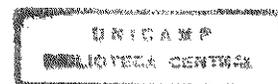


DJALMA QUERINO DE CARVALHO

**ENQUANTO A PRIMAVERA NÃO VEM
OU
A LOUCURA DE SER PROFESSORA**

AGOSTO DE 1997



6629145

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	
T	Unicamp
V.	Caixa
Tombo BC	34715
PROC.	395/98
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	11/08/98
N.º CPD	

CM-00114299-0

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

C253e

Carvalho, Djalma Querino de.

Enquanto a Primavera não vêm ou a loucura de ser professora / Djalma Querino de Carvalho. – Campinas, SP : [s.n.], 1997.

Orientador : Márcia de Paula Leite.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Professores - Formação. 2. Saúde e trabalho.
3. Mulheres - Trabalho I. Leite, Márcia de Paula. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Título.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Prof^a Dr^a Marcia de Paula Leite.

Comissão Julgadora:

Marcos de Paulo Seid

[Handwritten signature]

Ana Lívia G. de Faria

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por DJALMA QUERINO DE CARVALHO e aprovada pela comissão julgadora.

Data: _____

Assinatura: Marcia de Paula Feijó

(orientadora)

Para D. Silóta,
minha mãe

Para
Tati, Jana e Laura
Paixões

Para
Bento, Dinho,
Júlio, Samuel e Sérgio

AGRADECIMENTOS

O melhor do caminho percorrido para a realização deste trabalho, foi encontrar pessoas, colegas de curso, professoras e professores, amigas e amigos, especialmente ao Marcos, sempre dispostos a dar dicas, sugestões, indicações de livros e muita conversa. Caminho de Solidariedade.

Agradeço a todas as Professoras e Direção das Escolas onde realizei a pesquisa de campo.

À Leila e ao Pedro, eterna dívida de gratidão.

Às colegas do DED-CEUC-UFMS.

Pelas idas e vindas entre São Paulo, Campinas e Corumbá, o apoio de infra-estrutura do Gilmar, Isô, Zé Eduardo e Rita, Cadu e Bel, Soninha, Celeste, Dulce, minha irmã, Néia, D. Maria, Celso, Bortolanza e Ana, Renato e Rose.

Pelos socorros informáticos do Zé Augusto, Magali e Henrique, Josi e Paulo, Mário, Cláudio, Célia, Solange, Nelita, Jaime e Rogério.

Ao Celso Batista e ao Waldecir Godoy, pela tradução de textos.

À Márcia, minha orientadora.

À Nadir, Carmozinha, Ana e Marina, sempre dispostas a nos orientar pelos meandros burocráticos.

À Ana Santana, companheira de todas as horas.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
HISTÓRICO-MITOLÓGICO	16
IDADE MÉDIA, IDADE DOS HOMENS	24
O HOMEM É PÚBLICO	28
A RAZÃO ILUMINISTA	34
A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO	44
O DINAMISMO PATRIARCAL E MATRIARCAL NO ENSINO	61
A ESCOLA NOVA NO BRASIL	77
A IDENTIDADE PROFISSIONAL	94
O TAYLORISMO PEDAGÓGICO	113
UMA HISTÓRIA DA SAÚDE DOS TRABALHADORES	129
A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL OU “A LUTA PELA VIDA”	140
A LUTA PELA VIDA NO BRASIL	150
A EVOLUÇÃO DOS CONCEITOS	164
O MAL ESTAR DOCENTE	170
A SAÚDE MENTAL	183
A PESQUISA	200

CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUESTIONÁRIO SÓCIOECONÔMICO - PROFISSIONAL	219
O QUESTIONÁRIO GERAL DE SAÚDE	227
CONSIDERAÇÕES SOBRE O QGS-12	230
CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
BIBLIOGRAFIA	242

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar, através de uma pesquisa de rastreamento na área de saúde mental, junto às professoras de duas Unidades Escolares do período noturno da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, suas condições de trabalho e as possíveis manifestações de insatisfação, ansiedade e inadequação social no trabalho. Estas manifestações são detectadas através do Questionário Geral de Saúde-12, que foi convalidado em três Centros de Saúde de primeiros cuidados para identificar distúrbios psiquiátricos não psicóticos.

Nossa hipótese principal é a de que embora o taylorismo venha se transformando em função do aperfeiçoamento tecnológico, determinando mudanças na organização do trabalho, o Sistema Educacional, tanto na sua estrutura funcional, como na sua prática pedagógica, continua taylorizado. Isto porque, não se trata apenas de mudanças burocráticas ou de reformas do organograma da estrutura administrativa para modifica-lo no sistema de ensino, mas também da formação dos profissionais de ensino, que se formaram em uma estrutura educacional, durante anos de estudos e práticas pedagógicas, que não se mudam como se fosse uma máquina.

Assim, diante da incompatibilidade entre as transformações sociais e como o sistema de ensino ainda funciona, consideramos o “taylorismo escolar” como uma das fontes de insatisfação profissional, que tem levado as professoras a problemas de inadequação na formação de sua clientela para o mercado de trabalho, resultando em manifestações na área da saúde mental. Em síntese, consideramos que o sistema de ensino, e conseqüentemente as professoras, está preso aos ideais liberais do escolanovismo e ainda não se adequou às transformações que ocorrem no final do século XX.

Durante o período de definição dos referenciais teóricos e de amostragem, deparei-me com várias questões, aparentemente simples, que poderiam parecer sem grande importância para o projeto, mas que me ficavam “martelando a cabeça”.

Por que estou querendo fazer uma pesquisa com professores se a maioria são professoras? Quando falava nos *professores*, ninguém perguntava pelas professoras. - "Mas quando se fala de professor, já não se está falando de professora?" Por outro, quando comecei a falar nas *professoras*, a pergunta era inevitável: "Mas e os professores?"

Da questão terminológica, e todas as suas implicações, percebi que o problema era outro, o que me levou a direcionar minhas inquietações para a questão de gênero. Não considerando este trabalho um estudo de gênero, e sim, uma pesquisa com profissionais da área de ensino sobre a insatisfação, ansiedade e inadequação social no trabalho, notei que para o desempenho da

professora que adentra à sala de aula, sua formação específica conta muito pouco. Não é apenas uma professora desta ou daquela disciplina que adentra à sala de aula. É também uma Mulher, que foi domesticada sob a égide das relações patriarcais e à qual tal função foi oferecida, para reproduzir em sala de aula as relações que em última instância, a oprimem.

Dentre as várias preocupações sobre esta afirmação, comecei a pensar na questão do patriarcalismo/matriciado, que imediatamente me levou à questão mitológico-religiosa e, na seqüência desta, à questão da evolução do pensamento racional contemporâneo; ao desenvolvimento das relações capitalistas de produção e, finalmente, o que em um primeiro momento nos parecia ser o ponto de partida, ao Liberalismo Pedagógico advindo da Revolução Francesa.

Não era muita coisa, apenas a sensação de querer abraçar o mundo...

Mas como pesquisar sobre o comportamento de um segmento profissional, determinante-relativo na formação de cidadãos, sem considerar o seu processo de formação, seja individual, seja coletivo, seja profissional enquanto cidadã e principalmente histórico-cultural?

Na busca das origens dos valores determinados pelas relações patriarcais, que são preponderantes no mundo contemporâneo, foi inevitável encontrar-me com as explicações mitológico-religiosas, ao analisar a passagem do período em que a mulher exercia um predomínio sobre a organização tribal, seja nas relações de parentesco, graças a seu papel de procriadora - a deusa

que gerava o novo - seja nos vínculos em relação à produção de alimentos, do qual participava não apenas como mão-de-obra mas também como a deusa nutriente.

Daí surgirem as associações entre a fêmea-mãe-procriadora e a terra-mãe-nutriente. Já estamos, portanto, vivendo as explicações mitológico-religiosas que se desenvolvem na maioria das civilizações, em grande parte do mundo, e que conterão os arquétipos determinantes das formações cognitivas, do consciente e do inconsciente da humanidade.

Com a passagem do predomínio do matriciado para as relações patriarcais, a mulher começa a ser colocada na condição de ser frágil que necessita da proteção do homem, é domesticada, reclusa às funções domésticas e de procriação. Nessas novas funções, que passam a ser consideradas como da "natureza feminina", estão evidentes os vínculos de responsável pela vida, preservação, formação e educação das novas gerações nos primeiros anos de vida.

No início da Idade Média, com o surgimento da Igreja patriarcal como instituição ideologizadora, há a convergência de interesses entre os valores religiosos desta Igreja e os de preservação da propriedade dos Senhores Feudais. Em outras palavras, a Igreja passa a instituir o matrimônio para controle da sexualidade da mulher, com a concordância dos Senhores Feudais, interessados na garantia sobre os seus descendentes e sobre o seu patrimônio.

No final da Idade Média, início da Idade Moderna, assistimos a um dos maiores genocídios perpetrados contra a humanidade: mais de cem mil mulheres são condenadas e levadas à fogueira por serem consideradas orgásticas e ambiciosas, entre outras acusações. E como esse assassinato em massa foi realizado em nome do Deus macho, nada mais justo do que considerar esses tribunais como santos, benéficos e necessários. Autocrítica até agora, nenhuma.

Neste mesmo momento se dá também o surgimento e formação do pensamento racional moderno, que será desenvolvido unicamente por homens adeptos dos valores e princípios impostos pela pregação mitológico-religiosa do patriarcalismo. Esta nova razão não apenas reafirmará os valores patriarcais em relação à mulher, como também determinará a relação do homem com a natureza, que, doravante, também deverá *ser dominada, explorada e até torturada*, para o bem da humanidade. Novamente fica evidente a ligação mitológica entre a Terra e a Mulher. E esta razão, patriarcal, vinculada aos valores celestiais, deixará de relevar o papel feminino na construção do equilíbrio entre os dois sexos e da harmonia nas relações com a natureza.

Será esta mulher, sob o domínio do patriarcalismo mitológico-religioso e do racionalismo moderno, que, com o desenvolvimento das relações capitalistas de produção, já no séc. XIX, reivindicará sua volta à vida pública. Estas relações patriarcais-capitalistas, fazendo uso da "natureza da mulher", oferecerá a esta as profissões ditas femininas, tais como enfermagem, psicologia, serviço social,

trabalho doméstico assalariado e, por fim, o magistério escolar. Todas estas profissões, de uma forma ou de outra, vinculadas à saúde e à preservação da vida.

Na seqüência do desenvolvimento do pensamento racional moderno, após Copérnico, Galileu, Bacon e Newton, virão Comte, Durkheim e, finalmente, Taylor. Certamente estamos considerando que entre estes pensadores haviam divergências, mas o que mais nos interessa, no momento, é que simbolizam uma seqüência e contínuas superações e/ou evolução do pensamento moderno-contemporâneo. Pensadores que após as inquietações iniciais, em suas pesquisas, com a localização dos astros e o equilíbrio do universo, já que os pressupostos religiosos eram celestiais, voltam sua curiosidade para a Terra, enquanto fonte de riqueza a ser explorada; e o pensamento racional masculino tentará colocar o homem como o centro de todas as coisas. As relações entre os seres que a habitam, seja no campo da sua formação espiritual, seja no campo do trabalho, passarão a ser preocupação dos detentores do poder estatal. Tais preocupações irão da forma e conteúdo lógico da estrutura educacional até a forma de gerenciamento e organização do trabalho.

A consolidação deste pensamento racional se dará mais ainda com a tomada do poder político pela burguesia com a Revolução Francesa e a partir dela, como referencial histórico, teremos a sua expansão e evolução com o pensamento positivista e a sua adequação ao liberalismo pedagógico. Isto porque, de acordo com os ideais filosófico-ideológicos da burguesia recém-

chegada ao poder, a educação escolar é proposta para todos como meio de equalização das diferenças sociais.

Resumidamente, o pensamento racional, o liberalismo pedagógico e o pensamento positivista são partes de um mesmo corpo, que se identificam e se fortalecem enquanto fundamento político-filosófico da nova realidade econômica, ou seja, as relações capitalistas de produção.

Diante da crise fiscal do Estado capitalista, não podendo este e não tendo por que manter homens professores, e diante das reivindicações destas, às mulheres será oferecido o papel de educar crianças também em idade escolar, mas apenas nos primeiros anos. A direção escolar, porém, será reservada aos homens.

Com a evolução das necessidades do sistema capitalista de ampliar a produção e conseqüentemente especializar a mão-de-obra, que se torna uma constante, amplia-se o sistema de ensino e com ele a oferta de trabalho para a mulher no magistério. É a possibilidade histórica que a mulher encontra para romper as amarras domésticas e ampliar os níveis de participação na vida escolar, e conseqüentemente, para outros setores profissionais da economia pública, que levará inevitavelmente às condições de poder discutir o seu papel na sociedade.

Do Primeiro ao Segundo Grau, passará a ocupar cargos de Direção e Supervisão. Porém, aos homens caberá, no início deste processo, em função do poder das relações patriarcais, o predomínio em cargos de maior poder político.

Símbolizando bem esta situação, basta-nos olhar quantas mulheres já ocuparam cargos de Secretária e Ministra da Educação no Brasil ou em qualquer país. Claro está que, neste caso, nos deparamos também com a questão da não-participação político-partidária da mulher, outra consequência das relações patriarcais.

Historicamente, é nesse momento que perguntamos quem é a mulher-professora que adentra à sala de aula? E algumas hipóteses já foram levantadas como possíveis respostas: é a mulher que foi educada e formada pelos valores e princípios mitológico-religiosos, pela lógica do racionalismo patriarcal moderno e que adota a pregação ideológica da pedagogia liberal-positivista.

Teríamos assim, em sala de aula, uma mulher que, em função desta formação, mantém uma relação patriarcal tanto hierárquica quanto pedagógica, e que não poderia ser outra, pois assim foi formada. Qual seria a identidade profissional desta professora? Qual seria o seu grau de satisfação ou insatisfação, enquanto formadora-relativa de cidadãos, vivendo o conflito entre o modo como foi educada e a sua natureza feminina? Qual seria a busca desta mulher-professora pelo equilíbrio da alteridade, onde não prevaleceria nem o patriarcal, nem o matriarcal, mas a harmonia entre os dois, no processo pedagógico?

Encerrando esta parte descrevemos o que seria o dinamismo patriarcal e matriarcal no ensino e como as relações pedagógicas, tais como estão

estabelecidas na sua prática cotidiana, são manifestações do arquétipo patriarcal.

A segunda parte do projeto de pesquisa consiste em uma análise do Sistema Educacional implantado no Brasil a partir da Proclamação da República, mais caracterizado a partir do início do século XX com o desenvolvimento e incremento das atividades urbanas como o comércio, a indústria e prestações de serviços.

A necessidade de qualificação de mão-de-obra para essas atividades e a escola formal como canal para satisfazer esta demanda, acabou por levar ao que se convencionou chamar Escola Dualista, isto é, uma escola para os filhos da elite e outra, profissionalizante, para filhos de operários. Quanto a esta questão de Escola Dualista, acreditamos tratar-se de um “equivoco” metodológico que, apesar de já refutado, ainda prevalece em muitas análises, pois tenta separar partes do todo, como se um não fosse parte integrante do outro, como se um não fosse produto do outro. Assim, tanto uma escola como a outra são faces de uma mesma realidade econômico-social.

Por outro lado, não queremos dizer que a escola seja apenas instituição discriminadora e reprodutora de relações econômicas e sociais, independentemente de ser dualista ou não. Ela é “dualista”, porém, como produto/manifestação de uma estrutura econômica discriminadora. Portanto, não será esta escola, meio de equalização de diferenças econômicas e sociais geradas por esta estrutura que a criou.

Voltando à nossa questão, sendo a República, enquanto regime político, de inspiração liberal-formal, o sistema de ensino, é óbvio, também será fundamentado nos mesmos princípios. No início da República, já no século XX, as resistências foram muitas, por parte da Igreja, pois o ensino formal era dominado e controlado por princípios religiosos, que se opunham à pregação racionalista-liberal dos Pioneiros da Escola Nova, como ficaram conhecidos os defensores da nova metodologia, conteúdo, ensino comum para alunos e alunas e escola pública e gratuita e laica para todos.

De reformas isoladas, realizadas nos Estados ou em alguns municípios, por adeptos do escolanovismo, como Anísio Teixeira no Distrito Federal, Fernando de Azevedo no Paraná, Lourenço Filho em São Paulo, etc, somente a partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (mais uma vez a Educação está vinculada à preservação da vida), definitivamente será implantada uma proposta educacional que se possa chamar de Sistema.

Esse sistema de ensino com as altas taxas de evasão e repetência escolar, diante de um mercado de trabalho estruturalmente com pequena capacidade de absorver a demanda potencial de mão-de-obra formada por ele, levaria a um estado de insatisfação das professoras por não terem seus ideais profissionais realizados, e por não verem o produto final do seu trabalho, pois a pregação de que “precisa estudar pra ser alguém na vida” quando se tornar adulto, que por princípio seria o seu objetivo, não encontra respaldo no desenvolvimento econômico, onde o aluno ou aluna viria a “ser alguém”, ou

seja, onde teria um emprego. É claro que não consideramos que a escola forma apenas para o mercado de trabalho.

Esta insatisfação conjuntural da professora, de não ver o retorno do seu trabalho, que poderíamos chamar de despersonalização da identidade profissional, somar-se-ia à despersonalização da identidade pessoal diante do conflito do ser feminino que realiza um trabalho fundamentado no predomínio das relações patriarcais. Despersonalização de uma Identidade que, na verdade, nunca chegou a desenvolver-se como personalidade, a qual, por sua vez, se mantém em potencial no arquétipo feminino.

Na terceira e última parte, fazemos um breve histórico da saúde do trabalhador, das suas origens européias até o Brasil, e sua evolução no sentido de considerar não apenas os riscos de acidentes, e as exposições aos produtos considerados tóxicos, que freqüentemente provocam a invalidez ou morte no trabalho de milhares de trabalhadores, mas também as formas de gerenciamento e as estruturas organizacionais da linha de produção que exigem um ritmo de trabalho considerado desumano e que levariam à insatisfação, à ansiedade, à angústia, ao estresse e depressão, dentre várias manifestações de caráter de morbidade psiquiátrica. Estes conceitos estão definidos de acordo com a Organização Mundial de Saúde.

Saindo da linha de produção, as estruturas organizacionais no setor de prestação de serviço, no qual estão inseridos os profissionais da área de ensino,

levariam este setor da economia às mesmas manifestações de morbidade psiquiátrica.

Para isso, fazemos uma analogia entre o taylorismo da linha de produção - com seu princípio básico de separação entre a execução e a concepção, passando para a gerência todo conhecimento do processo produtivo e as condições de estabelecer o ritmo de trabalho, com o que ocorre na prática pedagógica cotidiana da sala de aula e que chamaremos de taylorismo pedagógico.

Ou seja, o sistema de ensino estaria estruturado, enquanto organização administrativa e burocrática, nos princípios tayloristas de gerenciamento, de modo a refletir-se necessariamente na prática pedagógica. Na sua essência, no discurso oculto da relação hierárquica entre alunos/as e professoras, este componente operacional, mais do que pressuposto básico da dinâmica de trabalho pedagógico, é também formador e preparador do aluno para o mercado de trabalho, que, por sua vez, também assim é estruturado.¹

Talvez aqui nos encontramos diante de muitas das questões do mundo contemporâneo: estamos passando por processos de transformações rápidas onde o próprio taylorismo perde sua força enquanto matriz referencial de organização do trabalho. Mas se isto ocorre na produção de mercadorias, onde novas formas de gerenciamento vêm sendo testadas em função da utilização de

¹ Não ignoramos que as transformações que estão ocorrendo na organização da produção, vêm jogando os princípios tayloristas por terra. É necessário considerar, entretanto, que os conceitos tayloristas continuam a vigir nas empresas de menor sofisticação tecnológica para as quais se dirige a maior parte da mão de obra saída das escolas públicas.

novas tecnologias, o problema agrava-se nos dois setores: as reformas realizadas na educação na última década, seja organizacional seja pedagógica, não representam, ainda, nada que possa ser considerado significativo diante das transformações ocorridas no processo produtivo.

Por outro lado, o modelo econômico como está posto, com seus encantos sobre competitividade, flexibilização da economia e que vem se dando sob a égide do Neoliberalismo, só tem mostrado a sua “lógica destrutiva” como grande gerador de desemprego, miséria e concentração de renda.

Aqui nos restaria a indagação se é intenção do sistema de ensino adequar-se, formando profissionais, a este mercado de trabalho. Que trabalho? Além do que, é consensual, em termos pedagógicos, que ninguém aprende sob estado de tensão, que ninguém aprende a partir de uma relação pedagógica que não seja prazerosamente saudável. Portanto, como o Sistema de Ensino poderia realizar tais objetivos “educando” para a competitividade? Mesmo porque acreditamos que tal educação, para a competitividade, é que vem ocorrendo dissimuladamente, com seus discursos “ocultos” ou “lacunares” durante todo o século XX. A Escola não é mais o meio de equalização das diferenças econômicas e sociais. Como pregava o liberalismo dos escolanovistas. O Sonho acabou!

Já a estrutura organizacional, administrativa e burocrática do sistema de ensino e a estrutura das relações pedagógicas em sala de aula, que se desenvolveram a partir da dinâmica cartesiana de separar as partes para melhor

entendê-las, assim como a decomposição de tempos e movimentos do processo produtivo do taylorismo, ainda prevalecem, sendo uma produto da outra, de modo a reproduzir-se mutuamente na sua interação. Consideramos que muitos princípios do taylorismo ainda prevalecem nos dois setores: na produção em relação a tempos e movimentos com as novas tecnologias reduzindo o tempo, e na relação pedagógica enquanto estruturação lógica e cognitiva e com o tempo predeterminando o ritmo de assimilação e acomodação do conhecimento pelas crianças. Como se fosse possível!

A partir deste pressuposto do taylorismo pedagógico, utilizaremos um questionário de rastreamento de morbidade psiquiátrica - o QGS-12, Questionário Geral de Saúde, - sistema diagnóstico convalidado por Jair de Jesus Mari, médico psiquiatra da Escola Paulista de Medicina, desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde, a ser oficialmente adotado em nosso país, para detectar anomalias comportamentais. Utilizaremos também um questionário para mapear as origens sócioeconômicas e profissionais das professoras.

A amostragem da pesquisa, que infelizmente é pequena, parte de uma escolha aleatória, em duas escolas do período noturno do 1º e 2º Graus, em duas cidades da Grande São Paulo.

Outro fato relevante da amostragem é que a Secretaria da Educação não dispõe dos números, distintos entre professoras e professores. Em função desta limitação, trabalharemos com a estimativa, fornecida informalmente pela

Secretaria de Educação, de que 80% dos profissionais de ensino são professoras e que, no primeiro grau, esta porcentagem chega a 96%. A Secretaria desconhece o percentual do 2º Grau.

Como conclusão, acreditamos, estar contribuindo para a reflexão que já se caracteriza como uma das mais profícuas do século XX e que provavelmente será uma das mais importantes no século XXI, que é a discussão sobre o processo de emancipação da mulher. Acreditamos também, até com certo caráter de utilitarismo, poder fornecer subsídios às entidades sindicais para melhor fundamentar suas ações, para que estas possam também tomar iniciativas próprias e não dependam apenas do poder estatal quanto à qualificação dos profissionais de ensino, visando à construção do sujeito coletivo pedagógico. Mesmo porque não partimos do princípio de que o Estado tenha este interesse, visto que, preocupado em adequar o ensino à competitividade, estará ainda mais se distanciando de qualquer projeto que possamos chamar de civilizatório.

O HISTÓRICO-MITOLÓGICO

"No princípio era a Mãe, o Verbo veio depois." É assim que Rose Marie Muraro, citando Marilyn French, *"uma das maiores pensadoras feministas americanas"*, e ela, Rose, uma das maiores, brasileira, inicia a Introdução Histórica do *"Malleus Maleficarum"*, a "bíblia" da Santa Inquisição, traduzido para a edição brasileira como *"O Martelo das Feiticeiras"*, um pequeno resumo para *"retraçar os caminhos da espécie através da sucessão dos seus mitos"*:

"...Na primeira etapa, o mundo é criado por uma deusa mãe sem auxílio de ninguém; na segunda, ele é criado por um deus andrógino ou um casal criador; na terceira, um deus macho ou toma o poder da deusa ou cria o mundo sobre o corpo da deusa primordial; finalmente, na quarta etapa, um deus macho cria o mundo sozinho." (Muraro, 1993: 8)

Considerando que:

"...a função dos mitos é expressar, através de uma história de ficção, que inclui forças sobrenaturais, a elaboração simbólica de vivência com alto poder transformador da consciência individual e coletiva, os mitos são os grandes sonhos das culturas" (Byington, 1996: 167).

Se, portanto, são síntese cultural de 20 mil anos da existência em que o homem e a mulher se fizeram e se fazem humanos, não é surpreendente que esta divisão das etapas mitológicas corresponda às etapas cronológicas da história humana, pois ela mesma é produto do humano que se faz humano em suas relações de transcendência, produzidas durante milênios pela mente humana na sua relação com o meio. Ou seja, o mito não é apenas uma explicação da sua existência, mas também um processo de interação e integração entre os grupos primitivos.

Hoje, o mito é a instituição imaginária da sociedade, pois

“...o mundo moderno apresenta-se, superficialmente, como daquele que impeliu, que tende a impelir a racionalização ao extremo e que, por isso, permite-se desprezar - ou olhar com curiosidade respeitosa - os estranhos costumes, invenções e representações imaginárias das sociedades precedentes. Mas, paradoxalmente, apesar de, ou melhor, por causa desta ‘racionalização’ extrema, a vida do mundo moderno depende do imaginário tanto como qualquer das culturas arcaicas ou históricas”. (Castoriadis, 1982: 187)

“...as semelhanças entre os acontecimentos fantásticos dos mito e contos de fadas e os sonhos e devaneios adultos - a realização de desejos, a vitória sobre todos os competidores, a destruição de inimigos - exprime o que normalmente impedimos de chegar à consciência”.(Bettelheim, 1980:46).

Se estas etapas mitológicas são a própria manifestação das formas de organização da vida em grupo do homem e da mulher, que se humanizavam, e correspondem, também, à transição do período matriarcal para o patriarcal da humanidade, no mundo atual, assim como em suas etapas precedentes, *“...a dominação do imaginário é igualmente clara no que se refere ao lugar dos homens, [e das mulheres], em todos os níveis da estrutura produtiva e econômica”*. (Idem: 189).

O exemplo da primeira etapa vem dos gregos, onde a Grande Mãe, Géia, cria o universo sozinha e dela nascem todos os deuses e deusas. Na segunda etapa, o exemplo vem da mitologia chinesa com o yin e o yang, o princípio feminino e o masculino que governam juntos. Onde o masculino contém seu lado feminino e o feminino seu lado masculino. Assim como

“...em biologia humana, as características masculinas e femininas não estão nitidamente separadas, mas ocorrem, em proporções variáveis, em ambos os sexos. Da mesma forma, os antigos chineses acreditavam que todas as pessoas, homens ou mulheres, passam por fases yin e yang. A personalidade de cada homem e de cada mulher não é uma entidade estática, mas um fenômeno dinâmico resultante da interação entre elementos masculinos e femininos.” (Capra, 1994: 34)

O exemplo da terceira etapa é a mitologia sumeriana, *“...em que primitivamente a deusa Siduri reinava num jardim de delícias e cujo poder foi usurpado por um deus solar”*. (Muraro, 1993: 9).

Na quarta etapa, dentre tantos exemplos,

"...um deus macho cria o mundo a partir de si mesmo: Javé é deus único Todo-Poderoso, onipresente, e controla todos os seres humanos em todos os momentos da sua vida. Cria sozinho o mundo em sete dias e, no final, cria o homem. E só depois cria a mulher, assim mesmo a partir do homem"(Muraro, 1993:9).

E como este homem não tinha útero e para que não fosse andrógino, a mulher foi criada a partir da sua costela. Talvez aqui tenha surgido o senso comum, que poderíamos chamar de inconsciente coletivo cultural, de que sem o homem a mulher não existiria. Por outro lado não podemos deixar de lembrar do eterno desejo inconsciente do homem em poder gerar filhos.

Assim, percebemos que, nas duas primeiras etapas, em que a sobrevivência se dava através da coleta e caça de pequenos animais, o que a mulher fazia sem grandes dificuldades, havia igualdade no trabalho. O que diferenciava a mulher do homem é o fato de que esta tinha, e ainda tem, claro a capacidade de reprodução da espécie, que lhe conferia status de deusa, já que geradora da vida, pois neste período o homem desconhecia o seu papel no processo de reprodução da espécie.

Com o desenvolvimento da agricultura,

“...o dinamismo patriarcal começou a se tornar dominante em várias culturas a partir da construção das primeiras cidades, no quinto milênio antes de nossa era. Foi sem dúvida a invenção do arado, logo combinado com a irrigação, que tornou possível o assentamento definitivo dos povos, em inúmeros casos, sob a dominância patriarcal”(Byington, 1996:165).

Antes da invenção do arado, a mulher na maioria das culturas podia participar do plantio e da colheita na roça ao lado de sua aldeia, o que lhe permitia exercê-los junto com a maternagem. O arado afastou o plantio e a colheita da aldeia e permitiu armazenar grandes quantidades de alimentos, indispensáveis à formação das cidades, transferindo, em grande parte, a produção da mulher para o homem, e foi o principal marco na passagem da dominância matriarcal para a patriarcal do processo civilizatório.(Byington, 1996)

Aliado à necessidade de caça dos grandes animais, que exigia mais força para abatê-los, é que o homem passa a exercer um domínio sobre a mulher em função da primeira divisão social do trabalho: a sexual. Esse momento coincide com a descoberta da participação, mesmo que momentânea, do homem no processo de reprodução da espécie.

Por mais que possa parecer cruel, se a mulher, no início da civilização, ficou em casa para cuidar dos filhos, num segundo momento, diante da necessidade da sua mão-de-obra, esta foi colocada em profissões ditas femininas, sobretudo para cuidar de crianças, e no seu novo local de trabalho,

instalaram-se creches para que a mulher pudesse desempenhar suas funções profissionais e continuasse a exercer as maternais.

Segundo esta mitologia, o homem e a mulher, após viverem um período onde o

“...alimento é abundante e colhido sem trabalho, com restrição ao fruto de determinada árvore, ‘...a mulher vendo que a árvore era boa para se comer, agradável aos olhos, desejável para dar entendimento, tomou-lhe do fruto e comeu e deu também ao marido e ele comeu’(Gênese 3:6) e graças à sedução da mulher, o homem cede à tentação da serpente e o casal é expulso do Jardim das Delícias.”(Muraro, 1993:9)

O episódio da saída do Paraíso na Gênese nos mostra uma grande diferenciação da consciência associada à função ética, à função sexual, inclusive à reprodução e às funções de produção e responsabilidade pela automanutenção. O mito expressa uma imensa transformação cultural da consciência coletiva, na qual o ser humano passa a elaborar, também conscientemente, todas essas importantes funções psíquicas, que até então vivenciara inconsciente e em grande parte, passivamente dentro da natureza. A passagem de um estado de inconsciência para outro de muito maior consciência é claramente caracterizado por uma vivência de descoberta e aprendizado. Todavia, o relato do Mito, grandemente inserido no dinamismo patriarcal, acrescenta conotações específicas de transgressão, punição e culpa à maneira

de elaborar essa transformação que sem dúvida, marcaram e influenciaram a Cultura Ocidental.(Byington,1996:)

Expulsos do Paraíso e só podendo tirar seu sustento da terra com o trabalho, que será *penoso, em fadigas e com o suor do rosto*, o poder será centralizado na figura masculina através de rígidos controles, e cujos transgressores serão punidos.

“É preciso usar a coerção e a violência para que os homens (e as mulheres) sejam obrigados a trabalhar, e essa coerção é localizada no corpo, na repressão da sexualidade e do prazer”.(Muraro, 1993: 9)

Finda-se a integração da relação entre homem-mulher-natureza, onde havia divisão do trabalho entre os sexos, mas não havia desigualdade na participação da produção de alimentos, já não são mais os princípios feminino e masculino que governam juntos o mundo, mas sim a lei do mais forte e a relação entre ambos, que passa a ser de dominação e submissão.(Muraro, 1993.)

Assim como o homem passa a dominar a mulher, controlando ou tentando controlar sua sexualidade e seu prazer, assim também dominará a natureza. Desta dominação resultará a quase destruição da mulher e da natureza, a partir dela a mulher passará a ser definida pela sua sexualidade e o homem pelo seu trabalho.(Muraro, 1993) Claro que aqui está a origem do senso comum de que lugar de mulher é dentro de casa, e que seu trabalho não será

considerado produtivo. Talvez seja partindo desta premissa que às mulheres foram ofertadas profissões femininas, e que se tornou comum dizer que "trabalha fora".

Encerrando este capítulo, acreditamos ser a explicação mitológica - originada em determinado momento para explicar os acontecimentos externos ao ser humano, e que conseqüentemente irá desenvolver toda a sua estrutura psíquica - será um dos componentes básicos e determinantes no comportamento do ser humano.

IDADE MÉDIA, IDADE DOS HOMENS

No período da queda do Império Romano, as relações patriarcais já estavam consolidadas a nível do poder governamental, mas a mulher ainda tinha parcela de participação no que poderíamos chamar de vida pública, pois detinha poderes sobre a reprodução da espécie e preservação da vida, através de seus conhecimentos na área medicinal acumulados durante séculos. Assistimos, assim, no início da Idade Média a um conflito entre dois poderes.

De um lado,

“...o poder profano”, “cuja missão é reafirmar ‘leis’ e fazer com que estas sejam respeitadas, pelos modos de comportamento tradicional, mas repousando também sobre a disposição das relações de produção, o que faz com que o casamento não seja certamente o mesmo nos diversos graus de hierarquia das condições sociais, no nível dos senhores de um lado, no nível dos explorados do outro.”(Duby, 1990:14)

De outro lado,

“o poder sagrado - de uma nova instituição que se formava e se consolidava na tentativa de fazer valer os princípios regidos pelo mito do Deus macho - cuja autoridade anima e sustenta a infatigável ação dos sacerdotes no sentido de inserir o casamento na totalidade de um empreendimento de

dominação dos costumes e de, nesse conjunto, situá-lo no seu justo lugar.”

“No decorrer dessa competição secular, o religioso tende a suplantar o civil.

A época caracteriza-se por uma progressiva cristianização da instituição matrimonial.” (Idem)

Assim temos, por um lado, um modelo leigo, encarregado, nessa sociedade ruralizada, na qual cada célula tem raiz num patrimônio fundiário, de preservar, geração após geração, a permanência de um modo de produção, sustentado pelos senhores feudais; e por outro um modelo eclesiástico cujo objetivo, atemporal, é refrear as pulsões da carne, isto é, reprimir o mal, represando numa moderação estrita as irrupções da sexualidade.(Duby) Isto porque, querendo fazer valer tais princípios do mito do Deus macho, a mulher é considerada a responsável pela tragédia da expulsão do Jardim das Delícias, sedenta que foi de novos conhecimentos e dos prazeres da carne.

A instituição do matrimônio veio a ser, definitivamente, mesmo considerando os “objetivos inteiramente estranhos um ao outro”, do poder leigo e do poder sagrado, a solução para problemas diferentes dentro do mundo patriarcal-religioso que buscava sua consolidação.

Todos os responsáveis pelo destino familiar, isto é, todos os homens que detêm algum direito sobre o patrimônio e, à frente deles, o mais velho, com quem os demais se aconselham e que fala em nome deles, consideram conseqüentemente como direito principal casar os jovens e casá-los bem. A mulher será, portanto, negociada em acordos que implicam linhagens e

patrimônios, deixará de depender de sua família e para sempre será submetida a seu marido, ainda que condenada a ser para sempre uma estrangeira, um pouco suspeita de traição furtiva nesse leito em que ela penetrou, onde vai preencher sua função primordial: dar filhos ao grupo de homens que a acolhe, que a domina e que a vigia. O filho primogênito será o herdeiro desse patrimônio já que tendo-se certeza da linhagem, o patrimônio não será dividido, pois não se tem garantia da linhagem dos outros filhos,

“...porque o desregramento natural desses seres perversos que são as mulheres comporta o risco, não havendo vigilância, de introduzir no seio da parentela, entre os herdeiros da fortuna ancestral, intrusos, nascidos de outro sangue, clandestinamente semeados, da espécie desses bastardos que os celibatários da linhagem disseminam, com expansiva generosidade, fora da casa ou entre os serviçais.” (Idem:17)

Com este controle do homem sobre o corpo e a vida da mulher, domesticada, colocada dentro de casa para exercer a sua função de procriadora, esta será alijada da vida pública. Por vida pública não estamos considerando participação política no aparelho de Estado, pois desta, a mulher já havia sido excluída desde a Grécia. Consideramos sim, a sua participação enquanto detentora de saberes acumulados, principalmente no campo da cura medicinal.

Para as mulheres que de alguma forma deixarem transparecer aos homens-sacerdotes que não aceitavam estas imposições, que não conseguiam

casar-se e que dominavam conhecimentos ou seja, que podiam colocar em dúvida o poder de solução dos problemas existentes entre o céu e a terra, determinado pela instituição toda-poderosa, a punição é serem consideradas bruxas ou feiticeiras e, daí queimadas na fogueira.

Esse genocídio, perpetrado já na época em que se formavam as Nações Modernas, no final da Idade Média, não apenas contribuiu para aterrorizar pedagogicamente as mulheres sobre o seu papel nessa sociedade patriarcal, como também foi determinante para que tornassem seus corpos dóceis e submissos, não apenas aos olhos dos homens nas relações familiares, como também, assim os condicionaram para serem aproveitados nas futuras relações de produção inauguradas com a Era Industrial.

Com a "caça às bruxas" consolida-se o controle sobre a sexualidade e o prazer da mulher, bem como a sua reclusão desta à área doméstica, através de princípios patriarcais-religiosos, determinados pelo Estado Absolutista, pois cabe ao rei promulgar essas regras e fazer com que sejam respeitadas.(Duby, 1990)

O HOMEM É PÚBLICO

Neste mesmo período se implanta e desenvolve toda uma burocracia comercial e administrativa, além da formação dos exércitos nacionais, que além do papel funcional, desempenharão papel de suporte da centralização desse Estado Absolutista.

Vive-se portanto um momento de grande ebulição social, cultural e política advinda das transformações econômicas do renascimento comercial e urbano que propiciam o surgimento do homem público da Idade Moderna. Aproveitando o alerta de Sennett, *"a vida pública não começou no século XVIII, apenas tomou forma uma nova versão da vida pública, centralizada em torno de uma burguesia em ascensão e de uma aristocracia em declínio"*. (Sennett: 1989-68)

Às vezes, somos levados a crer que durante a Idade Média, pelo fato de a economia ser essencialmente rural e agrária, as cidades deixaram de existir. Ora, durante este período as Corporações de Ofício propiciaram as condições para a manutenção das cidades, mesmo dentro de uma economia onde prevalecia a produção agrícola. As cidades que existiam apenas não se desenvolviam nos parâmetros atuais em função da própria estruturação política e econômica do sistema feudal.

Mesmo considerando a interferência política nos resultados dos censos, a população de Londres ,em 1632, era de 315 mil habitantes e a de Paris em, 1637, de cerca de 410 mil, Tanto uma como outra já estavam vivendo o processo do êxodo rural em função do crescimento das atividades comerciais. (Sennett, 1989)

Esta população, na sua maioria migrantes internos, chega às cidades como uma "multidão desconhecida". Local estranho para pessoas estranhas. Como tais pessoas irão fazer sentido umas para as outras? Estão soltas, não têm sequer a marca de um passado enquanto adultos nem a estranheza passível de ser categorizada dos imigrantes vindos de outra terra. Assim como, neste momento, o surgimento de uma nova classe pode deste modo criar um ambiente de estranhos no qual muitas pessoas ficam cada vez mais iguais umas às outras, mas sem terem consciência desse fato. (Sennett,1989)

É neste ambiente, onde tudo é novo e estranho, onde ninguém está realmente seguro quanto aos padrões adequados de comportamento para um determinado tipo de pessoa que se desenvolvem, dentro de uma dinâmica em constante e permanente adequações e inadequações, as novas estruturas de relações interpessoais da Idade Moderna e Contemporânea. É como se pudéssemos afirmar que a individualização está na gênese do sistema capitalista.

