

Corpo docente: porta voz na queixa escolar

Teaching staff: spokesperson in school complaint

Jefferson J. Brandão

Bacharel em Psicologia (UNIPAM); Especializando em Psicopedagogia (UNIPAM).
E-mail: jj.brandao@outlook.com

Resumo: Ao pensarmos nos processos de ensino-aprendizagem, devemos considerar vários elementos que estão em uma relação constante, tal como alunos, corpo docente, equipe administrativa, serviços gerais, comunidade, prefeitura etc. Todo esse corpo institucional funciona de maneira sistêmica. Quando uma esfera adocece, seus integrantes manifestam sintomas: queixas de aprendizado, agressividade, evasão, demissão, pedidos de afastamento médico, greves, indisciplina, síndrome de burnout etc. Nesse viés, este artigo busca explorar os aspectos que implicam o professor nesse movimento institucional adoecido, para que, a partir disso, possamos elaborar estratégias para fortalecer a educação em nosso país, que se encontra em uma das piores colocações em termos de qualidade. A queixa de aprendizado não é um problema que reside apenas no aluno ou no professor e nem mesmo na escola, mas sim um sintoma social.

Palavras-chave: Professores. Adoecimento. Habilidades Sociais. Processo de Ensino e Aprendizado.

Abstract: When we think about the teaching and learning processes, we have to consider the many elements that are in constant relation, such as students, teaching body, management team, general services, community, town hall among others. All these institutional body works in a systemic way. When a sphere gets sick, its members manifest many symptoms: learning problems, aggressiveness, school evasion, resignation, requests of medical clearance, strikes, indiscipline, burnout's syndrome etc. This article aims to explore the aspects involving the teacher in this unhealthy institutional movement, so that, from that we can have strategies to strengthen the education in our country, that is in one of the worst settings in terms of quality. The learning problems are not a matter that resides only in the student or in the teacher or even in the school, but it is a social symptom.

Keywords: Teachers. Social Skills. Learning and Teaching Process.

1 Considerações iniciais

O presente artigo apresenta um estudo com vistas à discussão de aspectos envolvidos na relação da docência com diversos agentes sociais. O objetivo da realização desse levantamento e discussão de dados consiste na crítica dos modelos de formação, empregabilidade e organização institucional vigentes nas instituições públicas e privadas. Esses aspectos podem impossibilitar um adequado exercício da profissão de professor e, conseqüentemente, engendrar aspectos que contribuem para seu adoecimento e que levam à queixa escolar.

A metodologia de pesquisa consistiu em buscar nas bases de dados online, motores de busca (Google, Google Acadêmico) e na biblioteca do Centro Universitário

de Patos de Minas material que informasse a respeito dos aspectos laborais, interpessoais e intrapessoais de professores da educação básica.

2 Exigências da profissão

O professor possui diversas funções. Entre elas, podemos destacar a de provocar avanços no desenvolvimento dos alunos, transmitir os conhecimentos humanos acumulados e ser um modelo de postura e conduta para esses sujeitos que estão, por meio da escola, entrando no mundo social. Dessa forma, um contínuo processo de aperfeiçoamento dos aspectos interpessoais e intrapessoais deveria estar ao alcance dos professores, visto a dimensão de suas responsabilidades. Um professor desequilibrado emocionalmente teria condições de ensinar aos alunos como lidar com seus problemas cotidianos se nem mesmo ele o consegue? As ferramentas possíveis para esse processo podem incluir psicoterapia individual ou em grupo, meditação, yoga, artes marciais, atividades artísticas, práticas esportivas, engajamento em atividades sociais etc. Ou seja, atividades promotoras da saúde e do lazer com potencial para o exercício da reflexão, do autoconhecimento, do autocontrole e da autoestima. Silva (2002, p. 214), em seu doutoramento, pontua a importância de considerar o docente em sua totalidade:

fala-se muito em desenvolvimento profissional, mas não se pode esquecer que o ser humano é um todo; talvez seja mais interessante pensarmos em desenvolvimento pessoal, que, necessariamente, envolve também a profissão com que cada indivíduo se apresenta ao mundo.

