

As entrelinhas da relação professor-aluno: notas para se pensar o bem-estar e o mal-estar docente na contemporaneidade

Between the lines of the teacher-pupil relationship: notes for considering the well-being and uneasiness of the contemporary teacher

Flavinês Rebolo*

Eliete Jussara Nogueira**

Maria Lúcia de Amorim Soares***

* Doutora em Educação. Professora da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). E-mail: flavines.rebolo@uol.com.br.

** Doutora em Educação. Professora da Universidade de Sorocaba (UNISO). E-mail: eliete.nogueira@prof.uniso.br

*** Doutora em Geografia. Professora da Universidade de Sorocaba (UNISO). E-mail: maria.soares@prof.uniso.br

Resumo

Este texto apresenta reflexões que tiveram por objetivo desvelar as especificidades da relação professor-aluno no âmbito do contexto escolar contemporâneo. As transformações da sociedade influenciam os modos de ser das pessoas, alteram os vínculos estabelecidos no cotidiano escolar, determinam novas configurações da relação professor-aluno e afetam a qualidade de vida no trabalho dos professores. A partir de uma leitura analítica e interpretativa do referencial teórico utilizado pelas autoras em pesquisas desenvolvidas anteriormente, conclui-se que é necessário o estabelecimento de um ambiente relacional satisfatório, suscetível de reforçar a identidade pessoal e profissional do professor e de fortalecer os vínculos com os alunos e com o conhecimento para que se minimize o mal-estar e a insatisfação que tem afligido um grande número de professores.

Palavras-chave

Relação professor-aluno. Bem-estar docente. Mal-estar docente. Escola contemporânea.

Abstract

This paper presents reflections that were intended to reveal the specifics of the teacher-student relationship in the contemporary educational context. The changes in society influence the people's way of being, change the links established at school, determine new configurations of teacher-student relationship and affect the quality of work life of teachers. From an analytical and interpretive reading of the theoretical framework used by the authors previously developed in research, it is concluded that it is necessary to establish a satisfactory relationship environment, susceptible to strengthen personal and professional identity of teachers and strengthen ties with students and with the knowledge that it minimizes the discomfort and dissatisfaction that has afflicted a large number of teachers.

Key-words

Teacher-student relationship. Teacher welfare. Teacher malaise. Contemporary school.

Introdução

A indiferença cresce. Em lado algum o fenômeno é tão visível como no ensino, onde, em poucos anos, com a velocidade de um relâmpago, o prestígio e a autoridade dos docentes desapareceram quase por completo. Hoje, o discurso do Mestre encontra-se banalizado, dessacralizado, em pé de igualdade com o dos media, e o ensino é uma máquina neutralizada pela apatia escolar, feita de atenção dispersa e de cepticismo desenvolvido ante o saber. Grande desapontamento para os Mestres. É esta desafecção do saber que é significativa, muito mais do que o tédio, de resto variável, dos alunos dos liceus. [...] Um lugar onde os jovens vegetam sem grande motivação ou interesse. Portanto, torna-se necessário inovar a todo custo: sempre mais liberalismo, participação, investigação pedagógica, e o escândalo está nisso mesmo, porque, quanto mais a escola se põe a ouvir os alunos, mais estes desabitam sem ruído nem convulsões esse lugar vazio.

Gilles Lipovetsky (1989, p.37)

É em um contexto muito parecido com esse, denominado por Gilles Lipovetsky (1989) de *A Era do Vazio*, que se localizam as escolas, os professores e os alunos dos quais trataremos neste artigo. Mas cabe ressaltar que não se trata de um vazio caracterizado pela ausência, pela falta; ao contrário, trata-se de um vazio que está surgindo da saturação, dos excessos: excesso de valores, de informações, de trabalho, de lazer, de necessidades, de desejos,

de consumo, entre outros que deixam a sociedade sem referências estáveis.

