



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Psicologia

Leandro Santos Groba

**Pesquisa-ação no espaço escola: O que é ser professor(a) de uma escola municipal dentro de uma comunidade do Rio de Janeiro?**

Rio de Janeiro

2018

Leandro Santos Groba

**Pesquisa-ação no espaço escolar: O que é ser professor(a) de uma escola municipal dentro de uma comunidade do Rio de Janeiro?**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Psicologia Social

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Regina Glória Nunes Andrade

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

G873 Groba, Leandro Santos.  
Pesquisa-ação no espaço escola: O que é ser professor(a) de uma escola municipal dentro de uma comunidade do Rio de Janeiro? / Leandro Santos Groba. – 2018.  
119 f.

Orientadora: Regina Glória Nunes Andrade.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia.

1. Psicologia Social – Teses. 2. Professores – Teses. 3. Burnout – Teses. I. Andrade, Regina Glória Nunes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. III. Título.

es CDU 316.6

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Leandro Santos Groba

**Pesquisa-ação no espaço escolar: O que é ser professor(a) de uma escola municipal dentro de uma comunidade do Rio de Janeiro?**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Psicologia Social

Aprovado em 10 de janeiro de 2018.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Regina da Glória Andrade (Orientadora)  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

---

Prof. Dr. Hildeberto Vieira Martins  
Universidade Federal Fluminense - UFF

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Louise de Beyssac  
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Rio de Janeiro

2018

## DEDICATÓRIA

À memória de Dona Alice e Manolinho.

## AGRADECIMENTOS

À Professora Regina Andrade por ter acreditado em meu pré-projeto e ter aceitado orientar um conterrâneo em terras cariocas. Pelas conversas, puxões de orelhas e conselhos que orientaram meus primeiros passos na academia.

À Edna Chernicharo, minha amiga, que, pacientemente, ouviu meus lamentos e alegrias, que me ajudou a me sentir mais a vontade nas terras cariocas e me apresentou uma academia mais leve e prazerosa. Que eu consiga cultivar nossa camaradagem sempre e que consiga aprender com sua força e história. Obrigado por toda sua generosidade e amor.

À Renata Penajoia, pessoa pela qual aprendi a admirar pela força na luta por uma educação emancipatória e libertária; por ter confiado em mim e ter consentido que eu pudesse entrar na Escola Municipal Uruguaí; e por me mostrar que a vida é dura, mas há de haver mais empatia e beleza em nossas relações. Que Oxum nos guie, minha irmã.

À Georgie Echeverri pelo carinho, atenção e ajuda que sempre teve por mim. O colombiano que me apresentou o Rio de Janeiro!

À banca de qualificação e defesa pelo carinho e atenção prestado na etapa final deste trabalho.

Ao Museu do Samba, toda sua equipe, a Nilcemar Nogueira, por terem aberto suas portas e recebido essa baiano com toda disposição e boa vontade. Sou grato por tudo.

À Manuel Junior, Diego Groba, Tiago Groba e Fernanda Groba, minha família, sem quem não seria quem sou. Em especial a Tiago, por ter me ajudado tanto nessa transição entre a terra do axé, Salvador, ao Rio de Janeiro. O Rio não seria o mesmo sem essa figura pra dividir a conta do bar.

À Silvana Andrade, a companheira que meus Orixás puseram em meu caminho. A mulher de minha vida, a razão pelo qual sai de Salvador e vim pro Rio de Janeiro. Que a gente continue se apoiando sempre, nas alegrias e dificuldades da vida, que tenhamos paciência e carinho com a gente. Te amo.

Aos meus Orixás, meu profundo respeito. Axé.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Ministério da Educação, por financiar e subsidiar este trabalho.

## RESUMO

GROBA, L. S. *Pesquisa-ação no espaço escolar: O que é ser professor(a) de uma escola municipal dentro de uma comunidade do Rio de Janeiro*. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) realizada em uma Escola Municipal da cidade do Rio de Janeiro durante o ano de 2016 e 2017. Foi realizado um grupo operativo (PICHÓN-RIVIÉRE, 2005), com todos os professores e professoras, objetivando trabalhar ideia que eles têm sobre “O que é ser professor(a) de uma Escola Municipal dentro de uma comunidade no Rio de Janeiro?” Dividimos os docentes em quatro grupos, com 12 a 15 participantes cada, para trabalhar a pergunta disparadora. A revisão bibliográfica realizada para subsidiar o manejo do grupo se baseou nas observações participantes em campo e nas interações com os personagens escolares e abarcou temas como: escola nova (BRASIL, 1934, 2010; VIDAL, 2013), fracasso escolar (ANGELUCCI, 2007; ANGELUCCI, *at all*, 2004; CARDOSO, 1949; FORGIARINI; SILVA, 2007; PATTO, 1993, 2010; PROENÇA, 2010, 2010b), *burnout* (ASSIS, 2006; BENEVIDES-PEREIRA, 2003; CARLOTTO, 2004; MASLACH, C, SCHAUFELI, W. B; LEITER, M. P, 2001, SILVA, 2000; VIEIRA, 2010), identidade (HALL, 2015; BAUMAN, 2005) e adoecimento docente (ARAUJO; CARVALHO, 2009; ASSUNÇÃO, 2008; FERNÁNDEZ, 1994; LAPO; BUENO, 2003; HELOANI; CAPITÃO, 2003; NEVES; SILVA, 2006; SILVA, 2014). Para nossa análise construímos três categorias analíticas -*condição de trabalho; docente; e dinâmica escolar* – através das quais abordaremos os elementos contidos nas falas durante os grupos e o material oriundo de nossas observações e interações em campo.

Palavras-chave: Pesquisa-ação. Identidade. Adoecimento docente. Burnout. Psicologia escolar.

## ABSTRACT

GROBA, L. S. *Action research in school: What is it to be a teacher of a municipal school within a community in Rio de Janeiro?*. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The present work is the result of an action research (THIOLLENT, 2011) held at a Municipal School in the city of Rio de Janeiro during 2016 and 2017. An operational group (PICHÓN-RIVIÉRE, 2005) was carried out, with all teachers and teachers, aiming to work on the idea they have about "What is it to be a teacher of a Municipal School within a community in Rio de Janeiro?" We divided the teachers into four groups, with 12 to 15 participants each, to work the triggering question. The bibliographic review to support group management was based on field observations and interactions with school characters, and included topics such as: new school (BRAZIL, 1934, 2010, VIDAL, 2013), school failure (ANGELUCCI, 2007; ANGELUCCI, *at all*, 2004; CARDOSO, 1949; FORGIARINI; SILVA, 2007; PATTO, 1993, 2010; PROENÇA, 2010, 2010b) *burnout* (ASSIS, 2006; BENEVIDES-PEREIRA, 2003; CARLOTTO, 2004; MASLACH, C, SCHAUFELI, W. B; LEITER, M. P, 2001, SILVA, 2000; VIEIRA, 2010), identity (HALL, 2015; BAUMAN, 2005), and teacher sickness (ARAÚJO; CARVALHO, 2009; ASSUNÇÃO, 2008; FERNÁNDEZ, 1994; LAPO; BUENO, 2003; HELOANI; CAPITÃO, 2003; NEVES; SILVA, 2006; SILVA, 2014). For our analysis we constructed three analytical categories - *work condition; teacher; and school dynamics* - through which we will approach the elements contained in the speeches during the groups and the material coming from our observations and interactions in the field.

Keywords: Action Research. Identity. Teacher sickness. Burnout. School psychology.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Entrada da Escola Municipal Uruguai .....	50
Figura 2 – Visita guiada no Museu do Samba.....	60
Figura 3 – Foto da entrada da Escola Municipal Uruguai, início do século xx.....	74
Figura 4 – Foto da fachada do prédio, invadido por sem tetos, do IBGE .....	76

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
1 <b>FRACASSO ESCOLAR E ADOECIMENTO: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E MULTIFATORIAL</b> .....	12
1.1 <b>Escola: direito de todos e dever do estado</b> .....	12
1.2 <b>O fracasso Escolar: fracasso sistêmico?</b> .....	17
1.3 <b>Conceito de saúde e adoecimento</b> .....	22
1.4 <b>Trabalho e adoecimento: Síndrome de <i>burnout</i></b> .....	25
1.5 <b>Adoecimento docente: indicadores</b> .....	30
2 <b>A PESQUISA NA ESCOLA: FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA</b> .....	36
2.1 <b>Construindo aproximações: epistemologia qualitativa e pesquisa-ação</b> .....	36
2.2 <b>Pesquisa-ação e a prática da psicologia escolar</b> .....	38
2.3 <b>Caminhos e descaminhos da pesquisa-ação: etapas e a escolha dos instrumentos</b> .....	39
2.4 <b>Categorias de análise: condições de trabalho; docente; dinâmica escolar</b> .....	46
2.5 <b>Instrumentos de pesquisa: Grupos operativos</b> .....	47
3 <b>CAMPO DE PESQUISA</b> .....	50
3.1 <b>Escola Municipal Uruguai</b> .....	50
3.2 <b>Museu do Samba: Antigo Centro Cultural Cartola</b> .....	52
3.3 <b>Museu do Samba, Escola Municipal Uruguai e a Equipe de Psicologia: primeiras aproximações</b> .....	56
3.4 <b>Construção do campo: tempo, demanda e escolhas</b> .....	64
3.5 <b>Personagens em campo: reflexões iniciais</b> .....	65
4 <b>PROPOSTAS DE AÇÃO</b> .....	71
4.1 <b>Estratégias e instrumentos</b> .....	71
4.2 <b>Grupo operativo: fala e escuta com os professores</b> .....	72
4.2.1 <u>Contexto de surgimento da Oficina</u> .....	72
4.2.2 <u>Objetivos e método</u> .....	72
4.2.3 <u>Descrição das atividades</u> .....	72
4.2.4 <u>Reflexões iniciais</u> .....	77
4.3 <b>Grupo temático: “Fala, rapaz!”</b> .....	79
4.3.1 <u>Contexto de surgimento da Oficina</u> .....	79

4.3.2	<u>Objetivos e métodos</u> .....	80
4.3.3	<u>Descrição das atividades</u> .....	80
4.3.4	<u>Reflexões iniciais</u> .....	80
5	<b>ANÁLISE</b> .....	87
5.1	<b>O que é ser professor(a) de uma Escola Municipal dentro de uma comunidade do Rio de Janeiro?</b> .....	87
5.2	<b>O lugar da promoção de saúde no espaço onde o tesão “ainda” existe</b> .....	102
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS - ENTRE IDENTIDADE, VIOLÊNCIA E ADOECIMENTO DOCENTE: OS (DES)CAMINHOS DE UMA PESQUISA-AÇÃO NO CAMPO SOCIAL.</b> .....	110
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	115

## INTRODUÇÃO

Este trabalho foi realizado em uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, localizada na zona norte, na entrada da comunidade da Mangueira. Dentro do referencial metodológico da pesquisa-ação, construímos em parceria com a Escola Municipal Uruguai, ações que buscaram dar conta dos interesses desta pesquisa e também das necessidades práticas da escola. A escola buscava debater a prática docente e questões relacionadas à dinâmica escolar, nós pretendíamos trabalhar com as reflexões, por parte dos professores, sobre sua prática docente.

Realizamos duas ações em parceria com a escola, a saber: *grupo operativo: fala e escuta de professores*; e *grupo temático: “Fala, rapaz!”*, com os alunos do nono ano. O grupo dos professores debateu a identidade do professorado da Escola Municipal Uruguai como uma das etapas para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola. Para dar conta deste objetivo, construímos um espaço onde os docentes pudessem expressar suas ideias sobre a condição de docência experimentada por eles. Incitamos, a partir da pergunta disparadora “O que é ser professor(a) de uma Escola Municipal dentro de uma comunidade no Rio de Janeiro?”, que os professores se colocassem e dialogassem entre si sobre esta questão.

O grupo temático com os alunos foi idealizado pela coordenadora pedagógica. Nossa participação se deu através de um convite para ajudarmos a mediar situações a partir do ponto de vista da psicologia. Este grupo teve o objetivo de trabalhar o tema da sexualidade, em virtude da constatação, por parte da direção, de casos de gravidez na adolescência na escola e pela compreensão de que seria proveitoso para os alunos debaterem sexualidade com um profissional da psicologia.

Assim sendo, na medida em que compreendemos que as questões escolares guardam uma longa história e que sua contextualização é necessária pra entendermos a situação atual das instituições escolares, faremos uma caminhada por alguns temas que, para nós, são estruturantes sobre a dinâmica escolar e que envolvem direta ou indiretamente nosso caminhar na Escola Uruguai.

No primeiro capítulo, fizemos um debate sobre o fracasso escolar e o adoecimento docente debatendo as questões históricas e multifatoriais destes fenômenos. Trabalhamos os conceitos de saúde, adoecimento, *burnout* e os indicadores de adoecimento docente.

No segundo capítulo, trouxemos o debate sobre a metodologia fazendo uma aproximação entre a proposta metodologia da pesquisa-ação de Thiollent (2011) e a epistemologia qualitativa de González-Rey (2010). Trabalhamos as singularidades de uma

pesquisa-ação no campo escolar e descrevemos suas etapas e os critérios de escolhas de instrumentos. Descrevemos também as categorias que utilizaremos em nosso trabalho.

O terceiro capítulo foi destinado à descrição do campo de ação desta pesquisa. Caracterizamos e descrevemos os vínculos entre nosso grupo de pesquisa e o campo de trabalho, bem como o processo de construção do “campo de pesquisa” dentro da metodologia da pesquisa-ação.

No quarto capítulo descrevemos nossa proposta de ação e a nossa participação no grupo de atividade com os rapazes do nono ano da Escola Municipal Uruguai. Para cada atividade discriminamos: contexto de surgimento da atividade; objetivos e métodos; descrição da atividade; e reflexões iniciais.

No quinto e último capítulo realizamos nossa análise final baseado desde nossos primeiros contatos no campo até a realização da atividade com os professores. Em seguida, tecemos algumas considerações finais sobre pontos que julgamos interessantes pensar sobre o processo deste trabalho, avaliando seus avanços e suas limitações.

# 1 FRACASSO ESCOLAR E ADOECIMENTO: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E MULTIFATORIAL

## 1.1 Escola: direito de todos e dever do estado

No Brasil, a instrução escolar se tornou direito de todos a partir da Constituição de 1934. Como explicita o artigo 149 da mesma,

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934)

Mais adiante, no artigo 150, a Constituição explicita que é de responsabilidade da União, “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (BRASIL, 1934). Também podemos visualizar que a educação como um direito de todos e dever da União, Estados e Municípios é inaugurada na constituição de 1934 através da comparação com a Constituição anterior, de 1891, na qual se lê em seu artigo 35:

Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:  
 1º) velar na guarda da Constituição e das leis e providenciar sobre as necessidades de caráter federal;  
 2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;  
 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;  
 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal. (BRASIL, 1934)

Percebemos que diferentemente da Constituição de 1891, que atribuía a “educação” (a palavra educação não se encontra no corpo desta constituição) à responsabilidade do congresso, de modo não privativo, a Constituição de 1934 avança e dá à educação característica de direito do cidadão brasileiro, cabendo à União, Estados e Municípios sua implementação.

Em 1931, dada a necessidade da União de “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados” (BRASIL, 1934), segundo Vidal (2013), a pedido do presidente Getúlio Vargas, a Associação Brasileira de Educação (ABE) organizou a IV Conferência Nacional de Educação. O objetivo da Conferência era construir o conceito de educação e uma fórmula educativa que servisse para o Ministério da Educação. Entretanto, ao final deste evento não houve consenso sobre uma proposta unificadora de educação, desencadeando o episódio disparador do rompimento da ABE em dois grupos,

que ficaram conhecidos como “os pioneiros” e os “católicos”. A concretização deste rompimento só viria a ser solidificada em 1932, com a criação da *Confederação Católica de Educação* e com a escrita do documento intitulado “*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*”, por parte dos *pioneiros*.

No início do século passado, no decorrer da disputa política da República Nova, o grupo representado pelos *pioneiros* ganhou espaço e se consolidou como referência na educação, dando ao MANIFESTOo caráter orientador das políticas educacionais do recém-criado Ministério da Educação. Vale ressaltar que este contexto trazia uma grande esperança e otimismo em relação à modernização e avanços científicos da sociedade, propostos por Vargas e apoiadas em grande parte pelas elites e pela imprensa da época.

O caráter pedagógico do documento pode ser interpretado como em consonância com pensamentos educacionais da época. Contudo, é possível constatar que, além de uma proposta pedagógica, há nele um projeto de nação, como se pode ver já nas suas primeiras linhas, quando afirma que:

**Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional.** Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. [...] (BRASIL, 2010, p. 33, grifo nosso).

Na proposta política/educativa contida no MANIFESTO, podemos destacar aqui duas características marcantes: a proposição de construção de um sistema de educação único para o Estado, regido pelos princípios da laicidade, da gratuidade e da obrigatoriedade de oferta pelo Estado; e a concepção de uma nova finalidade para a educação. Concernente à primeira proposição, o documento deixa claro que:

[...] Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o “sentido aristológico”, para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitiam suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. [...] (BRASIL, 2010, p. 40).

Há neste documento a denúncia da desigualdade de oportunidade na escolarização. A escolarização era entendida como um privilégio determinado “pela condição econômica e social do indivíduo”. A proposta apresentada buscava uma educação que fosse obrigatória para todos, desestruturando a manutenção do privilégio, sendo viabilizada pela gratuidade e encarregando

ao Estado esta responsabilidade. A lógica se voltava para o “direito biológico”, o direito de ter suas capacidades biológicas desenvolvidas, como podemos ler neste trecho:

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo a sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais (BRASIL,2010, p. 44).

Nesse sentido,o MANIFESTO se coloca em posicionamento de vanguarda para sua época - quando o ensino era “privilégio” e regido por ideologias religiosas -, se colocando no lugar de defesa de uma educação pluralista, voltada à efetivação das capacidades dos indivíduos, indiferentemente à classe social. Não há como negar o avanço que este movimento significou. A estruturação de um sistema de ensino lastreado pela universalidade da educação, laicidade do ensino, obrigatoriedade e dever do Estado é uma pauta ainda bastante atual.

Entretanto, ao mesmo tempo em que este documento se configurou como um sólido avanço histórico para a educação pública no Brasil, por outro lado, deixava incompleto importantes espaços teóricos. Em nem uma parte do MANIFESTO encontramos a descrição das características biológicas dos alunos, aludida como “portadora de direito”. Se analisarmos o contexto da época em que o documento surge, veremos que as teorias raciais ainda estavam presentes e podem ter influenciado a construção do MANIFESTO.

Patto (1993) implica o surgimento das teorias raciais como desdobramento da revolução francesa, a partir da crença no surgimento de um mundo onde reinarão a igualdade de oportunidades, a liberdade e a fraternidade, sucedendo os privilégios de nascimento. A palavra igualdade era o sentimento desta época. Todavia, salienta a autora, o surgimento desse pensamento não implicava o desaparecimento das desigualdades, sendo assim, passamos a justificar as desigualdades a partir de construções científicas. Ao nível teórico, a passagem do ideal igualitário para a desigualdade social real, inerente aos modos capitalistas, se deu através da tradução das desigualdades sociais em desigualdades raciais, desigualdades de caráter individuais e culturais.

A lógica científicista como redenção dos males e evolução da sociedade, era uma ideia muito cara no início do século XX e a instrução popular não escapava desta mentalidade. Para os intelectuais dessa época, a ciência e o saber científico eram vistos como o caminho ideal para compreender e solucionar os problemas sociais e se encaminhar para os tempos modernos (GONTIJO, 2003). A ciência era entendida como um meio possível para reduzir os fenômenos



sociais a leis e conhecimentos objetivos, apropriados para impulsionar o desenvolvimento de instrumentos adequados para resolver entraves da sociedade.

A esse respeito, Gonjito (2003) afirma que escolarização foi um assunto vastamente discutido a partir de 1870 e durante as primeiras décadas do século passado. Manoel Bomfim é um dos pensadores que teorizaram sobre este ponto. Bomfim foi o diretor do mais antigo laboratório de psicologia experimental do Brasil, situado no Rio de Janeiro, em 1890, - o *Pedagogium* - que tinha a incumbência de ser o “centro propulsor das reformas e melhoramentos de que carecesse a educação nacional” (PENNA, 1989, p.8).

Este pensador defendia a ideia de que a instrução popular era a precondição para o progresso humano e que, por sua vez, era a condição do progresso da sociedade. O Brasil só superaria a condição de atraso, em decorrência de miscigenação racial, através da instrução escolar, nas palavras de Bomfim: “O remédio contra tudo está exclusivamente na instrução.” (BOMFIM, 1932, p. 58 *apud* PENNA, 1989, p. 8). Dessa forma, é possível compreender o “direito biológico” ao desenvolvimento das “aptidões vitais”, se analisarmos o contexto de passagem do Império para a República e a crença dos teóricos desta época na ciência e suas práticas como vias de correção para os males da sociedade.

Seguindo nesta compreensão, o MANIFESTO vislumbrava a modernização do país por meio da educação, a partir do desenvolvimento das capacidades naturais de cada ser humano com o intuito de formar “a hierarquia democrática”. Todavia, em momento algum do texto é explicitado o que são essas “capacidades naturais”, tão pouco como ocorreria essa inserção na “hierarquia democrática”.

Sobre a “capacidade natural” de um aluno, podemos dizer que ela é, na escola, avaliada, em partes, pelo rendimento escolar e justificada através de atributos naturais adquiridos no nascimento. Segundo Patto (1993), na medida em que a capacidade é natural da pessoa, resta à escola somente o papel de desenvolvê-la ao máximo, entendendo que o educando, por sorte de nascimento, já nasce com elas. Assim sendo, o sucesso ou o fracasso escolar estaria diretamente relacionado ao fato da criança ter ou não ter tais “capacidades”. Em outras palavras, se a criança nasce com “capacidades naturais” cabe à escola estruturar-se, a partir de procedimentos pedagógicos, para “obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais” (BRASIL, 2010, p. 44); não tendo aptidões, a escola é ineficiente, restando à criança somente o fracasso escolar como caminho.

Foi na fenda entre o sucesso e fracasso do desenvolvimento das “capacidades naturais” dos alunos, que os conhecimentos da psicologia foram aplicados. Castro *et all* (2013), aponta que, no Brasil, os testes psicológicos surgem por volta da segunda década do século passado,

com o crescimento dos conhecimentos voltados para a averiguação das habilidades psicológicas no campo da educação e do trabalho. Um personagem deste momento histórico foi Ulisses Pernambucano que, em 1935, apoiado pelo Estado de Pernambuco, funda o Instituto de Psicologia do Recife, considerado o primeiro estabelecimento autônomo de psicologia a funcionar regularmente no Brasil. Ulisses Pernambucano trabalhou com crianças, adolescentes e adultos com “problemas” de conduta e de aprendizagem e com orientação profissional.

Castro e colaboradores (2013), afirma que o interesse em conhecer e medir as habilidades psicológicas e características da personalidade da população brasileira ganhou força após os anos de 1930, na entrada do Estado Novo. Compreendiam-se, nessa época, os conhecimentos psicológicos como passíveis de serem aplicados à solução de problemas práticos, em especial, na escola. A psicologia se configurou assim como uma importante aliada para os governantes que buscavam resolver problemas econômicos e sociais. Para esses autores, o MANIFESTO, ao propor uma educação voltada para o desenvolvimento das “capacidades naturais” dos alunos, configura a escola como um grande laboratório para a psicologia escolar e educacional. Vale lembrar que este documento foi adotado pelo recente Ministério da Educação, servindo como porta-voz da compreensão dos processos educativos do Estado.

Foi nesse contexto que, segundo Castro e colaboradores (2013) Lourenço Filho, em 1934, publica a primeira edição dos testes ABC, instrumento genuinamente brasileiro que visava discriminar as deficiências de cada criança de modo a assegurar a estruturação da organização eficiente das classes escolares. A intenção deste autor era, a partir da medição das habilidades de cada aluno (coordenação visual-motora, memória interna, memória motora, memória auditiva, memória lógica, prolação, coordenação motora, mínimo de atenção e fatigabilidade), dividi-los em grupos diferentes – fracos, médios e fortes. Lourenço filho também publicou o livro “Introdução ao estudo da Escola Nova”, divulgando e defendendo esta concepção pedagógica no Brasil e, em 1934, implantou e dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), caracterizado por Patto (1993) como sendo o “canal de expressão do pensamento oficial sobre os assuntos relativos à educação escolar do país” (PATTO, 1993, p. 85-86).

Assim, compreendendo que Lourenço Filho é um dos signatários do MANIFESTO e um grande defensor dos ideais da Escola Nova no Brasil, e contextualizando com o momento de crescimento dos testes psicológicos no Brasil, podemos conceber que este documento se apoiou nos conhecimentos construídos pela psicologia da época para sustentar a ideia das “capacidades naturais” dos alunos. Dessa compreensão, desdobraram-se as explicações sobre o sucesso e fracasso escolar.

## 1.2 O fracasso Escolar: fracasso sistêmico?

Caracterizado pela repetência e pelo abando escolar, o fracasso escolar é um fenômeno presente na educação brasileira desde seus primórdios. Buscando explicar este fenômeno, nos valem de teorias científicas que variam desde teorias raciais até a atual neurociência. A convicção contida no MANIFESTO, de que a sociedade poderia ser moldada pela instrução escolar para formar “a hierarquia democrática” em razão das “capacidades” dos alunos, nos leva a pensar sobre as crianças que fracassam neste processo de escolarização. Tendo o supracitado documento como posicionamento oficial a respeito do processo educativo, compreendemos que a instrução pública brasileira do início do século XX entendia seu alunado como portadores de “capacidades naturais” e que caberia ao sistema educacional prover o meio técnico pedagógico necessário ao seu desenvolvimento. Em outras palavras, a instrução pública brasileira do início do século XX, tinha “por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’” (BRASIL, 2010, p. 44).

Entretanto, a concretização deste objetivo sempre foi difícil, fazendo com que teorias explicativas sobre a repetência e/ou evasão escolar surgissem com o passar do tempo. Patto (1993) elenca algumas teorias que buscaram explicar os fenômenos do fracasso escolar. Tomando como base de informação a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), no período entre 1944 a 1984, por ser uma publicação do Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (MEC/Inep), a autora pode mapear o discurso oficial sobre o fracasso escolar. A primeira constatação a que Patto (1993) chegou é que, durante os primeiros trinta anos da Revista, seus colaboradores eram predominantemente escolanovistas. Um exemplo que a autora traz para ratificar a força da Escola Nova na primeira metade e início da segunda metade do século passado é o fato de Lourenço Filho ter sido diretor no Inep nos anos de 1944 e 1945 e Anísio Texeira nos anos de 1952 a 1964, ambos integrantes do grupo que escreveu o “*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*” em 1932.

Patto (1993) aponta que, para além da diversidade temática abordada pela Revista, uma característica imprimia unidade ideológica à mesma: Todos os artigos se movimentavam dentro do ideal liberal de que a universalização e a diversificação do ensino estimulavam a igualdade de oportunidades e eram fatores que garantiriam o caráter democrático da República. Sobre as causas do fracasso escolar, a autora aponta o artigo de Cardoso (1949), que tratava sobre

repetência escolar, como uma publicação representativa do modo de pensar o fracasso escolar naquela época.

Em seu artigo, Cardoso (1949) descreveu algumas causas para o estado de calamidade no qual a escola primária se encontrava, entre elas estavam o *fator pedagógico*, o *fator social*, os *fatores médicos* e os *psicológicos*. Os *fatores pedagógicos* estariam relacionados com a capacidade do professor em despertar o interesse dos alunos a partir das vivências pessoais destes. Segundo esta autora, a apatia em sala de aula estaria relacionada a processos equivocados, o que geraria desinteresse, turbulência e agressividade por parte dos alunos. Um bom ensino diz respeito ao saber técnico dos professores, recaindo sobre eles o fracasso de seus aprendizes. Esse saber técnico está ligado a um dom professoral, algo que nasce com o professor e que o faz ter a aptidão para ensinar.

Angelucci e colaboradores (2004) afirmam que compreender o fracasso escolar como um problema técnico gera a culpabilização do professor, pois o não aprendizado é entendido como resultante de uma prática pedagógica ineficiente. Nesse contexto, o bom professor é compreendido como tecnicamente preparado, que reflete sobre suas práticas, que está motivado e consegue motivar seus alunos. A escola é inserida na produção do fracasso escolar pelo seu caráter técnico, abstraindo-se da sociedade na qual esta inserida.

Sobre os *fatores sociais* da repetência escolar, Cardoso (1949) aponta que estes seriam as características externas à escola, e estariam localizados no ambiente familiar e cultural do aluno. Patto (1993) chama atenção para a forma preconceituosa e estereotipada com que Cardoso descreveu as famílias pobres do seu tempo. O tom moralista também se fez presente nas explicações sobre os fatores sociais atribuídos às causas da repetência dos alunos. Segundo Cardoso

O que a escola procura construir, a família destrói, num momento reduz a pó [...] Os exemplos vivos e flagrantes insinuam na carne no sangue das crianças, ditando-lhes formas amorais de reação, comportamentos antissociais [...] Crescendo e desenvolvendo-se sob tal ação negativa, desinteressam-se do trabalho escolar, dão-lhe pouco valor, não creem em sua eficácia. Têm os heróis do morro que, tocando violão, embriagando-se, dormindo durante o dia, em constante malandragem à noite, vivem uma vida sem normas, sem direção: por vezes ostentam auréola maior – algumas entradas na detenção, um crime de morte impune. Nesses grupos, em que pululam menores delinquentes, não há como controlar-se: a reação é espontânea, primitiva, quase irracional. Vence o mais forte; é ainda a lei dos primeiros tempos [...] A escola aconselha boas maneiras, procura difundir hábitos sociais de polidez. Mas no morro, na casa de cômodo, isso nada exprime e até se torna ridículo empregar “com licença”, “desculpe”, “muito obrigado.” (CARDOSO, 1949, p. 82-83).

No bojo desta concepção, podemos ver a teoria da carência cultural que defende a tese de que a inferioridade dos integrantes das classes pobres reside em baixos níveis de cultura e

de que as crianças, portando estas carências culturais, teriam dificuldades escolares, visto que a escola busca trabalhar com um capital cultural que lhes faltam (PATTO, 1993). As famílias desestruturadas, os vícios mundanos, os valores baixos, entre outras justificativas, passam a ser vistos como fatores diretamente ligados as características que prejudicam a aquisição do capital cultural esperado pela escola por parte da criança.

Os *fatores médicos* se ligam diretamente aos *fatores sociais*, pois, segundo Cardoso (1949), na maioria dos casos, um ambiente desestruturado está relacionado a uma saúde debilitada. Existe, para esta autora, uma ligação direta entre a debilidade orgânica e o rendimento escolar. A desnutrição seria uma das causas para os desdobramentos de outros quadros que prejudicam a escolarização, como anemias, verminosas, raquitismo, adenopatias, pré-tuberculose, que causariam o ar dolorido e ausente dos alunos. As mazelas de ordem médicas influenciariam diretamente no funcionamento da máquina humana e no aproveitamento de seu rendimento, como diz a autora, “é triste imaginá-las a carregar num corpo, que deveria ser perfeito, qual máquina nova, as misérias que afligem e torturam a humanidade” (CARDOSO, 1949, p. 85).

Cardoso (1949), ao localizar as dificuldades de um aluno durante seu processo de escolarização em fatores da ordem médica, corrobora com o entendimento de aluno contido no MANIFESTO. Está presente aqui a compreensão de ser humano como uma máquina cujas adversidades situacionais dificultam o bom uso para fins pedagógicos. Aqui, as adversidades contextuais influenciam de tal maneira a máquina que se pode inviabilizar seu funcionamento de forma correta, como aponta Cardoso:

Ao cabo dos primeiros contatos, estamos seguros de que nada produzirão e, o que é mais doloroso, sentimo-nos impotentes para enfrentar os problemas, decifrando-o, porquanto a experiência, antes de qualquer exame, já nos advertiu de que “aquilo” é uma ruína humana, é uma construção mimada; pintá-lo externamente, não adianta (CARDOSO, 1949, p. 85)

Sobre os *fatores psicológicos*, a autora aponta que estes são concebidos em função de estudos mais pormenorizados de um aspecto ou problema, estando inteiramente ligados aos outros três fatores abordados. Angelucci e colaboradores (2004), em um trabalho sobre o estudo da arte do fracasso escolar, abordam a vertente explicativa do fracasso escolar em torno dos “problemas emocionais”, explicitando que a criança, nesta perspectiva, é vista como portadora de uma organização psíquica imatura, que dispara ansiedades, dependência química, dificuldade de atenção, agressividade etc. Este quadro resulta, por sua vez, nos problemas psicomotores e na inibição intelectual, que minam o processo de aprendizagem.

Essa desorganização psíquica geradora de problemas emocionais também estaria relacionada com outros fatores, como família desestruturada, baixo nível cultural etc. Desta forma, sobre o aluno recai o estigma de diversas ordens, psicológicas, sociais, médicas, etc. Não se trata da tese de que os alunos têm um baixo rendimento por conta de uma carência cultural previa a escolarização, mas, antes, de uma desorganização intelectual causada por dificuldades emocionais desenvolvidas em função das relações familiares patologizantes.

Nessa perspectiva, o fenômeno do fracasso escolar pode ser abordado e estudado prescindindo da análise da escola enquanto instituição inserida em uma sociedade desigualmente dividida. A escola se reduz a relação professor-aluno e a reversão do fracasso escolar se dá no âmbito da aplicação correta da técnica pedagógica do professor, caso se mantenha a situação, recorre-se ao profissional especializado para fazer as intervenções necessárias. Angelucci e colaboradores (2004) apontam que a compreensão do “cultural” e do “social”, nessas teorias não se articulam com a dimensão “interna” ou subjetiva dos alunos, podendo abordar o fenômeno do fracasso escolar isoladamente.

