UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Maria Izabel Alves dos Reis

GESTÃO, TRABALHO E ADOECIMENTO DOCENTE: CAMINHOS E DESCAMINHOS NA FUNDAÇÃO ESCOLA BOSQUE

Belém

2009

Maria Izabel Alves dos Reis

GESTÃO, TRABALHO E ADOECIMENTO DOCENTE: CAMINHOS E DESCAMINHOS NA FUNDAÇÃO ESCOLA BOSQUE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués

Belém

2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Profa. Elcy Rodrigues Lacerda/Instituto de Ciências da Educação/UFPA, Belém-PA

Reis, Maria Izabel Alves dos.
Gestão, trabalho e adoecimento docente: caminhos e descaminhos na Fundação Escola Bosque; orientadora, Profª. Drª. Olgaíses Cabral Maués. _ 2009.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

1. Indicadores de saúde - Belém (PA). 2. Educação e Estado – Belém (PA). 3. Escolas – organização e administração - Belém (PA). 4. Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira. I. Título.

CDD - 21. ed.: 613. 09379098115

Maria Izabel Alves dos Reis

GESTÃO, TRABALHO E ADOECIMENTO DOCENTE: CAMINHOS E DESCAMINHOS NA FUNDAÇÃO ESCOLA BOSQUE

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos necessários à obtenção do titulo de Mestre em Educação, na linha de Políticas Públicas.

Conceito: _____

Data de aprovação: 26.03.2009

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués
Orientadora, UFPA

_____

Profa. Dra. Terezinha de Fátima Monteiro Santos
Examinadora interna, UFPA

_____

Profa. Dra. Dalila Andrade de Oliveira
Examinadora externa, UFMG

Nos meus primeiros dias de aula, como aluna do curso de Pedagogia, na UFPA, uma professora (disciplina Introdução à Educação), perguntou à turma: “o que significa o trabalho, para vocês?”

Eu, na minha ingenuidade de menina do interior do Pará, com formação religiosa, que nunca havia trabalhado na vida, e por isso, afoita, respondi. “Para mim, o trabalho dignifica o homem”. A professora, usando, talvez, de sua experiência e muito do seu conhecimento, discerniu que este pensamento estava errôneo, não pelo trabalho em si, mas pela forma como ele se apresentava na e para a sociedade. Naquele momento, confesso que o discurso, a aula não me convenceram.

Anos se passaram. Saí da universidade e passei a trabalhar na instituição que hoje apresento nesta dissertação. Foi nesta instituição que aprendi que minha professora tinha razão. “O trabalho, na forma como se apresenta, na sociedade capitalista, de certa forma, não dignifica o homem...”. Ela deu vários exemplos. Aqui, ao longo deste trabalho, apresento alguns...

Este trabalho *OFEREÇO* aos muitos companheiros e companheiras de jornadas, que, contra tudo e contra todos, e porque acreditam que um mundo melhor é possível, persistem nesta profissão. Em especial, *DEDICO* aos trabalhadores docentes da Fundação Escola Bosque, aos que saíram e aos que permanecem por lá. Aos que adoeceram, mas continuam, muitas das vezes solitários em suas dores, pois o mundo *não mais os ouve, não os curte.*

Lembrem-se: *VOCÊS SÃO ESPECIAIS!* E nunca permitam que digam o contrário.

AGRADECIMENTOS

Obrigada, **Senhor**, pelo amor, pela força e pela companhia nos momentos solitários.

À minha orientadora, **Olgaíses Maués,** mulher sábia. Ensinou-me tudo o que está aqui. Escolheu-me, sem me conhecer. Meu respeito, carinho e admiração. OBRIGADA!

Aos meus amados filhos, **João Pedro e Maria Rita,** presentes e dádivas divinas, meus tesouros e guardiões. Meus eternos amores.

Ao meu companheiro, **Rony** meu amor e carinho.

Aos meus pais, **Julião e Maria** (*in memoriam).* Eterna saudade. Eterna falta. Eterno amor. Eternos agradecimentos.

Aos meus irmãos, **Antonio (***in memoriam***), Côrro, João, Preto, Fá,** em todos os meus momentos, nunca me esqueço de vocês**.** Em especial, à **Naza**, sinônimo de irmã-amiga-mãe, obrigada por tudo! TE AMO, POR TODA A MINHA VIDA!

À minha sobrinha **Natascha Evelyn** minha "Princesa do Coração" que muito me ajudou na etapa final deste trabalho.

À minha cunhada Rosa, pelo apoio e carinho.

Aos amores amigos e amigas...

À **Diana,** irmã do coração, pela dedicação, carinho, força, estimulo... TE AMOOOOO...

À **Zaira**, sem palavras para descrevê-la. Maninha, querida amiga inseparável, o que seria de mim sem tua amizade?

Ao **Vanilson,** que homem e amigo maravilhoso! Quanto tempo de amizade se perdeu na graduação, hein?

Alcidema, senti tua falta. Pessoas como você tornam o mundo melhor.

Dedeia (**Andréia**), Mau-mau (**Maurício**), **Celeste, Charles**, **Lú, Aninha, Dani, Raquel, Zé, Eiró**, **João Batista**. VOCES SÃO MARAVILHOSOS!

Márcia Lopes, sua amizade fortalece minha convicção de que é possível realizar os sonhos; basta, apenas, lutar por eles. TE ADMIRO!

A **Roseane**, amiga, mesmo longe/perto, sei o quanto torces por mim. Mil perdões pela ausência...

Aos professores do mestrado que tanto me ajudaram, cada um à sua maneira, a realizar este sonho, em especial, professores **Terezinha, Rosana, Vera, Ney, Cristina** e tantos outros...