Todos os gostos, todos os comportamentos, podem coabitar sem se excluírem, tudo pode ser escolhido conforme o gosto, tanto o mais operatório como o mais esotérico, tanto o novo como o antigo, a vida simples e ecológica e a vida hiper-sofisticada, num tempo desvitalizado sem referências estáveis, sem coordenadas principais (p.39).

Tudo pode ser escolhido, nem tanto pela facilidade de aquisição, ainda que David Harvey (1993, p.63) afirme que a “democratização do gosto [...] fortaleceu os direitos de formação da própria identidade até dos relativamente desprivilegiados”, mas principalmente pela aceitabilidade excessiva, pela quase irrestrita quantidade de comportamentos e modos de ser aceitos dentro da sociedade. José Tavares, pesquisador português que se dedica a investigar as relações interpessoais na sociedade contemporânea, diz que se vive, hoje,

[...] num mundo de amálgamas e condições onde tudo é permitido, juntando as coisas mais díspares em nome não sei de que critérios, misturam-se os interesses mais mesquinhos e individualistas com discursos de um altruísmo, de um desinteresse que atinge as raízes do patético e do despudor. (TAVARES, 1996, p.13).

Um “vazio cintilante”, conforme a expressão de Jair Ferreira dos Santos (1980), em que as cintilações das telas dos televisores, dos computadores, das vitrines

multicoloridas, dos *out-doors* invadem o cotidiano, simulam o real e seduzem o sujeito; convertem a “vida em um *show* contínuo e as pessoas em espectadores permanentes”. Essa espetacularização da vida, segundo ele, “motiva e controla a nebulosa de espectadores mantendo-a continuamente à espera de novas imagens, bens e serviços” (SANTOS, 1980, p.96).

Um vazio com excesso de bens e serviços “para todas as faixas e gostos”, no qual “só resta ao indivíduo escolher entre eles e combiná-los para marcar fortemente a sua individualidade” (SANTOS, 1980, p.88). Um vazio com excesso de individualismo que acaba por engendrar até mesmo atitudes de “deserção social”.

História, política, ideologia, trabalho – instituições antes postas em xeque apenas pela vanguarda artística – já não orientam o comportamento individual, e seu enfraquecimento é contínuo nos países avançados. [...] Ela [a deserção social] não é orientada nem surge conscientemente, como também não visa à tomada do poder, mas pode abalar uma sociedade, ao afrouxar os laços sociais. (SANTOS, 1980, p.90).

Uma deserção social que é realizada pela “massa pós-moderna” que apresenta uma “colorida apatia perante os grandes problemas sociais e humanos” e é constituída, em sua maioria, de indivíduos

Consumistas, classe média, flexíveis nas idéias e nos costumes. Que vivem no conformismo em nações sem ideais e acham-se seduzidos e atomizados (fragmentados) pelos mass media, querendo o espetáculo com bens e serviços no lugar do poder. Participam, sem envolvimento profundo de pequenas causas inseridas no cotidiano

– associações de bairro, defesa do consumidor, minorias raciais e sexuais, ecologia (SANTOS, 1980, p.90).

Indivíduos que não lutam mais por grandes ideais, que não se mobilizam em uma direção para a qual haja consenso quanto aos objetivos a serem atingidos. Hoje, segundo Santos (1980, p.88), a grande maioria é de indivíduos “desmobilizados e despolitizados, que tendem ao descompromisso, ‘ao não tenho nada com isso’ e que com essas atitudes vêm esvaziando as instituições sociais, transformando-as em desertos. Indivíduos indiferentes, mas marcados por uma indiferença que “só muito parcialmente corresponde àquilo a que os marxistas chamam de alienação”, conforme observa Lipovetsky (1989, p.40):

A alienação analisada por Marx, resultante da mecanização do trabalho, deu lugar a uma apatia induzida pelo campo vertiginoso dos possíveis e o self-service generalizado; começa então a indiferença pura, desembaraçada da miséria e da ‘perda de realismo’ dos inícios da industrialização.

