embora a gente tenha muito pouca oportunidade de estar... a gente gostaria de estar resolvendo o problema dessas crianças que, infelizmente, a gente não está conseguindo hoje, nos dias de hoje... tem muito pouco apoio familiar.

Convive com esses sentimentos a impotência provocada por não conseguir resolver os problemas trazidos pelas crianças, mas que não lhe cabem resolver, pois não são de sua alçada, revelam uma mistura nos

papéis, uma mescla entre o que é função da professora e o que não é, pois não há como interferir no âmbito familiar.

Tardif e Lessard (2005, p. 156) explicam que apesar dos problemas dos alunos serem uma realidade básica da profissão, é sempre difícil conviver com as dificuldades de vida que muitas crianças experimentam diariamente. Os autores explicam que existe "[...] uma tensão em torno da responsabilidade profissional: eu devo intervir? Se sim, até aonde? Se não, o que fazer então? Quem pode intervir em meu lugar?". Nesse caso, existe "[...] conflito de responsabilidade, ou seja, de comprometimentos éticos da profissão".

Durante o dia prevalecem sentimentos positivos, como alegria, confiança, alívio, prazer e envolvimento, os quais contracenam com tristeza, raiva e frustração:

> Eu tenho tristeza e tenho de alegria, às vezes, tenho até de... é... sendo franca, de raiva também. Porque por exemplo, quando você tem que se alterar com aluno, que você procura recurso primeiro de diálogo para que esse aluno entenda, para que esse aluno tenha um comportamento mais adequado, que ele saiba que tem seus limites e você não consegue muitas vezes. Aí você se frustra, daí você tem aquela sensação de... derrota... é... o que eu preciso melhorar, o que é que eu faço para conseguir melhorar esse comportamento do meu aluno?

Com o decorrer das situações vivenciadas na sala de aula, os sentimentos vão se alterando. Tal alteração pode oscilar, da alegria ao perceber que um aluno aprendeu determinado conteúdo, até a frustração em razão de um conflito mal resolvido, da raiva por algum entrevero, à preocupação com a aprendizagem os alunos.

Declarar que sente raiva na escola foi um ato de coragem de Luiza, pois raiva é um sentimento nunca ou quase nunca mencionado na escola, não por não acontecer ou ser vivenciado, mas porque não é politicamente correto assumir perante outrem que se passa raiva dentro da sala de aula.

Afinal, tratam-se de relações, e as relações muitas vezes suscitam raiva, quando não se entra num ajuste.

Os conflitos resultantes na relação Eu-Outro constituem todo ser humano, suas possibilidades e suas limitações. Vivendo em sociedade, a todo o momento estamos nos ajustando e nos rearranjando entre as nossas necessidades e as necessidades dos outros. E na relação professor-aluno não é diferente.

O sentimento de frustração também é experimentado por Luiza no decorrer do dia quando o recurso do diálogo se esgota.

Outro sentimento negativo declarado por Luiza é o medo que sentiu frente à classe que assumira, pois era composta por alunos vindos da classe especial e que apresentavam comportamentos que ela estranhou:

> [...] Quando eu vim para essa sala eu senti uma diferença assim, muito grande em termos de comportamento, de alguns alunos e, não de todos...Difícil de lidar, eu também fiquei assim um pouco apavorada, porque era um caso assim, até então assim, mais aparentemente grave... e... eram... são crianças que saíram de salas especiais [...]Também eu sinto falta de mais capacitações para os professores estarem recebendo essas crianças. Mas isso, isoladamente, eu acho que não resolve... tem que ter um conjunto... diretor, professor, os pais, não é?

Sem saber como agir a professora menciona a importância de cursos para subsidiarem o trabalho do professor e da necessidade de um trabalho conjunto. Situações dessa natureza promovem tensões e sentimentos conflitantes para o professor, especialmente quando percebe que a possibilidade de êxito depende dele mesmo.

Embora também viva sentimentos negativos, Luiza termina bem o seu dia, feliz e otimista, dizendo:

> Com vontade de trabalhar no outro dia...Fazer coisas diferentes para os alunos.

Ao contrário de Luiza, com Vitória a relação professor e aluno é predominantemente negativa. Neste momento de sua vida, ela inicia e termina o seu dia com sentimentos negativos, como desprazer, dó, desrespeito e tristeza.