Agradeço, em especial, ao professor **Ronaldo Lima** que teve um papel muito importante na reta final desta dissertação. Todo o meu respeito, carinho e admiração.

Deixo meu muito obrigada especial, pelo carinho e atenção que recebi, à **Conceição** (secretária da Pós-Graduação). Você é um exemplo de humanização do serviço público. Obrigada por tudo!

É!

É...
A gente quer valer o nosso amor
A gente quer valer nosso suor
A gente quer valer o nosso humor
A gente quer do bom, e do melhor
A gente quer carinho e atenção
A gente quer calor no coração
A gente quer suar, mas de prazer
A gente quer é ter muita saúde
A gente quer viver a liberdade...
A gente quer viver felicidade.

É...
A gente não tem cara de panaca
A gente não tem jeito de babaca
A gente não estar com a bunda exposta na janela
Pra passar mão nela.

É...
A gente quer viver pleno direito
A gente quer é ter todo respeito
A gente quer viver uma nação
A gente quer é ser um cidadão
A gente quer viver uma nação

É, é, é,é, é, é, é...

(Gonzaguinha)

RESUMO

A presente pesquisa explorou o tema gestão, trabalho e saúde docente. O objetivo deste estudo foi analisar as possíveis relações entre trabalho e saúde docente, no contexto das mudanças na gestão na Escola Bosque, no período de 1996 a 2006. Nesse sentido, a pesquisa objetivou, especificamente: a) analisar as relações estabelecidas entre os docentes e a gestão pedagógica; b) investigar se as mudanças na gestão da escola contribuíram para o adoecimento/afastamento dos docentes; c) analisar as políticas de atendimento à saúde docente existentes, implementada pela Secretaria Municipal de Educação. Para atingir tais objetivos, realizei um estudo de caso. A partir da pesquisa, a dissertação foi organizada em três partes. Na primeira, apresento o lócus da pesquisa, no qual procuramos identificar e delinear os principais acontecimentos que possibilitaram a concepção e a construção da Escola Bosque, assim como os fundamentos e o projeto político pedagógico pelos quais o trabalho docente é orientado, tendo como pano de fundo a gestão do governo do Partido da Frente Liberal (PFL). No segundo capitulo, ocupo-me dos diferentes programas, na área da educação, desenvolvidos pelos governos municipais, nas duas gestões do Partido dos Trabalhadores (1997 a 2004) e nos dois primeiros anos da gestão do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), buscando desvelar as repercussões no trabalho e na gestão da Escola Bosque, as relações preconizadas no interior da escola pesquisada, as concepções de trabalho docente e as consequências para a saúde desse trabalhador. No Capítulo 3, faço uma análise bibliográfica acerca do adoecimento docente, buscando interconexões com as reformas educacionais, nos anos 1990, e suas relações com as mudanças nas concepções de educação, gestão e trabalho docente, diante das reconfigurações das políticas econômicas e sociais. No quarto capítulo, analiso as entrevistas realizadas com docentes e coordenadores da instituição, buscando trazer à tona as relações existentes entre o trabalho realizado e a gestão. As conclusões, nesta pesquisa, permitem afirmar que pode existir uma correlação entre a gestão da educação e a forma como ela se apresenta na Escola Bosque, relação essa que se estende ao adoecimento e aos afastamentos dos docentes dessa instituição.

Palavras-chave. Gestão. Trabalho. Trabalho Docente. Adoecimento. Saúde.

ABSTRACT

The present research explored the theme management, work and teachers' health. The objective of this study was to analyze the possible relationship between work and teachers' health and the changes in the management of Escola Bosque, in the period of 1996 to 2006. On this way, the research proposed specifically: a) analyze the relationship established between teachers and pedagogical management; b) investigate if the changes in the school's management contributed with the sickness/distancement of the teachers; c) analyze the existence of politicy of attendiment to teachers' health included by the Municipal Secretary of Education. To reach these objectives, I realized a study of event. From this research the essay was organized in three parts. In the first, I make a bibliografy analysis around the sickness of teachers, looking for interconnection with the educational reforms in the years of 1990 and its relationships with the changes of conceptions of education, management and teachers' work, in front of economic and social politicy's reconfigurations; In the second part, I present the research's locus, in which we show the main happenings that turned possible the conception and the build of Escola Bosque, and the fundaments and pedagogical politicy project, where the teachers' work is guided having, the PFL's government management. In the third part, I show the different programs in the educational area, developed by municipal governments, in two managements of PT (1997 to 2004), and the two initial years of PTB's management; showing repercussion on work and Escola Bosque's management, the precocious relationship in the interior of the researched school, the conceptions of the teachers' work and consequences to workers' health. The conclusion of this research, is that can exist a connection between the management of education and the form how it presents itself on Escola Bosque and the distancement and sickness of teachers of this institution.

Keywords: Management. Work. Teachers' Work. Teachers' Sickening Process. Health.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escolas existentes e alunos matriculados – 1995 43

Tabela 2 - Salários dos professores da Escola Bosque 64

Tabela 3 - Salários dos professores da rede municipal 64

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrícula na Escola Bosque e unidades pedagógicas. 1995 a 2007 69

Gráfico 2 - Servidores adoecidos, por cargos e por distritos administrativos 153

Gráfico 3 - Servidores adoecidos, por cargo – 2006 154

Gráfico 4 - Número de professores 160

Gráfico 5 - Numero de professores, por gênero 160

Gráfico 6 - Afastamentos por atestado e guia de comparecimento nos anos de 2004-2005-2006 (Ciclo Básico I E II E Educação Infantil) 162