Indivíduos apáticos, para os quais, aparentemente, falta energia, sentimentos e motivações, ainda que suas ações demonstrem uma intensiva mobilidade que busca acompanhar as mudanças. Indivíduos indiferentes às instituições sociais por estarem embaraçados em uma nova miséria tão bem descrita por Pierre Bourdieu (1997) em *A Miséria do Mundo* e que é caracterizada por modos e situações de vida determinados pelos limites impostos aos indivíduos pelo meio sociocultural e econômico, a despeito das infinitas possibilidades colocadas a sua disposição por esse

mesmo meio. Novos “mendigos”, poder-se-ia dizer, muito diferentes daqueles da época medieval e moderna, descritos por Bronislaw Geremek (1995) em *Os Filhos de Caim*, os quais, a despeito da miséria material, eram possuidores de uma grande liberdade expressa pela quase total desvinculação das instituições sociais e que acabavam por simbolizar uma verdade profunda sobre a existência humana. Funcionavam, ainda, como espelho invertido da sociedade, por se constituírem uma exceção. Hoje, defrontamo-nos com uma miséria tão ampliada que atinge a todos, deixa de ser exceção, não serve mais nem de espelho nem de símbolo; uma nova miséria, não apenas material, mas também, e principalmente, uma miséria de desejos, de vontades, de oportunidades, de motivações.

A vida cotidiana é colocada nos valores e virtudes da instantaneidade e da descartabilidade, como assinala Harvey (1993): são jogados fora não só objetos, mas estilos de vida, relacionamentos, tradições que “se desmancham no ar” ao sabor do mercado. A experiência cotidiana força a adaptação à transitoriedade, ao bombardeamento de estímulos. Esta volatilidade/efemeridade favorece o surgimento de formas caricaturais de individualismo com traços exacerbados de narcisismo, enquanto a fusão grupal substitui as antigas distinções individuais. O sujeito precisa aprender a responder rapidamente às mudanças e desenvolve, muitas vezes, respostas defensivas, com simplificação na apreensão de si mesmo e na interpretação dos acontecimentos.

Além do vazio, do cintilante, dos excessos e da efemeridade, há, também, a “liquidez” e o medo. Segundo Zygmunt Bauman (2008), o mundo atual é líquido, provoca incertezas e medo. Tem-se medo de tudo e de todos, um medo generalizado. A condição do medo neste mundo líquido é que ele pode vazar de qualquer lugar, ou pessoa, ou situação, não é possível detectar o “inimigo”, o que amedronta ainda mais. Porém, não se pode esquecer que o medo e os sentimentos de segurança são comuns aos seres humanos, estão associados à sobrevivência da espécie. Mas os medos do mundo contemporâneo são maiores, parecem permanentes e indissociáveis da vida líquida moderna. A vida social se altera quando as pessoas vivem atrás de muros, contratam seguranças, dirigem carros blindados, portam armas, e frequentam aulas de artes marciais. O medo estimula a assumir uma atitude defensiva, porém a ação defensiva confere proximidade ao medo.

Essa configuração líquida do medo contemporâneo constrói modelos de relacionamentos que favorecem a clausura, o individualismo, o não se mobilizar pelo outro, a indiferença. E esses modos de se relacionar, distintos de ideais perseguidos pela educação, tais como: solidariedade, ações coletivas, democracia, rede de apoio para relações mais humanas, confiança no outro e comprometimento, adentram a escola.

A "era do vazio" e as relações interpessoais no cotidiano escolar

Na escola, instituição social que sofre as influências das mudanças descritas acima, as relações interpessoais são determinantes fundamentais para o sucesso ou o fracasso do processo de ensino e de aprendizagem e também para o bem-estar ou o mal-estar docente. Não há a possibilidade de realizar o trabalho docente sem a interação com os alunos e é essa impossibilidade que coloca o relacionamento com os alunos como um dos aspectos fundamentais, essencial e inerente ao trabalho docente, e é a qualidade dessas relações, em seu conjunto, que determina o grau de satisfação/insatisfação do professor com o trabalho.