Forgiarini e Silva (2007) afirmam que a psicologia escolar e educacional brasileira se estruturou sobre forte influência médica. Apontam que os primeiros cursos da psicologia foram ministrados em sua maioria por médicos e se estruturaram dentro das faculdades de medicina, tendo os temas dessa área como orientadores. Patto (1993), sobre isso, demonstra que os trabalhos desenvolvidos na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, inclinados para o psiquismo humano, se voltavam para os desvios da mente, preferencialmente pelas teorias neurofisiológica, psicofisiológica e neurológica. Na Faculdade de Medicina da Bahia, as abordagens eram a partir da criminologia, psiquiatria forense e higiene mental.

Na Escola baiana, Raimundo Nina Rodrigues se destacou no desenvolvimento de pesquisas sobre medicina social, tendo como discípulo o médico Arthur Ramos, que contribuiu com a produção de conhecimento na psicologia educacional. Segundo Patto (1993), Ramos introduz o conceito de cultura da antropologia e, valendo-se dos instrumentos da psicanálise, tenta fazer uma “psicologia da cultura” brasileira. Entre suas produções voltadas para a educação estão “Educação e psicanálise” e “A criança problema”. A respeito do último, a mesma autora comenta que por muito tempo foi o único trabalho empírico publicado no país a respeito de problemas de aprendizagem escolar.

Patto (1993) afirma que o livro “A criança problema” compila a experiência acumulada de Ramos e sua equipe no Serviço de Higiene mental da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais. Ramos focou no estudo da influência do meio como um

dos determinantes da personalidade e buscava, dentro da área médica, conceituar o desajustamento com o objetivo da correção dos desvios.

A localização da psicologia educacional nos bancos das Escolas de medicina influenciou a produção de conhecimento da área. Por tal configuração, compreende-se que as explicações sobre o fracasso escolar que buscam explicar este fenômeno de forma isolada de seus condicionantes históricos e sociais, tendem a medicalizar a realidade escolar e não abarcar a complexidade do insucesso escolar. Zuculoto (2007) afirma que:

Medicalizar o fracasso escolar é interpretar o desempenho escolar do aluno que contraria aquilo que a instituição espere dele em termos de comportamento ou rendimento como sintoma de uma doença localizada no indivíduo, cujas causas devem ser diagnosticadas. (ZUCULOTO, 2007, p. 137)

Um dos efeitos do processo de medicalização sobre os alunos é o estigma. Goffman (2013), discorrendo sobre o estigma que afeta um indivíduo, afirma que uma pessoa, por ter uma característica singular que chama a atenção, tem sua vida social comprometida, em decorrência do estigma relacionado a esta característica. As características culturais dos alunos, seus comportamentos, suas expressões, sua família, podem ser interpretadas por um viés pejorativo, desencadeando a revolta como resposta do aluno a esta situação. Esta atitude irá reafirmar a tese inicial que o culpabiliza por sua própria desgraça. A se ver, culpabilizado, estigmatizado e violentado dentro do processo de escolarização, este aluno poderá evitar a escola, com excessivas faltas, e poderá repetir o ano sucessivas vezes, ou mesmo chegar ao ponto de abandonar a escola, concretizando a profecia de insucesso que recai sobre ele e reafirmando o estigma que lhe discrimina.

Dessa forma, como nos lembra Forgiarini e Silva (2007), o fracasso escolar é um fenômeno antigo presente na história da escola pública brasileira. A abordagem sobre este tema deve ser feita de forma a dar conta da complexidade que este fenômeno representa. Para isso é imprescindível que tenhamos, nos estudos que abordam a escola, um olhar histórico, social e cultural para suas questões e seus desdobramentos. Só assim poderemos compreender e contextualizar as interpretações e explicações sobre a dinâmica escolar, entre elas o insucesso escolar. No contexto brasileiro, compreender como historicamente foi pensada a instrução pública e como teoricamente ela foi explicada, indica um caminho profícuo para dar luz a questões de sua dinâmica sem interpretações causais e simplistas.

Os desdobramentos da dinâmica escolar - representado pelo fenômeno do fracasso escolar, bem como os episódios de violências, de desvalorização salarial, de descaso com as instalações escolares, entre outros – na saúde dos personagens envolvidos são diversos. Estes

se estendem desde o adoecimento sintomatológico até alterações de humor, mudanças de comportamentos, apatias, absenteísmos e depressões. O fracasso escolar, presente desde o primeiro momento da instrução pública brasileira, é antes de tudo um alerta para repensarmos este sistema. O estado crônico da educação pública brasileira tem no fracasso escolar o maior agente de denúncia, entretanto, o adoecimento dos atores sociais envolvidos na educação também se configura como um desdobramento deste quadro que merece muita atenção.

### 1.3 Conceito de saúde e adoecimento

Luria (2013), estudando o fenômeno da percepção, defende a hipótese de que nem a percepção visual elementar e nem a análise dos objetos visuais estariam regulados pelas leis tradicionais da psicologia. Segundo esse autor, a percepção de cores, por exemplo, muda de acordo com os condicionantes culturais de determinada sociedade na qual a pessoa se localiza. Para chegar a esta conclusão, o autor estudou as diferenças no vocabulário das cores nos diferentes sistemas de linguagem, relacionando-os com a percepção particular das cores. Se referindo a estudos realizados anteriormente por outros autores, o autor comenta que:

Todos esses pesquisadores notaram que a ausência de nomes especiais para grupos de cores, bem como a presença de um grande número de subcategorias para outras cores não é um fato resultante das peculiaridades fisiológicas da percepção de cores, mas decorrente da influência da cultura: o ‘interesse’ que as pessoas apresentam por certas cores e a falta de interesse em relação a outras. (LURIA, 2013, p. 40).

Segundo o autor, as expressões existentes para determinada gama de cores têm relação com a importância prática que a diferenciação delas acarreta para determinada sociedade ou grupo de pessoas. Por exemplo, em diversas línguas de populações próximas ao Ártico existe uma variada quantidade de termos para discriminar diferentes tons de branco, dado a relevância prática que a diferenciação da neve por sua variação de cor tem no seu cotidiano. Todavia, a variedade de nomenclaturas para variações de tons de verde e vermelho, as quais não têm a mesma importância prática, é pequena.

Nesse sentido, Luria reafirma a crítica ao ser humano visto como uma máquina regida por um mecanismo que determina sua forma de ser e estar no mundo. Sobre este mecanicismo e determinismo, Bock (2015) caracteriza o primeiro como sendo os sistemas que controlam as ações dos seres humanos no mundo, nossas máquinas. O *determinismo* é descrito, por sua vez, como objetivo dessas máquinas: determinar as ações humanas a partir do contato dos seres humanos com o ambiente. Acreditamos que a subjetividade se desenvolve ao longo do tempo, ele não pertence a uma suposta natureza humana preexistente – a suposta “máquina”. Tão pouco



interpretamos a relação do ser humano com o mundo a partir de determinações. Os fenômenos psicológicos têm suas origens nas condições sociais concretas, nas condições econômicas e nas condições culturais em que vivem os seres humanos, ou, como afirma Bock (2015), falar em fenômeno psicológico é falar sobre o contexto histórico e sociocultural no qual ele está inserido.

Nesse sentido, buscamos trabalhar nesta pesquisa com uma análise do processo saúde/doença que levasse em conta a compreensão supracitada, compreendendo o processo saúde/doença enquanto resultante da experiência singular de um indivíduo com o mundo a partir de fatores biológicos, sociais, culturais e econômicos.

Gonzalez-Rey (2011) afirma que a “prevenção da saúde”, até o século XIX, orientava-se pela compreensão de saúde como ausência de doença, focando suas intervenções em ações concretas a fim de evitar o adoecimento. Segundo este autor, foi nos anos de 1970, com o Relatório Lalonde de 1974, que o termo “promoção de saúde” surgiu apoiado inicialmente na teoria behaviorista de transformação de comportamentos individuais não saudáveis. Todavia, mesmo tendo avançado em relação à compreensão de “prevenção da saúde”, a etiologia do adoecimento ainda se localizava no indivíduo e no seu comportamento, ignorando a complexidade dos fatores biológicos, sociais, culturais e econômicos para a saúde individual.

Segundo Gonzalez-Rey (2011), esse entendimento sobre promoção de saúde mudou a partir da *Carta de Ottawa* (1986), produzida na Primeira Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde, realizada em Ottawa, Canadá, a qual se referenciou em uma orientação social e política mais definida do que a concepção anterior. Para essa nova concepção, saúde passou a ser considerada levando em conta a equidade social, a qualidade habitacional e a educação, entre outros pontos, como eixos norteadores do desenvolvimento saudável de uma população, como podemos notar nesse trecho do documento, onde afirma que:

As condições e os recursos fundamentais para a saúde são: Paz – Habitação – Educação – Alimentação – Renda - ecossistema estável – recursos sustentáveis - justiça social e equidade. O incremento nas condições de saúde requer uma base sólida nestes pré-requisitos básicos (CARTA DE OTTAWA, 1986, p. 1)

Notamos também, a partir da leitura da Carta, que os fatores políticos, econômicos, sociais, culturais, ambientais, comportamentais e biológicos podem tanto incentivar como também prejudicar a saúde do indivíduo. Assim, as ações que visam a promoção da saúde devem ter o objetivo de favorecer os fatores supracitados. A complexidade deste processo de saúde/doença é reafirmada na Carta pela assunção de que a responsabilidade pela promoção da saúde não se restringe ao setor da saúde, indo além da construção de estilo de vida saudável.

Dessa forma, trabalhos e pesquisas em educação também podem ser descritos como voltados à promoção de saúde.

De nosso ponto de vista, uma das questões principais do trabalho relacionado à promoção de saúde é a melhoria das condições de vida concretas de determinado grupo social. Concordamos com Gonzalez-Rey (2011) quando faz a seguinte afirmação:

[...], vejo como um dos aspectos centrais da promoção de saúde o advento de sujeitos individuais e sociais ativos capazes de gerar e assumir novas alternativas de vida diante das condições objetivas pessoais e sociais que definem os limites objetivos das ações humanas. Esses limites sempre serão suscetíveis às produções subjetivas alternativas. (GONZALEZ-REY, 2011, p. 45)

Pelo exposto, compreendemos saúde como resultante da qualidade das interações dos indivíduos nos espaços sociais onde eles estão inseridos; como resultante do acesso à cultura, à educação, ao trabalho, aos serviços de saúde e ao lazer; e resultante do sistema de hábitos e comportamentos singulares construídos ao longo da história de vida. Diferentemente da compreensão de saúde contida na carta de Ottawa, não compreendemos saúde como um “estado”, como um momento onde o indivíduo pode estar ou não saudável, compreendemos como desdobramento de uma complexa relação deste com o mundo.

O conceito de adoecimento deriva do nosso entendimento de saúde. A partir do momento que compreendemos o adoecimento como um processo e não como um “estado”, pensamos que estão na forma singular como uma pessoa significa sua vida e na qualidade do acesso à cultura, à educação, ao trabalho, aos serviços de saúde e ao lazer, as referências de análise do processo de adoecimento individual. O adoecimento diz respeito a uma experiência de vida dentro de uma sociedade estratificada socioeconomicamente, onde pessoas iguais têm acessos desiguais a serviços e estruturas da sociedade que comprometem diferenciadamente a saúde da pessoa.

Dessa maneira, entendemos que o conceito de saúde dentro da área da educação deve levar em consideração o sujeito que adoecer, sua percepção sobre as condições concretas que o direciona para um processo de adoecimento, a historicidade em relação às causas do adoecimento, bem como as ideias e explicações que estes constroem sobre o contexto no qual trabalham. É a partir da consideração que o sujeito que adoecer tem sobre si e sobre o contexto que o cerca que, como psicólogos escolares, podemos nos colocar a serviço da promoção de saúde nesse espaço.

A partir do momento que ampliamos o conceito de saúde, podemos dar visibilidade e significado para os processos de adoecimento docente, que se conectam com o processo de

construção da instrução pública brasileira e com os discursos que circularam e circulam o terreno da educação.

#### 1.4 Trabalho e adoecimento: Síndrome de *burnout*

As relações de trabalho são complexas e envolvem, direta ou indiretamente, diversas dimensões da vida de uma pessoa. Elas podem se inserir nos aspectos pessoais enquanto desejos, sonhos e vontades, assim como também podem se inserir no âmbito prático da existência em uma sociedade, como a prática laboral que provê recursos financeiros necessários para a subsistência digna. Assis (2006) salienta que as sociedades contemporâneas têm enfrentado transformações sociais, culturais e políticas e, como consequência, a dimensão da vida relacionada ao trabalho está sendo afetada. A autora aponta o acelerado ritmo de trabalho, a globalização da economia, o aumento da competitividade, entre outros, como fatores que implicam desdobramentos na relação de uma pessoa com o trabalho.

Essas mudanças, segundo ela (2006), têm afetado de forma significativa a saúde física e mental dos trabalhadores, em função da insegurança e ansiedade diante da conjuntura atual e pela grande valorização dada às recompensas extrínsecas, como salário. Nas palavras de Heloani e Capitão (2003, p. 102-103):

Atualmente, observa-se uma pressão constante contra a grande massa de trabalhadores existente em quase todo o mundo. Uma ameaça com objetivo certo faz com que milhares de pessoas sintam-se sobressaltadas, pois a única ferramenta de que dispõem, sua força de trabalho, pode ser dispensada a qualquer momento.

Existe assim uma ambivalência em relação à esfera do trabalho. Se por um lado ele ajuda e auxilia o ser humano na realização de uma vida com qualidade, por outro lado é um fator de grande angústia e estresse em diversos aspectos.

Segundo Silva (2000), o termo estresse é oriundo da física e designa o grau de deformidade que uma estrutura sofre quando submetida a um esforço. Seu uso em relação a organismo foi inaugurado por Hans Selye, em 1926, e descrito como um conjunto de reações que um organismo desenvolve ao ser submetido a uma situação que exige um esforço adaptativo. Comparativamente, o estresse não mantém o sentido de adaptação a algo – físico ou orgânico – quando submetido a variáveis externas. Fisiologicamente, o estresse é desencadeador, entre outras coisas, de uma descarga de adrenalina e os órgãos que mais sentem seus efeitos são os relacionados ao aparelho respiratório e circular.

Em uma perspectiva biopsicossocial, Silva (2000) comenta que o estresse é constituído pela relação entre uma pessoa, seu ambiente e o contexto no qual ela está inserida, avaliado

como ameaça ou visto como contendo algo que exige de suas capacidades mais do que elas podem dar conta. Salienta-se que o estresse, por si só, não é suficiente para desencadear uma desordem orgânica ou provocar uma disfunção significativa em uma pessoa. Para um estresse se tornar um processo de adoecimento outras variáveis devem existir, como vulnerabilidade orgânica, inadequação da estratégia de enfrentamento do estresse, natureza e duração deste, etc.

Para Assis (2006), a esfera do trabalho exerce forte impacto sobre o psiquismo de um indivíduo. Em determinadas condições, é possível que o ambiente laboral seja desencadeador de grande sofrimento, em decorrência das variadas situações possíveis de estresse. Para esta autora, o sofrimento de natureza psíquico-mental tem início quando se esgotam as possibilidades que um indivíduo tem de alterar as condições de seu trabalho. Nessa configuração, o trabalho, que deveria prover as condições materiais para que uma pessoa pudesse experimentar a vida com qualidade, está na base de seu sofrimento. Silva (2000), sobre este ponto, denuncia que é a partir de situações como estas que decorrem o sentimento de insatisfação com o trabalho, a desmotivação, a fadiga, o absenteísmo, os distúrbios de sono, o alcoolismo e a síndrome de *burnout*.

Segundo Benevides-Pereira (2003), apesar do primeiro artigo sobre *burnout* ser atribuído a Freudenberg (1974), em 1969, Bradley já havia publicado um artigo utilizando a expressão *staff burn-out*, ao abordar o desgaste de profissionais e indicando ações organizacionais de enfrentamento da situação. Todavia, é creditado a Freudenberg a difusão do termo e do interesse pelo tema. Assis (2003) afirma que, em 1974, Freudenberg pesquisava as causas do sofrimento demonstrado pelos profissionais que trabalhavam diretamente com usuários de drogas. Freudenberg afirma que os trabalhadores relatavam se sentir exaustos, sem vontade para ir ao trabalho e impotentes diante das escassas alternativas de transformação com o público-alvo. Assim sendo, para Assis (2003) o termo *burnout* é utilizado por Freudenberg para “definir um sentimento de fracasso e exaustão causado pelo excessivo desgaste de energia e recursos de alguns profissionais” (ASSIS, 2003, p. 23)

Benevides-Pereira (2003) descreve o *burnout* como sendo:

(...) uma síndrome característica do meio laboral e que esta é um processo que se dá em resposta à cronificação do estresse ocupacional, trazendo consigo consequências negativas tanto em nível individual, como profissional, familiar e social. (BENEVIDES-PEREIRA, 2003, p.4)

Para Assis (2003), a síndrome de *burnout* está relacionada com um estado de desgaste físico e emocional que resulta do desencontro entre a natureza do trabalho e a natureza da pessoa, localizando sua origem no ambiente de trabalho e na sua má organização.

Para Silva (2000), trata-se de um desdobramento da experiência pessoal com o trabalho, que envolve uma gama de sentimentos e atitudes de caráter negativo e que provoca problemas e disfunções psicológicas e orgânicas nocivas para a pessoa e para a instituição para qual ela trabalha. Para Carlotto (2004), esta síndrome resulta do estresse crônico, típico do cotidiano do trabalho, particularmente em situações onde há pressão, conflito, poucas recompensas emocionais e pouco reconhecimento. Vieira (2010), avaliando a expressão *burnout* afirma que esta significa “queima” ou mesmo “combustão total” nos países de língua inglesa e o conceito está relacionado a um estado de esgotamento de energia individual em função de uma intensa frustração com o trabalho.

Silva (2000) aponta que não existe uma definição unânime sobre esta síndrome, existe um consenso em considerar que a mesma surge no indivíduo em resposta ao estresse laboral. Vieira (2000) demonstra que no Brasil existe um crescente interesse sobre o tema e que a síndrome de *burnout* tem sido mais pesquisada na área da saúde e da educação, utilizando o conceito de Maslach como aporte teórico. Na concepção de Christina Maslach e colaboradores (2001), o *burnout* seria uma resposta a uma exposição prolongada aos estressores laborais crônicos, definida por três dimensões principais: exaustão emocional – extremo cansaço e sensação de falta de energia para enfrentar as tarefas do trabalho-; despersonalização – adoção de uma atitude de apatia ou hostilidade às pessoas que usufruem do serviço prestado-; e perda da realização pessoal – relacionado ao sentimento de incompetência e frustração pessoal e profissional. (MASLACH *et al.*, 2001, p. 402-405).

Vieira (2000) atribui à criação do instrumento *Maslach Burnout Inventory* (MBI) por Maslach, Jackson e Leiter, em 1996, à viabilização de inúmeros estudos epidemiológicos sobre o tema e da popularização do conceito de Maslach. Segundo esta autora, a tríade de dimensões, proposto por Maslach, passou rapidamente a ser sinônimo de *burnout*.

Apesar da aceitação e da quantidade de trabalhos realizados sobre o tema, Vieira (2001) reflete sobre uma questão com a qual compartilhamos: será que o *burnout* se dá especificamente no contexto do trabalho? Acrescentamos a essa questão outro ponto, que é importante para nossa pesquisa: quais as delimitações do “ambiente de trabalho”?

Vieira (2001) levanta a questão sobre o local onde ocorre o *burnout* justificando com base no seguinte raciocínio: ao considerarmos que o *burnout* está relacionado a uma consequência desencadeada por um estresse crônico – exaustão emocional -, estaríamos supondo, dessa maneira, que o foco da questão é a resposta. Nessa perspectiva, o conceito tende a se assemelhar a fadiga. Aqui, o trabalho se confunde com todas as atividades estruturadas que, de forma exaustiva, também deveriam se encaixar nessa configuração, por exemplo: atividades

de estudo, atividades domésticas, pessoas que cuidam de parentes doentes, relações familiares estressantes, etc.

Sobre este conceito, questionamos o que viria a ser “ambiente de trabalho”. Quando analisamos o *Maslach Burnout Inventory* (MBI – Anexo I), criado por Maslach para designar as colocações das pessoas envolvidas numa pesquisa que indicam a existência ou não de um quadro de *burnout*, podemos perceber que as frases desse inventário dizem respeito, de forma direta ou indiretamente, ao ambiente imediato de trabalho e às relações mantidas neste âmbito. A partir de tal compreensão, tomando o trabalho docente como exemplo, como avaliariamos a relação de determinado grupo de professores com a secretaria de educação? Como avaliariamos a relação do professorado com o território no qual sua escola está inserida? Podemos caracterizar o trabalho de confecção de provas, em casa, pelos professores como sendo uma atividade de seu trabalho, já que não ocorre no “ambiente de trabalho”? A condição de desvalorização salarial pode ser vista como uma condição de trabalho causadora de estresse crônico? Como podemos avaliar os embates e disputas de forças na construção de políticas públicas na educação?

Podemos compreender, a partir do exposto por Maslach e colaboradores (2001), Carlotto (2004), Silva (2000), Assis (2006) e Vieira (2010), que o conceito de *burnout* é entrecortado por uma lógica imediatista e biomédica, na medida em que o ambiente e suas relações de trabalho passam a ser entendidas como os “agentes transmissores desta síndrome”, se apresentarem as condições favoráveis. A transmutação do estresse laboral em uma “síndrome”, de ordem biomédica, reafirma esse entendimento. Vieira (2010) questiona a defesa da existência ou não de um quadro patológico, caracterizado pela síndrome de *burnout*, através de estudos epidemiológicos. Para essa autora, é questionável a validade da investigação diagnóstica deste fenômeno, por compreender que este conceito é uma interpretação sobre as relações das pessoas com seu ambiente imediato de trabalho, não representando uma “doença” real.

Tesser (2006) afirma que o processo de medicalização pode ser interpretado como um crescimento do campo de intervenção da biomedicina por meio da redefinição de experiências e comportamentos humanos como se fossem médicos. Guarido (2010) afirma que medicalizar um fenômeno diz respeito a redução de questões sócio-políticas a questões de ordem individuais. A medicalização é tomada como a expressão relativa à imposição do saber médico no tecido social, através da operacionalização de conceitos e visões de mundo que reduzem a complexidade da vida à esferas orgânicas e individuais.

As interpretações contidas nos conceitos de *burnout* sobre as relações de trabalho de forma atemporal, localizando nas relações imediatas dentro de um “ambiente de trabalho” as origens de uma patologia, se configuram como um processo de medicalização.

Tesser (2006) aponta que o resultado prático do processo de medicalização tem mostrado que gripes, resfriados, lutos, pequenas contusões e ferimentos, tristezas, crises de relacionamento sentimental, familiar e conjugal, dores ocasionais, recorrentes ou crônicas, mortes e nascimentos, crises existenciais, etc., passaram a ser intensamente medicalizadas. Um dos subprodutos do processo da medicalização é o aumento de demandas espontâneas para atenção médica por motivos diversos, queixas, dores e incômodos. Este processo encontra-se relacionado, segundo este autor, a existência demasiada de “epidemias” etiquetadas que apresentam características e sintomatologias similares.

Vieira (2010) ressalta que a existência da denúncia do *burnout* enquanto um processo de medicalização social não minimiza a necessidade a importância de estudar este fenômeno. Nem do ponto de vista individual, tão pouco no nível social. Compreendemos o *burnout* como um movimento amplo que representa um significativo avanço e, ao mesmo tempo, mantêm contradições estruturantes.

É inegável o avanço dado pelas pesquisas, estudos e trabalhos, a partir do conceito de adoecimento laboral, em relação à interpretação da dimensão do trabalho na saúde humana. Compreender que o trabalho influi sobre o processo de adoecimento, podendo ocasionar agravos específicos, é uma contribuição preciosa para o campo da saúde. Entretanto, levando em conta a crítica trazida por Vieira (2010), sobre o foco da interpretação na resposta – exaustão emocional – como caracterizadora da síndrome de *burnout*; levando em conta nosso questionamento sobre o a interpretação do “ambiente de trabalho”, restrito ao espaço físico imediato onde este acontece; e levando em conta a denúncia sobre processos de medicalização sociais trazida por Tesser (2006) e Guarido (2010), consideramos o *burnout* como uma interpretação ambígua sobre o processo de adoecimento no trabalho. Se de um lado ele avança na interpretação do processo de adoecimento laboral, por outro ele limita a interpretação sobre a dimensão estruturante do trabalho como restrito às relações e ao estresse crônico que se desenvolvem no ambiente imediato do trabalho.

Dessa forma, ao assumirmos que a saúde é resultante da qualidade das interações dos indivíduos nos espaços sociais onde eles estão inseridos; é resultante do acesso à cultura, à educação, ao trabalho, aos serviços de saúde e ao lazer; é resultante do sistema de hábitos e comportamentos singulares construídos ao longo da história de vida; estamos nos distanciando da compreensão de adoecimento contido na síndrome de *burnout*, entendida como um estado

de adoecimento em resposta a exposição a um estresse crônico no “ambiente de trabalho” que acarreta um desgaste físico e emocional prejudicial para a pessoa e para a instituição.

Todavia, nos aproximamos dos teóricos sobre o *burnout* ao compartilharmos com estes a compreensão de que a dimensão do trabalho influencia de forma singular no processo de adoecimento de uma pessoa. Contudo, em nossa pesquisa, abordaremos o processo de adoecimento por meio de indicadores que, a partir das interpretações dos personagens no campo escolar, podem ser considerados ou não como fatores agravantes para processos de adoecimento.

### 1.5 Adoecimento docente: indicadores

Compreendemos como indicadores de adoecimento situações, sentimentos e conjunto de relações interpessoais que podem servir como orientadores para a análise sobre a existência ou não de um processo de adoecimento. Segundo Coelho (2014), os indicadores são responsáveis por gerarem elementos que ganharão sentido por meio da interpretação do pesquisador e que, com o desenrolar da pesquisa, vão sendo organizados em uma trilha de “sentidos e significados encadeados entre si e que evidenciam o princípio construtivo-interpretativo da pesquisa” (COELHO, 2014, p.100). Para esta autora, os indicadores são construídos a partir da reflexão continuada do pesquisador em relação às vivências dos contextos da pesquisa. Dessa forma, a partir nossa experiência com a área da educação e, também, de nossa revisão bibliográfica já relata, elencamos alguns indicadores que nos servirão como base para a criação das categorias de análise de nossas ações.

Para Assunção (2008), o termo condição de trabalho está relacionado às circunstâncias em que o trabalho é realizado. Estas incluem as condições físicas do espaço de trabalho, bem como as pressões e os constrangimentos que os trabalhadores estão submetidos na realização das tarefas. O mesmo autor nos relata que a condição de emprego está relacionada com a natureza do contrato entre o empregador e o empregado. Atualmente, há uma gama de diferentes condições de contratos entre essas partes, como os acordados entre patrão-empregado, os regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), os contratos terceirizados, os contratos temporários ou mesmo os que não têm um contrato. As condições de emprego influem sobre a tarefa na medida em que estabelecem coberturas legais, direitos e obrigações diferentes, como carga horária máxima por semana, nível de proteção legal, exposição a riscos ambientais, garantias em períodos de licenças médicas, etc. Essas diferenças influenciam a probabilidade de adoecimento e na cobertura de um agravo, caso ele ocorra.



Ampliamos a compreensão do termo condições de trabalho de Assunção (2008) e acrescentamos que a essa categoria também estão relacionados os entendimentos dos personagens envolvidos sobre sua relação com o trabalho. No caso de uma instituição escolar, estamos abarcando o significado dado por um professor ou professora sobre o território que cerca a escola, o entendimento sobre as políticas públicas que afetam sua prática, a visão sobre o público usuário do serviço escolar e a percepção sobre a ação docente desenvolvida no espaço escolar. Com isso, buscamos dar conta de aspectos mais amplos sobre o adoecimento do trabalhador, em particular o adoecimento docente (ASSUNÇÃO, 2000; ASSIS, 2006; CARLOTTO, 2004; SILVA, 2000), que não os restritos ao ambiente imediato do trabalho e à qualidade das relações interpessoais entre os personagens.

Assis (2006) aponta os seguintes pontos que podem contribuir para o desgaste físico e emocional do trabalhador, são eles:

1) O ritmo acelerado de trabalho, que se agrava muito mais quando os trabalhadores têm outro emprego para conseguir suprir suas necessidades e as de sua família; 2) A falta de controle sobre o trabalho, ou seja, o indivíduo apenas executa o que os outros elaboram e não tem a oportunidade de fazer escolhas, tomar decisões ou resolver problemas; 3) A falta de recompensa pelo trabalho realizado, incluindo aqui não só o salário, mas também o reconhecimento social; 4) A falta de união, em que as pessoas não conseguem mais manter um contato positivo entre si; 5) A falta de equidade no local de trabalho, em que há uma desigualdade no tratamento e nas recompensas entre as pessoas; 6) O conflito de valores, que ocorre quando há um desequilíbrio entre as exigências do trabalho e os princípios pessoais do trabalhador. (ASSIS, 2006, p. 40)

Assunção (2008), por sua vez, afirma que o sentimento de mal-estar docente está relacionado com a presença de obstáculos referentes ao volume de trabalho exigido para determinada função e à precariedade das condições existentes. No tocante ao volume de trabalho, esta autora aponta também estar relacionada a esse ponto a demanda emocional, descrita como sendo a expectativa social de excelência pedagógica, exigindo do professor ações e conhecimentos que não estão ao seu alcance. Araújo e Carvalho (2009) assinalam que trabalhos com grandes exigências, como o caso da licenciatura, estão associados à uma maior prevalência de queixas de saúde.

As condições que implicam a exigência social de uma prática educativa de excelência não estão localizadas irrestritamente no ambiente imediato escolar, elas são compostas por compreensões, ideais e interpretações coletivizadas sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, que resguardam uma história anterior.

Essas compreensões, ideais e interpretações coletivizadas, possuem relação com o que historicamente foi defendido e largamente divulgado sobre o papel do professor. Têm relação, por exemplo, com o que Manoel Bomfim defendia sobre a instrução popular, quando, segundo

este: “O remédio contra tudo está exclusivamente na instrução” (BOMFIM, 1932, p. 58 *apud* PENNA, 1989, p. 8). Lembrando que Bomfim foi o diretor do mais antigo laboratório de psicologia experimental do Brasil, situado no Rio de Janeiro em 1890 - o *Pedagogium* - que tinha a incumbência de ser o “centro propulsor das reformas e melhoramentos de que carecesse a educação nacional” (PENNA, 1989, p.8). A ideia de que se empregada a técnica certa por parte dos professores, teremos êxito na transmissão do conhecimento é longa (PATTO, 1993) e está relacionada com a exigência de excelência para com os docentes.

Outro fator que pode se configurar como um indicador de adoecimento é, segundo Assunção (2008), a carga horária extensa dos professores. Para esta autora, os professores e professoras muitas vezes estão submetidos a uma grande carga horária, o que pode contribuir, entre outras coisas, para agravos vocais e estresse em decorrência de sobre carga de trabalho.

Em relação a esse indicador, o Censo do Professor (2007), referente ao município do Rio de Janeiro, constatou que 24,1% dos professores da educação básica estavam trabalhando em dois turnos e 4,3% exerciam docência em jornada tripla. Configurava-se, no município de Rio de Janeiro, um total de 28,4% dos professores da educação básica que têm mais de um turno de trabalho. Como sabemos, a prática docente não se resume a atividade de sala de aula. Atividades como correção de provas, planejamento de aula, preparação do material, pesquisa e estudos dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula, entre outros, estão entre as atividades comuns à prática docente. Por outro lado, compreendemos que o excesso de trabalho é um dos fatores de adoecimento ocupacional em diversas áreas.

Em relação ao número de professores que lecionam em mais de um estabelecimento de ensino, o mesmo Censo do professor (2007) apontava que havia 17,6% professores trabalhando ao mesmo tempo em dois estabelecimentos de ensino; 3,5% ensinavam em três; 0,7% trabalhavam em quatro; e 0,1% atuavam ao mesmo tempo em cinco estabelecimentos de ensino. No total, nos idos de 2007, 21,9% dos professores no município do Rio de Janeiro, por algum motivo, necessitavam trabalhar em mais de uma instituição educativa (Tabela 2).

A eventual necessidade de ensinar em mais de um estabelecimento de ensino está ligada à desvalorização salarial da categoria. Tal estratégia de enfrentamento tem consequências diretas na qualidade do ensino e no desgaste físico e mental do professor. Patto (2010) aponta que a condição estrutural em que se encontra a educação básica faz com que o corpo docente construa estratégias de enfrentamento diversas, levando os personagens - professores e alunos - diretamente atingidos por esse “estado de calamidade” a se digladiarem no dia-a-dia da escola.

Assunção (2008), por sua vez, indica que as condições de trabalho precárias, somadas a baixa remuneração oferecida nas redes de ensino, refletem a falta de reconhecimento da

docência e implica em um fator de mal-estar na categoria. Essa autora reconhece que os docentes se ressentem pela falta de valorização do investimento pessoal e esforço para dar conta dos desafios diários de sala de aula e das reformas educativas constantes, nem sempre compatíveis com as condições existentes.

Como desdobramento desta situação de baixo reconhecimento, atrelado à alta exigência de eficiência em condições precárias, Araújo e Carvalho (2009) indicam que essas condições interferem nos aspectos psicossociais dos profissionais em sala de aula. Esses autores realizaram uma vasta pesquisa com uma população de professores das redes públicas e particulares de ensino, de níveis diferentes (pré-escola, ensino fundamental I e II, Ensino médio e superior), da zona rural e urbana, de três cidades da Bahia. O estudo se originou de demandas sindicais envolvendo órgãos governamentais relacionados à saúde do professor (Secretaria de Saúde e Secretaria de Educação). O objetivo dessa pesquisa era, a partir de dados epidemiológicos, identificar os problemas de saúde mais comuns nessa população.

Araújo e Carvalho (2009) puderam constatar que trabalhos que envolviam altas demandas psicológicas e baixo nível de controle das condições de trabalho, estavam associados a uma maior prevalência de transtornos mentais, LER-DORT, varizes, gastrites, calos nas cordas vocais, rouquidão e alteração vocal.