“Do ponto de vista social, o crescimento do comércio gerou empregos nos setores financeiro, comercial e burocrático da cidade. Os jovens que vinham para a cidade encontravam trabalho nessas profissões mercantis e comerciais; na verdade, havia como que uma escassez de mão-de-obra [qualificada], pois havia mais empregos que exigiam trabalhadores alfabetizados do que jovens que sabiam ler. Assim como o equilíbrio da densidade demográfica de uma cidade, o equilíbrio dos empregos nela se comporta como cristal: a nova atividade comercial nas capitais do século XVIII não foi acrescida ao que já existia antes; toda a estrutura econômica da cidade recristalizou-se em torno dela.”(Sennett, 1989:79)

Com o desenvolvimento da sociedade de classes, nos primórdios da Era Industrial, o controle e normatização do comportamento da mulher, tendo como referenciais os princípios patriarcais-religiosos, serão estendidos, também, aos homens trabalhadores. Pois as necessidades de sobrevivência nesta nova sociedade, onde as pessoas faziam grandes esforços para dar cor e definir suas relações com estranhos, na tentativa de dar uma forma a esses intercâmbios sociais, obrigatoriamente as levavam a submeter-se a normas e disciplinas estabelecidas pelos comerciantes empregadores ou chefes administrativos.

Nesta nova sociedade, dividida em classes, valores de gênero se harmonizam com valores de classe, de modo a configurar-se uma classe social que domina economicamente tanto homens trabalhadores, quanto mulheres.

Mas estes homens trabalhadores, por sua vez, manterão em seus lares as relações patriarcais de dominação sobre as mulheres.

Os homens originários do campo, em função da dinâmica em que viviam, presos ao espaço, mas livres no tempo, a não ser o tempo das estações, de plantios e de colheitas, portanto de longos períodos, conseguirão adaptar-se à disciplina das atividades comerciais ou administrativas, até que sem grandes dificuldades.

O contrário ocorre quando o desenvolvimento da economia deixa de ser apenas uma troca de mercadorias, originárias de várias partes do mundo, e passa para a produção de mercadorias. Tanto o camponês, quanto o artesão que vai perdendo o seu poder com o declínio das Corporações de Ofício, deixam de ser os trabalhadores ideais para a indústria nascente.

Submeter-se não só a horários de trabalho que chegavam a mais de 14 horas, mas, além disso, ao ritmo de trabalho estabelecido pelas primeiras máquinas, era algo de difícil aceitação. Assim foi que com a ausência ao trabalho, a indisciplina e o alcoolismo de parte dos primeiros homens-trabalhadores-assalariados, se optou por usar também a mão-de-obra feminina. Sem correr risco de grandes exageros, poderíamos dizer que a indústria no século XVIII nasceu e sobreviveu, também, graças à mão-de-obra feminina.

É este homem, trabalhador patriarcalizado, não preso ao tempo, que será o primeiro a colocar a mulher e os próprios filhos, crianças, a trabalharem nas indústrias; estas por sua vez, serão aceitas pelos proprietários industriais, não

apenas por ser uma mão-de-obra mais disciplinada e dócil, mas pelo fato de ser mais barata que a do homem. Por outro lado, percebe-se que por todas as questões relacionadas com a reprodução e preservação da vida, a mulher também assumirá a responsabilidade de manutenção da família, mesmo que para isso tenha que trabalhar nas condições mais precárias e absurdas do início da Era Industrial.

Portanto, consideramos que a consolidação do patriarcalismo-sacerdotal, através da “caça às bruxas”, que “pegaram fogo pra pagar os seus pecados”, se deu no mesmo momento da formação dos Estados Modernos Absolutistas, financiados pelo poder econômico de uma burguesia-comercial em ascensão, e que já preparava os primeiros passos da revolução industrial. Tais Estados Modernos, a realeza os construía e os ocupava com plenos poderes, em aliança com a Igreja Católica, que caracterizava-o como de Direito Divino.

Seria ingênuo caracterizar o capitalismo como produtor das relações patriarcais, ou dizer que a discriminação de sexo foi criada pela sociedade capitalista; antes, o capitalismo é um sistema cuja estrutura de relações econômicas se utilizou, também, das relações patriarcais, para tomar e preservar o poder, pois não havia razão, nem necessidade, para enfrentar os princípios pregados pela Instituição religiosa.

Paradoxalmente, o sistema capitalista, na ganância de ampliar a sua margem de lucro, acabou por proporcionar espaços às mulheres que poderão contribuir para a modificação das relações patriarcais. Resta-nos, no entanto,

aguardar para ver se as mulheres e homens se deixarão assimilar às relações capitalistas-patriarcais ou se contribuirão para transformá-las na busca da harmonia entre o masculino, o feminino e a natureza. Nesse sentido, estamos considerando as relações capitalistas atuais e seu sistema de poder, vinculado ao patriarcalismo, como um momento determinado na história recente, em que nada está decidido de antemão.

A RAZÃO ILUMINISTA

A Idade Média, que por muito tempo foi considerada a Idade das Trevas, teve nos seus interstícios, a evolução dos conflitos geradores do novo. Assim é que, em função de novas necessidades econômicas, forma-se e desenvolve-se a burguesia que assume o poder do Estado Moderno sedenta de passar a história da humanidade a limpo e colocar um fim na própria História para perpetuar-se no poder. Reescrevendo-a como História Oficial, a burguesia considera que tudo que havia existido no mundo, e que lhe interessava enquanto justificativa para seus objetivos, estava renascendo e aperfeiçoando-se graças a ela. Buscando suas origens no antigo mundo greco-romano, passa a denominar este período de Renascimento Comercial, Renascimento Urbano, Renascimento Cultural e tudo o que disto advém, seja no campo artístico-estético, intelectual-filosófico e moral das relações sociais.

Dentre estes conflitos nos interstícios da Idade Média, muito se escreveu sobre a existência humana e seus sentidos. Questões como a vontade, o desejo, a inteligência, o conhecimento, e fundamentalmente a razão e a paixão, foram debatidas no interior da própria Igreja Católica por Sto. Agostinho e São Tomas, além de pensadores próximos aos governantes dos Estados Modernos, originários da burguesia nascente.

Se das trevas sempre nasce a luz, quando encontraram-se o conhecimento do passado greco-romano, os princípios e dogmas religiosos, mais as necessidades impostas pela dinâmica da realidade econômica vigente, novos conceitos, valores e princípios surgem sucedendo e dando continuidade aos antecessores.

A ciência medieval baseava-se na fé e na razão, e sua principal finalidade era compreender o significado das coisas e não exercer a predição ou controle. Em síntese, a ciência era realizada para maior glória de Deus. Visto que tudo havia sido criado por Deus, aos homens restava a contemplação.

A razão religiosa da Idade Média, baseada principalmente na “República”, de Platão, buscava um equilíbrio entre o desejo e a razão, pois

“...a ação ética é aquela que visa um bem, sob a impulsão do desejo, e mediante a tutela da razão. A virtude resulta de uma escolha, e esta é um desejo deliberado, e portanto ‘tanto o raciocínio deve ser verdadeiro, como o desejo deve ser correto, para que a escolha seja legítima, isto é, o desejo deve querer o que a razão afirma... A escolha é o desejo e a razão, com vistas a um fim... Ela é, por conseguinte, uma razão que deseja e um desejo que raciocina.’ (Platão) É tarefa da sabedoria prática instruir o desejo, levando-o a mover-se em direção ao que constitui verdadeiramente o bem, e não a um bem aparente, o que supõe uma escolha baseada no critério de evitar as paixões extremas.” (Rouanet, 1987:17)

Essa razão, com esse tipo de relação entre desejo e razão subjuga o afetivo, como nos mostra Rouanet...

“...com o advento da Idade Moderna inaugura-se uma nova fase na reflexão sobre os condicionamentos afetivos. O tema das interferências não foi abandonado, mas um novo campo começou a definir-se: a investigação do papel assumido pela vida afetiva no processo do conhecimento, independentemente da questão, normativa e metodológica, de saber se os afetos podem ou não exercer influências perturbadoras. Passou-se de uma fase em que os afetos eram estudados numa ótica meramente valorativa, para uma análise teórica do seu funcionamento, como condição estrutural do processo cognitivo. Como seus predecessores, os pensadores dos séculos XVI e XVII continuavam ressaltando a importância de excluir os afetos capazes de interferir com a objetividade do conhecimento, e ao mesmo tempo procuraram definir com crescente imparcialidade a função verdadeiramente assumida pelos afetos na economia psíquica. As duas ênfases são igualmente características desse período.”(Rouanet, 1987:20)

Mas de tanto contemplar, utilizando a razão como método indutivo, foi que Copérnico chegou a sua teoria heliocêntrica, e a Terra deixou de ser o centro do universo para tornar-se meramente um dos muitos planetas que circundam um astro secundário nas fronteiras da galáxia; e ao homem foi tirada sua orgulhosa posição de figura central da criação de Deus. *“Essas idéias exageradas da importância do homem no universo, que a filosofia teológica faz nascer”.*(Comte)

Segundo Capra (1994),

"...Copérnico estava plenamente cômico de que sua teoria ofenderia profundamente a consciência religiosa de seu tempo que retardou sua publicação até 1543, ano de sua morte, e, mesmo assim, apresentou a concepção heliocêntrica como mera hipótese" .

Aqui é necessário ressaltar que, na mesma perspectiva de buscar suas origens no antigo mundo greco-romano e reinterpretá-la ou redescobri-la de acordo com suas conveniências, ou confirmar dentro de uma lógica o que já era conhecido, no caso da teoria heliocêntrica, parece expressar mais um desses fatos de querer rescrever a história, se não um grande plágio. Vejamos: 1º) em sua "Física", Aristóteles (Séc. IV a.C.), citando os filósofos itálicos, afirma que a *Terra gira ao redor do Sol*; 2º) em "Da Natureza dos Deuses", Cícero (I a.C.) afirma que *a luz da Lua não é própria, mas oriunda do Sol*; 3º) em "Astronômicas", Higino (I d.C.) afirma que não só a *Terra é redonda*, mas que os povos que a habitam são *antípodas*, ou seja, um homem está em pé num ponto do globo, e no lado oposto, há um homem de ponta-cabeça; e 4º) os primeiros mapas em que a Terra, *redonda*, aparece dividida em paralelos e meridianos são de autoria dos filósofos jônicos, do séc. VI a.C. Lembrando ainda que em Isaías 40:22: *"Ele (Deus) é o que está assentado sobre a redondeza da Terra"*.

Ressaltamos estes fatos, de escritos antigos e da própria Bíblia, apenas para comprovar a tentativa da burguesia de rescrever não apenas a história,

mas também o conhecimento acumulado até então. Se estes são os fatos, nos parece estranho que, ainda hoje, seja aceito por amplos setores, produtores de conhecimento, as descobertas "recentes" da Idade Moderna. Mais do que redescobrir que a Terra gira e de tirá-la do centro do Universo, o pensamento Iluminista substituiu a Terra pelo homem, como centro do Universo.

Diante do constatado, nos perguntamos se não seria o caso de interpretar esta evolução do pensamento, onde Deus tudo criou e a burguesia recriou, uma tentativa de substituir Deus pela Burguesia? E de tanto dizer, parece-nos que este consenso, das redescobertas, vai predominar por muito tempo, e como é o pensamento que formou e forma o imaginário contemporâneo, é nele que continuamos.

Na seqüência das investigações de Copérnico, Galileu confirma sua teoria utilizando o recém-inventado telescópio, revolucionando todos os princípios sobre cosmologia, conseqüentemente, toda

"a noção de universo orgânico, vivo e espiritual foi substituída pela noção do mundo como se fosse uma máquina, e a máquina do mundo converteu-se na metáfora dominante da era moderna."(Capra, 1994:49)

Neste momento da história, tão importante quanto a confirmação da teoria de Copérnico por Galileu, foi a união do conhecimento teórico ao conhecimento empírico. No dizer de Anísio Teixeira:

“...a escola era a oficina do conhecimento racional. A oficina era a escola do conhecimento prático. Uma não conhecia a outra. Dois mundos à parte. Podiam se admirar ou se odiar, mas não se compreendiam nem podiam se compreender. A aproximação entre esses dois mundos, com a transformação completa de um e de outro, dá-se com o aparecimento da ciência experimental. A ciência experimental, com efeito, nasce quando o homem do conhecimento racional resolve utilizar-se dos meios e processos do homem da oficina, não para fazer outros aparelhos ou petrechos, mas para elaborar o ‘saber’, para produzir outros conhecimentos. Quando Galileu constrói o seu telescópio, para com ele confirmar Copérnico, estava revolucionando, além do mundo das crenças cosmológicas, os métodos do conhecimento racional. O encontro do conhecimento racional com o mundo das oficinas constitui fato muito mais significativo do que a descoberta do movimento da Terra em torno do sol”. (1977)

Partindo deste raciocínio de Anísio Teixeira, podemos afirmar que a partir desta ciência experimental, seriam construídos os pressupostos do Sistema de Ensino atual, onde o aluno é preparado para o mundo do trabalho.

Mas voltando ao nosso eixo, talvez para tentar fugir de maiores querelas com a Inquisição,

“...Galileu postulou que os cientistas deveriam restringir-se ao estudo das propriedades essenciais dos corpos materiais - formas, quantidade e movimento - as quais podiam ser medidas e quantificadas. Outras

propriedades, como som, cor, sabor ou cheiro, eram meramente projeções mentais subjetivas que deveriam ser excluídas do domínio da ciência.”
(Capra, 1996:51)

Se esta foi ou não a intenção de Galileu para sobreviver ao determinismo religioso, o fato é que nas pesquisas posteriores os cientistas primaram por relegar o lado sensível do ser humano. Citando Laing, Capra nos alerta:

“...Perderam-se a visão, o som, o gosto, o tato e o olfato, e com eles foram-se também a sensibilidade estética e ética, os valores, a qualidade, a forma; todos os sentimentos, motivos, intenções, a alma, a consciência, o espírito.”
(Idem, 51)

Ao mesmo tempo que Galileu realizava seus experimentos na Itália, Francis Bacon, na Inglaterra, descrevia o método empírico da investigação científica, e o objetivo da ciência passou a ser aquele conhecimento que pode ser usado para dominar e controlar a natureza. Bacon usou, segundo citações de Capra, várias metáforas dos tribunais da Inquisição em seus escritos científicos. Assim, como a Inquisição condenava muitas mulheres à fogueira, Bacon nas suas investigações chegava a conclusões de que a natureza tinha que ser *acossada em seus descaminhos, obrigada a servir e ser escravizada*. Devia ser *reduzida à obediência*, e o objetivo do cientista era *extrair da natureza, sob tortura, todos os seus segredos*.

Ainda segundo Capra, transferindo sua ira patriarcal-religiosa para a natureza, Bacon fez com que o antigo conceito da Terra como mãe nutriente fosse radicalmente transformado com seus escritos, desaparecendo por completo quando a revolução científica tratou de substituir a concepção orgânica da natureza pela metáfora do mundo como máquina.

Na seqüência de Galileu e Bacon veio Descartes com os alicerces de uma ciência maravilhosa, segundo ele próprio, completamente nova que resolveria, em geral, todas as questões de quantidade, contínua ou descontínua, acreditando que a chave para a compreensão do universo era a sua estrutura matemática; para ele, ciência era sinônimo de matemática; não admitindo como verdadeiro o que não pudesse ser deduzido com a clareza de uma demonstração matemática. (Capra,1996)

O seu método, que consiste em decompor pensamentos e problemas em suas partes componentes e em dispô-las em sua ordem lógica acabou por levá-lo a separar corpo e mente quando afirma que

“não há nada no conceito de corpo que pertença à mente, e nada na idéia de mente que pertença ao corpo”. Tal concepção, segundo Capra, “nos ensinou a conhecermos a nós mesmos como egos isolados existentes ‘dentro’ dos nossos corpos e a atribuir ao trabalho mental um valor superior ao trabalho manual.”(Idem:55)

Considerando o universo material como uma máquina, nada além de uma máquina, Descartes tentou apresentar uma descrição precisa de todos os fenômenos naturais num único sistema de princípios mecânicos, chegando a afirmar *“não reconhecer qualquer diferença entre máquinas feitas por artífices [se referindo ao relógio] e os vários corpos que só a natureza é capaz de criar”*. Daí, para Taylor, com sua Organização Científica do Trabalho, deduzir que o ser humano poderia desempenhar suas funções produtivas no trabalho, como se fosse uma extensão da máquina, senão a própria máquina, foi meio passo.

Nesse sentido, Capra considera que

“.....a drástica mudança na imagem da natureza, de organismo para máquina, teve um poderoso efeito sobre a atitude das pessoas em relação ao meio ambiente natural, fornecendo uma sanção ‘científica para a manipulação e a exploração da natureza que se tornaram típicas da cultura ocidental.”(1996:56)

Considerando que seu método de análise muito contribuiu para o avanço da investigação científica no seu tempo, é necessário que se faça justiça a Descartes, que segundo ele, tudo que pensou foi fruto de uma inspiração divina. Por outro lado, é difícil imaginar, considerando as condições existentes em sua época, onde a Igreja Católica ainda ditava o que era moral, arte e ciência, que ele poderia produzir algum pensamento que fosse muito além. O que se percebe é que é impossível tentar fixar normas e princípios eternos, pois existe

uma continuidade em tudo que se faz, e aos poucos, o pouco que se faz, vai transformando o mundo e a visão sobre ele. Independente do mérito dessa transformação.

O Curioso é que podemos considerar que a razão cartesiana e o que dela derivou, não deixa de ser um conhecimento determinado pelos limites impostos pela Igreja Católica. Não deixa de ser sintomático também o fato da maioria dos pensadores da Idade Moderna, procurarem “leis universais”, quando não, pretenderem criar uma nova religião. Assim, acreditamos que o avanço científico deste período, além do experimental, pouco se diferenciava, se é que se diferenciava, dos princípios religiosos. Pois tanto um como outro, pretendiam, se é que ainda não pretendem, estabelecer “leis universais”.

Assim, acreditamos que esta matriz do pensamento racional (ao lado do mitológico-religioso-patriarcal), é outro componente determinante do comportamento no mundo contemporâneo. E que inevitavelmente se manifesta nas relações pedagógicas em sala de aula.

A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

A questão da identidade, tão discutida nos últimos tempos, nos remete a um pressuposto óbvio: nada é debatido e atinge parcela tão grande de estudiosos e, claro parte da população, se não existe o problema de fato. Se o terreno está parecendo fértil, é que a realidade que o gerou, necessita ser discutida e por isso mesmo, transformada.

Poderíamos considerar que esta necessidade é em função da crise de identidade a que foi colocado o indivíduo, o sujeito, o cidadão proposto pelo Liberalismo Político da razão iluminista diante do desenvolvimento tecnológico de uma sociedade que se massificou com os meios de comunicação de massa. Se verdadeira esta premissa, a crise de identidade, está sendo conseqüência dos próprios meios gerados pelo sistema econômico que propôs, politicamente, tal modelo de identidade. Ou seja, o sistema econômico que propunha princípios políticos e éticos para a convivência entre seus cidadãos acabou ele mesmo, em função do seu desenvolvimento tecnológico, destruindo as bases de sustentação para a convivência que ele próprio propunha. Convivência entre as pessoas, entre os grupos, os grupos profissionais, o próprio indivíduo consigo mesmo, e até, entre as classes sociais.

Talvez como forma de resistência - entendendo esta como uma forma de sobrevivência ao esfacelamento do indivíduo, que se isolou em aglomerados urbanos e solitários, colocando um fim à comunidade rural, à convivência e à relação mais direta com a natureza - a questão da identidade e a questão de gênero são fontes de pesquisas e estudos. Entendemos que tanto os estudos sobre a identidade como os sobre gênero são formas de resistência à dominação das relações patriarcais. E que, como todas formas de resistência, busca o sentido da existência humana e a sua realização plena.

Quando nos referimos ao fim da convivência rural, não estamos idealizando romântica e bucolicamente, um tipo de retorno. E muito menos propondo uma pregação que às vezes parece ganhar força neste final de milênio, pelo menos a nível do discurso, de purificação da espécie, no convívio com a natureza.

Se por um lado, a discussão da identidade - que pode parecer um subterfúgio para escamotear a questão das "classes sociais", não só para colocá-la num segundo plano, como até para negá-la - procura encontrar explicações para um fato existente, de causas recentes, (e até considerando que se possa construir um referencial do que seria a identidade em um mundo de economia globalizada), a discussão da questão de gênero nos parece seguir o mesmo caminho, com a diferença de ter suas origens em um passado mais distante e muito anterior aos problemas da identidade contemporânea.

Neste sentido é que as duas questões em discussão se entrelaçam, embora tenham se originado por razões distintas em momentos históricos diferentes. Mesmo porque a questão de gênero não deixa de ser uma questão de identidade. Pois se estamos falando de gênero feminino, deveríamos também analisar o outro lado desta relação, o masculino. Claro que rediscutir as mudanças do papel da mulher na sociedade, necessariamente requer que se rediscuta o outro lado, pois obviamente não se muda apenas um lado de uma relação sem mudar o outro. Assim, quem sabe se possa construir ou reconstruir o que seria a identidade tanto do feminino quanto do masculino em si e nas suas integridades relacionais. Integridades sem dominação e sem submissão.

A partir desta realidade, com as mulheres reivindicando e rompendo as amarras domésticas colocadas pelas relações patriarcais, ao mesmo tempo que o desenvolvimento das relações capitalistas necessitando de mão-de-obra para casos específicos, oferece às mulheres, o que se tem convencionado denominar, dada a sua "natureza", de "profissões femininas". Assim, vão se desenvolvendo atividades profissionais como a enfermagem, de secretaria, o serviço social, o trabalho doméstico assalariado, a psicologia e, o objeto de nosso estudo, o magistério, como profissões essencialmente ocupadas pela "mão-de-obra" feminina.

Se houve esta concomitância entre a reivindicação feminina e a oferta capitalista-patriarcal, o fato é que as relações patriarcais de dominação/submissão estavam sendo quebradas, tanto por uma como por

outra². Mas se esta quebra, pelo lado masculino, usava da condição já culturalizada, de “natureza da mulher”, considerando portanto que o trabalho da mulher seria para que ela esta reproduzisse os valores e princípios das relações patriarcais no magistério, esta concessão ou conquista acabou por propiciar às mulheres novas conquistas profissionais que não apenas as consideradas femininas, em função de sua “natureza” biológica ou doméstica.

Nesse sentido é que considero necessário uma melhor conceituação ao que se chama de “feminização do magistério”.

A primeira questão é se, nessa sociedade que se desenvolveu a partir da ascensão da burguesia ao poder, o magistério teria sido ocupado pelo sexo masculino. Ora, não vamos confundir a escola para formar mão-de-obra, de “educação elementar de massa” com a escola para formar os dirigentes desta sociedade. Assim, a escola a que nos referimos é a “escola para todos” proposta pelos ideais do liberalismo político, sustentação ideológica da Revolução Francesa, não se perdendo de vista que havia no início deste processo de escolarização uma escola para os homens e outra para as mulheres, com conteúdos curriculares bastante diferenciados.

No Brasil, todas as informações nos levam à conclusão de que o magistério, enquanto “educação elementar de massa”, durante o processo de sua implementação e construção, sempre teve um percentual crescente da participação das mulheres nas salas de aula e de forma mais lenta nos cargos

² Estamos considerando esta quebra como parcial, pois as relações de trabalho repõem a dominação sobre a mulher nos locais de trabalho.

de direção, ocupados primeiramente pelos homens. Aqui, mais uma vez nos deparamos com as origens de classe, pois tais professoras, obviamente não seriam originárias dos setores populares.

Nesse sentido é que nos indagamos o que seria a “feminização”. Seria a ocupação de determinados segmentos profissionais pelas mulheres? Por outro lado, se considerarmos que a ocupação dessas profissões pelas mulheres, além de ser, fruto de suas reivindicações, foi também uma oferta do sistema econômico, seria o caso de questionarmos se as mulheres profissionais desempenhariam suas funções sob as exigências das necessidades masculinas, e até patriarcais ou se as exerceriam sob as características do arquétipo feminino, como veremos no capítulo Dinamismo Matriarcal no Ensino?

Mais ainda, seria possível às mulheres desempenharem em sala de aula um tipo de relação diferenciada, se secularmente estavam domesticadas sob a égide das relações patriarcais?

Nesse sentido é importante considerar que

“..enquanto as mulheres lutavam para abrir o mercado de trabalho e mudar as relações patriarcais em casa e no trabalho, alguns argumentos usados para abrir-lhes o magistério foram eficazes, mas às custas de reproduzir elementos ideológicos que estão justamente na raiz do controle patriarcal. Enfatizou-se a relação entre o magistério e a domesticidade”. Pois, “as que propugnavam mulheres para o magistério (como Catherine Beecher, Mary Lion, Zilpah Grant, ou Horace Mann e Henry Barnard) argumentavam que

as mulheres não só eram professoras ideais para crianças pequenas (devido a sua paciência e jeito para cuidar), mas também que o magistério era a preparação ideal para a maternidade". (Bruschini, 1988:18)

Assim, nos parece que se conjunturalmente, a mulher reivindicando participação na vida pública nestes termos, estava reafirmando a sua condição culturalizada de "domesticada", estruturalmente estava rompendo amarras patriarcais, pois

"...tomar consciência de sua condição subalterna de gênero pode contribuir para que a professora se dê conta do seu papel como agente reprodutor, mas também transformador, no cotidiano da escola. A professora, no cotidiano da escola, pode vir a ser um agente eficaz no processo de transformação social, encontrando pequenos espaços de mudança que podem começar pelo questionamento das desigualdades sexuais."
(Bruschini, 1988:11)

Caso contrário, sem esta percepção,

"...as professoras [continuarão] são o maior instrumento, através de sua prática em sala de aula, para a perpetuação dos mecanismos que reproduzem as desigualdades de gênero e reforçam o padrão submisso nas meninas e autoritário nos meninos." (Idem:15)

A feminização do magistério, entendendo-a como a ocupação deste segmento profissional pelas mulheres sob os ditames das relações patriarcais,

se dá em um primeiro momento com uma distinção de “classe social”. Vejamos: as primeiras escolas, já com a burguesia dominando o poder estatal, mesmo considerando a pregação liberal de “escola para todos”, se depara, nos primórdios deste sistema econômico, com a não-necessidade de escola para qualificar a mão-de-obra para o trabalho produtivo, pois o aprendizado se dava junto ao pai ou à mãe no local de trabalho. Sendo, nesse contexto, a reprodução da força de trabalho levada à mais perfeita acepção da palavra.

Esta escola, portanto, era para os filhos da classe dominante, para a elite econômica, pois estes, sim, necessitavam da escola formal, onde iriam adquirir conhecimentos que os capacitariam para dar continuidade aos negócios familiares e à sucessão no poder governamental, fosse ele executivo, legislativo ou judiciário.

Não seria exagero afirmar que a fábrica era a escola do filho ou filha do trabalhador/a enquanto por outro lado, com os conhecimentos escolares, a convivência com o gerenciamento administrativo e a proximidade ao poder do Estado, formavam os filhos do poder econômico.

Isto posto em relação à questão das classes sociais, fica clara a distinção entre o papel das mulheres da classe trabalhadora e o papel das mulheres pertencentes à burguesia. Assim é que as primeiras mulheres professoras são originárias da burguesia, pelo simples fato de as mulheres da classe trabalhadora não terem o conhecimento necessário exigido pelas primeiras

escolas do sistema capitalista, e principalmente os valores culturais da classe dominante.

Já no que respeita à feminização da profissão, Apple apresenta dados, sobre a Inglaterra e Estados Unidos bastante significativos, se não definitivos:

“O que veio a se chamar de ‘feminização’ do magistério se revela claramente nos dados da Inglaterra. Antes do aumento rápido da educação elementar de massa, em 1870, os homens eram pouco mais numerosos que as mulheres. Para cada 100 homens havia 99 mulheres empregadas como professoras. Mas essa foi a última vez em que os homens as superaram numericamente. Dez anos mais tarde, em 1880, para cada 100 homens havia 156 mulheres professoras, numa razão que cresceu para 207 em 1890 e 287 em 1900, as mulheres eram mais numerosas na proporção de mais de três para um. Em 1930, a proporção chegou a quase quatro para um.”(1988:17)

Apple historicamente focaliza os Estados Unidos e a Inglaterra, mas as questões que apresenta não se limitam necessariamente a esses países.

Em relação ao Brasil,

“...um rápido exame ao longo da História brasileira revela que foi somente no século XIX quando, após a Independência, o ensino, pelo menos ao nível dos projetos e das leis, se tornou gratuito e extensivo a todos, inclusive às mulheres - que até então só tinham acesso à educação religiosa, nos recolhimentos e conventos - que surgiram as primeiras vagas para o sexo

feminino no magistério primário. Como não se tolerava a co-educação e os tutores deviam ser do mesmo sexo de seus alunos, um espaço para a profissionalização feminina foi aberto, ao mesmo tempo em que se expandia a própria instrução da mulher. Em meados do século XIX foram fundadas as primeiras instituições destinadas a preparar os professores para a prática docente. As chamadas escolas normais, embora a princípio atendessem a uma clientela de ambos os sexos, o que era inovador para a época, logo passaram a apresentar freqüência predominantemente feminina.”(Bruschini, 1988:5)

A partir destas informações é que consideraremos que não ocorreu um processo de feminização do magistério, enquanto ocupação de um segmento profissional, para esta escola de educação elementar de massa, mas sim, que já nasceu feminina. Consideramos também que ainda está para ocorrer a utilização das características do arquétipo feminino em sala de aula.

Um outro aspecto, também determinante do processo de “feminização do magistério”, é o da remuneração salarial. Pois, ao considerar o ‘cuidado’ das crianças e sua educação como inerentes à ‘natureza’ feminina, o trabalho docente passa por um esvaziamento. Tal situação o transforma em uma atividade não mediatizada, não criativa, não rentável, não produtiva e até invisível, como uma extensão do trabalho doméstico. Pois não é uma “mão-de-obra” considerada qualificada já que está baseada em “habilidades naturais” e não adquiridas.

A reclusão ao lar tornará a mulher cada vez mais dependente do homem, e ao mesmo tempo 'invisível' em um mercado onde o trabalho - agora como tarefa remunerada - emite juízo de existência sobre as pessoas. A mulher que trabalha no lar não existe na população economicamente ativa, mesmo que produza valores de uso, mesmo que produza para a reprodução da força de trabalho. E por ser este trabalho considerado, pelas relações patriarcais, como da sua "natureza", de trabalhadora doméstica e domesticada, este a acompanhará em seu acesso ao mercado de trabalho, onde receberá menores remunerações.(Morgade, 1992)

Tanto que, um dos argumentos iniciais da reivindicação das mulheres, citado por Apple é que as mulheres 'tinham vontade' de ensinar por salários menores que os necessários para os homens. E por extensão, em outras atividades profissionais, hoje, sabemos das diferenças salariais entre homens e mulheres que exercem as mesmas atividades.

Nesse mesmo sentido, não deixa de ser sintomático o fato de expressões produzidas pelas relações patriarcais serem consideradas normais, como "mulher trabalhadora", como se a que trabalhasse em casa não o fosse, ou "mulher que trabalha fora", como se o seu lugar fosse dentro de casa, ou ainda mais "Professora, a senhora só dá aula, não trabalha?", como se aula não pudesse ser considerada como atividade natural e portanto, não-trabalho.

Por tais razões, o magistério, enquanto atividade profissional exercida por mulheres, dadas as determinações das relações patriarcais, sempre viveu uma

crise de identidade: se é um trabalho próprio ou se é um complemento do salário masculino, assim como a mulher é considerada um complemento do homem; se é um trabalho qualificado ou baseado em qualidades naturais. Mas, considerar esta atividade como complementação salarial se dá num segundo momento, quando o mercado de trabalho masculino, em função da queda dos salários, deixa de ser totalmente suficiente para atender as demandas familiares de consumo.

Ora, se historicamente o magistério foi um degrau para que as mulheres iniciassem o processo de rompimento das amarras domésticas das relações patriarcais, seria até exagero imaginar que, naquele momento, no final do século XIX, tivessem consciência do que resultaria de suas reivindicações. Tanto isto pode ser verdadeiro que as próprias mulheres não relutavam em reafirmar suas condições de "natureza da mulher", seja quanto a "paciência e jeito para cuidar", seja quanto ao preparo para a maternidade, e quanto à não-necessidade de uma remuneração idêntica à dos homens.

Por outro lado, o próprio Apple lembra que, tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra,

“...muitas das líderes de grupos feministas tinham sido professoras, que atribuíam sua crescente percepção da importância do conflito com a dominação patriarcal à experiência enquanto mestras. A indignação quanto à diferenciação dos salários, a interferência em suas decisões, ou a própria forma com que eram tão estritamente controladas muitas vezes levaram a seu interesse pelos ideais feministas.” (1988:22)

Mais ainda, por salários menores também se propunham a uma menor jornada de trabalho, visto que consideravam não ser possível abrir mão das suas obrigações domésticas, aceitando e reproduzindo a visão patriarcal que imputa exclusivamente às mulheres o cuidado doméstico.

Referindo-se à Inglaterra, Apple nos informa que

“...41% dos empregos femininos são de tempo parcial, garantindo assim tanto salários mais baixos e benefícios menores quanto o controle menor, mas evidenciando também as ligações com as relações patriarcais em casa (é função da mulher trabalhar só meio período e tomar conta das crianças) e os tipos de ocupação disponíveis no mercado de trabalho.”(1988:15)

Apple não deixa claro o que considera “controle menor” sobre o trabalho da mulher; se por tratar, no caso, a um menor período de trabalho ou se em relação à organização funcional do trabalho. Por outro lado, no mesmo artigo, considera que o trabalho feminino é muitas vezes alvo de tentativas de racionalização que visam seu maior controle e se refere à indignação das

mulheres quanto a forma com que eram tão estritamente controladas. Consideramos que, no mínimo, a mulher está submetida às mesmas normas funcionais de qualquer empresa e mais ainda, submetida ao controle das relações familiares.

Em função destas determinações das relações patriarcais

“...é claro que às vezes as próprias tarefas associadas a uma ocupação reforçam a segregação sexual. Como a atividade docente, por exemplo, tem componentes de cuidar de crianças e servir, isso ajuda a reconstituir sua definição como trabalho de mulher. E como ‘nós’ associamos cuidar de crianças e servir com menor qualificação e menor valor do que outros trabalhos, nós revivemos assim as hierarquias patriarcais... Sob muitos aspectos, a própria percepção de uma atividade é freqüentemente saturada de viés sexual. O trabalho da mulher é considerado de alguma forma inferior ou de menor status pelo simples fato de ser uma mulher que o faz.” (Apple, 1988:16)

Se por um lado o Estado necessitou de uma “mão-de-obra” que fosse menos “qualificada” para cuidar de crianças, é em função da “natureza” da mulher que a esta serão oferecidos tais atividades, com baixa remuneração, para minimizar a “crise fiscal do Estado” que não é capaz de atender às demandas da sociedade. Ou seja, se o sistema econômico dominado majoritariamente pelo sexo masculino, não pode oferecer bons salários aos homens professores, permite-se que as mulheres o assumam. Mais ainda, libera

a mão-de-obra masculina, que antes ocupava o magistério, para concorrer no mercado de trabalho essencialmente masculino. E, obviamente, reduzindo os rendimentos salariais dos homens que serão complementados” pelos salários das mulheres.

Apple nos alerta que

“...não seria correto reduzir tudo isso a razões econômicas e à dinâmica de classe. Durante décadas mulheres casadas dos dois lados do Atlântico foram proibidas de dar aulas. As solteiras eram quase sempre jovens, e portanto ganhavam menos, e as noções de moralidade e pureza sem dúvida prevaleciam como símbolos possantes do ensinar feminino. O próprio rol de controle mencionado acima, da fiscalidade, da roupa, do lugar de morar, da moralidade femininas, realçam a importância desse aspecto. A ideologia do patriarcado, que recobria a professora com o manto doméstico e maternal - possivelmente combinado a uma arraigada suspeita masculina contra a sexualidade feminina - está presente aí. A mesma combinação de relações patriarcais e pressões econômicas continua a operar sobre o magistério até nossos dias.” (1988:21)

Neste sentido, por receber salários menores em relação aos homens, estes teriam mais uma forma de manter as mulheres sob o seu controle.

Como exemplo, recentemente entrei em contato com várias educadoras de uma cidade do interior de São Paulo para que dessem continuidade aos seus estudos, se preparando, como ouvintes, para a seleção do mestrado na

UNICAMP. Algumas me disseram que o marido não permitiria e que para isso, antes precisariam se separar e como não tinham condições econômicas para tanto, não poderiam continuar a estudar.

Do outro lado das relações patriarcais, o do dominador, reside o discurso do tipo: “mulher minha eu sustento, se trabalha como professora é apenas para ter uma ocupação filantrópica. O que ela ganha serve apenas para comprar umas roupinhas. E se não ganhasse, eu as compraria.” Não podemos esquecer também do que já se tornou clássico: “se estão fazendo greve é porque são mal casadas.”

Impossível deixar de falar: no momento em que estou escrevendo este capítulo, ouço no Jornal Nacional que um diretor de escola da rede pública decretou em nome do que ele denominou de “Liberdade Humana”, a separação, por classe entre alunos e alunas, pois uma professora de Ciências tinha dificuldades para dar aula sobre Educação Sexual para ambos os sexos. Nem vamos nos apegar aos aspectos constitucionais, mas se a dificuldade era da professora, me parece que se existe algum problema, este é dela e não dos alunos e alunas. Agora, ouvir tal professora dizer que causa constrangimento se referir a “órgãos sexuais masculinos” na frente das alunas ou a “órgãos sexuais femininos” na frente dos alunos e que por isso deve separá-los... Se o “problema” é na aula de Educação Sexual, por que separar em todas as disciplinas? Será que existe a matemática masculina e a feminina? E a literatura? Será que existe uma leitura para as meninas e outra para os

meninos? Sem entrar no mérito do constrangimento, a premissa de que a sexualidade está localizada apenas nos órgãos sexuais é que parece estar equivocada, ou seja, o corpo humano é todo ele sexual, e se se está falando de anatomia humana pensando que é Educação Sexual a coisa é pior ainda.

É aquela velha história de ficar falando de higiene íntima como se fosse Educação Sexual, partindo do pressuposto - inconsciente? - de que sexo é sujeira. Como se não bastasse, o mesmo Diretor revela que no final do semestre será feita uma avaliação para ver se melhorou ou não o “rendimento” dos alunos e alunas. Que rendimento? Sexual? Acumulação do conhecimento? Desempenho nas provas? Valor das notas? E o amadurecimento da relação entre os adolescentes de ambos os sexos? Será feita esta avaliação? Existe a Educação Sexual de um e de outro? Será que não existe uma diferença que deve ser assumida para que possam construir uma relação de igualdade? Feliz a aluna, que com toda simplicidade apenas disse: “no intervalo a gente se encontra.”

Diante de tais acontecimentos, pela lógica, aguardamos o próximo avanço pedagógico com uma tutora para as meninas e um tutor para os meninos, como no início do século XIX. E pensar que foram quase dois séculos de luta para que se implantasse o ensino comum.

Mas, o nosso assunto aqui é sobre o salário das professoras, sobre “uma arraigada suspeita masculina contra a sexualidade feminina”, que colocou as mulheres em “profissões femininas”, assexuadas, cuidando de enfermos ou de

crianças, pois se existe a possibilidade do contato físico, este não oferece qualquer risco a sua fidelidade sexual, e a sua remuneração deverá ser insuficiente para torná-la economicamente autônoma.