Gráfico 7 - Doenças diagnosticadas nos atestados 164

Gráfico 8 - Licença-saúde 166

Gráfico 9 - Tempo de afastamento 166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEPAL	Comissão Econômica para a America Latina e Caribe
CEB	Comunidades Eclesiais de Base
CID	Código Internacional de Doença
COED	Coordenação de Educação
CONSILHA	Conselho dos Representantes das Ilhas
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DRH	Departamento de Recursos Humanos
ECOAR	Elaborando o Conhecimento para poder Elaborá-lo
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FASE	Federação de Órgão para a Assistência Social e Educacional
FUNBOSQUE	Fundação Escola Bosque
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HP	Hora Pedagógica
INAF	Indicador de Nacional de Analfabetismo Funcional
IPAMB	Instituto de Previdência e Assistência do Município de Belém
ISEB	Instituto de Educação de Belém
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAST	Núcleo de Apoio a Saúde do Trabalhador
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDI	Plano Diretor Urbano das Ilhas
PDU	Plano Diretor Urbano
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP	Projeto Político-Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
RME	Rede Municipal de Ensino
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública no Estado do Pará
UEB	Unidades de Educação Básica
UEDS	Rede de Unidade de Educação e Desenvolvimento Sustentável
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUCAO..... 15

1 O CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL "ESCOLA BOSQUE" PROF. EIDORFE MOREIRA: DESVELANDO O LOCAL DE PESQUISA..... 28

1.1 CONHECENDO BELÉM: METRÓPOLE DA AMAZÔNIA E "CIDADE DAS ÁGUAS"..... 28

1.1.1 Planejamento e educação nas ilhas de Belém: o Plano Diretor Urbano das Ilhas (PDI)..... 32

1.2 O SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A CRIAÇÃO DA ESCOLA BOSQUE 37

1.3 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA, GESTÃO E TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA BOSQUE 46

1.3.1 A organização da Escola Bosque 46

1.3.2 O trabalho docente 50

2 AS MUDANÇAS DE GOVERNO E A POLÍTICA DE GESTÃO DA ESCOLA BOSQUE 58

2.1 O PRIMEIRO MOVIMENTO DA MUDANÇA: A PROPOSTA DO PARTIDO DOS TRABALHADORES PARA A ESCOLA BOSQUE 58

2.1.1 O segundo movimento de mudança: o retorno ao projeto inicial da Escola Bosque 76

2.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PODER E DE CONFLITO 83

3 AS REFORMAS NA EDUCACÃO, TRABALHO E SAÚDE: OS DILEMAS NA VIDA DO(A) TRABALHADOR(A) DOCENTE 88

3.1 AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO 88

3.2 AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E AS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE 100

3.2.1 O trabalho 100

3.3 AS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO 111

3.4 A SAÚDE DO TRABALHADOR DOCENTE 119

4 O ADOECIMENTO DOCENTE NA ESCOLA BOSQUE: ENTRE A QUALIDADE DE VIDA E O SOFRIMENTO NO TRABALHO 131

4.1 A GESTÃO E TRABALHO NA ESCOLA BOSQUE 132

4.2 TRABALHO, PRODUTIVIDADE, AUTONOMIA E ADOECIMENTO 137

4.3 AS DESISTÊNCIAS E AS DEVOLUÇÕES DOS DOCENTES 144
4.4 PROGRAMAS DE ATENDIMENTO À SAÚDE DOS TRABALHADORES DOCENTES: A SITUAÇÃO DOS DOCENTES DA ESCOLA BOSQUE 151
4.4.1 O Programa de Atendimento à Saúde dos Servidores da Rede Municipal de Educação 151
4.4.2 O atendimento aos servidores da Fundação Escola Bosque 155
4.3 A FUNDAÇÃO ESCOLA BOSQUE: UMA INSTITUIÇÃO DOENTE? 159
4.3.1 O sofrimento no trabalho docente 171

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 175

REFERÊNCIAS 185

APÊNDICES 196

ANEXO 208

INTRODUÇÃO

A minha vivência como docente iniciou-se na Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental "Escola Bosque" Prof. Eidorfe Moreira, localizada na ilha de Caratateua[1], distrito administrativo de Outeiro, que faz parte do município de Belém, precisamente em fevereiro do ano 2000, tendo permanecido lá até o ano de 2006. Ao adentrar esse espaço, senti que o mesmo traria grandes contribuições para a minha vida profissional e pessoal.

Assim, trilhando nesse espaço, onde a natureza é parte integrante do fazer pedagógico, com o passar do tempo, pude visualizar a trajetória docente de muitos colegas. Nesse percurso, acompanhei as angústias, os medos, as esperanças e as desesperanças, o amortecer, o embrutecer, o desumanizar, o esmorecer e, finalmente, o adoecer de tantos colegas, companheiros de jornadas.

De certo modo, esses sintomas se refletiam, também, em meu espírito e em meu corpo, que culminavam em desânimo com o trabalho e, principalmente, com o ambiente escolar, nascendo, assim, o interesse pessoal em estudar, nesse local, as causas dessas manifestações.

Foi vivenciando como as relações são estabelecidas nesse espaço, em que o adoecimento era/é uma realidade latente, que encontrei, na academia, na qualificação profissional, uma maneira de sair desse ambiente de trabalho, pois, justamente naquele momento de intensos conflitos, pairava sobre todos nós (Trabalhadores em Educação) o medo, a vergonha e a insegurança de sermos devolvidos para a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). Assim, minha aprovação no mestrado foi a forma menos agressiva que encontrei de sair dessa instituição, pois não é nada fácil sairmos de um local ao qual estamos afetivamente ligada, mesmo apresentando ele relações difíceis.