Neves e Silva (2006) entendem que a falta de reconhecimento social é uma das maiores queixas demonstradas pelos professores sobre seu trabalho. Alegam ainda que este ponto é um indicador de análise para compreendermos o modo pelo qual essa categoria se localiza socialmente e profissionalmente, bem como avaliar alguns desdobramentos e complicações na saúde deste profissional. Dessa forma, estes autores apontam que o processo de adoecimento docente se relaciona também com a forma que estes profissionais compreendem sua relação com a sociedade onde está inserida. A avaliação social negativa do trabalho docente é relatada como uma indicadora de processos de adoecimentos (NEVES; SILVA, 2006; ARAÚJO; CARVALHO, 2009; ASSUNÇÃO, 2008; ASSIS, 2006), apontando para a necessidade de avaliarmos os processos de adoecimento de forma ampla e não de forma restrita ao estresse laboral crônico e à qualidade das relações interpessoais mantidas no ambiente imediato de trabalho.

Neves e Silva (2006) relacionam a falta de reconhecimento social ao julgamento negativo, por parte da sociedade e das famílias dos estudantes, compreendido pela ineficiência no processo de ensino e aprendizagem, responsabilizando diretamente os professores pelo fracasso do aprendizado dos alunos. Em uma pesquisa realizada com professoras da primeira fase do ensino fundamental da rede pública de ensino da cidade de João Pessoa, as autoras

relataram um profundo incômodo com os discursos que indicavam a ineficiência técnica como a causa do fracasso escolar. Segundo esses autores:

As professoras travaram intensa e polêmica discussão acerca de seu papel no processo de desvalorização do ensino público, questionando seu papel, e de fato, no denominado fracasso escolar: algumas se disseram responsáveis (introjetando, assim, uma responsabilidade pessoal), na medida em que não se acreditavam capacitadas (competentes) para ter um bom desempenho; outras, apontando uma direção diferente, queixaram-se principalmente das consequências sobre a educação de três fatores, comuns à maior parte da categoria: a precária formação inicial percebida, os ínfimos salários e a falta e compromisso político com a educação. A eles podemos adiantar a constatação de que, por força dos baixos salários que percebem, têm que buscar outro emprego a fim de complementar o orçamento familiar, o que em geral compromete ainda mais a qualidade de seu desempenho. (NEVES; SILVA, 2006, p. 68)

As professoras e professores com quem Neves e Silva (2006) tiveram contato denunciam os efeitos da existência do discurso culpabilizante na compreensão, por parte da categoria docente, sobre si mesmo. É interessante notar que a existência de compreensões diferentes sobre o mesmo fenômeno – fracasso escolar – implica estratégias diferentes para abordar a questão. Enquanto na crença da culpa técnica dos professores o enfrentamento se dá a partir da formação continuada ou de processos de “reciclagem” desses profissionais, por outro lado, na compreensão do fracasso escolar como um fenômeno mais amplo, a reversão deste se daria por ações amplas, multifacetadas, que se direcionam para a constante luta por melhores condições salariais e de infraestrutura de trabalho e com ações que não se localizem somente na relação professor-aluno em sala de aula.

Sobre a remuneração dos professores, Barbosa (2011) analisou a situação salarial dos professores paulistas e constatou que, segundo os dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), considerando o Índice do Custo de Vida (ICV) no período de 1998 a 2007, houve uma redução no poder de compra nos salários destes professores. A inflação constatada pelo ICV-DIEESE nesse período foi de 85,40%, em contrapartida, o reajuste sobre o salário-base da categoria acumulou apenas 36,91%. Essa situação é simbólica sobre a condição salarial do professor no Brasil. Essa constatação denuncia que, para além da baixa remuneração inicial da categoria, existe a perda no poder de compra real de seus vencimentos.

Em relação aos efeitos das condições de trabalho e a motivação dos professores, Silva (2014) afirma que quanto mais desestruturado o ambiente, maior a probabilidade de absenteísmo docente. Segundo Silva (2014), o termo absentismo é compreendido como “ausência” de alguém em determinado compromisso, contudo esta definição não abarca a real complexidade do termo.

Outro aspecto que tenciona a promoção de adoecimento na escola é a violência e agressividade nas relações entre os atores escolares. As explicações sobre as causas deste fenômeno podem variar deste a justificativa a partir de condicionantes psíquico-físico do aluno (PATTO, 1993; AMARAL, 1998; ARAÚJO, 1998; SOUZA, 2010), a partir da interpretação da escola como instituição promotora de violência simbólica e de classe (ALTHUSSER, 1970; PATTO, 1993; PATTO, 2010) ou mesmo como resposta dos alunos diante da violência sofrida na/pela escola (PATTO, 2010). Assunção (2008) aponta que uma das consequências da indisciplina em sala de aula é a sobrecarga vocal. Essa autora afirma que em condições de indisciplina, o docente é demandado a aumentar o volume de sua voz, o que ao longo do tempo acarreta o comprometimento em níveis diferentes dos órgãos fonoarticulatórios.

Desta forma, compreendemos que os processos de adoecimentos docente, que podem incidir no cotidiano da escola, são inúmeros e não se expressam de forma homogênea nestes espaços. Escolas diferentes adoecem por motivos, causas e fatores diferentes. Todavia, a existência, na literatura, de indicadores, compreendidos como aqueles sentimentos e aqueles conjuntos de relações interpessoais que podem servir como orientadores para a análise sobre a existência ou não de processo de adoecimento, bem como nosso contato com a área, nos orientou em nossas interações no campo e nos olhares que tivemos sobre ele.

## 2 A PESQUISA NA ESCOLA: FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

### 2.1 Construindo aproximações: epistemologia qualitativa e pesquisa-ação

Esta pesquisa se localiza dentro do arcabouço teórico-metodológico da epistemologia qualitativa de Fernando González-Rey (2010), em conjunto com a pesquisa-ação, como pensada por Michel Thiollent (2011). Estes dois norteadores orientaram nossas escolhas ao longo do desenvolvimento deste trabalho

Segundo Gonzalez-Rey (2010), a epistemologia qualitativa tem como princípio o entendimento do conhecimento como um processo construtivo interpretativo, o que implica reconhecer o conhecimento como produção e não como apropriação de uma realidade apresentada. Assumindo este posicionamento, localizamos o conhecimento resultante de qualquer pesquisa como uma produção pontual que colabora com o processo contínuo de construção e aprofundamento de determinado conhecimento, podendo contribuir para o avanço ou retrocesso teórico em relação ao momento atual onde este se encontra.

Para o mesmo autor, a realidade se configura como um campo infinito de inter-relações que independe de nossas práticas, por isso é impossível pensarmos que temos acesso ilimitado e direto ao real, esse acesso é parcial e limitado a partir de nossas ações, e a pesquisa se configura como uma dessas ações. Todavia, ao mesmo tempo em que o real se configura como um campo independente de nossas práticas, é somente por meio destas que podemos ter acesso a faces do real. Desta maneira, a pesquisa dentro da epistemologia-qualitativa, como pensado por Gonzalez-Rey, é o processo pelo qual tornamos o mundo compreensível dentro de sua complexidade.

Ao corroborar com essa premissa, enfatizamos que o conhecimento é uma construção, uma produção humana, que não tem caráter acumulativo, onde quanto mais pesquisas houver sobre determinado assunto, maior será a complexidade deste conhecimento. O avanço de uma ideia pode caminhar da complexidade para a simplificação reducionista, ou o contrário, a depender do momento histórico no qual ele é produzido. Se um pensamento passa a ser compreendido como estagnado, acabado, ele o faz somente por se configurar como um consenso, uma interpretação vista como mais coerente para explicar determinado fenômeno entre outras interpretações. Contudo, tal retidão não desqualifica o conhecimento como uma construção permanente e uma interpretação humana constante, ela mantém sua mobilidade podendo deslocar-se para outras interpretações.

Dessa fluidez interpretativa surge o conceito de “Zona de Sentido”, definido como:

[...] aqueles espaços de inteligibilidades que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão que pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica (GONZALEZ-REY, 2010, p. 6)

Este conceito tem importância epistemológica na medida em que confere valor ao conhecimento não por sua correspondência linear e direta com o objeto estudado, mas antes por sua capacidade de gerar novas zonas de sentidos sobre o objeto que estuda, de gerar novos caminhos de aprofundamento sobre algo. Para Gonzalez-Rey (2010), o conhecimento só ganha legitimidade na sua capacidade de gerar novos espaços de inteligibilidades acerca do que é estudado, dando movimento ao contínuo processo de construção e interpretação do real. É a partir deste movimento que podemos ter acesso a partes do real, sempre compreendendo que este acesso é uma interpretação e uma construção constante.

Dentro desta pesquisa, o conceito de Zona de Sentido está relacionado com os desdobramentos possíveis das reflexões construídas coletivamente pelos atores escolares nos grupos de fala e escuta e com o grupo de alunos. A possibilidade do surgimento de contradições e as diferenças de opiniões sobre fatos do cotidiano escolar nos direcionam para novas interpretações, que buscam aprofundar a compreensão sobre os fenômenos escolares de forma coletiva.

O arcabouço apresentado da epistemologia-qualitativa tem contribuições diretas dentro do campo das pesquisas acadêmicas, seja no momento da revisão bibliográfica, da escolha dos instrumentos, da exploração do campo ou mesmo nas estratégias de ação. Para esta pesquisa, trouxemos tal perspectiva para dialogar com a pesquisa-ação. Dentro da vasta gama de opções de métodos de pesquisa, a pesquisa-ação se configura como uma possibilidade para quem busca pesquisar e agir no campo social. Segundo Thiollent (2011):

[...] a pesquisa-ação não é considerada como metodologia. Trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação (THIOLLENT, 2011, p. 32)

Como uma estratégia de pesquisa, de estudo, a pesquisa-ação pode ser vista como uma forma de conceber e organizar uma pesquisa que se orienta pra finalidades práticas, tendo como princípio as exigências próprias da ação e participação dos atores da situação observada. Nesse caminhar, o lugar do método é o de orientar as escolhas instrumentais e organizar a estrutura de ação da pesquisa, levando em consideração as características do campo de pesquisa e os princípios da metodologia que guia o estudo.

Esta estratégia de pesquisa é cara à psicologia social e comunitária, visto que ela está concebida em associação a realização de uma ação ou resolução de um problema de

determinado grupo no qual o pesquisador e os participantes se encontram. Em outras palavras, para uma pesquisa ser qualificada de pesquisa-ação deverá realizar uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema (THIOLLENT, 2011). Além disso, devemos ressaltar que a ação a qual nos referimos deve ser uma ação problematizadora, que mereça uma investigação para ser elaborada e conduzida. A pesquisa-ação tem encontrado terreno fértil em pesquisas onde se pretende que haja uma interatividade entre participantes e pesquisadores, onde as pessoas estejam implicadas com a construção de uma resolução coletiva.

Com a aproximação entre a epistemologia qualitativa - com o entendimento do conhecimento sobre o real como uma construção-interpretação e a importância dada a geração de zonas de sentidos - e a estratégia metodológica da pesquisa-ação, temos dois importantes arcabouços teóricos para os trabalhos no campo social e comunitário.

## **2.2 Pesquisa-ação e a prática da psicologia escolar**

O campo escolar é um terreno fecundo para diversas pesquisas. Podemos, através de pesquisas neste campo estudar questões relacionadas a gênero, violência, racismo, fracasso escolar, bullying, psicostestes, teorias pedagógicas, assédio sexual, assédio moral, etc. Metodologicamente, a variedade também é grande. Coexistem dentro dos estudos em psicologia escolar e educacional pesquisas empíricas, bibliográficas, teórica, quantitativas, qualitativas, pesquisas psicométricas, comparativas, entre outras. Dentro desse multifacetado campo, o que faz da pesquisa-ação uma estratégia diferente?

A escola tem sofrido cada vez mais com a retirada de sua autonomia por parte dos “especialistas”. Nutricionistas, médicos, psicólogas, psiquiatras, psicopedagogas, assistentes sociais, e até mesmo advogados e policiais, são alguns dos profissionais que buscam explicar desde os problemas existentes no processo de alfabetização, passando pelo desinteresse ou agressividade dos estudantes durante as aulas e chegando por vezes na judicialização de questões pedagógicas, como é o caso do bullying. Investir em estratégias de pesquisa que fortaleçam o saber docente, o saber que o chão da escola e o dia-a-dia de sala de aula resguardam é, antes de tudo, uma ação de resistência.

A contribuição ao campo escolar e educacional por parte da pesquisa-ação se liga a ação necessariamente desenvolvida. Não há saberes melhores, piores, ou mesmo apriorismos na realização da ação. Não há um pesquisador a pesquisar determinado tema, há uma ampla e explícita interação entre o pesquisador e os participantes; a partir desta relação sairão as prioridades dos problemas a serem pensados sobre o prisma de uma ação concreta; busca-se



solucionar ou, pelo menos, esclarecer o problema levantado; as ações são acompanhadas durante seu caminhar pelos envolvidos, podendo haver mudanças no caminho se necessário.

Neste sentido, concordamos com a compreensão sobre a ação do psicólogo escolar de Angelucci (2007), quando esta afirma que o trabalho deste profissional busca, prioritariamente, a aproximação e o diálogo com a instituição escolar. A autora acrescenta que devemos buscar conhecer as versões, os discursos, sobre as queixas escolares a partir de todos os pontos de vista envolvidos. Ressaltamos que essa compreensão está atrelada a uma orientação prática para a atuação com demandas escolares no espaço da clínica, no intuito de construir um saber orientado para uma atuação não psicologizante e individualizante sobre as queixas escolares.

Ainda sobre a ação do psicólogo escolar, Kupfer (2010) ratifica a importância dada por Angelucci (2007), em relação a conhecer os discursos que circulam na escola, e afirma que o psicólogo deve atuar para intensificar a circulação destes. Ao fazer isto, estaremos atuando na direção de operar rachaduras nos discursos cristalizados. Assim sendo, a atuação do psicólogo escolar está voltada para as relações desenvolvidas na escola e na produção discursiva resultante destas.

Sobre a interface pesquisa-ação e a área escolar, Thiollent (2011) afirma que:

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformação mais abrangente (THIOLLENT, 2011, p. 85)

Entendendo a necessidade de esclarecimento das microssituações escolares, o autor vai de encontro à compreensão da atuação do psicólogo escolar de Angelucci (2007) e Kupfer (2010). Esta concordância dá à pesquisa-ação um lugar promissor dentro das pesquisas nas instituições escolares, a força da implementação de uma ação ao mesmo tempo em que se realiza a pesquisa é preciosa para a área da psicologia escolar e educacional.

### **2.3 Caminhos e descaminhos da pesquisa-ação: etapas e a escolha dos instrumentos**

Segundo Koerich e colaboradores (2009), a pesquisa-ação se caracteriza como um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a solução de uma questão coletiva no qual os pesquisadores e os participantes encontram-se envolvidos de forma cooperativa e participativa. Para estes autores, a pesquisa-ação tem o intuito de criar condições aos envolvidos responderem com eficiência os problemas e situações concretas que experimentam, em especial, sob a forma de uma estratégia de ação

que aumente a autonomia do grupo em buscar novas estratégias resolutivas para novos problemas. Para os mesmo autores, a pesquisa-ação compreende a identificação de um problema a partir da experiência dentro do contexto no qual se pretende pesquisar, um levantamento de dados relativos ao problema e a análise e significação dos dados levantados pelos participantes.

Sobre os instrumentos possíveis de serem usados em uma pesquisa, Gonzalez-Rey (2010) afirma que estes representam apenas uma fonte de informação, separada de qualquer sistema de categorias preestabelecidas de significação. Assim, os instrumentos devem ser entendidos não como uma via de produção de conhecimentos em si mesmos, mas somente como levantamento de informação. Todo significado construído de forma parcial por determinado instrumento se constitui tão somente como suposições que ganham sentido e inteligibilidade a partir da interpretação do pesquisador.

Dentro dos estudos culturais não são raros casos de pesquisas que buscam legitimar seus resultados a partir do uso de instrumentos de pesquisas. A transformação de preconceitos e estereótipos em “dados científicos” pela transmutação resultante da passagem do campo de pesquisa através da “peneira dos instrumentos científicos” é uma armadilha que todo pesquisador deve evitar. Dentro das pesquisas sociais existem inúmeros instrumentos que auxiliam o pesquisador, desde a simples observação até os avançados *softwares* de análises de discursos que podem ser facilmente encontrados na internet para uso livre. Entretanto, a condicionalidade do uso de determinado instrumento é um ponto de grande importância para todo o processo de uma pesquisa.

Thiollent (2011) e Koerich e colaboradores (2009), expõe que a escolha dos instrumentos e técnicas está relacionada à necessidade da pesquisa e que o planejamento de uma pesquisa-ação é bastante flexível. Entretanto, esses autores nos apresentam concepções e orientações que podem nortear a pesquisa. Em nossa pesquisa, nos baseamos nas fases pensados por Thiollent (2011), apoiando-nos em reflexões elaboradas por outros autores sobre o processo de pesquisa-ação (KOERICH *et al.*, 2009; TRIPP, 2005; MOLINA, 2007; DESLANDES, 2010; ENGEL, 2000; LIMA; MARTINS, 2006), são elas: a fase exploratória; o tema de pesquisa; a colocação do problema; o lugar da teoria e hipóteses.

A *fase exploratória* consiste em desbravar o campo de pesquisa, os atores envolvidos e suas expectativas e iniciar a construção de um primeiro levantamento da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações. Nessa fase há também a construção das primeiras parcerias que iremos constituir. Para Koerich e colaboradores (2009), é nessa fase que realizamos o “diagnóstico” da realidade, ou “diagnóstico institucional”, e se estabelece um

primeiro levantamento da situação, dos problemas de primeira ordem e das possibilidades de ações. Nesse processo, os pesquisadores e participantes começam a construir os principais objetivos da pesquisa, os quais devem levar em conta a observação realizada no campo, as interações com os atores e ao tipo de ação que se pretende implementar na pesquisa.

Nessa fase há também a construção das primeiras parcerias que iremos constituir (THIOLLENT, 2011). As parcerias são extremamente necessárias para a entrada nesse espaço, elas são de fundamental importância para o encaminhamento da ação. Estes atores são determinantes para a legitimação da entrada, sem eles, se movimentar dentro do campo será bastante complicado. É nos primeiros contatos com o campo que este personagem comumente aparece. Devemos estar atentos às trocas que faremos nesse primeiro momento, sermos claros em nossos atos e construir uma relação de confiança, delimitando os limites de nossa inserção e respeitando os acordos feitos.

Tripp (2005) declara que a pesquisa-ação começa com o reconhecimento, com uma análise situacional que produz uma visão do contexto no qual a pesquisa irá se inserir, reconhecendo os atores, as questões envolvidas no campo, fazendo parcerias e monitorando as primeiras respostas à nossa aproximação enquanto pesquisadores.

Engel (2000), por sua vez, salienta que nas primeiras fases da pesquisa-ação se inicia o que ele chamou de “pesquisa preliminar”, constituída pelos seguintes movimentos: a revisão bibliográfica, a observação do campo e o levantamento das necessidades. A revisão bibliográfica diz respeito ao levantamento da produção de conhecimento relacionado à área ou questões que envolvam o campo em que a pesquisa esta se inserindo. A observação tem o objetivo de analisar as interações entre os personagens envolvidos e a construção de um diário de campo com as informações que julgarmos necessárias, buscando dar conta de uma visão preliminar do ambiente de pesquisa. A seguir, Engel (2000) indica que o pesquisador fará uma análise previa dos dados e observações realizadas a fim de interpretá-los e fazer um levantamento inicial das suas necessidades.

Nesse contexto, são inúmeras as situações que podem ocorrer. A imprevisibilidade dos acontecimentos impossibilita a estruturação de regras ou normas de orientação, cabe ao pesquisador trabalhar tendo em vista a real viabilidade de efetuar uma intervenção do tipo pesquisa-ação no meio considerado. Tendo em vista as indicações sobre essa fase, para Thiollent (2011), trata-se, antes de tudo, de detectar apoios e resistências, convergências e divergências, posições otimistas e céticas etc., para, como esse balanço, propor os primeiros caminhos ou mesmo perceber a inviabilidade da ação.

Ainda nessa fase, nos primeiros contatos com as pessoas interessadas pela realização da pesquisa-ação, os pesquisadores devem identificar as expectativas, os problemas das situações, as características da população e outros aspectos que compõem o “diagnóstico” da situação. Concomitantemente, o pesquisador deve realizar o levantamento de todas as informações disponíveis sobre o campo. Molina (2007) afirma que dentro de uma pesquisa-ação, o planejamento da pesquisa é feito em “linhas gerais”, pois as alterações no procedimento podem ser feitas durante o andamento do trabalho, tendo em vista as avaliações durante esse processo.

Tripp (2005) ressalta que não é possível especificar com antecedência qual o conhecimento que será desenvolvido ou ação a ser realizada, pois, segundo este autor, os acontecimentos ocorridos em cada fase indicarão a direção a seguir, não havendo como supor de antemão onde este processo irá terminar. É possível termos uma projeção sobre o trabalho de campo, mas é muito improvável que ela possa ser realizada anteriormente à aceitação da proposta. Além disso, o mesmo autor afirma que não é possível discriminar os pontos sobre os quais iremos trabalhar, “Pois esses surgirão da análise da situação e serão selecionados pelos participantes.” (TRIPP, 2005, p. 17)

Deslandes (2010), acerca da fase exploratória, nos questiona: quando termina a *fase exploratória*? Formalmente, segundo esta autora, esta fase chega ao fim quando o pesquisador definiu seu tema e problema, definiu os instrumentos que utilizar, delimitou o grupo de trabalho e estruturou a ação.

Dando seguimento, *otema da pesquisa* é a fase onde a designação do problema prático e da área de conhecimento serão abordados. Segundo Thiollent:

De modo geral, o tema deve ser definido de modo simples e sugerir os problemas e o enfoque que serão selecionados. Na pesquisa-ação, a concretização do tema e seu desdobramento em problemas a serem detalhadamente pesquisados são realizados a partir de um processo de discussão com os participantes. É útil que a definição seja a mais precisa possível, isto é, sem ambiguidades, tanto no que se refere à delimitação empírica, quanto no que remete à delimitação conceitual (THIOLLENT, 2011, p. 59)

De acordo com o autor (2011), é comum que o tema seja escolhido em função do vínculo estabelecido entre a equipe de pesquisa e os atores do campo, entretanto existem casos onde o tema é proposto de antemão, dada a urgência do problema em questão. Na medida em que o tema é escolhido, o pesquisador deverá enquadrá-lo em um referencial teórico que melhor aborde-o, ou de maior familiaridade (teórica e técnica) por parte do pesquisador. Koerich e colaboradores (2009), coadunando com o que diz Thiollent, localiza a teoria no momento posterior a colocação de um tema.

Ainda nessa fase, concomitantemente ao processo de escolha do tema, temos que dar muita atenção também para a *colocação do problema*. Isso quer dizer que devemos delimitar uma problemática na qual o tema escolhido irá adquirir sentido. Para Thiollent (2011), em termos práticos, a problemática pode ser encarada como os problemas onde a ação de uma pesquisa-ação irá buscar abordar.

Segundo Koerich e colaboradores (2009), o problema de pesquisa é definido a partir de uma questão prática e baseado na área de conhecimento a ser abordada. Ele deve ser escolhido com base em compromissos firmados entre a equipe de pesquisadores e os personagens do campo de pesquisa, ou pode também ser solicitado pelo campo. O problema escolhido deve interessar tanto aos pesquisadores como aos sujeitos do campo.

Um mesmo tema pode ser enquadrado por múltiplas problemáticas. Por exemplo, o tema “adoecimento” pode ter problemáticas nas áreas da medicina, na área social, na área da saúde pública, etc. No entendimento de Thiollent (2011), o “problema ideal” pode se remeter à constatação de um fato real que não esteja adequadamente explicado pelos conhecimentos disponíveis. Nesse sentido, o “problema ideal” de Thiollent se encontra em consonância com o caráter epistemológico dado à produção de conhecimento por Rey (2010), o de seguir na direção do seu aprofundamento, gerando novas zonas de sentido que apontam para novos aprofundamentos futuros.

Para Koerich e colaboradores (2009), essa fase abarca os seguintes pressupostos: análise e delimitação da situação inicial; projeção da extensão da ação, em função de critérios de desejabilidade e possibilidade de implementação da ação; identificação do tema e do problema; e planejamento da ação correspondente. Dessa forma, para esses autores, a fase de colocação do problema deve levar em conta o processo anterior de observação, contato com os personagens envolvidos, as primeiras impressões, a análise de efetividade de uma ação, o tempo disponível para ação, a complexidade do tema e os resultados esperados. Em outras palavras, a colocação do problema é o resultado de um processo e não um momento isolado.

Segundo Molina (2007), os problemas surgem de dificuldades práticas sentidas ou relatadas pelos personagens do campo, ou mesmo, se baseiam em ponto práticos que os envolvidos acreditam que podem tornar mais eficientes. Assim, um problema não necessariamente está voltado a um ponto de entrave ou uma adversidade que carece de resolução, mas pode ser encontrada em uma questão que os participantes desejam desenvolver melhor. Para a escolha de um tema e posteriormente de um problema, é imprescindível que estejamos atentos nas observações e interações com os personagens do campo, reafirmando a

compreensão de Koerich e colaboradores (2009) ao compreenderem que a escolha do problema deve estar interligada a todo o processo anterior a este momento.

Engel (2000), seguindo a mesma interpretação de Molina (2007) e Koerich *et all* (2009), afirma que, na área da educação, a pesquisa-ação tem por objetivo trabalhar com o que é percebido pelos personagens como sendo inadequado ou suscetível de mudanças. O problema é interpretado sempre a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas, baseando-se, portanto, nas compreensões dos atores envolvidos nesse contexto.

Dando seguimento, *o lugar da teoria* dentro de uma pesquisa que se orienta pela pesquisa-ação, é o de gerar ideias ou diretrizes para orientar a pesquisa e suas interpretações (THIOLLENT, 2011). É a teoria que ajudará a dar sentido às interpretações do pesquisador, orientando suas estratégias metodológicas e a avaliação das ações propostas. Segundo Molina (2007) uma pesquisa baseada na pesquisa-ação, precisa se desenvolver dentro de uma determinada realidade, com um quadro de referências teóricas que deve ser adaptado de acordo com as necessidades do campo. As informações demonstradas durante a pesquisa deverão ser analisadas a luz de uma determinada teoria.

Segundo Thiollent (2011):

No plano da organização prática da pesquisa, os pesquisadores devem ficar atentos para que a discussão teórica não desestimule e não afete os participantes que não dispõem de uma formação teórica. Certos elementos teóricos deverão ser adaptados e “traduzidos” em linguagem comum para permitir um certo nível de compreensão. (THIOLLENT, 2011, p. 64)

Thiollent (2011) aloca a fase da teoria em uma pesquisa-ação de duas formas. De um lado, ela está atrelada à necessidade do pesquisador de ter um conhecimento sobre o campo no qual está buscando atuar. Por outro lado, o autor salienta que o momento da escolha teórica é feito somente depois de delimitados o tema e a problemática: “Uma vez selecionados os temas e os problemas iniciais, os pesquisadores poderão enquadrá-los num marco referencial mais amplo, de natureza teórica” (THIOLLENT, 2011, p. 60),

Dessa forma, compreendemos que a teoria, como pensado por Thiollent (2011), é vista como uma condição anterior de preparo do pesquisador, que necessita ter conhecimento sobre o campo no qual ele está se inserindo. Entretanto, dentro do desenvolvimento da pesquisa-ação, alocar *o lugar da teoria* em uma fase posterior à *exploração do campo*, à *escolha do tema de pesquisa* e da *colocação do problema*, indica a possibilidade de movimentação em função do desenvolvimento da pesquisa.

Na esteira da teoria, as *hipóteses* para a pesquisa-ação são de grande importância. Uma hipótese é definida como uma suposição formulada pelo pesquisador a respeito de possíveis

soluções para um problema colocado na pesquisa (THIOLLENT, 2011). A partir da formulação de hipóteses é possível ao pesquisador reconhecer as informações necessárias, focar em objetivos, discriminar melhor o método mais adequado para sua ação, estar atento a elementos singulares do campo etc. (THIOLLENT, 2011).

Koerich *et all* (2009) compreende as hipóteses, nas pesquisas orientadas dentro da estratégia metodológica da pesquisa-ação, como suposições formuladas pelos pesquisadores a respeito de possíveis soluções para um problema colocado na pesquisa. Segundo estes autores, elas assumem um caráter de “condutoras de pensamento” e não são testadas. Engel (2000), afirma que as hipóteses são construídas com base na pesquisa preliminar e na observação do campo, servindo para orientar as escolhas das estratégias de ação e sua implementação.

Deslandes (2010), ao abordar as hipóteses dentro das pesquisas qualitativas, relativiza os critérios objetivistas sobre estas, distanciando-se de “[...] encara a formulação de hipóteses como uma tentativa de criar indagações a serem verificadas” (DESLANDES, 2010, p. 40). Esta autora sugere que dentro das pesquisas qualitativas se considere a troca das hipóteses por formulações de pressupostos ou de questões que se estabelecem entre o olhar do pesquisador e a realidade investigada. Sobre a elaboração das hipóteses, Deslandes (2010), afirma que podem ser concebidas a partir de fontes diversas, tais como a observação, resultando de outras pesquisas ou mesmo intuição.

O lugar da formulação dos pressupostos é apontado por Lima e Martins (2006) como um momento de acentuada crítica aos pesquisadores que utilizam a pesquisa-ação, é a de que nesta não se aplica o uso de um procedimento hipotético. Porém, estes autores discordam deste posicionamento, uma vez que a interpretação desta crítica ao procedimento hipotético se enquadra no paradigma pragmático/mecanicista: teoria – formulação de hipótese – coleta de dados – comprovação de hipótese. Segundo Lima e Martins (2006), a introdução das hipóteses na pesquisa-ação é encadeada pela ação-reflexão cotidiana sobre a prática de pesquisa desde o início da fase de exploração, numa permanente indagação. Assim, “em instante algum a pesquisa-ação abandona o encaminhamento hipotético; porém, encara-o como um ato realmente criativo, é o tateio inteligente dentro do campo da experimentação” (LIMA; MARTINS, 2006, p. 60).

Vale lembrar que, como aponta Lima e Martins (2006), o objetivo de uma pesquisa-ação está relacionado com a resolução de problemas práticos ou, segundo Molina (2007), com refletir sobre a prática cotidiana para torná-la mais eficiente. O cerne da fase, intitulada por Thiollent (2011) como *hipótese*, diz respeito a compreensão que este autor dá a ela: “Uma hipótese é simplesmente definida como suposição formulada pelo pesquisador a respeito de

possíveis soluções a um problema colocado na pesquisa, principalmente ao nível observacional” (THIOLLENT, 2011, p. 65).

A hipótese, para Thiollent (2011), pode ser vista, num nível descritivo, como a forma de organizar a pesquisa em torno de possíveis conexões ou implicações não causais para estabelecer que X tem a ver com Y na situação considerada. Em outro nível, a hipótese pode ser compreendida enquanto diretriz, e será utilizada para direcionar a ação, com aspectos estratégicos e táticos. Em ambos os níveis, a hipótese sempre poderá sofrer modificações ou mesmo ser substituída em função das informações ou argumentos debatidos entre os personagens do campo.

#### **2.4 Categorias de análise: condições de trabalho; docente; dinâmica escolar**

Baseado na literatura estudada sobre adoecimento docente, sobre o debate sobre o *burnout*, em nossas interações durante a pesquisa, e, buscando dar conta das sutilezas dos fatores que promovem o adoecimento, utilizaremos três categorias a respeito da dinâmica escolar, a partir das quais abordaremos possíveis indicativos situacionais de promoção de adoecimento docente, a saber: *condição de trabalho; docente; e dinâmica escolar*.

Trabalharemos com a categoria *condições de trabalho*, onde serão incluídos os temas a respeito das condições materiais de trabalho, as queixas relacionadas à desvalorização profissional, condições de empregabilidade, impressões e significados sobre o trabalho e sobre as condições de docência, relatadas pelos atores em campo, e observações realizadas por nós que possam colaborar com essa categoria.

Na categoria *Docente*, incluiremos as falas dos professores sobre sua percepção a respeito de sua prática docente e como eles se veem nesse processo; falas dos alunos e alunas que possam contribuir nesse sentido; e nossas observações durante a fase de exploração do campo.

Por último, construiremos a categoria *dinâmica escolar* a partir das colocações dos docentes que estejam relacionadas às relações interpessoais entre os atores escolares, a dinâmica com as comunidades vizinhas, entre outros, que sejam, para eles, significativas. Partindo destas categorias, relacionaremos as falas dos professores com as observações participantes realizadas por nós durante a pesquisa, os contatos com os alunos, as interações com a direção e a coordenação da escola, bem como nossas interpretações sobre casos particulares.



## 2.5 Instrumentos de pesquisa: Grupos operativos

Utilizamos a técnica dos grupos operativos em nossa pesquisa, como pensada por Pichón-Riviére (2005), para a construção das informações. Bastos (2010), afirma que este autor começou a sistematizar a técnica dos grupos operativos a partir de sua experiência, enquanto médico psiquiatra, no hospital de *Las Mercedes*, em Buenos Aires, por ocasião de uma greve de enfermeiras. Por conta desta greve, visando dar conta da falta de atendimento dos pacientes psiquiátricos mais comprometidos, Pichón-Riviére propõe aos pacientes menos comprometidos que eles prestassem assistência aos demais pacientes. Essa experiência foi muito produtiva para ambos os grupos de pacientes e para os cuidadores, na medida em que houve um crescimento na identificação entre os personagens, acarretando a construção de uma parceria de trabalho em função da construção de vínculos.

Pichón-Riviére (2005) atribui grande importância ao vínculo nos trabalhos com grupos. Segundo este autor, o conceito de vínculo surge a partir da ampliação da relação sujeito-objeto. Vínculo é compreendido como “[...] uma estrutura complexa que inclui um sujeito, um objeto e sua mútua inter-relação com processos de comunicação e aprendizagem” (PICHÓN-RIVIÉRE, 2005, p. 5). Essas relações são dirigidas e se estabelecem a partir de necessidades - compreendidas como o fundamento motivacional do vínculo – que têm gradações e intensidades particulares. A qualidade da comunicação, percebida pelos sujeitos, poderá qualificar o vínculo como sendo “bom” ou “ruim”. Ao compreender o vínculo a partir de suas inter-relações com processos comunicação e aprendizagem, enfatiza as relações como um fator constituinte para os grupos operativos.