O DINAMISMO PATRIARCAL E MATRIARCAL NO ENSINO

*"...Cada sociedade tem seu **regime de verdade**, sua 'política geral' de verdade: isto é, os **tipos** de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se **sancionam** uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que **funciona** como verdadeiro." (Machado in Foucault, 1993:12)*

Partindo desta premissa de Machado - onde a questão do estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro ou não, desloca-se da problemática do **saber** para a do **poder**, onde a problemática do saber não é abandonada; o foco se dirige para o regime político de produção da verdade. (Adorno apud Lacaz, 1996)

Esse regime político de produção da verdade, como explicita Vygotsky, promove a internalização de formas culturais de comportamentos e envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos, pois

Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. O uso de signos externos é também reconstruído radicalmente. As mudanças nas operações com signos durante o desenvolvimento são semelhantes àquelas que ocorrem na linguagem. Aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica 'interiorizam-se', tornando-se a base da fala interior. A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana: é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana."(Vygotsky, 1989:65)

Assim, através dos tipos de discurso das relações de poder, que são em si, também, uma produção cultural, ou através da reconstituição e desenvolvimento da internalização destas relações para formar uma nova identidade, são vários os fatores culturais atuantes que se entrelaçam neste dinamismo destas relações e adquirem "uma força simbólica estruturante", e como consequência o status de verdadeiro.

Quando nos referimos a fatores culturais atuantes, portanto construídos social e historicamente, e a manifestações do inconsciente, como a construção da identidade psicológica, que também não deixam de ser uma construção social e histórica, - pois que muitas vezes são uma busca de explicação e equilíbrio interno para fatores externos - dentre tantos fatores, são também

componentes deste processo de construção e reconstrução destas mesmas identidades históricas e psicológicas, as relações pedagógicas.

Aqui, mesmo considerando que todos estes processos são frutos de relações que em si são pedagógicas, nos limitaremos às relações da sala de aula, como momento de construção e reconstrução síntese de tais manifestações. Considerando, claro, que esta sala de aula, de uma determinada escola, também é uma produção social-histórica.

Dentre estes fatores culturais e do inconsciente, as relações estabelecidas e dinamizadas enquanto processo, entre o homem e a mulher, entre os grupos familiares, grupos tribais, entre etnias, desenvolveram relações entre os sexos que são denominadas matriarcais e patriarcais. Tanto uma como a outra estão associadas a uma dominação e submissão de um em relação ao outro. Ou seja, o patriarcal é o domínio e controle de determinações masculinas sobre o feminino. E o matriarcal, o oposto.

Aparentemente tudo muito óbvio, mas, como sabemos, expor a obviedade é muito difícil, talvez até por isso que a palavra encerra muitas não-explicações. E a nossa tentativa começa por uma questão terminológica: procuramos não usar a expressão patriarcado ou matriarcado, diante de um alerta de Apple,

“...sou cauteloso em usar um conceito como o de patriarcado, uma vez que ele é problemático. ‘Patriarcado’ [ou Matriarcado] sugere uma submissão fatalista, que não permite nenhum espaço para as complexidades da rebeldia das mulheres. Uma história das lutas cotidianas das mulheres torna falso qualquer tipo de teoria de ‘submissão fatalista’.” (1988:6)

Considerando, portanto, que existe um dinamismo nestas relações, seja de sexo, seja de gênero, assim como em todo tipo de relação, esta se dá através, dos mecanismos, das correias de transmissão entre estas partes. Assim é que estamos localizando o sistema de ensino atual, que, claro, por sua vez, em si, é também produto deste dinamismo das relações patriarcais e de algumas determinações econômicas como querem outros. Mas não estamos trabalhando como se fosse apenas umas ou outras tais determinações, mas sim as suas interrelações, interpenetrações e atravessamentos.

E se o sistema de ensino é uma destas correias de transmissão, é exatamente no seu interior, nos seus interstícios que se dá tanto a reprodução das relações patriarcais, como também a ‘luta cotidiana’ para romper tais valores. É precisamente nestes interstícios que se manifestam as relações de dominação e se desenvolve o Dinamismo Matriarcal e Patriarcal no Ensino.

Antes porém, para que não se caia num reducionismo polarizador e simplista, é necessário deixar claro que *“todas as funções e símbolos estruturantes são expressos por todos os arquétipos. Acontece porém que certas funções são particularmente aptas para expressar determinado arquétipo em determinadas*

circunstâncias históricas do indivíduo ou da cultura.”(Byington,1996:158) Assim, como costumamos ouvir que determinado homem tem o seu lado feminino mais desenvolvido porque é “sensível”, ou que determinada mulher é “rígida” porque tem seu lado masculino mais desenvolvido. Não é um nem o outro, apenas que tanto um como o outro possuem ambas as características. Como todas as pessoas. Talvez a predominância das relações patriarcais, enquanto produto e processo cultural, é que propiciem tais conclusões e comportamentos estereotipados.

Em seu trabalho “Pedagogia Simbólica”, Byington (1996), quando se refere ao Dinamismo Matriarcal no Ensino, dentre as várias dinâmicas do processo pedagógico, considera que a pedagogia imitativa é característica da infância pela dificuldade de abstração do ego devido à intensidade da relação simbólica com os pais. Por imitação não está se entendendo o tradicional decorar e repetir automaticamente para aprender sem vivência, característica simplória nos métodos de dominância patriarcal, mas sim a imitação da vivência e da espontaneidade, onde a imitação adquire um caráter estruturante global do ser.

Ainda segundo Byington, a repetitividade estereotipada, não vivenciada no processo de aprendizado infantil seria patriarcal pois é unicamente abstrata e racional. Assim, a Pedagogia Imitativa seria, portanto, a identificação pura e simples dos filhos com os pais, simplesmente pela convivência. Onde estaria assimilando, não apenas os valores da dominação e submissão patriarcal, mas

também, no processo de reelaboração do conteúdo assimilado, formas de resistência a esta dominação. Este desenvolvimento da criança, seja em relação ao conteúdo, seja em relação às formas de resistência, passaria pela sua história pessoal, pela sua relação com os pais e, pela relação de identificação com os problemas dos pais e das mães, e finalmente, na sala de aula, pela relação de identificação dos alunos e alunas com as professoras e professores.

É nesse sentido, o da contextualização das relações, que entendemos o desenvolvimento da criança na área escolar. Ou seja,

“...a identificação se dá mais com a reação, com o vínculo entre a pessoa e o evento do que com a importância existencial literal do evento propriamente. O que afeta mais que tudo a formação do Eu é a vivência simbólica do que o fato em si.” (idem: 146)

Como exemplo, é bastante comum entre as crianças, quando imitam suas professoras, apresentarem características estereotipadas, às vezes até exageradas, mas é a manifestação da percepção da criança sobre o Outro, na convivência da sala de aula. Uma curiosidade que tenho percebido nessas imitações é o fato das crianças sempre se apegarem às características autoritárias, quando não, de momentos de explosão, e claro, às questões comportamentais. Será que na convivência a criança estaria mais propensa a imitar e assimilar as características autoritárias? Ou mais, não seria o fato

destas manifestações estarem mais carregadas de uma carga emocional maior, e portanto de maior envolvimento afetivo? É algo para ser pesquisado...

Outro lado deste exemplo, é o fato citado por Byington, de um aluno [ou aluna] gostar da matéria não tanto pelo conteúdo, mas pelo entusiasmo e o carinho que a professora demonstra por ela. E se um aluno ou aluna pode ter mais afinidades com uma professora por ter características autoritárias, deve ser em função da sua história pessoal nas relações com os familiares. Ou até por oposição.

Ora, sabemos que a relação empática, fundada no prazer da relação, cria mais condições para que alunos e alunas assimilem o conteúdo transmitido. E, no caso, o mais importante, propicia à criança o exemplo onde poderá identificar-se e construir sua identidade. Como já nos referimos em capítulo anterior, considerar o trabalho, e aqui incluímos o ato de estudar, como árduo e penoso advém de uma visão místico-religiosa que justifica não só as condições de trabalho árduas e penosas impostas aos trabalhadores(as), como também considera o ato de estudar como um sacrifício, talvez para justificar a tentativa de "ser alguém na vida."

Para Byington,

"...esta influência das reações da personalidade mais do que pelos acontecimentos, na formação da identidade, tem uma explicação no fato de uma das maiores, se não a maior função estruturante do Arquétipo Central, ser a função de elaboração dos símbolos estruturantes. Por isso, o que

mais interessa para o desenvolvimento da criança [e não apenas da criança] não são unicamente as coisas em si, mas o que fazemos com elas, ou seja, como lidamos com o seu encaminhamento dentro do processo existencial.”(1996:147)

Ou seja, a criança não está aprendendo apenas aquele conteúdo curricular, mas sim, e principalmente, o como este conteúdo está sendo transmitido.

Da mesma forma, a criança aprende não apenas o conteúdo das disciplinas que lhes são ensinadas, mas também a concepção de mundo que está na sua origem. Conforme esclarece Santos:

“...o pragmatismo, o utilitarismo, são responsáveis por uma concepção ingênua das técnicas pedagógicas ao pensar que ao levar o aluno[a] ao aprendizado eficiente dos conhecimentos já formulados não se transmite também uma determinada concepção de ciência. Os procedimentos didáticos através dos quais a ciência é ensinada transmitem também aos alunos uma determinada concepção epistemológica [e psíquica] que os leva a compreender a produção científica como atividade neutra, isenta de pressupostos e descompromissada por conseguinte da ordem ética e valorativa”. (Santos, 1984:37)

E como a existência humana não se limita apenas à razão, ao cérebro, mas também a toda uma gama de manifestações subjetivas de todo o corpo, do qual o cérebro faz parte, “o ensino exclusivamente racional muito contribuiu para

excluir o funcionamento do nosso corpo do ensino básico.”(Byington, 1996:151) Onde não há qualquer tipo de interação entre o conhecimento que se transmite e as subjetividades do corpo, como se a sala de aula fosse o próprio local para a negação do corpo, como se não fosse possível a “interação através da vivência corporal”. (idem,152)

Partimos do pressuposto da necessidade do corpo no processo de assimilação e desenvolvimento de estruturas e do sistema cognitivo porque

“...quando o ensino é subordinado também à inteligência sensório-motora e não exclusivamente à inteligência conceitual, mesmo para adolescentes e até adultos, o registro do aprendizado é também propiciado pelo sistema nervoso vegetativo, onde reside em grande parte a memória emocional e não exclusivamente pelo sistema nervoso motivacional, onde reside em grande parte a memória racional.”(idem, 152)

Assim, considerando as manifestações corporais integrantes do processo de aprendizagem, seja em qualquer momento da existência do ser, e não apenas uma etapa na infância, como um dos componentes do arquétipo matriarcal, temos na prática escolar a predominância das relações patriarcais, fundamentadas na

“...tradição do Ocidente, com suas raízes Greco-Romana e Judaico-Cristã, que apresentam forte dominância patriarcal. E, como sempre acontece, funções estruturantes preciosas na expressão do dinamismo não dominante

foram agrupadas, reprimidas e até denegridas junto com o pólo desfavorecido. Pois além de serem funções que privilegiam intensamente a subjetividade, o sentimento, a intuição, a imaginação e o prazer, foram reprimidas pelo fato de servir também constantemente de expressão do dinamismo matriarcal. (idem, 157)

Em outras palavras do próprio Byington,

“o ensino tradicional baniu o prazer, a sensualidade e a indiferenciação junto com o corpo e o dinamismo matriarcal, ao identificar o dinamismo patriarcal como o sério, o responsável, o objetivo e o verdadeiro.”(idem, 159)

E estas manifestações encontramos em todos os níveis de ensino do sistema educacional. Onde se confunde o trabalho científico com a eliminação de qualquer manifestação subjetiva, como se estas não estivessem presentes durante todo o processo de elaboração do trabalho.

“A intimidade, a afetividade, a ludicidade e o prazer foram de tal forma identificados com o dinamismo matriarcal e com o subjetivo, que a dominância patriarcal os baniu preconceituosamente da ciência do saber e do ensino.”(idem, 159)

Talvez seja até por esta razão que ouvimos constantemente, após as apresentações de dissertação ou defesa de tese, manifestações do tipo: “foi um sofrimento”, “não via a hora de acabar”, “finalmente estou livre”. Acredito que

este sofrimento se deve ao fato de tentar, e apenas tentar, isolar todas as emoções durante a realização do trabalho. Li e não consigo lembrar onde e nem quem disse, fato ocorrido em uma palestra onde uma pessoa do público perguntou ao palestrante se ele já tinha mantido alguma relação erótica com algum aluno ou aluna, e este respondeu: "com todos, o tempo todo. A relação pedagógica é um ato de prazer, de sensualidade, de sedução, extremamente erótico."

Como conseqüência desta "objetividade", o ato de ensinar e avaliar o aprendizado, que são duas faces da mesma moeda, enquanto reflexão valorativa, se transformou em relação de poder hierarquizante e reduzido a provas e notas,

"através do pressuposto de que só é científico o que é preciso e de que só é preciso o que é matematizável, chega-se à conclusão de que só é científico o que é matematizável. E ainda, se só o observável e quantificável se situa no domínio da ciência, chegamos à redução epistemológica do científico ao observável que pode se submeter a um tratamento matemático".(Santos, 1984,35)

Não podemos deixar de considerar que esta visão do mundo e do ser humano matematizável, felizmente não é única, mas infelizmente mantém um poder hegemônico. E mais,

“...testar seus alunos com provas e notas e atribuir-lhes a responsabilidade exclusiva dos resultados eqüivale simbolicamente à patriarcalização da relação transferencial professora-alunos/as e à inviabilização do vaso pedagógico construtivista, árdua e habilidosamente esculpido no dinamismo de alteridade.” (Byington, 1996:177)

Por dinamismo de alteridade na relação pedagógica entende-se o ato de *“uma professora com seus alunos/as, mostrando sua Sombra dentro da expectativa de que o Outro também mostrará a sua. Assim, temos o encontro do Eu com o outro e também com a Sombra do Eu e a Sombra do Outro.”* Seria o ato de doação, de entrega, de perceber e receber o Outro. Mas, se isto *“é difícil de descrever e mais ainda de viver, será altamente produtivo, quando acontecer. É este o caminho do método científico, do método criativo, do amor e da democracia.”*(idem, 180)

Em síntese, não existe a perspectiva de uma relação em que um se permita conhecer o outro para que possa haver a interrelação e a construção de uma identidade, mas sim uma relação de pseudo-autoridade, e conseqüentemente de pseudo formação. Exemplo recente, em uma faculdade de história, a professora se referiu à vastíssima obra de Sócrates. Uma aluna discordou dizendo que Sócrates não escreveu nada e que seu pensamento foi escrito por Platão, Xenofonte, Aristófanos, ouviu como resposta o clássico “não discuto com aluno”. E tudo fica por isso mesmo.

Desta forma, a escola seria o local para se aprender, e por outro lado, o shopping, o clube, a praia, etc., seria o local para o prazer. Daí, talvez, o fato de

o “ensino ter se tornado enfadonho e eroticamente desvitalizado. Uma tarefa insossa a cumprir para se tornar alguém na vida.” Que será limitado a ter “um título, uma profissão, que o inserirá no mercado de trabalho, [e com muito sacrifício no mercado consumidor, razão da nossa existência] à custa de perda do prazer, do lúdico e do amor ao saber” durante o processo de aprendizagem, e que o formará cognitiva e psiquicamente como uma pessoa séria e objetiva. Isto porque, o local de trabalho é para se trabalhar e não local para se ter prazer naquilo que se faz. Ou seja, não é apenas uma questão de postura pessoal o fato de constantemente ouvirmos que “tal professora pode ser autoritária, mas ela é competente.” Para tais objetivos é muito mais do que competente, é a perfeição.³

Assim como me parece de difícil aceitação, para as exigências acadêmicas, determinados comentários a que me permiti nesta dissertação. Mas, mais que uma postura e posicionamento, não iria fazer da elaboração deste trabalho uma fonte de sofrimento e de angústia, muito pelo contrário, estou me divertindo, vivendo intensamente o prazer de elaborá-lo.

Para encerrar este capítulo, não estamos propondo que se elimine o dinamismo patriarcal nas relações pedagógicas. O que defendemos é a integração na sala de aula da subjetividade e do dinamismo das relações

³ Lembro-me de uma conversa com uma professora sobre os alunos usarem boné na escola. Argumentava eu que todos os ídolos daquela criançada, em todos os tipos de práticas esportivas e em função de merchandising, usavam o boné. Argumentou ela que o Sena não usava boné quando estava trabalhando, quando isto ocorria ele usava capacete (e mesmo assim não adiantou muito!), que o boné ele usava depois da corrida. E que na sala de aula por ser um local de trabalho e de respeito, os alunos não deveriam usar o boné, e que além do mais, a “escola” tinha decidido pela proibição do uso do boné. Perguntei se os alunos tinham participado desta decisão, e ela me respondeu que não por não terem maturidade para tomar decisão.

matriarcais, em equilíbrio com as patriarcais, pois o dinamismo matriarcal no ensino apesar do enriquecimento que traria, não podemos deixar de perceber como ele dificulta o exercício do método experimental científico, exatamente por privilegiarem as funções sentimento e intuição, junto com o apego à sensualidade. Nas palavras de Byington:

É que, se por um lado o sentimento nos traz o envolvimento com o prazer de aprender, ele também nos traz resistências a enfrentar as frustrações inerentes às ocupações rotineiras da vida. E se a intuição nos traz o interesse pelo impossível dentro do possível, que caracteriza a dimensão da fantasia, que entusiasma a mente da criança e a fascina com o aprendizado, ela dificulta o reconhecimento do objetivo ao favorecer sua confusão com o subjetivo. Por isso, o dinamismo patriarcal, ao antagonizar, repudiar e reprimir o matriarcal, tem também suas razões. Não é à toa que uma das grandes ocupações do Arquétipo da Alteridade é coordenar a elaboração simbólica por esses dois gigantes.”

É preciso considerar, nesse sentido, que mesmo sendo o magistério predominantemente feminino, isto não implica necessariamente que ele seja matriarcal, pois segundo Cristina Bruschini e Tina Amado,

“as professoras são o maior instrumento, através de sua prática em sala de aula, para a perpetuação dos mesmos mecanismos que reproduzem as desigualdades de gênero e reforçam o padrão submisso nas meninas e autoritários nos meninos ” (1988:11).

No mesmo sentido Byington observa

“...que as mães na família e as mulheres na sociedade em geral [e aqui incluo as professoras na escola] podem ser muito mais patriarcais que os homens, da mesma forma, que há homens que expressam o dinamismo matriarcal consigo mesmos, na família e na sociedade de forma muito mais diferenciada que muitas mulheres.” (1996:167)

Mesmo considerando que o termo “perpetuação” possa parecer um tanto forte, acreditamos se tratar mais de uma força de expressão visto que o artigo de Bruschini e Amado, no seu conjunto, muito pelo contrário, analisa as possibilidades que as mulheres, e no caso as professoras ao *“tomar consciência de sua condição subalterna de gênero podem contribuir para que se dêem conta do seu papel como agente reprodutor, mas também transformador, no cotidiano da escola.”(1988:11)*

É nessa perspectiva que consideramos que a predominância feminina no magistério, já é um grande passo, pois na melhor das hipóteses, no mínimo, as professoras já teriam um caminho para encontrar a sua identidade profissional matriarcal. E tanto professoras quanto alunos e alunas, podem caminhar na busca do equilíbrio entre o dinamismo patriarcal e matriarcal como referenciais de prática pedagógica e em harmonia com a natureza.

Nesse sentido, Alicia Fernández, se referindo à mulher professora alerta que:

“...sem dúvida, conhecer os atravessamentos ideológicos que suportam nossa tarefa, nos dá a possibilidade de nos autorizarmos a mudar nossa realidade e de nos atrevermos a mudar nossa maneira de nos inserir na mesma, isto é, a de pensar com autonomia. Diz respeito a não continuar contando a história a partir do lugar de outro - trata-se de começar a escrever nossa própria história. Pois [se referindo a Sartre] o problema não está no que os outros fizeram de mim, mas sim no que eu faço com o que os outros fizeram de mim.” (1994)

E quem sabe, até ser feliz.

A ESCOLA NOVA NO BRASIL

Com a proclamação da República, que se fundamentou e se justificou, política e ideologicamente, nos princípios propostos pela Revolução Francesa, houve a possibilidade de se implantar um Sistema de Ensino no Brasil, que teria a razão, e não apenas a visão religiosa, como pressuposto básico, tanto filosófico como metodológico, para enfrentar o ensino contemplativo e elitista da Igreja Católica.

Mas dado que as condições ainda não estavam suficientemente amadurecidas, a Educação, enquanto estrutura institucional do aparelho de Estado, ficou relegada ao Ministério dos Correios e Telégrafos e Instrução Pública, e a organização funcional escolar continuou sob o controle da Igreja Católica.

Nesse momento, os defensores da criação do Ministério da Educação, para que o Estado republicano pudesse começar a influir na formação de cidadãos, não possuíam força suficiente para sua implantação e a resistência dos setores religiosos e conservadores era maior. Os defensores da escola pública, que até então funcionava de acordo com os interesses locais, eram notadamente republicanos e positivistas e as necessidades do mercado de

trabalho ainda eram pequenas, prevalecendo o aprendizado no local de trabalho.

A República, que é a concretização, em termos institucionais, da tomada do poder pelos cafeicultores, em consequência do seu peso econômico e das transformações políticas, sociais e culturais ocorridas na sociedade brasileira na segunda metade do século XIX, foi a superação histórica para os conflitos entre o poder político e o poder econômico, que se acirravam no final do Império.

Dentre estes conflitos, o mais destacado foi a falta de capacidade do Império para adequar-se à nova realidade econômica e suas consequências políticas e sociais. O setor cafeeiro do Estado de São Paulo e de Minas Gerais, principal peso econômico das exportações brasileiras, que não detinha qualquer parcela de participação no poder político, contando ainda com o apoio de setores escravocratas descontentes com o fim da escravidão, garante o apoio político e econômico para que os militares, setor que também estava descontente com o Império, proclamem a República.

Dentre as novas perspectivas republicanas que se configuravam conforme o Estado se estruturava em três poderes, - o executivo, o legislativo e o judiciário - proclamava-se a necessidade da democracia formal, como forma de legitimar o novo regime.

O Processo eleitoral, com eleições em todos os níveis para o executivo e legislativo, era extremamente fraudulento e controlado. O “voto de cabresto” e os “currais eleitorais”, onde o poder econômico local determinava o resultado

das eleições, foi o meio encontrado para a legitimação do processo. Mesmo porque o voto universal era pressuposto republicano.

O desenvolvimento de atividades comerciais, bancárias e de prestação de serviços em geral, que já ocorria antes de qualquer atividade industrial, e propiciava a concentração populacional, com o incremento desta colocava a recém proclamada República diante de novas demandas sociais. Os novos governantes irão procurar atendê-las nos limites de seus interesses.

Assim, diante da necessidade de uma melhor qualificação da mão-de-obra para atender ao desenvolvimento das atividades urbanas, a República Oligárquica Cafeeira se depara com o seu primeiro paradoxo em relação à questão educacional, ou seja, como atender a esta demanda se a agricultura não utiliza esta mão-de-obra. Por outro lado, se o princípio formal da democracia liberal é que o Estado deve atender a sociedade e não este ou aquele grupo ou setor social, os ocupantes do governo vão procurar atender esta nova demanda, mas muito aquém das necessidades do mercado.

Dentre formas alternativas que se desenvolvem, os setores organizados do movimento operário, os anarco-sindicalistas, passam eles próprios a organizar cursos noturnos não apenas de formação política mas também de alfabetização, conhecimentos elementares de gramática, ciências e matemática.

A educação, que é um dos pressupostos básicos do Liberalismo para formar o novo cidadão que participará do novo regime político, não apenas como eleitor mas também como possível candidato, e o profissional para novas

atividades econômicas, passa a ser uma preocupação dos Estados da Federação. Ou seja, os estados brasileiros iniciam reformas educacionais procurando adequar a clientela a estas novas propostas.

Estas reformas, que proliferam por vários estados e municípios, como as de Anísio Teixeira no Distrito Federal, de Moreira de Souza no Ceará, Aníbal Bruno no Pernambuco, Fernando de Azevedo no Paraná, Lourenço Filho em São Paulo estão fundamentadas nos princípios pedagógicos da Escola Nova, fortemente influenciados por John Dewey, que adequou os princípios do Liberalismo Francês às necessidades pedagógicas da realidade norte-americana.

No Brasil, o ensino ainda estava vinculado à Igreja Católica, não apenas pela estrutura física, mas principalmente pelo seu conteúdo escolástico, ou seja, contemplativo da revelação divina.

Os escolanovistas procuram romper os limites analíticos impostos pela linha religiosa propondo a razão, fundamentada no Liberalismo e no Positivismo, que já se destacam como a grande sustentação política e filosófica da nova realidade histórica mundial, como método para analisar a realidade em que se vive. Procura também destacar a função social da educação. Por esta característica é possível entender o apoio do movimento anarco-sindicalista, de formação nitidamente anticlerical, aos escolanovistas.

Em resumo, nas primeiras décadas da República, temos, em primeiro lugar, os conflitos entre o poder oligárquico-cafeeiro no governo e o setor urbano

comercial e industrial em franco desenvolvimento, fora do governo; em segundo, o conflito, no interior deste, entre proprietários e trabalhadores; por fim, um governo central que atende - quando atende - a demanda por escolas de um modo extremamente limitado, respondendo apenas aos poderes locais. Ao mesmo tempo, os liberais, fora do governo central, vão realizando reformas nos sistemas de ensino de vários estados da Federação, fundamentados nos princípios do Liberalismo pedagógico, ou seja, escola pública e gratuita para todos, ensino leigo, comum para alunos e alunas e, como princípio metodológico, o racionalismo.

Durante as três primeiras décadas do século XX o Brasil, mais especificamente o setor industrial, a nível de desenvolvimento interno é beneficiado pela Primeira Guerra Mundial, pois, com a guerra, a Europa não só aumenta sua necessidade de matérias primas e produtos agrícolas como passa a ter poucas condições de manter as suas exportações para o Brasil, pois suas economias estão voltadas para a produção de guerra. O setor industrial é beneficiado com o superávit da balança comercial, proveniente das exportações de produtos agrícolas e matérias primas, que é deslocado para a produção de produtos básicos para o mercado interno, como a indústria têxtil, de calçados e de alimentos. É o processo de substituição de importações, onde de importador de bens de consumo o Brasil passa a importar bens de produção.

Nesse contexto internacional, com o setor urbano industrial sendo beneficiado, mais a crise do café, em decorrência da quebra da Bolsa de

Valores de Nova York, o “rearranjo” dos blocos no poder parece inevitável. A Revolução de 1930, mesmo sendo considerada a síntese desse rearranjo, que será concretizado a partir dela, vem de imediato satisfazer as necessidades dessa nova realidade: a modernização do aparelho de Estado com a criação de ministérios que atenderiam as reivindicações de amplos setores urbanos, como o Ministério do Trabalho para atender as questões trabalhistas e o Ministério da Educação e Saúde Pública, que pela primeira vez na história do Brasil elaboraria e implantaria o que podemos chamar de Sistema Nacional de Ensino.

Para se chegar a este termo, as reformas realizadas pelos pioneiros da Escola Nova nos vários estados brasileiros - mais as escolas públicas implantadas, sejam as propedêuticas, para atender os filhos da elite econômica, sejam as profissionalizantes para atender filhos de trabalhadores, mais as faculdades existentes, que em muitos casos seriam precursoras de universidades nos Estados - comporiam este sistema de ensino. Com *“a ação sistemática e permanente do Estado dirigida à orientação, supervisão e provisão do sistema educativo escolar”*.(Zanotti, 1972:22)

Ora, estas transformações ocorridas nas primeiras décadas da República, como qualquer outra mudança, não são produtos de uma determinação independente da vontade dos agentes que a viveram e tiveram a sensibilidade e a percepção para a ação, sejam eles os agentes econômicos proprietários dos meios de produção, sejam os trabalhadores organizados pelo anarco-

sindicalismo ou outros agentes que aderiram por altruísmo aos princípios democráticos da República.

No início dos anos de 30, os Pioneiros da Escola Nova lançam o seu Manifesto em defesa de:

“1. Estabelecimento de um sistema completo, com uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras, as novas diretrizes econômicas e sociais da civilização atual e os seguintes princípios gerais: a) a educação é considerada em todos os seus graus como uma função social e um serviço essencialmente político que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais. b) cabe aos estados federados organizar, custear e ministrar o ensino em todos os graus, de acordo com os princípios e as normas gerais estabelecidas na Constituição e em leis ordinárias pela União. c) o sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral, em comum para os alunos de um e outro sexo e de acordo com suas aptidões naturais, única para todos, e leiga, sendo a educação primária (7 a 12 anos) gratuita e obrigatória, o ensino deve tender progressivamente à obrigatoriedade até 18 anos e à gratuidade em todos os graus.

2. Organização da escola secundária (12 a 18 anos) em tipo flexível de nítida finalidade social, como escola para o povo, não proposta a preservar e a transmitir as culturas clássicas, mas destinada, pela estrutura democrática, a ser acessível e proporcionar as mesmas oportunidades para todos, tendo, sobre a base de uma cultura geral comum (3 anos), as

- seções de especialização para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preferência manual e mecânica (cursos de caráter técnico).*
- 3. Desenvolvimento da escola técnica profissional, de nível secundário e superior, como base da economia nacional, com a necessária variedade de tipos e escolas.*
 - 4. Organização de medidas e instituições de psicotécnica e orientação profissional para o estudo prático do problema de orientação e seleção profissional e adaptação científica do trabalho às aptidões naturais.*
 - 5. Criação de Universidades, de tal maneira organizadas e aparelhadas, que possam exercer a triplíce função que lhes é essencial, elaborar e criar ciência, transmiti-la e vulgarizá-la, e sirvam, portanto, na variedade de seus institutos.*
 - 6. Criação de fundos escolares ou especiais (autonomia econômica) destinados à manutenção e desenvolvimento da educação em todos os graus.*
 - 7. Fiscalização de todas as instituições particulares de ensino que cooperarão na obra de educação e cultura.*
 - 8. Desenvolvimento das instituições de educação e de assistência física e psíquica à criança na idade pré-escolar e de todas as instituições complementares pré-escolares e pós-escolares.*

9. *Reorganização da administração escolar e dos serviços técnicos de ensino, em todos os departamentos, de tal maneira que todos esses serviços possam ser: executados com rapidez e eficiência; estudados, analisados e medidos cientificamente e constantemente estimulados e revistos, renovados e aperfeiçoados por um corpo técnico de analistas e investigadores pedagógicos e sociais, por meio de pesquisas, inquéritos, estatísticas e experiências.*

10. *Reconstrução do Sistema educacional em bases que possam contribuir para a interpenetração das classes sociais e formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objeto a organização da escola unificada, desde o Jardim da Infância à Universidade". (Azevedo apud Ribeiro, 1982: 103)*

Em síntese, esses itens mostram claramente os fundamentos do Liberalismo Francês adequado às questões pedagógicas no seu sentido mais amplo e esta às necessidades que pressupunham serem a educação o grande canal equalizador das diferenças sociais. Não podemos deixar de considerar por outro lado, a tentativa de adequar o Sistema de Ensino a todos os setores da economia, desde a agricultura ao comercial, passando pelo aperfeiçoamento psicotécnico dos professores, desde as escolas maternas até a universidade.

Apenas a título de constatação, dos 26 signatários do "Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova", apenas duas mulheres assinam o Manifesto: Noemy M. da Silveira e Cecília Meirelles. Já o "Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados", também redigido por Fernando de Azevedo e publicado em

1959 é assinado por 194 pessoas, dentre estas 41 mulheres. Constatase que além da ampliação da participação do número de pessoas que se manifestavam em defesa da educação , aumentou, também, proporcionalmente, o número de mulheres.

Após seu lançamento, viveu-se o período do “Conflito de Idéias”, de 1931 a 1937, em que curiosamente, apesar de possuir característica marcadamente Liberal-burguesa, o Manifesto era acusado pelos setores tradicionais, principalmente pela Igreja Católica, de expressar ideais comunistas. Isto apenas nos mostra que dependendo do referencial, no caso, o conservadorismo religioso, o liberal vira comunista.

Por outro lado, fica patente a crença romântica dos escolanovistas de que a educação não apenas poderia ser o canal de equalização das diferenças sociais, mas também propiciar melhores condições para o desenvolvimento industrial-comercial-financeiro. Ou seja, assim como a saúde era considerada o fator determinante para o desenvolvimento econômico, pois se o povo tivesse saúde resolveria o problema da miséria, a educação a partir de então passa a ser considerada como determinante na solução das diferenças econômicas e sociais.

Consideramos que não há apenas um determinante, mas, nas palavras de Fernando de Azevedo:

“...consideradas as relações que articulam entre si os ensinamentos de diversos graus ou tipos, quaisquer modificações mais profundas nesse ou naquele domínio de ensino repercutem imediatamente em outro do sistema educativo, que mais do que nunca pode ser comparado a um jogo de xadrez em que o deslocamento de um peão acarreta uma mudança geral na situação do tabuleiro”.(1985, 149)

Durante o período do Estado Novo, a educação passa a ter o mesmo caráter ideologizador que sempre teve, apenas com a diferença de que agora era controlada pelo Estado. Como diria Gustavo Capanema: *“vamos fazer de todos os alunos, soldadinhos da Pátria”*.

Neste período, mais uma vez beneficiado pela guerra, o Brasil investe em outros segmentos da atividade industrial, ou seja, na indústria de base, como a metalurgia, a siderurgia, energia e pesquisa. O Sistema de Ensino desenvolve-se distante dos princípios democrático-liberais, mas próximo da perspectiva de adequá-lo ao desenvolvimento econômico e ao seu caráter ideologizador, desta vez, em defesa das conquistas do Estado Novo.

Com o final da 2ª Guerra Mundial e do Estado Novo, o processo de democratização leva à retomada do Conflito de Idéias onde mais uma vez se confrontam, de um lado, os setores tradicionalistas e conservadores, agora contando com o apoio da iniciativa particular que começa a ter um peso no Sistema de Ensino, e, de outro, os setores progressistas.

O grande debate inicial gira em torno da questão da centralização ou descentralização do Ensino e mais especificamente, da escola pública. Mas a

partir de propostas que colocavam a escola pública sob ameaça de "contribuição reduzida", como constava no substitutivo Lacerda, o debate se transformou em Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública, tendo como foco irradiador a Universidade de São Paulo, onde se uniam pioneiros escolanovistas e a nova geração de educadores formados pela USP ⁴. Assim como em 1932, lançam o "Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados". O texto do Manifesto de 1959 voltava-se para os temas relacionados à política educacional, assumindo, no plano pedagógico-didático, os ideais escolanovistas descritos no documento de 32. (Ghiraldelli, 1987)

Neste período pós-guerra, o Sistema de Ensino atinge o seu apogeu de fornecer mão-de-obra qualificada para amplos setores do mercado de trabalho. Ou seja, com o desenvolvimento da indústria de base no período anterior, o parque industrial brasileiro tem todas as condições para dar o salto em direção à indústria de bens de consumo duráveis. Em síntese, possui a matéria prima, possui a mão-de-obra qualificada, e o mercado consumidor, ao mesmo tempo em que o capital e a tecnologia estão disponíveis junto aos bancos internacionais e empresas multinacionais.

O grande impasse se dá entre o modelo de desenvolvimento autônomo e o desenvolvimento associado dependente. Enquanto o debate sobre o Sistema de Ensino prossegue, setores do capital nacional, - industrial, comercial e financeiro - representados politicamente pela UDN (União Democrática

⁴ O seu mais veemente defensor, um dos organizadores deste movimento, foi Florestan Fernandes.

Nacional), decide aliar-se ao capital internacional, minando qualquer perspectiva a partir do próprio Estado, de levar adiante a política de desenvolvimentismo autônomo, defendida por outros setores do empresariado nacional aliados com os partidos de esquerda. Claro que a decisão de levar adiante o desenvolvimento industrial aliado ao capital internacional não foi unilateral, ou seja, havia também as pressões por parte deste.

Neste período, com o desenvolvimentismo associado dependente, o Sistema de Ensino cresce para atender à demanda do modelo econômico, ou seja, a Educação agora passa a ser procurada pelos setores médios da sociedade e por filhos de trabalhadores como possibilidade de ascensão social.

Em síntese, num primeiro momento a escola atendia apenas os filhos da elite econômica, depois passa a atender filhos de trabalhadores que são preparados para o trabalho nas indústrias e no comércio com o ensino profissionalizante; em seguida, com o desenvolvimento econômico, os setores médios da sociedade passam a procurar as universidades para se qualificarem para o mercado de trabalho.

O colapso do populismo e o tiro de misericórdia no modelo de desenvolvimentismo autônomo dão-se em 1964, após a breve tentativa de seu restabelecimento no Governo João Goulart embora no plano econômico tenha ocorrido uma reorientação em direção ao modelo de desenvolvimento associado dependente ao capital internacional desde 1956 durante o governo de Juscelino Kubitschek. A partir dos anos 80 chegou-se aos limites do desenvolvimentismo

associado dependente, não havendo mais possibilidade de manutenção do crescimento econômico, nos moldes anteriores, pois os credores internacionais já começavam a cobrar os juros da dívida e a própria dívida.

O mecanismo é simples: para pagar a dívida é necessário o superávit da balança comercial; com o consumo interno crescente pouco se tem para as exportações; para manter o crescimento da economia é necessário a importação de maquinarias, que resultam em déficit na balança comercial, como consequência não há reserva cambial para cumprir os acordos com os credores. Solução: política de arrocho salarial para queda do consumo interno, diminuição das importações e produção voltada para o mercado externo que resultará no superávit da balança comercial e cumprimento dos acordos com os credores.

No período imediato pós 64, já se visualizam os limites que deveriam ser impostos ao Sistema de Ensino como fornecedor de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. O ensino universitário público não estava sendo capaz de atender toda a demanda que a ele ocorria, propiciando um número muito elevado de excedentes. Para tentar impedir o crescimento de excedentes, estabeleceu-se a partir dos relatórios do Acordo MEC-USAID, a compulsoriedade do ensino profissionalizante no 2º grau, com direito à continuidade no ensino universitário. Assim, com a divisão da carga horária entre o conteúdo do núcleo comum mais o do profissionalizante, o aluno não teria condições de concorrer nos vestibulares com os que cursaram apenas as disciplinas do núcleo comum

com uma carga horária maior. Isto resulta no aumento da procura pelo ensino profissionalizante pelas camadas populares.

Por outro lado, não se pretendia ampliar as vagas das universidades públicas, já que na visão do governo “a pura e simples criação de vagas, talvez não tivesse outro efeito senão o de substituir o problema dos excedentes de vestibulares pelo dos excedentes de profissionais.” (Reis Veloso, apud Cunha, 245)

Na verdade o modelo de desenvolvimento econômico associado prescindia de uma grande quantidade de mão-de-obra altamente qualificada privilegiando uma formação secundária de nível médio. Neste momento, proliferaram também as faculdades e universidades particulares de péssima qualidade. É a mão-de-obra que o modelo econômico necessita para operacionalizar a tecnologia importada.

Nesse contexto, nos deparamos com a seguinte situação: as reformas ocorridas no sistema de ensino para “solucionar o problema dos excedentes”, também propiciaram a formação da mão-de-obra de 2º grau que seria necessária para o período do “milagre econômico”. Acreditamos, portanto, que a Lei 5692/71, baseada também nos relatórios do Acordo MEC-USAID, já vinha se concretizando antes mesmo da sua publicação em 1971, acompanhando a recuperação econômica que já se prenunciava desde 1967.

Seja lá quem foi que nasceu primeiro, a reforma no ensino ou o “milagre econômico”, o fato é que com o fim do modelo de desenvolvimento associado

dependente, a economia brasileira se insere definitivamente no modelo de desenvolvimento proposto pelo capitalismo financeiro internacional.

Isto posto, em função da dependência, tanto econômica quanto financeira, o Sistema de Ensino não precisa formar pesquisadores e nem produzir novas tecnologias, pois estas são negociadas com os países desenvolvidos, o que trará conseqüências drásticas para o ensino universitário: as pesquisas que poderiam produzir novos conhecimentos, ciência e tecnologia não são mais necessárias em termos estruturais, ou seja, não estão mais vinculadas a um modelo de desenvolvimento econômico nacional.