Diante disso, trazer à tona as relações instituídas no âmbito da Escola Bosque, e traduzi-las à luz dos seus sujeitos, é o que acredito ser a contribuição que deixo para esta instituição escolar e, mais precisamente, para todos os educadores e educadoras que atuaram e atuam na mesma e que tanto contribuíram e contribuem com a educação na rede municipal de ensino e, mais especificamente, para a população da ilha de Caratateua popularmente

---

[1] A ilha de Caratateua, nome indígena cujo significado é Batata Grande, fica distante a 35km, faz parte de a região insular de Belém, é conhecida popularmente como Outeiro.

conhecida como Outeiro. Neste espaço, passei, também, por momentos de intenso aprendizado, alegrias e realizações e, nele, tive o privilégio de estabelecer laços de amizade com tantos colegas de profissão.

Por outro lado, dada à importância dos impactos do trabalho, tanto positivos quanto negativos, na qualidade de vida das pessoas e, aqui, precisamente, dos docentes, os quais estão relacionados aos objetivos, às atividades e aos resultados estabelecidos e requeridos pelo sistema ou instituição, é que esta pesquisa adquire relevância, tanto social quanto cientifica.

A relevância social vincula-se ao desvelamento de aspectos do trabalho realizado pelos docentes que podem ocasionar o adoecimento de alguns ou, até mesmo, desistências de outros de atuar em instituição de ensino. Já quanto à relevância científica, espera-se que, pela natureza da investigação, ela possa contribuir para o avanço de pesquisas sobre as reais condições do trabalho docente e como ele vem se concretizando no cotidiano escolar, até porque, e especificamente neste caso, nas literaturas pesquisadas sobre a Escola Bosque, não encontramos referências ao trabalho e ao adoecimento docente e, tampouco, referências sobre esta temática, no cenário de uma rede municipal de ensino.

Entendemos que o trabalho, desde os tempos remotos, tem sido para homens e mulheres, o meio pelo qual desenvolvem suas habilidades, se relacionam, criam valores, se expressam na sociedade e pelo qual se constroem, pois, na medida em que trabalham, modificam o mundo e esse mundo também os modifica, numa transformação contínua e processual (MARX, 2006).

O modo de existir de homens e mulheres está intimamente ligado ao seu trabalho; sua identidade se constrói, também, pela profissão, que os identifica enquanto pessoas. Por outro lado, trabalho é a própria expressão da condição humana, que absorve grande parte da vida madura do indivíduo e que impacta em todas as dimensões da vida: física, afetiva, intelectual e espiritual. Este mesmo trabalho exige, de homens e mulheres, uma série de esforços e renúncias, tornando-se uma obrigação para a inserção na sociedade e muito mais para a sua subsistência, sobretudo no modo de produção capitalista.

Assim, o trabalho docente, ao longo dos últimos anos, vem sendo analisado em seus múltiplos aspectos e conforme as funções por ele assumidas ou levadas a assumir (OLIVEIRA, 2003; MAUÉS, 2006; CODO, 2006). Então, pensar, hoje, esse trabalho é, antes

de tudo, redefinir o papel desse profissional que passou a ser central para as mudanças implementadas nas políticas educacionais em sintonia com o ideal neoliberal da sociedade capitalista vigente.

A relação entre as mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e na educação tem sido um dos temas mais discutidos, atualmente; contudo, é preciso reconhecer que tanto a apreensão do conteúdo dessas transformações, quanto à compreensão dessas relações com o contexto do trabalho desenvolvido no cotidiano da escola e o trabalho docente, constituem-se em um desafio, tendo em vista a complexidade em que os atores envolvidos encontram-se.

Entendemos que os anos de 1990 tornaram-se um marco decisivo nas amplas reformas das áreas econômicas, políticas e sociais, principalmente para os países latino-americanos. Ocasionadas por ajustes necessários aos novos paradigmas do neoliberalismo, elas visam à reestruturação produtiva[2] para garantir o maior acúmulo do capital e a busca incessante pela abertura de novos mercados.

A educação, diante dessas orientações, vai assumir um viés predominantemente mercantil, visando integrar os indivíduos ao mercado de trabalho, de acordo com um ideário que busca, através de conceitos como desenvolvimento com equidade, produtividade, eficiência e eficácia, entre outros, alinhar a educação, dentro dessa concepção, com o que ficou conhecido como a centralidade da Educação Básica (PAIVA; WARDE, 2004).

Para Oliveira (2004, p. 1131),

> Observa-se, então, um duplo enfoque nas reformas educacionais que se implantam nesse período na América Latina: a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza. A fórmula para se expandirem os sistemas de ensino de países populosos e com grandes níveis de desigualdade social será buscada por meio de estratégias de gestão e financiamento, que vão desde a focalização das políticas publicas educacionais ao apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo.

Nesse contexto, passa-se a exigir maior qualificação dos indivíduos para a sua inserção no mercado de trabalho. Daí que a responsabilidade delegada à escola vai repercutir fortemente na forma de se conceber o trabalho docente. Este trabalhador passará a figurar

---

[2] Este movimento do capitalismo inicia-se na Europa e nos Estados Unidos, na década de 1970 (ANTUNES, 2006).

como o salvador da educação ou o grande vilão pelo seu fracasso, o que poderá vir abalar a sua estrutura psicossocial (MAUÉS, 2006), diante de uma realidade que sofre amplos reflexos de toda uma estrutura que é econômica, política e social, na qual a sociedade está situada.

Diante dessa circunstância, a escola aqui situada em sua totalidade, ou seja, como uma organização na qual estão inseridos múltiplos sujeitos, passa a ser amplamente questionada pelo papel que lhe é exigido pela sociedade, principalmente pelo trabalho que realiza, sendo focalizado, com maior destaque, o papel dos trabalhadores docentes.