Segundo Pichón-Riviére (2005), o indivíduo ou o grupo expressam-se de formas iguais para formular e apresentar seus problemas, onde a comunicação é o contexto que inclui um sistema de entendimentos compartilhados entre os envolvidos. Ao assinalar essa configuração, este autor aponta que:

[...] esses processos de codificação e decodificação de sinais pertencem a esquemas referenciais individuais e dos grupais, através dos quais se torna possível, de acordo com o funcionamento e estrutura desses esquemas, configurar situação de *entendimento e mal-entendido*. (PICHÓN-RIVIÉRE, 2005, p.131-132)

Bastos (2010), sobre a natureza da aprendizagem contida nos grupos operativos, afirma que esta coloca em evidência a possibilidade de uma nova elaboração de conhecimentos, de integração e de questionamentos acerca de si e dos outros. A aprendizagem é um processo contínuo onde a comunicação e a interação não se separam. Dessa forma, compreendemos que

o aprendizado está atrelado ao processo de comunicação, na medida em que, a partir das trocas entre os participantes, o grupo encontra novas referências para pensar situações de *mal-entendido*, reinterpretando sua realização e construindo novos esquemas referenciais grupais e pessoais.

Como médico psicanalista de sua época, Pichón-Riviére (2005) acreditava na “cura”, não no sentido de ausência da enfermidade, mas antes como o reestabelecimento da aprendizagem, da comunicação, do esclarecimento e da resolução de tarefas que, de algum modo, estavam engessadas por estereótipos, esquemas referenciais fixos, etc. A “cura” se relaciona com a movimentação grupal para a criação de um novo esquema referencial e do reestabelecimento da comunicação e da aprendizagem. Este autor afirma que o papel do coordenador é “favorecer o vínculo entre o grupo e o campo de sua tarefa.” (PICHÓN-RIVIÉRE, 2005, p. 135), visando a construção coletiva desse novo momento de referência.

Nesse sentido, segundo Pichón-Riviére (2005), a finalidade dos grupos operativos é a mobilização de estruturas estereotipadas na movimentação de dificuldades de aprendizagem comunicação, devido a existência de obstáculos à mudança. Para Bastos (2010), a técnica do grupo operativo tem como objetivo promover um processo de aprendizagem com os sujeitos envolvidos, compreendendo o aprendizado em grupo como uma leitura crítica da realidade, uma atitude investigadora, uma abertura às dúvidas e para novas inquietações.

Para Castanho (2012), a intenção de um trabalho de grupo, orientado pela compreensão de grupo operativo de Pichón-Riviére, é buscar programar a movimentação de olhares dentro do grupo, superando as estereotipias – compreendidas como a ausência de movimentação –, gerando assim novas possibilidades de compreensão. Para este autor, esse movimento é a forma que podemos promover saúde dentro de um grupo operativo, dando condições para reinterpretarmos o cotidiano e as relações com ele.

Segundo ele, como técnica de intervenção, o grupo operativo pode ser caracterizado pelo seu foco na aprendizagem, sendo denominado “grupo operativo de aprendizagem”. Salientando que a compreensão de aprendizagem está relacionada à movimentação nos esquemas referenciais do grupo, o autor afirma que o grupo operativo de aprendizagem é idealmente composto por 15 integrantes e ao menos dois profissionais na função de coordenadores, ou de coordenador e observador. A duração dos encontros é estipulada em uma hora ou uma hora e meia, podendo ser mais curto em casos específicos. Como os outros grupos operativos, o grupo operativo de aprendizagem busca realizar uma tarefa ou tem um objetivo a cumprir, compartilhado por todos, e essas tarefas variam, podem ser a realização de um trabalho, a reflexão sobre um tema ou mesmo a terapia.

Castanho (2012), afirma que o enquadramento de um grupo operativo de aprendizagem comporta variações em relação ao local, duração, tarefa, etc. Entretanto, é importante que o coordenador, logo de início, esclareça as normas do encontro e sua dinâmica. O dispositivo principal de um grupo operativo de aprendizagem é a interação verbal em torno de um tema específico, o coordenador não participa da tarefa enquanto integrante da discussão, este deve apenas observar o caminho que o processo toma. Se o grupo se encaminha para o debate sobre as contrações ou a reflexão sobre os temas do debate, não há necessidade para intervenção do coordenador. Só é esperada a intervenção do coordenador em momento de paralisia do debate, na intenção de retomar o movimento.

Dentro da área da psicologia escolar e educacional, a técnica do grupo operativo de aprendizagem é muito utilizada para possibilitar aos personagens desse campo um momento de reflexão sobre a prática pedagógica. Kupfer (2010), afirma que:

O objetivo do trabalho do psicólogo na escola é o de abrir um espaço para a circulação de discursos, naquelas instituições em que a ausência dessa circulação estiver comprometendo a realização dos objetivos institucionais. (KUPFER, 2010, p. 61)

Compreendemos que a abertura de espaços para a circulação de discursos não é uma estratégia a ser utilizada somente “naquelas instituições em que a ausência de circulação estiver comprometendo a realização dos objetivos institucionais”, vai além. A existência de espaços de conversação e trocas entre os atores escolares também se liga à promoção de saúde, na medida em que o compartilhamento de sentimentos individuais, em um grupo, tende a gerar um alívio no sofrimento. Nesse sentido, em nosso trabalho, utilizamos o instrumento do grupo operativo de aprendizagem buscando trabalhar com os personagens escolares e ao mesmo tempo abrir espaços de promoção de saúde dentro da escola.

### 3 CAMPO DE PESQUISA

#### 3.1 Escola Municipal Uruguai

Figura 1 - Entrada da Escola Municipal Uruguai.



Fonte: <http://emuruguai.blogspot.com.br/2012/02/>

A Escola Municipal Uruguai se localiza no bairro do Benfica, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, mais especificamente em uma das entradas do bairro da Mangueira. Fundada em 19 de junho de 1929, a escola ocupa as instalações de um prédio de arquitetura Neocolonial, tombado pelo Patrimônio Histórico Nacional em 21 de julho de 1990. Todavia, começou a funcionar como escola em 1930 e atualmente funciona com atividades de ensino do sexto ano ao nono ano.

Durante o passar dos anos, devido às necessidades de funcionamento, o prédio sofreu modificações, como a construção de um anexo onde hoje temos a antiga casa do zelador e a despensa. Após ser tombada pelo Patrimônio Histórico Nacional, não houve mais nenhuma alteração em sua arquitetura. Tal dinâmica faz com que a escola se apresente como um mosaico entre as antigas instalações, as recentes reestruturações de infraestrutura e a degradação natural das instalações em decorrência dos efeitos do tempo e de maus tratos dos alunos.

Fisicamente, a escola se divide em três pavilhões, todos interligados. Logo na entrada podemos ver a fachada de uma casa imponente subdividida em dois andares. No primeiro andar está a sala da direção e da coordenação pedagógica, que dividem a mesma acomodação. Nesta sala ocorrem os atendimentos ao público externo, todos os encaminhamentos de alunas e alunos e atendimento aos professores. Por ser uma acomodação pequena, não há privacidade nos

afazeres de cada gestor, o que o diretor estiver fazendo, as duas coordenadoras estarão ouvindo. Da mesma forma, se as coordenadoras estiverem em atendimento, o diretor saberá.

Este primeiro andar é subdividido em quatro espaços, que podemos visivelmente diferenciar, são eles: sala da direção/coordenação; hall de espera da direção/coordenação; vão de ligação para o segundo pavilhão e para a escada que se liga com o segundo andar deste pavimento; e uma sala que está “desocupada”. O vão de ligação, bem como a sala “desocupada”, contêm livros didáticos, um pebolim e outros materiais de uso escolar empilhados pelo chão.

Subindo a escada em direção ao segundo andar deste pavimento, encontramos a sala dos professores, um banheiro e o que deveria ser a sala de informática, mas que se encontra desativada. A sala dos professores é um hall, que faz ligação através de um corredor com o segundo andar do segundo pavilhão. Nela podemos encontrar uma mesa grande, com uma grande quantidade de livros em cima, cadeiras, para sentar, ao redor da mesa, uma geladeira, armarinhos para os professores guardarem seus pertences, um micro-ondas, um purificador de água, que está com defeito, e uma mesinha com café. O banheiro e a sala de informática ficam separados do hall dos professores somente por suas respectivas portas. O banheiro é modesto. A sala que deveria ser de informática contém alguns computadores, que não são usados, e muitos livros pelas mesas dos computadores e pelo chão, sendo a sala usada como um lugar de descanso.

O segundo pavilhão é composto por dois pavimentos - interconectados por uma escada giratória -, que abrigam salas de aulas, uma sala de leitura e dois banheiros - separados por sexo. O ambiente é barulhento, visto a quantidade de alunos por sala de aula, uma média de trinta a quarenta alunos, e a ausência de forro no telhado. Por conta do acesso direto entre os pavilhões um e dois e pela curta distância entre eles, separados somente por um corredor pequeno, é rotineira a interrupção das atividades na sala de professores por parte dos alunos, o que dificulta a utilização da sala de professores para o seu devido fim.

O terceiro e último pavilhão é composto, no primeiro andar, por quatro salas de aulas, dois banheiros divididos por sexo e um refeitório grande. Compõe o segundo andar seis sala de aulas e dois banheiros separados por sexo. Os andares são conectados por uma escada giratória e no corredor térreo, entre o segundo e o terceiro pavilhão, fica o único bebedor da escola. Este pavilhão sofre das mesmas dificuldades estruturais que outro, fazendo com que ele seja barulhento, mas a situação deste é agravada pela maior quantidade de salas de aula.

As instalações físicas da escola, de forma geral, estão desgastadas pela ação do tempo, depredadas e as paredes são muito riscadas. Nelas podemos perceber algumas demarcações de

pertencimento de facções e declarações de amor, entre outras coisas. Além destes pavilhões, a escola tem uma área verde, sem uso, e isolada nos fundos da escola, uma grande área aberta cimentada inutilizada, entre a entrada do primeiro pavilhão e o portão da escola, e uma grande área, também cimentada, ao seu lado direito que é utilizada para recreações e aulas de educação física. Na lateral direita da escola temos um grande espaço cimentado que é utilizado para as aulas de educação física e para o lazer.

Localizada no bairro Benfica, adjacente a Mangueira, e tendo seu público majoritariamente composta por alunos das comunidades vizinhas, a Escola Municipal Uruguai encontra-se em um território complexo. Sua localidade, cercada por comunidades (Mangueira, Tuiuti, Manguinhos, Arará, Rocha e São Cristóvão), implica na formação de um conjunto discente que irá se fazer sentir na dinâmica da sala de aula e nas relações entre os personagens escolares. Marcadamente composta por adolescentes das comunidades vizinhas, a Escola Uruguai reverbera os dilemas, os problemas, as alegrias, os valores, as normas e a complexidade inerente deste território.

A escola tem um alunado que gira em torno de 850 jovens, divididos entre os turnos matutino e vespertino. Segundo a coordenadora, mais de 60% deles estão defasados em relação a sua série, por conta de repetências, coexistindo com situações de alunos em situação de analfabetismo. Tal situação fez com que a escola desenvolvesse as classes chamadas de “projetos”, em um total de oito turmas, que visam alfabetizar os alunos em situações de analfabetismo. A idade esperada para o alunado entre o sexto e nono ano é dos onze aos quinze, entretanto, levando em conta a atual situação de defasagem, notamos que existem casos de adolescente com faixa etária até os dezessete e dezoito anos. Fenotipicamente, a escola é composta em sua maioria por negros e pardos, tendo pouco jovens brancos.

### **3.2 Museu do Samba: Antigo Centro Cultural Cartola**

O Museu do Samba e o Centro Cultural Cartola são instituições irmãs, para falar de uma é necessário falar da outra. O Museu funciona atualmente nas instalações do Centro Cultural Cartola, tem a mesma grade de funcionários e mantêm de seu antecessor praticamente a mesma missão e filosofia. Todavia, representam momentos diferentes de uma mesma luta, iniciada no início dos anos 2000 pelos netos de Dona Zica e Cartola, que tem o samba como norteador. Faremos uma breve contextualização histórica dessa instituição para compreendermos o local do Museu do Samba em nossa pesquisa.

Segundo Chernicharo (2010), o Centro Cultural Cartola foi uma organização sem fins lucrativos, fundada em 2001, responsável pela implementação de oficinas de teatro, dança, música e poesia, além de eventos socioeducativos. A autora relata que o objetivo do Centro Cultural Cartola era promover o desenvolvimento da cidadania através do acesso à educação, à formação e à solidariedade, objetivando também motivar os jovens a valorizar a cultura na qual estão inseridos.

Apesar de ter surgido em 2001 (CHERNICHARO, 2010; SAMPAIO, 2013), foi somente em 2003 que, segundo Nunes e Macêdo (2014), depois de buscar muitos espaços para se instalar, foi cedido ao Centro Cultural Cartola o prédio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através do Ministério da Cultura. Nogueira (2015) aponta que mesmo sem instalação própria o Centro Cultural Cartola já existia e que, em 22 de fevereiro de 2002, ocorreu o lançamento do site oficial da instituição, destinado a difundir o legado patrono.

Sampaio (2013) aponta que o Centro Cultural Cartola foi fundado pelos netos biológicos de Dona Zica e “netos de coração” de Cartola, com a missão de “[...] preservar a memória de Cartola e do samba, e promover a cidadania de jovens do Morro da Mangueira, por meio de projetos socioculturais” (SAMPALIO, 2013, p.28). O nome de Cartola é usado, segundo Sampaio (2013), para nomear a força e esperança daqueles que trabalham pela cultura e pelo fortalecimento de crianças, jovens e adultos da comunidade da Mangueira. Chernicharo (2010) afirma que, segundo Nilcemar Nogueira e Pedro Nogueira, criadores do Centro Cultural Cartola, o desejo de criar este espaço veio da necessidade de homenagear Dona Zica e não deixar que a memória de Cartola fosse apagada pelas novas gerações.

Entre suas primeiras realizações do Centro está, segundo Nogueira (2015), a parceria com o Instituto de Psicologia da UERJ, realizada ainda no ano de 2003, por intermédio da professora doutora Regina Andrade, com o projeto “Construções de identidade cultural e autoestima com jovens da comunidade da Mangueira”. Através dessa parceria, originaram-se vários projetos de mestrados, doutorados e pós-doutorados.

Nogueira (2015) relata que, no ano de 2005, a instituição implementou o curso de violinistas, coordenado pelo maestro Leonardo Bruno, que tinha como público-alvo crianças da Mangueira e adjacências. Este projeto recebeu os prêmios “Cultura Viva” (2006), “Escola Viva” (2007) e “Prêmio Asas” (2008). A parceria com o Ministério da Cultura e os resultados e prêmios possibilitaram outras parcerias de cooperação técnica e financeira, como ocorreu entre os anos de 2007 e 2012, quando a Orquestra de Violinos foi mantida pela Petrobras.

A autora afirma que, ainda no ano de 2005, o Centro Cultural Cartola conseguiu apoio financeiro para a montagem da exposição “Simplesmente Cartola” e, em 2006, conseguiu apoio

para a exposição Samba Patrimônio Cultural (patrocinada pelo Ministério da Cultura/IPHAN), esta última parte de um programa maior: o reconhecimento do samba como patrimônio cultural brasileiro - esta exposição chegou ao fim no ano de 2016.

Reunir a obra de Cartola, sistematizar e oferecer à pesquisa, segundo Nilcemar Nogueira (2005), teve a intenção não só de valorizar a obra desse compositor, mas de resgatar e salvaguarda a história e a identidade do samba carioca, pois, segundo esta autora, “a ausência de sistematização poderia provocar a perda definitiva dessa produção rica” (NOGUEIRA, 2005, p. 118). Como fruto deste movimento, o Centro Cultural Cartola conseguiu reunir o maior acervo sobre samba do Brasil, sendo referência para pesquisas do gênero em todo o país.

Nogueira (2015) constata que, como toda construção, a construção e consolidação do Centro Cultural Cartola foi lenta e necessitou de adaptações para atender, predominantemente, a comunidade e adjacências. Com esse propósito, a instituição foi se estruturando e oferecendo oficinas e atividades para a comunidade, sempre ligadas à “causa cartola”, percebida como “a causa de cada sujeito, que, um a um, produzia-se em uma série que transmitia em sua cadeia algo do traço de uma identificação com Cartola” (CHERNICHARO, 2010). Assim, Nogueira (2015), ao afirmar que o trabalho do Centro Cultural Cartola, com o passar do tempo incorporou as necessidades da comunidade e adjacências através de oficinas que tivessem ligação com a “causa Cartola”, indica que, para além de ser um instituto patrimonialista e objetivar a criação de um acervo sobre o samba e suas ramificações, estava atento às demandas comunitárias.

Como resultado desse conjunto de ações, Chernicharo (2010) aponta que, em 29 de fevereiro de 2007, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) registrou oficialmente as matrizes do samba do Rio de Janeiro – samba de terreiro, partido-alto e samba-enredo – como Patrimônio Imaterial do Brasil. A mesma autora indica que o pedido de patrimonialização do samba carioca foi feito por Nilcemar Nogueira, com apoio da Associação das Escolas de Samba do Rio de Janeiro e da Liga Independente das Escolas de Samba, a partir da constatação do enfraquecimento das matrizes do samba carioca pela comercialização desse gênero.

Nogueira (2014), afirma que, para a realização do processo de patrimonialização, “não basta apenas o sentimento dos detentores da importância do bem que carregam no seu dia-a-dia, é preciso contar essa história, é preciso juntar documentos” (NOGUEIRA, 2014, p. 161). Um processo de patrimonialização de um bem imaterial requer a construção de um dossiê, texto teórico, constituição de um inventário, realização de documentários, coletar assinaturas (em forma de abaixo assinado) dos detentores do bem, ratificando a vontade do registro. Posterior a esse levantamento documental, deve-se submeter este requerimento à contestação da sociedade,



através de uma publicação de acesso público. Somente após todo esse processo, será submetido à avaliação do Conselho Consultivo do IPHAN. Esse foi o processo desenvolvido por Nilcemar Nogueira, com apoio da Associação das Escolas de Samba do Rio de Janeiro e da Liga Independente das Escolas de Samba,

O processo de patrimonialização do samba carioca foi o tema da tese de doutoramento de Nilcemar Nogueira, defendida em 2015, intitulada “O Centro Cultural Cartola e o processo de patrimonialização do samba carioca”. Neste trabalho, a autora busca “verificar o impacto da política de patrimônio junto aos agentes de cultura popular e como esse fato vem possibilitar-lhes sua elevação à condição de protagonistas sociais da própria história” (NOGUEIRA, 2015. p. 7).

Macêdo e Nunes (2014) afirmam que, no ano de 2008, o Centro Cultural Cartola realiza as ações “Telecentro” - curso de informática - e “Cartola em forma” - promoção de atividades esportivas como judô, capoeira, dança, recreação, tênis de mês, jazz e dança de salão -, que construíram o terreno para que, no ano de 2009, a instituição passasse a ser reconhecido pelo IPHAN como “Pontão de Memória do Samba Carioca” (SAMPAIO, 2013; CHERNICHARO, 2010; BRANDÃO, 2015). Sampaio (2013) afirma que, a partir desse momento, institui-se no Centro Cultural Cartola o “Centro de Referência de Pesquisa e Documentação do Samba do Rio de Janeiro”, ano também em que a instituição é premiada pelo Ministério da Cultural pelo trabalho realizado na área de arte-educação.

Nogueira (2015) afirma que, a partir do status de “Pontão de Cultura”, o Centro Cultural Cartola passou a ser responsável pela execução de ações de salvaguarda dos bens relativos ao samba de terreiro, samba de partido alto e samba enredo, devendo concretizar ações nessa direção.

Assim sendo, a instituição, a partir de um convênio com o IPHAN, consolidou o setor de pesquisa, organização e acondicionamento do acervo. Foi estruturado também um cronograma de ações para desenvolvimento de ações de salvaguarda do samba carioca até o ano de 2013. Foram realizadas ações como: capacitação das lideranças locais; montagem de um centro de referências para organização de arquivo e aquisição de material; promoção de oficinas de transmissão de saber sobre percussão de instrumentos menos divulgados, como a cuíca; registro de composições pertencentes à tradição oral, ameaçadas de caírem no esquecimento; realização de seminários, palestras e festivais de samba; e a distribuição, para bibliotecas públicas e escolas de samba, de publicações e de outros produtos resultantes das pesquisas desenvolvidas pelo CCC; entre outras ações.

A partir do ano de 2014, o Centro Cultural Cartola começa a dar espaço para o surgimento do atual Museu do Samba e a perspectiva de ações começa a voltar-se para a consolidação de um local de exposição sobre o samba. Em 2015, o Centro Cultural Cartola dá lugar ao Museu do Samba, lança uma nova plataforma virtual apresentando como missão: “trabalhar pelo reconhecimento e valorização do samba como cultura, suas manifestações e seus protagonistas” e como visão “criar uma plataforma de relevância comunitária, local, nacional e internacional de valorização do samba como cultura, atuando com memória, acervo, salvaguarda, educação e cidadania”.

Atualmente, o Museu do Samba atua na área da educação a partir da mediação cultural e educação patrimonial, com a realização de oficinas, exposições, publicações e circulação em escolas públicas. Entre as atividades já realizadas, em parceria com escolas municipais, estão atividades com cinema, atividades de teatro, oficinas de confecção de fantasias, visitas guiadas e atividades com datas comemorativas. Em cartaz, o Museu está apresentando a exposição “100 anos do samba”, que conta a trajetória do samba e divulga a proposta da instituição.

Nesse movimento, a partir do ano de 2014, o grupo de pesquisa do Instituto de Psicologia da UERJ, que tinha parceria com o Centro Cultural Cartola desde 2003, passa por uma reestruturação, mantendo a parceria por intermédio da professora doutora Regina Andrade enquanto pesquisadora visitante na UERJ e Cientista do Nosso Estado. Nessa nova configuração, o foco do projeto mudou para a cidadania, e o grupo de pesquisa se vincula com o Museu do Samba através de seu departamento educacional.

### **3.3 Museu do Samba, Escola Municipal Uruguai e a Equipe de Psicologia: primeiras aproximações**

Segundo Tripp (2005, p. 454),

Uma das razões para não se colocar a reflexão como uma fase distinta no ciclo da investigação-ação é que ela deve ocorrer durante todo o ciclo. O processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu. Isso se perde quando o processo é reduzido a “planeje, faça, reflita”, como acontece muitas vezes em educação

Compreendendo a indissociabilidade entre ação e reflexão dentro da pesquisa-ação, relataremos como o campo se construiu em nossa pesquisa e as reflexões que, ao longo desse processo, realizamos, a fim de estruturar nossa ação. Faremos essa reflexão nos remetendo à

teoria abordada no primeiro capítulo, bem como apontando neste processo os paralelos entre as fases de uma pesquisa-ação, como pensada no segundo capítulo.

No início do ano de 2016, a Escola Municipal Uruguai procurou o Museu do Samba, com o intuito de realizar atividades com seus alunos fora do espaço da instituição. Como desdobramento desta aproximação, foi construída a parceria entre a Escola Uruguai e o Museu do Samba, por intermédio de seu Departamento Pedagógico, dando condições para a realização de diversas atividades: peça de teatro, participação da homenagem ao dia do Samba, atividades de cinema, atividades de teatro e *Oficina de Patrimonialização e Confeção de Fantasias*.

A equipe de psicologia do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UERJ manteve com o Museu do Samba, através do departamento educacional, uma parceria. Esta parceria se concretiza no projeto, capitaneado pela Cientista do Nosso Estado, professora doutora Regina Andrade, de estudos sociais, que tem no tema da cidadania seu foco. Desta forma, já estávamos inseridos enquanto pesquisadores no Museu do Samba, mas foi dentro das ações desenvolvidas entre o Museu e a Escola Uruguai, que começamos a ter contato com esta instituição escolar.

Durante as atividades desenvolvidas no Museu do Samba, começamos a nos aproximar da coordenadora pedagógica que representava a Escola Uruguai dentro do Museu do Samba. A partir dessa aproximação, a coordenadora nos relatou que a escola passava por um período de grande indisciplina e episódios de violência, por exemplo: brigas entre alunos e alunas, ameaças a professores e coexistência com a realidade do tráfico de drogas. Nesse particular, a coordenadora pedagógica demandava de nós ações que se direcionassem aos alunos. Essas demandas vinham a partir das queixas sobre as indisciplinas, as demandas por conta da repetência e as “características” do corpo docente da escola.

Entretanto, nas primeiras conversas com a coordenadora, não sentimos que havia uma abertura para trazermos alguns questionamentos a respeito da dinâmica escola. Estávamos, naquele momento da pesquisa, ainda sem ter muita clareza dos acontecimentos, no que Michel Thiollent (2011) chamou de *fase exploratória* do campo. Estávamos conhecendo os personagens e criando vínculos a fim de solidificar uma possível ação em conjunto entre nós e a Escola Uruguai.

É importante salientar que o contexto no qual tivemos contato com a coordenadora foi intermediado pelo Museu do Samba, o que implica algumas diferenças na natureza da nossa relação com a Escola Uruguai, quando comparada com a relação desta com o Museu do Samba. Naquele momento, a intenção da Escola era de buscar um espaço alternativo à sala de aula que pudesse oferecer aos seus alunos atividades extraclasses interessantes, e o Museu do Samba era

esse lugar. Esta singularidade é de crucial importância para nós. É importante entendermos que estávamos sendo avaliados pela coordenadora em nossas ações, por isso era necessário darmos atenção àquela etapa da pesquisa e para as interações com os personagens, a fim de construir uma boa relação com eles.

Nosso primeiro contato com a Escola Uruguai foi através da coordenadora pedagógica, era com ela que passaríamos a combinar os espaços que poderíamos ocupar. Enquanto realizávamos um reconhecimento daquele campo novo que se abria, mantínhamos um diálogo aberto com a coordenadora, nos pondo a disposição da Escola para possíveis ações futuras com a equipe de psicologia. Concomitantemente aos nossos primeiros contatos com os personagens da Escola Uruguai, o Museu do Samba amadureceu com esta a atividade da *Oficina de Patrimonialização e Confeção de Fantasias* e passou a realizá-las, uma vez por semana, no espaço interno do Museu do Samba, onde fomos convidados a participar.

Naquele momento, o que estamos chamando de “campo”, na prática, se configurava nas relações que estávamos construindo com alguns professores e pelos contatos com a coordenadora. Compreendemos que a condição de existência de um campo não está somente relacionada a um espaço concreto ou a um ambiente físico, onde ocorram determinadas ações voltadas à realização de uma pesquisa. As relações mantidas entre as personagens do campo são tão importantes quanto a aplicação de um instrumento, a execução de um teste ou a realização de uma entrevista. A organização de um determinado campo se liga com todo o processo de construção, envolvendo desde os primeiros contatos com determinados personagens – no nosso caso, a coordenadora pedagógica - até a realização de uma ação – no particular da pesquisa-ação –, finalizando com o retorno desta ação para o grupo com quem mantivemos a parceria.

Nesse sentido, podemos dizer que, inicialmente, a abertura de um campo está ligada a qualidade das interações mantidas entre os envolvidos. A abertura de um campo é algo complexo e que requer o tempo necessário para (re)conhecimento entre as partes, com a finalidade de avaliar se a construção de uma parceria é interessante entre os envolvidos e se os interesses são compartilhados. O compartilhamento de concepções e ideias é necessário, nesse primeiro momento. É muito improvável que uma pesquisa-ação de orientação psicometrista seja desenvolvida dentro de uma escola de natureza construtivista. Por melhor que seja a qualidade das relações, há incompatibilidades teóricas e filosóficas a respeito da natureza pedagógica entre estas visões que dificultam a abertura de um campo. A nós, pesquisadores do campo social, é muito importante compreendermos esta particularidade de nossa investigação, para que possamos reavaliar a tempo nossas ações no curso da pesquisa, fazendo com que

possamos nos reorganizar e achar novas direções em função das necessidades práticas do campo.

Thiollet (2011), ao dizer que a fase exploratória “consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas” (THIOLLET, 2011, p. 56), aponta para o reconhecimento do campo como uma “descoberta”, como algo a ser desvendado e não uma coisa antevista pela existência ou não de um espaço físico para a realização da pesquisa. A descoberta do campo, para este autor, com quem partilhamos a compreensão, diz respeito às relações. Na medida em que o campo não é algo dado, palpável, ele passa a se configurar como um processo de descoberta, da mesma forma que se descobre os interesses e expectativas dos envolvidos. No início de uma pesquisa, o pesquisador não sabe onde está seu campo, ele tem que ser descoberto, e era aqui que estávamos durante o início dos contatos com a coordenadora da Escola Uruguai.

Concomitantemente a esses contatos, surgiu o convite do Museu do Samba para participarmos como facilitadores das primeiras oficinas realizadas no espaço do Museu. Esta *oficina* não foi implementada pela equipe de psicologia presente no Museu do Samba, ela é de autoria do departamento educacional desta instituição. Para nossa pesquisa, se faz necessário uma breve descrição atividade, para que possamos compreender o processo de aproximação com a escola que culminou na construção de nossa proposta de ação com os professores da Uruguai.

A atividade foi dividida em três momentos: Recepção dos alunos e debate sobre patrimonialização; visita guiada pela exposição “Samba: patrimônio cultural brasileiro” e atividade rítmica; e confecção de fantasias.

No primeiro momento, os alunos eram recebidos na porta do Museu do Samba e, quando todos chegavam, eram encaminhados para a área destinada à realização da atividade, que já se encontrava disposta e arrumada para a ação. No local se encontravam, sobre uma lona de plástico, as letras que compõem a palavra “patrimônio”, de forma dispersa. Ao chegar ao local, em baixo de uma árvore cenográfica e de um varal com atividades artísticas dos alunos, feitas em sala de aula, havia a rodada de apresentação, onde era pedido para que todos os presentes – incluindo os professores presentes e os facilitadores - dissessem seu nome e de onde eram. Após esse momento, foi explicado para os alunos que aquelas letras formavam uma palavra e pedimos para eles formarem a palavra. Escrita a palavra, debatemos o que era patrimonialização a partir de coisas simples como o samba, as comidas, os costumes e outros elementos trazidos pelos alunos. Passada essa etapa, os alunos eram convidados para um passeio pela exposição do Museu do Samba. Foi explicada a diferença entre samba, quais eram as características do

partido alto, samba de terreiro e samba-enredo, e o motivo pelo qual estes estavam correndo o risco de desaparecer. Realizou-se com eles uma atividade rítmica com cinco instrumentos de uma escola de samba.

Figura 2 - Visita guiada no Museu do Samba



Por fim, houve a oficina de confecção de fantasias. Para essa atividade, eram dispostos alguns tecidos, tesouras, estiletes, cola quente e elementos estéticos para a confecção de fantasias, juntamente com uma estrutura de arame para que eles pudessem montar as fantasias.

A construção de nosso campo de pesquisa ganhou força e começou a tomar corpo durante a nossa participação nesta *oficina*. Na medida em que não estávamos como responsáveis pela condução do grupo, tivemos uma maior liberdade de movimentação. Essa peculiaridade nos deu condições para olhar para a atividade de forma diferente, um olhar voltado para as relações entre os personagens da Escola Uruguai e sobre os discursos que circulavam entre eles. Esse momento foi crucial em nossa fase de exploração.

Nesse momento, estávamos deliberadamente buscando construir a parceira com a coordenadora e nos aproximando dos professores e alunos, a possibilidade de conversar e observar as interações entre os personagens da Escola foi preciosa. Relataremos algumas observações que trouxemos para nosso diário de campo, que julgamos importantes para a construção de nossa pesquisa.

Um dos pontos que observamos e relatamos no diário de campo foi que, desde o início da atividade, os professores relataram estar preocupados sobre o desenvolvimento da mesma. Estavam com receio de agrupar uma quantidade grande de alunos e que eles pudessem sair do controle e brigar, serem violentos ou mesmo interromperem constantemente os facilitadores com colocações inapropriadas. Observamos que a existência de uma preocupação relacionada a uma situação inusitada e fora do controle, por parte dos professores, disparou uma cadeia de reações e precauções que visavam evitar situações já vividas, conhecidas, ou mesmo imaginadas em função das experiências prévias.

Compreendemos que os professores não estavam errados ao imaginarem a possibilidade de uma situação adversa. O cotidiano em sala de aula e dentro das escolas tem mostrado que essas situações existem e as consequências delas podem ser bastante graves. Entretanto, a tensão gerada pela crença na possibilidade de um descontrole de uma situação, vista como potencialmente perigosa, é sentida e gera consequências tanto para os alunos quanto para os professores.

Outro acontecimento que relatamos em nosso diário de campo, diz respeito a atividade de confecção de fantasias. Durante essa etapa da *oficina* houve uma situação em que os professores nos alertaram para os materiais perfuro cortantes – tesoura e estilete – e pediram para que estes fossem manuseados pelos facilitadores e professores. Esses materiais eram essenciais para a execução daquela etapa, era com a tesoura e estilete que os garotos e garotas iriam fazer os cortes que julgassem necessários e mais interessantes para construir suas fantasias, evitar que os jovens manuseassem esses materiais quebraria o objetivo proposto, que era a confecção pelos alunos e alunas de suas próprias fantasias.

Aquela tensão, gestada em experiências anteriores, era sentida por nós, os facilitadores, pelos professores e pelos jovens. A construção de uma alternativa demandou diálogo com os professores e acordos com os alunos sobre o uso desses materiais. Os facilitadores da atividade apostavam que não haveria problemas no manuseio dos materiais, e que tinham número suficiente de responsáveis para observar os jovens, por outro lado, os professores estavam muito receosos em manter os objetos circulando. Chegamos a decisão, em conjunto, de que o grupo de jovens iria elencar uma pessoa da confiança deles para ficar responsável pela utilização desses objetos, sempre que fosse necessário a utilização de uma tesoura ou estilete, deveria ser pedido a este portador para realizar a tarefa. Os facilitadores se organizaram para ficar de olho nos jovens com os materiais e a atividade se sucedeu sem intercorrência fora do esperado para um grupo de jovens reunidos.