Nesta seqüência, a qualidade do ensino oferecido nos cursos universitários de formação para o magistério será adequada aos padrões exigidos pelo modelo econômico associado dependente.

Mas, em momentos de renovações tecnológicas, como o que estamos presenciando atualmente, o próprio Estado fala em melhorar a qualidade da formação de mão-de-obra através do sistema de ensino; e como esta renovação tecnológica não visa a ampliação do mercado de trabalho e conseqüentemente do mercado consumidor, mas muito pelo contrário, está gerando uma massa de desempregados; a tal melhora na qualidade do ensino não passa de figura de retórica. Se há uma reestruturação na oferta de empregos, a diminuição da geração de empregos nas atividades industriais e a elevação nas de prestação de serviços, a pergunta que fica é: para onde irá a mão-de-obra que está sendo "desqualificada" e desempregada?

Quanto à pregação Liberal de que a educação é o canal que os setores populares dispõem para a ascensão social, dois problemas se colocam: o primeiro é que a oferta educacional atende a demanda de 1º grau, apenas nos Estados mais desenvolvidos. O Segundo é que em função da péssima qualidade do ensino - pois os/as professores/as agora são formados pelas faculdades particulares e com baixa remuneração - a questão da repetência e evasão se transforma no grande fantasma ser solucionado.

Com esta evasão, a escola acaba por cumprir o seu papel ideologizador dentro de tal modelo econômico fazendo com que o aluno evadido ou repetente se sinta responsável pelo seu fracasso. E não que tal sistema de ensino, como o modelo econômico e conseqüentemente a sociedade, sejam excludentes.

A partir desta análise do modelo econômico e do Sistema de Ensino, é que contextualizamos a professora como aquela que foi formada para propor aos alunos a Educação como meio de ascensão sócioeconômica, e que vive o conflito entre aquilo que fala, de "estudar para ser alguém na vida" e aquilo que lhe parece ser impossível de atingir. Ou seja, o aluno formado, não encontra respaldo enquanto colocação profissional no mercado de trabalho.

A IDENTIDADE PROFISSIONAL

“O emprego do poder do Estado para estimular o desenvolvimento do capitalismo não é fenômeno novo, peculiar à fase monopolista dos últimos cem anos. O governo de países capitalistas desempenham esse papel desde os inícios do capitalismo no sentido mais elementar, o Estado é o penhor das condições, das relações sociais, do capitalismo, e o protetor da distribuição cada vez mais desigual da propriedade que esse sistema enseja. Mas, em um sentido de outro nível, o poder do Estado tem sido utilizado em toda parte pelos governos para locupletar a classe capitalista, e por outros grupos ou indivíduos para locupletar-se a si mesmos”.
(Braverman, 1987:242)

Se durante estes 100 anos, a que Braverman se refere, o Estado estimulou o desenvolvimento do capitalismo, hoje nos deparamos com outra forma de concentração de capital, conforme esclarece Bruno,

“...a novidade do atual processo de internacionalização da economia, comumente designado globalização, reside exatamente no fato de ser um processo de integração mundial que já não integra sistemas econômicos nacionais, mas conjuga a ação dos grandes grupos econômicos entre si e no interior de cada um deles. A internacionalização do capital alcançou um estágio superior e transformou-se em transnacionalização.”(Bruno, 1996:10)

Segundo esta autora,

“...esta nova forma de concentração e simultânea internacionalização da economia põe em causa a possibilidade de qualquer governo conduzir uma política monetária própria, dada a capacidade de acumulação e de transferência financeira que possuem as grandes empresas. Como produtores, ultrapassam as barreiras comerciais protecionistas deslocando suas plantas para países cujos mercados são por eles disputados. Como credores, conseguem controlar os governos que queiram opor-se à sua penetração. Assim, podem desenvolver uma estratégia própria, independentemente dos governos eleitos, tanto nos países onde estabelecem as filiais, quanto naqueles onde têm suas sedes.” (idem, 1996:10)

A todas estas novas relações de poder, onde fundamentalmente o Estado perde seus poderes e atribuições, diante dos grupos econômicos transnacionais, deu-se o nome de Neoliberalismo.

Nesse contexto do desenvolvimento do capitalismo, sob a hegemonia dos grandes grupos econômicos e de seus objetivos, implícita está a necessidade de “estabilidade política”, ou seja, governos constitucionalmente eleitos, como princípio da democracia formal. Assim, a todos os grupos ou partidos políticos desses países é permitida a sua organização e manifestação, e que independente de suas posições políticas, contribuirão para a legitimação formal do regime vigente. Pois, mesmo quando no poder, partidos que poderiam ser

considerados de oposição às determinações dos grandes grupos econômicos, serão submetidos às normas constitucionais.

Ora, se o Estado capitalista mantém a força física para a sua defesa em momentos de conflitos insurrecionais; em períodos de estabilidade constitucional, a sua ordem é mantida pela própria estabilidade referida, através e com os aparelhos deste Estado, tanto nas relações internas destes aparelhos quanto nas externas. Ou seja, os aparelhos de Estado em si, em suas relações profissionais, no jogo político de caráter estratégico particular-pessoal hierarquizado, não só produzem internamente essas relações como também as reproduzem nas relações que estabelecem no contato direto no atendimento às necessidades da demanda político-social, seja efetiva seja potencial. Assim, qualquer repartição pública, por menor que seja, estará reproduzindo junto à população os seus valores e princípios hierárquicos e ideologizadores.

Se por outro lado o papel do Estado e dos governos que o ocupam seria satisfazer as demandas sociais, em qualquer campo que seja, posto que são os arrecadadores de impostos e tributos, diante da crise fiscal do Estado, da distância entre o arrecadado e as demandas, este Estado se mostra incapaz de satisfazê-las. Daí, sintomático e em harmonia com a política econômica determinada pelos grandes grupos, a proposta de parcerias com a iniciativa privada para solucionar problemas que em tese seriam obrigações estatais. Estaria o Estado se transformando em escritório de contabilidade das transnacionais? Já que as novas relações de poder estão *“provocando a sua*

desagregação mediante as privatizações e a cooptação de seus órgãos". (Idem, 1996:11)

Assim contextualizamos o sistema de ensino como um dos aparelhos pelo qual o Estado administra e determina sua linha filosófica e metodológica, obviamente em harmonia com os interesses de tal modelo de desenvolvimento econômico. Nesse sentido consideramos este aparelho, o sistema de ensino, reprodutor de relações de dominação, na sua essência, tão importante quanto qualquer outro. Quanto a ser o mais importante ou não, acreditamos que cada sociedade, nesse ou naquele momento histórico, pode ter este ou aquele aparelho como o mais importante na reprodução das relações de dominação. Nos apegamos a esta questão por considerar que todos os setores da sociedade, seja nas relações econômicas ou na estrutura das relações organizacionais do trabalho, são lugares e momentos onde se realizam as relações de reprodução dessa dominação.

Aqui, deparamo-nos com o duplo aspecto da Educação como meio de ascensão social. O primeiro aspecto é que há uma clientela - os/as alunos/as - que através do senso comum do pensamento liberal, de que a educação é fator de equalização das diferenças sociais, acredita na possibilidade de ascensão social, através dos estudos regulares. E a professora, por pressuposto é a agente desta assertiva.

Ora, se o sistema de ensino é implantado para a formação profissional dos filhos/as dos/as trabalhadores/as - e aqui estamos considerando

profissionalização não apenas o 2º grau, mas todos os níveis, inclusive o ensino superior - jamais seria dito que é para formar profissionais de 2º grau ou superior de semi qualificação, mas sim que "só a educação possibilita a ascensão social".

O outro aspecto, e esse é o objeto de nosso trabalho, é a profissional desse sistema de ensino - a professora - que, como todo e qualquer cidadã/o, formada/o por este mesmo sistema de ensino, vê nos estudos esta possibilidade, e faz da carreira do magistério um meio de ascensão social, graças o qual pode melhorar sua qualidade de vida econômica e cultural.

Por outro lado, a professora sofre um duplo impacto nesta assertiva pois se é formada para incentivar os alunos e alunas a estudarem "para ser alguém na vida", seria de se imaginar impossível que alguém consiga fazer esta pregação diariamente e não sofrer as conseqüências diante da sua própria condição profissional em termos salariais e o que disto advém, embora não se possa esquecer que em função das origens sócioeconômica desta professora, o fato de ser professora é, em si, uma ascensão social. Principalmente para muitos pais e mães que ainda sentem satisfação em dizer que "minha filha é professora", independente da condição salarial.

Nas últimas décadas, principalmente a partir dos anos 70 com a Lei 5692/71, o sistema de ensino passou por um processo de expansão nunca visto, a nível de 1º e 2º graus, objetivando segundo Romanelli, pela 1ª vez na história do Brasil, sua integração ao modelo econômico

Tal integração, por não admitir que as coisas se dessem de forma isolada, pois já tinha seus objetivos estratégicos bem delineados, preocupou-se com a “profissionalização compulsória do 2º grau” (Cunha, 1991), preparando uma mão-de-obra semi qualificada para um mercado de trabalho que não necessitava de pesquisa tecnológica ou científica. Além disso, reduziu a procura pelo ensino público superior e conteve o número de alunos excedentes que não encontravam vagas suficientes, apesar de qualificados, nas universidades públicas. Finalmente, permitiu a proliferação das faculdades e universidades particulares, de qualidade bastante duvidosa.

Quando nos referimos às faculdades particulares como de qualidade duvidosa, temos em mente principalmente as de formação de professoras/es, pois estes, no início dos anos 70, contaram com a liberação e expansão do 1º e 2º graus onde puderam se colocar profissionalmente. (Cunha, 1991)

Nesse contexto, deparamo-nos com 3 questões fundamentais: a inserção do sistema de ensino no modelo econômico; a origem, formação profissional e o objetivo do trabalho das professoras e por ultimo, a sua identidade profissional.

Esta inserção do sistema de ensino neste modelo econômico e a deste na economia internacional acabou por estabelecer a não-necessidade de produção de novos conhecimentos, de ciência e tecnologia pelo sistema de ensino universitário. Por mais que a produção de novas tecnologias não se dê apenas a partir de pesquisa científica nas universidades, pois esta se dá também de forma empírica, tanto a científica quanto a empírica necessitam de

profissionais especializados, e esta especialização básica seria adquirida na escola. Como o sistema de ensino não tem este objetivo, o que se pesquisa, com todas as dificuldades, deve-se ao despojamento de grupos de professores/as, e não em função de uma política de pesquisa e desenvolvimento.

Ora, sem pretender discutir se ciência e tecnologia são ou não os objetivos da universidade, sabemos que estes conhecimentos são produzidos e acumulados também na universidade. No caso do Brasil, apesar de pouco, quase que somente nas universidades públicas isso ocorre, tendo em vista que as empresas investem muito pouco em P&D e as universidades particulares praticamente não promovem pesquisa.

Em função desta inserção da economia brasileira no contexto internacional, a identidade de “universidade” perde sua característica criadora, e óbvio, os/as professores/as universitários/as que a exerce também. Não seria exagero afirmar que a grande maioria das “pesquisas científicas”, produzidas que estudam a “realidade é substituída por um jogo verbal semanticamente vazio”. (Azanha, 1992)

No caso das professoras da rede pública estadual, sabemos que a grande maioria é formada em faculdades particulares por ter cursado o 1º e 2º graus em escolas públicas. Para essas professoras, o magistério não é apenas uma perspectiva de ascensão social (se é que ela existe) mas de sobrevivência, ou seja, bem ou mal é um emprego.

Ora, é justamente dessas professoras, que constantemente ouvimos dizer: "antigamente o professor era valorizado". Assim, seria a partir de todas as transformações pelas quais passaram a sociedade, a escola e onde essa professora se formou, que seria construída a identidade profissional.

Isso porque

"o sentido de identidade exige a existência do outro, por quem a pessoa é conhecida" (Laing, 1989:78), pois "a identidade é um conceito de referenciação, de circunscrição da realidade a quadros de referência, quadros esses que podem ser imaginários".(Guattari e Rolnik, 1993:68)

Ou segundo Codo, Sampaio e Hitomi, se referindo a Ciampa:

"interessa-lhe o processo de construção da identidade, por isso lhe é possível recuperar o fato de que nos tornamos parecidos conosco na medida em que a existência social traça um perene jogo de espelhamentos, diferenciações e igualdades que me definem em relação ao conjunto da humanidade".(1993:116)

Ou nas palavras do próprio Ciampa:

"Em cada momento da minha existência, embora eu seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim como desdobramento das múltiplas determinações a que estou sujeito. Quando estou frente a meu filho, relaciono-me como pai; com meu pai, como filho; e assim por diante.

Contudo, meu filho não me vê apenas como pai, nem meu pai apenas me vê como filho; nem eu compareço frente aos outros apenas como portador de um único papel, mas sim como o representante de mim, com todas minhas determinações que me tornaram um indivíduo concreto. Desta forma, estabelece-se uma intrincada rede de representações que permeia todas as relações, onde cada identidade reflete outra identidade, desaparecendo qualquer possibilidade de se estabelecer um fundamento originário para cada uma delas. Este jogo de reflexões múltiplas que estrutura as relações sociais é mantida pela atividade dos indivíduos, de tal forma que é lícito dizer-se que as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social ao mesmo tempo que reagem sobre ela conservando-a ou a transformando".(1994,67)

Partindo destes pressupostos, considerando a identidade como algo móvel no tempo e no espaço, que permanentemente se refaz e se constrói, constatamos que referir-se ao professor de antigamente, como um referencial imaginário, não deixa de ser a busca de uma construção da sua própria identidade profissional. Mas, o que nos parece estranho é o seu deslocamento histórico, ou seja, não se busca este processo de permanente construção da identidade vinculada ao momento histórico que se vive ou com os próprios pares atuais, e sim com o momento histórico passado e com os professores de antigamente. O que nos deixa mais intrigados é o fato de ser uma referência constante ao professor de antigamente.

Mas, do professor de antigamente ficou uma visão romântica e até bucólica. Visão esta construída pela professora de hoje, e que muito provavelmente não seria a visão do professor e professora de antigamente, que por sua vez, vivia o mesmo processo de construção de identidade, por mais que não possamos afirmar qual teria sido esta identidade profissional. Nesse sentido é que consideramos que querer identificar-se com o professor de antigamente nos dias de hoje, seria duplamente destrutivo:

Primeiro porque está partindo de uma realidade passada que não existiu, sendo portanto um imaginário falso, e que, não seria um referencial para a construção concreta de sua identidade, a não ser que se pretenda também construir uma identidade falsa. Uma hipótese que nos parece provável é a de que a professora possa estar projetando no seu imaginário o autoritarismo e elitismo da escola de antanho onde “os alunos respeitavam o professor.”

Mas esta escola e estes alunos de antigamente, não existem mais na rede pública, e nem a professora de hoje tem aquela formação que se tinha antigamente para os filhos da elite econômica. Hoje, tanto professoras quanto alunos/as são filhos de trabalhadores/as, ou no máximo, originários de setores médios da sociedade.

Segundo, se uma das *“mais tenebrosas defesas é evitar ser identificado para preservar a identidade”* (Laing), a professora não permite que estranhos assistam sua aula. Ora, se a identidade é alcançada e mantida bidimensionalmente, isto é, exige reconhecimento dos outros, além do simples reconhecimento que a

pessoa concede a si mesma e a interrelação com o meio em que vive, podemos afirmar que o pressuposto básico para a construção da identidade profissional não é objeto de busca a partir da prática pedagógica existente. Nesse sentido, resta à professora *“cultivar deliberadamente um estado de morte-em-si [profissionalmente] como defesa contra a dor de viver.”* Vivendo o dilema de tentar distinguir o desejo de *“ser do desejo de não ser”* professora. (Laing) É ilustrativo o fato de comumente se escutar na Sala dos Professores manifestações do tipo: *“juro que vou vender banana na feira, não agüento mais ser professora”*. O que não deixa de ser uma possibilidade ambígua de natureza esquizóide.

“O termo esquizóide refere-se ao indivíduo cuja totalidade de experiência divide-se em dois principais sentidos: em primeiro lugar, uma ruptura em seu relacionamento com o mundo e, em segundo, uma ruptura na relação consigo mesmo. Tal pessoa é incapaz de sentir-se ‘junto com’ o outro, ou ‘à vontade’ no mundo. Pelo contrário, experimenta uma desesperadora solidão e isolamento; além do mais, não se sente uma pessoa completa, e sim ‘dividida’ de diversas maneiras, talvez como uma mente ligada ao corpo por tênue fio, com duas personalidades.” (Laing, 1991:15)

Portanto, recapitulando o conceito de identidade,

“...ele está sendo agora [atualmente] aceito para designar um ponto decisivo e necessário, um momento crucial, quando o desenvolvimento tem de optar por uma ou outra direção, escolher este ou aquele rumo, mobilizando recursos de crescimento, recuperação e diferenciação. Isto é

comprovadamente aplicável a muitas situações: a uma crise de desenvolvimento individual ou ao surgimento de uma nova elite, à terapia de um indivíduo [não divisível em dois] ou as tensões da rápida mudança histórica”, (Erikson, 1987)

Pois

“o espírito do nosso tempo... é rápido demais ou letárgico demais; muda demais ou muda de menos; produz confusão e equívoco”. (Veliz-Castoriadis, 1992:13)

Para Laing,

“...a evolução teórica e metodológica mais significativa da psiquiatria nas últimas décadas, é a crescente insatisfação com qualquer teoria ou estudo do indivíduo que isole o seu contexto”, pois “não podemos fazer um relato fiel de ‘uma pessoa’ sem falar de seu relacionamento com os outros”. Assim sendo, a identidade profissional também exige um outro; a professora, enquanto corpo e mente, se complementar e “pode contribuir para complementar outra em diferentes sentidos”.(Fischmann, 1994)

A complementaridade, seria em *“um gesto, uma ação, um sentimento, uma necessidade, um papel correspondente no outro”*. Isto é amar! Não havendo esta complementaridade, *“a pessoa pode sentir-se fisicamente vazia quando não se coloca naquilo que está fazendo, ou quando aquilo que está colocando lhe parece*

intrinsecamente sem sentido". E isto se estende a quando "não recebe o reconhecimento alheio e acha que ninguém se importa com ela". (Laing, 1989:79)

Mas como esperar o reconhecimento alheio, seja dos colegas de profissão, seja da direção, se, por formação, estão todos isolados em suas partes, em suas repartições, em seus interiores, introspectivos, e em suas disciplinas? Isto sem falar no reconhecimento da sociedade e no tão sonhado desejo imediato que é o reconhecimento dos governos em relação aos baixos salários.

Aqui nos deparamos com um fato bastante complexo: em pesquisa de opinião pública, a categoria do professor/a é a mais respeitada pela população; no entanto, no interior da escola, em nossa pesquisa, é raro encontrar uma professora que considera sua profissão reconhecida pela sociedade. O que vem nos mostrar um distanciamento entre o que é reconhecer e o que é ser reconhecido. Nesse sentido a identidade, seja ela no interior da escola ou no contexto da sociedade está bastante fragmentada.

A lógica cartesiana, a que já nos referimos, de separar as partes para melhor entendê-las, que parece ser componente da vida contemporânea, se agrava ainda mais nas relações pedagógicas onde o conhecimento é isolado em disciplinas e por extensão, isolando os profissionais de ensino.

Como se não bastasse esta relação, ou esta não-relação com os colegas de profissão, foi estabelecida pela razão cartesiana no processo pedagógico, a

professora acaba por ser produto e reprodutora, já que é parte integrante de um todo isolado, de um mundo de cruéis aparências.

Seria possível a sobrevivência de forma isolada, como tem aparecido até agora em nossa análise? Acreditamos que não e no caso da educação, esta ausência de relações profissionais, componente da esfera pública, é substituída pela invasão da intimidade. Ou seja,

“...essa busca obsessiva da intimidade a todo momento, em todo o lugar e a qualquer preço impede uma genuína intimidade. Ao ser usada, adquirindo valor de troca, a intimidade sai da esfera privada para ocupar a esfera pública. Já não vale por si só, como uma genuína relação afetiva, mas ‘vale para’. No momento de ‘se abrir’ em confissão, alguém pode até emprestar certo jogo dramático à narrativa para alcançar maior efeito; e seus verdadeiros sentimentos terão menos valor que os resultados alcançados.”(Fischmann, 1994:159)

“Na outra face desta moeda, a esfera pública também é invadida. O cumprimento de uma tarefa pode estar, muitas vezes vinculado exclusivamente à vontade de seu responsável, que pode optar por realizá-la ou por apresentar uma ‘desculpa íntima’ - verdadeira ou falsa, não nos importa aqui. Dependerá, também, da responsabilidade do agente e da maior ou menor carga tirânica presente na troca de intimidades se a tarefa será ou não realizada. Dessa forma, constituem-se grupos com base mais em ‘afinidades íntimas’ do que no interesse público, levando

corriqueiramente a situações em que o incensamento recíproco, auto-elogioso e auto-suficiente conduz o grupo [ou o indivíduo] a um fechamento à possibilidade de crítica e renovação; em uma ampliação, onde cada grupo [ou indivíduo] fecha-se em si, ocorre a constituição de grupos que operam em paralelo, ou até em contraposição recíproca, dificultando a possibilidade de efetiva cooperação".(Fischmann, 1994:159)

Assim, diante das transformações, onde a *"imagem do mundo e a imagem de si mesmo estão evidentemente sempre ligadas"* (Castoriadis), a professora vive uma "falsa realidade virtual", pois se o real virtual é aquilo que fomos e ainda não somos, mas que seremos, quando formos já não mais seremos. A falsa realidade virtual, que seria a "cultura de outrora ou de outro lugar, que qualificamos de imaginário", enfim, esta visão de mundo dá-se a partir de qual referência? - Da imagem que ficou do professor, romântica e bucólica de antigamente?! - De uma realidade educacional elitista? - Seria essa identidade de outrora o referencial que a professora imagina poder construir hoje como possível realidade virtual? - E como possível objetividade do concreto para filhos de trabalhadores/as e para ela própria?

Essa realidade passada, virtualmente real, é apresentada superficialmente e daí a imagem romântica e bucólica do passado, levando-nos a buscar no mundo de hoje o mesmo romantismo que ficou de antigamente, quem sabe para dar um sentido à vida, pois *a vida moderna depende do imaginário tanto como qualquer das culturas arcaicas ou históricas.*"(Castoriadis, 1991:187).

Tanto que os gregos foram sideralizados numa utopia real, nominando planetas e galáxias; assim como o cristianismo tenta transpor a sua utopia da igualdade para esse mesmo mundo sideral, ou celestial; e assim como tantos “outros pequenos grupos de excêntricos”,(Laing) para quem tudo se transformou em imagens visuais. Com a desagregação social e desestruturação do eu, vivemos este final de século e milênio sem utopia, sem perspectiva de esperança, sonho e fantasia. Diante desta realidade, tais grupos excêntricos se postam como seres superiores, os eleitos. Sejam os de influências astrais, sejam os de influências religiosas, sejam os magos, etc. todos tentando resistir à massificação com a mistificação, produtos da mistificação massificada.

Enquanto a antena parabólica nos coloca em um mundo *“muito grande, porque a Terra é pequena”*. *“Antes longe era distante, perto só quando dava, quando muito ali defronte e o horizonte acabava”*.(Gil) *“Lá onde outrora o homem viajava por semanas e meses, chega ele agora, de avião, numa noite”* (Heidegger), *“o tempo de uma saudade”*. (Gil)

E o homem, que sempre procurou entender e explicar o universo e a sua infinitude, alegoricamente se transfere, através de projeções, para deuses e deusas da mitologia, seja ela ocidental ou oriental. Quem sabe resistindo à pequenez em que o mundo se tornou diante do encontro com o infinito. Sem saber se este infinito está em nós ou no universo. Quem sabe procurando lá, o que está aqui, ao nosso lado. *“Porque livre de Deus, redimido e sublime, homem fico*

na Terra à luz dos olhos teus. Terra maior que céu, Homem[e mulher] melhor que Deus.”(Olavo Bilac)

O espaço mata o tempo, assim como Caim, agricultor, sedentário, preso ao espaço, mata Abel, caçador, nômade, livre do espaço, que vive no tempo. Por isso nossa civilização é visual, o espaço é visual, o tempo é etéreo, e assim, não vamos ver mais “A Vida é Sonho” de Calderon de La Barca porque é o concreto ou a objetividade do concreto, mas porque é a Regina Duarte.

Não existe espaço sem tempo, não existe tempo sem espaço. *“Nosso tempo não é tempo. Nosso tempo não é o tempo. Nosso tempo não tem tempo”.*(Castoriadis, 1992:163)

Diante da velocidade da imagem, bastam-nos um controle remoto ou um ‘enter’, e o mundo está em nossa sala, e a internet nos coloca em contato com todos os cantos e seus encantos deste mundo, mesmo não estando lá - *“eu levo o mundo e não vou lá” (Eller)* - e para não ser descartável ou instantâneo, a pessoa adere a qualquer tipo de seita de final de milênio para tentar sobreviver ao isolamento em que fomos colocados.

Nesse contexto, a professora, entre a “predisposição à vitimização”, entre o “letárgico demais” e o “muda de menos”, transforma-se numa figura totêmica, de uma sociedade e de uma escola já antiga e arcaica, mas que ainda não perdeu a capacidade de sonhar.

“Divindade do duro totem, futuro, total, tal, qual quer o canto. Diluído na grande cidade, idade de pedra ainda, canto quieto o que conheço: ainda

canto o ido, o tido, o dito, o dado, consumido, consumado ato do amor morto motor da saudade". (Gil, Capinam, Macalé)

Mas que realidade virtual é essa, que contato com qualquer canto do mundo é este, onde fazer revolução ainda é "colocar um prato de arroz e feijão na mesa de cada brasileiro"(Luiz Inácio) diante de uma pseudo-revolução virtualmente irreal, com a memória esvaindo pelos dedos?

Estaremos concretizando a preocupação de Sócrates diante de Fedro, quando aquele relata o Mito de Toth: o Faraó em sonhos foi visitado pelo Deus Toth, que lhe revelou o mistério da escrita, dizendo que agora ele e os súditos poderiam registrar seus pensamentos e salvá-los do esquecimento. Aí Sócrates termina, e Fedro elogia o presente do Deus, mas Sócrates, por sua vez, inverte a interpretação, dizendo que a lembrança está dentro da pessoa, e não no papel. Pois lembrar é saber "de cor", isto é, "de coração".

Escrever no papel é apenas adiar o esquecimento, pois podemos esquecer um pensamento, assim como podemos esquecer o papel onde anotamos o pensamento. Assim como hoje podemos esquecer em que "Diretório" do computador colocamos um texto, de outro lado, podemos encontrar a professora que esqueceu uma memória que nunca chegou a ter, e ao mesmo tempo e por isso, sonha com o falso imaginário. *"Ai vida que esvai distraída entre os dedos da hora, tirando da mão até a memória dos tatos dos meus idos."* (Ribeiro, 1979:143)

E na sala de aula, esta professora ainda sonha transmitir o que, com tanto sacrifício estudou, a alunos que já não mais acreditam no seu próprio discurso: “quero estudar pra ser alguém na vida!”

O TAYLORISMO PEDAGÓGICO

Talvez exagerando, no sentido weberiano da palavra, ou seja, caracterizando ao máximo determinado fato para que a sua essência se torne mais transparente, visível e, portanto, de fácil percepção, poderíamos considerar que todo conhecimento produzido pela humanidade em sua existência, sistematizado no conteúdo curricular, ainda que releve tratar-se de um conhecimento básico, nos leva a duas questões fundamentais.

A primeira refere-se à quantidade de conhecimento a ser transmitido. A pretensão de tal empreitada parece-nos impraticável, ou seja, em alguns anos de ensino escolar pretender transmitir este conhecimento, mesmo que básico, só pode ser superficial.

Mais ainda, que este conhecimento transmitido leva inevitavelmente o aluno à necessidade de decorá-lo para solucionar seu problema imediato, ou seja, a nota que será “dada” pelo professor. A “prova” transformou-se, em muitos casos, em um meio de aterrorizar o aluno/a, além de se tornar uma questão secundária, diante da preocupação maior que é a nota. E essa “decoreba” que, na maioria das vezes, é de eficácia momentânea acaba por não propiciar ao aluno as condições necessárias para o processo de desenvolvimento de estruturas e do sistema cognitivo pois

“...falar de aprendizagem significativa equívale, antes de tudo, pôr em relevo o processo de construção de significados como elemento central do processo de ensino/aprendizagem... o aluno pode também aprender... de forma puramente memorística... e repetir mecanicamente sem entender...”
(Coll, 1994:148).

É nesse momento que se dá o que considero ser o determinante do processo pedagógico: o aluno assimila a essência da relação estabelecida, ou seja, a de satisfazer uma necessidade imediata, no caso, em relação ao professor/a e aos próprios colegas, onde a relação se dá como se fosse uma disputa, para não passar por momentos constrangedores diante de uma nota que não seja a desejada. E mais ainda, aprende a ter uma visão imediata do problema, não tendo fatores motivadores que propiciem as condições favoráveis para desenvolver a noção do todo e de longo prazo em que está envolvido. E a quantidade enciclopédica de conhecimento transforma-se em apenas um meio constrangedor de disciplinar.

A segunda questão refere-se à relação hierárquica estabelecida entre o/a professor/a e o aluno/a nesse processo. A meu ver, a discussão de se o aluno/a está ou não assimilando este conteúdo programático relaciona-se diretamente ao campo da didática, e seria completa se houvesse um questionamento maior sobre a relação estabelecida. Claro que na questão didática está implícita, também, a relação hierárquica, comumente chamada de relação pedagógica.

Mas o que nos preocupa é que nessa relação, fundamentada, consciente ou inconscientemente, numa pedagogia tradicional, o aluno e a aluna estão assimilando a essência da relação estabelecida. Onde, o aluno/a, por pressuposto, não detém conhecimentos, diante de alguém que detém, inevitavelmente assume uma postura passiva e dócil, como se fosse um receptáculo de informações, pois esta relação não se dá numa prática de mão-dupla, e assim, podendo evoluir para uma atitude de resistência diante do desconhecido, que se manifesta como rebeldia diante do/a professor/a e, por extensão, da escola e do conhecimento.

“Quantas vezes não vemos essa manipulação psicopática na relação professor[a]-aluno[a] para manter o domínio e a assimetria na relação:

... eu fico em pé, vocês sentados; vocês escutam, eu falo; eu sei, vocês não; mas, eu ensino assim (desta forma enfadonha e pouco criativa) fazendo um grande favor para vocês serem um dia alguma coisa na vida. E ainda por cima, vocês se distraem, conversam e não reconhecem o meu trabalho e a minha dedicação a vocês (oh! como eu sou virtuoso e vocês umas pestes, às vezes, mesmo, verdadeiros diabos).” (Byington, 1996:169)

Se esta postura “pedagógica” adotada pela/o professora/or, na maioria das vezes de forma inconsciente, pois também foram formadas/os através dela, acaba por se tornar em um sofrimento, e em mal-estar em função do desgaste emocional; do lado do aluno/a podemos considerar que pode ser meio passo

para a sua evasão. Claro que são vários fatores que contribuem para a evasão escolar, este pode ser apenas mais um.

O conteúdo desta relação, que está oculto, dissimulado, mascarado pelo conteúdo programático, mas que é percebido e sentido no dia-a-dia da sala de aula, acaba-se transformando, além da insatisfação e talvez até em agonia da/o professora/or, em meio e fim. Ou seja, dá-se ênfase às questões comportamentais, que se transformam em meio, em detrimento dos objetivos de formação e desenvolvimento das estruturas cognitivas e do sistema cognitivo. E em fim, pois da forma inconsciente em que foi transmitido pela/o professora/or e assimilado pelo aluno/a, aquele conteúdo irá manifestar-se no produto final, que é o comportamento do/a aluno/a, agora já profissional.

Assim, a/o aluna/o vai-se tornando dócil, domesticada/o, obediente, sem criatividade ou o seu oposto, isto é, rebelde e resistente a algo que ele desconhece e não aceita. Pois

“...a criança é uma pessoa séria. É um trabalhador terrível, pertinaz, incansável, atento, lúcido, preciso. Desde que chega ao mundo é um insaciável, temerário, curiosíssimo explorador que usa tanto os sentidos quanto o intelecto, como um cientista, procurando com todas as suas energias o saber. Experimenta e torna a experimentar, fracassa e tenta novamente com paciência infinita até conseguir a perfeição pessoal almejada, sempre disposto a arriscar-se, a expor-se, num mundo de adultos feito para os adultos e que o obstaculiza em vez de favorecê-lo, sempre

submetido ao ridículo, à comiseração, à piedade, à superproteção ou à indiferença, sempre à beira do desânimo e do fracasso, sempre consciente da própria fragilidade e da própria impotência, sempre às voltas com pessoas, objetos, situações difíceis, fora do comum, espantosas. Tem o instinto do vagabundo, curioso por tudo e desejoso de viver todas as coisas e justamente naquele momento. É fortemente impelida para os próprios semelhantes e os enfrenta cara a cara, sem fingimentos e sem diplomacias. É atraída de maneira irresistível pelas outras crianças e contanto que possa passar o tempo com elas, está disposta a enfrentar riscos, perigos, rejeições violentas, choques cruéis, batalhas duríssimas. Conquistas trabalhosas, jamais definitivas, e que podem durar por vezes apenas um minuto. Mas a criança não liga, está disposta a experimentar sempre de novo, expondo-se temerariamente, enfrentando maus tratos, pancadas, mordidas, arranhões, com uma coragem que ninguém mais tem e própria daquela idade, idêntica nos dois sexos. Nenhum adulto estaria disposto a fazer e a sofrer a mesma coisa apenas com o objetivo de conquistar ou conservar relações sociais, mas a criança sim".(Belotti, 1983:106)

Diante de toda esta gama de desejos, vontades e conquistas, sem receios, a criança não encontra estímulo, aprovação no sistema de ensino. Muito pelo contrário, é reprimida. E esta repressão se dá das mais variadas formas. Como exemplo, recentemente uma professora me dizia que na escola em que trabalha adotaram a Pedagogia Preventiva. E que esta pedagogia consiste em estar atento a tudo o que as crianças fazem, presente o tempo todo

para impedi-las de fazer o que não devem, para não precisar repreendê-la. Mais que a proximidade com um campo de concentração, o que mais me impressionou foi a convicção com que falava e ainda se sentindo um exemplo e se colocando como referencial do que deveria ser uma professora.

Ora, esta criança intrépida que adentra ao mundo da escola e encontra estas formas de cerciamento à sua criatividade e que se vê reduzida a se comportar como um adulto sem o ser, com o tempo vai se tornando avessa ao mundo escolar e resistente aos conhecimentos escolares, quando não, claro, se moldando a ele e às suas normas de “bom comportamento”.

E ser resistente a estes conhecimentos seria o próprio fim da construção de novos conhecimentos. Assim, tudo que nos é desconhecido nos levará a um estado de insegurança, e como não se desenvolve o espírito da curiosidade e descoberta do novo, conseqüentemente a não-busca do desconhecido transforma-se em uma estrutura cognitiva comportamental do medo. Já o conhecido é o que nos dá a segurança aparente, tendo como contrapartida o imobilismo e a inércia enquanto estrutura comportamental e de busca de novos conhecimentos. Recentemente uma aluna me questionou por adotar textos que ela não entendia e queria saber porque não adoto textos fáceis, que qualquer pessoa poderia entender. Respondi que os textos fáceis ela já entende e que para a construção de novos conhecimentos era preciso buscar entender o que nos é desconhecido. Em síntese, esta aluna já teve toda a sua curiosidade e criatividade reduzida a nada.

Outro aspecto que estamos considerando fundamental é o próprio meio em que este processo se dá a partir dos primeiros anos escolares: a utilização das cartilhas. Muito tem-se tentado mudar, mas ainda é o que predomina. E esta utilização de um padrão, ou referencial único para a alfabetização, só pode partir do pressuposto que todas crianças devem ter ou deveriam ter a mesma capacidade de assimilação. Assim, se uma criança não assimila tal conteúdo, com sete anos, é porque é “problemática”, no mínimo, e no sentido oposto, se consegue aprender com cinco anos, é considerada “precoce”. Ora, não é uma coisa nem outra pois cada criança tem o seu ritmo, nos restando acompanhá-las no seu processo.

As questões colocadas acima, tanto sobre o enciclopedismo do conteúdo escolar em si, quanto à relação hierárquica, e até a padronização, remetem-nos à Administração Científica do Trabalho, de Taylor, cujo primeiro princípio reza:

“À gerência é atribuída... a função de reunir os conhecimentos tradicionais que no passado possuíram os trabalhadores e então classificá-los, tabulá-los, reduzi-los a normas, leis ou fórmulas, grandemente úteis ao operário para execução do seu trabalho diário.” (apud Fleury, 1987:19)

Este primeiro princípio da relação taylorista do trabalho relaciona-se diretamente com várias situações escolares, se não a todas as relações estabelecidas em sala de aula: a cada futura professora cabe o papel de

assimilar os “conhecimentos tradicionais reunidos” em disciplinas específicas. Disciplinas específicas que foram separadas das suas interrelações a partir dos pressupostos metodológicos cartesianos, o que

“levou à fragmentação característica do nosso pensamento em geral e das nossas disciplinas acadêmicas, e levou à atitude generalizada de reducionismo na ciência - a crença em que todos os aspectos dos fenômenos complexos podem ser compreendidos se reduzidos às suas partes constituintes”.(Capra,1996:55)

Além disso, esse conhecimento já foi classificado e reduzido a normas e fórmulas pelos gerentes do conhecimento, sejam as Secretarias, os Ministérios, ou o próprio Estado, coordenados pelo “gerente” maior que são as necessidades do desenvolvimento econômico, determinado entre outros pelo capital. Ao professor, engrenagem desse sistema que o formou, cabe a função de reproduzi-lo na sua essência estrutural.

Sempre é importante lembrar, que o conteúdo programático escolar, pelo menos o do ensino básico e médio, não foi produzido no âmbito escolar, mas sim pela humanidade na sua permanente busca de melhores condições de sobrevivência, seja material seja espiritual. A fala, a escrita e todo conhecimento que dela advém foram incorporados pelo sistema de ensino de tal maneira que nos parece impossível imaginar outra forma de ensino/aprendizagem que não a escolar.

Assim como o conhecimento acumulado pelo/a trabalhador/a é reunido pela gerência e transformado em novas tecnologias para diminuir os custos da produção, o conhecimento produzido pela humanidade foi reunido, classificado, tabulado e reduzido a normas, leis ou fórmulas para que as professoras, formadas em matérias específicas, dentre aquelas do currículo escolar, as transmitam aos alunos. Ora, é esse conhecimento específico, ou a ausência de um conhecimento pedagógico mais amplo, que impede a professora de desenvolver a interdisciplinaridade; de se relacionar profissionalmente com as/os outras/os professoras/es; de reconhecer o *outro* para que seja reconhecido enquanto identidade profissional e, assim, impede a construção do "sujeito coletivo pedagógico".

O conceito de 'sujeito coletivo' está sendo empregado no sentido que lhe confere Sader, ou seja, para designar uma coletividade onde se elabora uma identidade e se organizam práticas através das quais seus membros pretendem defender seus interesses e expressar suas verdades, constituindo-se nessas lutas (Leite, 1994). Sader, no caso, refere-se ao trabalhador da linha de produção, nós, porém, por estarmos tratando neste trabalho, da professora, agregamos àquele conceito o termo "pedagógico".

Isto porque aquele conhecimento da formação fundamental, seguido pela formação universitária, superficial e aparente, não lhe ofereceu condições para que pudesse ter a visão do todo pedagógico em que está envolvida. Ao mesmo tempo, no conjunto da unidade escolar, em função dessa formação

compartimentalizada, a professora passa a ver a sua disciplina como a mais importante do conteúdo curricular, deixando de desenvolver a noção do seu peso relativo. Isso cria as condições para o estabelecimento de uma relação de distanciamento profissional e pessoal com os próprios colegas de profissão que estende-se ao processo de formação dos/as alunos/as.

É a atomização do conhecimento como meio para individualizar, via disciplinas específicas, tanto as professoras como as/os alunas/os. É o momento que consideramos como o fundamental da realização pedagógica do individualismo proposto pelo pensamento Liberal.