Atualmente, uma grande parcela de profissionais da educação sofre de adoecimento no trabalho em diversos aspectos. Silveira *et al.* (2011, p. 118) apontam para o que podemos nomear como negligência do autocuidado dos professores da educação básica e que deveria ser considerado um caso de saúde pública e tratado como tal.

Pode-se inferir que fatores como a sobrecarga de trabalho, pouca prática de atividades físicas e lazer, além de dificuldades no convívio social com colegas e alunos repercutem no cotidiano deste profissional, em termos de vitalidade, capacidade funcional e saúde mental, podendo interferir no desempenho profissional destes docentes. O entendimento e reconhecimento dessa realidade se fazem necessários para uma inclusão do professor nas medidas de políticas públicas voltadas para a saúde e bem-estar da categoria (SILVEIRA *et al.*, 2011, p. 118).

Entre as principais ideias levantadas dos autores pesquisados está a valorização da inteligência emocional na atualidade. Um bom resultado em um teste de QI não é o melhor preditor para se encontrar quem alcançará os melhores cargos, produtividade ou status no mercado profissional. Afinal de contas, esses fatores são atravessados por questões afetivas e interpessoais. Bons profissionais podem ter suas carreiras prejudicadas por patologias de raízes emocionais, tais como a depressão, o transtorno

de ansiedade, o alcoolismo etc. Os pedidos de afastamento médico por parte de professores da educação básica possuem uma parcela significativa de doenças psiquiátricas. Segundo reportagem do G1 de Presidente Prudente (2015), dos 1.203 trabalhadores da rede municipal e particular de Presidente Prudente, 276 deixaram de atuar por afastamento médico. Entre esses, cerca de 23% e 26% dos afastamentos se deve por questões psiquiátricas, como estresse, fobias e síndrome do pânico. O longo tempo em sala de aula, submetido à indisciplina e à agressão verbal e física, leva o profissional da educação a buscar meios para evitar o trabalho, que acaba por se tornar aversivo, de acordo com Goleman¹ (1995, *apud* MADUREIRA, 2006, p. 85).

O G1 realizou uma matéria em 2015 com base na pesquisa feita pela especialista em educação, Ieda Benedetti, que apontou a extensão do problema no Estado de São Paulo e alguns depoimentos de professores nessa situação:

“A síndrome é um estresse que ocorre quando chegamos ao nosso extremo e a vida do professor é exatamente assim. Sentimos que não vamos dar conta, que não conseguiremos e, então, o pânico começa. É muito complicado”, disse. Ieda fala que o principal motivo são os estresses causados ao longo dos anos em sala de aula. Essa situação tem ocorrido em todo o Estado. Segundo a coordenadora regional do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), Ana Kuhn, os desligamentos por questões psiquiátricas atingem 40% em escolas estaduais e um dos motivos é a frustração com a carreira (BENEDETTI, 2015).

O impacto desse adoecimento se dá em muitos setores: na saúde dos profissionais, que se veem pressionados a dar conta de uma situação que extrapola sua resiliência, na qualidade do ensino dos alunos, que perdem aulas enquanto se procura um substituto que nem sempre consegue continuar com o plano de aulas do professor anterior e, também, nos aspectos econômicos dessas instituições de ensino e do Estado.

A Síndrome de Burnout, desde 1999, é reconhecida pela Previdência Social Brasileira como um transtorno relacionado ao trabalho. Koga *et al.* (2015, p. 269) reconhecem três aspectos importantes nesse tipo de adoecimento: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional. Esse transtorno tem como causa o exercício profissional, mas pode também ressoar em âmbito individual, familiar e social (SILVEIRA *et al.*, 2011, p. 118).