A qualidade dessas relações está diretamente relacionada ao contexto social mais amplo e ao tipo de organização do sistema de ensino e da escola, mas é basicamente através das atitudes, emoções e sentimentos de cada pessoa perante a realidade do trabalho e perante outras pessoas que se estabelecerá um contexto relacional satisfatório, suscetível de reforçar a identidade pessoal e profissional do professor, através da sua aceitação no grupo, da valorização e do reconhecimento de seu trabalho, do respeito por suas opiniões, crenças e valores, etc. É só dentro de um ambiente onde o cuidado com a qualidade das relações interpessoais é constante e sempre dirigido a melhorá-la que se torna possível manter ou fortalecer os vínculos, essenciais ao processo de ensino e aprendizagem, com os alunos e com o conhecimento.

Os vínculos da interação professor-aluno podem ser construídos a partir de vários prismas e um deles é o afetivo-emocional. Segundo Rebole (1999), conquistar a simpatia e a amizade dos alunos é um aspecto importante e que faz com que os professores se sintam recompensados e aceitos como pessoas. Partilhar da amizade dos alunos gera um sentimento de segurança e de bem-estar suscetíveis de criar um clima agradável, indispensável para se obter a eficiência do ensino.

A este respeito, Dante Moreira Leite (1993, p.236) nos lembra que

[...] o professor vence ou é derrotado na profissão não apenas pelo seu saber maior ou menor, mas principalmente pela sua capacidade de lidar com alunos e ser aceitos por eles.

Assim, uma das formas que alguns professores encontram de serem aceitos pelos alunos é partilhar da amizade deles. As festas de aniversário que os alunos preparam para esses professores, os pedidos de conselhos sobre assuntos da vida fora dos muros da escola fazem com que os professores se sintam satisfeitos e melhorem sua autoimagem. O vínculo afetivo-emocional com os alunos parece, nesse sentido, compensar, em alguns casos, a ausência do vínculo profissional, que seria caracterizado prioritariamente pelas relações estabelecidas através do conhecimento ou do interesse pelo conhecimento. Wanderley Codo (1999, p.50) ressalta que

[...] todo trabalho envolve algum investimento afetivo por parte do trabalhador, quer seja na relação estabelecida com os outros, quer mesmo na relação esta-

belecida com o produto do trabalho. Mas, o caso do professor é diferente, a relação afetiva é obrigatória para o próprio exercício do trabalho, é um pré-requisito. Para que o trabalho seja efetivo, ou seja, que atinja seus objetivos, a relação afetiva necessariamente tem que ser estabelecida.

Esse vínculo afetivo, porém, não pode ser o único existente, nem tão pouco, no caso da profissão docente, substituir o vínculo mediado pelo conhecimento, pois se isso acontece o trabalho fica descaracterizado e as expectativas geradas a partir da escolha feita anteriormente pelo professor de “como” e “para que” trabalhar serão frustradas. E mais ainda,

O objetivo do trabalho do professor é a aprendizagem dos alunos. Para que a aprendizagem ocorra, muitos fatores são necessários. [...] Através de um contato tácito, onde o professor se propõe a ensinar e os alunos se dispõem a aprender, uma corrente de elos de afetividade vai se formando, propiciando uma troca entre os dois. [...] O professor precisa que os alunos confiem em si, acreditem que aquele conteúdo lhes será útil; outra vez a sedução, outra vez a afetividade. (CODO, 1999, p.50).

Mas, como os alunos acreditarão no professor se ele mesmo não acredita mais em si? Se ele também tem dúvidas quanto à utilidade e à pertinência do que ensina? Se o sucesso do ato de educar não é completo, nele está contemplado também o insucesso do professor, mesmo que parcialmente. Assim sendo, o fracasso do ensinar, já tantas vezes apontado como uma das causas da evasão de alunos, se contínuo, pode ser também considerado uma das causas da evasão docente. Assim, mesmo quando a relação com os alunos não é

conflituosa e mesmo quando o vínculo afetivo é estabelecido, se não houver o vínculo estabelecido com o conhecimento, haverá frustração e certa insatisfação do professor com o seu trabalho.