Dois pontos são marcantes nas declarações de Vitória. Um deles diz respeito à diferença que ela estabelece entre as duas classes – 4ª A e 4ª B. Essa professora leciona por área, dividindo as turmas com outra colega. O outro ponto é a concepção que ela possui de aluno ideal.

> Ah! Aquela criança carinhosa, aquela criança que você pega uma tarefinha e ela traz direitinho, termina as atividades de sala, tem o maior prazer em trazer para mim, para a professora corrigir. Faz questão que corrija, faz questão de quando escreve errado que a gente ensine a fazer direitinho. Ah, eu gosto assim.

Embora não tivesse mencionado, o desejo de Vitória é ter alunos quietos, obedientes e interessados.

Na verdade, a declaração de Vitória soa como nostálgica, de um tempo remoto, que, com certeza, também apresentou suas agruras, suas complicações, mas que, comparado à atualidade, provoca um clima de "pessimismo pedagógico". A visão de aluno, escola e profissão, para Vitória, está descontextualizada, o que pode ser percebido durante toda a sua entrevista, e ela demonstra um forte movimento entre os tempos já vividos e os de hoje.

> Não sei, já fui muito feliz. Mas agora, chegando perto da minha aposentadoria, eu estou sentindo que cada dia mais está ficando pior, o professor está muito desvalorizado. O professor já não pode falar nada, o professor não tem direito a nada. Só o aluno tem direito e a família do aluno, então eu não sei até que ponto que nós vamos chegar.

Essa discrepância vista por Vitória com pessimismo, predomina sobre os sentimentos positivos, sobretudo na comparação realizada por ela entre as duas turmas.

No início do dia, Vitória chega empolgada; mas afetada pela falta de interesse dos alunos, sente desprazer e se surpreende com a rejeição deles pelas atividades propostas por ela.

> Sinceramente, eu venho toda empolgada, gosto do que eu faço, venho com todo... vapor? Mas chega aqui na classe, infelizmente, não a minha agora, a real, a minha classe real, mas a 4ª B, me surpreende muito porque eles não fazem nada, eles... rejeitam tudo.

Esse descompasso entre a expectativa de Vitória e a desmotivação da classe pelas suas propostas lhe gera desânimo. Ou seja, Vitória foi contagiada pelas emoções de seus alunos. Rapidamente, a empolgação que a motivara foi sucumbida pela falta de interesse dos alunos.

Vitória afirma ficar desanimada e sentir-se desvalorizada pela falta de interesse de seus alunos da 4ª B, às atividades propostas por ela, dando a impressão de que a sala toda refuga e se retrai frente ao seu planejamento.

Durante o dia, Vitória experimenta os sentimentos de envolvimento, dó, medo e desrespeito.

O sentimento em relação ao aluno T. é ambivalente, aluno com o qual tem maior afinidade; ao mesmo tempo em que gosta dele, sente dó, por ter sido abandonado pela mãe. Isso sugere que o dó suscita também o sentimento de gostar, e aqui eles são complementares.

O dó é um sentimento também causado pela rejeição de alguns alunos em fazer as atividades propostas por ela, pois, na sua concepção, essas atividades servem de ponte para os conhecimentos da vida profissional futura:

> Eu sinto dó, porque ele vai ser um infeliz mais para frente, não

> vai? Para competir. Como é que ele vai fazer para competir? [...] Agora, tem criança que fala: 'Não vou fazer, eu não tenho medo da diretora. Não quero e, não tenho medo da senhora também... Vou falar o quê?

Vitória chegou a sentir medo de seus alunos, situação que nunca imaginou passar em sua profissão.

> Porque eles avançavam... eles avançavam, sabe?

Apesar do susto e do medo que sentiu em relação às crianças, decidiu continuar e enfrentar o desafio. Menciona que esse sentimento de medo provocou o mal estar físico que desencadeou o problema de doença que ela desenvolveu e que, em certa parte de sua declaração, atribui aos conflitos vividos na sala de aula.

> Eu não tinha medo de nada, eu não tinha medo. Eu não tinha medo de nada. Aqui, sendo no centro, eu não sei, o medo que eu fiquei das crianças, no começo, sabe? Até fiquei doente, tudo. Mas depois, eu fui acalmando... falei não é nada disso que eu estou pensando. Fui acalmando.