A aposta na capacidade de controle da turma não foi uma crença cega na “teórica” da autonomia dos alunos, e uma conseqüente minimização das cautelas dos professores. A postura se sustentou nas observações dos alunos e nas conversas com os professores. Aquele grupo, composto por jovens de 12/13 anos, tinha passado por todo o encontro tranquilamente, obedecendo os acordos firmados em cada etapa – como não tocar nos objetos expostos, em não se separar, esperar sua vez quando quiser falar, etc -, os facilitadores não tinham motivos concretos para supor que não obedeceriam aqueles últimos acordos.

Na medida em que os responsáveis não apostassem na continuidade de um padrão de comportamento ocorrido durante todo o encontro, estariam deixando implícito aos alunos que suspeitavam deles, mesmo não havendo motivos pra isso. Essa tensão estressa o professor, comprometendo a qualidade de sua ação pedagógica e gera revolta nos alunos, podendo desencadear episódios de violência e agressividade, que por sua vez reafirmam as suspeitas dos professores. Proença (2010) afirma que a atitude preditiva da performance de atuação do aluno é preocupante em função das conseqüências neste, na medida em que a predição realizada sobre quanto ao comportamento de alguém influi para que esse se realize. Na medida em que esta premunção se concretiza, ela fecha um ciclo podendo se configurar como uma “profecia auto realizadora”.

No caso da *oficina*, algumas interações feitas com os professores indicavam que algo ali corria bem, frases como “vocês precisam ver eles na escola” e “aqui eles são outros alunos” indicavam um duplo entendimento: que os alunos são indisciplinados e que algo no espaço alterava a forma com que eles se comportam. Esse momento foi compreendido e aproveitado por nós para nos aproximarmos dos professores, buscando fortalecer nosso vínculo com eles, a fim de construir parcerias e reconhecer afinidades, processo importante para a fase de exploração na qual estávamos inseridos naquele momento.

Na medida em que essas colocações iam surgindo, podíamos inserir alguns questionamentos. Uma professora chegou para nós e, surpresa pelo comportamento de um aluno, disse “você precisava ir na escola pra ver como ele é”. Questionada como um aluno pode ser de uma forma em um espaço e ser o oposto em outro, ela disse suspeitar do espaço, a curiosidade sobre o local e o fato de termos muitos professores e outros adultos a vigiar seus comportamentos podem ter influenciado no comportamento do aluno.

Nesse momento, não estávamos preocupados em investigar as causas de indisciplina ou os motivos para o comportamento agressivo dos alunos, estávamos implicados em construir uma troca com os professores e com a coordenadora a fim de construir uma possível parceria e fortalecer nosso campo.



Assim sendo, e ainda no contexto da *oficina*, começamos a manter um diálogo com a coordenadora. Inicialmente o tema da violência e indisciplina era uma questão muito forte para ela, acreditava que, como profissionais da psicologia, poderíamos pensar em conjunto uma atividade a ser feita em cima desta queixa.

Esse é outro momento que relatamos em nosso diário de campo sobre o qual refletimos e que norteou nossa ação com a Escola. A partir das interações com os professores e com a coordenadora pedagógica, analisamos a demanda trazida inicialmente por essas personagens como um pedido para uma ação especializada de psicologia, na medida em que a ação demandada para a equipe da psicologia era uma intervenção pontual em dois “problemas” da escola: indisciplina e violência.

Não compreendemos que a psicologia deve ocupar o lugar instrumentalista do psicometrista e do canhestro profissional que aponta erros e interpreta tudo relacionado a “desvios” de condutas e de comportamento. Frente as queixas relatadas pelos personagens durante essa fase de exploração, atuamos, como orienta Kupfer (2010), quando indica que “diante da demanda da escola, o psicólogo não a atenderá, nem a recusará, mas ‘escutará’” (KUPFER, 2010, p. 61). A partir da compreensão da complexidade da realidade escolar, o psicólogo interpretará a queixa enquanto indicativo. A compreensão desta demanda e a transformação desta em uma proposta de intervenção, prescinde de outras informações e análises oriundas de suas observações, dos contatos com os personagens, do levantamento documental da escola, da análise do território no qual a escola se insere, sobre o perfil dos profissionais e dos discentes da instituição.

Como aponta Tripp (2005), a razão pela qual a reflexão não se constitui uma fase distinta das demais fases de uma pesquisa-ação reside no fato de que ela deve ocorrer durante todo o processo. Visando interpretar, avaliar e estruturar os acontecimentos para o planejamento da ação, baseado nos acontecimentos relatados em nosso diário de campo a respeito das queixas iniciais trazidas pelos personagens da Escola, interpretamos que não seria adequado responder essas demandas. Todavia, reconhecemos que as colocações trazidas eram ricas e muito significativas sobre o campo que se abria.

Como aponta Thiollent (2011), o planejamento de uma pesquisa-ação deve ser bastante flexível, pois diferentemente de outras estratégias metodológicas, esta não segue orientações fixas para sua implementação. Há um “vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada” (THIOLLENT, 2011, p. 55). Assim, nos encontrávamos em um momento importante, por um lado, sentíamos que ainda não tínhamos

aberto o campo, por outro lado, estávamos sendo requisitados a pensar uma ação dentro da escola. Nesse sentido, a nossa fase exploratória passou a coincidir com a fase da escolha do tema, onde, conjuntamente, buscamos construir um tema e uma ação no qual a Escola e a equipe de psicologia concordassem e pudessem pôr em prática.

### **3.4 Construção do campo: tempo, demanda e escolhas**

Na medida em nos aproximávamos da coordenadora pedagógica da Escola Uruguai, aos poucos, construíamos um campo novo, um campo no qual o Museu do Samba foi o ponto de partida, mas que culminou para novos desdobramentos.

Nessa fase, refletimos coletivamente sobre as demandas trazidas pela Escola em função do tempo que dispúnhamos para a realização de uma ação efetiva. Tendo essa singularidade em mente, ponderamos as duas demandas de ações trazidas pela escola: indisciplina e desinteresse dos alunos, e participar da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), já em andamento, pela escola.

Em relação a escolha de nossa frente de trabalho, era necessário ponderarmos a viabilidade deste trabalho, de um lado, com os alunos - que demandaria tempo, construção de projeto contendo objetivo, método, instrumentos, avaliação, resultados esperados e devolutiva -, e, por outro lado, as possibilidades de movimentação de uma ação dentro da construção de um PPP. Coletivamente, optamos por manter a ação com os alunos a cargo do Museu, que já estava acontecendo, com as oficinas, e que já se desdobrava em outras frentes – ações com teatro, valorização da cultura negra, e outras ações -, e investir na construção dos primeiros passos do PPP em parceria com a Escola, trazendo o debate sobre o olhar do/da professor/a sobre sua prática docente. Compreendemos que, dentro deste tema, outros poderiam surgir, como violência, indisciplina, agressividade, processo de saúde e doença, etc, e com isso teríamos mais possibilidade de contribuir, sendo também uma área de interesse do grupo e que cabia na faixa de tempo que dispúnhamos.

Como aponta Tripp (2005), não é possível especificarmos com antecedência qual a ação que será desenvolvida, pois esta ação está ligada ao desenvolvimento de etapas anteriores. Apesar de, enquanto pesquisadores, termos condições de projetarmos alguma proposta de ação, é muito improvável que ela possa ser realizada sem ser conversada e acordada com o campo. Nesse ponto, ratificamos a compreensão desta autora sobre a inadequação de interpretarmos a reflexão como uma fase distinta no ciclo da pesquisa-ação, pois o processo de construção de

uma pesquisa dessa natureza é intrinsecamente reflexivo. As escolhas feitas durante o processo, como no nosso caso, são ações reflexivas e inerentes deste processo.

Em nossa pesquisa, ao iniciarmos um debate mais próximo com a coordenadora pedagógica e deixarmos de participar da ação do Museu do Samba, com os alunos, estávamos na fase de construção do tema, que, segundo Thiollent (2011), deve ser debatido e construído sem ambiguidade, no que se refere às delimitações práticas e às delimitações conceituais. Nessa fase ainda inicial de uma pesquisa, concomitantemente ao processo de escolha do tema e do objeto, temos que dar muita atenção para *a colocação do problema*. Isso quer dizer que devemos delimitar uma problemática na qual o tema escolhido irá adquirir sentido. Em termos práticos, a problemática pode ser encarada como os problemas onde a ação de uma pesquisa-ação irá buscar abordar.

Um mesmo tema pode ser enquadrado por múltiplas problemáticas. Por exemplo, o tema “identidade” pode ter problemáticas nas áreas da psicologia social, na área das ciências sociais, na área política, na área da educação, etc. No entendimento de Thiollent (2011), o “problema ideal” pode se remeter à constatação de um fato real que não esteja adequadamente explicado pelos conhecimentos disponíveis.

Nesse sentido, o “problema ideal” de Thiollent se encontra em consonância com o caráter epistemológico dado a produção de conhecimento por Gonzalez-Rey (2010), o de seguir na direção do seu aprofundamento, gerando novas zonas de sentido que apontam para novos aprofundamentos futuros. Para este autor, o conhecimento é um processo construtivo interpretativo, o que quer dizer que ele é uma eterna construção baseada em interpretações realizadas por diversas fontes e métodos de interpretação. Em nossa compreensão, a aproximação da estratégia metodologia da pesquisa-ação e a epistemologia-qualitativa de Gonzalez-Rey (2010) se dá nesse contato, na interpretação do conhecimento, análise ou reflexão feita sobre uma realidade na qual se pretende intervir para a resolução de uma questão ou para tornar as ações, sobre determinado ponto, mais eficazes.

A construção coletiva de nosso tema, identidade, satisfaz a escola em sua necessidade de construção do Projeto Político Pedagógico da escola, bem como o interesse por parte da equipe de psicologia em trabalhar o assunto. A problemática a ser trabalhada era a concepção dos discentes sobre sua identidade enquanto professores de uma escola municipal, na zona periférica, na cidade do Rio de Janeiro.

### **3.5 Personagens em campo: reflexões iniciais**

A Escola Municipal Uruguai é composta de turmas do sexto ano primário ao nono ano, configurando um total de dezessete turmas regulares divididas nos turnos matutino e vespertino.

Em seu quadro de funcionário, temos 47 professores – sendo uma professora cedida para atuar como coordenadora pedagógica - e 12 funcionários de apoio. A escola tem uma composição feminina - composta de 79% de professoras – proporção que se mantém no quadro de funcionários – 75% de mulheres.

Diversos estudos buscam compreender quem é o professor no Brasil, suas características e as mudanças sentidas nessa categoria em função das mudanças nas políticas públicas educacionais (FANFANI, 2007; SOUZA; GOUVEIA, 2011; OLIVEIRA, 2004; SOUZA, 2013; GATTI; BARRETO, 2009). Entretanto, dentro das atividades que participamos e da que propomos, nosso foco não era a verificação da veracidade dos fatos relatados, ou menos a análise entre as políticas públicas educativas e os possíveis efeitos nas condições de sala de aula, na mudança estrutural da grade curricular da Escola Uruguai, ou os efeitos destas no sucesso escolar dos estudantes. Nosso objetivo era entender como o professor entende sua prática docente.

Sobre os professores, durante nossa interação com alguns personagens da Escola, constatamos algumas falas que indicam entendimentos sobre sua prática docente e sobre o alunado que parecem ser coletivizadas por parte deles. Alguns professores, na intenção de nos informar sobre a escola, nos ofereceram relatos espontâneos sobre sua dinâmica e seus alunos. Uma professora, descrevendo um determinado aluno, nos disse que um ele “era criado pelos avós, os pais não dão atenção a ele”, em outro momento ouvimos de outro “esse é um caso difícil, não tem jeito. Já tá se envolvendo com as coisas, não quer saber mais de escola”, um professor, apelando para o local de especialista da psicologia nos disse “Salvem *Rafael* [nome fictício].

Essas falas ilustram alguns pontos de vista que circularam entre os professores em nossas observações, tendo o cuidado de assumir que estas falas não representam o entendimento do quadro discente como um todo. Elas ocorreram de forma espontânea, o que pode indicar que: primeiro, é uma interpretação comum entre os professores, visto que mais de um professor, em diferentes momentos, se posicionaram de forma parecida; segundo, que a presença de uma equipe profissional, que pretensamente trabalha com o “comportamento” e a “mente” das pessoas, pode ter influenciado no teor das queixas e descrições dos alunos. Durante nossos primeiros contatos com os personagens da Escola Uruguai, atuamos na intenção de criar fissuras nos discursos que cristalizavam os alunos no local de incapazes, trazendo situações concretas que se contrapunham as descrições e discursos explicativos sobre os jovens “problemáticos”.

Acreditamos que a atuação da psicologia no espaço escolar deve focar suas ações sobre as relações entre os personagens escolares, operando fissuras nas narrativas repetitivas,

expondo contradições e, com isso, impulsionando com que os atores refletiam sobre sua realidade. Nesse processo de reflexão e crítica sobre o cotidiano, professores, alunos e funcionários da escola podem autonomamente encontrar alternativas para lidar com as adversidades encontradas.

Em relação aos jovens e suas famílias, a atuação da psicologia escolar, sobre as narrativas explicativas sobre as queixas escolares, pode movimentar discursos ideológicos já há muito tempo presentes na educação. A teoria da carência cultural, mesmo sendo uma teoria já antiga e bem discutida, ainda se faz presente no espaço escolar. A lógica desta teoria reside na compreensão de que o ambiente social e familiar no qual uma criança está inserida exerce uma influência determinante sobre ela, reduzindo assim o ambiente a um conjunto de estimulações sensoriais. Patto (1993), sobre as formulações que se baseiam na teoria da carência cultural, no afirma que:

Quando se propõem a explicar o sucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, estas teorias ambientalistas fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passa a orientar a política. (PATTO, 1993, p. 48)

O que está em jogo aqui é uma ideia que pressupõe uma inferioridade congênita ou adquirida dos integrantes das classes mais pobres, em função de sua experiência social prévia a escola. Para essa forma de interpretar as relações sociais, os padrões de comportamento, os costumes, as expressões artísticas e culturais das pessoas mais pobres são prejudiciais ao desenvolvimento intelectual saudável, acarretando comprometimentos que serão expressos no desempenho escolar das crianças oriundas desses contextos. Para Chauí (1985), essa lógica explicativa é marcadamente ideológica, na medida em que expressa um conjunto sistemático de representações – ideias e valores – e de normas ou regras de condutas que visam esconder e dissuadir os elementos de classes por trás de uma lógica individual.

Durante a fase de exploração, pudemos notar que algumas falas ainda reverberam, de alguma forma, as interpretações ideológicas sobre os problemas escolares. Não obstante, este quadro está longe de ser uma característica isolada da Escola Uruguai. A existência dos discursos que apontam o ambiente sociocultural dos alunos e da estrutura familiar como desencadeadores de disfunções psíquicas e emocionais é um quadro comum nas instituições escolares. Proença (2010b), em função de sua experiência na clínica escola do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, afirma que encaminhamentos “problemas de aprendizagem” ou mesmo “problemas de comportamento” para clínicas escolas não é um caso

isolado. Atitudes agressivas, apatia, dificuldades na leitura e na escrita são os principais motivos de encaminhamento para esses serviços, bem como para a rede pública de atendimento à saúde mental.

Dessa forma, interpretamos as falas das professoras e professoras da Escola Uruguaí como um dado a ser levado em conta, mas não como uma característica daquele grupo de discentes e daquela instituição.

Em relação aos funcionários da Escola, temos um total de quatorze concursados pela prefeitura - sendo cinco homens e duas mulheres -, e três funcionários terceirizados ligados a empresa prestadora de serviços de limpeza - sendo um homem e duas mulheres. Entre os serviços encarregados a esses funcionários está a fiscalização dos corredores e pátios - dois homens, um por turno -, as atividades da cozinha - refeições -, portaria e limpeza. Em geral a escola mantém um bom relacionamento com os funcionários e estes são bem respeitados pelos alunos e pelos professores.

Os agentes educadores conseguem manter uma proximidade com os alunos e muitas vezes são chamados para controlar confusões ou indisciplina em sala de aula, por conta de uma forma mais próxima de se comunicar com os alunos. Presenciamos, mais de uma vez, um dos fiscais aconselhando um aluno, ou uma aluna, sobre os perigos das drogas, a importância de frequentar a escolar, ou mesmo dando bronca sobre um comportamento inadequado e namoros muito grudados nos corredores. Eles também são responsáveis por fiscalizar, em horário de aula, os alunos que estão fora de sala e fazerem eles entrarem. Entretanto, dado o tamanho da escola, essa tarefa não é algo fácil pra ser realizada por uma pessoa só. Ainda sobre os agentes, é importante mencionar que um deles foi morador da região e, por conta disso, demonstra ter conhecimento sobre os perigos oferecidos aos jovens moradores daquele território. Ele relatou, algumas vezes, ter tido amigos de infância que entraram para o crime e que hoje estão mortos ou presos, que poucos tiveram discernimento e/ou oportunidade para mudar depois de terem entrado neste mundo. Essa relação de empatia, construída a partir de uma relação emocional em função de suas memória e experiências pessoais, faz com que ele se implique além de suas funções, oferecendo conselhos e relatando suas experiências pessoais para os jovens.

A empatia, em função de uma proximidade pessoal vivida no território, é uma singularidade que parece afetar a prática profissional. Outra pessoa que exemplifica este processo é a coordenadora pedagógica, que morou por muitos anos no território da Escola. Atuando nesta função desde o início do ano de 2016, ela nos conta que a escola vinha de um ano muito violento e de muitos embates com os alunos, e que ela está buscando atividade extraclasse e fazendo parcerias para oferecer aos alunos experiências diversas, para que eles

possam ampliar seus olhares e enxergarem para além da realidade imediata. Foi com essa intenção que buscou se aproximar do Museu do Samba, para oferecer o contato com pessoas que interpretassem a Mangueira e as demais comunidades vizinhas de forma diferente.

A crença da coordenadora de que um trabalho bem-sucedido em uma comunidade escolar não se faz somente isoladamente e somente em sala de aula, impulsiona-a a buscar parceiros e espaços diversificados para oferecer à comunidade escolar. Em uma ocasião, ouvimos a coordenadora assumir acreditar que o afeto do professor para com seus alunos altera a implicação deste com o processo educativo. Ela esperava poder construir um trabalho com os professores que pudesse trabalhar a dimensão do afeto – ou a falta deste – no trabalho docente.

Entretanto, o trabalho desenvolvido pela Escola Uruguai, de procurar espaços alternativos para o alunado demanda esforço, e muita insistência. Esforço para conseguir da Secretaria de Educação recursos em um momento de crise econômica no município do Rio de Janeiro, esforços para se deslocar de seu ambiente de trabalho e ir para locais em busca de parceria – Museu do Samba, reuniões em espaço fora da escola com a equipe da UERJ – e insistência para convencer os alunos a participarem das atividades propostas, para abrir e organizar a dinâmica dos professores, para que eles possam participar das atividades e sem que as atividades em sala de aula sejam afetadas. Levar a frente todas essas atividades, em um contexto de sucessivos episódios de fracasso e dificuldade, necessita uma força de vontade, empatia com a comunidade escolar e a crença que haverá um retorno, sem isso essa tarefa se torna exaustiva e difícil de manter por um período grande de tempo.

Temos que ressaltar que a coordenadora tem com a equipe diretora um diálogo de muita confiança, onde está apoiada as iniciativas dela, estando sempre aberta às atividades que possam ajudar a escola.

Ainda sobre os funcionários, existe uma categoria que não foi contabilizada nos dados mencionados, são as mães que se oferecem para ajudar nas atividades da escola, as chamadas “mães voluntárias”. No momento em que esta pesquisa foi desenvolvida, existia somente uma mãe que ficava na escola ajudando na portaria, no horário de entrada e saída dos alunos, e também ajudando no controle dos corredores da escola. Pudemos observar uma situação que contou com a intervenção desta mãe dentro da sala dos professores que nos suscitou reflexões sobre a dinâmica escolar.

Estávamos na sala dos professores, quando entrou uma professora e uma aluna vindas do corredor que conecta esta sala com o segundo pavilhão. Não sabemos de início o que estava acontecendo, mas ouvimos a professora dizer para sua aluna “você tem que me respeitar, na sala de aula a autoridade sou eu”. Em um tom de voz mais alta que a professora, que,

visivelmente constrangida, mantinha um tom de voz baixo, a aluna respondia “você não manda em mim”. No decorrer da situação, entendemos que a professora, por algum motivo, havia pedido para a aluna se retirar da sala e esta não obedeceu a sua ordem, começando, ainda em sala de aula, este debate. Depois de um tempo, a professora pediu para um agente educador tomar conta de sua turma enquanto ela encaminhava a aluna para a direção.

Durante o corredor, chegou uma das mães que ajudavam nas atividades da escola e, aos poucos, foi se aproximando da conversa e perguntou “o que tá acontecendo *Maria*? [nome fictício]”. A professora respondeu que tinha pedido para a aluna se retirar da sala de aula, por estar atrapalhando o desenvolvimento da aula, e que a mesma se negou a cumprir a ordem. Comentou também que a aluna havia dito que a professora “não mandava nela”. A mãe mandou *Maria* obedecer a professora e que, ainda naquela tarde, iria passar na casa dela para contar esse episódio para sua mãe, que era sua vizinha e que frequentavam até a mesma igreja.

Depois que a aluna se encaminhou para a sala da direção, a professora declarou que as vezes se sentia amedrontada e indefesa na relação com os alunos, que eles constantemente desafiavam-na e que isso a fazia se desmotivar a dar aula. A mãe tentava ajudar aconselhando a professora a ser mais firme, pra não ter medo de enfrentar os alunos, mas a professora, demonstrando estar cansada e abalada depois desse episódio, dizia que as vezes era difícil, que cansava.

Esse acontecimento é significativo para pensarmos a dinâmica escolar e a natureza da relação entre os personagens. Ele denuncia a existência de situações de embates entre professores e alunos, visto que, no ocorrido, a professora relata não ter sido a primeira vez que uma situação dessas ocorreu com ela. A experiência sucessiva de violência no espaço de trabalho, seja dentro ou fora de sala de aula, tem ligação direta com o adoecimento e o absentismo docente. São situações como estas que produzem o estresse laboral.



## 4 PROPOSTAS DE AÇÃO

### 4.1 Estratégias e instrumentos

Thiollent (2011, p.7) afirma que a estratégia metodológica da pesquisa-ação:

[...] consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que encontram-se reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas.

Nesse sentido, uma das questões que nos deparamos no processo de construção de nossa pesquisa foi a formatação de uma intervenção, pensada a partir da pesquisa-ação, voltada à área das pesquisas sociais, orientadas para a resolução de problemas ou objetivando transformações emancipatórias. Para subsidiar nossa ação, nós voltamos para nossas observações e conversações com os personagens da escola. Os relatos dos professores sobre configurações familiares com pais e mães em situação de cárcere; sobre jovens com envolvimento com o tráfico; sobre jovens com passagem na polícia; sobre ameaças a professores pelas famílias e pelo alunado; relatos sobre o contexto de trabalho com violência em sala de aula; e sobre a desautorização da autoridade do professor em sala de aula pelos alunos nos indicaram uma situação de exposição do professorado da Escola Uruguai a um grande estresse laboral. Dessa forma, aproveitamos o espaço que a escola nos abriu para trabalhar com os professores, dentro do Projeto Político Pedagógico, que estava sendo construído pela Escola Uruguai, e organizamos nossa ação utilizando o instrumento do grupo operativo para abordar o tema identidade.

Durante o desenvolvimento de nossa ação com os professores, fomos convidados a contribuir com outra frente de trabalho que estava sendo implementada pela coordenação pedagógica. A atividade desenvolvida pela coordenação era um grupo de mulheres, professoras e alunas, que buscavam debater temas de interesses das jovens. Dentro de um desses encontros, as alunas sugeriram que também fosse construído um espaço para os garotos na escola, com a mesma configuração do grupo das garotas. Aceitamos participar da proposta acreditando que tínhamos condições para colaborar, enquanto equipe de psicologia, com saberes de nossa área. O grupo já tinha nome e estrutura, chamava-se “Fala, rapaz!” e era um grupo de tema aberto, cabendo algumas intervenções a partir de temas que julgássemos oportuno trazer.

Essas duas ações, o grupo com os professores, proposto e estruturado pela equipe de psicologia, e o grupo com os alunos, proposto pela coordenação pedagógica, em que tivemos

oportunidade de colaborar na facilitação e na proposição de alguns temas, foram as atividades realizadas durante nossa pesquisa.

## **4.2 Grupo operativo: fala e escuta com os professores**

### **4.2.1 Contexto de surgimento da Oficina**

A Oficina de fala e escuta com os professores da Escola Municipal Uruguai surgiu durante as conversas com a coordenadora pedagógica, dentro do Projeto Política Pedagógica. Buscávamos criar um espaço em que os docentes pudessem trabalhar questões relativas às suas práticas. A ação que a coordenadora pedagógica almejava construir com os professores durante a construção do PPP, dizia respeito à construção de um momento em que os professores debatessem entre si a prática docente e refletissem sobre ela, a fim de buscar compreender melhor seus dilemas e, também, as peculiaridades da atuação no contexto em que a Escola estava inserida.

De nossa parte, tínhamos o interesse em debater o tema da identidade no contexto escolar. Dessa forma, a estratégia do grupo operativo dentro do PPP era uma ação interessante para nossos propósitos e equacionava o desejo de trabalho do campo e da equipe de psicologia.

### **4.2.2 Objetivos e método**

O objetivo deste grupo operativo com os professores foi, a partir da criação de um espaço de conversa entre os professores, abordar o tema da identidade através da pergunta disparadora: O que é ser professor (a) de uma Escola Municipal dentro de uma comunidade do Rio de Janeiro? Instrumentalmente a oficina utilizou o recurso do data-show, conversação e construção de painel em cartolina branca com giz de cera, canetas e lápis de cores, estruturado a partir de grupos operativos.

### **4.2.3 Descrição das atividades**

A atividade foi realizada com todos os docentes da Escola Municipal Uruguai, subdivididos em quatro grupos contendo de doze a treze pessoas. Cada grupo se encontraria em um dia específico, no auditório do Museu do Samba, para a realização da atividade. Após a realização da atividade com os quatro grupos dos professores e professores separadamente,

realizamos um encontro entre os grupos, na Escola Municipal Uruguai, para fecharmos a atividade com lanches e comidas.

Em cada encontro com os professores deixamos claro que estávamos realizando uma atividade com eles em função da parceria com a Escola Municipal Uruguai e que tudo que conversássemos naquele espaço não seria comunicado para a direção, independente do que fosse debatido. Ratificamos que aquele encontro era para pensarmos temas dos docentes e que só dizia respeito a eles, e por isso ninguém da direção iria participar daquele momento. Foi pedido para que os professores mantivessem no grupo o que foi conversado, para que não falassem para os colegas que não estivessem presentes qual a dinâmica do encontro, tão pouco o que havíamos conversado.

Estruturamos o primeiro encontro da seguinte forma: primeiro, a apresentação. Nesse momento, a equipe de psicologia se apresentava para os docentes e localizava institucionalmente aquela ação. Apesar de termos circulado o campo e conversado com muitos professores, não conhecíamos todo o quadro do professorado da Escola Municipal Uruguai, dessa forma, era essencial esse momento de apresentação e formalização de onde falávamos.

Após a nossa apresentação, passamos à leitura do objetivo da oficina e do levantamento da expectativa para aquele trabalho. Tínhamos nesse momento a intenção de sondar, em cada grupo, o clima sobre a atividade que iria ser realizada e, também, termos parâmetros avaliativos sobre o desenvolvimento da ação. O levantamento foi realizado através da pergunta “qual sua expectativa com essa atividade”, feita para cada professor e professora presente, pedimos que eles respondessem de forma direta.

Passado esses primeiros momentos de apresentação e sondagem de expectativas, começamos nossa atividade, apoiados por alguns slides. Fizemos uma breve contextualização sobre o debate da identidade e realizamos uma atividade de apresentação pra dinamizar e contextualizar os professores com o tema. Pedimos para que cada um, incluindo os facilitadores, dissesse seu nome e a história que envolve a escolha dele. Nessa atividade teve quem não tivesse conhecimento sobre como ocorreu a escolha de seus nomes, teve quem imaginasse os motivos e a história e teve quem sabia da história com detalhes. Essa atividade, para além de aproximar o grupo com o tema da identidade, quebrou um pouco da tensão existente entre os participantes e propiciou que os integrantes do grupo tivessem contato com uma parte da história pessoal de seus colegas de trabalho.

Seguindo a atividade, fechamos esse momento, nos aproximando da Escola Municipal Uruguai e trazendo o debate em curso para pensarmos a história desta instituição. Perguntamos se os docentes sabiam a história da Escola e o motivo do nome “Uruguai”. Apresentamos uma

foto da Escola no início do século passado e trabalhamos o tema trazendo as informações sobre a origem da Escola, data de fundação, suas reformas, etc.

Figura 3 - Foto da entrada da Escola Municipal Uruguai, início do século XX



Fonte: <http://emuruguai.blogspot.com.br/2012/02/>

Dando seguimento, fechado o debate sobre os nomes, entramos no momento do encontro destinado a debater a “identidade do professor (a) da Escola Uruguai”. Começamos a conversa explicando que para disparar o debate iríamos trazer um trecho do filme “Preciosa”. Este filme conta a história da personagem de nome Preciosa, uma garota norte americana que aos 16 anos engravida e, por conta disso, é mandada para uma escola especial. A história dessa adolescente é perpassada por temas como racismo, abuso sexual, violência física, fracasso escolar, gravidez e drogas. Fizemos um recorte de trechos que abordavam os temas da gravidez, fracasso escolar e investimento de professor no processo educativo. A seleção do filme, bem como dos trechos a serem abordados, foi construída com a coordenadora pedagógica, em função da semelhança do cotidiano da Escola Municipal Uruguai. Ao todo, o trecho do filme tinha a duração de 7,43 minutos.

Os professores abordaram o filme por diversos ângulos diferentes, alguns ficaram impressionados com a apatia aparente da personagem frente às violências vividas, outros, com a gravidez, outros, com a realidade do contexto da escola. Depois de um breve debate sobre o filme, trouxemos a pergunta disparadora central da atividade: O que é ser professor(a) de uma Escola Municipal dentro de uma comunidade do Rio de Janeiro? Depois de feita esta pergunta, os professores e professoras se colocavam de forma livre e nossa intervenção foi pensada para

trazer os docentes para o debate quando as falas, por ventura, travassem em um ponto específico, ou quando fosse necessária alguma colocação mais técnica.

Passado o tempo do debate sobre a identidade do professorado da Escola Uruguai, orientamos que eles construíssem, em uma cartolina, com giz de cera, lápis de cores e canetas, um nome para aquele grupo e uma frase que resumisse o que seria sua identidade. Essa construção foi realizada nos quatro grupos de professores, dessa forma, tínhamos quatro produções finais da oficina construídas a partir de olhares e debates diferentes. Fechamos esse primeiro momento de nossa ação, com uma breve avaliação coletiva, retomando as expectativas relatadas pelos professores no início de cada encontro.

Finalizado os encontros como os quatro grupos reduzidos de professores e professoras, construídos os painéis com as produções coletivas de cada encontro, passamos para o próximo momento da ação: encontro coletivo com toda a comunidade escolar. Neste encontro estavam presentes o diretor, a vice-diretora, a coordenadora pedagógica, os docentes e os funcionários concursados da escola. A intenção deste encontro era integrar o debate realizado com os demais atores escolares e ter um momento comemorativo.

Nesse grande encontro, no início, fizemos um resgate dos momentos anteriores a partir da descrição das atividades realizadas, para contextualizar os que não estavam presentes nos encontros anteriores. Explicitamos que, igualmente aos encontros com os pequenos grupos dos professores, ao final deste encontro, iríamos construir um painel coletivo que levasse em conta os quatro painéis já produzidos, incorporando os novos olhares e o debate do encontro coletivo.

A fim de retomar a produção feita pelos professores nos grupos anteriores, pedimos que eles elessem uma pessoa de cada grupo para apresentar, resumidamente, o que foi debatido no encontro e o que sintetizaram no painel, bem como o nome que o grupo deu àquele momento. Depois de apresentado os quatro painéis pelos seus respectivos representantes, colamos os painéis em um papel metro, um disposto ao lado do outro, para visualizarmos melhor o conjunto. Explicamos que ao final do encontro iríamos produzir outro painel que representasse agora o conjunto do coletivo da Escola Uruguai.

Com o painel disposto, apresentamos uma parte de um capítulo da série “A liga” que relatava o cotidiano de um prédio invadido por sem teto, como recurso disparador do debate. Escolhemos passar esse material por conta do debate sobre os alunos da Escola Municipal Uruguai, realizado nos encontros dos professores. Esse episódio denunciava a realidade da invasão do prédio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), localizado na entrada do morro da Mangueira.

Figura 4: Foto da fachada do prédio, invadido por sem tetos, do IBGE.



Fonte: <http://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/noticias/apos-pacificacao-mangueira-ganha-choque-de-urbanizacao-20110621.html>

Escolhemos mostrar o “IBGE”, como é conhecido entre os professores e moradores da região, por existirem alunos e alunas desta ocupação estudando na Escola Uruguai e por serem recorrentemente descritas como fazendo parte do grupo mais difícil em relação a comportamento, dificuldade no processo de aprendizagem e tendo questões de vida bastante complexas. Como o “IBGE” é uma realidade de difícil acesso até para os professores, o material ajuda a pensar a complexidade da vida do alunado da Escola.

Após assistirmos o filme, abrimos para o debate sobre quem era o aluno e a aluna da Escola Uruguai. Trabalhamos nesse último encontro o tema do aluno por conta deste encontro não se constituir somente de professores e o julgamento e opiniões sobre a prática docente por parte dos funcionários e da diretoria poderia causar desconforto para o encontro. Ao final do debate, pedimos para que todos, primeiramente de forma individual, escrevessem em um papel sua sugestão para alterar a realidade da Escola debatida no encontro. Com as produções individuais, e em cima do que foi debatido, produzimos um painel contendo o nome daquele grupo de personagens da Escola Municipal Uruguai e uma orientação norteadora para este grupo.