Os aspectos que podem levar a essa crise são, inicialmente, a carga horária excessiva e as dificuldades interpessoais com os alunos. O curto prazo para preparar as aulas acaba por invadir o espaço que estaria reservado para a atualização e o lazer. Logo, pode haver uma grande expectativa para o material preparado, que pode não ser apreciado pela turma se não houver engajamento. Com a falta de reconhecimento, o trabalho pode perder o sentido que o professor lhe atribuía inicialmente, o que leva à perda do entusiasmo e à consequente exaustão. Afinal, despender tanta energia por algo que não dá um retorno financeiro ou reconhecimento social pode ter como resultado o adoecimento físico e psíquico.

¹ GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

3 Aspectos relacionais

O sistema educacional corrente, que demanda um comportamento passivo de aprendizado e participação dos alunos, mantém a ordem em sala de aula, em muitos casos, por meio do medo das punições e sanções operados pelos agentes escolares. O medo não produz apenas passividade, mas gera também a agressividade, se essa faz parte do repertório comportamental do aluno. Ao longo da vida, as pessoas podem reagir ao meio buscando a melhor adaptação. Se uma criança vive em um ambiente que promove pouco diálogo, essa criança não tem a oportunidade de aprender a lançar mão desse artifício como meio de modificar esse ambiente. Logo, cabe à escola mostrar que o diálogo é efetivo em muitos dos conflitos e disputas entre alunos e entre professores e alunos.

O aluno que reage com aversão à autoridade demonstra necessidade de uma metodologia de ensino com uma abordagem diferente, pois os elementos desse histórico de conflitos funcionaram, até então, como disparadores do mau comportamento. Logo, não faz sentido manter essa atitude de agressividade e coação para com os alunos se isso sabidamente não traz resultados positivos. Pelo contrário, gera ainda mais reações equivalentes de hostilidade. Portanto, é válida a mudança de estratégia para algo mais humano e efetivo. Nesse sentido, Soares *et al.* (2009, p. 38) apontam que o aprendizado de certos comportamentos no ambiente escolar minimizaria comportamentos violentos.

Habilidades como liderar, convencer, discordar, pedir mudanças de comportamento, expressar sentimentos, lidar com críticas, questionar, negociar decisões e resolver problemas também poderiam ser promovidas pela escola. Segundo Soares e Cardozo² (2007), a emissão dessas habilidades, feita com competência, seria importante para minimizar comportamentos violentos, especialmente se forem desenvolvidos em conjunto com as habilidades de expressar sentimento positivo, valorizar o outro, elogiar, demonstrar solidariedade e boas maneiras (SOARES *et al.*, 2009, p. 38).

Na determinação de suas disciplinas favoritas, os alunos levam em consideração a afinidade que têm com os professores que as lecionam. Assim, a relação entre professor e aluno deve acontecer num clima favorável à criação de vínculos positivos, “a relação entre o professor e o aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, da sua capacidade de ouvir, refletir e discutir sobre a criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles” (LEITE; TOCORNAL, 2012, p. 47). A questão relacional, além de ter ligação com a preferência do que se estuda, está também atrelada à persistência e à autoconfiança na rotina de aprendizado. Assim, o aluno que é valorizado por suas aptidões tende a acentuá-las, enquanto aquele que se sente rejeitado tende a se afastar, pois viu aí suas expectativas negativas confirmadas, conforme postulam Soares *et al.* (2009).

² SOARES, A. B.; CARDOZO, A. Processos cognitivos e habilidades sociais do professor no contexto educacional. *Revista Científica do Centro Universitário de Barra Mansa*, Barra Mansa, v. 8, p. 22-27, [s.d.] 2007.