Vitória demonstrou corticalizar sua emoção, ou seja, depois de dominada pelo medo, que a deixou até doente, ela refletiu, usou a razão para conter a emoção e corticalizou esse sentimento, que a deixou mais confiante para enfrentar os alunos aos quais temia.

Aliado ao medo, ela aponta o sentir-se desrespeitada como sendo um dos principais sentimentos, ocasionado, tanto pela não realização dos alunos das atividades propostas, quanto pela falta de respeito no trato para com ela, que geravam cansaço, desgaste e problema de doença.

Ao falar de sua aposentaria precoce por problemas na tireóide, ela a atribui às dificuldades ocorridas na sala, ao exercício da docência. O mal estar gerado em determinadas circunstâncias de conflito, de forte apelo emocional, desencadeavam dor na garganta, falta de voz, a ponto de, numa consulta, o médico sugerir-lhe que tirasse uma licença.

Os conflitos são ocasionados por um desajuste temporal das concepções de aluno, de escola e de profissão vividos por Vitória. A influência da afetividade no processo ensino-aprendizagem é muito clara, nessa situação vivenciada por Vitória - a 4ª A corresponde ao modelo idealizado por ela. Sua concepção de sala de aula cristalizou-se num passado remoto, daí o sofrimento por não acompanhar as alterações histórico-sociais.

Termina o dia com sentimentos negativos, assim como o iniciou, descrevendo-o da seguinte maneira:

> Ah! Quase morta!... risos...Quase morta! Porque a gente, eu assim...eu ando muito doente, eu tenho tireóide [...].

Por meio das declarações de Vitória é possível perceber o clima afetivo que compõe sua relação com os alunos da 4ª B, pois tratam-se de dois universos completamente diferentes dentro da mesma sala de aula; conseqüentemente, os comportamentos também variavam. Entretanto, Vitória não atendia a essa demanda, ou seja, planejava a mesma aula para tipos de alunos diferentes com interesses diferentes, o que não funcionava, na maioria das vezes. Sua declaração indica que a relação Eu-Outro estava bastante desgastada, o que impedia o aproveitamento integral das possibilidades tanto dela enquanto professora, quanto dos alunos.

As situações aqui apresentadas permitem afirmar que as duas professoras vivenciam sentimentos positivos e negativos no decorrer do dia. Luiza tem como indutores desses sentimentos positivos de alegria a convivência com as crianças, o envolvimento, o sentir-se bem ao lado de seus alunos, sentir-se responsável por eles, o prazer de ser professora e de pertencer ao universo da sala de aula; e, como indutores de sentimentos negativos como o medo, por exemplo, não conseguir trabalhar com eficiência com alunos vindos das classes especiais, frustração por algum conflito mal resolvido, impotência por não conseguir resolver problemas de seus alunos, problemas cuja resolução nem sequer são sua função.

Ou seja, as situações indutoras giram em torno dos alunos e da relação professor e aluno equilibrada, interdependente e complementar, e o que foge de seu alcance ela tende a rever em sua própria postura, remetendo-se a si mesma: "O que eu posso melhorar? O que eu tenho que mudar?". Portanto, Luiza participa de todas as situações dentro da sala de aula, não se esquivando de nenhum problema que surja na relação professora e alunos.

Vitória adota outra postura: em vez de corticalizar seus sentimentos, de envolver-se com os problemas, sofre com suas conseqüências, a ponto de ficar doente. Seu dia é marcadamente vivido por sentimentos negativos, e tem como indutores os próprios alunos, numa relação desequilibrada entre a afetividade e a cognição; ela privilegia as atividades propostas, mas não mantém uma relação cordial com os alunos, o que serviria como facilitador do processo ensino e aprendizagem.

E mesmo considerando que o objetivo era indagar sobre sentimentos suscitados no dia-a-dia da sala de aula, não nos surpreendeu que as revelações não se detivessem a esse espaço. O dia-a-dia na sala de aula dessas professoras também suscitam sentimentos que transcendem esse espaço físico e ampliam o olhar para tantas outras esferas, ou na denominação de Wallon, tantos outros a constituírem a pessoa das professoras: o Outro-escola, o Outro-colegas, o Outro-direção, o Outro-família dos alunos, o Outro-governo, que compõem o Outro sócius – com as expectativas que as professoras têm em suas particularidades, de serem valorizadas socialmente, em serem valorizadas pelas famílias dos alunos, em terem seu trabalho reconhecido perante aos próprios colegas.