Nessa atividade, foi orientado também que os participantes pensassem alternativas para o que foi debatido durante todo o processo e escrevessem em uma folha de papel em branco. Fizemos um mosaico com as respostas e, por fim, construímos uma produção coletiva com um nome para aquele grupo de personagens da Escola Municipal Uruguai e também uma produção breve sobre qual deveria ser a postura/ação desses atores diante do cotidiano escolar.

Finalizamos o encontro com um pequeno vídeo sobre a história de Nathan Amaral. Jovem morador da mangueira que conseguiu ingressar no campo da música através da orquestra de violinos que aconteceu no Centro Cultural Cartola e, atualmente, estuda música na Universidade Mozarteum, em Salzburg, na Áustria. O nosso objetivo com este último material foi expor para os participantes uma história alternativa, dentro do território da Escola Municipal Uruguai.

Para este trabalho, iremos focar nossa atenção no debate realizado nos quatro encontros separadamente que se orientou pelo debate acerca da identidade do professorado da Escola Uruguai. Essa escolha se deu pela diferença de foco e pela conformidade do grupo. A escolha do foco e dos disparadores, para o encontro coletivo, foi orientada por demandas da coordenadora pedagógica, buscando debater questões sobre os alunos e alunas e construir um acordo entre os personagens da Escola. Dessa forma, esse último encontro, mesmo fazendo parte de nossa ação, não se configura como uma atividade que mantinha o mesmo objetivo e metodologia do que os quatro primeiros encontros.

#### 4.2.4 Reflexões iniciais

Observamos que, durante os primeiros momentos da atividade grupal no Museu, os professores estavam mais calados e com uma postura passiva nos encontros, talvez esperando uma condução mais diretiva de nossa parte ou mesmo o desenvolvimento de uma atividade expositiva, uma “aula”. Havíamos pensado, na fase de estruturação da atividade, que os professores pudessem nos interpretar como um grupo de profissionais que, em parceria com a direção da Escola Uruguai, tivessem combinado com esta uma atividade de “capacitação” em função da constatação de “falhas” de condutas por parte dos docentes.

Essa reflexão nos fez estruturar um enquadre grupal que explicitasse que não estávamos representando a direção naquele encontro e que não iríamos fazer nenhum julgamento de nenhuma natureza a respeito das falas e posições assumidas pelos professores. Ratificamos que aquele espaço era deles, que a nossa condução se pautaria no redirecionamento das falas para o tema, a identidade docente do professorado da Escola Municipal Uruguai, quando, por acaso, as falas fugissem do tema grupal.

A partir dessa análise sobre o processo de construção de nossa ação, repensamos nossa ação dentro do referencial da pesquisa-ação. Será que tínhamos construído um campo dentro da Escola Municipal Uruguai ou nosso campo de ação ainda estava sendo construído? Será que poderíamos equacionar as desigualdades de poder e suas posições antagônicas, dentro de uma

instituição, entre “direção” e “dirigidos”, para que essa dimensão não inviabilize uma ação? Consideramos que a proximidade com a direção e a coordenação pedagógica, e a falta de um contato mais próximo com os professores, podem ter influenciado na forma com que os professores chegavam aos encontros.

Esta interpretação não nos ocorreu durante as fases iniciais. Nossa movimentação, durante os encontros no Museu do Samba, buscou reestruturar a dinâmica da atividade, alterando os dispositivos que por ventura pudessem minimizar essa interpretação. Nesse ponto, sentimos que a atividade estava muito rígida e as vezes, também, muito informativa para as necessidades de nossa ação. Buscando manejar a situação, entre o primeiro e segundo grupo, alteramos a duração da apresentação de slides sobre identidade, deixando-o mais rápido, e passamos a dar mais tempo para o debate sobre a identidade do grupo docente da Escola Municipal Uruguai.

Entre a chegada e o início do debate sobre a identidade, existiam treze slides e a atividade de apresentação com a história pessoal dos nomes dos participantes. A atividade dos nomes era o link entre a identidade pessoal e a identidade coletivizada do grupo de professores da Escola Municipal Uruguai. Dessa forma, a partir do segundo grupo, passamos a dar menos tempo aos informes dos slides, sendo mais concisos e diretos nas informações e abrindo mais espaço para a fala na atividade prévia dos nomes. Essa alteração mostrou resultado no debate do segundo grupo, onde houve maior participação. Naquele momento, não tínhamos referências para avaliarmos se a percepção de que nossa intervenção teve efeito no grupo se ligava à nossa hipótese sobre a desproporção entre slides e momentos de fala, ou se foi influenciada em certa medida pela composição do primeiro grupo. Todavia, mantivemos a intervenção por sentirmos que deveríamos ter mais espaço de fala.

No decorrer da atividade, entre o segundo e terceiro encontro, entendemos que a utilização do trecho do filme “Preciosa”, talvez, estivesse quebrando a linha das falas dos participantes. Essa percepção não nos ocorreu durante o primeiro encontro. Entretanto, ao abrir mais espaço de fala e ser mais diretivo nos slides, o grupo ganhou em autonomia em relação as falas e, entre o momento da atividade dos nomes e a pergunta disparadora sobre a identidade docentes - “o que é ser professor(a) de uma Escola Municipal de uma comunidade do Rio de Janeiro?”- passamos a nos questionar se caberia o trecho do filmes. Esse questionamento permaneceu entre o segundo e terceiro grupo, somente no quarto grupo resolvemos suprimir a utilização deste dispositivo.

Avaliamos, durante o quarto grupo, que o debate já estava bem estabelecido durante o momento do dispositivo da história dos nomes pessoais e que a introdução do dispositivo do



filme iria cortar a linha de pensamento que o grupo estava construindo, podendo comprometer uma retomada para o local de debate sobre identidade. A supressão deste dispositivo abriu mais espaço para falas e aprofundamento no debate. Interpretamos que foi bastante positiva essa intervenção e que conseguimos avançar muito em algumas questões.

Essas interpretações, análise situacionais, construção de hipóteses sobre o contexto, construção de alternativas e avaliação das intervenções se deram no decorrer das atividades. O espaçamento entre os grupos - primeiro grupo, 27/06/2016; segundo grupo, 28/06/2016; terceiro grupo, 30/07/2016; quarto grupo, 01/07/2016 – nos ajudou, mas exigiu também de nós intervenções rápidas. A avaliação parcial, realizada ao final de cada encontro entre a equipe de psicologia, nos manteve atentos a pontos que poderiam nos escapar se tivéssemos um espaçamento maior entre os encontros. A avaliação, ao mesmo tempo em que sustentava nossas intervenções, nos ajudou na condução do grupo em função da coletivização de olhares sobre a atividade, nos enriquecendo enquanto facilitadores.

Durante o quinto encontro, realizado na Escola Municipal Uruguai como toda a comunidade escolar, ficamos mais atentos para percebermos possíveis necessidades de intervenção, visto que aquele era o último encontro. Mas, não realizamos alterações significativas em seu cronograma.

### **4.3 Grupo temático: “Fala, rapaz!”**

#### **4.3.1 Contexto de surgimento da Oficina**

O grupo temático intitulado “Fala, rapaz!” surgiu durante o momento de observação participante e pesquisa documental na Escola Municipal Uruguai. Nesta etapa da pesquisa, conversamos, observamos e pudemos colaborar com algumas questões cotidianas da Escola Uruguai. Existem, dentro desta instituição, atividades sendo desenvolvidas fora do espaço de sala de aula, como grupos de conversa com os jovens, cinema, clube de leitura, comemorações de datas festivas etc., e foi como deliberação de uma dessas atividades que surgiu o convite para atuarmos como facilitadores, em parceria com um professor, em uma atividade extraclasse.

A Escola Uruguai realiza um grupo de mulheres que tem como objetivo debater temas relevantes para este coletivo. Violência, aborto, feminismo, machismo, sexualidade, drogas, entre outros, são pautas importantes para esse grupo e circulam nos debates. Em um desses encontros, as alunas participantes relataram o quanto era importante um espaço de debate daquela natureza e sugeriram que um espaço igual fosse aberto para os garotos da escola. A

partir desse indicativo das alunas, fomos procurados pela coordenadora pedagógica e convidados a, em parceria com a escola, conduzir os encontros com os alunos. Avaliamos a possibilidade de movimentação dentro deste espaço, se prejudicaria o desenvolvimento das atividades com os professores e a disposição de tempo. Concluimos que não prejudicaria nossas atividades com os professores e que tínhamos condições para contribuir com aquele espaço.

#### 4.3.2 Objetivos e métodos

O objetivo era criar um espaço de debate com todos os jovens do nono anos da Escola Municipal Uruguai – o que dava uma média de 120 adolescentes -, para debater o tema da sexualidade. Essa atividade não foi construída para ser sobre educação sexual ou mesmo para divulgar e tirar dúvidas sobre os métodos contraceptivos, cuidados sobre a vida sexual ou vacinas e tratamentos de DSTs. Ela tinha o propósito de debater sexualidade a partir do interesse dos jovens, e os facilitadores iriam manejar as intervenções e os materiais trazidos para o debate se baseando no debate trazido pelo grupo.

Utilizamos os dispositivos de grupos temáticos para trabalhar com os jovens. Realizamos, no total, seis momentos distintos, sendo o último encontro uma confraternização. A duração dos encontros variou, entretanto era esperado que desenvolvêssemos uma atividade que durasse o tempo de um turno escolar. O número de alunos também variou bastante, desde um grupo pequeno de onze adolescentes, até um grupo de quarenta jovens.

#### 4.3.3 Descrição das atividades

A atividade começava com a apresentação da proposta e o objetivo do encontro para os alunos: debater sexualidade. O desenvolvimento da atividade, dessa forma, estava atrelado à forma de participação e interesse dos alunos, não era uma proposta de palestra ou mesmo uma aula expositiva. Assim sendo, a cada encontro tivemos uma característica diferente, a partir da implicação da turma com o tema e da intimidade entre os participantes.

De modo geral, os grupos debateram pontos interessantes sobre o tema, como masturbação, impotência, sexo sem camisinha, gravidez, métodos contraceptivos e estimulantes sexuais. A atividade ocorreu de forma, as vezes muito, tumultuada, havendo momentos em que liberamos as turmas mais cedo do que o pretendido em função da agitação da mesma.

#### 4.3.4 Reflexões iniciais

Não foi o foco desta pesquisa trabalhar com sexualidade do público jovem em fase escolar. Nossa participação nesta atividade, desde o início, levou alguns pontos em consideração: primeiro, a ação era uma proposta de responsabilidade da Escola na qual entramos como colaboradores; segundo, seria muito proveitoso poder ter uma experiência dessa natureza para interpretar as colocações dos professores. Dessa maneira, as primeiras reflexões que fazemos a respeito do desenvolvimento da atividade “Fala, rapaz!” dizem respeito às interações dos alunos e de nossa percepção sobre o contexto de sala de aula.

Diferente da primeira oportunidade em que tivemos contato direto com os alunos da Escola Uruguai, ainda no Museu do Samba, o grupo de alunos que compunham essa atividade era, em sua totalidade, composto por adolescentes com faixa etária entre quinze e dezessete. Essa característica trouxe com o grupo dilemas, tensões e questões que não foram observados, ou mesmo não foram expressos, nos primeiros contatos com o alunado da Escola.

Após a realização desta atividade, interpretamos que uma característica da formação desse grupo afetou o desenvolvimento das atividades. Para aquele grupo, distintamente do grupo de garotas, a atividade era obrigatória a todos os garotos do nono ano e sua ausência da atividade contaria como falta. Essa peculiaridade agrupou garotos que, por ventura, não queriam estar na atividade, o que gerou um clima difícil de controlar e manejar para dar conta do andamento da atividade. Acrescentamos a essa interpretação o fato desta atividade ser aberta, sendo estruturada para debatermos pontos trazidos pelos alunos, aprofundando e abordando temas a partir de seus interesses. Esta estrutura de atividade é mais bem aproveitada quando o grupo é formado por livre iniciativa, o que não ocorreu no nosso caso. Ademais, o tema da sexualidade é um tema que mexe ainda com tabus, preconceitos e dilemas, ainda mais em se tratando de um público adolescente. Para esse momento de reflexão, traremos algumas ponderações sobre a dinâmica da atividade e sobre algumas observações preciosas para nosso objeto de pesquisa.

No primeiro encontro, por problemas de comunicação, as turmas que iriam participar do grupo não foram avisadas a tempo e os alunos acabaram sendo dispensados das atividades do dia, o que fez com que nosso grupo fosse composto por onze garotos. O que a escola ponderava que foi um equívoco, a nosso ver teve um resultado interessante, propiciando um grupo onde os jovens conseguiram falar e ouvir os outros. De início, os alunos estiveram calados e pareciam tímidos para falar sobre sexualidade, mas em um curto espaço de tempo as questões foram surgindo e nós podemos ir trabalhando seus conteúdos e retirando dúvidas, desfazendo mitos e fantasias. Temas como o risco da camisinha furar no meio da relação sexual, o uso ou

não da camisinha, aborto, doenças – prevenção e tratamento -, relações sexuais hétero e homoafetivas e paternidade, surgiram e alimentaram bons debates.

Nesse primeiro grupo, conversávamos sobre a paternidade na juventude e como ela afetava a vida de jovens na faixa dos quinze/dezesseis anos, dificultando a implementação dos projetos pessoais em função das necessidades práticas da paternidade, como dar conta da educação de uma criança, prover a alimentação e a saúde da criança, a existência ou não de uma rede de apoio para situações inesperadas, etc. Sobre esta questão, percebemos a prevalência da interpretação de que a responsabilidade sobre um filho, ou filha, é da mãe. A maioria dos adolescentes entendia que era a mãe quem deveria cuidar da criança e que ao homem não caberiam essa atividade. Dessa forma, não imaginavam que uma paternidade mudaria seus planos de futuro. Essa compreensão sobre a paternidade perpassou, em menor ou maior grau, todos os encontros. Esse machismo velado, por vezes professado, é sentido na comunidade escolar, tanto que no grupo das garotas o tema do machismo apareceu e desencadeou a formação do grupo com os garotos.

Sobre sexo, em um dos momentos do debate, um garoto disse que era uma coisa muito fácil de conseguir, que talvez tivesse sido mais difícil em outro momento, mas agora não, era só “ter uma moto ou uma arma na cintura”. Para ele, aqueles que não tinham uma arma, procuravam impressionar as garotas com outras coisas, como uma moto. Nesse ponto, os alunos divergiram muito, mas todos reconheciam que a relação entre sexo e “força” ou “poder” existia. Alguns questionaram a natureza de uma relação em que era necessário ter uma moto ou uma arma para chamar a atenção de uma pessoa, e como isso era ruim por se tratar de uma relação baseada em interesse.

No grupo ninguém assumiu que utilizava a “tática da arma” na paquera, mas alguns declaravam que realmente pretendiam, assim que saísse da escola, conseguir um emprego para comprar uma moto. Nesse momento, interpretamos que estava presente ali um ponto muito importante a ser debatido: a perspectiva de futuro e os planos de vida. Fizemos uma intervenção e questionamos o que os jovens gostariam de ser ao sair da escola. Naquele grupo com onze garotos tínhamos de futuros jogadores de futebol até mecânico de avião. Manejamos aqueles desejos e sonhos para a segunda pergunta: o que é necessário fazer para ser o que desejo ser? Esse é um momento delicado para o trabalho com jovens composto em sua maioria por pessoas de baixa renda. Há nesse dilema a possibilidade de ratificarmos ou reforçarmos uma compreensão, por parte dos jovens, de que não há como conseguir realizar os desejos e os sonhos almejados. Esse debate tem que ser feito de forma orientadora e com o máximo de suporte e indicações de apoio.

Durante esse ponto, alguns jovens demonstraram ter conhecimento do que é necessário para ser aquilo que queriam ser. O jovem que queria ser mecânico de avião demonstrou saber que para chegar a seu sonho deveria entrar na faculdade. O que queria ser jogador de futebol sabia que tinha que participar de seleções, mas ainda não estava buscando isso no momento. Outro garoto queria ser comissário de bordo, mas não sabia muito bem como fazer isso. Um garoto queria ser enfermeiro, mas não tinha ideia do que fazer para começar esse percurso. Um a um, abordamos os onze participantes e explicamos os primeiros passos para a realização dos sonhos. Para um era buscar uma escola de inglês para exercitar outro idioma; para outros, uma orientação sobre como se entra na universidade; para outros, uma pequena orientação de comportamento em entrevista de empregos, e assim foi sempre buscando incentivar o desejo e apontando caminhos possíveis.

A partir desse debate, manejamos uma atividade rápida de “projeção de futuro”. Conseguimos realizar a mesma atividade em mais um grupo, nos demais não foi possível em decorrência do grande número de garotos. Essa atividade consistia em quatro perguntas. Primeira, onde você quer estar no final do ano?; Segunda, onde você quer estar no final do ano que vem?; Terceira, onde você quer estar no final de 2020?; Onde você quer estar no final de 2022? Estávamos no final do ano de 2016 e fizemos um exercício de projeção de cinco anos, contando a partir do ano de 2017. Nossa intenção foi tencionar o movimento de se imaginar a frente, de forçar um movimento oposto ao do imediatismo das necessidades concretas do dia a dia.

Na primeira pergunta, todos souberam responder. Utilizamos um marcador fácil de manejar, que era a passagem do ano de 2016 para o de 2017, e, com isso, mesmo os jovens que ainda não tinham uma programação certa sobre o que iriam fazer na passagem do ano, conseguiram dizer onde achavam que provavelmente estariam.

Para a segunda pergunta estabelecemos também outro marcador palpável, o final do primeiro ano do ensino médio, que, supostamente, aqueles jovens estariam terminando. Essa foi um pouco mais difícil, pois eles não sabiam para que escola iriam ou como seria o desencadear daquele próximo ano. Dissemos que não tínhamos mesmo como saber como iria se desenrolar o ano, mas poderíamos nos programar e trabalhar para dar conta de nossa programação. Com mais dificuldade do que a primeira pergunta, os alunos também conseguiram se imaginar no final de 2017.

A terceira pergunta foi mais difícil que a anterior. Utilizamos o marcador do final do terceiro ano do ensino médio como delimitador e eles puderam se localizar, mas não souberam

imaginar onde estariam ou como estariam. Alguns disseram que pretendiam ter terminado a escola no tempo certo, outros falaram que gostariam de já ter algum emprego.

A quarta e última pergunta foi a mais difícil. Não havia um marcador situacional claro para ajudar, só tínhamos a imaginação e o exercício de projeção para apoiar os garotos. A maioria não soube dizer onde gostaria de estar. Explicamos que não havia uma resposta certa e que não estávamos preocupados com ela, que aquele era somente um exercício de projeção. Explicamos, sustentando em exemplos práticos, como os planos estruturam nossas ações no decorrer da vida, mesmo que no processo a nós tenhamos que fazer alterações no caminho, ou mesmo desistir e/ou mudar de plano.

Traçamos um paralelo com aquela atividade que estávamos desenvolvendo. Explicamos que, como equipe de psicologia, estruturamos a atividade para trabalhar temas relativos a sexualidade, mas que achamos necessário também trabalhar a ideia de projetos e metas. Assim, ao trabalhar a atividade de projetos e metas, estávamos nos desviando de nossa meta anteriormente traçada, e que na vida era assim também, mas que era importante termos objetivos para organizar nosso caminhar.

Dois pontos sobre essa atividade da projeção são importantes de serem relatados. Primeiro, o professor da Escola Municipal Uruguai, que mediava conosco a atividade, trouxe seu caso como exemplo, relatando como ele, que também não tivera facilidade durante a infância e juventude, estruturou seus planos e metas para criar uma oportunidade de vida melhor pra si. Descreveu como percebeu que estudar era uma das vias possíveis para essa mudança e como, resolvendo ir pelo caminho dos estudos, entrou na universidade. Exemplificou que durante esse processo ele teve muita dificuldade, como uma gravidez não planejada, que o fez não conseguir levar pra frente o plano de entrar no mestrado e seguir estudando. Contou que isso ainda faz parte de seus planos, mas que agora não poderia ir pra frente por conta das necessidades práticas da vida.

O relato deste professor nos ajudou a construir uma visão realista da concretização dos planos e oferecer aos alunos a possibilidade de interpretar aquele professor não como aquela pessoa “bem-sucedida”, mas alguém real que planejou estar onde está, enfrentou as imprevisibilidades da vida e que ainda têm planos a alcançar. Esse momento despertou muita atenção dos jovens.

Outro ponto importante que ocorreu ao final da atividade de projeção foi uma projeção compartilhada entre os garotos: sair do morro. Foi um consenso entre os jovens o desejo de não morar mais no morro, querer estar em outro lugar. Relatavam que o morro não era ruim, mas que estava muito violento e que não gostariam de viver sempre naquela condição.

Em algumas ocasiões, os alunos nos trouxeram relatos sobre situações de violência cotidianas e outras menos percebidas, mas igualmente banalizadas. Uma delas se liga a situações que envolvem paqueras e namoros entre os jovens, em um relato um garoto nos contou que “as garotas brigam pelos garotos”. Ao fazer essa afirmação nos relatou um acontecimento que ocorreu com outro garoto daquela turma, descreveu uma situação onde duas garotas marcaram para brigar por conta que ambas estavam paquerando o mesmo garoto. O garoto expôs que essa briga ocorreu com pessoas assistindo, gente filmando, o garoto “disputado” assistindo e que a “vencedora” da disputa teria preferência na paquera. Toda a história e seus detalhes foram narrados aos risos e brincadeiras entre alguns garotos em sala de aula.

Essa situação foi abordada pela coordenadora pedagógica no início de nosso contato ao relatar situações de violência na escola, ela afirmava que era mais frequente brigas entre as garotas do que entre os garotos. Afirmou ainda que entre os motivos mais comuns das desavenças estavam as situações que envolviam namoros, paqueras, flertes, etc.

Essa colocação dos garotos na atividade da projeção, isoladamente, já é um indicador bastante forte, mas ampliada para o contexto escolar e para o território no qual a escola está inserida, toma uma complexidade maior. A violência física, verbal e psicológica que perpassa as relações entre os personagens escolares apareceu nos relatos, com menor ou maior intensidade, dos professores, professoras, alunado, coordenadora, diretor, etc. No caso da atividade com os alunos, essa violência se mostrou através da vontade sair do morro - aqui como consequência - , no relato sobre ter uma arma ou uma moto, nas histórias de brigas e nas relações tensas que presenciamos.

Sobre as relações tensas entre os alunos, presenciamos, no terceiro grupo, um momento delicado. Neste encontro tínhamos mais de quarenta alunos de duas turmas diferentes do nono ano, era um contexto no qual a atividade estava bastante comprometida em seu andamento, em um determinado momento um garoto começou a provocar outro jovem do grupo. A situação ameaçava sair do controle, o que nos levou a liberar a turma antes do tempo por conta desse cenário. O professor que facilitava a condução dos grupos em parceria conosco relatou que situações como a experimentada não eram comuns, mas estão longe de ser uma raridade, que vez ou outra, era necessário intervir de forma mais enérgica. Essa fala condiz com o relato da coordenadora pedagógica de que, nos anos anteriores, já houve a necessidade de intervenção da polícia no espaço escolar.

A atividade com os jovens não foi o foco desta pesquisa, todavia avaliamos que aceitar colaborar com a condução desta atividade iria nos ajudar a ampliar nosso olhar e compreender melhor a complexidade que envolve as relações dentro da Escola Municipal Uruguai. A partir

de nossa participação, pudemos compreender melhor os relatos dos professores e professoras sobre algumas situações e experiências vividas e dimensionar sua complexidade. Pudemos ter acesso a cenas, relatos e interpretações sobre a dinâmica escolar de outro ponto de vista, dos alunos.

Dessa forma, a atividade com os jovens nos possibilitou ampliar nosso olhar sobre o público escolar e contextualizar as falas dos professores que tivemos acesso. Mesmo não sendo o foco de nossa pesquisa, a atividade ampliou o olhar sobre a heterogeneidade da Escola Municipal Uruguai e nos aproximou de situações, contextos e relatos sobre aquilo que é descrito como violência nesta instituição.



## 5 ANÁLISE

### 5.1 O que é ser professor(a) de uma Escola Municipal dentro de uma comunidade do Rio de Janeiro?

Bauman (2005, p. 23) nos alerta que atualmente a identidade é o “papo do momento”, um assunto de grande relevância e importante para nosso tempo. Pensando sobre esse “momento”, descreve:

Você só tende a perceber as coisas e colocá-las no foco do seu olhar perscrutador e de sua contemplação quando elas se desvanecem, fracassam, começam a se comportar estranhamente ou decepcionam de alguma outra forma

Assim, qual o dilema atual sobre o tema da identidade que implica, para este autor, um ganho de impulso nesse debate? Stuart Hall (2015) pondera que a chamada “crise da identidade” faz parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos estruturantes das sociedades modernas e abalando os quadros de referências que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. Para este autor, na atualidade, estamos presenciando uma descentralização das identidades, o que está acarretando um deslocamento ou fragmentação destas.

Hall (2015) descreve três concepções sobre identidade para justificar seu argumento, são elas: sujeito do iluminismo; sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. A concepção de sujeito do iluminismo se baseia na ideia de uma pessoa totalmente centralizada, unificada, dotada de capacidades de razão, de consciência e ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia. Para esse sujeito, a essência do “eu” era a identidade da pessoa. Percebe-se que a ideia de sujeito do iluminismo se estrutura na concepção de um sujeito majoritariamente pré-determinado e com poucas possibilidades de questionamentos sobre si ou sobre seu papel em uma sociedade.

Ao passar dos anos, essa compreensão foi sendo questionada e o “sujeito sociológico” vai surgindo, refletindo a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que o núcleo interior do sujeito não era tão autônomo e predeterminado quanto se pensava. Para Hall (2015), toma força a compreensão de que o sujeito se forja na relação com outras pessoas através da mediação do mundo pela cultura. Em outras palavras, a identidade passou a ser compreendida como resultante da interação do “eu” com a sociedade em que a pessoa está inserida. Todavia, para este autor, ainda se mantinha presente a compreensão de um núcleo, de uma essência interior, que representa o “eu real”, mas esse núcleo era formado e modificado

em diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores. Para essa concepção, a identidade preencheria o espaço entre o interior e o exterior, costurando o sujeito a estrutura social, estabilizando o sujeito e o mundo cultural no qual ele habita.

O autor argumenta que é nesse enraizamento entre o sujeito e a cultura que encontramos a desestruturação atual do indivíduo. Compreende-se que estamos deslocando a identidade deste sujeito sociológico, compondo-o não mais com apenas uma identidade que conecta o “eu real” com a cultura, mas a partir de várias identidades, algumas vezes contraditórias.

Esse movimento de “descentramento” corresponde ao processo de produção do sujeito pós-moderno. As identidades que asseguravam nossa conformidade subjetiva com o mundo concreto estão entrando em colapso, o processo de identificação, por meio do qual nós projetamos, tem se tornado provisório, variável e questionável. Hall (2015) identifica que a identidade se tornou uma espécie de “celebração móvel”, o sujeito assume e se caracteriza diferentemente em diferentes momentos, a partir de identidades que não se unificam ao redor de um núcleo coerente.

Em nosso grupo com professores, dentro da Escola Municipal Uruguai, nos questionamos se era possível falar em uma “identidade” sobre aquele grupo de professores e professoras, na medida em que, na composição tínhamos pessoas de diversas idades, com sexos diferentes, de áreas diferentes do municípios - as vezes até de outra cidade -, de diferentes composições étnico raciais e posicionamentos políticos distintos. Compreendemos, como Bauman (2005), que a identidade só nos é revelada como algo a ser inventada, e não descoberta, como alvo de um esforço. Com essa reflexão em mente apostamos na seguinte pergunta disparadora do grupo operativo com os professores para abordar esse debate: O que é ser professor(a) de uma Escola Municipal dentro de uma comunidade do Rio de Janeiro?

As respostas para essa pergunta disparadora variaram desde colocações que denunciavam uma dinâmica de sala de aula que comprometia, as vezes inviabilizava, o processo de ensino e aprendizagem, passando por desabafos de angústias sentidas no cotidiano escolar e reflexões sobre a prática docente.

Em nosso primeiro grupo de trabalho, a primeira professora que se colocou apontou que ser professora em uma Escola Municipal dentro de uma comunidade do Rio de Janeiro era “viver em uma realidade paralela”. Esta resposta foi seguida pela de outra professora que descreveu como “surreal” sua experiência em sala de aula. Para esse primeiro grupo, a condição de “ser professor(a)” era apontada como uma singularidade descrita e atravessada por acontecimentos desagradáveis e violentos. As palavras “angustiante” e “sofrido” foram bastante

usadas para descrever a realidade docente naquela instituição. Outra particularidade desse grupo foi a demora na queixa sobre seu cotidiano.

Fernández (1994) aponta que é comum que as pessoas recorram à queixa como um lamento que confirma e reproduz um lugar de dependência, e que na escola esse fenômeno é não é raro. Essa autora expõe que o “queixar-se” é equivocadamente tomado como um processo de reflexão crítica da realidade, de um momento de reflexão ou análise de uma situação. No seu entendimento, o juízo crítico, o pensar, implica, necessariamente, uma movimentação das crenças pessoais que, de acordo com sua operacionalização, pode indicar uma transformação maior ou menor da realidade vivida. A queixa é o contrário do pensamento crítico, é estagnante.

A autora divide a queixa em dois momentos, anteriores ao juízo crítico, são eles: queixa-lamento e queixa-reclamo. A “queixa-lamento” demanda e/ou espera de quem a escuta somente a atitude de condoer-se, uma partilha da dor de quem fala. Esta queixa seria um “lubrificante da máquina inibidora do pensamento” (FERNÁNDEZ, 1994, p. 66). A “queixa-reclamo” implica um momento diferente, onde tanto quem enuncia quanto quem escuta pode mais facilmente chegar a uma reflexão crítica. Esta queixa se caracteriza como uma acusação dirigida a alguém ou algo, e espera daquele que escuta a resolução, mais do que o simples compartilhamento de dores ou desconfortos. É a partir deste momento que podemos direcionar o pensamento para a reflexão crítica sobre determinada coisa.

Em todos os encontros esses três momentos coexistiram, a dinâmica com que os grupos souberam lidar com a existência das falas variavam a partir da intimidade entre os participantes, a elaboração dos temas trazidos, a facilidade de tocar em determinados assuntos, etc. No nosso primeiro encontro, houve um forte momento de lamento, coexistindo com falas mais reflexivas. Em determinado momento, provocamos o grupo com o questionamento: apesar de tantas situações descritas como desagradáveis e violentas, o que motivam vocês a permanecerem dentro de sala de aula? Alguns apontaram para a existência ainda de um “tesão” pela sala de aula e por não saberem o que fazer da vida sem a educação. Entretanto, nosso intuito não era o de provocar resposta ou debater sobre esses motivos, mas antes de indicar uma direção para a superação do lamento. Ressaltando que o primeiro grupo foi o que constatamos a necessidade de fazer adaptações durante o andamento.

Sobre esse último ponto, as adaptações que sentimos que eram necessárias, e devido a existência de um forte momento de lamento no grupo, ponderamos que a passagem do trecho do filme “Preciosa” pode ter sugestionado o olhar daquele grupo para a pergunta disparadora. O trecho do filme, que foi passado antes de realizarmos a pergunta, tocava em temas como gravidez na adolescência, violência dentro da escola e fracasso escolar. Esse recurso abria temas

complexos da realidade das escolas públicas que mexiam com todos que, de forma direta ou indiretamente, já se depararam em suas práticas docentes. Com isso, é possível que o trecho do filme tenha aberto pontos de debates que atravessaram a forma que os professores olharam a pergunta disparadora. Somente no último grupo retiramos o trecho do filme.

No segundo grupo tivemos um movimento rápido de passagem do lamento para a queixa-reclamo. Quando incitados pela pergunta disparadora, professores e professoras tão logo começaram a se lamentar das condições de docência, todavia a fala de um professor foi tão forte que provocou todos os presentes a repensar o cotidiano da Escola Municipal Uruguai, a frase foi: “[...] os alunos são como neuróticos de guerra”. A colocação teve um impacto imediato sobre o grupo, todos começaram a discordar, concordar ou relativizar o ponto de vista, mas, sem perceber, saíram da lamentação imobilizadora para uma reclamação direcionada para as famílias, para o contexto do território, para as histórias de vida pessoais dos alunos, entre outros pontos, e já direcionavam para uma reflexão crítica sobre a docência.

Os professores que tinham experiência de cotidianos escolares mais violentos e agressivos relataram que não sentiam a Escola como descrita pelos professores. Como relatou um professor:

Não acho a Uruguai tão difícil. Pra falar a verdade, acho ela até tranquila. Trabalho em uma escola que é bem mais complicado pra dar aula, complicado mesmo, todo dia. No Uruguai tem dias difíceis, já foi pior, né? Hoje eu acho que não é das minhas piores escolas.

A percepção sobre a dinâmica da “guerra” e dos “neuróticos” se mostrou bastante diversificada e o ponto que relativizava esses olhares era a existência ou não de uma referência de sala de aula melhor, pior ou igual àquela que eles estavam expostos na Escola Uruguai.

Alguns professores e professoras relataram ter medo dos alunos e das provocações destes, o que acarretavam mais angústia dentro e fora de sala de aula. Entretanto, outros professores e professoras demonstraram ter outros olhares sobre estes mesmos acontecimentos, apontando que “a rebeldia é um ponto forte”. A reflexão sobre a diferença dos olhares nos encaminhou para percebermos que um dos possíveis fatores sobre esta desigualdade estava na empatia e na proximidade com que o docente conseguia estabelecer com seus alunos e alunas. Percebemos que algumas características, como compartilhamento de noções de pertencimento com o território e tempo de sala de aula, indicavam uma maior ou menor facilidade em construir um olhar mais complacente para seus alunos. Os professores que demonstravam compartilhar noções de pertencimento, e alguns que tinham maior tempo em sala de aula, demonstravam ter maior empatia e esperança sobre a prática docente e seus alunos.