O vínculo estabelecido e mantido ao longo do ano letivo é essencial para a ocorrência de experiências emocionais positivas que tornam o processo educacional mais sólido, pois, de acordo com a teoria do “controle-valor” proposta por Pekrun³ (2006, *apud* MATA *et al.*, 2015, p. 408), entre outros elementos, os aspectos relacionais vão determinar a motivação e o interesse na matéria a aprender.

Dessa forma, percepções favoráveis sobre si mesmos e sobre o grupo no qual se está inserido podem contribuir para que os alunos se envolvam mais efetivamente nas tarefas propostas pelo professor e, ainda mais, se eles puderem participar do processo de escolha dos conteúdos. Assim, esses alunos podem passar a considerar questões desafiadoras exequíveis e, com isso, desenvolver emoções positivas, que estimulam o aprendizado e o desenvolvimento de fatores intrapessoais e interpessoais, conforme apontam Mata *et al.* (2015). Logo, é preciso que o aluno tenha experiências em que possa se arriscar e construir um senso de competência pessoal (YOUNG; KLOSKO; WEISHAAR, 2008). O professor consciente desses fatores valida as experiências negativas e positivas, construindo com o aluno uma percepção realista acerca da realidade.

Um psicólogo que atue num âmbito escolar, quando recebe um aluno ou um professor adoecido, precisa considerar um trabalho com seus pares, pois esse pertence a um grupo e o integra. Suas ansiedades, medos e fantasias podem ser uma manifestação de conflitos do seu ambiente (familiar, escolar, sociedade). Assim, de acordo com Pichon-Rivière (2005, p. 74), “o conceito de adaptação ativa que propomos é um conceito dialético, no sentido de que o sujeito, ao transformar-se, modifica o meio, e ao modificar o meio, modifica-se a si mesmo”. Então, muitos conflitos só poderiam de fato ser solucionados se houvesse uma transformação dos grupos de origem do paciente identificado que vai até o consultório.

A doença, tal como manifesta fenomenologicamente, é uma tentativa de elaboração do sofrimento provocado pela intensidade dos medos básicos. Como tentativa, leva ao fracasso, pela utilização de mecanismos defensivos estereotipados, rígidos, que se mostram ineficazes para manter o sujeito em um estado de adaptação ativa ao meio. (Esse processo acarreta a alienação do grupo do qual o sujeito que adoecido é porta-voz) (PICHON-RIVIÈRE, 2005, p. 73).

A aprendizagem social, que se trata de um processo de apropriação instrumental da realidade para modificá-la, está ligada à redução dos medos básicos de ataque ao ego (ansiedade paranóide) e medo da perda do objeto internalizado (ansiedade depressiva). Os medos que paralisavam o ego, tornando-o impotente, são então elaborados, possibilitando a flexibilidade para a mudança. Assim, criam-se novas condições para por a prova os temores do sujeito inserido num grupo, levando-o a uma interpretação mais realista da realidade e, conseqüentemente, ele poderá agir de modo mais autêntico e espontâneo (PICHON-RIVIÈRE, 2005, p. 29).

³ PEKRUN, R. The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, [s.l.] p. 315-341, [s.d.] 2006.

Dessarte, o professor não deve ser apontado como a causa dos problemas de aprendizado, mas considerado como elemento relevante, que precisa de auxílio adequado para um bom desenvolvimento de seu trabalho. Portanto, elaborar os aspectos relacionais e interpessoais de professores e alunos contribui para a redução dos medos básicos presentes nas relações que travam a comunicação espontânea. Assim, pode ser que o aluno e o professor não precisarão mais recorrer a mecanismos defensivos, facilitando uma adaptação ativa que constitui a possibilidade de modificar o meio e ser modificado por este.

A exploração do impacto dos elementos não verbais é outro aspecto que merece destaque, pois são elementos facilmente mal interpretados por quem os percebe. Algumas considerações apontadas por Nóbrega e Tavares (2011, p. 51) podem ilustrar o impacto de certos comportamentos. Por exemplo, quando os gestos do professor servem tanto para reforçar/facilitar a aprendizagem quanto para reprimir uma conduta ou atitude. Por meio de um olhar, o professor pode tanto exprimir sua reprimenda, quanto expressar sua aprovação e reforçar um comportamento desejado.