Se no setor industrial, a rotinização é um sistema cujo objetivo não é apenas utilizar a mão-de-obra de maneira produtiva, mas também, criar condições que evitem que essa mão-de-obra possa vir a criar conflitos no interior da fábrica (Fleury, 1987), na unidade escolar, a divisão das disciplinas que como já vimos, é fruto de uma visão mecânica e compartimentada do mundo, acabou por transformar-se num sistema que leva as professoras a se isolarem e a se fecharem em suas disciplinas.

Se no interior da fábrica, a rotinização operacionaliza esses objetivos não permitindo o agrupamento de pessoas, não possibilitando a qualificação e o aperfeiçoamento (Idem, 1987), na unidade escolar, impede a troca de idéias pedagógicas e a construção de um sujeito coletivo. Apesar do agrupamento de professoras, estas estão isoladas em suas disciplinas Assim, chamar de rede de ensino não passa de um jogo semântico, pois de rede, nosso sistema de ensino

possui apenas unidades isoladas sem nenhum intercâmbio, nem tão pouco a possibilidade técnica para que haja. Não querendo ser cruel, é como uma rede em que existam apenas os nós e nem uma ligação entre eles.

Um momento raro na "Sala dos Professores", quando parece existir maior consenso, se dá durante as campanhas salariais, e mesmo assim, nos últimos anos temos assistido às dificuldades que as entidades sindicais do magistério têm encontrado para sua mobilização. No entanto, isso não diz respeito diretamente ao trabalho pedagógico. Mesmo considerando a criação do HTP⁵, esta passa por grandes dificuldades que ainda o impedem de se concretizar enquanto canal institucional para a construção do sujeito coletivo pedagógico.

Assim, se o trabalho não é organizado visando unicamente a produtividade e sim buscando, também, evitar a organização dos trabalhadores, o que poderia vir a trazer problemas para as empresas, (Idem, 1987) na unidade escolar, a produtividade que seria a qualidade da formação do/a aluno/a, resulta em um/a aluno/a, futuro/a profissional, adequado/a às exigências destas mesmas empresas, ou seja, um profissional que está treinado para exercer função especificamente determinada na linha de produção.

Sabe-se que as empresas estão mudando suas formas de organização do trabalho e principalmente o gerenciamento, exigindo profissionais mais qualificados, polivalentes, que possam desempenhar outras funções, além daquelas específicas e adequando-se assim, às mudanças tecnológicas e à

⁵ Horário de Trabalho Pedagógico

competitividade. Então, nos restaria perguntar: o Sistema de Ensino adequando-se a estas transformações, partindo da premissa que ele possa se adequar, estaria qualificando estes profissionais para qual mercado de trabalho?

Voltando a nossa questão central, ou seja, à rotinização taylorista do trabalho pedagógico: se o Sistema de Ensino hoje está adequado, em partes, ao que se propunha no início do século - escola pública e gratuita, ensino leigo e comum, com uma pedagogia liberal-positivista - e para isto levou 100 anos, acreditamos que pregar esta nova adequação para satisfazer o que seria uma necessidade de mercado de trabalho, não passa de jogo de retórica. Pois, na sua essência, se não na sua totalidade, o Sistema de Ensino continua e continuará por muito tempo funcionando, administrativa e pedagogicamente, sob as diretrizes dos princípios tayloristas, pois não são mudanças que ocorrem apenas através de tomadas de decisão, mas que serão construídas durante anos e anos de estudos e revisões constantes das práticas pedagógicas.

Diante desses problemas técnicos, que são essencialmente políticos e ideológicos, a professora é enquadrada ao processo taylorista de organização do trabalho, que a desqualifica profissionalmente; no dizer de Apple:

“Desqualificação, controle técnico e proletarização são conceitos tanto técnicos quanto políticos. Eles significam um processo histórico complexo no qual o controle do trabalho foi alterado, no qual as qualificações que os trabalhadores desenvolveram ao longo de muitos anos são subdivididas em unidades atomísticas, redefinidas e então apropriadas pela gerência para

aumentar tanto a eficiência quanto o controle do processo de trabalho. No processo, o controle dos trabalhadores sobre o ritmo, sobre a definição de formas apropriadas de fazer uma tarefa e sobre critérios de desempenho são todos lentamente tomados como sendo prerrogativas do pessoal da gerência, os quais estão usualmente separados do local real em que o trabalho é feito. A desqualificação, então, freqüentemente leva à atrofia de habilidades valiosas que os trabalhadores possuíam, uma vez que não há mais nenhuma 'necessidade' delas no processo de trabalho redefinido. A perda do controle ou proletarização de um trabalho é, portanto, parte de uma dinâmica mais ampla de separação entre concepção e execução e de tentativas contínuas por parte da gerência no Estado e na indústria para racionalizar tantos aspectos do trabalho quanto possível." (1987:5)

Quanto ao conceito de desqualificação, é usado primeiramente para designar o/a trabalhador/a que não participa do processo de concepção e planejamento do trabalho, ou seja, aquele que está vinculado diretamente ao processo produtivo. Por outro lado, se formos mais rigorosos, o/a trabalhador/a que se especializou em determinada atividade do processo produtivo, que estudou e se qualificou profissionalmente, paradoxalmente é colocado na linha de produção exercendo função específica e não participa em qualquer momento da concepção, que é outra forma de qualificação. Portanto, considerando a premissa anterior, este/a trabalhador/a é um qualificado desqualificado.

Nestas condições expostas, fica clara a separação entre concepção e execução, não se identificando mais, no caso do sistema de ensino, onde está o

formador e onde está o formando, pois a engrenagem na qual foram transformados seres humanos torna-se capaz de incorporar todo e qualquer meio e aperfeiçoamento que possa ser criado nos limites dessa estrutura. Ou seja, se o que se cria de novo nesse processo e nessa relação pode ser assimilado pelo sistema de ensino, inevitavelmente será incorporado, caso contrário o criador corre o risco de ser eliminado.

Retomando o primeiro princípio taylorista, que se refere ao "estudo de tempos e movimentos" e ao fato de que "existe um modo ótimo de realizar o trabalho", um "tempo-padrão para executá-lo" e conseqüentemente um trabalhador adequado para cada tarefa, podemos relacioná-lo com a questão da seriação e a divisão das disciplinas específicas e seu conteúdo programático distribuído nos anos desta seriação. Isso parece-nos ser a adequação do projeto pedagógico ao esquema taylorista, enquanto linha de produção.

Acredito não se tratar de discutir se este esquema de divisão pedagógica é anterior ou não às propostas de Taylor sobre a organização do trabalho, mas sim deixar evidenciado que, em síntese, a proposta de Taylor é ela própria a sistematização de todo conhecimento acumulado até aquele momento histórico em que foi elaborada, não apenas para separar concepção de execução, mas fundamentalmente, a partir desta separação, implantar, no chão da fábrica ou na sala de aula, toda uma estrutura funcional que reproduzisse as relações hierárquicas de dominação existentes na sociedade.

Assim como o trabalhador da linha de produção que executa uma tarefa específica, na maioria das vezes sem a possibilidade de avaliar o papel de seu trabalho no produto final, também a professora foi formada unicamente para transmitir o seu conhecimento específico, e na maioria das vezes, também, sem ter condições de perceber onde se localiza o seu trabalho na formação do/a aluno/a como um todo. Tal estrutura pedagógica acaba por levar, inevitavelmente, a professora a considerar que a sua parte é mais importante que as outras, já que, na ausência de vínculos de qualquer natureza interdisciplinar, se constrói o profissional atomístico e, conseqüentemente, o/a aluno/a atomizado/a.

Talvez sintetizando toda esta relação, a expressão muito ouvida de que “a minha parte eu estou fazendo, se os outros estão fazendo a sua parte ou não, não me interessa”, deixa evidente o processo de formação compartimentalizada da professora, e a preparação do/a aluno/a na mesma direção. Formação esta que mais uma vez nos remete à metodologia cartesiana “em decompor pensamentos e problemas em suas partes componentes e em dispô-las em sua ordem lógica.”

Interessante notar que o próprio Taylor, quando se referia aos estudos de tempos e movimentos, se preocupava com a questão da fadiga:

“Entre as várias investigações empreendidas... uma delas consiste na tentativa de encontrar normas ou leis que habilitassem um chefe a conhecer, de antemão, que quantidade de certo trabalho, pesado e

contínuo, um homem habituado a ele podia fazer diariamente, isto é, estudar o efeito da fadiga provocada por trabalho pesado sobre um operário de primeira ordem". (Taylor apud Fleury, 1987:21)

Claro que Taylor estava preocupado com a fadiga para determinar como esta podia prejudicar o ritmo de trabalho e não com o trabalhador para melhorar suas condições de trabalho. No caso da sala de aula, a fadiga da professora, mesmo considerando a quantidade de trabalho físico diário como pesado, o "trabalho pesado e contínuo", adquire nova conotação, pois se refere ao esforço físico, mental e repetitivo acumulado diariamente durante vários anos.

Considerando portanto, em síntese, que o taylorismo, que foi e ainda é fator de insatisfação no trabalho na linha de produção, predomina no sistema de ensino, pode ser um dos motivos estruturais que tem levado à insatisfação das professoras.

UMA HISTÓRIA DA SAÚDE DOS TRABALHADORES

“Todas as sociedades são impelidas a estabelecer, através do trabalho, uma ‘relação metabólica com a natureza’ e a organizar esse metabolismo de modo que seus resultados sejam suficientes para a sobrevivência física, e biológica, do homem em sociedade e para a estabilização da forma específica de organização desse metabolismo. Até aqui, seria possível achar que o conceito de ‘sociedade do trabalho’ é uma trivialidade sociológica, e assim esquecê-lo, por referir-se apenas a uma ‘eterna necessidade natural da vida social’.(Marx) Antes disso, porém, dever-se-ia esclarecer o papel especial que o trabalho e a sua divisão, a classe trabalhadora e os seus hábitos de trabalho, a organização do trabalho e a concepção de racionalidade dela derivada representaram na fase clássica da sociologia.” (Offe, 13)

Considerando, resumidamente, que

“...o propósito genérico da construção teórica na sociologia é o da formulação dos princípios gerais que moldam a estrutura da sociedade, programam sua integração ou seus conflitos, comandam o sentido do seu desenvolvimento e conduzem a auto-imagem do seu presente e do seu futuro” (Offe, 14)

Offe menciona

“...três aspectos, a partir dos quais a noção do trabalho impunha-se como pedra fundamental da teoria da sociedade aos pensadores sociais e aos teóricos da política daquele período”:

Primeiro,

“...a personificação do trabalho na figura social do ‘trabalhador’, estende-se à diferenciação entre a esfera doméstica e a do trabalho, entre a propriedade e o trabalho remunerado”.

Segundo,

“...a antiga hierarquia entre atividades ‘inferiores’ e ‘superiores’, entre meros afazeres úteis ou necessários e manifestações significativas de vida, foi nivelada e até mesmo invertida em consequência do triunfo da reforma teológica, das construções teóricas político-econômicas e da revolução burguesa”.

Onde para Saint Simon,

“...a pacificação da sociedade seria atingida não só pelo aumento do bem-estar, mas principalmente pela abolição concomitante da dominação das classes improdutivas”. (idem, 15)

Para Weber,

“...a esfera do trabalho mediatizado pelo mercado, teologicamente sancionada e etificada”.

Para Marx,

“...elevada ao nível profético absoluto, na seqüência de um ‘atavismo à valorização’, auto induzido pelo modo capitalista de produção”

E para Durkheim que procurou

“...demonstrar o surgimento de uma solidariedade orgânica em um ordenamento corporativo da sociedade burguesa, vendo na divisão do trabalho uma nova fonte da solidariedade e da integração social”. (idem,16)

Terceiro,

“...a proletarização da força de trabalho e a liberação moral da atividade desencadeada pela utilização industrial dessa força motriz conduzem à predominância da racionalidade técnica e a econômico-estratégica....São os mandamentos dessa racionalidade, cujos funcionários são os quadros burocratizados do capital, que organizam e regulam o processo do trabalho direto e da produção, assim como o campo de ação dos que trabalham. O trabalho assalariado, apartado da esfera doméstica e das formas comunitárias tradicionais, despido ainda da proteção política, inserido na organização capitalista do trabalho, e nos a ela inerentes processos de divisão do trabalho, da pauperização, da alienação e da racionalização, assim como as formas por ele desenvolvidas de integração social ou de

resistência econômica, política e cultural, eram então o ponto de referência óbvio para o desenvolvimento da teoria e da pesquisa nas ciências sociais, a partir do qual todos os outros aspectos da sociedade - política e cultura cognitiva, família e sistema moral, formas de ocupação do solo e religião - deveriam ser desdobrados.” (idem: 16)

Para Offe,

“...é esse amplo poder macro-sociologicamente determinante do fato social do trabalho (assalariado) e das contradições da racionalidade empresarial e social que comanda, que agora se torna sociologicamente questionável.” (idem, 16)

Um desses questionamentos reside em um “subjetivismo sociológico”, com “abordagens interpretativas, pesquisando o cotidiano”, que

“...rompe com a concepção de que as experiências feitas na esfera do trabalho e nas condições aí predominantes possuiriam um poder de alguma forma privilegiado na determinação da consciência e da ação sociais.” Sem querer cair em extremos opostos, “poder-se-ia falar de uma situação mesclada, onde frentes de conflito referidas ao trabalho se cruzam com outras frentes de conflito não referenciadas ao trabalho.” (Offe, 17)

O interessante neste texto de Offe, é que quando se refere às

“...pesquisas sociais aplicadas nas sociedades industriais capitalistas que buscam temas nas estruturas sociais parciais e nas esferas específicas da ação social, localizadas nas bordas ou mesmo à margem da esfera do trabalho, isto é, em áreas como família, os papéis dos sexos, a saúde, o comportamento divergente, a interação da administração estatal com seus clientes, etc.” parece nos que tais questões se localizam, ou melhor, se manifestam, também, na área das relações de trabalho.

Ou seja, por tudo que foi escrito até agora neste trabalho - relações patriarcais de dominação/submissão, divisão sexual do trabalho, feminização/masculinização de profissões específicas, etc. - nos parece que o “trabalho” foi reduzido e simplificado a componentes técnicos e econômicos, e mais especificamente a questões de classe social, e que por isso mesmo, estabeleceu-se uma hegemonia cognitiva que de certa forma acabou por contribuir para que questões, também determinantes do processo das relações de trabalho, como as citadas acima, fossem colocadas “nas bordas ou mesmo à margem da esfera do trabalho”, que segundo Offe, pode representar uma posição conservadora.

Conceitualizamos trabalho em Marx, onde neste, não apenas o ‘homem’ [e a mulher] transforma a natureza para dela extrair o que necessita para sua sobrevivência, seja direta ou indiretamente, como também se transforma. E se transformando, nesse devir, transforma as relações estabelecidas com seus semelhantes, e as dos meios utilizados para esta transformação da natureza.

Acreditamos não ser mais o caso de questionar se a saúde do trabalhador/a é uma questão menor ou se está à margem do processo de trabalho. Pois, desde que o trabalho existe, seja ele escravizado, servil, remunerado ou doméstico, os riscos, as exposições ao perigo, a insalubridade e mais recentemente, a saúde mental sempre foram componentes do trabalho.

Ao pensarmos nessa relação, importante também é refletirmos sobre o que é saúde. E nesse sentido, cabe citarmos Dejours (1986), para quem o conceito de saúde, bastante conhecido, de que seja um estado de bem-estar bio-psico-social é apenas virtual pois nunca pode ser alcançado e, se o for, não pode ser permanente. Na verdade, entender a saúde como um estado, na sua concepção, é equivocado e ele propõe outro, onde o núcleo do conceito saúde, ao invés de ser um estado é, na verdade, a variabilidade, ou seja, de que a cada momento somos diferentes. E para isso ele recorre ao que a fisiologia, a psicossomática e a psicopatologia do trabalho abordam em comum: o fato de os organismos vivos [e as relações estabelecidas entre eles] e dentre eles os homens [e as mulheres], serem caracterizados pelo movimento e não pela estabilidade.” (Sato, 1996:169)

Senão, vejamos, desde a Antigüidade, nos

“...papiros egípcios e no mundo greco-romano, é possível detectar referência sobre a associação entre trabalho e a saúde-doença - ainda que escassa: Hipócrates (460-375 a.C.) descreve com particular agudeza o quadro clínico da intoxicação saturnina (chumbo), encontrado em um

trabalhador mineiro, mas omite totalmente o ambiente de trabalho e a ocupação do trabalhador. Lucrécio, um século antes da era cristã, perguntava a respeito dos cavouqueiros das minas: 'Não viste ou ouviste como morrem em tão pouco tempo, quando ainda tinham tanta vida pela frente?' Para o poeta romano Ovídio (23a.C.-17d.C.), '...cansados de tantos funerais/ vendo inúteis os esforços e a arte dos médicos,/ os habitantes imploram a ajuda celeste'. Plínio, o Velho (23-79 d.C.), após visitar alguns locais de trabalho, principalmente galerias de minas, descreve impressionado o aspecto dos trabalhadores expostos ao chumbo, ao mercúrio e a poeiras. Menciona, então, a iniciativa dos escravos de utilizarem à frente do rosto, à guisa de máscaras, panos ou membranas (de bexiga de carneiro) para atenuar a inalação de poeiras." (Mendes, 1995:6)

Desde a antigüidade, já fica evidente que “os trabalhos mais pesados ou de risco eram destinados a escravos oriundos das regiões subjugadas” (idem:5), e, mais ainda, o trabalho, seja ele qual for, é determinado por uma relação de dominação e que portanto, não será motivo de maiores preocupações por parte dos dominadores, visto que tais riscos eram considerados, como são ainda hoje, “parte do trabalho”.

Durante a Idade Média são poucos os registros sobre condições de trabalho, mas permanecem as mesmas condições nos trabalhos das minas,

“com destaque para a ‘asma dos mineiros’, provocada por poeiras corrosivas, que pelas descrições dos sintomas e a rápida evolução da doença sugerem tratar-se de silicose, eventualmente acompanhada de câncer no pulmão.” Ainda, como consequência disto, “em algumas regiões extrativas, as mulheres chegavam a casar sete vezes, roubadas que eram de seus maridos, pela morte prematura encontrada na ocupação que exerciam.” (Agricola apud Mendes, 1995:6)

Recentemente em uma reportagem do Globo Repórter sobre acidente de trabalho e exposição a situações de risco, foi mostrado a mesma situação dos mineiros do carvão em uma região extrativa do Brasil, onde algumas mulheres já casaram quatro ou cinco vezes por terem ficado viúvas. E tais condições de trabalho, apesar de uma série de reivindicações sindicais e aposentadoria especial, para muitos são consideradas como parte do trabalho.⁶

Este “senso comum” vem do conceito de *infortunistica*,

“...que é a parte da Medicina Legal que estuda os infortúnios ou riscos industriais, sejam agudos, físicos e químicos, propriamente acidentes do trabalho, sejam subagudos ou crônicos, tóxicos e biológicos, as doenças profissionais.” (Peixoto apud Mendes, 1995:7)

O que por muito tempo construiu a idéia da

⁶ Consideramos que tanto a aposentadoria especial, assim como os adicionais salariais, no caso de situações de exposição ao risco e de insalubridade, são engodos paliativos para não resolver as condições de trabalho que geram doenças. Mesmo porque as manifestações das doenças oriundas de tal situação de trabalho podem se dar após a aposentadoria.

“...infelicidade, da desventura, da desgraça, da falta de sorte, quer pela idéia de risco inerente ao trabalho, que sempre impregnou o conceito legal de agravo à saúde relacionado ao trabalho - ambos os conceitos servindo para , de alguma forma, escamotear a análise da gênese destes eventos - quer, pela questão do nexo causal, fundamental na lógica da Medicina Legal.”
(Mendes, 1995:15)

Mas voltando ao nosso eixo, Mendes se referindo a *De Re Metallica*, de Georgius Agricola, publicado em 1556, diz que:

“...este já sabia como estes problemas poderiam ser evitados. Não se tratava de uma questão médica e sim de um problema de natureza tecnológica, decorrente do processo de trabalho utilizado, cuja modificação, acrescida da introdução de meios para melhorar a ventilação das minas, poderia proteger os trabalhadores da inalação de poeiras lesivas. Na verdade, eram observações epidemiológicas, nascidas do senso comum, seguidas da clara compreensão sobre a verdadeira natureza do problema, muito antes de serem esclarecidos pela ciência médica os mecanismos fisiopatológicos de produção da silicose.” (idem,6)

E muitos outros estudos se seguiram neste período, sobre o trabalho nas minas, como o de Paracelso, na região entre a Boêmia e a Saxônia, em 1567. Mas, considerado como o mais expressivo documento sobre a saúde do trabalhador, é publicado em 1700, na Itália, *De Morbis Artificum Diatriba* - As Doenças dos Trabalhadores - do médico Bernardino Ramazzini (1633-1714).

“...Nesta obra fundamental, Ramazzini descreve, com rara sensibilidade e grande erudição literária, doenças que ocorrem em trabalhadores em mais de 50 ocupações.” (idem,6)

A partir deste trabalho, Ramazzini passou a ser considerado como uma espécie de pai da Saúde Ocupacional, e seus estudos, ainda hoje, são referências de todos os pesquisadores e estudiosos sobre saúde do trabalhador.

Tanto que George Rosen, citado por Mendes, diz:

“...Ramazzini estabeleceu ou insinuou alguns dos elementos básicos do conceito de Medicina Social. Estes incluem a necessidade do estudo das relações entre o estado de saúde de uma dada população e suas condições de vida, que são determinadas pela posição social; os fatores perniciosos que agem de uma forma particular ou com especial intensidade no grupo por causa de sua posição; e os elementos que exercem uma influência deletéria sobre a saúde e impedem o aperfeiçoamento do estado geral de bem-estar.”(idem:7)

O que vale dizer que a “relação metabólica com a natureza” é uma necessidade, também para a sociedade industrial. E mais que em qualquer outro momento da história esta relação foi tão destrutiva e desequilibrada, seja em relação à natureza, seja em relação à morte de milhares de trabalhadores por acidentes de trabalho ou doenças causadas pelo trabalho. E por esta relação estamos entendendo o equilíbrio tanto na relação direta de convivência

entre os seres humanos, quanto na relação de utilização de seus recursos, e dos meios utilizados para esta utilização.

A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL OU “A LUTA PELA VIDA”

Como vimos anteriormente, com o renascimento comercial e urbano, as cidades, e mais especificamente, as regiões de moradias operárias, vão se transformando em grandes aglomerados humanos, produzidos pelo êxodo rural, onde tudo é estranho e todos são estrangeiros; impera aí todo tipo de promiscuidade, miséria e fome. Tampouco existe qualquer noção de saúde pública, qualquer norma sobre as relações empregatícias, ou de regras sobre o trabalho, com salários baixíssimos, *“insuficientes para assegurar o estritamente necessário”* (Dejours, 1992:14).

Nesse contexto o trabalhador para sobreviver se submete às mais precárias condições de trabalho e ambiente de trabalho. Tais fatores

“...associam-se para criar condições favoráveis ao desenvolvimento da delinqüência, do banditismo, da violência e da prostituição, numa época onde os movimentos sociais e sindicais são ainda limitados.”(idem, 15)

Uma sociedade está se esfacelando e outra, destes interstícios, está nascendo. É a sociedade industrial européia. E já estamos vivendo no século XVIII e XIX.

“...Em vista de tal quadro, não cabe falar de ‘saúde’ em relação à classe operária do século XIX. Antes, é preciso que seja assegurada a subsistência, independentemente da doença. A luta pela saúde, nesta época, identifica-se com a luta pela sobrevivência: ‘viver, para o operário, é não morrer’.”.(idem,14)

Neste contexto, em que o poder econômico está preocupado com sua própria existência, para preservar a saúde das classes privilegiadas e não a da classe operária, Dejours, nos apresenta o texto do primeiro número dos *Annales d'Hygiène Publique* onde

“...a higiene pública, que é a arte de conservar a saúde dos homens em sociedade, deve receber um grande desenvolvimento e fornecer numerosas aplicações ao aperfeiçoamento de nossas instituições. É ela que observa as variedades, as oposições, as influências dos climas, enfim, informa os meios de salubridade pública. Ela trata da qualidade e da limpeza dos comestíveis e das bebidas, do regime dos soldados, dos marinheiros. Ela faz sentir a necessidade das leis sanitárias. Ela se estende a tudo o que diz respeito às endemias, às epidemias, às zoonoses, aos hospitais, aos hospícios, aos cabarés, aos presídios, às inundações, aos cemitérios etc. Vê-se quanto, apenas nesses limites, resta por empreender e por realizar nesta parte da ciência. Mas ela ainda tem pela frente um outro futuro, na ordem moral. Da investigação dos hábitos, das profissões, de todas as nuances de posições sociais, ela deduz reflexões e conselhos que não deixam de influir na força e na riqueza dos Estados. Ela pode, por sua

associação com a filosofia e a legislação, exercer uma grande influência na marcha do espírito humano. Ela deve esclarecer o moralista, e concorrer para a nobre tarefa de diminuir o número de enfermidades sociais. As faltas e os crimes são doenças da sociedade, que é preciso trabalhar para curar ou, pelo menos diminuir. E os meios de cura serão mais poderosos quando inspirarem seu modo de ação nas revelações do homem físico e intelectual e quando a fisiologia e a higiene emprestarem suas luzes à ciência do governo.” (idem:15)

Como se vê, não existe no texto qualquer referência direta em relação aos trabalhadores e aos seus locais de trabalho. As preocupações são gerais e se referem às condições de habitabilidade em vários locais, principalmente os bairros operários, que poderiam propiciar o desenvolvimento de endemias ou epidemias.

Outro aspecto importante do texto é que tais problemas são tratados como enfermidades sociais e doenças da sociedade, portanto, problemas que deverão ser tratados, não como consequência das relações de dominação, mas como fato consumado destas relações.

Além da crença na capacidade da ciência para resolver tais problemas, a questão moral é considerada relevante “*para a nobre tarefa de diminuir o número de enfermidades sociais.*” Para tanto a educação seria um dos meios de maior relevância para a construção dos novos valores morais. Nas palavras de Durkheim:

“...se a sociedade tiver chegado a um grau de desenvolvimento em que as antigas divisões, em castas e em classes, não possam mais manter-se, ela prescreverá uma educação mais igualitária, como básica. A educação não é, pois, para a sociedade, senão o meio pelo qual ela prepara, no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência.” (1985:42)

Neste momento, século XIX, em que as classes dominantes estão desejosas de consolidarem sua hegemonia, sobre o conjunto da população, tanto na França como na Inglaterra e na Europa de maneira geral, surgem movimentos com o objetivo de solucionar os problemas, tanto da saúde pública, dos princípios morais, como de “desvios e atentados individuais à ordem social”: *“o movimento higienista, o movimento das ciências morais e políticas e o movimento dos grandes alienistas, onde os médicos ocupam uma posição de destaque.” (Dejours,1992:16)* A educação formal, como já nos referimos nas palavras de Durkheim, terá papel destacado, pois a ela caberá formar os novos cidadãos.

Por mais que, em período anterior, séculos XVII e XVIII, a escola também não fosse necessária,

“enquanto instituição destinada a fixar um determinado modo de sociabilidade”, pois “quando a especialização técnica do operário passa a ser uma necessidade, seu treinamento é feito no próprio [local de] trabalho”. (Patto,1991:24)

Mas, quando se trata de “formação moral” para uma mão-de-obra, que deve tornar-se dócil e submissa, “adequada” a condições de trabalho das mais precárias de tal modelo de desenvolvimento econômico, a escola desempenhará papel de suma importância.

Obviamente que consideramos que o local de trabalho é em si uma escola, não apenas de formação profissional, pois quando o trabalhador, seja ele profissional ou aprendiz, é submetido aos mais rigorosos sistemas de controle e vigilância, a fábrica adquire um caráter também “disciplinador” e ideologizador.

É assim que, no auge da Revolução Industrial, nestas condições de habitabilidade e de trabalho

“...longo, penoso e perigoso, os ambientes de trabalho agressivos ao conforto e à saúde rapidamente produziram danos à saúde dos trabalhadores. Toda sorte de acidentes graves, mutilantes e fatais, como intoxicações agudas e outros agravos à saúde, impactaram os trabalhadores, incluindo crianças de cinco, seis ou sete anos, e mulheres, preferidas que eram - crianças e mulheres - pela possibilidade de lhes serem pagos salários mais baixos” (Mendes, 1995:7)

A batalha pela sobrevivência física propiciou as condições para que os trabalhadores/as se organizassem e se solidarizassem “nos movimentos de luta e no desenvolvimento de uma ideologia operária revolucionária”. (Dejours, 1992:6)

Segundo Dejours, *“higienistas, moralistas e alienistas só podem responder ao desvio, enquanto uma outra forma de atentado à ordem moral e social vai ganhar corpo na solidariedade operária”*. Mas, a esta solidariedade operária, considerada como um perigo, será dada uma resposta específica: a repressão estatal”, pois o Estado passa a ser chamado para “regular” tais conflitos.

Assim como o século XIX é marcado nas lutas operárias pelo “direito à vida e à liberdade de organização”, na Patologia do Trabalho, médicos das várias regiões industriais da Europa e dos Estados Unidos, vão desenvolvendo pesquisas sobre as condições de trabalho e principalmente criando referenciais metodológicos - como a *“descrição comparativa das similaridades e diferenças entre trabalhadores da mesma atividade mas que trabalham em diferentes locais, e trabalhadores do mesmo estabelecimento, mas em atividades diferentes”* (Mendes,1995:8) - para estabelecer os nexos causais de várias manifestações patológicas nos trabalhadores.

“...Como exemplo, vale referir as primeiras descrições sobre os efeitos da exposição ocupacional ao sulfeto de carbono, vindas da indústria francesa. Em 1856, o Dr. Auguste Delpech assim descrevia suas observações em trabalhadores intoxicados: ‘...o que trabalha no enxofre não é mais um homem. Ele até pode continuar trabalhando dia após dia, mas ele nunca será capaz de ser uma pessoa independente (...) A depressão o afeta e ele perde sua força de vontade, sua auto-estima, sua memória (...) Torna-se incapaz de trabalhar em outra atividade.” (Delpech, apud Mendes)

Ainda a título de exemplo, na Califórnia, outro médico pesquisando sobre o efeito do mesmo produto em trabalhadores, concluiu que *“transformara pessoas honestas, laboriosas e geniais em pessoas acusatórias, que suspeitavam das outras, e paranóides. (idem,9)*

Aqui acreditamos ser necessário um comentário sobre professoras/es, que geralmente manifestam o desejo de mudar de profissão, e apesar desta manifestação, são poucas as que realmente o fazem, restando saber se é pela falta de opção em um mercado de trabalho em recesso, ou se pela depressão referida, que diminuiria mais ainda sua força de vontade, sua auto-estima.

No início do século XX,

“...a guerra favorece as iniciativas em favor da proteção de uma mão-de-obra gravemente desfalcada pelas necessidades do front. Os principais progressos cristalizam-se em torno da jornada de trabalho, da medicina do trabalho e da indenização das anomalias contraídas no trabalho”. Várias leis, que beneficiam os trabalhadores, são aprovadas na França. Dentre elas, o “reconhecimento das doenças profissionais, a criação de uma comissão de higiene industrial, e de um comitê consultivo de seguros contra os acidentes de trabalho, a supressão das causas de acidentes e de doenças e a proibição de máquinas ou parte de máquinas perigosas desprovidas de dispositivos de segurança”. E em 1936 é votada a semana de 40 horas e férias remuneradas. (Dejours, 1992:20)

Estas conquistas do movimento operário francês, acabaram se transformando em referenciais para toda a Europa, Estados Unidos e, tardiamente para o movimento operário no Brasil. A partir destas conquistas, para o movimento operário francês, “a luta pela sobrevivência deu lugar à luta pela saúde do corpo”.

Esta mudança de perspectiva, que não deixa de significar uma melhoria das condições de trabalho, se dá em função do advento da “Organização Científica do Trabalho”, de Taylor, como forma que irá predominar no processo produtivo, onde

“...as performances exigidas são absolutamente novas, e fazem com que o corpo apareça como principal ponto de impacto dos prejuízos do trabalho. O esgotamento físico não concerne somente aos trabalhadores braçais, mas ao conjunto dos operários da produção de massa. Ao separar, radicalmente, o trabalho intelectual do manual, o sistema Taylor neutraliza a atividade mental dos operários. Deste modo, não é o aparelho psíquico que aparece como primeira vítima do sistema, mas sobretudo o corpo dócil e disciplinado, entregue, sem obstáculos, à injunção da organização do trabalho, ao engenheiro de produção e à direção hierarquizada do comando. Corpo sem defesa, corpo explorado, corpo fragilizado pela privação de seu protetor natural, que é o aparelho mental. Corpo doente, portanto, ou que corre o risco de tornar-se doente”. (idem, 19)

E aqui, retornamos a Descartes, já que segundo Capra,

“...a divisão cartesiana entre matéria e mente teve um efeito profundo sobre o pensamento ocidental. Ela nos ensinou a conhecermos a nós mesmos como egos isolados existentes ‘dentro’ dos nossos corpos; levou-nos a atribuir ao trabalho mental um valor superior ao do trabalho manual.”
(1996:55).

Ou nas palavras de Damásio:

“...É esse o erro de Descartes: a separação abissal entre o corpo e a mente, entre a substância corporal, infinitamente divisível, com volume, com dimensões e com um funcionamento mecânico, de um lado, e a substância mental, indivisível, sem volume, sem dimensões e intangível, de outro; a sugestão de que o raciocínio, o juízo moral e o sofrimento adveniente da dor física ou agitação emocional poderiam existir independentemente do corpo”.(1996:280)

Ou, o próprio Descartes: *“não reconheço qualquer diferença entre as máquinas feitas por artífices e os vários corpos que só a natureza é capaz de criar”.*
(apud Capra, 1996:57)

Assim, nos deparamos com duas questões fundamentais: primeiro que o paradigma do taylorismo, investindo unicamente no corpo, na linha de produção, apenas como uma máquina, ou como uma extensão desta, e aparentemente ignorando as atividades mentais, estaria contribuindo para o processo de alienação do trabalhador, pois a este não eram permitidas atividades neurais além daquelas mecânicas e repetitivas necessárias para a execução das

tarefas. Nesse sentido é que consideramos a OCT⁷ como controladora da mente.

Por outro lado, as condições em que o corpo foi colocado, diante da *“periculosidade das máquinas, dos produtos industriais, dos gases e dos vapores, das poeiras tóxicas, dos parasitas, dos vírus e das bactérias [que] são, progressivamente, designadas e estigmatizadas como causa do sofrimento físico”* (Dejours, 1992:22), acabou por propiciar o redescobrimto do corpo. Mas levou e ainda levará muito tempo, para que o movimento operário venha a reivindicar melhores condições de trabalho não apenas para este corpo mas também para sua saúde mental.

Ora, se estamos considerando o ser humano como um todo, e não apenas corpo ou mente, tal premissa nos leva à preocupação com a saúde mental, também, do trabalhador. E como *“o desenvolvimento desigual das forças produtivas, das ciências, das técnicas, das máquinas, do processo de trabalho, da organização e das condições de trabalho culmina numa situação muito heterogênea”*(Dejours, 1992:22), a questão da saúde mental está sendo colocada, também, como mais uma preocupação por parte de especialistas e por poucos setores do movimento sindical.

⁷ Organização Científica do Trabalho

A LUTA PELA VIDA NO BRASIL

“Num país-colônia por mais de três séculos, utilizando mão-de-obra escrava até o fim do século XIX, não é de admirar que interrelações entre trabalho e saúde não tenha constituído preocupação para a administração pública e nem para a classe médica até há bem pouco tempo”. (Mendes, 1995:9)

Mas para sermos criteriosos, e percebermos a falta de respeito pela vida, convém lembrar que a média de vida dos africanos escravizados no trabalho agrícola era de 7 anos, na mineração era de 5 anos, e a expectativa de vida era de 31 anos, o que demonstra um verdadeiro estado de genocídio no trabalho. E mesmo assim, ainda hoje, ouvimos professores/as de História dizendo que “o africano se mostrou apto ao trabalho escravo”.

Acompanhando a Medicina Social na Europa, no século XIX, segundo René Mendes, é

“...possível detectar entre nós as primeiras idéias e os primeiros movimentos que encaram doença e saúde como causas de interesse público e social: o fortalecimento do Estado, a proteção da cidade e, mais tarde, a atenção aos pobres e à força laboral.” (1995:9)

Nesse mesmo sentido, mas objetivando maior controle sobre a população, para Roberto Machado, em "A Medicina Social no Brasil", citado por Mendes,

"...o Estado tem a pretensão de assumir a organização positiva dos habitantes, produzindo suas condições de vida, quando estabelece a possibilidade de um controle político individual ou coletivo que se exerça de forma contínua. A Medicina nele está presente como condição de possibilidade de normatização da sociedade". (1995:9)

Esta tentativa de controle fica evidente no Brasil com a Campanha da Vacina no governo de Rodrigues Alves (1902-1906), que pretendia combater várias doenças, como a febre amarela, a peste bubônica e a varíola. Para que tal campanha fosse adiante "era preciso acabar com a sujeira e o lixo acumulado nas ruas, nos quintais, nos portos", o que consistia uma "violação do lar", segundo a visão da população. Não deixa de ser curioso que, hoje, o Estado, quer através do governo federal, estadual ou municipal, seja cobrado pela população para que realize aquilo a que se propôs no início do século XX. Não podemos deixar de considerar que a população protestou, primeiro pela reação que a vacina causava e que gerou um estado de pânico e, segundo, influenciados pelos princípios do movimento anarquista que negava o papel do Estado como agente organizador e regulador da sociedade.

“...Para a medicina social de então, as ações de controle sobre o meio ambiente, eram sua atribuição e objetivavam uma atuação sobre causas “sociais” das “doenças dos trabalhadores”, vistas como morbi-mortalidade relacionada ao “meio social.”(Lacaz, 1996:12)

Ainda influenciado pelas determinações da política de saúde pública francesa, no mesmo governo de Rodrigues Alves, o projeto de modernização e urbanização do Rio de Janeiro é outra manifestação da política governamental para manter um controle sobre a população, que resultou na expulsão da população mais pobre para regiões afastadas dos centros urbanos. Estes seriam habitados por setores da população em melhores condições financeiras, visto que as regiões desapropriadas foram urbanizadas nos padrões europeu, sem qualquer condição para que os antigos moradores pudessem habitá-las.

E se levarmos o raciocínio adiante, podemos considerar que os problemas de saúde pública que poderiam afetar a população em melhores condições financeiras, foram transferidos para a periferia da cidade, ou seja, o eixo da preocupação não era a população pobre e sim a elite, pois sem necessidade de qualquer pesquisa, sabemos muito bem dos problemas de saneamento básico na periferia das cidades. Na cidade de São Paulo, em relação a esta política, foi criado o bairro de Higienópolis, com todo o saneamento básico necessário para que a elite não sofresse as conseqüências de possíveis endemias ou epidemias, originárias dos bairros operários.

Numa pequena viagem no tempo, em função dos problemas de violência e insegurança urbanas, gerados pela estrutura econômica, hoje temos a criação de condomínios fechados afastados dos grandes centros urbanos, pois invariavelmente, os centros se transformaram em cortiços.

Além desses aspectos referentes à saúde pública, nos meados do século XIX, várias pesquisas foram realizadas no Rio de Janeiro e Salvador sobre condições de trabalho. As pesquisas realizadas nesta duas cidades se deve ao fato de serem as únicas onde existiam Faculdades de Medicina, influenciadas pela escola francesa e inglesa que realizavam pesquisas nesta área. E mesmo se considerarmos a distancia entre os processos de desenvolvimento industrial, a influência, infelizmente, era apenas temática, pois as conclusões, às vezes chegavam ao absurdo de serem realizadas para negar o que pesquisas na Europa já haviam comprovado.