Ainda em relação ao medo, uma professora relatou como lidou com a adversidade de sala de aula, disse ela: “eu criei um personagem”. Essa professora era a mais velha do grupo e todos se inquietaram como ela, prestas a se aposentar, conseguiu sustentar esse movimento. Ela contou que, pessoalmente, não comunga de algumas ideias que partilha em sala de aula, mas acabou sustentando esse personagem para poder dar aula e conseguir o respeito dos alunos. Não sabemos dizer em que ponto essa estratégia se estrutura como uma forma de enfrentamento ou de esquiva/fuga, o que importou para nós foi o fato do compartilhamento de uma estratégia usada, de nível pessoal, por anos, por determinada professora, ter sido coletivizada com o grupo.

Foi possível notar que a percepção sobre o que é ser professor(a) foi entrecortada pela singularidade pessoal dos docentes. Mesmo compartilhando grande parte das angústias e das opiniões sobre as práticas de sala de aula, a singularidade pessoal interferiu sobremaneira na construção de um olhar enquanto grupo. Ademais, nosso objetivo não era construir o perfil de identidade do professorado da Escola Municipal Uruguai, mas debater, de forma coletiva, o que para cada um era ser professor(a) de uma Escola Municipal dentro de uma comunidade do Rio de Janeiro.

Um fator, também muito importante, ressaltado ao final desse encontro, foi o relato de uma professora sobre si. Disse que, depois de compartilhar com os colegas, “começava a se sentir mais livre”. Esse sentimento foi compartilhado por outros(as) professores(as), que indicaram que a possibilidade de compartilhar suas impressões sobre a sala de aula ajudou a amenizar as angústias acumuladas individualmente pela prática diária da docência. Nesse ponto, explicamos que a intenção daquele espaço, entre outras coisas, era a promoção de saúde a partir do compartilhamento das aflições do dia a dia, ao ponto que diluímos a pessoalidade das dores através da percepção de que ela é coletivizada.

Seguindo, o terceiro grupo também circulou na lamentação, apontando momentos de mais direcionamento das queixas e algumas reflexões críticas. Já estávamos cientes que era necessário dar mais espaço para os professores falarem e assim modificamos alguns pontos de nossa atividade para esse fim. Um dos pontos trazidos por uma professora em um dado momento do debate sobre a identidade docente, foi a frase: “A desgraça une.” Essa frase trouxe um rico debate sobre um “traço identitário” docente sobre aquilo que alguns imaginam o que seria ser professor(a) e aquilo que efetivamente são em sala de aula. Uma professora, demonstrando perceber essa diferença entre o que se imagina “ser um professor(a)” e o que consegue ser, falou: “Eu não sou a professora *Silvana*” [nome fictício]. Afinal, quem o(a) professor(a) é em sala de aula? Ele(a) consegue ser aquele profissional que imaginou que seria em sua formação?

Outras falas caminharam nesse sentido, como, “eu não consigo dar aula”, “quando eu entro em sala de aula eu pergunto ‘posso dar aula hoje?’”. Nesse momento provocamos os professores(as) com o questionamento sobre se a resolução deste problema passaria pela capacitação dos professores. Prontamente uma professora respondeu: “quem precisa de capacitação é a escola.” O grupo permaneceu neste ponto até o final do encontro, algumas falas tencionavam para o lamento de não ser eficaz, outros posicionamentos circulavam entre a leitura do contexto onde a escola estava inserida, as características familiares e as peculiaridades do grupo de alunos daquela escola.

No ponto sobre a família, foi possível notar que coexistiram a leitura da família desestruturada como um agravante para a maturação psicológica dos alunos, a leitura da família como um fator comprometedor para o processo de ensino e aprendizagem do escolar, bem como uma leitura política sobre o contexto. Falaram de filhos de traficantes, de filhos de mães que eram envolvidas com o tráfico, famílias que moravam em um prédio invadido na região – IBGE -, de alunos com históricos de roubos, etc. Ao mesmo tempo, também tiveram professores (as) que tencionaram esse olhar para uma leitura política, como exemplificado pela fala de um professor: “temos que fazer uma leitura mais geral, uma leitura política da situação. Esses alunos não caem de paraquedas na Escola.”

É precipitado afirmar que houve uma mudança de olhar de alguns professores sobre sua prática docente ou mesmo sobre o contexto da escola e dos(as) alunos(as), todavia a existência de um espaço para coletivização de falas e circulação de olhares tem o objetivo de inquietar as certezas pessoais. Quando um(a) professor(a) expõe uma interpretação sobre uma dinâmica escolar - por exemplo a interpretação sobre a indisciplina de um determinado aluno - e se depara com uma interpretação oposta sobre o mesmo acontecimento, ou mesmo como o fato deste aluno não ser indisciplinado em outras aulas, é possível que o(a) professor(a) reinterprete seu olhar e suas convicções. Essa é a movimentação de olhar esperada em um espaço de fala e escuta como o implementado com o grupo de professores da Escola Municipal Uruguai.

Aqui, ressaltamos que, enquanto psicólogos(as) escolares, devemos estar atentos para não ocuparmos o lugar de especialistas da “mente humana” e incorrerem no questionável lugar do profissional que “explica” as causas das indisciplinas dos alunos, que sabe o que se passa com os alunos etc. Devemos estar atentos à nossa atuação nesse processo, é um lugar confortável e tentador para se localizar. Esse local se estrutura por uma diferença de poder entre os que sabem, os especialistas, e aqueles que buscam explicações.

Na finalização deste grupo, no processo de construção do painel final, eles se nomearam de “Os guerreiros da utopia”, pois segundo eles, apesar das adversidades e angústias relatadas,

eles ainda acreditavam que a educação é um caminho possível para a alteração da sociedade para um mundo mais justo.

Em nosso quarto encontro, algumas falas indicaram uma semelhança com os demais. Sobre ser professor(a), o grupo demonstrou compartilhar da ideia de que não é prazeroso, mas ainda não desistiram, como foi o caso da fala de uma professora: “não sei se é bom ou ruim, mas ainda não me arrependi”. Outros professores(as), em relação ao ponto do desprazer de ser professor(a), levantaram a questão da “falta de afeto” dos alunos como agravante para esse sentimento. Esse tema monopolizou uma parte do debate deste grupo, alternando falas de lamento e queixas do tipo de reclamação dirigidas. Um dos professores afirmou que os alunos “não sabem demonstrar afeto” e outra professora disse nunca ter recebido afeto dos(as) alunos(as) da Escola Uruguai.

O surgimento, novamente, do afeto como um ponto de debate nos chamou atenção e tencionamos mais o debate a partir do questionamento sobre o que os professores estavam chamando de afeto. Eles responderam como exemplos de falta de afeto a falta de um “bom dia” ao entrar na sala de aula, no tom imperativo e alto dos alunos(as) ao se tratarem e ao tratarem os professores, na forma de enfrentar o professor, etc. A falta de afeto estava relacionada, segundo as falas dos(as) professores(as), com a forma de interação entre os personagens escolares. Uma professora assumiu que a falta de afeto era coletiva, que ao mesmo tempo “[...] existe a falta de afeto do aluno com o professor e do professor com o aluno”.

Nesse ponto, o debate começou a se voltar para a falta de empatia dos(as) professores(as) para com alguns alunos(as), como exemplifica a fala de uma professora, “cada um tinha um pouco de culpa”. Um professor relatou que não tinha como ter empatia para determinado aluno, pois ele já o havia desrespeitado reiteradas vezes, outros professores(as) também concordaram com esse ponto e assumiam que não tinham um afeto por todos os alunos, que essa era uma visão romântica da educação.

Exemplos não faltaram de casos de desrespeito e agressão no ambiente escolar para ratificar esse ponto de vista dos docentes, todavia, um professor tencionou que discordava que os alunos(as) não tinham afetos, para ele, as vezes, os(as) professores(as) não sabiam interpretar a forma que os(as) alunos(as) demonstravam afeto e empatia. Para ele, a forma de falar alto, e o tom imperativo no tratamento, não implicavam um desagrado ou desafeto no tratamento, mas uma forma de se relacionar daqueles jovens. Esse mesmo professor relatou que buscava sempre manter uma relação de parceria com os jovens, e que isso funcionava com ele.

A fala desse professor não teve tanto impacto no grupo, muitos(as) professores(as) relataram que não dava pra ser assim sempre, para “[...] não ir no amor que eles não entendem”.

Relataram que a parceria não era uma estratégia muitas vezes possível, que “[...] temos [os docentes] que se impor como líder pra ter respeito”. Sobre esse ponto, o da parceria, o grupo tinha uma posição de que era difícil sustentar essa relação com os jovens.

Esse foi um dos grupos que trouxe mais exemplos para justificar e exemplificar seus os posicionamentos. O debate foi intenso, sendo o último grupo, já havíamos feito algumas alterações na dinâmica estrutural do grupo para corrigir o que pensamos ter travado as falas, o que se desdobrou em um momento de maior participação e reflexão. Deixamos as falas mais livres, fazíamos poucas interferências, somente quando o debate se tornava mais pessoalizado e quando o assunto começava a girar em torno de si mesmo. Ao final do grupo, quando já havíamos nos estendidos em relação ao termino programado para nosso encontro, os professores relataram que gostariam que esse espaço fosse mantido, pois concordavam que apesar de trabalhar no mesmo espaço que não tinham oportunidade de conversar e trocar experiência e impressões sobre a prática docente. Concordavam que aquele espaço promovia bem-estar, na medida em que compartilhavam suas angústias.

Em nossa pesquisa, na medida em que refletimos sobre o que é ser professor(a) em uma Escola Municipal dentro de uma comunidade do Rio de Janeiro, notamos que foram recorrentes, em todos os quatro grupos as falas, lamentos sobre a condição de docência. Fernández (1994) afirma que professores e professoras recorrem muitas vezes à queixa para explicarem e, supostamente, fazerem leituras sobre a realidade cotidiana da prática docente. Todavia, o que, aparentemente, pode parecer estereótipo e evitável para uma pesquisa ou trabalho no âmbito escolar é um ponto inicial e muito importante para uma virada crítica sobre a forma de olhar a realidade que esses profissionais estão inseridos. É a partir dos pontos de contradições e embates de diferentes pontos de vistas que temos a chance de refletir e criarmos espaços para a construção de uma leitura mais crítica.

Fernández (1994) aponta para a importância do trabalho em grupo com os pares de profissionais como um potente instrumento para realização de uma movimentação de olhar, demonstrando consonância com Kupfer (2008). Para Fernández (1994), “temos que levar em conta o valor do grupo de pares como possibilitador. [...] O grupo de pares permite esta saída da solidão patogenizante.” (FERNÁNDEZ, 1994, p. 76). A mesma autora aponta que, em seus trabalhos com grupos de professoras, a grande maioria das participantes relatam a angústia e o desprazer de se condoerem nas queixas lamentos, mas também relatam um sentimento de prazer no processo de descobrimento e mudança.

A existência do lamento não é um fator inesperado em situações de grupos entre pares de profissionais que buscam debater sua prática laboral. Para nossa pesquisa, alguns pontos nos



foram bastante significativos. A partir de nossas observações iniciais na fase de construção do campo de pesquisa, a partir da literatura na qual nos baseamos e a partir das interações anteriores ao trabalho com os grupos, construímos três categorias - *condição de trabalho; docente; e dinâmica escolar* - que acreditamos serem significativamente amplas para abarcarem os indicativos possíveis de adoecimento docente. Ao ponto em que caminhávamos na fase dos grupos com os professores, percebemos que existiram mais falas sobre a categoria *dinâmica escolar*, pouco menos da categoria *docente*, e praticamente não houve colocações que se enquadrassem na categoria *condições de trabalho*.

Apouca expressão da categoria a respeito das condições materiais de trabalho, à desvalorização profissional e condições de empregabilidade nos chamou a atenção. Percebemos que construímos uma ideia de que essas falas seriam mais recorrentes, dado a fase inicial da pesquisa onde os professores e professoras, conjuntamente com a coordenadora pedagógica, nos apresentavam a escola tecendo críticas às suas condições materiais e às condições de exercício docente naquela instituição.

Somente após o trabalho com os grupos, reinterpretamos que aquelas falas eram colocações que não necessariamente se voltavam para uma “queixa”, mas para a descrição do ambiente que, visivelmente degradado, não se dava a oportunidade de camuflar. Assim sendo, as primeiras aproximações no espaço da Escola Municipal Uruguai, seja acompanhado com a coordenadora pedagógica ou com outro profissional, foi entrecortada com explicações, ou mesmo queixas, sobre a obviedade da degradação do espaço físico da Escola. Impactados com a recorrente explicação dessas condições físicas da Escola, supomos que essa particularidade fosse um tema possível de aparecer nos grupos com os professores, o que não ocorreu de forma significativa.

Enquanto pesquisadores, devemos estar atentos ao que ouvimos e, mais ainda, ao que fazemos com o que ouvimos. A construção de categorias serve para ajudar o(a) pesquisador(a) na sistematização do material de pesquisa na fase de análise. Todavia, vale lembrar que, de forma alguma, o campo deve ser moldado pelas categorias, é o campo que diz se, a partir dos indicativos, suas categorias foram adequadas. Em nosso caso, não houve indicativos significativos da categoria *condições de trabalho* dentro das falas dos professores nos quatro encontros. Essa constatação não gera o pressuposto de que na Escola Municipal Uruguai os professores não têm queixas sobre as condições físicas, ou que essa condição não é significativa para a identidade daquele grupo de professores. Em nossa interpretação, esse quadro pode indicar que nossa pergunta disparadora mobilizou demandas de debates que não deram luz às condições físicas da Escola Uruguai.

Por sua vez, houve muitas falas que indicaram a pertinência das categorias *docente* e *dinâmica escolar*. Como afirma Coelho (2014), indicadores são responsáveis por gerarem elementos que ganharão sentido por meio da interpretação do pesquisador e que, com o desenrolar da pesquisa, vão sendo organizados em uma trilha de “sentidos e significados encadeados entre si e que evidenciam o princípio construtivo-interpretativo da pesquisa” (COELHO, 2014, p. 100). Na categoria *docente*, que englobava as falas que assinalavam as interpretações a respeito da prática docente e como os professores se viam nesse processo, tivemos diversas falas que apontam para um quadro não homogêneo de interpretação sobre a realidade da prática docente na Escola Municipal Uruguai.

No primeiro grupo houve uma predominância de queixas do tipo lamento, a partir de falas como, “nunca fui tratado com afeto”; “Faço trabalho de segurança de boate em sala de aula”, “o que o professor menos dá é aula em sala de aula”, “o professor é destrutado em sala de aula”, “não consigo me comunicar com eles”, etc. Caracterizamos essas falas como lamentos na medida em que implicou, no momento do grupo, uma suposta criticidade a determinado assunto, mas na prática houve pouca reflexão, ao mesmo tempo em que existia uma convalidação “catártica”.

Compreendemos que os seres humanos são complexos e contraditórios e que, por isso, podemos ter interpretações sobre determinado tema ou assunto em um momento da vida de forma fechada e pouca aberta a movimentações. A instituição escolar é muito eficaz em produzir discursos cristalizados sobre sua rotina, implicando pouca reflexão crítica e, como psicólogos e psicólogas a atuar nesse espaço, devemos sempre ter isso em mente. Corroboramos com a visão de Kupfer (2008, p. 59), que diz:

Os discursos institucionais tendem a produzir repetições, mesmice, na tentativa de preservar o igual e garantir sua permanência. Contra isso, emergem, vez ou outra, falas de sujeitos, que buscam operar rachaduras no que está cristalizado. É exatamente como “auxiliar de produção” de tais emergências que um psicólogo pode encontrar seu lugar.

Assim, interpretamos a queixa-lamento como momento importante para operarmos rachaduras no muro cristalizado pelo discurso do lamento. Os indicadores que se localizaram na nossa categoria *docente*, entre outras coisas, também tentaram justificar a situação do fracasso sistêmico do processo de ensino e aprendizagem. Em nossa pesquisa, constatamos uma maior prevalência dos discursos que versam sobre uma característica violenta dos jovens da Escola Municipal Uruguai e também sobre a desestruturação de suas famílias. Essa interpretação coexistiu com a sua crítica, possibilitando a construção de um momento de operacionalização de rachaduras sobre as interpretações das dificuldades do cotidiano docente.

Foi precioso perceber que tanto os(as) professores(as), quanto os jovens conseguiram visualizar a violência, e os efeitos dela naquela comunidade, como um fator marcante.

Como “auxiliares de produção de rachaduras”, trouxemos questionamentos em determinados momentos em que o lamento e as visões cristalizadas eram expostos e percebíamos que havia espaço para tal. No primeiro encontro, o grupo respondeu a alguns questionamentos, mas, de forma geral, não questionou pontos que julgamos emergentes. Contudo, em um processo grupal temos que respeitar o momento do grupo e perceber que cada grupo tem sua velocidade e que quem deve conduzir a reflexão é o coletivo.

Esse é o ponto em que acreditamos que a pesquisa-ação se faz rica para o âmbito da psicologia escolar. Quando afirmamos que no processo de pesquisa-ação dentro da escola não há um pesquisador a pesquisar determinado tema, mas antes uma interação entre o pesquisador e seu campo onde, a partir das relações as prioridades aparecerão, estamos nos colocando não como condutores, mas como mais um no processo de pesquisa. Ressaltamos, novamente, o que Thiollent (2011) coloca sobre a interface pesquisa-ação e a área escolar. O autor afirma que:

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformação mais abrangente (THIOLLENT, 2011, p. 85)

Nesse sentido, no primeiro encontro, por mais que tivéssemos interesse que o debate caminhasse para determinado ponto, o grupo encaminhou-se para outro. Foi dessa forma que operamos nos grupos, abrindo espaço para a circulação das falas, acolhendo as histórias relatadas, indicando, caso fosse necessário, contradições e manejando as falas do grupo.

No segundo, terceiro e quarto grupo, houve mais falas que serviram como indicadores das categorias *docente* e *dinâmica escolar*. A fala que representou os estudantes como “neuróticos de guerra” foi forte o bastante para mexer com ambas as categorias, de forma crítica, rapidamente. Nesse ponto, os professores abordaram diversas explicações sobre o fracasso escolar, tecendo colocações diversas, as vezes contraditórias, mas sempre tencionando uma explicação plausível sobre o “clima de guerra” sentido e vivido por todos. Foi utilizado muitos exemplos para ilustrar as interpretações sobre a *dinâmica escolar*, como alguns casos onde os docentes diziam ter conhecimento sobre o envolvimento de jovens da Escola Uruguai em pequenos furtos ocorridos no centro da cidade, por vezes noticiados na televisão. Uma professora, sobre esse ponto afirmou, “aqui a gente sabe que alguns deles [*os jovens que realizaram pequenos furtos no centro da cidade*] foram nossos alunos.” Ela se referiu a esse

acontecimento no passado, pois, segundo o professorado, estes alunos não estavam mais na escola.

A categoria da *dinâmica docente* foi a que mais apareceu durante nosso processo de pesquisa. Os relatos trazidos muitas vezes eram acompanhados de interpretações que buscavam explicar aquele estado em que se encontrava a escola. Nesse movimento, não raramente as explicações do fracasso escolar apareceram. Entre as explicações mais frequentes sobre o insucesso escolar estavam a que apontava para a família desestruturada e a que acusava o contexto social no qual o aluno ou aluna residia como estando na base dos problemas do processo de aprendizagem. Em um momento do grupo, quando conversávamos sobre os alunos e alunas que supostamente cometiam pequenos delitos no centro da cidade, ouvimos algumas colocações como a: “Não temos muito o que fazer, também. Ele já não tem uma casa que ajude, daí pra entrar nesse mundo não é difícil.”

Segundo Collares e Moysés (1996), uma das queixas mais comuns que os profissionais que atuam na educação fazem em relação à família de seus alunos e alunas, consiste em apontar a não colaboração da instituição com a escola. Segundo as autoras:

Essa falta de colaboração, que se apresenta sob vários termos, como falta de disponibilidade, de interesse, de responsabilidade, de vontade, de conhecimento etc, torna muito difícil, se não impossível, á escola concretizar a sua tarefa: ensinar às crianças. (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 181-182)

Essa queixa apareceu dentro da Escola Uruguai. Ela foi feita por alguns professores sobre uma parcela de seus alunos e alunas, normalmente aqueles que se encontram em maiores condições de vulnerabilidade social. Os casos que se encaixavam nessas condições eram: primeiro, os jovens que moravam em locais das comunidades vizinhas em que pesavam a falta de saneamento básico, segurança mínima e onde as condições de moradia são precárias; e, segundo, as crianças do IBGE. Esses dois grupos de estudantes eram tidos como difíceis, não somente pela dificuldade no processo de escolarização, mas também por conta da falta de contato com seus familiares e a dificuldade de criar estratégias coletivas para reverter o quadro de dificuldade no processo de ensino e aprendizagem.

A instituição escolar, como qualquer outra instituição, é complexa e contraditória. Sua complexidade está ligada, em certa medida, à diversidade de olhares e diferentes interpretações que seus atores fazem sobre si e como explicam o estado de coisas a que estão expostos. Entre os professores, existem aqueles que acham que os alunos de determinadas famílias e localidades do território no qual a Escola Municipal Uruguai se insere, “não tem solução”. Todavia,

coexistem com essas interpretações as interpretações, compreensões, de que é possível trabalhar com esse grupo de estudantes a fim de melhorar seu aproveitamento escolar.

Nessa complexidade de visões, por vezes contraditórias, a direção e a coordenação pedagógica da Escola demonstravam apostar na reversão desse quadro de insucesso e indisciplina escolar, criando espaços alternativos à sala de aula para os alunos poderem reinterpretar seu contexto através de oficinas de teatro, cinema e de memória; dando possibilidade de ouvirem personagens importantes para a comunidade; explorarem a cidade com passeios; trazendo profissionais para conversarem com seus alunos – como a psicologia; abrindo espaços para debates entre alunos e alunos sobre temas diversos para eles como sexualidade e feminismo; incentivando seus jovens a serem mais ativos dentro da escola com a formação de representantes de turma; e possibilitando aos professores e professoras um espaço de debate sobre o cotidiano escolar.

Não é correto, ao trabalhar no campo escolar, afirmar que “a escola” pensa isso, ou que “a escola” ache aquilo. Como pesquisadores, devemos compreender que mesmo que tenhamos casos de professores e professoras que afirmem não saberem onde seus alunos moram ou que nunca entraram na Mangueira – como colocado por alguns professores e professoras em nossa pesquisa -, estas falas coexistem com outras experiências por parte do professorado.

Os indicadores que apareceram na categoria *dinâmica escolar* apontaram para uma ampla diversidade de olhares sobre a realidade cotidiana na qual a Escola Uruguai se insere. Em relação a esta categoria, o que foi abordado sobre a *dinâmica* se direcionou a relatos de acontecimentos interpretados, em sua maioria, como prejudiciais ao ensino, como relatos de casos de violência simbólica/física e exemplos variados do cotidiano.

Um indicador importante trazido nas atividades com os grupos e observado em nossa interação com o campo e seus personagens foi a violência que, de forma ampla, atravessa o cotidiano da Escola Uruguai e que se insere em sua *dinâmica*. Esse foi o indicador que mais teve expressão dentro e fora do grupo e nas categorias. Dentro do grupo, muitos foram os professores e professoras que descreveram a escola e seus alunos como violentos. A compreensão de que “eles [os alunos e alunas] são capazes de demonstrar afeto”, como descreveu uma professora, foi uma ideia presente nos encontros. Alguns professores e professoras assumiram se sentirem “amedrontados” e “intimidados” pelos jovens. Em interações com o campo pudemos constatar algumas ocasiões que ilustram como esse grupo de professores se sente. Um desses exemplos foi a intimidação, já relatada por nós, que uma professora sofreu por parte de uma aluna ao encaminhar está para a sala da direção por questões de indisciplina, onde uma mãe voluntária interviu ajudando na resolução da situação.

Outro momento onde a violência pode ser experimentada por nós diz respeito a duas situações de tiroteio no território da Escola que se fez sentir diretamente em nossa pesquisa. A primeira ocorreu quando estávamos dentro da instituição e, no meio do turno da manhã, mensagens pelo celular davam conta de que um tiroteio estava ocorrendo no morro da Mangueira. Mensagens como essas não são raras, muitas vezes são boatos, ou mesmo são situações isoladas sem grandes proporções para a comunidade. Como se mostrou naquela ocasião, uma situação isolada e passageira sem grandes proporções. Todavia, conversando com a coordenadora pedagógica sobre a ocorrência dessas situações, a mesma nos contou que existem momentos em que a situação é grave e que, mesmo que o tiroteio não seja nas adjacências da Escola, o reflexo deste acontecimento se faz perceber no comportamento dos alunos e alunas. Ela relatou que, por mensagens de celular, os jovens ficam sabendo dos fatos e se agitam. Para esses jovens, são seus familiares, amigos e amigas que de forma direta e indireta estão expostos ao conflito: mesmo não estando envolvidos diretamente com as partes do tiroteio, indiretamente, eles são afetados, alterando assim a *dinâmica escolar*.

Em outro momento, tínhamos uma reunião marcada com a coordenadora pedagógica no interior da escola, no período da tarde. Algumas horas antes da reunião, recebemos uma mensagem da coordenadora pedindo que não nos encaminhássemos para a instituição, pois estava ocorrendo notícias sobre um possível tiroteio e ela ainda não sabia da veracidade da informação. Por precaução, resolvemos adiar a reunião até que as informações fossem apuradas. Pouco tempo depois, soubemos que a notícia não era verdadeira, então nos encaminhamos para a Escola.

A violência também foi um tema presente nas nossas interações com os alunos. Em uma ocasião, conversando com seis jovens sobre questões que circulavam os temas da paquera e do namoro, um deles relatou, como mencionado anteriormente, que os garotos adolescentes, para terem sucesso com as mulheres, escolhem entre “moto ou uma arma na cintura”. Quando questionamos como uma arma na cintura ajudaria no momento da paquera ele relatou que “As garotas gostam dos rapazes ‘brabo’. Aqui você tem que provar tudo, se sair por baixo em qualquer coisa, já perdeu. Você não pode levar nada.” Seguindo essa conversa, os jovens afirmavam que não podem deixar ninguém caçoar deles, pois, segundo eles, essas situações se tornam uma “bola de neve”. Se você permitir que alguém lhe subjogue em um dia, provavelmente, outros iriam te menosprezar também, e assim por diante.

A violência não é uma exclusividade da Escola Municipal Uruguai. Ela é um fenômeno apontado como recorrente dentro das escolas públicas brasileiras (PATTO, 1990, 2010; COLLARES; MOYSÉS, 1996) e sua amplitude direciona o pesquisador a problemas mais

complexos do que os que envolvem diretamente as relações entre os personagens da Escola. Avaliando os relatos trazidos pelo corpo docente e discente, pela direção e pela coordenadora pedagógica e acrescido pelo que vimos e experienciamos no convívio dentro da Escola Municipal Uruguai durante dois anos, compreendemos que a magnitude que envolve tal questão é tão significativa que este ponto ultrapassa sua condição de indicativo, se apresentando, muitas vezes, como uma categoria a parte.

Este “indicador”, a *violência*, se fez sentir na categoria *dinâmica docente* de forma direta e indireta, mas essa categoria não dá conta de sua amplitude. A expressão da *violência* nas relações entre os jovens; a expressão da *violência* presente no território do entorno e adjacente a Escola; a expressão da *violência* que se faz sentir pelo professor no convívio diário com os alunos; e a expressão da *violência* que nos afetou, entre outros, são acontecimentos que extrapolam a *dinâmica escolar*. A *violência* que pudemos perceber e nos foi relatada durante nossa pesquisa parece ter ligação com os desdobramentos da condição socioeconômica e racial do território onde a Escola Uruguai está inserida.

De forma geral, a pergunta disparadora de nossos encontros - O que é ser professor(a) de uma Escola Municipal dentro de uma comunidade do Rio de Janeiro? - serviu a nosso propósito, disparar a reflexão sobre a prática docente por parte do grupo de professores e professoras da Escola Municipal Uruguai.

Entretanto, é impreciso descrever aqueles quarenta e sete professores e professoras em uma “identidade” fechada ou única. O que também não era nosso objetivo. A utilização da estratégia metodológica de um grupo operativo de fala e escuta buscou criar o cenário para que as falas circulassem e que pudéssemos, coletivamente, abordar as contradições que por ventura existissem, debater diferentes pontos de vistas e operar rachaduras onde fosse possível. Esperava-se que, em decorrência dessa movimentação, inquietações aparecessem e conduzissem os participantes à construções de novas interpretações para as questões escolares. É nesse ponto em que a epistemologia-qualitativa de Gonzalez-Rey (2010) toca a metodologia da pesquisa-ação. O aparecimento de zonas de sentido, dentro de interpretações cristalizadas no espaço escolar é precioso e, na medida do possível, acreditamos que deve ser almejado em atividade com professores e professoras, pois esta tenciona o contínuo aprofundamento interpretativo sobre determinada questão.

Nesse sentido, dentro de nossa atividade, o coletivo de professores e professoras da Escola Uruguai abordou o tema da “identidade” através da sensação de viver uma “realidade paralela”; a partir da compreensão de um sentimento de “angústia” e “sofrimento” em decorrência da experiência docente; por meio da interpretação de alguns acontecimentos do

cotidiano como “reflexos de uma guerra”; por intermédio de exemplos e declarações, nos contaram suas sensações e interpretações sobre a *violência* que permeia a escola e seu território; por fim, apesar de termos vividos momentos de lamentos e desabafos, o professorado declarou que ainda não tinha perdido o “tesão” pela docência.

Dentro destes temas, houve maiores e menores possibilidades de aprofundamento. Os pontos que tocavam, de forma direta e indireta, a “guerra paralela”, apresentavam certa afinidade de interpretações, diferindo na forma com que as pessoas pensavam as origens e motivos para esse fenômeno. Em relação à angústia e ao sofrimento, tivemos pouca movimentação, houve mais situações de lamentos com algumas reflexões. De forma geral, os acontecimentos interpretados como “reflexos de uma guerra” e as situações de *violência* foram os que tiveram terreno fértil para a movimentação de olhares e para um debate mais rico. Acreditamos que esse ponto seja o que mais tem mobilizado aquele grupo e a continuação de trabalho a esse respeito ainda se faz necessário.

Por último, a coexistência entre “angústia” e “tesão” é um ponto que reflete a diversidade da condição de docência. A complexidade humana nos indica que é possível termos um sentimento afetivo coexistindo com seu oposto sem que isso seja destruturante para a pessoa. Entretanto, atentemos que o grupo de professores e professoras salientou: *ainda*. A coexistência dessa natureza é conflituosa e estressante. Em relação a um ambiente de trabalho, é premente que tenhamos esse dilema em vista pra avaliarmos situações possíveis de adoecimento.

## 5.2 O lugar da promoção de saúde no espaço onde o tesão “ainda” existe

Como já foi explicitado, compreendemos saúde como resultante da qualidade das interações dos indivíduos nos espaços sociais onde eles estão inseridos; como resultante do acesso à cultura, à educação, ao trabalho, à serviços de saúde e ao lazer; e resultante do sistema de hábitos e comportamentos singulares construídos ao longo da história de vida. Diferentemente da compreensão de saúde contida na carta de Ottawa, não compreendemos saúde como um “estado”, como um momento onde o indivíduo pode estar ou não saudável, compreendemos como desdobramento de uma complexa relação deste com o mundo.

Todavia, a qualidade, acima referida, não é um construto que possamos quantificar e inferir determinado nível de acordo com um padrão creditado como “aceitável” ou “inaceitável” para a variável “saúde”. A interpretação pessoal e coletiva sobre a qualidade das relações e os possíveis desdobramentos no processo de saúde ou doença é significativa para avaliarmos



processos de adoecimento. Em nosso caso, abordamos o processo de promoção de saúde ou de adoecimento em suas peculiaridades na esfera do trabalho, a partir das interpretações dos professores e professoras a respeito de sua prática docente. Levando em conta as três categorias construídas por nós - *condição de trabalho, docente e dinâmica escolar* -, abordaremos algumas falas que sevem de indicadores de análise.

A categoria *condição de trabalho* não teve indicadores significativos em seu entrelaçamento com o adoecimento. Essa situação pode indicar que nossa pergunta disparadora não foi apropriada para provocar o debate sobre as *condições de trabalho* ou que, no momento particular em que nossa pesquisa foi realizada, outros pontos eram significativamente mais fortes, como o caso da *violência*. Todavia, de fato, a existência de relatos e queixas sobre a degradação física do ambiente escolar nas fases iniciais da pesquisa e a inexpressiva quantidade de ponderações sobre este assunto durante os grupos com os professores, é uma informação interessante para esse trabalho. Do ponto de vista metodológico, esse acontecimento nos direciona a repensar a construção de nossas categorias em função de hipóteses baseadas nas observações, interações com o ambiente e conversações com os personagens. Como afirma Thiollent (2011, p. 43):

A formulação de hipótese (ou quase-hipóteses) permite ao pesquisador organizar o raciocínio estabelecendo “pontes” entre as ideias gerais e as comprovações por meio de observação concreta. [...] Apesar das aproximações ou das imprecisões, a hipótese qualitativa permite orientar o esforço de quem estiver pesquisando na direção de eventuais elementos de prova que, mesmo quando não for definitiva, pelo menos permitirá desenvolver a pesquisa.

O mesmo autor aponta que uma prova não precisa ser “absolutamente rigorosa”, mas é necessária uma refutação verbal explícita pelos participantes da pesquisa ou uma argumentação por parte do pesquisador que tenha por base os testemunhos e informações empíricas trabalhadas em campo. Thiollent (2011) nos chama a atenção para as informações do tipo “rumores”, geradas a partir de fontes ocultas, e a todos os tipos de distorções que se manifestam na percepção da realidade exterior, nos envolvimento emocionais ou outros.