Porém, sujeitos com leituras pessimistas de mundo podem, por exemplo, perceber sorrisos com intenções amigáveis como expressão de cinismo ou deboche. E, com isso, cabe abrir um questionamento: esses professores, em seus diversos conflitos interpessoais citados ao longo deste artigo, estão atentos a como se expressam em sala de aula (expressão facial, gestual, entonação de voz e conteúdos verbais)? O professor que possui consciência de como seus gestos e expressões impactam seus alunos pode modificar profundamente o clima desse ambiente de aprendizado ao estimular a expressão de sentimentos e então validá-los.

O papel da escola é criar a confiança necessária para uma expressão autêntica do sujeito que ensina e do que aprende, eliminando a possibilidade de este ser embaraçado, envergonhado, humilhado ou rotulado pelo professor e seus colegas. Vale lembrar que o professor, como modelo para os alunos, terá a possibilidade de criar coletivamente uma cultura de companheirismo, cooperação e integração. Assim, a criação de ambientes onde essa cultura prevaleça é mais adequada ao aprendizado e favorece, na mesma proporção, os professores e os alunos, pois, com a redução das tensões e medos de ataque, reduz-se a possibilidade de os professores serem também agredidos e desvalorizados.

4 Considerações finais

O estudo das emoções no campo do aprendizado, reconhecidamente importante, é pouco explorado nas perspectivas histórico-críticas da educação, o que permitiu que correntes de base idealista classificassem as emoções em um campo isolado dos demais processos humanos. Mas, de acordo com Meira e Antunes (2003, p. 49), é importante a compreensão da construção histórica de sujeitos (professores, alunos e comunidade) que “pensam, sentem e sofrem com a ausência de um sentido social”, por fazerem parte de uma sociedade que inibe essa participação efetiva nos processos de construção pedagógicos, políticos e institucionais.

Vários autores consideram que os estudos da profissão docente têm sido marcados por uma separação entre o “eu pessoal” e o “eu profissional” e defendem que a maneira de ser e a de ensinar do professor se cruzam continuamente. No entanto, essas análises não levam em conta o processo de construção da identidade docente e dos significados sociais da profissão (MEIRA; ANTUNES, 2003, p. 38).

Muitos problemas de saúde, indisciplina, agressão verbal e agressão física citados neste artigo podem se tratar de sintomas. Grupos que se encontram adoecidos manifestam suas queixas através de agentes grupais, seja um aluno com queixa escolar, um professor com dificuldades ou um diretor estressado. O adoecimento do grupo pode acontecer quando este se torna rígido, não permitindo a expressão dos seus membros, que, sem saída, adoecem para manifestar esses desequilíbrios (PICHON-RIVIÈRE, 2005). Isso ocorre porque as instituições, de maneira geral, não sentem a necessidade de desenvolver em seus participantes uma consciência política, o que acaba por tornar os processos político-institucionais um campo nebuloso, em que apenas os delegados são informados dos processos de transformação social. Dessa forma, vê-se a necessidade do professor como um mediador dentro do processo educacional, levando seus alunos a assumirem uma postura crítica e consciente e criando espaços de conciliação entre o afeto e os conteúdos acadêmicos. Logo, pressupõe-se o domínio, por parte dos professores, de referenciais teóricos que tratem de aspectos psicológicos para mediação de conflitos no processo educacional.

Essas propostas só são possíveis desde que se entenda a escola como corpo de atuação interdisciplinar, onde o aprendizado não se dá apenas com professores e alunos. Deve haver uma equipe pedagógica que pense a realidade dos aprendentes e a saúde mental do corpo docente. Assim, direção, supervisão, assistência social, psicólogo com formação escolar, representantes da comunidade etc. podem pensar estratégias para a satisfação das diversas demandas institucionais.