A construção da relação professor com o Outro-família apresenta umas nuances de sentimentos diferentes das situações descritas na relação Outro-aluno, a começar pelos sentimentos positivos, característica mais presente no discurso de Luiza do que de Vitória. Aqui há uma inversão, pois somente Vitória apresenta sentimentos positivos, como empolgação e de sentir-se valorizada por algumas famílias dos alunos. Tal sentimento tem

origem no reconhecimento, no elogio que ela recebeu de alguns poucos pais no final do ano e, que a animaram.

> Porque agora, no final, estava tudo tão maravilhoso, a criançada já estava feliz porque passaram de ano e os poucos pais que vieram... é... sabe?! Parece que, valorizaram mais a minha vinda para cá. Vieram até mim e falaram: 'Graças a Deus que a Senhora ficou de Julho até agora, porque as crianças aprenderam tanta coisa!' Então, foi muito gratificante! Sem dizer que levanta um pouco o ego da gente...

Ao receber o elogio dos pais, Vitória sentiu-se recompensada e valorizada. Identificar o reconhecimento dos pais é um sinal de aprovação das famílias em relação ao trabalho do professor.

Já no pronunciamento de Luiza, sentimentos positivos não foram captados e nem mencionados a favor das famílias dos alunos. Note-se um exemplo:

> Eu acho que defeitos, problemas, dificuldades... é fracasso, se culpa a um conjunto de fatores... a família de estar, é por exemplo, tem alunos que os pais não participam de uma reunião de pais o ano inteiro, aí no final do ano ele vai querer saber como que o filho está, entendeu? Como se isso fosse resolver... Quer dizer não participam do processo escolar, do desenvolvimento da criança, não é?

Para Luiza, os sentimentos suscitados foram inferidos como raiva, indiferença, tristeza e desvalorização, provocados pelo não comparecimento das famílias às reuniões de pais e mestres durante o ano letivo, pelos pais que somente se interessam pelo resultado final das avaliações; pelas famílias que não estabelecem valores na educação de seus filhos, pelo menos assim ela acredita que aconteça, pois tem como base para esse comentário, apenas o que as crianças apresentam como comportamento ou como comentários feitos na sala de aula e; as famílias dos alunos, que quando vêm à escola, vêm para criticar o trabalho da

professora e não para conversar, para saber do trabalho pedagógico que houve por trás daquele resultado.

Deve-se ressaltar, ainda, que a complexidade do encontro família e escola absorve as professoras e os pais, num desajustamento de expectativas de um em relação ao outro, num sem fim de desencontros.

No que diz respeito à construção da relação professor com o Outro-direção e o Outro-colegas destacam-se, nas verbalizações das professoras, as influências dessas relações para o trabalho docente.

Luiza, por exemplo, comenta sobre a importância do papel da diretora na escola:

> Olha, o que eu julgo hoje, é que para uma escola funcionar legal, pra ser uma segunda família da criança e até mesmo os próprios professores se sentirem numa segunda casa no local de trabalho, depende muito da direção da escola. Se você se encontra em uma escola com sistema de direção que está bem atuante, que envolve todo mundo, todo o mundo forma um grupo legal, que concorda e discorda junto, que resolve os problemas em conjunto, é uma escola que vai para frente.

Na declaração de Luiza há implicitamente a presença de sentimentos como expectativa e confiança no papel da direção de escola. O fortalecimento do grupo, o espírito de equipe desenvolvido pela direção da escola, proporcionaria uma harmonia favorecedora na tomada de decisões.

Vitória apontou a direção da escola sob outro aspecto. No seu caso, a diretora da escola em que foi inspetora de alunos, deu-lhe o estímulo de coragem que faltava para realizar o sonho de ser professora.

> A M. foi minha primeira diretora. Então eu falo para ela que ela foi a minha madrinha no magistério.

A relação que Vitória tem com a ex-diretora é de profunda gratidão e confiança, pois foi ela que, conhecendo Vitória, incentivou sua entrada no magistério.

Nesse processo compartilhado de estímulo por um lado e tomada de decisão de outro, se concretiza a importância do Outro na relação. A confiança mútua e a importância dada ao Outro é que faz com que influências, vontades e fantasias se concretizem, motivadas pelo atendimento tanto dos propósitos do Eu, quanto ao atendimento da expectativa do Outro ao que o Eu quer corresponder, aqui caracterizada pelo par Vitória e a diretora.