Parece existir uma insegurança generalizada dos professores quanto à competência em ministrar aula. Essa insegurança decorre, entre outros fatores, do medo de não atingir os objetivos com seus alunos, medo de não corresponder às expectativas dos pais e da sociedade em relação ao papel da escola e do professor. Esse medo pode revelar uma autopercepção de incompetência, ou seja, uma subjetividade negativa quanto à própria capacidade de ser docente. Se, por um lado, isso é muito prejudicial para o bem-estar do professor; por outro lado, não se pode ignorar que a relação com os alunos também é afetada quando o professor está desmotivado, angustiado e frustrado. Começam a aparecer conflitos e as relações se tornam desagradáveis, gerando diversos comportamentos defensivos e de fuga.

Lidia M. Fernández (1998, p.165) esclarece esse tipo de reação ao argumentar que

[...] a localização da angústia, do desconcerto, do sofrimento em definitivo em alguém ou em algo externo provoca um imediato efeito tranquilizador. Localizado o suposto causador do mal-estar é possível, rapidamente, dirigir a ele a hostilidade e fazê-lo funcionar como depositário dos conteúdos que desorganizam o comportamento.

O mal-estar dos professores é difuso, provocado por muitas causas das quais

nem sempre se conhece a origem. Muitas vezes, os professores atribuem a origem desse mal-estar à sociedade de um modo geral, à família, ao sistema educacional, etc., instâncias sobre as quais não lhes é possível dirigir sua hostilidade senão através de “queixas”. Mas, a partir dos resultados de pesquisas realizadas anteriormente¹, pode-se afirmar que hoje, na concepção dos professores, o fator de maior impacto sobre o mal-estar docente são os alunos. Sendo assim, eles, os professores, acabam por dirigir a hostilidade “ao suposto causador do mal-estar” que está mais próximo: os alunos. E essa atitude acaba por acirrar ainda mais os desajustes nos relacionamentos e os desencantos de professores e alunos.

Embora a indisciplina, o desinteresse e o desrespeito dos alunos sejam fatores que, por si só, contribuem para o mal-estar dos professores, quando são associados ou relacionados ao não envolvimento e à falta de dedicação do professor aumentam ainda mais esse mal-estar. Quando o professor sente ser o seu desinvestimento nas atividades docentes uma das causas dos comportamentos inadequados dos alunos, a sua frustração cresce e há um decréscimo muito grande da sua autoimagem.

É possível que por trás desses aspectos, “falta de educação” e desinteresse dos alunos, que aparecem com frequência na fala dos professores, haja muito mais do que uma simples reclamação da falta de polidez e do desinteresse dos alunos. É provável que a satisfação/insatisfação com o trabalho docente esteja intimamente relacionada com o “resultado - positivo ou ne-

gativo - de sua mediação no processo ensino-aprendizagem. O professor ‘espera’ que seus alunos, [...] demonstrem comportamentos que evidenciem a consecução dos objetivos propostos ou a assimilação do conteúdo trabalhado” (PENIN, 1985, p.165). Porém, a pertinência desses objetivos e conteúdos talvez não seja considerada pelo professor com relação às rápidas e profundas transformações da cultura contemporânea. Assim, podemos perguntar se os professores não perderam ou não estariam perdendo referências culturais que estariam gerando desajustamentos a tal ponto de contribuir para vários déficits no processo de ensino e aprendizagem e para o mal-estar dos professores.

O choque de valores e interesses é outro fator que interfere na relação professor e aluno. A coexistência de gerações não tão afastadas, mas com valores e interesses distintos, interfere nas relações com os alunos.