Tais pesquisas foram realizadas em fábricas de charuto e rapé, de velas de sebo, de sabões e as conclusões na maioria das vezes eram favoráveis aos proprietários, pois quaisquer problemas de saúde dos trabalhadores eram considerados como pessoais e não oriundos das condições de trabalho. Exemplo citado por Mendes, em tese apresentada por Mendonça em 1850, afirma que

"...os proprietários das fábricas estão tão convencidos da inocuidade das emanações destes estabelecimentos sobre seus trabalhadores e empregados, que não usam precauções higiênicas nas fábricas. Este fato

vem ainda corroborar o que dissemos relativamente a não se observarem nestas fábricas moléstias que se lhes possam assinar como peculiares.”
(Mendonça apud Mendes, 1995:9)

Ou seja, a opinião dos proprietários era considerada como uma garantia sobre as condições de trabalho e não a pesquisa em si.

“...Não se identificava claramente uma patologia relacionada diretamente ao trabalho que provocasse agravos à saúde dos empregados, mesmo quando se tratava das condições e locais mais insalubres como era o caso das fábricas de charutos, de velas de sebo e sabões, ou dos matadouros.”
(Mendes apud Lacaz, 1997:12)

No caso dos matadouros, pesquisava-se a influência das condições de operação na população circunvizinha, mas nunca nos trabalhadores. Curiosidade apresentada por Mendes é o fato de na faculdade de Medicina da Bahia, no período de 1880 a 1903 terem sido apresentadas dez teses sobre *intoxicação crônica profissional por chumbo em pintores*, que apresentavam a chamada “cólica dos pintores. Todos estes trabalhos têm em comum a menção ao clássico francês sobre chumbo, de Tanquerel des Planches”. (1995:10)

Já no século XX, a Patologia do Trabalho adquire lugar de destaque tanto em relação à Saúde Pública como em relação à Medicina Legal, pois

“...a relação doença/trabalho é vista nas duas mãos de direção: o trabalho (mais ‘local de trabalho’ que ‘processo de trabalho’) favorecendo a doença (endêmica na região e/ou ‘importada’) e a doença prejudicando o trabalho”, sendo que, “no bojo desta preocupação esta a questão da produtividade ou, vista pelo outro lado da mesma moeda, a questão da preguiça, da indolência. Para estas, encontram-se as ‘causas’: são efeitos de doenças endêmicas parasitárias, principalmente a ancilostomose”.(idem,12)

Neste momento, 1910, Belizário Penna, sanitarista de renome, citado por Mendes, afirmava que

“...dois são os cancros que vão roendo os órgãos vitais da nação e arrastando-a para a ruína: a pandemia de preguiça da população rural, causada pelos parasitas do sangue e dos intestinos, pela escravização do trabalho e pela ignorância; e a epidemia da cobiça entre as classes dirigentes”. (idem, 13)

Enquanto modelo econômico, neste momento, o Brasil se encontra diante de uma transição bem diferenciada, pois está saindo de uma economia essencialmente agrária e escravocrata para um regime assalariado e iniciando atividades industriais de produtos básicos, principalmente têxtil e alimentar. Se o trabalho, assim como os que o executavam, historicamente, eram considerados “inferiores”, não apenas pelo período histórico do escravismo, mas passando pelo trabalho servil e pelo escravismo colonial, culturalmente, assim será considerado o trabalho nas atividades industriais.

Nesse período,

“...as condições de trabalho eram duríssimas; muitas estruturas que abrigavam as máquinas não haviam sido originalmente destinadas a essa finalidade, além de mal iluminadas e mal ventiladas, não dispunham de instalações sanitárias. As máquinas se amontoavam ao lado uma das outras e suas correias e engrenagens giravam sem proteção alguma. Os acidentes se amiudavam porque os trabalhadores cansados, que trabalhavam, às vezes, além do horário [que chegava até a 16 horas diárias] sem aumento de salário ou trabalhavam aos domingos, eram multados por indolência ou pelos erros cometidos, se fossem adultos, ou surrados, se fossem crianças. Em 1917, uma pessoa que visitou uma fábrica na Moóca [bairro operário de São Paulo], ouviu operários de doze e treze anos de idade, da turma da noite, que se queixavam de ser freqüentemente espancados e mostravam, como prova do que diziam, as equimoses e ferimentos que traziam. As fotografias ocasionais do revezamento de turmas numa ou noutra fábrica nos exibem uma horda de espectros descarnados e andrajosos, apinhados à saída, precedidos de crianças descalças e raquíticas, com os rostos inexpressivos voltados para a câmara ou para o chão”. (Dean apud Mendes,13)

Portanto, as condições de trabalho estabelecidas no universo fabril pouco diferiam das que o antecederam. Não estamos nos referindo aos aspectos econômicos estruturais, mas sim ao desprezo pela vida quando se trata de

explorar o meio que o trabalhador possui para sobreviver que é a sua força de trabalho.

Por outro lado, a reunião dos trabalhadores em um único local de trabalho e das várias atividades industriais em determinada região propiciaram a estes um maior contato entre si, conseqüentemente maior possibilidade de se organizarem. E mais, a própria pregação do pensamento liberal burguês, de trabalho livre e de liberdade de organização, propiciava aos trabalhadores um caráter de legitimidade às suas reivindicações, onde as melhorias sobre as condições de trabalho estarão sempre vinculadas à capacidade organizativa dos movimentos sociais e fundamentalmente do sindical.

"...Com efeito, o movimento social volta-se às condições de trabalho (duração da jornada, idade mínima, trabalho noturno, repouso remunerado, trabalho de menores e de mulheres) e aos ambientes de trabalho chamando a atenção ao impacto desta 'revolução industrial' sobre a saúde e a vida dos trabalhadores". (idem, 13)

E como reflexo desse movimento social, segundo proposta de Medeiros e Albuquerque apresentada ao Congresso, em 1904, sobre acidentes de trabalho, este argumentava que:

"...a vítima, mal se deu a ocorrência, é logo transportada para a Santa Casa de Misericórdia, hospital mantido pela caridade pública, onde sofrerá operações e curativos que o caso exigir, e nada mais. Os patrões, quando

muito (coisa bastante rara) pagam-lhe a condução para o hospital. As despesas de operações e curativos coisa alguma custam, pois o operário dá entrada naquele estabelecimento com guia da polícia da circunscrição (...) dizendo-o indigente. O operário não foi, não é e nem pode ser classificado um indigente". (Gualberto apud Mendes, 14)

Diante das reivindicações dos movimentos sociais e sindicais, com as greves de 1907, 1912 e especialmente as de 1917-1920, é aprovada em 1919 a Lei sobre Acidentes do Trabalho e criada em 1923 a Inspetoria de Higiene Industrial, vinculada ao Departamento Nacional de Saúde Pública.

Neste mesmo período, em 1918, será implantada na Faculdade de Medicina de São Paulo a cátedra de Medicina Legal, onde serão desenvolvidos vários estudos sobre as condições de trabalho, que resultaram em *"uma das produções mais significativas dessa época, o Tratado sobre Acidentes do Trabalho"*; em 1925, seria implantado no Rio de Janeiro o ensino de *"Higiene do Trabalho"*. (idem, 14)

Com a criação do Ministério do Trabalho, em 1930, também para satisfazer as demandas da nova realidade econômica-urbano-industrial, e procurando responder às reivindicações dos trabalhadores, seja a nível de uma legislação trabalhista, seja para finalmente exercer as funções a que estava determinado o Departamento Nacional de Saúde Pública - que na prática não as exercia - em 1934 são nomeados os primeiros *"inspetores-médicos do trabalho, a*

fim de procederem à inspeção higiênica nos locais de trabalho e estudos sobre acidentes e doenças profissionais”.

“...Por conseguinte, prosperam neste período as preocupações pela Patologia do Trabalho no país, tendo como marcas seu atrelamento ao Ministério do Trabalho, o ‘modelo francês’ da Inspeção Médica do Trabalho, e as normas internacionais do trabalho, emanadas pela OIT, como paradigmas”. (idem, 15)

Pesquisas e estudos bastante significativos, a partir deste período, foram as do Departamento Nacional de Produção Mineral, em minas subterrâneas, em vários estados do país, sobre as várias doenças detectadas nos trabalhadores, com publicações sobre a metodologia utilizada e suas conclusões.

Durante a II Guerra mundial e no pós-guerra, período caracterizado pela implantação da indústria de base, como siderurgia, metalurgia, energia e construção civil, segundo Mendes,

“...o preço pago pelos trabalhadores em permanecer nas indústrias durante os anos de guerra, em condições extremamente adversas e em intensidade de trabalho extenuante, foi - em algumas categorias - tão pesado e doloroso quanto o da própria guerra. O custo provocado pela perda de vidas - abruptamente por acidentes do trabalho ou mais insidiosamente por doenças do trabalho - começou a ser também sentido tanto pelos empregadores (ávidos de mão-de-obra produtiva), quanto pelas companhias

de seguro, às voltas com o pagamento de pesadas indenizações por incapacidade provocada pelo trabalho”. (idem,17)

Por outro lado, de fundamental importância, o desenvolvimento industrial está sempre em constante processo de renovação tecnológica e novas matérias primas, principalmente os produtos químicos, passam a ser utilizados nos processos industriais. Neste momento é que

“...desvela-se a relativa impotência da Medicina do Trabalho para intervir sobre os problemas de saúde causados pelos processos de produção. Crescem a insatisfação e o questionamento dos trabalhadores e dos empregadores, onerados pelos custos diretos e indiretos dos agravos à saúde”. (idem,17)

Como consequência desses questionamentos, inicia-se nos anos 50, o ensino da Medicina do Trabalho nos cursos médicos em São Paulo e no Rio de Janeiro, que sempre procurarão divulgar os conhecimentos acumulados dos sintomas para um melhor diagnóstico sobre as doenças dos trabalhadores, além das metodologias utilizadas para realização de novas pesquisas. E para um melhor intercâmbio desses conhecimentos e metodologias de pesquisas, é realizado no Rio de Janeiro o II Congresso Americano de Medicina do Trabalho. A impotência médica diante do quadro de doenças relacionadas ao trabalho se traduz no fato de os médicos não poderem interferir nas causas de tais doenças, pois a distância entre se constatar as causas e eliminá-las passa pela própria

organização do movimento sindical e sua capacidade de reivindicar e garantir a aprovação de leis determinando os meios para evitá-las.

Característica da política econômica deste período, que tem seu início no começo do século, é o processo de “substituição de importações”, quando o país importa máquinas para produzir internamente os produtos de consumo que antes eram importados. Com isto, importa-se também, um modelo de organização do trabalho, o taylorismo, com sua clássica divisão entre concepção e execução. Aqui no Brasil, contudo, diante do genocídio a que era, e ainda é, submetido o trabalhador, questões que já se manifestavam na Europa e Estados Unidos advindas do taylorismo, ainda passavam despercebidas. Ou seja, era

“...preciso assinalar as repercussões do sistema Taylor na saúde do corpo, como nova tecnologia de submissão, de disciplina do corpo, a organização científica do trabalho gera exigências fisiológicas até então desconhecidas, especialmente as exigências de tempo e ritmo de trabalho”.(Dejours, 1992:19)

Acreditamos todavia, que nas condições de trabalho em que sobrevivia o trabalhador nas indústrias brasileiras, por mais que hoje possa nos parecer absurdo dizer, o taylorismo significaria um avanço em termos de melhoria das condições de trabalho.

Diante de tal situação, a questão das doenças e dos acidentes deixa de ser vista apenas do ponto de vista do trabalhador e é ampliada pela intervenção sobre o *ambiente de trabalho*, ou seja, o ambiente de trabalho também será objeto de estudos e aperfeiçoamentos, “com a finalidade de controlar os riscos ambientais”, pois, afinal, ele é o gerador das doenças e dos acidentes; é a adoção e o desenvolvimento da Saúde Ocupacional, que tardiamente procura se implantar no Brasil. E como consequência da guerra, e das novas relações internacionais, a influência francesa sobre a medicina do trabalho, perde lugar para os Estados Unidos, que já vinha exercendo influências no Brasil desde os anos 30.

No final dos anos 40 e durante os anos 50, através do seu Departamento de Higiene e Segurança Industrial, o SESI realizou em São Paulo e no Rio de Janeiro um *Inquérito Preliminar de Higiene Industrial*, onde constatou o grau de exposição a agentes produtores de dermatoses ocupacionais, solventes orgânicos, poeiras de sílica, chumbo a que estavam submetidos os trabalhadores. Estas pesquisas foram realizadas por médicos que se “aperfeiçoaram em escolas de saúde pública dos Estados Unidos.”

É importante ressaltar que, assim como se implantavam as atividades industriais no país, a Medicina do Trabalho também procurava se desenvolver baseada em experimentos e metodologias de pesquisa realizados em outros países, ao mesmo tempo que ia criando técnicas adequadas à realidade brasileira,

“...desvelando aspectos do universo dos riscos ocupacionais, até então desconhecidos, permitindo, de maneira mais sistemática e objetiva, a hierarquização dos principais problemas de interesse para a saúde dos trabalhadores”.(Mendes, 1995:19)

Os anos 60 são bastante promissores com

“...a ampliação do Departamento de Higiene e Segurança Industrial do SESI; a realização do Congresso Americano de Medicina do Trabalho e do I Seminário Latino-Americano de Saúde Ocupacional, em São Paulo; a fundação da Associação Nacional de Medicina do Trabalho e a celebração do III Congresso Pan-Americano de Medicina do Trabalho, em Santos”.
(idem:22)

Em 1969, instala-se a Fundação Centro Nacional de Segurança, Higiene e Medicina do Trabalho, Fundacentro, que tenta desenvolver pesquisas em todas as áreas relacionadas com a saúde do trabalhador, comparadas às dos melhores institutos de pesquisas do exterior. Na última década, a Fundacentro tem procurado desenvolver suas atividades em conjunto com vários sindicatos e centrais sindicais e tem se encarregado da publicação da “Revista de Saúde Ocupacional”, que divulga os trabalhos realizados, e tem servido como referenciais para vários cursos de especialização em Medicina do Trabalho. A instituição sofre contudo dos limites impostos, tanto pela burocracia exagerada, quanto pela eterna falta de recursos financeiros.

A EVOLUÇÃO DOS CONCEITOS

“Na Medicina Social, a Patologia do Trabalho é observada como ‘doenças dos trabalhadores’, detectável através dos perfis de morbilidade e mortalidade de trabalhadores de diferentes categorias profissionais”.

Segundo René Mendes,

“...esta forma de analisar os problemas encaminha para a necessária identificação de determinantes sociais, quer de natureza mais estrutural, como ‘modo de produção’, quer mais localizado no próprio ‘processo de trabalho’. Assim, ‘...a causa de uma doença não era para ser vista apenas como uma ruptura de processos fisiológicos, passível de ser resolvida pela intervenção clínica...’ pois ainda hoje ‘...os médicos normalmente não desejam ou são incapazes de confrontar os métodos da produção capitalista que se mostram lesivos à saúde...’(Milles apud Mendes, 1995:10)

Já na passagem para o século XX, na

“...era bacteriológica, a idéia de que para cada doença existe um agente etiológico”, leva à política de que a prevenção ou a erradicação da doença se daria com a eliminação da causa através de medidas “higiênicas” ou por imunização. Assim, partindo do conceito de causas específicas para a doença dos trabalhadores, como bactérias, vírus e outros agentes, a

preocupação se estende para agentes químicos como chumbo, benzeno, mercúrio, etc, e para agentes físicos como ruído, frio, calor, radiações etc. (Mendes, 1995:11)

Ou seja, muda-se o eixo que objetivava uma atuação “sobre as causas sociais, conceito vago, difuso, incômodo para uma sociedade capitalista emergente”, para o específico.

Neste contexto ocorre a divisão entre “doenças profissionais” e “acidentes do trabalho”, pois se os primeiros estavam vinculados às exposições a produtos patológicos, os segundos estavam relacionados diretamente com a tecnologia empregada e com as condições físicas do local de trabalho, que causava, e ainda causa, acidentes e intoxicações e que levava e tem levado à morte os trabalhadores. Este fato irá propiciar um maior desenvolvimento dos estudos de prevenções e controle das “doenças profissionais”.

No início do século XX, várias instituições são criadas em toda Europa, com a Itália assumindo a vanguarda nos estudos e pesquisas da saúde ocupacional. E para que houvesse uma normatização de conceitos e critérios para esta área é proposto e organizado o I Congresso Internacional de Doenças do Trabalho.

Com o final da I Guerra Mundial, é criada a OIT, Organização Internacional do Trabalho, em 1919, que passará a coordenar todas as informações disponíveis sobre doenças profissionais e dará continuidade à listagem do que é considerado doença ocupacional e seus causadores,

principalmente produtos químicos. Segundo dados de René Mendes, em 1925 a OIT elabora a primeira lista, da qual constavam apenas três doenças (saturismo, hidrargirismo e carbúnculo). Em 1934, a lista foi ampliada para 10 doenças profissionais; em 1964, para 15; em 1980, a lista foi expandida para 29 grupos de doenças profissionais; e atualmente encontra-se novamente em fase de revisão.

Desta lista de doenças ocupacionais, deriva outra recomendando os limites aos quais o trabalhador pode estar exposto a produtos químicos. Esta por sua vez tem servido de referência a vários países em suas legislações trabalhistas, e muitos, dependendo da organização dos movimentos sociais e sindicais, a têm ampliado. Contudo, nem sempre são seguidos os limites de exposição a tais agentes químicos. Como ilustração, os limites recomendados pela OIT podem ser X, mas a legislação do país pode considerar que o limite a que o trabalhador pode estar sujeito é menor, chegando até a proibir o seu uso em processos industriais. Por outro lado, o que prevalece é que muitos países ainda estão trabalhando além do limite máximo recomendado pela OIT.

Segundo Mendes, de “Doenças Profissionais”, como se tais doenças fossem inerentes ao trabalho, e que portanto cabia apenas tratá-las, mudou-se para o conceito de “Doenças Relacionadas com o Trabalho”, pois o “ambiente de trabalho” passou a ser estudado e pesquisado como causador de doenças e acidentes, e portanto, o aperfeiçoamento tecnológico, com os Equipamentos de Proteção Individual, e mais ainda, os de Proteção Coletiva, poderiam favorecer

a eliminação das causas de doenças e acidentes no trabalho. E por fim, apenas enquanto conceito, chegamos à “Saúde do Trabalhador”.

Este conceito tem como características básicas:

“...a compreensão das relações (do nexos) entre o Trabalho e a Saúde-doença dos trabalhadores; a possibilidade de mudanças dos processos de trabalho - das condições e dos ambientes; a necessidade de uma abordagem multidisciplinar e intersetorial das ações na perspectiva da totalidade, buscando a superação da compreensão e intervenções estanques e fragmentadas; a exigência da participação dos trabalhadores, enquanto sujeitos de sua vida e sua saúde na definição desta realidade.”
(idem, 25)

Este conceito aparece claramente no manifesto do Conselho Federal de Psicologia em apoio ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra em sua marcha até Brasília, em abril de 1997, quando afirma que “a disposição para interferir no próprio destino é elemento fundamental para a manutenção da saúde mental.”

Assim, o conceito

“..Saúde do Trabalhador configuraria um campo de conhecimento (saberes) e de prática em construção... ...que procura identidade própria por referência à Saúde Ocupacional e à Medicina do Trabalho, ‘disciplinas’ com método e ‘visão de mundo’ que se situam na Clínica e na Medicina Preventiva e Epidemiologia privilegiando a abordagem da História Natural

da Doença ao transpô-la para a análise das doenças e acidentes do trabalho mediante o uso da tríade 'agente-hospedeiro-ambiente' que orienta inclusive o papel a ser desempenhado pelos Serviços Médicos de Empresas e a conceituação da Saúde Ocupacional conforme foi elaborada no início dos anos 50 pelo Comitê Misto de peritos patrocinado pela OIT-OMS." (apud Lacaz, 1996:6)

Para Mendes,

"...qualquer tentativa de conceituar Medicina do Trabalho, situa-se, obrigatoriamente, na definição de Saúde Ocupacional proposta pelo Comitê Misto da OIT-OMS, reunido em Genebra, em 1950: 'A Saúde Ocupacional tem como objetivos: a promoção e manutenção do mais alto grau de bem estar físico, mental e social dos trabalhadores em todas as ocupações; a prevenção entre trabalhadores, de desvios de saúde causados pelas condições de trabalho; a proteção dos trabalhadores em seus empregos, dos riscos resultantes de fatores adversos à saúde; a colocação e manutenção do trabalhador adaptadas às aptidões fisiológicas e psicológicas; em suma, a adaptação do trabalho ao homem [e à mulher] e de cada homem [e mulher] à sua atividade.'" (apud Lacaz, 6)

E que numa licença poética René nos conclama:

"...O sonho de voltar a cantar no trabalho vale a pena ser sonhado. Mas o sonho antecede a realidade, e esta somente pode ser transformada se houver o sonho. E a ação. Aqui o sonho é trabalhar sem necessariamente

adoecer ou morrer em decorrência do trabalho. Isto é mais que uma crença, um sonho. É uma possibilidade concreta, num mundo em rápida transformação". Principalmente se houver trabalho.

O MAL ESTAR DOCENTE

Em trabalho-pesquisa sobre os docentes na Espanha, que generaliza para toda Europa e Estados Unidos, Esteve (1992), considera que um dos principais fatores que tem levado os docentes ao mal estar - terminologia que é colocada como sinônimo de tensão, estresse e esgotamento - é o choque provocado pela velocidade com que se têm operado as transformações sociais, em função das renovações tecnológicas, e a incapacidade que o sistema de ensino tem mostrado de se adequar a estas transformações. E como catalisador desta inadequação, que sofre todas as conseqüências no interior do sistema de ensino, é colocado o seu agente primeiro, que é o[a] professor[a].

Dentre os possíveis fatores que configuram a presença deste mal-estar, para efeito de análise, Esteve, que se utiliza de uma classificação estabelecida por Blase (1982, p.103), considera que *existem fatores de primeira ordem e fatores de segunda ordem, onde os de "primeira ordem seriam os que incidem diretamente sobre a ação do[a] professor[a] na sua aula e os de segunda ordem, seriam os que respeitam as condições ambientais, o contexto em que se exerce a docência"*.

Partindo desta classificação, consideraremos inicialmente os fatores de primeira ordem, ou seja, os que envolvem as professoras, que são

“...limitações que atuam diretamente sobre a prática cotidiana, limitando efetivamente a ação do/a professor[a] e constituindo-se em elementos que em conjunção com os de segunda ordem acabam contribuindo para o mal-estar docente, a médio ou a longo prazo”. (Esteve, 199:55)

Dentre estes fatores, a falta de recursos tem presença constante nas manifestações dos docentes.

“...Com efeito, professores[as] que tentam com alguma ilusão a renovação pedagógica da sua atuação nas aulas encontram-se com frequência limitados pela falta de material didático necessário e pela carência de recursos para o adquirir. Muitos/as destes/as professores[as] queixam-se explicitamente da contradição por parte da sociedade e instâncias dirigentes do sistema educativo que exigem e promovem uma renovação metodológica sem ao mesmo tempo dotarem os/as professores[as] dos recursos necessários para a levarem a cabo. Quando esta situação se prolonga a médio ou a longo prazo, costuma produzir-se uma reação inibitória no/a professor[a], que acaba por aceitar a velha rotina escolar, além de perder a esperança de uma modificação da sua prática docente, que além de lhe exigir um maior esforço e dedicação implica a utilização de novos recursos, de que não dispõe.”(idem, 56)

Além da falta de recursos, da falta de materiais adequados com as novas exigências, Esteve, se refere à presença de limitações institucionais que

interferem amiúde na atuação prática dos/as professores[as], que em pesquisas de Gobler e Porter como de Bayer e Chauvet (1980),

“...destacam a idéia de que a atuação prática dos professores[as] depende fortemente do quadro institucional em que eles[as] ensinam, sem que a nível individual sejam capazes de modificar essas limitações. Nesse sentido Gobler e Porter afirmam: ‘todas as instituições tendem a criar artificios adicionais e a escola não é uma exceção. As características internas de algumas instituições impedem que estas possam realizar o que delas se espera’. Problemas de horários, de normas internas, de locais cuja utilização aparece regulada por normas gerais pouco flexíveis, as exigências de prescrições marcadas pela instituição ou pela inspeção, a necessidade de reservar uma parte de seu tempo para reuniões, atendimento de alunos, avaliações, visitas de pais e outras atividades limitam em muitas ocasiões a possibilidade de uma atuação de qualidade. Qualquer melhoria que se procure introduzir tem que mexer com a inércia da instituição. Do mesmo modo, Ranjard (1984) insiste nas dificuldades que as atuais condições de trabalho supõem para o êxito docente colocando incluso problemas de culpabilidade ao/à professor[a] mesmo quando a situação não depende exatamente dele[a], antes de todo um sistema que não chega a transformar-se.” (1992:58)

Consideramos que além do peso das “instituições” formais na limitação das atividades práticas dos docentes, estas se desenvolvem, também, a nível informal, onde, em função de cargos hierárquicos, de tempo de serviço e de

relações desenvolvidas na dinâmica do cotidiano, ou seja, as “relações de poder”, estabelecem-se as “instituições informais”. Nestas “os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo e ao lado dos aparelhos de Estado”, às vezes, adquirem um caráter muito mais limitador das possíveis melhorias que se procure introduzir. Estas instituições informais se manifestam constantemente quando ouvimos uma Diretora ou Diretor dizer: “Na minha escola...”, às vezes, chegando até: “Na minha escola mando eu”. Ou os próprios alunos(as) se referindo à Diretora ou Diretor como “Escola da Fulana(o) de tal”. Já vivenciei fatos em que não se podia usar o Teatro da escola para palestra porque os alunos poderiam estragá-lo. Outro fato bastante ilustrativo era o do professor com mais tempo de serviço que guardava o mimeógrafo da escola em sua residência e somente ele poderia usá-lo, pois qualquer outro poderia estragá-lo. E se alguém se manifestasse diante destes fatos é porque estava querendo criar confusão.

“...O que aparece como evidente é a existência de formas de exercício de poder diferentes do Estado, a ele articuladas de maneiras variadas e que são indispensáveis inclusive à sua sustentação e atuação eficaz.” (Mendes: XI)

Em síntese, diante do anacronismo institucional formal, desenvolveu-se, em função de uma relação associativa de projeção e transferência com estas mesmas instituições, uma relação compensatória para quem institucionalmente

não encontrou ou construiu os caminhos para transformar uma realidade que em última instância oprime os sonhos e esperanças de melhorar a qualidade do ensino. Uma relação de poder informal, onde o que é público é privatizado, senão particularizado.

Nos deparamos então com

“...uma relação específica de poder sobre os indivíduos enclausurados que incidia sobre seus corpos e utilizava uma tecnologia própria de controle. E essa tecnologia não era exclusiva da prisão, encontrando-se também em outras instituições como o hospital, o exército, a escola, a fábrica... Foi esse tipo específico de poder que Foucault chamou de disciplina ou poder disciplinar. E é importante notar que ela nem é um aparelho, nem uma instituição, na medida em que funciona como uma rede que as atravessa sem se limitar a suas fronteiras, que não tenha limites, penetre nos lugares mais recônditos, esteja presente em toda a extensão do espaço.” (idem: XVIII)

Outro aspecto analisado por Esteve se refere à violência nas instituições escolares, que vão desde as depredações e assaltos até à agressão física aos professores(as) que segundo ele,

“...pelos seus efeitos sobre a segurança e auto-confiança dos/as professores[as], é mais importante no plano psicológico do que no plano empírico, real, quantificável. O aparecimento esporádico destas agressões nos meios de comunicação social prejudica a imagem pública do[a]

professor[a] segundo o mecanismo descrito por Hoyle(1969), de acordo com o qual, o autoconceito de um grupo profissional depende em parte de sua imagem pública de tal forma que, quando a imagem pública de uma profissão se deteriora, o grau de satisfação no trabalho dos que a exercem baixa sensivelmente”. (Esteve, 1992:62)

Sobre a questão da imagem pública, em pesquisas de opinião pública, a imagem do/a professor/a tem ocupado sempre o primeiro lugar em termos de respeitabilidade. Mas por outro lado, sobre a formação e desatualização, além da miséria salarial do/a professor/a, é o mote que mais se ouve em todos os setores envolvidos com a educação. Sem dados para afirmar, consideramos ser uma imagem ainda baseada no ideal de ser professor/a, que “ganhando o que ganha, continua na profissão”. Ou seja, a boa imagem pública do/a professor/a estaria mais próxima da compaixão, e não em função do seu desempenho profissional.

Segundo Esteve, citando estudo de Kallen e Colton(1980) estas agressões, argumentam

“...que os jovens em idade de trabalhar que se vêem forçados a continuar contra vontade na escola acabam por exteriorizar a imposição a que são submetidos de forma agressiva contra os representantes da instituição em que se vêem confinados. Em muitos casos estes alunos renunciaram a obter qualquer benefício da escola, declararam que a odeiam e que apenas esperam atingir a idade de a abandonar. Além disso, muitos professores

perderam um valioso argumento para interessar estes seus alunos na medida em que eles sabem que os espera o desemprego e que portanto a utilidade profissional do que lhes ensinam é reduzida.” (idem, 64)

Esteve argumenta ainda sobre

“...o descrédito do conceito de disciplina, que além de ser criticado como uma imposição arbitrária, imposta do exterior a alunos e professores[as], não soubemos substituí-lo em muitos casos por uma ordem mais justa, participada por todos”; (64)

E que

“..na escola existe uma autoridade desproporcionada ou em conflito com as responsabilidades profissionais que o professor deve assumir, o que Milstein, Golaszewski e Duquette, consideram como a segunda característica própria dos altos níveis de stress profissional, pois a antiga autoridade tradicional, em que o aluno dependia do arbítrio do professor, é atualmente insustentável.”(64)

A este respeito do relatório da OIT (1981: 123) conclui:

“...Um número crescente de estudos realizados nos países desenvolvidos mostram que os professores[as] correm o risco de esgotamento físico ou mental sob o efeito de dificuldades materiais e psicológicas associadas com

o seu trabalho. Estas dificuldades, além de chegarem a afetar a saúde pessoal, parecem constituir uma razão essencial dos abandonos que se observam nessa profissão”.

Dentre estes estudos, Esteve cita o de Klugman (1979): “Demasiadas peças: um estudo da fragmentação do/a professor[a] na escola elementar”.

“A idéia... é a de que o professor[a] está sobrecarregado de trabalho, sendo obrigado a realizar uma atividade fragmentária na qual deve simultaneamente bater-se em várias frentes: manter a disciplina, sem deixar de ser simpático e afetuoso; atender individualizadamente os alunos mais avançados sem deixar de atender de igual modo os mais atrasados; cuidar do ambiente da aula, programar, avaliar, orientar, receber os pais e tê-los ao corrente dos progressos dos filhos, organizar diversas atividades para a escola, atender a problemas burocráticos..., o rol de exigências parece não ter fim. As investigações sobre o ‘esgotamento’ do professor[a] mostram-no-lo como um/a profissional ultrapassado[a], o que implica, na acumulação de responsabilidades e expectativas, desproporcionadas para o tempo e os meios de que dispõe, que faça mal o seu trabalho. Surge então a ansiedade de expectativa: Uma ansiedade generalizada, indiscriminada e não seletiva, atenta, à espera de que suceda algo - que será antecipado negativamente - por cuja virtude o seu comportamento ou personalidade serão avaliados pejorativamente. A ansiedade dos/as professores[as] - a admitirem-se as explicações anteriores - deveria ser a regra, o normal; a depressão, uma das suas conseqüências mais freqüentes. Se não sucede assim é por que

nem todos/as os/as professores[as] têm esse estilo cognitivo-atributivo tão nefasto, sabendo enviar a sua ansiedade para metas mais adaptativas e, porventura, como se egodesimplicarem das tarefas docentes, tornando-se impermeáveis e invulneráveis aos juízos de valor, melhor ou pior fundados, de seus respectivos alunos e de toda a sociedade". (idem:66)

Ou seja, *"a pressão do contexto social e as dificuldades objetivamente existentes na prática docente não afetam por igual todos os professores[as]". (idem, 67)*

Quanto aos

"...fatores de segunda ordem, os que respeitam às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência", são fatores que "quando isolados, quase não têm significado, porém, quando acumulados, incidem fundamentalmente sobre a imagem que o professor[a] tem de si mesmo[a] e de seu trabalho profissional, suscitando uma crise de identidade que pode incluso chegar - como veremos adiante - ao autoempobrecimento do Eu." (idem, 33)

Dentre estes fatores, Esteve, se referindo a Claude Merazzi, cita três fatos fundamentais:

- 1. na evolução e transformação dos agentes tradicionais de socialização (família, ambiente próximo e grupos sociais organizados), que nos últimos anos, por diversas circunstâncias sociais, reagiram demitindo-se das responsabilidades que anteriormente vinham assumindo no âmbito*

educativo. Nesse contexto, as instituições escolares foram chamadas a preencher um vazio que nem sempre tinham capacidade de preencher e que, portanto, em muitos casos ficou descoberto, com as conseqüentes lacunas no processo de socialização das gerações jovens. Entre os principais fatores que causaram essa transformação dos agentes tradicionais de socialização destaca-se a incorporação massiva da mulher no mundo do trabalho [público] e a transformação da família, abandonando as relações com outros membros e reduzindo-se a unidades mais pequenas, na sua dimensão e mundo relacional.”

“...Em segundo lugar, o papel tradicionalmente atribuído às instituições escolares, no que respeita à transmissão de conhecimentos, viu-se seriamente modificado pela entrada em cena de novos agentes de socialização (mass mídia, consumos culturais massivos, etc.), que se converteram em fontes paralelas de transmissão de informação e cultura. Assim como, há apenas 20 anos, o/a professor[a] constituía a fonte quase exclusiva de informação e transmissão do saber, no momento atual qualquer das suas afirmações pode ver-se disputada, quando não discutida, com recurso a informações, valores ou tomadas de posição recebidas desses novos canais de socialização”.

“...Por último, o conflito instala-se nas instituições escolares no momento em que se procura definir a sua função, os valores que o professor deve transmitir e os que deve questionar e criticar, para bem dos seus alunos. A alguns anos, como assinala o mesmo Merazzi, a escola coincidia com a

sociedade e as instituições de socialização de jovens quanto aos valores fundamentais e aos modelos que deviam ser transmitidos; o que produzia uma socialização fortemente convergente e afirmava a segurança pessoal do/a professor[a]”. (Esteve, 1992:36)

“...Presentemente os/as professores[as] encontram-se perante uma nova fonte de mal-estar ao tentarem definir o que devem fazer, que valores defender, visto que na atualidade se perdeu o consenso anterior, ao que se seguiu um processo de socialização conflitivo e fortemente divergente, onde debilitou-se o apoio oferecido aos/às professores[as], tanto no interior como no exterior da comunidade escolar, ao mesmo tempo que se dava uma transformação muito rápida no contexto social, o que criou aos/às professores[as] dificuldades sem precedentes. No mesmo sentido se manifesta a OIT (1981): Numa época em que se pede cada vez mais à escola que cumpra funções que competiam tradicionalmente a outras instituições sociais como a família, os/as professores[as] consideram que é injusto que se lhes diga que não estão à altura dos desafios que o mundo em rápida transformação lhes coloca, especialmente se eles/as próprios/as não dispuserem de recursos à altura de tais desafios”. (idem, 37)

Assim, segundo Merazzi, considerando os fatores que transformaram o papel do/a professor[a], este/a

“...muitas vezes vive uma profunda ruptura com a instituição educativa em que trabalha: por um lado, pessoalmente pode discrepar da forma como ela funciona ou dos valores que ela promove, por outro lado, aparece aos olhos

de seus alunos como um representante da sociedade e da instituição”.

(idem, 38)

Neste contexto,

“...muitos/as professores[as] queixam-se de que os pais não só deixaram de inculcar nos seus filhos valores mínimos, convencidos que essa é uma obrigação que só aos/as professores[as] diz respeito, como ainda de que em caso de algum problema estão dispostos a de antemão culpá-los, colocando-se ao lado do filho, assumindo que se o filho é mal educado ao professor[a] o deve”. (idem, 40)

Os/as professores/as queixam-se também da idéia difundida entre os pais de que,

“...decidir ser professor[a] não se associa com o sentido de vocação, mas antes com a idéia de não ter capacidade para fazer ‘algo melhor’; quer dizer, para dedicar-se a algo que dê mais dinheiro. Por certo que o salário dos professores[as] constitui um elemento mais da crise de identidade que afeta os professores[as]”. (Esteve:41)

Enfim,

“...no atual horizonte imposto pela mudança de contexto social em que o ensino é exercido, Amiel-Lebrige, citado por Esteve, propõe-nos um novo modelo de definição do papel do/a professor[a]: ‘para enfrentar a

transformação da relação pedagógica (...) esta tem de converter-se em uma relação triangular; neste tipo de relação o saber é um objeto exterior tanto para o/a professor[a] como para o aluno (...) aluno e professor[a] manipulam este capital a fim de utilizarem seus benefícios da melhor maneira possível (...) Tudo isto implica que o professor tenha renunciado à identificação narcisista com o saber, que tenha aceitado plenamente ser um professor[a]-educador[a], que tenha renunciado ao saber-poder e que tenha acedido ao saber-chegar-a (...) Este papel parece mais dinamizador, mais satisfatório e mais frutífero que o papel de educador identificado rigidamente com um saber, com uma sociedade, que talvez estejam em vias de ser superados”.

(idem, 46)

A SAÚDE MENTAL

A concepção cartesiana, principalmente nos aspectos relacionados à separação entre corpo e mente, influenciou enquanto fundamentação filosófica, o desenvolvimento de concepções sobre a organização do trabalho que via o corpo apenas e unicamente como uma máquina de executar tarefas.

Como consequência desta concepção filosófica se dá a separação entre concepção e execução no trabalho com a "Organização Científica do Trabalho" de Taylor, que buscava não apenas a ampliação da exploração da mais-valia relativa, mas, e talvez principalmente, um maior controle sobre o trabalhador, sobre a sua atividade mental, seja ela relacionada diretamente ao trabalho, seja como tentativa de controlar o desenvolvimento do pensamento operário sobre as suas condições de trabalho.

Ao mesmo tempo, por isso mesmo, esta concepção desvaloriza o trabalhador/a braçal estabelecendo um maior controle psicossocial sobre suas possíveis formas de resistência e, por outro lado, uma supervalorização do trabalho intelectual e por extensão, às classes dominantes como detentoras do ato de pensar, administrar, comandar e de governar.

Nesse mesmo sentido, também como consequência desta racionalidade cartesiana e taylorista os conceitos de saúde no trabalho seguem a mesma

trajetória pois abordam os problemas de saúde sob o ângulo exclusivo da saúde corporal (Dejours, 1992), onde inexistem preocupações com a saúde mental.

Mas, a partir de 1968 é que tal estrutura de organização do trabalho, com seus efeitos sobre a saúde mental, é questionada com mais ênfase, rompendo a visão que até então prevalecia, e que hoje nos parece um tanto dogmática, em que

“...tudo que dizia respeito ao funcionamento psíquico era considerado egocentrismo, era individualismo pequeno-burguês”, ou “o sofrimento psíquico visto como reflexo, como resultado exclusivo das relações sociais, da exploração,.... que atribui somente às condições materiais e econômicas as causas do sofrimento, e reduz a dor a um reflexo simples da luta de classes”. (Dejours,1992:40)

Ainda que a segunda interpretação se contraponha à primeira, ao procurar explicações nas estruturas das relações econômicas, ela nega a questão individual, pois este sofrimento é visto unicamente de forma coletiva. Em síntese, havia “duas maneiras de enfrentar os problemas psíquicos: uma ‘boa’, o tratamento social desses problemas, e uma ‘má’, individualizante: a psicanálise”.

Nesse sentido, se 1968 aparece como uma data representativa na história da relação saúde-trabalho, é primeiramente em razão da consciência que o movimento expressa a esse respeito durante os acontecimentos de maio de 68. No centro do discurso de maio de 68 - dentre eles a consigna “A vida não

se vende” - encontramos a luta contra a sociedade de consumo e contra a *alienação*. E o trabalho foi reconhecido como causa principal da alienação. (Dejours, 1992)

A consciência deste movimento se estende para as mais variadas atividades profissionais e a introdução do conceito de “mal-estar do professor” [e que neste trabalho, o tornamos mais específico em relação à professora], segundo Esteve (1992), acabou constituindo-se em um tópico que atraiu a atenção de numerosos investigadores no início da década de 80 (Kossack e Woods, 1980; Shaw, 1980; Saunders, 1980; Blase, 1982; Penny, 1982; Fielding, 1982; Borthwick, 1982; Beasley, 1983); além do relatório da própria OIT de 1981, sobre as condições de trabalho dos professores/as, e de vários outros que pesquisam na mesma linha, mas com outras terminologias.