As duas entrevistadas relatam sentimentos diversificados na relação Outro-colegas. Verbalizações com indícios de sentimentos positivos em relação aos colegas de profissão, não foram encontradas no discurso de Luiza. Ao contrário, Luiza tem algumas restrições ao que se refere aos seus colegas, tratando com reservas sua conduta, realçando a falta de respeito, de sinceridade e de valores nas ações praticadas pelos componentes desse grupo de profissionais, demonstrando, em seu depoimento, decepção, tristeza e, às vezes, até raiva pela má postura de alguns frente à profissão.

Já Vitória mostra-se bem entrosada e sente prazer em estar com os colegas em reuniões informais, que permitem a integração do grupo. Refere-se ao coleguismo que existe sem demonstrar restrições em seu relacionamento com os colegas. Sente-se à vontade e parte integrante do grupo de professores da escola.

Segundo Wallon (1986, p. 171), "[...] a escola não é um grupo propriamente dito; trata-se, antes, de um meio em que podem constituir-se grupos de tendências variadas, os quais podem estar em harmonia ou em oposição com seus objetivos".

Já o Outro-governo desperta nas professoras sentimentos negativos. A professora Luiza fala sobre as injunções impostas pelo governo:

> Os governantes decidem uma coisa lá... Vamos tentar assim para ver de dá certo e o professor é jogado naquilo lá, sem ser consultado. Aí o professor se frustra porque não deu certo e a culpa sempre vai recair sobre o professor...Quando vêm coisas novas, o professor já fica assim... Ele já... Nunca recebe bem aquela...Aquela...A nova proposta do Governo.

O trabalho pedagógico é imposto pelas políticas públicas e não tem o professor como parceiro na sua criação; e sim, como mero reprodutor, fazendo com que este professor sinta-se como "cobaia", fraco, sem voz, aceitando tudo o que lhe é proposto à revelia, e tendo que fazer dar certo, o que também gera frustração.

Esse sentimento de frustração e de culpa é provocado pelo distanciamento existente entre os políticos, que ocupam cargos burocráticos, e os professores, que estão na linha de frente, trabalhando com a realidade da educação.

Vitória suscita em seu depoimento, pontos diferentes dos ressaltados por Luiza. Ao invés de citar a ausência de participação nas decisões pedagógicas do governo e o aspecto cultural na formação dos professores, ela aponta para questões como desvalorização da profissão e baixos salários – desprestígio social.

> É porque... eu acho que não tem mais respeito pelo professor... é... que nem, a gente trabalha bastante... Hoje, eu peguei meu décimo terceiro. Então, eu acho que se desvalorizou muito o professor.

Outro ponto que chama atenção na fala de Vitória é a falta de direitos dos professores dentro da escola. Além do desprestígio social, ela alega falta de respeito à pessoa do professor.

> O professor já não pode falar nada, o professor não tem direito a nada. Só o aluno tem direito e a família do aluno, então eu não sei até que ponto que nós vamos chegar, se os governantes vão

chegar no país... como é que vai continuar? Mas como é que vai continuar no estado que está a escola... totalmente?

Tanto uma professora quanto a outra têm expectativas de reconhecimento e valorização de seu trabalho por parte do governo, seja melhorando-lhes a remuneração o que refletirá no aumento do prestígio social; seja o reconhecimento por parte da sociedade e pais em valorizar seu esforço em sala de aula, no trabalho diário com os alunos.

Essas questões apresentadas pelas professoras remetem as limitações do poder dos professores sobre sua ação e os escassos mecanismos de regulação sobre ela (ROLDÃO, 2005). Essa situação é motivada por fatores de natureza histórica e social que interferem e até definem a forma como se compreende a atividade docente dentro e fora da comunidade de seus praticantes.

Considerações finais

Ao iniciar este trabalho a intenção era pesquisar os sentimentos de professores em relação à docência na forma como se expressam no dia-a-dia da sala de aula.

Os dados revelaram o quanto os professores são mobilizados por seus sentimentos a buscarem saídas para situações-problema vividas com seus alunos no cotidiano. Alunos trazem consigo, segundo as professoras, configurações familiares diversas, têm preferências por este ou aquele assunto, demonstram prazer ou não em estar com suas professoras.