Ao estudarmos o trabalho docente nesse contexto, em que se busca reestruturar as forças produtivas para o maior desenvolvimento do capital, é pertinente refletirmos sobre a organização escolar e a função que a mesma exerce na sociedade. Queremos dizer com isso que, assim como em outros ramos das atividades econômicas e sociais, exercidas no sistema capitalista, o trabalho docente é reorientado segundo as normas aplicadas às empresas, numa lógica voltada para a flexibilização, produtividade, eficácia e avaliação dos resultados e desempenho. Partindo dessa concepção, na qual está envolto o trabalho docente, o que está em jogo é como as relações estabelecidas no interior das organizações escolares afetam o lado físico, psíquico e social deste trabalhador.

> Nas duas últimas décadas, diferentes estudos têm sido realizados no campo das ciências sociais, humanas e nas ciências da saúde em relação aos processos de saúde e doença da classe trabalhadora brasileira. O crescente interesse que se observa nos últimos anos, em escala internacional, pelos danos provocados à saúde pelas condições de trabalho, é originário de diferentes compreensões científicas, no universo das categorias profissionais. Uma delas, a prevenção e promoção da saúde, tem produzido programas de pesquisa e intervenção na busca pela melhoria da qualidade de vida da classe trabalhadora. Outra, lastreada pelo viés dos estudos econômicos, tem se preocupado, principalmente, com os gastos e o desequilíbrio das finanças públicas, à medida que se avolumam os números de casos de agravos à saúde decorrentes do trabalho (LEMOS, 2005, p. 05).

Sabemos que o trabalhador docente, principalmente aquele que labora em ambiente pouco adequado ao exercício da profissão, está sujeito a variadas condições de trabalho, onde encontramos muitos com jornada extensiva, baixos salários, relação de domínio dentro das organizações, pressões por melhores desempenhos, dentre outras causas, que direta ou indiretamente afetam a saúde e, consequentemente, o desempenho profissional em sala de aula, ou, como queiram a produtividade.

Para Landini (2006, p. 1),

> Neste quadro, o trabalho do professor sofre alterações em sua forma de organização, seus objetivos e destinação sustentada pelas políticas educacionais vigentes. As implicações para a saúde do professor, diante das atuais formas de ser do trabalho educativo configuram um quadro problemático, que permeia desde o abandono da carreira até problemas de saúde, relacionado ao sofrimento extremo, colocando em questão a relação entre a objetividade social, os sentidos do trabalho e a sua não realização.

Os efeitos nocivos que, hoje, se percebem, no trabalho exercido pelos docentes, têm sido tratados em pesquisas que apontam para o ambiente de trabalho, os baixos salários e as condições físicas das escolas como fatores preponderantes para os índices de doenças, em função do exercício de suas atividades (CODO, 2006; VIEIRA, 2003). Tais efeitos levam, cada vez mais, a se estudar acerca das relações existentes entre trabalho e saúde docente, o cotidiano da escola e as consequências para o fazer pedagógico.

É nessa lógica do papel que os docentes desempenham nessa sociedade em transformação que buscamos pesquisar a relação entre trabalho e saúde docente, tendo a "Escola Bosque" como lócus dessa investigação.

O Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Prof. Eidorfe Moreira, localizado na ilha de Caratateua, tem um importante papel com relação às políticas públicas na área da educação, nos anos de 1990, no município de Belém e, mais precisamente, para as regiões das Ilhas[3]. Este papel tem a ver com a luta por uma escola que aliasse educação e desenvolvimento sustentável, o que significava aliar educação ao desenvolvimento econômico, principalmente para a região das ilhas (BELÉM, 1994; 1995).

Os primeiros passos para a concretização da ideia da criação de uma escola voltada para o desenvolvimento local se deram a partir da Constituição Federal de 1988, que passa a exigir que os municípios com mais de vinte mil habitantes façam planejamento para as áreas urbanas e rurais. Assim, com o Plano de Desenvolvimento Urbano e, depois, a criação do Plano de Desenvolvimento da Ilhas, Belém passa a pensar em políticas públicas sociais e econômicas que dessem conta do desenvolvimento urbano e das ilhas, mais precisamente as de Caratateua e Mosqueiro.

---

[3] No total, são 39 as ilhas que formam a área insular de Belém. Destacamos, dentre elas, as ilhas de Mosqueiro, Caratateua, Cotijuba, Jutuba, Paquetá (ARAÚJO, 1995).

É nesse contexto que a Escola Bosque surge, e com ela, inaugura-se, na rede municipal de Belém, uma nova maneira de pensar a educação e, principalmente, o fazer educativo. Essa unidade de ensino passa a ser vista como uma "escola de elite", com professores "privilegiados" ou "os iluminados", por ganharem mais que os professores do município, apesar de também serem funcionários da mesma rede escolar municipal, sendo apenas cedidos-à Fundação Escola Bosque[4].

Essa escola, pensada para ser um centro irradiador de práticas ambientais, tem apresentado, nos últimos anos, um número significativo de docentes com o mesmo quadro de doenças, como: o stress, a depressão, a gastrite nervosa, dentre outras, que hoje fazem parte de sintomas típicos que atingem pessoas que trabalham em ambientes sob alta pressão, competitivos e de desgastes físico e mental (DEJOURS, 1992).

O adoecimento docente está relacionado a diversos fatores, desde a utilização sistemática das cordas vocais, ocasionando problemas com a voz, até gastrites nervosas e estresses, doenças que, nos últimos anos, vêm acometendo o trabalhador em educação. Para Mendes (2006, p. 1),

> [...] não é demais lembrar as longas jornadas de trabalho que podem chegar a ocupar os três turnos; as pequenas pausas reservadas ao descanso; as refeições geralmente rápidas e geralmente em lugares sem conforto; o ritmo intenso de trabalho e as exigências de um alto nível de concentração para dar conta das tarefas.