A partir de nossas interações com os personagens em campo e as informações oriundas de nossas observações em campo, construímos três categorias que acreditamos serem suficientemente amplas para abarcarem os indicadores que eventualmente surgissem durante os grupos. A categoria *condições de trabalho* foi pensada a partir de uma hipótese gerada em função do contato com o ambiente da escola e os relatos trazidos sobre este pelos docentes. Cada categoria construída tinha como objetivo subsidiar a interpretação das falas dos professores a partir de indicativos contidos nas falas dos professores e professoras durante os

encontros. Assim sendo, a categoria *condições de trabalho* não apresentou indicativos que sustentasse, dentro das colocações dos docentes nos encontros, que as condições de trabalho são significativas para a pergunta disparadora: O que é ser professor(a) de uma Escola Municipal dentro de uma comunidade do Rio de Janeiro?

Devemos levar em consideração que o tema adoecimento docente atravessa diretamente ou indiretamente a pergunta disparadora utilizada por nós. Assim, o debate sobre o processo de adoecimento laboral é um desdobramento de nossa pergunta disparadora que deve ser localizada nos indicativos para sustentar-se e estruturar sua análise. Na medida em que a categoria *condições de trabalho* não apresentou indicativos nas falas dos docentes, podemos inferir que essa categoria não é significativa para a pergunta disparadora. Essa constatação não nos autoriza a interpretar diretamente a possível relação entre adoecimento docente e as *condições de trabalho* no qual os professores e professoras estão inseridos.

As categorias *docente* e *dinâmica escola* apresentaram muitos pontos de contatos. Por exemplo, podemos classificar a fala “as vezes eu faço o trabalho de segurança de boate em sala de aula”, proferida por um professor sobre as sucessivas brigas em sala de aula, tanto na categoria *docente*, como uma percepção da *dinâmica escolar*. Essa fala denuncia a forma de um professor interpretar sua prática docente e, ao mesmo tempo, denuncia uma interação entre os personagens escolares que envolve algum tipo de *violência*. Os professores e professoras, durante os encontros, na intenção de analisar sua prática docente, se colocaram muitas vezes a partir de um lugar de relação. Um lugar onde a interação entre os personagens influenciava na interpretação sobre o que é “ser docente”, por vezes justificando posicionamentos radicais.

A fala do professor sobre ser “um segurança de boate” ocorreu em meio ao debate de um episódio de briga em sala de aula, avaliado por ele como não sendo incomum. De novo, nos deparamos com a *violência*, e aqui ela indica a intersecção entre as categorias *docente* e *dinâmica escolar*. De forma geral, o tema que mais apareceu nos quatro encontros com os(as) professores(as) foi a *violência*, muitas vezes sua aparição se deu como lamento, algumas outras apontando fissuras e contradições que puderam ser exploradas para avançarmos para uma leitura crítica da realidade. Entretanto, analisamos que a *violência* serviu, por vezes, como um ponto de conexão entre essas duas categorias, na medida em que foi usada para exemplificar as interpretações que os professores faziam sobre sua prática docente e, ao mesmo tempo, colocava essa reflexão em uma perspectiva relacional. Por exemplo, ao ponto que em o professor se interpreta como “um segurança de boate” ele também denuncia uma relação que o coloca nesse lugar, ou seja, ele se vê como “um segurança de boate” em função da existência de situações em sala de aula que demanda dele essa postura.

Outro momento em que as categorias se fundiram foi quando uma professora assumiu que “[...] ser professor é um confronto diário”. Aqui fica mais explícita a mescla. Em sua interpretação, ela atrela o que seria “ser professor” a uma forma de se relacionar, “confronto”, e coloca-se a olhar sua condição de docência como atrelada ao contato entre os personagens escolares. Esse confronto a que se remete a professora dizia respeito ao enfrentamento que ela relatava sentir por parte de seus alunos e alunas, assumia que em diversas situações se sentia coagida e enfrentada pelos discentes. Outra professora se colocou sobre esse assunto, afirmando: “Somos constantemente confrontados. São pequenas coisas que os alunos vão fazendo pra nos provocar, testar, sabe?” Foram diversas as falas que desenharam uma autoimagem entrecortada por desdobramentos da *violência*, como, por exemplo, o professor que declarou que “nunca foi tratado com afeto”.

Outro episódio que foi debatido entre os professores envolvia a quebra de um bebedouro. Esse caso ocorreu em um dia em que a escola estava fechada e um grupo de alunos pulou o muro da mesma, jogou bola na quadra e quebrou o bebedouro. Esse acontecimento foi capturado pelas câmeras de segurança da escola, indicando quais os alunos entraram na instituição. No debate sobre esse ocorrido, uma das professoras relatou: “Quando soube do bebedouro [os professores e professoras passaram a se reportar a todo o acontecimento somente como “bebedouro”] fiquei com vontade de chorar. Foi como se tivesse sido comigo.” Outros docentes se colocaram afirmando que aqueles alunos eram “problemáticos”.

Esse episódio é indicador do reflexo que os professores apresentam em função de sucessivos casos de *violência*. Em desdobramento sobre esse fato, um professor assumiu que sentia que os jovens os enxergam como “qualquer coisa”, apontando que se sentia desvalorizado pelos alunos. Esse ponto da conversa foi interessante, pois pudemos notar que, de certa forma, alguns professores e professoras sentiram a *violência* sofrida pelo bebedouro como se fosse neles ou dirigida a eles, desdobrando o debate posteriormente para o “desrespeito da categoria”. É possível inferir que os docentes se reconheceram naquele bebedouro que sofrera uma agressão dos alunos, se compadecendo deste e julgando seus agressores. De certa forma, ao fazer esse movimento de projeção, alguns professores figuraram a si mesmos como um *bebedouro* que, sem poder reagir, sofrera uma forma de *violência*.

Esse momento do debate teve um direcionamento para a queixa lamento que, por vezes, parava o debate. Ao assumirem que aquela *violência* direcionada ao bebedouro era sentida também como sendo neles, que os alunos que desferiram aquele acontecimento eram “complicados” e que também já era esperado comportamento dessa natureza deles, a análise chega ao um ponto estanque onde não há mais movimentação. Nessa interpretação existe: o

*professor-bebedouro*, que sofre uma agressão sem condições de reagir; e o *aluno complicado*, de quem naturalmente se espera situações como essa. Como aponta Fernández (1994), a queixa como um lamento se mostra como um simulacro de criticidade, entretanto ela é estéril ao pensamento crítico e à movimentação de olhares. Todavia, a compreensão que aqueles professores e professoras fizeram da situação do *bebedouro* é um indicador de agravo para processos de adoecimento docente (NEVES; SILVA, 2006; ARAÚJO; CARVALHO, 2009; ASSUNÇÃO, 2008; ASSIS, 2006).

O caso do bebedouro também é ilustrativo para o debate sobre os limites do conceito de *burnout* para dar conta da complexidade que envolve o adoecimento laboral. Concordamos com Assis (2006), para quem a esfera do trabalho exerce forte impacto sobre o psiquismo de um indivíduo e que, em determinadas condições, é possível que o ambiente laboral seja desencadeador de grande sofrimento em decorrência das variadas situações possíveis de estresse. Todavia, quando discordamos do entendimento de *burnout* (MASLACH *et al.*, 2001; CARLOTTO, 2004; SILVA, 2000; ASSIS, 2006; VIEIRA, 2010), na medida em que esse conceito vincula o fenômeno do adoecimento docente às consequências pessoais em função da exposição a um estresse crônico dentro das relações mantidas no ambiente de trabalho, estamos tentando dar conta de situações como a do *bebedouro*. Nesse contexto, nos perguntamos: podemos falar que houve uma “relação” entre personagens dentro do ambiente de trabalho?

Outros dois casos no qual se faz necessário questionar o lugar do “ambiente de trabalho” são: os tiroteios que interferiam a movimentação ao redor da escola, dificultando o acesso e a saída da instituição; e os casos relatados como exemplos da “guerra paralela” pelos professores e professoras. Nas falas dos docentes, esses casos foram apontados como situações que envolvem o trabalho docente, mas será que o conceito de *burnout* dá conta desses acontecimentos? Em que pesa um tiroteio fora da escola como parte de seu “ambiente de trabalho”?

Ao nos propormos a refletir sobre a o que é ser professor(a) de uma Escola Municipal dentro de uma comunidade do Rio de Janeiro, pretendemos dar espaço para colocações sobre o “ambiente de trabalho” que não estejam restritas ao local imediato do trabalho. O território, aqui entendido como “[...] um espaço geográfico apropriado por meio de processos dinâmicos e mutáveis; um espaço do vivido, agregando caracteres políticos e culturais, onde diversas relações sociais se estabelecem” (ANDRADE; MACÊDO, 2014, p. 25), interfere na dinâmica de trabalho e aparece significativamente nas falas dos professores e professoras. Dessa forma, podemos compreender que o território no qual se localiza a Escola Municipal Uruguai,

marcadamente representada pela comunidade da Mangueira e outras comunidades vizinhas, entranha e estrutura as relações mantidas dentro/fora do ambiente de trabalho.

Em relação à saúde docente, tivemos algumas considerações diretas sobre o assunto. Uma professora respondeu a pergunta disparadora dizendo: “Não sei se é bom, mas ainda não me arrependi.” Outra professora afirmou: “Apesar dos pesares, ainda gosto de dar aula. Tem dias mais difíceis que outros, mas ainda gosto.” O reconhecimento de que “ainda” existe um nível de satisfação que sustenta a permanência em sala de aula pode indicar que aquele grupo de professores se encontra em um quadro de desgaste.

Uma professora, conversando a respeito da boa relação dos professores e os efeitos desta na sustentação do professor ou professora na escola, disse: “Temos um grupo bom de professores. Isso ajuda muito. Temos chances de ficar muito tempo na escola.” Outra professora se colocou em resposta a esse posicionamento: “Se a gente aguentar o resto.” Naquele momento, o “resto” que a professora se referia dizia respeito ao contexto que envolve a Escola Uruguai, as crianças e os jovens de comunidades marcadas por um contexto de *violência*, exposição a situações de risco, como tiroteios, etc.

Como apontam Lapo e Bueno (2003), a opção pela renúncia da docência em decorrência de um mal-estar em relação a sua atuação profissional não é um fator raro de se constatar. Essas autoras contam que o abandono da docência está associado ao confronto com as limitações e a sensação de impotência para reverter a situação desagradável e manter os ganhos qualitativamente entendidos como satisfatórios. Assim, as autoras indicam que o abandono definitivo das funções professorais é adiado pelo maior tempo possível, para que a sensação de fracasso e de perda também seja adiado. Nesse quadro, uma atitude frequente é a manutenção, mais ou menos assumida, do desejo de abandonar a profissão docente, porém, sem chegar a um abandono real, recorrendo a mecanismos de evasão dos problemas cotidianos como faltas, licenças curtas ou sem prazo definido, atrasos, não se dispor a realizar atividades fora de sala de aula, entre outros.

Ainda segundo Lapo e Bueno (2003), tais mecanismos, que se caracterizam por um distanciamento físico e/ou psicológico do trabalho, indicam o enfraquecimento e até mesmo a ruptura de alguns vínculos que, mesmo não sendo o afastamento definitivo do trabalho, são encarados como uma forma de abandono. A utilização desses tipos de abandono vai depender do modo como o indivíduo tende a reagir ou ajustar-se aos estados de insatisfação com o trabalho.

Em nossa pesquisa, nenhuma professora ou professor assumiu que tinha pretensão de abandonar a prática docente em decorrência de algum mal-estar com sua profissão. Entretanto,

o abandono foi tematizado algumas vezes durante nossos encontros, como a professora que, refletindo sobre a permanência na docência, disse: “Se ainda estamos aqui é porque ainda acreditamos na docência. É porque ainda não encheu o copo e resolvemos jogar tudo pra cima.” A palavra “ainda” apareceu algumas vezes nesse contexto, o que indica que apesar da aparente resistência e persistência em se manter firme na prática de sala de aula, o professorado da Escola Uruguai percebe a situação de desgaste no qual está inserido.

As autoras Lapo e Bueno (2003) salientam que um dos fatores que sustentam o professor e a professora na escola, enfrentando as adversidades constantes dessa profissão, é a qualidade das relações estabelecidas entre os personagens escolares. Para essas autoras, o trabalho docente se constitui em uma atividade centrada nas relações interpessoais e nas dinâmicas relacionais estabelecidas no ambiente escolar, que são determinantes do sucesso escolar e da qualidade de vida do docente. Dessa forma, a qualidade da comunicação e do relacionamento entre os personagens escolares e com o território no qual a escola está inserida é, segundo as autoras, um dos principais fatores de satisfação ou insatisfação no trabalho.

Nesse particular, os docentes da Escola Uruguai mostraram-se em um momento delicado. Se, por um lado, existiram colocações que apontaram para uma boa relação entre os professores, por outro lado, também ouvimos diversos relatos que indicaram uma relação conflituosa com o território e o alunado. A sustentação do “ainda” pode estar ligada a existência de um ambiente de trabalho menos hostil do que aparentemente se configura. Com isso, não pretendemos minimizar a complexidade que envolve a Escola Municipal Uruguai e relativizar os relatos de denúncia de situações de *violência*. Como pesquisadores sociais, devemos escapar da armadilha da interpretação simplista, baseada na lógica de que se os professores e professoras “ainda” permanecem em sala de aula e apontam a existência de uma boa relação entre os docentes, logo a *violência* denunciada por esse grupo não é significativamente desestabilizadora.

A partir do trabalho realizado nessa pesquisa, não temos condições de realizar uma análise mais aprofundada sobre essa questão. O que constatamos foi a interpretação, por partes dos professores e professoras, da realidade escolar na qual estão inseridos como uma situação complexa que envolve diversos fatores, ao mesmo tempo em que reconhecem que, entre todas as adversidades, eles conseguem manter uma boa relação entre os pares. Ao final dos encontros, os docentes relataram se sentirem mais “aliviados”, uma professora descreveu o que sentia com a metáfora: “Foi bom esvaziar um pouco o copo.”

De forma geral, interpretamos que o grupo de professores da Escola Municipal Uruguai apresentou, durante as atividades, elementos indicativos de situações promotoras de

adoecimento. A presença constante de facetas diversas da *violência* foi o elemento mais forte demonstrado em nossa pesquisa e relatado por diversos personagens em diferentes situações. Esse elemento, a *violência*, tematizou grande parte dos debates e conversas durante nossa pesquisa. Outros temas, apontados em nossa bibliografia como indicativos para situações de adoecimento docente, como ritmo acelerado de trabalho; falta de controle sobre o trabalho; falta de recompensa pelo trabalho; falta de equidade; precariedade das condições de trabalho na escola; o fracasso escolar; a alta expectativa social sobre a prática docente; carga horária extensa de trabalho; baixa valorização salarial e falta de reconhecimento social, praticamente não apareceu durante a atividade em grupo com os professores.

Apesar de a bibliografia apontar que esses indicadores são elementos comuns em pesquisas que tematizam o adoecimento docente, em nossa pesquisa estes ficaram em segundo plano frente aos relatos que direta ou indiretamente envolveram a *violência*. Este foi o tema que atravessou a atividade de grupo com os professores e boa parte de nossa pesquisa de campo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS - ENTRE IDENTIDADE, VIOLÊNCIA E ADOECIMENTO DOCENTE: OS (DES)CAMINHOS DE UMA PESQUISA-AÇÃO NO CAMPO SOCIAL.**

Em nosso trabalho, durante a fase de construção dos objetivos, em parceria com a escola, coletivamente, nos estruturamos para trabalhar dentro da construção do Projeto Político Pedagógico com o olhar do/da professor/a sobre sua prática docente. Essa escolha se baseou na compreensão de que, dentro deste grande tema “guarda-chuva”, diversos outros temas poderiam surgir, como violência, indisciplina, agressividade, processo de saúde e doença, etc, e com isso teríamos mais possibilidade de contribuir com a escola, sendo também uma área de interesse para nossa pesquisa e que cabia na faixa de tempo que dispúnhamos.

Para podermos nos movimentar no momento de realização dos grupos, buscamos trabalhar uma bibliografia que nos possibilitasse transitar pelos possíveis temas que os professores e professoras trariam durante os encontros. Para esse levantamento bibliográfico, trabalhamos em cima de nossas observações em campo, complementadas pelas interações com os personagens da Escola Municipal Uruguai, dialogando com a produção de conhecimento já reconhecida na área da psicologia escolar e educacional. Como resultado, desenvolvemos o tema da ideologia pedagógica da escola nova para pensar o fracasso escolar e, a partir dessa análise, refletimos os possíveis desdobramentos na saúde dos professores e das professoras em função de uma história longa que envolve nosso sistema público de educação. Levantamos também o questionamento sobre o conceito de *burnout* como um conceito que avança e, ao mesmo tempo, limita o debate sobre a forma singular de adoecimento docente. Assim, ao fim desse processo tínhamos um acúmulo de estudo que julgávamos nos preparar para os debates que seriam realizados dentro dos grupos com os professores e professoras.

A estratégia da pergunta disparadora foi pensada a partir da compreensão de que ela era suficientemente ampla para dar espaço para o professorado se colocar de onde julgarem mais pertinente, ao mesmo tempo em que tinha um foco claro. A utilização de um dispositivo aberto, como uma pergunta disparadora, é muito interessante para pesquisas que pretendem trabalhar com pontos de vistas pessoais, histórias de vida ou debates onde a pessoa possa se colocar a partir de suas experiências. Todavia, é inerente aos dispositivos abertos uma parcela significativa de imprevisibilidade. Mas, qual o problema com o imprevisível? Qual o problema com aquilo que “escapa”?

Para um pesquisador, regido por um tempo fechado de um cronograma acadêmico, aquilo que “escapa”, por vezes, é desestruturante. O aparecimento do elemento inusitado



demanda reflexão e reorganização de ações que muitas vezes já se encontram em curso. Não é raro que, frente a essa situação, o pesquisador ignore o novo, se mantendo cegamente focado em seu objetivo ou, na pior das hipóteses, maneje o trabalho para que o campo retorne ao seu tema de pesquisa. Ambos os posicionamentos são igualmente equivocados.

Em nosso trabalho, um ponto relativamente inesperado se tornou quase que o centro da atividade com os docentes: a *violência*. Não o consideramos totalmente inesperado, na medida em que, desde os primeiros contatos com os personagens escolares e com o campo de trabalho, facetas desse tema foram aparecendo, seja através da queixa inicial de indisciplina escolar e de episódios de *violência*, seja através de relatos de acontecimentos - como tiroteios -, ou por observação em campo - como a situação da aluna que desafiou a professora na sala dos professores. A *violência* sempre foi presente no nosso campo de pesquisa.

Todavia, a partir do contato com a bibliografia e também por conta de nossas interações no campo, não esperávamos que esse tema se expressasse com tamanha força e dimensão. Tão pouco, compreendíamos que esse fenômeno era pouco significativo. Estávamos cientes que este era um dos possíveis temas transversais a serem tocados como resultado da pergunta disparadora, mas a proporção que esse fenômeno aparentemente tem para os professores e professoras da Escola Municipal Uruguai não foi estimado por nós. Esse acontecimento demandou uma leitura e uma reorganização na estruturação das atividades em grupos para possibilitar que, aquilo que imperiosamente precisava ser falado, aparecesse e aquele espaço de fala e escuta servisse a seu propósito.

Nesse sentido, aquilo que nos “escapou” se configurava como o emergente, aquilo que de tão forte apareceria de uma forma ou de outra. Enquanto pesquisadores do campo social, que temos na pesquisa-ação a estratégia metodológica que sustenta nossas ações em campo, temos que estar atento àquilo que “escapa”, temos que estar atentos àquilo que de alguma forma aparece. Como aponta Thiollent (2005, p.22), “o objetivo de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação”. Assim, ao final de nossa pesquisa, nos questionamos se aquele objetivo trabalhado em conjunto com a coordenadora pedagógica se constituiu, de fato, como um objetivo coletivo entre o campo e para a nossa pesquisa.

No momento em que constatamos, mesmo que de forma inesperada, que o tema da *violência* tomava força durante nossos encontros, apostamos na reestruturação dos grupos para amplificar o tema emergente que se desenhava. Nesse movimento, o grande tema da pergunta disparadora, “identidade”, foi fortemente transpassado por desdobramentos do fenômeno da *violência*. Dessa forma, por conta da movimentação do grupo, o tema da *violência* se configurou

com um tema base dessa pesquisa, juntamente com o debate da percepção dos professores sobre o que é ser professor (a) de uma Escola Municipal dentro de uma comunidade no Rio de Janeiro.

Outro ponto que nos fez repensar os caminhos de nossa pesquisa, e mais especificamente a prática da pesquisa-ação dentro de uma escola nos moldes temporais de uma pesquisa de mestrado, foi o desdobramento que essa pesquisa gerou. Ao final das atividades de campo desse trabalho, tivemos um retorno muito positivo da direção da escola, da coordenadora pedagógica e dos professores e professoras da instituição. Na avaliação desse coletivo, a nossa ação foi significativa e os professores e professoras relataram ter gostado de participar de um espaço onde poderiam debater temas relativos à prática docente.

No início de 2017, a coordenadora pedagógica nos contou que, em contato com a Secretária de Educação do município do Rio de Janeiro, conseguiu construir um espaço para desenvolver um projeto dentro de sua Escola para trabalhar cidadania e saúde com os personagens escolares. Como no ano anterior, havíamos desenvolvido ações com os docentes e participado de ações com os alunos e alunas, fomos convidados a colaborar com a construção de um projeto amplo que subsidiaria ações diversas no campo da promoção de saúde e bem-estar na Escola. Esse projeto foi nomeado de “Projeto cuca legal, vida saudável!” e foi construído através da parceria entre a Escola Municipal Uruguai, por intermédio de sua coordenadora pedagógica, e o Grupo de Pesquisas em Território Sociais, no qual essa pesquisa faz parte, registrado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Com este espaço coletivamente construído, tivemos de dar continuidade com o trabalho com os professores, agora fora do espaço temporal de um trabalho de mestrado. Assim, ainda no ano de 2017, realizamos mais um grupo com metade dos professores e professoras da Escola Uruguai. Para esse encontro, estruturamos somente um momento de retomada com a apresentação do atual estado do “Projeto cuca legal, vida saudável!” e resgate do debate final dos encontros. Os docentes gostaram da possibilidade de dar continuidade àquele espaço e afirmaram o quanto é importante manterem o debate sobre o cotidiano da escola.

Sobre este encontro, trarei somente o debate de fechamento deste momento e da deliberação tomada por aquele coletivo. Nos encaminhamentos finais, uma professora propôs: “Acho que agora a gente poderia trabalhar temas de nossos interesses. No próximo encontro a gente poderia trazer uns temas que queríamos falar e ir seguindo assim.” Após ela fazer essa proposição, outros colegas se posicionaram a favor e nos encaminhamos para finalizar aquele encontro com essa deliberação final. Esse foi o ponto que nos fez repensar algumas compreensões sobre nosso projeto. Quando a professora expôs sua vontade de que “agora” eles

pudessem escolher o tema que gostariam de conversar, fomos levados a repensar até onde nosso objetivo foi coletivamente construído.

No processo de construção de nosso objetivo, trabalhamos sempre em contato com a coordenadora pedagógica avaliando quais os limites e possibilidades de construirmos um objetivo em comum que fosse interessante para a Escola e que efetivamente pudéssemos dar conta. Durante essa construção, estávamos em contato com os professores no Museu do Samba e na Escola construindo nossa entrada no campo, ao mesmo tempo em que conversávamos com esses personagens sobre a dinâmica escolar. Acreditávamos que nesse momento estávamos, de algum modo, construindo coletivamente nosso objetivo, pois ao debater o objetivo de nossa ação com a coordenadora considerávamos estar levando os temas que conversávamos com os professores e professoras. Entretanto, quando a professora propôs que “agora” eles poderiam sugerir os temas a serem abordados, passamos a questionar até que ponto nosso objetivo foi de fato construído coletivamente com o “campo”.

Nesse momento, reinterpretamos o que compreendíamos sobre nosso objetivo com o “campo”. Possivelmente estávamos desenhando uma finalidade não tão coletiva. De certo, a construção de nosso objetivo teve eco de nossas interações com os professores, professoras e alunos, mas, a luz do debate realizado no “Projeto cuca fresca, vida saudável!”, compreendemos que ele não deu a voz necessária para todos os envolvidos para se configurar como coletivo. Thiollent (2011) aponta que, nas últimas décadas, o uso da pesquisa-ação em projetos e programas universitários cresceu, também encontrando espaço em políticas públicas. Para esse autor:

Isso representa um grande desafio para aqueles (como eu) que estavam acostumados a trabalhar junto a grupos de menor dimensão. É preciso enfrentar novas questões políticas ou estratégias (Quem decide? Como a base é representada? Quais são as formas de participação?) e operacionais (Como são coletados os dados e gerados resultados? Como usar *software* específicos para pesquisa qualitativa? Como aplicar tecnologias de informação e comunicação para facilitar a interação de grupos e pessoas em redes e à distância).” (THIOLLENT, 2011, p. 9)

Outro ponto que levantamos como desafio para a pesquisa-ação no espaço acadêmico é a relação de sua ação com o tempo academicista de produção. Como equacionar o tempo inerentemente relacional da pesquisa-ação como tempo cronológico/produtivo de uma pesquisa acadêmica? Em nosso trabalho tentamos ao máximo minimizar o efeito dessa equação, mas não sabemos até que ponto essa equação é suficiente.

Por fim, acreditamos que produzimos uma interessante pesquisa-ação, em parceria com a comunidade da Escola Municipal Uruguai, a julgar pelo retorno declarado pelos docentes ao

final dos encontros e, também, pela construção da parceria com a Escola Municipal Uruguai. Acreditamos que o espaço escolar tem muita a ganhar com atividades baseadas na pesquisa-ação. Contudo, a implementação desta deve levar em conta a natureza relacional das instituições escolares, tanto para avaliar a forma de construção do campo, como para a construção de seus objetivos e a modalidade de sua ação. Em nossa pesquisa, tentamos trabalhar as relações pessoais para, a partir dela, promover melhoras qualitativas em busca da promoção de saúde. Apesar da dificuldade de mensurar e averiguar esta melhoria, julgamos que contribuímos para a construção de espaços interessantes para a promoção de saúde no espaço da Escola Municipal Uruguai.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, G. N. A; MACÊDO, C. M. V. A pesquisa participativa em psicologia social: a experiência na Cinelândia. ANDRADE, G. N. A; MACÊDO, C. M. V. (Orgs) *Territórios sem fronteiras: o social no contemporâneo*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud/FAPERJ, 2014.
- ANGELUCCI, Carla Biancha. Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante. In: SOUZA, Beatriz de Paula (Org). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- ANGELUCCI, Carla Biancha; et all. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar(1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr., 2004.
- ARAÚJO, T. M; CARVALHO, M. C. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. *Revista educação e Sociedade*. v. 30, n. 107, maio/ago., p. 427-449, 2009.
- ASSIS, F. B. *Síndrome de Burnout: um estudo qualitativo sobre o trabalho docente e as possibilidades de adoecimento de três professoras das séries iniciais*. Maio, 2006. 135, fls. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em psicologia, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2006.
- ASSUNÇÃO, A. Á. Saúde e mal-estar do(a) trabalhador(a) docente. In: VII SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, jul., 2008, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires, 2008.
- BARBOSA, Andreza. *Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente*. 2011. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo. 2011.
- BASTOS, A. B. B. I. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. *Revista In Formação*. n. 14, jan./dez., 2010.
- BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahae, 2005.
- BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. O estado da arte do *Burnout* no Brasil. *Revista eletrônica InterAção Psy*. Ano 1, n.1, ago., p.4-11, 2003.
- BRASIL, *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana (2010). Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>
- BRASIL. *Constituição Federal de 1934*. Promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>.
- BRASIL, Ministério da Saúde. *CARTA DE OTTAWA: Primeira Conferência Internacional Sobre Promoção de Saúde*. Ottawa, nov. (1986). Disponível em: [http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/carta\\_ottawa.pdf](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/carta_ottawa.pdf). Acessado em: 22 de abril, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. *Censo do professor*(2007). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>. Acessado em: 22 de abril, 2017.

BOCK, Ana M. Bahia. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair. *A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2015.

DESLANDES, S. F. Projeto científico: onde se insere no processo de investigação? In: MINAYO, M. C. S. (org). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. São Paulo: Vozes, 2010.

CARDOSO, Ofélia Boisson. O problema da repetência na Escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 13, jan./abril, p. 74-88, 1949.

CASTANHO, P. Uma introdução aos grupos operativos: teoria e técnica. *Revista Vínculo*. v.9, n.1. p. 1-60, 2012.

CASTRO, A. C. Medir, classificar e diferenciar. In: JACÓ-VILELA, A. M; FERREIRA, A. A. L; PORTUGAL, F. T (Org). *História da psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau, 2013

CARLOTTO, M. S. Síndrome de *burnout* e características de cargo em professores universitários. *Revista POT*. V.4, n.2, jul./dez., p. 145-162, 2004.

CHAUÍ, M. O que é ideologia. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CHERNICHARO, E. A. M. Cartolo-grafia: “causa” do Centro Cultural Cartola. Janeiro de 2010. 121 fls. Dissertação (mestrado) – Instituto de psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2010.

COELHO, C. M. M. Pesquisa em Educação: desafios para a epistemologia qualitativa de González Rey. In: MARTTÍNEZ, A. M; NEUBERN, M; MORI, V; D. (Org). *Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Alínea, 2014.

COLLARES, C.A.L; MOYSÉS, M. A. A. *Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *Revista Educar*. n. 16, p. 181-191, 2000.

FERNÁNDEZ, A. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. São Paulo: Artmed, 1994.

FORGIARINI, S. A. B; SILVA, J. C. Escola pública: Fracasso escolar numa perspectiva histórica. In: Simpósio de Educação – XIX Semana de Educação, Paraná, 2007. Disponível em:

<<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completos/Trabalhos/PDF/63%20Solange%20A.%20B.%20Forgiarini.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.

- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 2013.
- GONJITO, R. Manoel Bomfim, “pensador da história” na primeira república. *Revista brasileira de história*. v. 23, n. 49. p. 128-154, 2003.
- GONZALEZ-REY, Fernando. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- GONZALEZ-REY, Fernando. *Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez, 2011.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- HELOANI, J. R; CAPITÃO, C. G. Saúde mental e psicologia do trabalho. *São Paulo em Perspectiva*. n. 17(2), p. 103-1-8, 2003.
- KOERICH, M. S.et all. Pesquisa-ação: ferramenta metodológica para pesquisa qualitativa. *Revista eletrônica de enfermagem*. n. 11(3), p. 717-723, 2009.
- KUPFER, Maria Cristina Machado. O que toca à/a psicologia escolar. In: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 55-65.
- LAPO, F. R, BUENO, B. O. *Professores, desencanto com a profissão e o abandono do magistério*. *Cadernos de Pesquisa*, n.118, p. 65-88, 2003
- LIMA, M. A. C; MARTÍNS, P. L. O. Pesquisa-ação: possibilidade para a prática problematizadora com o ensino. *Revista diálogo educativo*. v.6, n. 19, set./dez., p. 51-63, 2006.
- LURIA, A. R. *Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 2013
- MASLACH, C; SCHAUFELI, W. B; LEITER, M. P; *Job burnout*. *Rev. Psychol*. n. 52, p. 397-422, 2001.
- MOLINA, R. A PESQUISA-AÇÃO / INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NO BRASIL:mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa. Dezembro, 2007. 177 fls. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.
- MUSEU DO SAMBA. Disponível em: <<http://musedosamba.org.br/>>. Acesso em: 01 de set. 2017.
- NEVES, M. Y. R; SILVA,E. S. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. *Revista Estudos e Pesquisa em Psicologia*. n. 1, jan./jun. p. 63- 75, 2006.

NOGUEIRA, N. De dentro da Cartola: a poética de Angenor de Oliveira. Novembro de 2005. 131 fls. Dissertação (mestrado) – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, RJ, 2005.

NOGUEIRA, N. Patrimonializar pra quê? In: ANDRADE, G. N. A; MACÊDO, C. M. V. (Orgs) *Territórios sem fronteiras: o social no contemporâneo*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud/FAPERJ, 2014.

NOGUEIRA, N. O Centro Cultural Cartola e o processo de patrimonialização do samba carioca. 2015. 251 fls. Tese (doutorado) – Instituto de psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2015.

NUNES, R.B; CIBELE, M. V. M. A constituição do sujeito através da socialidade no território do centro Cultural Cartola – Rio de Janeiro/RJ. In: ANDRADE, G. N. A; MACÊDO, C. M. V. (Orgs) *Territórios sem fronteiras: o social no contemporâneo*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud/FAPERJ, 2014.

PATTO, M. H. S. *A produção fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiros, 1993.

PATTO, M. H. S. Por uma outra educação. In: PATTO, M. H. S. *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 155-168, 2010

PROENÇA, M. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: PROENÇA, M; MACHADO, A. M. (Orgs) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PROENÇA, M. Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. In: SOUZA, B. P. *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: casa do psicólogo, 2010b.

PICHON-RIVIÉRE, E. Técnica dos grupos operativos. In: PICHON-RIVIÉRE, E. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PENNA, A. G. Acerca dos psicólogos-educadores na cidade do Rio de Janeiro: Manoel Bomfim, Maurício Campos Medeiros, Plínio Olinto e Lourenço Filho. *Form educ.* n. 13(3), jun./ago., p. 7-34, 1989.

SAMPAIO, M. F. Centro Cultural Cartola: um estudo sobre envelhecimento e migração com alunos de dança de salão. 2013. 157 fls. Dissertação (mestrado) – Instituto de psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, F. P. P. *Burnout: um desafio à saúde do trabalhador*. *Revista de Psicologia Social e Institucional*. V. 2, n. 1, jun; 2000

SILVA, R. P. *Absenteísmo docente: um estudo exploratório*. Maio, 2014. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2014.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.



TESSER, C. D. Medicalização social (I): o excessivo sucesso de epistemicídio moderno na saúde. *Revista INTERFACE – comunicação, saúde e educação*. v.9, n. 18, jan./jul., p. 61-76, 2006.

TRIPP, David. Pesquisa ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 433-466, set./dez., 2005.

VIEIRA, I. Conceito(s) de *burnout*: questões atuais da pesquisa e contribuição da clínica. *Revista brasileira de saúde ocupacional*. n. 35(122), p. 269-276, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*: questões para debate. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set., 2013.

ZUCOLOTO, P. C. S. V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, n. 17(1), p. 136-145, 2007.