Sobre essas divergências dos valores de professores e alunos é oportuno reproduzir as palavras de Georges Snyders (1988, p.216) em seu livro *A Alegria na Escola*:

É preciso reconhecer realmente que a escola é de início lugar de divergência entre as maneiras de ser do professor aos alunos, desacordo de idade, de formação de gostos; corre-se o risco de que o professor esteja voltado para o passado, para um passado que o justifica enquanto que os alunos estão voltados para o futuro. O professor tem dificuldade em aceitar a juventude deles, que não é a sua. Quanto mais ele se envolve com seus alunos e com a cultura que ele quer lhes revelar, mais ele tem dificuldades em suportar o

que sente como uma concorrência, ou melhor, uma intrusão: a vida de seus alunos fora de sua ação, fora da escola; valores e modos de vida tão diferentes dos que ele gostaria de vê-los adotar.

A expectativa do professor, o que espera dos alunos em termos de aprendizagem, disciplina e interesse nem sempre é o que os alunos oferecem e isso provoca conflitos que acabam por abalar as relações. Mas, como o trabalho não se realiza sem essa relação, o professor tentará mantê-la dentro de um padrão mais ou menos satisfatório, mesmo que para isso tenha que recorrer a estratégias que fogem daquelas correspondentes às atividades docentes.

Grande parte do alunado de hoje exige do professor um esforço redobrado para que o programa e os conteúdos do ensino sejam cumpridos. No entanto, este não é o maior problema. Para os professores, o que mais incomoda nesta situação é a perspectiva de que será difícil concretizar os objetivos e as metas que tinham ao optarem pela docência, qual seja, de possibilitar a ascensão socioeconômica e uma melhoria na qualidade de vida dos alunos e de transformar o país através da educação.

O “medo líquido” e as relações interpessoais no cotidiano escolar

Outro aspecto muito frequente nas escolas atuais é o medo. Desde os tempos mais remotos, o medo acompanha a trajetória humana, seja como ansiedade específica do indivíduo ou como característica da sociedade humana, configurado no meio ambiente real, no mundo infantil de fantas-

mas e bruxas ou no íntimo da pessoa, por meio dos estados psicológicos mais sutis.

Segundo Bauman (2008), o mundo atual é líquido, provoca incertezas e medo. Provoca uma luta contra muitos e variados medos reais e subjetivos.

O medo é mais assustador quando difuso, diverso, indistinto, desvinculado, desancorado, flutuante, sem endereço nem motivos claros; quando nos assombra sem que haja uma explicação visível, quando a ameaça que devemos temer pode ser vislumbrada em toda a parte, mas em lugar algum se pode vê-la. (BAUMAN, 2008, p.8).

A percepção humana, a imaginação e o conhecimento podem ampliar o medo, provocando sensações negativas largamente subjetivas, sem relação direta com o ambiente factual. A psicologia descreve o medo como um sentimento complexo constituído basicamente por dois componentes: sinal de alarme e ansiedade. O sinal de alarme é detonado por um evento inesperado cuja resposta instintiva é enfrentar ou fugir. A ansiedade é uma sensação difusa de medo, um pressentimento de perigo quando nada existe na realidade lógica que justifique o medo.

Yi-Fu Tuan (2005) diz que o ambiente escolar “representa uma primeira experiência de medo para as crianças que ingressam na instituição – um mundo novo, barulhento, que exige relações com outras crianças e adultos estranhos, com jogos de competitividade, com o escárnio, o riso, o deboche, etc.” (p.39). A natureza do medo aumenta à medida que o aluno amadurece em um mundo onde todos parecem estrangeiros e tudo se torna estranho, incom-

preensível, onde a violência é um fenômeno intencional, onde “conhecer é arriscar-se a sentir mais medo” (p.11)

As relações escolares, que tem por natureza o medo nas suas entrelinhas, no seu cotidiano, podem se tornar relações de poder estruturadas rígida e hierarquicamente quando esses medos não são reconhecidos e enfrentados. Neste caso, são relações que não permitem a inovação e não favorecem a construção de conhecimentos. Sob a lógica de relações profundamente hierarquizadas e sustentadas pela burocracia, a vida do professor na escola tem um caráter repetitivo no qual, assim como é frequente o isolamento, a prática é destituída do sentido da criação. Os professores não escapam do processo de reificação da humanidade, tornando-se presas fáceis de um medo engendrado pela necessidade de segurança, aderindo a uma liberdade limitada que é, na verdade, sinônimo de renúncia (MATOS, 1998) e aquiescência resignada (SENNETT, 1998).