A temática da pesquisa "Gestão, Trabalho e Saúde Docente: caminhos e descaminhos na Escola Bosque", cujo objetivo é investigar as possíveis relações entre trabalho e saúde docente, na Escola Bosque, e a gestão dessa instituição, tem o intuito de contribuir com a melhoria da política educacional do município, mais precisamente com a valorização do magistério, no que tange à qualidade de vida dos docentes. Busco, assim, para atingir tal objetivo:

a) Analisar as políticas municipais na área da educação, na Escola Bosque, e suas consequências na saúde dos professores;

[4] Apenas em junho de 2008, foi realizado concurso para o quadro efetivo de professores dessa instituição; apenas três professores que ali trabalhavam se submeteram ao exame.

b) Identificar as relações existentes entre as mudanças de gestão e a saúde docente, na Escola Bosque;

c) Estudar a existência de políticas de atendimento à saúde docente implementadas pela Escola Bosque e a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC).

Assim, o problema investigado é a relação entre o trabalho e o adoecimento dos docentes e a gestão da Escola Bosque, buscando compreender as seguintes questões: – quais fatores levaram os professores da Escola Bosque a adoecer? – O que levou os docentes a desistir de atuar nesta instituição? – Que medidas foram adotadas pela Escola Bosque em relação ao número significativo de afastamentos por problemas saúde? – Existem políticas de atendimento, na Escola Bosque ou na Secretaria Municipal de Educação, para os docentes que se encontram doentes?

Neste estudo, o *trabalho* é entendido como a maneira que os seres humanos produzem os meios de existência e tanto pode se concretizar pela produção de bens materiais quanto pela produção de bens imateriais, desde que produza a mais-valia e reproduza os mecanismos que dão sustentação ao sistema capitalista (MARX, 2006).

A concepção de saúde é compreendida não apenas como um fenômeno físico, mas, também, como psíquico e social, em concordância com Minayo (1992, p. 233), quando a mesma refere:

> Saúde e doença são fenômenos sociais não apenas porque elas expressam certo nível ou porque correspondem a certas profissões e práticas. Mas também porque elas são manifestações da vida material das carências dos limites sociais e do imaginário coletivo [...] elas são frutos de condições dadas, mas são também produtos de sua ação transformadora sobre o meio social.

A gestão é compreendida como uma forma de os sujeitos tomarem decisões coletivas, nos âmbitos político, administrativo, pedagógico e financeiro do cotidiano escolar, de maneira autônoma e participativa, com ética e responsabilidade (SANTOS, 2006). Esta forma de compreender a gestão escolar possibilita que o processo de democratização dos espaços educativos ocorra de maneira a trazer a comunidade a participar da vida da escola, em todas as suas dimensões e em cuja dinâmica cada ator tem papel fundamental.

Assim, durante todo o percurso dessa pesquisa, dialoguei com as categorias analíticas *gestão*, *trabalho* e *saúde*, buscando desvelar os mecanismos que as tornam imbricadas, trazendo à tona as formas como as mesmas estão presentes no cotidiano do trabalho docente, impactando na vida pessoal do trabalhador em ensino.

O conhecimento e a reflexão da realidade, no contexto da educação, são os primeiros passos para a construção da qualidade de ensino. O estudo de uma realidade local é a questque (questão que?) cabe ser analisada, pois, se assumirmos que a educação transformadora tem o compromisso de compreender a realidade, desocultando o que se encontra no seu interior, o estudo dessa realidade passa a ter um papel de destaque, que permite compreender a vida cotidiana em seus múltiplos aspectos.

Assim, reconhecer o conhecimento como um fato histórico e social, cujo desenvolvimento não corresponde a um esquema linear, evolucionista e de acumulação, significa que o seu percurso é dialético, o que supõe continuidade e ruptura, abandono e resgate, reelaboração do conhecimento antigo em face da chegada do novo (FREIRE, 2008).

Nesse sentido, para alcançar os objetivos deste estudo, os procedimentos teórico-metodológicos adotados foram baseados nos pressupostos da pesquisa qualitativa, na qual a estratégia utilizada para responder às questões norteadoras, nesta investigação, foi o estudo de caso. Esta opção se revelou viável à medida que o objeto de estudo e a realidade confrontada são fenômenos singulares, no contexto da educação municipal de Belém.

Para definir a utilização do estudo de caso, Yin (2005, p. 20) nos esclarece que:

> Como estratégia de pesquisa, utiliza-se o estudo de caso em muitas situações, para contribuir com conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupos, além de outros fenômenos relacionados [...] em todas essas situações, a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos.

Podemos afirmar que a Escola Bosque é uma organização complexa. Em primeiro lugar, pela sua estrutura física, organizacional e pedagógica, que se diferencia das demais escolas do município de Belém; em segundo, ela é uma escola dentro de uma fundação; em terceiro lugar, pelo fato de que todos os docentes efetivos foram cedidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) para trabalhar nessa instituição de ensino e por último,

porque os objetivos que norteiam a sua prática educativa estão direcionados, especificamente, para a educação ambiental.

No entanto, se essa escola se diferencia das demais, na estrutura física, organizacional e pedagógica, existe um fator que a iguala a tantas outras instituições de ensino no município, no estado e no país, que é o adoecimento docente e a desistência de professores de atuar nesse local, sendo esta situação até mesmo contraditória, à medida que estamos em um ambiente considerado de excelência pela administração municipal.