Quanto ao trabalho, como causa de alienação, segundo Patto, se referindo a Marx,

“...o trabalho alienado tem suas origens no momento em que o produtor começa a ser destituído dos meios de produção e começa a produzir para outrem e os homens [e mulheres, e crianças] começam a dividir-se em proprietários exclusivos das máquinas e da matéria-prima e trabalhadores que não as possuem..... é necessário desvendar a verdadeira natureza desse trabalho”, pois “a) o trabalhador se sente contrafeito, na medida em que o trabalho não é voluntário mas lhe é imposto, é trabalho forçado; b) o trabalho não é satisfação de uma necessidade mas apenas um meio para

satisfazer outras necessidades; c) o trabalho não é para si, mas para outrem; e d) o trabalhador não se pertence, mas sim a outra pessoa.”
(1991:15)

Desta forma,

“...de vida produtiva, o trabalho reduz-se a meio para satisfação da necessidade de manter a existência. Esta identificação com a atividade vital é característica do animal, que não distingue a atividade de si mesmo: ele é sua atividade. Já o homem [e a mulher] faz de sua atividade vital um objeto de sua vontade econômica. [Aqui, nesse sentido, o trabalho doméstico, poderia ser considerado como de dupla alienação: a primeira em relação à estrutura de classe e a segunda em função das relações patriarcais]. A atividade vital consciente do homem [e da mulher] é que o distingue da atividade vital dos animais; mas quando submetido a um trabalho alienado, o trabalhador[a] só se sente livre quando desempenha suas funções animais: comer, beber, procriar, etc, enquanto atos à parte de outras atividades humanas e convertidos em fins definitivos e exclusivos. Uma tal condição de vida produz uma inversão desumanizadora: em suas funções especificamente humanas, o trabalhador[a] animaliza-se; no exercício de suas funções animais, humaniza-se.” (idem, 16)

Em relação ao taylorismo, como concretização de tal alienação, Gramsci nos dá outra interpretação se referindo aos industriais norte-americanos, pois

"...compreenderam que 'gorila domesticado' é apenas uma frase, que o operário continua 'infelizmente' homem [e mulher] e, inclusive, que ele, durante o trabalho, pensa demais ou, pelo menos, tem muito mais possibilidade pensar, principalmente depois de ter superado a crise de adaptação. Ele não só pensa, mas o fato de que o trabalho não lhe dá satisfações imediatas, quando compreende que se pretende transformá-lo num gorila domesticado, pode levá-lo a um curso de pensamentos pouco conformistas." (1989:404)

Se não foi possível transformar o trabalhador em "gorila domesticado", como pensavam os industriais norte-americanos; não deixa de ser uma visão bastante otimista, também, acreditar que a organização taylorista do trabalho propiciaria ao trabalhador mais tempo para pensar depois de mecanizado nas suas tarefas. Pois além de reduzir o taylorismo a uma distribuição de tarefas, aparentemente não está considerando a hierarquização como disciplinadora seja em relação à produção, seja sobre a mente do trabalhador. Tal visão reflete a *"influência do taylorismo na forma de organizar a produção na União Soviética nos anos 20-30 e de seu fascínio para teóricos do marxismo."* (Lacaz, 1996:14)

Mas voltando ao nosso eixo, após a conceituação de alienação no trabalho, o próprio fato de se reconhecer que o psiquismo pode ter um espaço na relação de trabalho - o que não significa de forma alguma um abandono progressivo da ação coletiva - ia contra toda uma tradição (Dejours, 1992), caracterizando não apenas um rompimento com os conceitos predominantes de

saúde do trabalhador/a, mas também, e talvez com questionamentos bastante significativos em outros campos das relações sociais, das formas de organização do trabalho e da própria estrutura do pensamento racional contemporâneo.

É dessa forma, que segundo Dejours,

“...o desgaste do trabalho, a fadiga, o tédio, o medo, o sofrimento, o prazer, não são questões individualizantes, pelo contrário, e para que apareçam, é preciso justamente que possam ser tratadas coletivamente e perceber melhor que as pessoas são diferentes uma das outras. Não é porque são caldeireiros, ou operários têxteis, [ou professoras e professores, e alunos e alunas] que são iguais entre si. Admitir uma vez por todas a heterogeneidade profunda da classe operária tornou-se uma necessidade.”

(1992:8)

Nesse sentido,

“...é preciso, apesar de tudo, se dar conta de que, para muitos trabalhadores[as], por isso muito privilegiados, o trabalho é fonte de prazer e de saúde, a tal ponto que é possível estar com uma melhor saúde mental após o trabalho do que antes dele; que a reestruturação das tarefas, como alternativa para o taylorismo faz nascerem amplas discussões sobre o objetivo do trabalho, sobre a relação homem[mulher]-tarefa, e acentua a

dimensão mental do trabalho industrial. A isso é preciso somar as vozes dos operários de linha de produção, dos trabalhadores[/as] do setor terciário [onde incluímos as professoras/es] e das novas indústrias.” (idem, 23)

Assim sendo, se a busca do prazer no trabalho exige respostas defensivas fortemente personalizadas em relação ao fracionamento da coletividade operária, ao sofrimento que a organização do trabalho engendra, (Dejours) por outro lado se tal sofrimento foi/é causado também por tal fracionamento, a resposta personalizada nos parece estar seguindo o mesmo referencial de fragmentação. Ou seja, se a fragmentação das tarefas levou a tal situação de sofrimento, em função do isolamento dos Eus, e mesmo se as respostas imediatas têm que ser personalizadas, isso não exclui a possibilidade de respostas coletivas sobre tal forma de organização do trabalho, e com elas sua transformação. E isto, sem necessariamente estarmos falando ou reduzindo tais questões à luta de classes, já que estamos pressupondo, segundo Dejours, que o trabalho pode ser fonte de prazer.

E com a permanente e constante reestruturação da organização do trabalho, indo adiante, como tem demonstrado a história, novas formas de sofrimento ou de satisfação no trabalho virão a surgir, pois segundo Dejours, nas palavras de Leni Sato, o conceito de saúde é um estado de bem-estar bio-psico-social apenas virtual pois nunca pode ser alcançado e, se o for, não pode ser permanente. *“Na verdade entender a saúde como um estado, na sua concepção, é equivocado e ele (Dejours) propõe um outro, onde o núcleo do conceito de saúde, ao*

invés de ser um estado é, na verdade, a variabilidade, ou seja, de que a cada momento somos diferentes. E para isso ele recorre ao que a fisiologia, a psicossomática e a psicopatologia do trabalho [e por quê não a sociologia do trabalho] abordam em comum: o fato de que os organismos vivos e dentre eles os homens [e as mulheres], serem caracterizados pelo movimento e não pela estabilidade. Por fim, para ele, saúde não é a ausência de sofrimento e de dor, mas sim ter condições e instrumentos para interferir no que os causa.” (1996:169)

Em síntese, os limites de sofrimento e de satisfação no trabalho, sempre estarão sujeitos aos processos de renovações tecnológicas e concomitantemente, às reestruturações da organização do trabalho em função das mudanças propiciadas por esta renovação tecnológica. Pois considerando que para cada tecnologia possa existir várias formas de organização, e que saúde, em síntese, é *“poder respeitar as necessidades, ritmos e desejos do organismo quando elas se apresentam, não o forçando a comportar-se segundo normas e prescrições.” (Leni, 1996:170)* é possível sempre se pensar em formas de organização do trabalho que respeitem a saúde.

Nesse sentido, Leni considera que *“saúde implica em ter controle sobre as condições e contextos de trabalho”*; entendendo estes pela sua dimensão técnica e pela dimensão das pessoas com quem se trabalha. No primeiro caso, a dimensão técnica, seria a adequação dos equipamentos, espaço, condições ambientais, organização do trabalho aos ritmos e desejos do trabalhador. Por outro lado, a dimensão das pessoas estaria relacionada com

“...as características dos que trabalham, suas expectativas, suas experiências e histórias. Essa dimensão é dada pelas peculiaridades das pessoas, e dentro destas, a sua história e a sua vida fora do trabalho.” Pois, *“muitas vezes, quando pensamos nas pessoas na situação de trabalho, esquecemos de considerar que elas têm essa dimensão da vida fora do trabalho, mas que encontra-se presente no trabalho. Da mesma forma, também não podemos esquecer que o que ocorre no local de trabalho se expressa no tempo fora do trabalho, simplesmente porque as pessoas não podem ser divididas entre o tempo de trabalho e o tempo fora do trabalho, sob pena de reduzirmos a complexidade da relação trabalho e saúde, principalmente quando abordamos a relação entre trabalho e saúde mental.”* (1996:170)

No caso do sistema de ensino, segundo Mannheim e Stewart,

“...o professor[/a] traz para a sala de aula sua concepção de seu trabalho [consciente ou não], seus preconceitos, seus receios e suas deficiências pessoais, suas ambições, sua humanidade e afeição.” (1985: 136)

É nesse aspecto que gostaríamos de chamar atenção para uma postura muito conhecida, senão já tradicional, tipo *“estou aqui pra dar aula, não pra agradar ninguém”*, ou *“assim como não trago meus problemas pessoais para a sala de aula, não os levo daqui pra casa.”* Como se, pelo simples fato de não mencionar problemas pessoais em sala de aula, estes não interferissem na postura e na dinâmica da relação estabelecida pela professora na sala de aula

ou em qualquer outro local. Em síntese, quando chegamos a tais pronunciamentos é porque, não apenas estão interferindo como também nosso Eu já se encontra em processo de fragmentação, tentando-se separar o ser pessoal e o ser profissional.

No caso do sujeito de estudo deste trabalho - as professoras - as renovações tecnológicas seriam equivalentes às propostas de reformulações das relações pedagógicas em sala de aula e das relações entre a escola e o conjunto da comunidade escolar, abrangendo esta os pais e as mães dos alunos e alunas, e os moradores. Propostas estas que na última década vêm sendo implantadas no Estado de São Paulo, em função das transformações políticas e sociais pelas quais passa a sociedade brasileira, notadamente nos Conselhos de Escolas. Aqui não consideramos as APMs, pois estas se tornaram apêndices financiadores, com dinheiro dos pais e mães de alunos e alunas, do que deveria ser obrigação dos Estados.

Ora, assim como as inovações tecnológicas propiciam um estado de insegurança nos trabalhadores diante do desconhecido e da possibilidade concreta e conhecida do desemprego.⁸ Na escola, a resistência às novas propostas pedagógicas por parte das professoras, poderia ser considerada como um dos fatores de insegurança no trabalho. Insegurança não em função da possibilidade do desemprego, mas por estar diante do desconhecido. Pois,

⁸ Não significando isto que o trabalhador/a seja contra a inovação tecnológica, pois segundo pesquisa realizada por Márcia Leite, o que o trabalhador reivindica é a participação nos benefícios oriundos desta renovação.

"...nos últimos anos têm aumentado as responsabilidades e exigências sobre os[/as] professores[/as], com uma rápida transformação do contexto social, que se traduziu numa modificação do papel do professor[/a], o que constitui uma importante fonte de mal-estar para muitos deles[/as] já que não souberam ou simplesmente não aceitaram acomodar-se às novas exigências". (Esteve, 1992:34)

Ou o estado não ofereceu condições para que pudessem se aperfeiçoar profissionalmente e se adequar às novas exigências.

Ressalte-se o fato de, nas duas últimas décadas, o ensino ter sofrido uma queda, no mínimo significativa, na sua qualidade. Fato este propiciado, entre outros fatores, pela proliferação de faculdades particulares sem professores/as qualificados a nível de mestrado e doutorado para a formação dos professores e professoras que ingressam na rede estadual de ensino. Some-se a isso, as transformações, em ritmo acelerado, pelas quais passa a humanidade, tendo como grande veio as mudanças nos meios de comunicação, associando esta com a informática. Este fato, que tem propiciado a uma parcela bastante relevante da população acesso às mais variadas informações, contribui para a não atualização do corpo docente, que em vista dos baixos salários e da não disponibilidade de tempo, não tem acesso a tais meios.

Poderíamos considerar ainda que, assim como existem situações de desemprego conjunturais e situações de desemprego estruturais, como a que estamos passando atualmente, o fato dos/as professores/as não aceitarem

“acomodar-se às novas exigências”, no caso às novas propostas didático-pedagógicas, patrocinadas por secretarias de educação, seria uma resistência conjuntural concomitante à desatualização/desqualificação dos cursos de formação para o magistério. E que são fatores que têm contribuído para o mal estar docente.

Por outro lado, a questão da participação democrática, seja na sala de aula, seja nos Conselhos de Escola ou na integração com a comunidade, exige das professoras e professores uma formação e uma consciência de cidadania que, por princípio, deveria ter iniciado sua construção durante os anos de estudos escolares; e como tal fato não se deu, em função do período recente de relações ditatoriais e, historicamente, de uma pedagogia tradicional que privilegiava a hierarquia e o poder de mando da professora, seria o mesmo que exigir que os ditadores se tornassem democratas por decreto. Em síntese, não é apenas que as professoras “não aceitaram acomodar-se às novas exigências”, não tiveram condições para tanto, e, em sua maioria, continuam não tendo.

Dentre as causas que explicam os efeitos à saúde mental, Sato considera que “a primeira estaria ligada às formas de organização do trabalho”, pois

“...quando falamos da relação entre saúde mental e trabalho, na grande parte das vezes, associamos com a divisão das tarefas, seu conteúdo e a divisão dos homens [e das mulheres] no espaço de trabalho (funções, hierarquia, etc.) As críticas à organização racional do trabalho (taylorismo-fordismo) por referência aos efeitos à saúde e qualidade de vida estão

*presentes há décadas, não só por parte dos estudiosos da área da saúde/saúde mental, mas também de **teóricos da sociologia do trabalho** (grifo nosso) e também das organizações.” (1995: 171)*

Em relação às funções no espaço do trabalho, no caso dos profissionais do ensino, com as “rápidas transformações no contexto social”, estamos considerando, também, o conflito entre as propostas de novas relações didático-pedagógicas, “*que incidem diretamente sobre a ação do professor[a] na sua aula produzindo tensões associadas a sentimentos e emoções negativas*” (Esteve, 1992:33) e a formação dos profissionais de ensino que não acompanhou tais transformações e que segundo Esteve, tem sido motivo de mal-estar entre os docentes.

Quanto à formação dos profissionais de ensino, Esteve considera que os períodos de formação inicial e contínua do professorado, [vêm] deixando para depois o estudo da ‘*atuação do professor[a] na sala de aula*’, e se, segundo Sato, a falta de controle do trabalhador sobre a tarefa são antigos..., a expressão de seus efeitos dá-se inclusive no agir alienado no local de trabalho, onde a percepção sobre a situação na qual se encontra não ocorre, trazendo atritos entre os companheiros[/as].

Nesse sentido,

“...o que interessa à saúde mental é a possibilidade de o trabalhador[a] ter controle sobre os contextos de trabalho no qual realiza as tarefas. E para ter controle, são necessários 3 requisitos que devem estar presentes

simultaneamente: Familiaridade, o Poder e o Limite Subjetivo. Familiaridade refere-se à intimidade com a tarefa (quanto menos experiência tiver no trabalho, mais sofrimento, mais desgaste existirá, essa familiaridade também possibilita ao trabalhador[a] identificar o que incomoda no trabalho); o Poder refere-se à possibilidade de o trabalhador[a] interferir no planejamento do trabalho de modo a modificar os contextos que geram incômodo, sofrimento e esforço, e é um poder definido pela organização do trabalho; o Limite Subjetivo diz respeito a quanto, quando e como o trabalhador[a] agüenta das demandas do trabalho. É subjetivo pois apenas cada um de nós sabe qual o limite suportável, não sendo possível alguém de fora dizer o quanto o outro agüenta no trabalho.” (Sato, 1996:171)

Quando nos referimos sobre a possibilidade do/a trabalhador/a ter controle sobre os contextos de trabalho, não estamos propondo o que poderia ser chamado de autonomia absoluta da professora, pois, no caso da escola, pouco se sabe, institucionalmente, o que ocorre em uma sala de aula, mas sim o trabalho conjunto das professoras e professores, com a participação de alunos/as, pais e mães, na construção do sujeito coletivo pedagógico.

Ocorre que na realidade, as práticas de planejamento escolar são, na maioria das vezes, fragmentadas e descontinuas, não construindo o que poderíamos chamar de controle sobre o contexto. Teríamos como conseqüência desta falta de controle sobre o contexto dos cursos, a falta de identidade dos mesmos, e por extensão, como conseqüência, estabelecendo e fechando o

círculo, a falta de identidade profissional dos formandos. Ou seja, teríamos na pior das hipóteses, a construção de uma identidade fragmentada, individualista e individualizante, onde cada “profissional” sabe da sua responsabilidade, sem saber a do outro, sem conhecer o contexto.

Aquí, então, encontramos entre Sato e Esteve, a convergência sobre a deficiência dos cursos de formação dos profissionais do ensino, como uma das causas da falta de *familiaridade* no desempenho dos professores[/as] na sala de aula, diante das transformações do contexto social e que levou à necessidade de mudanças nas relações didático-pedagógicas.

Sato considera que não existindo esses três requisitos sobre o contexto do trabalho, ocorre uma Ruptura, ou seja, uma “*manifestação de sofrimento e de doenças (mentais, psicossomáticas e físicas)*” e que para sobreviver à tal ausência, “*os trabalhadores[/as] criam Ações Adaptativas, ou seja, criam coletivamente ‘jeitinhos’ para buscar ao máximo aproximar-se do controle e afastar-se da Ruptura.*” (1996:172)

Dentre tais “jeitinhos”, Esteve diz que

“muitos professores[/as] recorrem ao corte de sua implicação pessoal com o ensino, superficializando sua atuação, reduzindo o seu esforço ao mínimo e utilizando esquemas autoritários para evitarem ver-se postos em questão”.

Como exemplo deste fato, em uma das disciplinas que cursei durante o mestrado, expus em linhas gerais as intenções deste trabalho e uma professora

que também cursava a mesma disciplina, agressivamente, de dedo em riste, me acusou de estar querendo denegrir a imagem do "professor".

Por fim, Esteve se referindo à Keavney e Sinclair (1978), resalta que ao fazerem a sua revisão crítica sobre a ansiedade dos/as professores[/as], os autores,

"...queixaram-se da ausência de uma estruturação teórica suscetível de orientar e dar coerência à dispersão da maior parte dos trabalhos realizados: 'Esta ausência de um substrato teórico tem várias conseqüências: Os estudos tendem a ser repetitivos, isolados, a utilizar terminologias diferentes e a não tirarem partido das conclusões e avanços de outros estudos, com vista ao desenvolvimento de um quadro teórico".
(Esteve, 1992:117)

Nesse mesmo sentido, Dejours também afirma que

"...apesar da existência de uma literatura, a bem dizer restrita, de psicopatologia do trabalho, é preciso reconhecer que o conflito que opõe o trabalho à vida mental é um território quase desconhecido". (1992:22)

Partindo destas preocupações, Esteve, propõe um modelo de pesquisa e análise para detectar os fatores que *"...podem levar os professores[/as] a um estado de ansiedade ou, melhor, a uma série de repercussões negativas que afetam a sua personalidade"* (1992:23) Considerando três vias:

"...1. a dos professores que deixam de atuar com qualidade porque a sua personalidade ficou afetada; 2. a dos professores que se inibem e rotinizam o seu trabalho profissional como mecanismo de defesa ante as condições em que exercem a docência; 3. a dos professores que não conseguem seguir uma linha clara de atuação, antes seguindo uma atuação flutuante, pejada [carregada] de contradições, que não consegue responder às alterações que a mudança do contexto social do ensino impõe".

A PESQUISA

Além do Questionário Geral de Saúde, foi elaborado também um questionário para levantar um perfil sócioeconômico e profissional das professoras. O questionário profissional está mais relacionado ao dia-a-dia da sala de aula, às perspectivas do trabalho pedagógico, às origens sócioeconômicas das professoras, detectando algumas características em relação ao padrão de vida e às origens escolares.

Os questionários, foram aplicados às professoras do período noturno de duas unidades escolares da rede estadual de ensino, em duas cidades da Grande São Paulo, nos meses de outubro/novembro de 1996. A escolha das cidades e das escolas foi totalmente aleatória, apesar de termos procurado dados estatísticos que pudessem nos fornecer condições para escolher cidades com características diversificadas. Esta diversidade, apesar de buscar realidades diferenciadas, entre si, não tem a intenção comparativa e nem amostragem estatística, visto que as professoras pesquisadas representariam pouco mais de 0,1% do universo. E por último é de se supor que muitas outras diversidades existam em função da heterogeneidade das várias regiões do Estado de São Paulo, e das próprias cidades.

Uma “tendenciosidade” que poderíamos considerar é o fato de a pesquisa ter sido realizada nos meses de outubro/novembro, no momento em que, próximo do término do ano escolar, por pressuposto, como em qualquer outro trabalho, os envolvidos já estão aguardando o período de férias com certa ansiedade. Tanto que no meio escolar, o alto índice de licenças médicas concedidas neste período é conhecido como “outubrite”.

Este fato é constatado por Esteve, que considerou a hipótese da influência do aumento da tensão sobre as baixas dos professores

“...A partir dos trabalhos dos canadenses Hembling e Gilliland, em que aparentemente se identificaram ciclos de stress ao longo do ano letivo, constatou-se que a distribuição mensal das baixas dos professores assumia a forma de uma curva de três picos, que reproduziam a estrutura trimestral do ano letivo em que a curva de baixas foi crescendo à medida que os trimestres progrediam, para depois descer nos períodos de férias.”
(1992:114)

Por uma questão ética e de compromisso tanto com as professoras que se dispuseram a responder ao questionário e também com a direção das escolas, seja as Diretoras, Vice-Diretoras e Coordenadoras Pedagógicas, que em muito colaboraram em fornecer outros dados solicitados por nós, nos comprometemos em não revelar o nome das cidades e nem das respectivas escolas. Isto para que qualquer conclusão a que possamos chegar não venha prejudicá-las ou depreciá-las profissionalmente, e claro, enquanto cidadãs. Para

que possamos nos referir a tais cidades e Unidades Escolares, passaremos a denominá-las de cidade A, Unidade Escolar B e cidade X, Unidade Escolar Y.

A cidade A, encravada entre morros, é caracterizada como uma cidade dormitório, onde a maioria dos moradores que possuem emprego se deslocam para outras cidades da Grande São Paulo ou fora desta, têm o trem como meio de transporte mais usado. Este, apesar do estado de precariedade, dos atrasos e da superlotação é uma das poucas opções, pois o serviço de ônibus é muito mais demorado em função das distâncias das cidades servidas pelo trem. Destaque-se que na época da pesquisa, em função de tais atrasos e superlotação, ocorreram vários “quebra-quebra”, e os serviços foram suspensos, até que se reconstruíssem algumas estações.

As atividades econômicas, na sua maioria pequeno comércio, estão vinculadas ao comércio local, inexistindo atividades industriais; poucas ruas são asfaltadas e o estado de limpeza das ruas é extremamente precário, acumulando lixo por todos os lados; as calçadas são estreitas e irregulares sendo pouco usadas, pois os pedestres preferem caminhar pelas ruas, que são pouco iluminadas.

No percurso, da estação do trem até a escola, atravessa-se uma rua, de aproximadamente 200 metros, com feira permanente onde se vende desde bugigangas eletrônicas até carne de porco e boi, que são expostas ao público transeunte, sem qualquer tipo de conservação e proteção em relação a insetos e, nesta época do ano, ao excesso de poeira. Fui informado de que quando não

é a poeira é a lama, que desce dos morros que circundam a cidade e que são apinhados de moradias, na sua maioria pequenas construções de alvenaria.

A cidade X, localizada em uma região plana, onde durante o percurso de ônibus, já nos limites do município, encontramos pequenas lagoas, com características de alagados e muita vegetação; aí avistam-se garças, que dão um toque de graça com a suavidade de seus vôos, contrastando com o intenso tráfego de carros, ônibus e caminhões.

É uma cidade mais antiga, e que apesar das ruas serem estreitas em função do volume do tráfego de automóveis e ônibus, são asfaltadas e mais limpas, além de melhor iluminadas. Sua economia, mesmo contando com o setor primário muito intenso, pois faz parte do cinturão hortifrutigranjeiro da Grande São Paulo, possui um parque industrial de médio para grande porte, além das atividades comerciais e de prestação de serviços. Mesmo assim, ainda não possui terminal rodoviário municipal e intermunicipal, limitando-se este a uma pequena sala com alguns guichês, à frente dos quais os ônibus param. Os ônibus municipais, em grande quantidade, fazem seus pontos iniciais nas ruas próximas.

Com a movimentação intensa de carros e ônibus, os pedestres caminham pelas calçadas; as atividades econômicas informais estão menos presentes em relação à cidade A.

Pelas características das duas cidades, e das regiões onde estão localizadas, a escola B possui um corpo discente que estaria na faixa de

“classes populares”, que é de muita pobreza, enquanto o da escola Y possui características de classe média baixa. As características que estamos considerando nos foram fornecidas em conversa informal com as Diretoras e estão relacionadas principalmente ao vestuário, à limpeza e as condições dos bairros e residências dos alunos e alunas.

Na Unidade Escolar B, que foi recentemente reformada, tanto a Diretora quanto a Vice-Diretora foram solícitas em colaborar com a pesquisa, apresentando o pesquisador para as professoras e expondo em linhas gerais os objetivos da mesma; o que facilitou em muito o trabalho. A Diretora expôs os problemas que afligem a escola, nos mostrando todo o prédio e as dificuldades que encontra, com os alunos/as, em relação à manutenção da limpeza, tanto nas salas de aula quanto nos pátios e corredores, que possuem latas de 18 litros como cestos de lixo, em geral muito pouco usadas. Destacou também a impossibilidade de se realizar a limpeza das mesmas entre um período e outro, pois são poucos funcionários e a APM não tem condições de contratar novos. Quanto a novos funcionários, concursados ou não, contratados pelo Estado, nem se cogita.

Nesta escola funciona no período noturno o 1º. grau de 5ª. à 8ª.e o 2º. grau de 1ª. à 3ª. série. A escola conta com 13 docentes no período noturno, sendo que 2 são professores e 11 professoras, das quais 9 se dispuseram a responder o questionário.

Na Unidade Escolar Y, também recentemente reformada, a Diretora, a Vice-Diretora e a Coordenadora Pedagógica foram extremamente solícitas em colaborar com a pesquisa, fornecendo dados que nos permitiram ir além do que pretendíamos. Em relação à manutenção e limpeza do prédio, a Diretora nos disse que é feito um trabalho permanente com os alunos e alunas sobre a importância da limpeza para um bom clima de higiene e nas relações pedagógicas, e inclusive no pátio e nos corredores, permanentemente encerados e brilhando. Encontra-se, também, uma quantidade muito grande de vasos com plantas ornamentais. Informou ainda que os próprios alunos e alunas se transformaram em “fiscais” da limpeza.

Nesta escola, no período noturno, funciona apenas o 2º. grau, que conta com 16 docentes, sendo que 2 são professores e 14 professoras, onde todas se dispuseram a responder o questionário, pois se encontravam na escola para reunião de HTP, sendo que parte deste horário nos foi cedido para que pudéssemos realizar a pesquisa.

Quanto às professoras da escola B, 8 residem na própria cidade e 1 na cidade mais próxima; apenas uma nasceu na própria cidade, 3 são originárias de outros estados e 5 vieram do interior do estado.

Quanto aos estudos, todas cursaram o 2º. grau na rede pública e o 3º. grau em faculdades particulares, sendo que 4 já concluíram o curso, 4 estão para concluir e uma concluiu apenas o magistério. Esta professora, não tem condições de frequentar uma faculdade porque sua família depende de seu

salário e por isto não poderia pagar as mensalidades. A maioria ingressou no magistério nos anos 90 e apenas uma em 1979.

A idade das professoras varia entre os 20 e 28 anos e apenas duas possuem mais de 30 anos. Cinco são casadas, das quais 3 possuem filhos. Seis moram em casa própria e residem com a família, e três moram apenas com o marido. Quanto aos rendimentos salariais, todas o utilizam integralmente na manutenção da família, sendo que para 7 professoras o percentual dos seus salários ultrapassa os 50% dos rendimentos familiares, entre as quais duas, no momento, mantêm integralmente as despesas familiares.

Todas as professoras lecionam apenas nesta escola e trabalham em 2 ou três períodos para completar a carga horária. Das 9 professoras, 5 responderam não ter outra atividade profissional, 3 não responderam e apenas uma respondeu ter outra atividade profissional, ainda assim relacionada com a educação, ou seja, é Vice-Diretora na própria escola. Quanto ao meio de transporte utilizado para ir ao trabalho 2 professoras possuem condução própria, 4 moram próximas da escola e vão à pé, e 3 usam ônibus.

Foi feita a pergunta: "Você se considera uma professora: Ruim, Regular ou Boa", e 4 se consideraram Boa e 5 Regular. Quanto à realização profissional, 5 não se consideram profissionalmente realizadas, 2 "ainda não" e 2 se consideram realizadas. Sobre o reconhecimento da profissão pela sociedade, 5 disseram que a sociedade não reconhece a profissão, 3 consideram que uma

parte reconhece e outra parte não, e apenas uma professora considera que a profissão é reconhecida pela sociedade.

Em relação a uma possível troca de experiência, onde as professoras assistiriam aulas de colegas, e também sobre a possibilidade de se estabelecer uma relação profissional onde estariam se construindo enquanto identidade profissional, 6 responderam que não assistem, 3 têm o hábito de assistir e todas responderam que permitiriam que colegas assistissem suas aulas.

Quanto a mudar de profissão, 5 não pretendem mudar, pois gostam do que fazem, 3 “ainda não” pretendem mudar e uma sim. Uma das que não pretende mudar, diz que toda a família a pressiona para que mude, pois é uma profissão sem futuro.

Em relação à maior satisfação profissional, 8 professoras se manifestaram especificamente sobre o trabalho pedagógico como o principal fator de satisfação e uma sobre a condição para realizar seu trabalho:

“quando vejo que algum aluno assimilou o que expliquei”,⁹

“ver que o aluno assimilou aquilo que ensinei”,

“quando os alunos aprendem e me elogiam por isto. Servir ao próximo mesmo na estafante condição nossa”,

“consiste no possível desenvolvimento do corpo social, transformando a sociedade”,

⁹ As respostas das professoras foram transcritas literalmente

“estar ao lado dos alunos e perceber a evolução de conhecimentos, atingida com meu auxílio”,

“encontrar alunos que se interessem pelo que ensino e ver que os meus objetivos educacionais estão sendo alcançados”,

“quando eu percebo que meu aluno realmente aprendeu”,

“atingir a madureza do conhecimento dos meus alunos e resgatar valores juntos”,

“ter liberdade, às vezes”.

Quanto à maior insatisfação profissional 2 professoras se referem aos baixos salários, 3 professoras consideram as suas dificuldades com os alunos, 2 falam do desinteresse dos alunos, uma lamenta a importância de sua matéria e uma desabafa sua insatisfação contra a falsidade das colegas:

“ganhar mal, não ser reconhecida”,

“meu salário, a falta de apoio, de interesse”,

“quando há alunos que não sabem o que estão fazendo na escola”,

“não conseguir ensinar a ‘todos’ os meus alunos”,

“não conseguir atingir a madureza do conhecimento dos alunos”,

“saber que a minha aula não rendeu, ou foi super chata”,

“alunos relapços, desinteressados, violência, e outros”,

“quando um aluno ou um colega diz que a minha matéria não repete e não conta para nada”,

“toda a falsidade existente entre os colegas de trabalho”.

Quanto ao maior problema a existente na sala de aula, 5 professoras consideram a “falta de interesse por parte dos alunos”, as outras indicam ser a “falta de respeito”, a “não-participação dos pais”, a existência de “alunos que não sabem escrever”, e “a heterogeneidade entre os alunos que acaba por gerar lideres e conseqüentemente, confusões.”

Perguntou-se o que seria uma “boa professora” e foi considerado como sendo:

“aquela que procura ensinar, entendendo as dificuldades do aluno e que sempre trata o aluno como um igual”¹⁰,

“é ser eficiente, dedicada e paciente”,

“aquela que sabe se posicionar e equilibrar as situações que advêm em todos os sentidos em sala de aula”,

“aquela que consegue tudo o que quer: ter um entendimento mútuo com os alunos e se fazer entender pelos alunos sendo com isso amiga também”,

“é aquela que se dedica ao trabalho e ao fazer uma autoavaliação percebe que realmente ensinou o que se propôs. É aquela que efetivamente forma cidadãos conscientes e participantes”,

“é aquela que consegue fazer seus alunos progredirem”,

“uma profissional determinada e objetiva”,

“talvez aquela que sabe dizer: essa eu não sei, mas vou procurar”,

¹⁰As palavras grifadas se referem a 2 questões: 1. Sobre o que seria uma boa professora, todas se referem a uma professora idealizada, e não sobre o que poderiam vir a ser. Apenas uma fez esta associação. 2. Quanto a questão profissional, todas se referem ao professor, e não a elas mesmas, ou seja, professoras. Assim como aos alunos, como se não existissem alunas nas escolas.

“...é formar um cidadão consciente do que está acontecendo em nosso mundo, em todos os sentidos, e procuramos nos relacionarmos bem com todos e fazer o melhor possível nosso trabalho”.

Em relação às perspectivas profissionais há um certo otimismo, senão uma esperança, por parte das professoras, que vai desde “procurar se aperfeiçoar para melhorar o rendimento dos alunos”, até, idealizadamente, “abrir uma escola em que possa oferecer aos professores o que necessitam e que os alunos merecem.” Esta resposta deixa claro uma descrença em tentar resolver os problemas enfrentados na escola pública.

Por último se perguntou “o que você sugere para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem”, e todas as respostas giraram em torno da questão pedagógica propondo:

“a melhor formação do professor e o reconhecimento do valor do ensino para o desenvolvimento do país”,

“que haja entendimento entre alunos e professores bem como entre todos os que compõem a escola e a comunidade”,

“o conhecimento é a base fundamental para qualquer tipo de crescimento. Assim é necessário muita pesquisa, leitura, incentivo, motivações e amor”,

“conscientização e incentivo das autoridades/pais/alunos e até mesmo de alguns alunos”,

“salas de aula com menos alunos, para que possamos acompanhar de perto as dificuldades do aluno; materiais para o trabalho, como fitas

cassetes, fitas de rádios, xerox para o professor preparar apostilas, livros adequados e livrinhos para leitura; fiscalização do professor, para ver o seu estilo de trabalho”;

“deveria ocorrer um preparo mais aconselhável para alguns professores e uma união na escola, governo e sociedade um tentar ajudar o outro”;

“uma reforma educacional a ponto de estimular”;

“primeiramente, como vivemos num país capitalista, melhorar o salário. Conseqüentemente haver integração, um só objetivo em Educação de Profissionais e Pais para um trabalho consciente. Não há um só culpado, são vários...”

Apenas uma professora não respondeu.

Quanto à escola Y, de 14 professoras, 10 residem na cidade e 4 em cidades próximas, 5 nasceram na própria cidade, 2 são originárias de outros estados, 3 nasceram na cidade de São Paulo e 4 vieram do interior do estado. Destas 14 professoras 3 são substitutas, pois as efetivas estão afastadas por “problemas na coluna”, “stress e depressão”, e “dor de cabeça constante”, respectivamente.

Quanto aos estudos, todas cursaram o 2º. grau na rede pública, e o 3º. grau em faculdades particulares, sendo que 13 já concluíram o curso e apenas uma ainda está cursando. Oito professoras ingressaram no magistério nos anos 80, cinco no início dos anos 90 e apenas uma em 1968. Esta professora, apesar

de aposentada, continua trabalhando, porque a família, de 6 pessoas depende unicamente do seu salário e aposentadoria.

A idade de 8 professoras varia entre os 30 e 40 anos, duas possuem menos de 30 anos e 4 possuem mais de 40 anos. Doze professoras são casadas e destas 9 possuem filhos. Doze moram em casa própria e residem com a família e três moram apenas com o marido. Quanto aos rendimentos salariais, 8 professoras os utilizam integralmente na manutenção da família, 3 utilizam apenas pessoalmente e para 3 os rendimentos salariais representam mais de 40% no percentual da renda familiar.

Por ser uma escola com grande número de alunos, a maioria das professoras completa a sua carga horária na própria escola. Há 6 professoras lecionando apenas em um período, 7 em dois períodos, e apenas uma trabalha em 3 períodos. Das 14 professoras, 11 lecionam somente nesta escola e três em 2 escolas. Apenas 3 trabalham em outras atividades profissionais. Quanto ao meio de locomoção, 9 professoras utilizam condução própria para ir ao trabalho e 5 utilizam ônibus.

Quanto à pergunta "Você se considera uma professora: Ruim, Regular ou Boa", 12 responderam que se consideram Boas professoras, uma se considera regular e uma não respondeu. 8 professoras não se consideram realizadas profissionalmente, 5 se consideram realizadas e uma "mais ou menos", e a maioria diz que a sociedade não reconhece a profissão, e que o responsável pela maior insatisfação das professoras é o salário.

Perguntou-se o que seria uma “boa professora” e foi considerado como sendo:

“aquela que com amor, tem toda paciência. E dinamiza sua aula de maneira a despertar o interesse de seus alunos”,

“responsabilidade com seus compromissos, ser atualizada na sua matéria, não faltar e ser amiga dos alunos”,

“que demonstre e pratique o amor, responsável, que goste de pessoas e interesse em estar sempre a procura de melhorar”,

“a que se preocupa com o processo ensino aprendizagem, que enxerga seu aluno como um ser em desenvolvimento, que procura se atualizar com o mundo”,

“em primeiro lugar ajudar e auxiliar os alunos no seu dia-a-dia a ser educados e solucionar as dúvidas, através de reciclagem profissional”,

“é aquela que não percebe que bateu o sinal, que esta tão empolgada e que desperta o interesse dos alunos em todas as aulas”,

“eficiente, e capaz de avaliar-se quanto ao próprio desempenho”,

“a pessoa que gosta do que faz, quer chegar na perfeição”,

“é aquela que é comprometida com o que faz”,

“é poder passar tudo que aprendeu, compreender, escutar e até mesmo aprender com os alunos”,

“quando há um bom relacionamento entre aluno/professor, um respeita o outro”,

“é aquela que trabalha confiante no seu dia-a-dia”,

“é aquela que tem confiança no seu trabalho.”

Quanto a uma possível troca de experiência onde as professoras assistiriam aulas de colegas, e também sobre a possibilidade de se estabelecer uma relação profissional onde estariam se construindo enquanto identidade profissional, todas responderam que não assistem, mas que permitiriam que colegas assistissem suas aulas. Em relação a estas respostas, detectamos uma pequena distância entre o que realmente acontece e o respondido, pois em conversa com a Coordenadora Pedagógica, esta nos disse que apenas 3 professoras permitem que ela assista suas aulas para discuti-las, trocar idéias e procurar melhorar suas práticas pedagógicas. E como pretende desenvolver este trabalho de forma democrática, só assiste aulas quando é convidada, por mais que a sua condição lhe garanta o direito de assistir a todas as aulas de todas professoras. Ou seja, as respostas em que as professoras afirmam permitir que colegas assistam suas aulas, podem não corresponder à realidade, pelo menos em relação à Coordenadora Pedagógica.

Quanto a mudar de profissão, nenhuma pretende fazer isto, afirmando que “apesar de tudo” gostam do que fazem e de estar com os alunos. E algumas sugerem que não saberiam o que fazer, caso tivessem que mudar de atividade, e por isso continuam na profissão.