A compreensão da escola, nas suas entrelinhas, também pode ser revelada pela arquitetura. As arquiteturas dos prédios escolares podem produzir imagens distintas de poder e prestígio, criando ambientes mais ou menos propícios para a humanização. Quando elevam suas estruturas com blocos, aumentam os muros, colocam cercas elétricas, ou sistemas de vigilância internos, tudo em nome da segurança, projetam as necessidades das pessoas daquela sociedade, ou os seus medos. Sem perceber, dá-se aos alunos o mesmo tratamento que se dá aos presos nas prisões. Na esco-

la, os alunos passam boa parte de seu dia trancados, sem contato com a sociedade, obedecendo a regras e, em muitos casos, cerceados no ir e vir dentro do próprio espaço escolar.

O que está sendo transmitido aos alunos? O que está nas entrelinhas desse modelo arquitetônico que transmite ideias de medo e isolamento? “Se feche”, “não confie no outro”, “não se importe com o outro”, “viva a sua vida”, e “sorria, você está sendo filmado”... As estruturas arquitetônicas da maioria das escolas são planejadas para separar as pessoas, mantê-las distantes entre si, facilitar o controle. O interior da escola mantém o isolamento de alunos e professores, cada qual com seu espaço específico: alunos não entram na sala dos professores, professores não vão ao pátio, algumas salas (como as do computador ou materiais diversos) ficam trancadas a maior parte do tempo. As relações interpessoais construídas nesse ambiente contêm, evidentemente, algumas especificidades que não condizem com alguns dos ideais da educação, tais como solidariedade, cidadania, entre outros. Aqui se encontra, certamente, outra fonte de mal-estar dos professores.

Somadas a esse ambiente organizacional pensado para a manutenção do controle, estão as condições de um trabalho docente com pouco tempo para planejar as aulas, pressões burocráticas de manutenção da ordem, com registros das aulas, frequências, que estabelece o foco nas ações registradas em relatórios, como se as relações humanas, a aprendizagem para

além de um conteúdo pudessem ser concretizadas nesses registros. O que temos nas ações do trabalho docente burocrático é a redução das interações que, segundo Vigostsky (1998), é nelas que o ser humano constrói seus conhecimentos. Pelas relações interpessoais, nossas subjetividades são formadas. Se a escola privilegia tarefas burocráticas às relações humanas, estamos enfatizando os distanciamentos e indiferenças entre as pessoas.

Considerações finais

A discussão realizada neste texto tomou como ponto de partida as seguintes considerações: que não há a possibilidade de realizar o trabalho docente sem a interação com os alunos; que essa impossibilidade coloca o relacionamento com os alunos como um aspecto fundamental, essencial e inerente ao trabalho docente; que essa relação acontece na escola, instituição social que está inserida e sofre influência das mudanças rápidas e profundas que estão ocorrendo na sociedade contemporânea.

Apresentando a dimensão relacional da escola e do trabalho docente, que é constituída pelas relações interpessoais e pelas dinâmicas relacionais estabelecidas no ambiente escolar, como um aspecto inerente ao trabalho docente e um dos principais componentes a ser considerado quando se pretende discutir a qualidade de vida no trabalho e o mal-estar/bem-estar docente, pode-se afirmar que a desarmonia no relacionamento com diretores, com os colegas e com os alunos é um fator de desencantamento e de mal-estar dos professores. É

a qualidade da relação professor-aluno, em seu conjunto, que determina o sucesso ou o fracasso do processo de ensino e aprendizagem e também é o que determina o grau de satisfação/insatisfação do professor com o trabalho.