Com o objetivo de compreender as modificações no mundo do trabalho, ancorei-me em autores como Antunes (2006; 2006a), Harvey (2006), Marx (2006), Frigotto (2003), dentre outros. Sobre a Reforma do Estado, as Políticas Educacionais, Gestão Escolar e Trabalho Docente, tomaram como base de estudos Oliveira (2003), Maués (2006), Peroni (2003) e outros. Os autores utilizados para discutir saúde, síndrome de *burnout* e mal-estar docente são Codo (2006), Esteve (1999), Landini (2006), Araújo (2005) e Andrade (2007).

Objetivando a apropriação das políticas educacionais engendradas no município de Belém, que nortearam a concepção e a construção da Escola Bosque, com a finalidade de traçar o perfil da instituição e dos trabalhos no seu interior, na perspectiva tanto do lócus de pesquisa quanto do objeto de estudo, foram utilizados os seguintes documentos:

– Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-los - Projeto ECOAR. (Belém: SEMEC, 2006. 1º Caderno);

– Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular (Belém: SEMEC, 1999. Cadernos de Educação, 1);

– Projeto Político-Pedagógico da Escola Bosque (Belém: SEMEC, 1996. Série Caminhos da Educação n. 4, n.5);

– Lei nº 7.747/1995, que regulariza a Escola Bosque;

– Escola Bosque: Fundamentos, Razões, Objetivos e Perspectiva (Belém: SEMEC, 1994; 1995);

– Plano Diretor das Ilhas Caratateua e Mosqueiro (1994);

– Legislação Educacional do Município de Belém.

Para aprofundar ainda mais o objeto de estudo, realizei 14 entrevistas semi-estruturadas, tendo como sujeitos nove professores, três coordenadores, um técnico do Núcleo de Atendimento à Saúde do Trabalhador e um servidor responsável pelos Recursos Humanos da Fundação Escola Bosque.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados tendo como critério o tempo de serviço na Fundação, os docentes que pediram para sair, os que ainda permanecem por lá, os que foram colocados à disposição da SEMEC e os que adoeceram. Na seleção de entrevista com coordenadores, tivemos como critério de escolha os que exerceram a função dentro do período sob estudo. Foram preservados os nomes, a fim de manter sigilo de suas identidades, sendo os professores e coordenadores identificados de acordo com os nomes das salas de aula da escola (Orquídea, Dimeranda, Bem-te-vi, Gongora, Pipira, Tamanduá, Tatu, Pescada Beija-flor, Tucunaré, Maxilária, Cotia)[5]. As entrevistas tiveram um roteiro elaborado a fim de nortear a condução das mesmas, procurando deixar os entrevistados à vontade para fazerem suas locuções.

Para entendermos o universo dos nossos sujeitos, é preciso conhecer algumas de suas características, como nível de formação, idade, tempo de trabalho na educação e na Fundação Escola Bosque de forma geral. Eles estão na faixa etária entre 37 e 55 anos, são formados em nível superior, todos com pós-graduação *stricto sensu*, concursados pela prefeitura de Belém, com tempos de serviço que variam de 13 a 20 anos de carreira, dos quais uma faixa de 4 a 10 anos em serviço na Fundação Escola Bosque.

Após as entrevistas, fiz a pré-análise do material coletado, documentos e entrevistas, com vistas a organizá-los de acordo com as informações obtidas. Em seguida realizei uma análise do conteúdo, tendo como foco central o trabalho e a saúde. Segundo Laville e Dione (1999), através da análise de conteúdo, procura-se desmontar a estrutura e os elementos do conteúdo, com vistas a esclarecer suas diferentes características e significados.

Segundo Laurence Bardin (1986) a análise de conteúdo constitui-se como uma técnica de pesquisa que traz, para o campo de análise, o texto como forma de expressão do sujeito, na qual se preocupa em categorizar as unidades constitutivas dos textos, palavras ou frases que se

[5] Os nomes das salas de aulas da Fundação Escola Bosque são referência à fauna e flora da Amazônia.

repetem, dentro de um determinado contexto. Esse trabalho é realizado de acordo com a análise temática ou categorial, que se concretiza através da decomposição de textos em unidades, reclassificando-os por reagrupamento. Esta técnica de análise passa por três etapas: a *análise prévia*, que consiste na organização do material; a *análise exploratória*, que consiste em codificações e classificação; e finalmente, o *tratamento dos resultados* obtidos e interpretação, que consiste na tabulação e aplicação de técnicas descritivas de análise.

Um fato que consideramos relevante explicitar, nesta pesquisa: primeiro, com relação à coleta de atestados médicos, pois não foi possível coletá-los de todos os anos referentes ao período desta investigação (1996-2006). Segundo a funcionária entrevistada, que trabalha na Diretoria de Recursos Humanos (DRH) (Tec. DRH, 2008), estes atestados foram extraviados no período em que a mesma estava fora da instituição, pois, até 2005, ela os catalogava e enviava para o Núcleo de Atendimento à Saúde do Trabalhador (NAST). Nesse sentido, sentimos que este estudo, de certa forma, foi prejudicado, à medida que não podemos realizar maiores inferências quanto ao adoecimento dos docentes, naquela instituição, no período que abrange os anos de 1996 a 2003.

Outra consideração é com relação à entrevista realizada com docentes, pois houve casos de alguns que se recusaram a realizá-la. Não foi a recusa em si, mas a justificativa de que não querem se expor ou falar deste assunto que os incomoda, pois se encontram em processo de readaptação, sendo algo que ainda os deixa fragilizados, o que, para nós, demonstra medo, insegurança e que até, segundo eles mesmos, este processo de readaptação deixa-os mais expostos em suas dores e eles não querem mexer em feridas ainda abertas.