Em relação à maior satisfação profissional, as professoras responderam, das mais variadas formas, mas sempre relacionando com a prática da sala de aula:

“poder ver os alunos saírem desta escola e entrar numa faculdade, sabendo que alguma coisa eu contribuí”,

“quando consigo transmitir de modo satisfatório os conteúdos propostos”,

“quando você observa que o aluno aprendeu”,

“quando ensino determinado conteúdo e verifico que eles realmente aprenderam”,

“quando eu percebo que atingi o objetivo de ensinar ou encaminhar meu aluno para o melhor entendimento despertando nele a curiosidade e procurar mais sobre o assunto”,

“ver o crescimento intelectual e pessoal do aluno”,

“é quando os meus alunos chegam ao final do ano com 80% do conteúdo assimilado”,

“quando sinto que dei uma boa aula e que os alunos participaram e vejo satisfação neles”,

“quando o aluno supera minhas expectativas no dia-dia, no seu desenvolvimento”,

“quando os alunos reconhecem o trabalho profissional do professor”

“fazer o que gosto, com satisfação”,

“principal é o bom relacionamento com os alunos, o que eu considero o mais importante”,

“trabalhar com alunos que quer aprender”,

“encontrar ex-alunos felizes”

Quanto à maior insatisfação profissional a questão salarial é manifestada por 10 professoras, uma considera a questão do “respeito entre os colegas”, outra se refere “aos superiores”, outra à “falta de tempo”:

“o salário”,

“desvalorização em parte geral”,

“desvalorização pelo governo, sociedade sem contar o baixo salário”,

“salário”,

“é o meu salário”,

“a remuneração”,

“remuneração”,

“o salário, a exploração do Estado (muitas horas de trabalho)”,

“precisar do máximo número de aulas para conseguir um pouco mais no salário”,

“como todos os demais professores a falta de valorização, tanto profissional quanto financeira”,

“o não reconhecimento; falta de tempo para estudar”,

“quando a reclamação entre os superiores”,

“é o desrespeito de colegas de profissão, quando querem prejudicar e não ajudar”. Uma professora não respondeu

Em relação ao maior problema a ser resolvido em sala de aula, 8 consideram ser o desinteresse e a falta de educação dos alunos, 2 consideram

a superlotação das salas de aula, 3 se referem à “falta de perspectiva para os alunos” e uma que o ensino é “obsoleto”.

Em relação às perspectivas profissionais, também prevalece certo otimismo, pois na sua maioria, as professoras pretendem “se aperfeiçoar, se atualizando”, ou “serem reconhecidas pela sociedade”, e que haja “melhoria quanto aos rendimentos salariais.”

Por último se perguntou “o que você sugere para melhorar a qualidade do ensino/aprendizagem” e todas as respostas giraram em torno da questão pedagógica e propõem:

“que os professores troquem mais seus conhecimentos, para passar para os alunos na mesma linguagem”,

“que haja um trabalho interdisciplinar, que haja um maior envolvimento com o grupo de professores”,

“cursos de atualização, treinamento para professor, seleção dos profissionais, valorização do magistério”,

“transformar o conteúdo ajustando-o à realidade do cotidiano”,

“mais aulas práticas (vivências) pois só vivenciando que se obtém a aprendizagem, relacionado na vida”,

“melhorar a qualidade de ensino na universidades e faculdades, tive colegas analfabetos que concluíram o curso comigo e estão ministrando aulas”,

“reformulação na formação de profissionais, e cursos de reciclagem”,

“cursos, palestras, que ajudem o professor a melhorar suas aulas”,

“mudanças sérias quanto a sala de aula, método tradicional (pois não leva a lugar algum); já se os conteúdos forem em relação a realidade do aluno: assim iniciaremos o caminho a melhorar”,

“bons cursos em todas as áreas”,

“adequar a realidade com o ensino-aprendizagem”,

“gostaria que o governo não deixasse que os alunos da rede pública passassem sem saber nada, não empurrado, retê-lo até que ele tenha condições para poder chegar ao curso superior”,

“maior discussão nos meios de comunicação, que esclareça a sociedade a importância do professor”.

Apenas uma professora não respondeu.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUESTIONÁRIO SÓCIOECONÔMICO-PROFISSIONAL

Uma das questões que mais nos chamou a atenção neste questionário, e por isto as colocamos na íntegra, foram as respostas sobre “o que é ser uma boa professora”, com uma única exceção, mesmo considerando que a pergunta tenha sido feita no impessoal, todas as professoras responderam de uma forma idealizada sobre tal professora. Ou seja, tem-se a impressão de que não estão falando delas, pois na maioria das vezes é dito “é aquela que...” Apenas uma professora associou a professora idealizada com a sua condição profissional ao responder: “procuramos nos relacionarmos bem com todos e fazer o melhor possível nosso trabalho”.

A nosso ver tais respostas mostram o distanciamento-rompimento entre o mundo real e o mundo idealizado como se não pudessem interferir, enquanto profissionais, na sua própria realidade, na sua própria condição de professoras como agentes únicos possíveis de realizar tal interferência e buscar a transformação desejada. Aqui, nos deparamos com a questão da capacidade de interferir no processo de trabalho como condição para a saúde mental.

Fica também evidente, mais uma vez, que a professora se nega, talvez sem o saber, que ela própria é o agente desta mudança que propõe. Pois,

mesmo considerando todas as condições desfavoráveis para que a professora possa iniciar tais mudanças, seja no HTP ou grupos informais de estudos - quando existe disposição para isso - parece existir quase que uma descrença sobre as possibilidades de tais mudanças.

Posto isto, temos que constatar que nos últimos 15 anos muitas propostas de mudanças ocorreram em termos pedagógicos a nível institucional, seja da CENP, da FDE ou de outros órgãos vinculados à Educação, como as novas Propostas Curriculares, que contaram com a participação de professores e professoras, além dos cursos de reciclagem, atualização e aperfeiçoamento.

Tais cursos e novas propostas nos parece insuficientes por trazer em sua gênese a concepção de algo idealizado momentaneamente, quando não até de caráter eleitoral. Por se tratar de Educação, vinculada às transformações econômicas, sociais e principalmente tecnológicas, que estão em constante transformações, eles também deveriam ser permanentes. Pois não se muda anos e anos de formação e prática pedagógica com uma ou duas palestras ou um ou dois cursos. E mesmo quando estes ocorreram não houve um acompanhamento para ver a sua efetivação e o seu retorno.

Consideramos também, que mesmo tendo ocorrido uma aproximação relativa entre o “mundo prático” e “o mundo teórico” a partir destes cursos de reciclagem, seria de fundamental importância que se iniciasse uma troca de experiências de caráter transformador - que não são poucas - entre as

professoras, que não se limitassem apenas às abstrações do mundo acadêmico.

Nesse sentido é que consideramos, quando a professora propõe que os conteúdos sejam vinculados com a realidade, ou que se mude o que chamam de método tradicional, para “iniciar o caminho a melhorar”, que tal postura seja a própria negação ou a não consciência do seu papel enquanto agente transformador também e não apenas reprodutor. É como se estivesse aguardando alguém que viesse mudar tal realidade. Pois, mesmo que alguém viesse e mudasse esses conteúdos, esta relação pedagógica, sua efetivação dependeria, em última instância, das professoras, que, em primeiro lugar teriam que se dispor a tal mudança, e necessitariam de cursos de reciclagem e do acompanhamento durante seu processo de efetivação.

Em síntese, estamos considerando que embora o conjunto das partes envolvidas com o sistema de ensino, tenha um papel a cumprir, cabe à professora - mesmo diante das suas dificuldades financeiras e de tempo - iniciar na própria escola a construção da professora que idealizam, pois tal fato depende unicamente delas.

Constata-se este distanciamento entre o mundo real e o idealizado quando cruzamos as respostas sobre “o que você sugere para melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem” com as respostas da pergunta sobre “o maior problema na sala de aula”, pois se são estes os problemas que são percebidos, nos parece que as professoras não se sentem como sujeitos-

agentes desta realidade. Ou seja, quando se propõe “que haja maior entendimento entre alunos e professores”, consideramos que o agente de quem poderia partir esta iniciativa seriam as próprias professoras, e no entanto tal proposta de solução parece pertencer a outro agente que não elas mesmas.

É neste sentido que estamos percebendo a manifestação das professoras negando a sua própria condição profissional e como agente transformador. E enquanto não se forma esta consciência de agente transformador, enquanto categoria profissional - fato que a própria estrutura fragmentada dos anos escolares propiciaram ao isolar componentes de um todo - a professora teria a possibilidade de construção desta consciência apenas a partir da dinâmica estabelecida no próprio local de trabalho. Ou reduzi-lo a um mundo de lamentações e queixas sem perspectivas de transformá-lo e que levaria inevitavelmente a uma situação de insatisfação, ansiedade e angústia.

Quando se fala de “conscientização”, esta também parece algo distante que não poderia partir das próprias professoras; assim como quando se propõe “uma união na escola”. Ora, esta união só seria possível se houvesse iniciativa de quem a propõe. Pois se esta não é levada adiante, nos parece apenas a manifestação de algo sonhado e idealizado, que contribui para manter alguma esperança viva, mesmo carregada de apatia e imobilismo.

A mesma coisa ocorre quando se propõe “uma reforma educacional”, como se esta, caso ocorresse, pudesse ser realizada por alguém que não faz parte do sistema escolar, como se alguém pudesse vir de fora para resolver o

problema. Ou seja, quem poderia realizar tal reforma que não as próprias professoras? Não estamos nos referindo às condições materiais e salariais, mas sim à busca para transformar o que idealizam em realidade. Por outro lado percebemos também uma manifestação senão religiosa no mínimo mágica, o que é a mesma coisa, que é o fato de esperar que alguém de fora venha fazer, como se fosse possível. Esta espera acaba por construir a apatia e o imobilismo, que nos induz e nos ensina a apenas a saber esperar, messianicamente.

Apenas estes exemplos nos parecem suficientes para detectar uma ruptura entre a realidade escolar que se vive e aquela que se idealiza, ou que se pretende construir. Ao mesmo tempo que se manifestam como se estivessem ignorando sua condição de agentes transformadores.

Quanto a um dos principais eixos deste trabalho, que é o da reprodução das relações patriarcais no âmbito escolar pela próprias professoras, e que de certa forma não deixa de ser, também, a negação da sua própria condição de mulher-professora, é o fato de em todas as respostas se referirem ao “professor”, mesmo quando estão falando delas próprias. Tem-se a impressão que não existem alunas nas escolas, pois a linguagem dominante das relações patriarcais, impõe apenas a existência do aluno e do cidadão.

Mesmo que se possa considerar que quando se diz “professor” ou “aluno”, também se está referindo à “professora” e à “aluna”, vale notar que de todas as respostas, absolutamente nenhuma se referiu à existência das alunas.

E que provavelmente muitas se tornarão professoras, iniciando desde agora o processo de negação de sua existência. Impossível acreditar que se trata apenas de uma questão de linguagem.

É nesse sentido que consideramos as relações patriarcais predominantes na prática pedagógica da sala de aula não apenas de reprodução mas, concomitantemente, de reafirmação da condição de submissão imposta à professora, e que esta, por ter sido assim “educada”, a interioriza como se a sua própria negação fosse a razão da sua existência. Seria o caso de construir o dia em que a professora possa dizer: “Sou professora!”

Quanto à feminização do magistério enquanto profissão ocupada essencialmente por mulheres, cabe notar mesmo sem dispormos dos números oficiais, não só a predominância da participação da mulher, como também que esta, enquanto profissional assalariada, ocupa lugar de destaque na manutenção da família, quando não é a única a manter a família.

Por outro lado, relevando que todas são originárias de setores sociais que tiveram a escola pública como opção para seus filhos/as realizarem seus estudos de 1º e 2º graus e que a continuidade destes só foi possível em faculdades particulares, o fato de terem se formado professoras, não deixa de ser um fator, se não de ascensão social, no mínimo de garantia de emprego.

Constata-se também, o papel da mulher-professora na manutenção da família, quando se atenta para o fato de que o percentual dos rendimentos da maioria delas ultrapassam os 50% da renda familiar, ou seja, que o salário do

marido esta no mesmo patamar, e que, portanto, definitivamente cai por terra a afirmação histórica de que “minha mulher trabalha apenas para comprar umas roupinhas”, ou, o que é pior, que “as professorinhas são mal casadas”.

Se este fato ainda existe, em função das origens sócioeconômicas, está em declínio; e por outro lado, muito mais longe ainda está a velha afirmação: “dou aula porque gosto, se fosse depender do que ganho morreria de fome”. O que os dados da pesquisa nos mostram, é a mudança do perfil sócioeconômico das professoras, enquanto origem e conseqüentemente a família formada a partir desta professora. Embora não possamos generalizar esta realidade, é possível pensar na hipótese de sua extensão para toda a rede.

Se podemos considerar por um lado que a expansão da rede de ensino de 1º e 2º graus e a concomitante expansão de faculdades particulares, a partir do início dos anos 70, para formação de professoras originárias do ensino público, propiciou a estes setores da sociedade uma opção de emprego, é preciso notar por outro lado que a progressiva queda salarial nas três últimas décadas propiciou também o afastamento de setores médios da sociedade do magistério como opção de trabalho.

Encerrando a análise deste questionário, por mais que muitas considerações ainda poderiam ser feitas, em função de todas as respostas das professoras, seja quanto aos rendimentos salariais, seja quanto às condições de trabalho, seja quanto ao relacionamento pedagógico em sala de aula, seja quanto ao relacionamento com as próprias colegas de trabalho, seja quanto à

necessidade de cursos de reciclagem e aperfeiçoamento, o estado de insatisfação no trabalho se dá em todos os sentidos, e também em função desta mesma insatisfação, percebe-se a existência de uma esperança, quase que uma crença, senão até uma fé, de que algum dia tal situação possa melhorar. Seria difícil dizer às professoras que ninguém pode mudar esta realidade por nós, ela esta em nossas mãos.

O QUESTIONÁRIO GERAL DE SAÚDE

Nosso segundo instrumento de pesquisa, o QSG-12 - Questionário de Saúde Geral, foi elaborado por Goldberg em 1972 a partir de 140 itens e de lá para cá passou por processo constante de aperfeiçoamento até resultar em 12 questões. No Brasil, ele foi convalidado na cidade de São Paulo, por Jair de Jesus Mari, médico psiquiatra da Escola Paulista de Medicina e Paul Williams, médico psiquiatra. É um “instrumento de seleção para identificar distúrbios psiquiátricos não-psicóticos em situações de *primeiros cuidados* e na comunidade”; não pretende, portanto, identificar *especificamente*, em que condições de trabalho, nas 3 situações propostas por Esteve, no capítulo sobre o mal estar, o docente é levado a “uma série de repercussões negativas que afetam sua personalidade”. Este questionário

Por outro lado, o questionário é válido para “cobrir 4 áreas de questionamento psicossocial (infelicidade, ansiedade, inadequação social e hipocondria). Ou seja, não pretendemos identificar o que o mal estar das professoras tem afetado o seu desempenho profissional - pois teríamos que nos remeter a uma pesquisa de acompanhamento de longo prazo e também ouvir as opiniões dos alunos e alunas - mas sim a sua condição geral de saúde como trabalhadora da educação.

O QSG-12 passou por um estudo de convalidação para casos primários no Brasil e foi testado no Centro de Saúde Ladeira Rosa, no Bairro Brasilândia, no Centro de Saúde Barra Funda e Bom Retiro e no Hospital do Servidor Público Estadual, que oferece cuidados médicos para todos os servidores públicos do Estado de São Paulo, na clínica de pacientes-dia, incluindo professoras e professores.

“...Aos pacientes, com mais de 16 anos foi solicitado que completassem o QSG-12, antes de serem examinados pelo clínico geral. Os dias para a aplicação foram escolhidos fortuitamente, em média dois dias por semana. No dia escolhido a unidade era visitada pelo pesquisador psiquiátrico e um assistente e para os pacientes com menos de 8 anos de escolaridade o assistente lia as questões.”

“...Os pacientes eram então classificados em dois grupos de acordo com seus pontos no QSG-12 (baixo, 0-3; alto, +4). Então o pesquisador assistente escolhia ao acaso um paciente de pontos baixos e um de pontos altos de cada sessão para serem entrevistados pelo psiquiatra.”

“...A entrevista psiquiátrica era conduzida ‘às cegas’, isto é, sem conhecimento dos resultados do questionário, usando a planilha de entrevista clínicas, a qual é uma entrevista semi-estruturada designada a estabelecer desarranjos psiquiátricos não psicóticos na prática geral e nos arranjos comunitários. Onde os que respondem podem ser classificados como ‘caso’ ou ‘não caso’ nas bases de um resultado de cálculo total”

O QSG possui 12 questões com "escala de 4 pontos nas respostas que é usualmente estabelecida num modelo binário, - sintoma presente: 'absolutamente não'(0); 'o mesmo que usual'(0); 'um pouco mais que usual'(1); e 'muito mais que usual'(1)."

"...Uma comparação das características sócio-demográficas entre as amostras de monitoramento e as subamostras entrevistadas não mostrou nenhuma diferença estatisticamente significativa em relação a sexo, idade, estado civil e renda familiar. Também não houve diferenças significantes entre o total de amostras e subamostras entre as três unidades de cuidados primários. Dessa forma as subamostras selecionadas para a entrevista podem ser consideradas como representativas dos pacientes assistidos nas três unidades".

Por fim "o coeficiente de validade para o QSG-12 foi efetivo na identificação dos sintomas psicoemocionais". E partindo desta convalidação, foi que decidimos aplicar o QSG-12 às professoras das duas unidades escolares.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O QSG-12

Na escola Y, entre as 14 professoras, apenas 2 apresentaram respostas que ultrapassaram a 3 pontos, sendo caracterizadas, portanto, como "**caso**", e necessitando para uma avaliação mais profunda, de uma consulta com o médico psiquiatra. No caso desta escola temos que considerar também o fato de duas professoras estarem afastadas por problemas relacionados à saúde mental, ou seja, stress e depressão, dores de cabeça constante e uma com problemas na coluna.

Uma consideração que nos parece importante, no caso desta escola, é o fato de a maioria das professoras serem concursadas e estarem, em média, a mais de 10 anos lecionando. Fato que nos leva a concluir que, a partir das considerações de Leni Sato, que por estarem a mais tempo exercendo a profissão têm mais familiaridade com o trabalho, e por conseqüência, maior capacidade de adaptação em relação ao trabalho e menos ansiedade e inadequação social.

Por outro lado, em relação ao Questionário Sócioeconômico e Profissional, a manifestação direta de insatisfação no trabalho é muito grande, e cruzando os resultados dos dois questionários, - o QSG-12 e o Sócioeconômico

a Familiaridade com as tarefas e nas relações com as colegas de trabalho, no caso da escola Y, já propiciou às professoras algumas condições de segurança, não apenas em termos de Ações Adaptativas, como também segurança para procurarem um médico psiquiatra, como demonstra os três afastamentos. Pois diante da possibilidade de ser estigmatizada ao procurar um médico psiquiatra, ainda é preferível sofrer as conseqüências no dia-a-dia. Fato que ocorre na escola B, em vista do elevado numero de professoras estarem acima de 4 pontos no QSG-12 e nenhuma ter procurado o médico psiquiatra.

Necessário deixar claro que não estamos propondo nenhum curso de como aprender a criar as Ações Adaptativas e muito menos que estas ações sendo um caminho para evitar a Ruptura, sejam a solução para tais problemas, pois tais ações em si, são apenas mecanismos paliativos, não eliminando os possíveis problemas existentes.

Outra hipótese que pode estar ocorrendo em relação às professoras da escola B é o fato da média de idade destas ser também 10 anos a menos que as da escola Y. Como a maioria está no início da carreira, o choque entre os sonhos idealizados e a realidade do dia-a-dia seria maior. E este choque tem levado as professoras a um estado de maior decepção, conforme constatamos no Questionário Sócioeconômico-profissional.

Outra consideração que nos parece clara é o fato, em função de como se organizam as duas escolas em relação às questões pedagógicas e à manutenção do patrimônio e da limpeza, e creditando a isto a experiência

- consideramos que, pelo tempo de serviço, as professoras aprenderam a criar Ações Adaptativas, a que se refere Sato, para evitarem a Ruptura, que é a manifestação de sofrimento e de doenças (mentais, psicossomáticas e físicas) e que para sobreviverem, criam coletivamente 'jeitinhos' para buscar ao máximo aproximar-se do controle e afastar-se da Ruptura.

Quanto à escola A, das 9 professoras, 7 ultrapassaram os 3 pontos, bem acima de 4 pontos, sendo caracterizadas como "**caso**", demonstrando um estado de ansiedade muito elevado, e necessitando de consulta médica para uma avaliação mais profunda. Temos que considerar que as professoras desta escola, estão, em média, a menos de 4 anos exercendo a profissão e poucas são concursadas. Fato que demonstra que a Familiaridade com o trabalho ainda não foi desenvolvida, levando as professoras, portanto, a um estado de insegurança, pois *"quanto menos experiência tiver no trabalho, mais sofrimento, mais desgaste existirá"*. Ainda em relação ao pouco tempo de serviço, existe a questão de poder *"interferir no planejamento do trabalho de modo a modificar os contextos que geram incômodo, sofrimento e esforço; este é um poder definido pela organização do trabalho"*, e sua ausência tem levado as professoras ao estado de ansiedade que é demonstrado pelos resultado do QSG-12. Resultado que, ao contrário do que ocorre com as professoras da escola Y, as da escola B ainda não "aprenderam" a criar as Ações Adaptativas para evitarem a Ruptura.

Estamos considerando o tempo de serviço apenas como um dos fatores que tem levado as professoras a um estado de menor ou maior ansiedade, pois

escolar e a média de idade das professoras como fator de maturidade, seja pessoal ou profissional, esta maturidade resulta em uma maior capacidade organizativa e conseqüentemente maior participação das professoras e que tem levado a um maior compromisso por parte dos alunos e alunas.

Assim nos parece que tal fato tem propiciado melhores condições de trabalho no que diz respeito ao relacionamento entre professoras e alunos e alunas, o que se reflete no baixo índice de professoras com pontuação acima de 4 pontos no QSG-12 na escola Y.

Encerrando a análise dos dados do QSG-12, por mais que muitas outras considerações poderiam ser feitas, o questionário mais uma vez se mostrou adequado para avaliar as condições de insatisfação e ansiedade de trabalhadores/as em casos para “identificar distúrbios psiquiátricos não-psicóticos em situações de *primeiros cuidados* e na comunidade”.

Mostram-nos também os resultados obtidos com o QSG-12, que mesmo com os possíveis mecanismos de defesa com as Ações Adaptativas, o estado de insatisfação, ansiedade e inadequação social relacionada ao trabalho das professoras é muito elevado. Vale lembrar ainda que, permanecendo as atuais condições de trabalho, seja quanto à qualificação, seja quanto às condições de trabalho, a tendência é este quadro se agravar, ou as professoras aprenderem a conviver com ele. O que consideramos o pior que possa acontecer.

Para que se evite tal situação acreditamos que só professoras e professores com alunas e alunos mais suas mães e pais possam iniciar o

processo para redefinir o seu papel na escola pública, e o desta na atual sociedade e quem sabe construir uma relação saudável no local de trabalho e até ser feliz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que tempos são esses onde falar de primavera é quase um crime? Que crime é esse quando se fala de primavera nesses tempos? Que primavera é essa que é um crime nesses tempos? Que tempos são esses onde os únicos valores que existem são o dinheiro em associação com o cronômetro, e por isso se deram o direito de dizer e nos fazer crer que “tempo é dinheiro”? E a “vida que se esvai distraída entre os dedos da hora tirando da mão até a memória dos tatos dos nossos idos”(Ribeiro), onde está?

São passagens, são quase que rituais nos alertando que o tempo é vida. Tempo onde os mesmos fatores que podem nos levar ao nada, podem nos levar à busca do que poderia ser a essência humana. De descobrir ou redescobrir o que é essa essência humana.

Esses rituais, frutos de passagens que foram se consagrando com o tempo, com o ir e vir que nos leva ao devir, que nos coloca diante do que é real como se fosse imaginário, ou que esse imaginário possa ser real, que finalmente constatamos a transitoriedade de tudo que nos é ou não acessível.

É como se estivéssemos assistindo um filme interativo e pudéssemos interferir em seu rumo, em seu caminhar, e assim nos colocamos e somos colocados diante de um momento em que se deparam, finalmente, os destinos de nossa Terra, de nossas vidas.

Momento em que todo imaginário construído durante milênios, se depara em momentos sínteses, em situações concretas, com todos os seus conflitos e antagonismos reais, tendo o imaginário também como real, em todos os lugares, em todas as relações, inclusive em uma sala de aula.

Partindo deste real, assistimos como as mulheres foram domesticadas e os homens se tornaram as únicas figuras públicas, assistimos à luta inicial para o rompimento destas amarras domésticas no mesmo momento histórico em que o tempo ia se transformando em valor monetário e todos foram colocados na condição de máquinas produtivas objetivando o lucro de alguns e o sofrimento de uma grande maioria. Chegamos a acreditar que isto é ser bem sucedido na vida, seja através do lucro, seja através deste trabalho.

Nos deparamos com formas de organização deste trabalho onde não apenas o corpo mas também a mente foi elevada à categoria máxima de máquina. E disto nos orgulhávamos, disto ainda nos orgulhamos e ainda nos sentimos nobres. *“Não, não sois máquinas! Está me escutando, Ana?”*

Assim, com uma relação patriarcal articulada entre o poder sagrado e o poder profano, onde um submete o outro e determina seu destino, à mulher foi lhe imposta a condição exclusiva das atividades domésticas e de procriadora. Foram tempos difíceis, foram tempos de sacrifícios, tempos de inquisição, de bruxas e de maldições. Tempos de deus-macho.

Tempo em que desenvolveu-se uma nova lógica, desenvolveu-se uma nova razão, que não a sagrada, mas que, gerada a partir dela e contra ela, traz

em seus interstícios, na sua gênese, a lógica da dominação, seja em relação à mulher, seja em relação à natureza: é o Iluminismo, que justificaria todas as novas relações econômicas que estavam se desenvolvendo.

Nessas novas relações econômicas, à mulher estava consagrado o direito sagrado de exercer as suas “aptidões naturais” nos limites domésticos. E aos homens, fossem eles proprietários de meios de produção ou não, o direito de exercer suas “aptidões naturais” no mundo público.

Com o desenvolvimentos dessas relações econômicas - capitalistas - e diante das lutas reivindicatórias das mulheres para voltar ao espaço público, a estas serão oferecidas as profissões femininas. Que será o primeiro passo para romper as amarras domésticas e gradativamente participar do espaço público.

Constatamos em nossa pesquisa que a feminização do magistério é apenas a ocupação de um setor profissional pelas mulheres e que a sua participação enquanto arquétipo feminino ainda está por ocorrer, pois as mulheres que o exercem reproduzem em suas práticas pedagógicas as relações patriarcais de dominação.

Constatamos também que se no início do exercício desta profissão - educação elementar de massa - a mulher tinha uma origem sócioeconômica em que o seu salário não era determinante nos rendimentos familiares, hoje, após a ampliação desta oferta de ensino, a origem sócioeconômica das professoras mudou e seu salário não apenas tem um peso fundamental na manutenção da

família, como também se equivale ao salário do marido, quando não é o único nesta manutenção.

Constatamos que o trabalho pedagógico realizado em sala de aula, está todo estruturado no pressuposto de formar pessoas aptas a exercerem atividades profissionais na mesma lógica organizacional do mercado de trabalho. Ou seja, a lógica taylorista de organização do trabalho também é pressuposto estrutural do trabalho pedagógico em que o conhecimento é dividido e separado em disciplinas, e aos alunos e alunas, que assim são formados, cabe a realização de tarefas isoladas e mecanizadas.

Concluimos assim, que tanto os alunos e alunas que são formados por este sistema de ensino, no dia-a-dia do trabalho pedagógico com suas tarefas específicas, tanto quanto quem as determina - as professoras - são atomizados, são partes isoladas de um todo, egos solitários estruturados para não se relacionarem entre si.

Desta organização do trabalho, constatamos que a mecanização do corpo ou da mente, ou dos dois, que se deu e se dá em todos os lugares onde existe esse trabalho, onde existe qualquer tipo de relação, tem levado ao sofrimento, a um estado de ansiedade, de angústia e de infelicidade as professoras que em última instância são suas agentes reprodutoras. A escola seria assim um produto reprodutor desta lógica que nos tornou partes isoladas e nos levou a perder a noção da existência do outro, sem o qual não nos construímos enquanto seres plenos.

Estamos descobrindo que não poder interferir na realidade deste trabalho, pode nos levar à negação de nossas vidas. Estamos percebendo que na construção deste poder de interferir em nosso trabalho, não apenas o modificamos como modificamos nossas próprias vidas. São formas de resistência. Estamos rompendo relações sacralizadas, estamos destruindo uma mentalidade que nos foi imposta e fizemos nossa.

Nesse sentido, tentamos demonstrar que o taylorismo como forma de organização do trabalho, com a sua separação entre execução e concepção, não foi apenas determinante na mecanização do corpo que executava tarefas específicas, mas também da mente que o concebia, pois isolando o trabalho em tarefas, esta mente que o concebeu também se isolava em componentes específicos que não se relacionavam entre si. Assim, esta mente que aprendeu a construir partes isoladas, aprendeu também a se isolar do outro, a se ver como ego isolado existente dentro dos nossos corpos.

Assim nos deparamos com um sistema de ensino fragmentado em disciplinas isoladas, exercido por pessoas isoladas entre si, e às vezes isoladas de si mesmas na relação que estabelecem com o outro e com o seu meio, que as tem levado a um estado de inadequação social, de ansiedade, de angústia e infelicidade. Isso quando não criam mecanismos de defesa - as Ações Adaptativas - para aprender a suportar a dor de existir, a dor de não se saber o que é enquanto agente transformador.

Disciplinas isoladas que as professoras aprendem a isolar nos cadernos e nas mentes, desde os primeiros anos escolares, que na sua continuidade profissional as mantêm isoladas não apenas enquanto disciplinas mas que as isola também como profissionais e como cidadãs.

Que as levam a se fecharem em tais disciplinas, não construindo a noção do todo, levando-as a um processo de inadequação profissional e social. Profissional no sentido de não se construir a interdisciplinaridade, social no sentido de não se perceber o contexto em que se encontram, e se sentirem isoladas e não reconhecidas profissionalmente pela sociedade em que atuam.

Este processo pedagógico, aliado à descontextualização de sua importância social, diante da inadequação social como demonstrou nossa pesquisa, tem levado as professoras a uma baixa auto-estima. Fato que inevitavelmente tem contribuído para seu mal estar enquanto docente.

Por outro lado, talvez por todas estas razões, percebe-se um desejo, uma vontade, mesmo que aparentemente imobilizada, de mudança, de transformações, para que possam contribuir na formação de seres humanos, de cidadãos e cidadãs participantes e agentes transformadores.

Assim, estes tempos são tempos também, como todos os tempos, em que rompem-se as amarras, quebram-se os tabus de outros tempos, em que novos vão surgindo para serem quebrados em outros tempos futuros.

Tempo em que "todas as relações fixas, enrijecidas, com seu travo de antigüidade e veneráveis preconceitos e opiniões, estão sendo banidas; onde

todas as novas relações se tornam antiquadas antes que cheguem a se ossificar. Pois tudo que é sólido desmancha no ar, tudo o que é sagrado é profanado, e os homens [e as mulheres] finalmente são levados a enfrentar (...) as verdadeiras condições de suas vidas e suas relações com seus companheiros [e companheiras].” (Marx)

Assim, este trabalho se encerra como um pequeno trabalho que se insere em um trabalho maior que vem se realizando nos últimos séculos; trabalho maior que tem procurado levar ao encontro seres humanos que se desconstruíram em algum momento determinado de suas (nossas) vidas e da natureza que os criou e agora nos oferece a possibilidade do reencontro.

“Não seria estranho terminar dizendo que o passado ainda está à nossa frente”¹¹, e “se os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo.”¹² “...e que mil flores desabrochem!”¹³

¹¹ Apple, Michel.

¹² Marx, Karl.

¹³ Tung, Mao Tse.

BIBLIOGRAFIA

- AMADO, Tina e BRUSCHINI, Cristina. Estudos sobre Mulher e Educação: algumas questões sobre o magistério. Cadernos de Pesquisa (64). São Paulo, FCC/Cortez, 1988.
- APPLE, M. Ensino e Trabalho Feminino. Cadernos de Pesquisa (64). São Paulo, FCC/Cortez, 1988.
- _____. Relações de Classe e de Gênero e Modificações no Processo do Trabalho Docente. Cadernos de Pesquisa (60). São Paulo, FCC/Cortez, 1987.
- AZEVEDO, F. Os Sistemas Escolares IN: PEREIRA, L. e FORACCHI, Marialice M. Educação e Sociedade, São Paulo, Nacional, 1985
- AZANHA, J.M.P. Uma de Pesquisa Educacional. São Paulo, EDUSP, 1992
- BELOTTI, Elena G. Educar para a Submissão. Petrópolis, Vozes, 1983.
- BERMAN, Marshall. Tudo que é Sólido Desmancha no Ar. São Paulo, Cia das Letras, 1987.
- BETTELHEIN, B. A Psicanálise dos Contos de Fadas. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

BRAVERMAN, H. Trabalho e Capital Monopolista. Rio de Janeiro, Guanabara, 1987.

BRUNO, Lúcia (org.) Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo. São Paulo, Atlas, 1996

BRUSCHINI, Cristina e SORJ, Bila (orgs.) Novos Olhares: Mulheres e Relações de Gênero no Brasil, São Paulo, FCC/Marco Zero, 1994.

BYINGTON, C.A.B. Pedagogia Simbólica. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1996.

CANDIDO, A. A Estrutura da Escola. IN: PEREIRA, L. e FORACCHI, Marialice M. Educação e Sociedade, São Paulo, 1985

CAPRA, F. O Ponto de Mutação. São Paulo, Cultrix, 1996.

CARNOY, M., LEVIN, H.M. Escola e Trabalho no Estado Capitalista. São Paulo, Cortez, 1993.

CASTORIADIS, C. A Instituição Imaginária da Sociedade. São Paulo, Paz e Terra, 1986.

_____. O Mundo Fragmentado. São Paulo, Paz e Terra, 1992

CODO, W., HITOMI, A. H. e SAMPAIO, J. J. C. Indivíduo: trabalho e sofrimento. Petrópolis, Vozes, 1993.

- CODO, W. e LANE, Sílvia T. M. (orgs.) Psicologia Social: o homem em movimento. São Paulo, Brasiliense, 1994.
- COLL, C. S. Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- COMTE, A. Curso de Filosofia Positiva. São Paulo, Nova Cultural, 1988.
- CUNHA, L. A. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1991.
- DAMÁSIO, A. R. O Erro de Descartes. São Paulo, Cia. das Letras, 1996.
- DAÚD Jr., N. Saúde Mental e Trabalho para uma Ação Estratégica em Saúde Mental do Trabalhador. Saúde, Meio Ambiente e Condições de Trabalho. São Paulo, Fundacentro/CUT, 1996.
- DEJOURS, C. A Loucura do Trabalho. São Paulo, Cortez /Oboré, 1992.
- DEWEY, J. Democracia e Educação. São Paulo, Nacional, 1979.
- DUBY, G. Idade Média, Idade dos Homens. São Paulo, Cia das Letras, 1989.
- DURKHEIM, É. Educação Como Processo Socializador. IN: PEREIRA, L. e FORACCHI, Marialice M. Educação e Sociedade. São Paulo, Nacional, 1985.
- ERICKSON, E. Juventude, Identidade e Crise. Rio de Janeiro, Zahar, 1988.
- ESTEVE, J. M. O Mal-Estar Docente. Lisboa, Fim de Século Edições, 1992.

FERNÁNDEZ, Alicia. A Mulher Escondida na Professora. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

FERNANDES, F. Educação e Sociedade no Brasil. São Paulo, Pioneira, 1963.

FISCHMANN, Roseli. Redefinição do Público e do Privado. Cadernos Idéias (24), São Paulo, FDE, 1994.

FLEURY, A. C. C., VARGAS, N. (orgs.) Organização do Trabalho. São Paulo, Atlas, 1983.

FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1979.

GHIRALDELLI Jr., P. A Evolução das Idéias Pedagógicas no Brasil Republicano. Cadernos de Pesquisa (60), São Paulo, FCC, 1987.

_____. História da Educação. São Paulo, Cortez Editor, 1991.

GRAMSCI, A. Maquiavel, A Política e o Estado Moderno. Rio de Janeiro, Civilização, 1978.

GOLDMANN, L. Crítica e Dogmatismo na Cultura Moderna. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1973.

GUATTARI, F. e ROLNIK, Suely. Cartografias do Desejo. Petrópolis, Vozes, 1993.

IANNI, O. A Sociedade Global. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995.

_____. O Colapso do Populismo no Brasil, Rio de Janeiro, Civilização, 1979.

KRAMER, H., SPRENGER, F. Malleus Maleficarum, O Martelo das Feiticeiras, Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1993.

LACAZ, F. A. C. Saúde-Doença e Trabalho no Brasil. Saúde, Meio Ambiente e Condições de Trabalho. São Paulo, Fundacentro/CUT, 1996.

LAING, R. D. O Eu Dividido. Petrópolis, Vozes, 1991.

_____. O Eu e os Outros. Petrópolis, Vozes, 1989.

MANNHEIM K. e STEWART W. A. C. O Subgrupo de Ensino. IN: PEREIRA, L. e FORACCHI, Marialice M. Educação e Sociedade, São Paulo, Nacional, 1985.

MARI, J. J. e WILLIAMS, P. Uma comparação da validade de dois questionários psiquiátricos de selecionamento - GHQ-12 e SRG-20 - no Brasil.

MARX, K., ENGELS, F. A Ideologia Alemã. São Paulo, Grijalbo, 1977.

MARANHÃO, R., RONCARI, L.. e MENDES Jr., A. Brasil História Texto e Consulta, São Paulo, Brasiliense, 1980.

MENDES, René. Patologia do Trabalho. Belo Horizonte, Atheneu, 1995.

MORGADE, Graciela. El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria. Cadernos de Investigacion (12) Buenos Aires, Miño y da Vila Editores, 1992

NÓVOA, A. (Org). Os Professores e a Sua Formação. Lisboa, Don Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Eleonora M. Um Olhar de Gênero Sobre os Riscos do Processo de Trabalho. Saúde, Meio Ambiente e Condições de Trabalho. São Paulo, Fundacentro/CUT, 1996.

PATTO, Maria Helena S. A Produção do Fracasso Escolar. São Paulo, T. A. Queiroz, 1991.

PEREIRA, L. e FORACCHI, Marialice. M. Educação e Sociedade. São Paulo, Editora Nacional, 1985.

PINTO, A. V. Ciência e Existência. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

PLATÃO. A República. Coleção os Pensadores, São Paulo, Nova Cultural, 1997.

PRZEWORSKI, A. Capitalismo e Social-Democracia. São Paulo, Cia das Letras, 1989.

RIBEIRO, D. Maíra. Rio de Janeiro, Civilização, 1980.

RIBEIRO, Maria Luísa S. História da Educação Brasileira. São Paulo, Moraes, 1982.

ROMANELLI, Otaíza O. História da Educação no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1987.

ROUANET, S.P. A Razão Cativa. São Paulo, Brasiliense, 1987.

_____. As Razões do Iluminismo. São Paulo, Cia. das Letras, 1987

SANTOS, C. A. G. Pressupostos Teóricos da Didática. IN: CANDAU, Vera Maria. (org.) A Didática em Questão. Petrópolis, 1984.

SATO, Leni. Trabalho e Saúde Mental. Saúde, Meio Ambiente e Condições de Trabalho. São Paulo, Fundacentro/CUT, 1996.

SENNETT, R. O Declínio do Homem Público. São Paulo, Cia das Letras, 1989.

SPINK, Mary Jane (org.) O Conhecimento no Cotidiano. São Paulo, Brasiliense, 1993.

TEIXEIRA, A. Educação não é Privilégio. São Paulo, Nacional, 1977.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

WEBER, M. Sociologia. Cohn, G. (org), Fernandes, F. (coord). São Paulo, Ática, 1979.