Podemos, a título de exemplo, pinçar um fato genérico que leva a uma reação em cadeia: o professor da educação básica é mal remunerado e, por isso, muitas vezes, ele precisa se submeter a jornadas duplas de trabalho. A carga horária de trabalho excessiva pode levar a uma queda da qualidade do ensino e, conseqüentemente, ao surgimento de queixas escolares e dificuldades relacionais. A soma desses fatores pode causar o adoecimento dos professores, que necessitam de afastamentos e então começam greves em resposta à ausência de atitudes das esferas políticas.

Em outras palavras, os integrantes de uma instituição como os do exemplo anterior, que trazem uma queixa, deveriam ser vistos como porta-vozes, pois possuem a sensibilidade para perceber uma situação em que todo o grupo tem participação. Portanto, afastar esses sujeitos só faria com que outros emergissem sucessivamente até o surgimento de um problema com proporções generalizadas (PICHON-RIVIÈRE, 2005, p. 32).

Referências

- BENEDETTI, Ieda. *Estresse é a principal causa de afastamento entre professores*. G1, Globo, Presidente Prudente, 27 ago. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/presidente-prudente-regiao/noticia/2015/08/estresse-e-principal-causa-de-afastamento-entre-professores.html>> Acesso em: 10 mar. 2016.
- KOGA, Gustavo K. C.; MELANDA, Francine N.; SANTOS, Hellen G.; SANT'ANNA, Flávia L.; GONZÁLEZ, Alberto D.; MESAS, Arthur E.; ANDRADE, Selma M. Fatores associados a piores níveis de Burnout. *Cad. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 268-275. [s.d.] 2015.
- LEITE, Celio R.; TOCORNAL, Pablo V. Convivência escolar: uma reflexão a partir do ponto de vista do professor e do aluno. *Imagens da Educação*, Maringá, v. 2, n. 3, p. 45-53, [s.d.] 2012.
- MADUREIRA, Marcos D. A. O fator emocional e o professor de educação física no início de carreira. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. São Paulo, v. 5, n. especial, p. 83-92, maio 2006.
- MATA, Lourdes; PEIXOTO, Francisco; MONTEIRO, Vera; SANCHES, Cristina; PEREIRA, Marisa. Emoções em contexto acadêmico, *Revista Análise Psicológica*. Lisboa, v. 29, n. 1, p. 407-424, jul. 2015.
- MEIRA, Marisa E. M.; ANTUNES, Mitsuko A. (Orgs.). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- NÓBREGA, Daniela; TAVARES, Roseane. Fala do professor e a produção oral dos alunos. *Calidoscópico* [s.l.], v. 9, n. 1, p. 50-55, jan./abr. 2011.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *O processo grupal/ Enrique Pichon-Rivière*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- SILVA, Silvia, M. C. da. *Arte e Educação, na confluência das áreas, a formação do psicológico escolar*. 2002. 305. P. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- SILVEIRA, Rodrigo E.; REIS, Nayara A.; SANTOS, Álvaro S.; BORGES, Maritza R. Qualidade de vida de docentes do ensino fundamental de um município brasileiro. *Revista de Enfermagem Referência*, [s.l.] v. 3, n. 4, p. 115-123, jul. 2011.
- SOARES, Adriana B.; NAIFF, Luciene A. M.; FONSECA, Leonora B. da; CARDOSO, Alcides; BALDEZ, Monique O. Estudo comparativo de habilidades sociais e variáveis sócio-demográficas de professores. *Psicologia - Teoria e Prática*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 35-49, [s.d.] 2009.

YOUNG, Jeffrey E.; KLOSKO, Janet S.; WEISHAAR, Marjorie E. *Terapia do esquema: guia de técnicas cognitivo-comportamentais inovadoras*. Porto Alegre: Artmed, 2008.