Como destaca Tardif e Lessard (2005, p. 159), há um forte investimento emocional e afetivo no trabalho docente: "[...] trata-se de um trabalho emocional 'consumidor' de uma boa dose de energia afetiva, e decorrente da natureza interpessoal das relações professor/alunos". Para os autores, "[...] a relação afetiva com os alunos, mesmo quando é positiva, depende de múltiplos fatores não afetivos: a pobreza, a dificuldade dos grupos, a idade dos alunos" (idem.). Isso significa que a afetividade não envolve apenas uma dimensão subjetiva, na opinião dos autores, constitui

também um dos recursos utilizados por professores e alunos para atingir a seus fins durante as interações.

Deve-se ainda considerar que no cotidiano da escola o professor precisa lidar com problemas de disciplina e violência, com a falta de interesse dos alunos, precisa aprender a trabalhar com um número maior de alunos e desenvolver sua tarefa educativa na diversidade e para a diversidade. Tem também a introdução das Tecnologias de Ensino no trabalho docente que produz a sensação de obsolência em muitos profissionais da educação. Sem contar que a profissão docente tem perdido prestígio social e muitos professores não dispõem das condições mínimas para desenvolver seu trabalho (FANFANI, 2007),

Esse cenário constitui um desafio e consome muito tempo e energia do docente transformando as relações com o próprio trabalho e gerando sentimentos de insegurança. Nas declarações das professoras sobre suas trajetórias de vida pessoal e profissional destacam-se as situações indutoras de sentimentos que extrapolam a sala de aula, possibilitando perceber que daquele núcleo – sala de aula – partem e retornam outras tantas esferas provocadoras de sentimentos e emoções. Por exemplo, a relação professora e alunos e processo ensino-aprendizagem eram experenciados durante o dia-a-dia na sala de aula, contudo conviviam com outras tantas relações, tais como a relação da professora com a família dos alunos, com os colegas, com a diretora, com o governo e políticas públicas e com a própria profissão.

Por ser uma profissão relacional, o outro assume grande importância na constituição dessas professoras e o reconhecimento e valorização do seu trabalho pelo outro, significa estímulo e, conseqüentemente, suscita sentimentos positivos.

Autores como Fanfani (2007), Tedesco (2006) e Dussel (2006) têm discutido a necessidade de se levar em conta a importância do plano interativo e do coletivo escolar para o enfrentamento dos desafios contemporâneos. As formas de exercer a profissão e o compromisso social

da educação "[...] dejan de ser individuales y empiezan a ser institucionales" (TEDESCO, 2006, p. 335).

Para finalizar é necessário fazer referência a dois aspectos da pesquisa desenvolvida que merecem destaque no que diz respeito ao trabalho docente. Primeiro que o dia-a-dia vivido, neste estudo, por duas professoras do Ensino Fundamental de uma escola pública, naturalmente não permite generalizações, mas aproxima-se, dos sentimentos provocados e vividos por professores de outras redes de ensino e de outros municípios. E, segundo, que os dados aqui apresentados confirmam que os fatores afetivos constituem uma dimensão importante do trabalho docente. Concordamos com Tedesco (2006, p. 334) quando diz que "[...] los fatores afectivos y emocionales adquieren tanta relevancia en los resultados del trabajo, que deberían ser considerados como factores técnicos. O autor acrescenta que na medida em que os fatores afetivos adquirem importância técnica, "[...] se convierten en elementos que deben ser asumidos tanto en los procesos de formación como en la evaluación del desempeño" (idem).

Referências

DUSSEL, I. Imapctos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. In: *El oficio de docente*: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, 2006.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-354, maio/ago., 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances:* estudos sobre educação, Presidente Prudente, ano XI, v. 12, n. 13, jan/dez, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEDESCO, J. C. A modo de conclusión: una agenda de política para el sector docente. In: *El oficio de docente*: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, 2006.

_____.; FANFANI, E. T. Nuevos maestros para nuevos estudiantes. In: PEARLMAN, M (org.). *Maestros en América Latina*: nuevas perspectivas sobre su Formación y Desempeno. Washington: Preal, p. 67-96, 2004.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Editora Manole, 1986.

_____. *Psicologia e Educação da criança*. Lisboa, Portugal: Editorial Veja, 1991.