A qualidade da relação professor-aluno é grandemente determinada pela configuração da sociedade contemporânea. Alguns dos aspectos mais relevantes das mudanças e transformações que a sociedade contemporânea vem sofrendo já há algum tempo e que afetam mais diretamente a escola e a configuração dessa instituição social nos dias de hoje são a insegurança, a efemeridade, os excessos e o medo.

A qualidade da relação professor-aluno está diretamente relacionada ao contexto social mais amplo e ao tipo de organização do sistema de ensino e da escola, mas é basicamente através das atitudes de cada pessoa que se estabelecerá um contexto relacional satisfatório, suscetível de reforçar a identidade pessoal e profissional do professor através da sua aceitação no grupo, da valorização e do reconhecimento de seu trabalho, do respeito pelas suas opiniões, crenças e valores, etc.

É necessário que se estabeleça um contexto relacional satisfatório, suscetível de reforçar a identidade pessoal e profissional do professor, em que o cuidado com a qualidade das relações interpessoais seja constante e sempre dirigido a melhorá-las, pois só assim se tornará possível manter ou fortalecer os vínculos com os alunos e com o conhecimento; só assim será possível obter condições de trabalho isentas do medo, do

mal-estar e da insatisfação que tem afligido um grande número de professores.

Quando as relações interpessoais na escola oferecem apoio social, emocional e técnico, possibilitam a consecução de metas que não poderiam ser realizadas individualmente, atendem a necessidades de amizade e reduzem sentimentos de solidão e frustração, oferecem retorno sobre o trabalho realizado, informam e esclarecem sobre as expectativas normativas do papel do professor e propiciam o sentimento de aceitação e pertencimento ao grupo, pode-se esperar que as condições adversas da sociedade contemporânea sejam minimizadas, propiciando melhores condições de trabalho e possibilitando que o trabalho docente se torne fonte de bem-estar para os professores.

Acredita-se que explicitar algumas das fontes e das dinâmicas presentes na sociedade contemporânea que delineiam

as relações interpessoais na escola e precarizam as condições de trabalho docente pode levar a uma reflexão que contribua como subsídio para que os professores vislumbrem possibilidades de reestruturação adequada de suas práticas e modos mais adequados de ser e estar na profissão quando se depararem com os conflitos e as dificuldades decorrentes dos aspectos acima discutidos. Estudar nas entrelinhas as relações estabelecidas no ambiente escolar, desvelando o que não está aparente, o que, por vezes, não podemos ver tão facilmente, faz-se necessário e urgente, pois esse desvelamento poderá fornecer pistas para a construção da escola e da sociedade que almejamos.

Nota:

¹ Visando cumprir a exigência de anonimato, as pesquisas serão citadas em nota de rodapé após a avaliação dos pareceristas.

Referências

- BAUMAM, Z. *Medo líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BOURDIEU, P. (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação / Universidade de Brasília - Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.
- FERNANDÉZ, L. M. Crise e dramática da mudança: avanços de pesquisa sobre projetos de inovação educativa. In: BUTELMAN, Ida (Org.). *Pensando as instituições: teorias e práticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.157-203.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes. 1997.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

- LEITE, D. M. Educação e relações interpessoais. In: PATTO, M. H. S. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiróz, 1993. p.234-257.
- LIPOVETSKY, G. *A era do vazio*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1989.
- MATOS, O. C. F. *Vestígios: escritos de filosofia e crítica social*. São Paulo: Palas Athena, 1998.
- PENIN, S. T. S. A questão pública da satisfação/Insatisfação do professor no trabalho. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.11, n.1/2, p.149-172, jan./dez. 1985.
- REBOLO, F. *Professores retirantes: um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do estado de São Paulo*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1999.
- SANTOS, J. F. *O que é pós-moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- SENNETT, R. *O declínio do homem público: tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SNYDERS, G. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.
- TAVARES, José. *Uma sociedade que aprende e se desenvolve – relações interpessoais*. Porto: Porto Editora, 1996.
- TUAN, Y. F. *Paisagens do medo*. São Paulo: Ed.Unesp, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em janeiro de 2010.

Aprovado para publicação em abril de 2010.