O estudo foi balizado pelas seguintes dimensões:

(I) a organização do trabalho na Escola Bosque;

(II) a visão que os docentes, os coordenadores e os secretários têm sobre os trabalhos desenvolvidos pelos docentes, na Escola Bosque;

(III) as relações estabelecidas entre a coordenação/gestão e os docentes, nessa instituição;

(IV) os fatos aos quais atribuíram o adoecimento dos docentes dessa instituição;

(V) os adoecimentos e afastamentos, na Escola Bosque, vistos e tratados pela Escola Bosque e pela Secretaria Municipal de Educação.

Todo o percurso da pesquisa, de sua concepção até a concretização final, agora esboçada nesta Introdução, foi organizado para que o leitor possa enveredar pela dissertação da seguinte forma:

O Capítulo 1 **– O Centro de Referência em Educação Ambiental "Escola Bosque" Prof. Eidorfe Moreira: desvelando o local de pesquisa –** tem como objetivo analisar as políticas públicas educacionais para a ilha de Caratateua, pertencente ao município de Belém, a partir do Plano Diretor das Regiões das Ilhas de Caratateua e Mosqueiro (PDI). Nesse documento, a educação é vista como produtora de equidade social e de formas de ajustamento do indivíduo à sociedade e, consequentemente, ao desenvolvimento. É nesse contexto que surge a "Escola Bosque", como instituição, cuja finalidade principal é implementar o desenvolvimento sustentável da ilha. Assim, analisando as concepções, os fundamentos e a organização pedagógica dessa instituição, procuramos analisar o trabalho dos docentes que nela atuam.

No segundo capítulo **– As mudanças de governo e a política de gestão da Escola Bosque: caminhos e descaminhos –** buscamos relacionar e compreender o trabalho desenvolvido na Escola Bosque, a partir das mudanças na gestão municipal, em geral, e na administração educacional, de modo especial, bem como as relações estabelecidas com os docentes, tecendo considerações sobre os principais pontos que provocaram modificações na forma de gerenciar a instituição, cruzando-as com as falas dos docentes acerca dos acontecimentos provocados pelo conjunto de mudanças, que resultaram em rupturas no projeto inicial da instituição.

As reformas na Educação, no Trabalho e na Saúde: os dilemas na vida do trabalhador docente é o título do Capítulo 3, no qual realizamos um estudo sobre o adoecimento dos docentes, sob o prisma de vários estudiosos. Apresentamos a trajetória do trabalho docente, de acordo com o modelo de educação e sociedade vigentes, buscando identificar como se operaram as mudanças na concepção desse trabalho, no interior das instituições escolares, relacionando o contexto das reformas políticas, econômicas e sociais, evidenciando-as como imperativas às novas configurações, com suas repercussões para a gestão e o trabalho docente.

No quarto capítulo **– O adoecimento docente na Escola Bosque: entre a qualidade de vida e o sofrimento no trabalho** –, foram analisadas as entrevistas, fruto do trabalho

empírico, tendo como base o referencial teórico apresentado, sobretudo no terceiro capítulo. Aqui, precisamente, procuramos identificar e analisar as principais causas do adoecimento, as medidas adotadas pela Escola Bosque para atender os docentes, na prevenção de doenças, as relações entre autonomia, produtividade e o adoecimento, buscando entender e explicitar como essa tríade age no interior das organizações escolares e contribui para a questão do "mal estar" docente, principalmente, na instituição pesquisada.

Nas **Considerações Finais,** apontamos algumas conclusões relativas ao objeto de estudo, subsidiadas pelo aporte teórico e pelas entrevistas com os sujeitos da pesquisa, desvelando e evidenciando a relevância deste estudo, para a instituição, para a academia e para a sociedade em geral.

1 O CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCACAO AMBIENTAL "ESCOLA BOSQUE" PROF. EIDORFE MOREIRA: DESVELANDO O LOCAL DE PESQUISA

Em 1995 é inaugurada, na ilha de Caratateua, a Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental "Escola Bosque" Professor Eidorfe Moreira e, na época, foi considerada referência, na América Latina, como instituição promotora de educação ambiental, capaz de mudar as concepções de meio ambiente e educação no município de Belém (BELÉM, 1995).

Neste sentido, para que possamos conhecer esta instituição e, assim, entender a dinâmica do trabalho realizado no seu interior, faz-se necessário estudarmos alguns condicionantes que deram origem à mesma, registrando sua localização, as políticas públicas econômicas e sociais, no âmbito municipal, que influenciaram a sua concepção, seus objetivos e sua filosofia, assim como as estruturas físicas, humanas e de trabalho, aqui precisamente relacionados aos trabalhadores docentes.

1.1 CONHECENDO BELÉM: A METRÓPOLE DA AMAZÔNIA E "CIDADE DAS ÁGUAS"

Belém bem que poderia merecer o título de cidade das águas, tanto pelo fato de a mesma localizar-se em uma região de clima tropical quente e úmido, o que favorece as fortes chuvas, conhecidas como as chuvas das duas da tarde[6], como pelo fato de a mesma ter como singularidade a sua geografia, que se constitui de um total de 34,36% de área continental e 64,65% de área insular, compreendendo 43 ilhas.

Assim, em sua geografia, Belém é rodeada por furos e igarapés, que, ao longo de todo o processo de ocupação e urbanização, tiveram destruídas suas inúmeras nascentes e foram sendo transformados em canais, como os do Galo, da Tamandaré[7] dentre outros, que cruzam a cidade de um lado ao outro, servindo como bueiros a céu aberto, muitas das vezes, principalmente nos meses de chuvas, exibindo cenários deprimentes, em meio à beleza da cidade.

---

[6] Em Belém, diz-se que os horários dos encontros ou saídas de casa são antes ou depois da duas horas da tarde.

[7] Conhecidos como canais, na realidade são bacias hidrográficas, que entrecortam a cidade de Belém, designadas como: a Bacia do Una (36,64km²); a do Tucunduba (10,55km²); a de Armas e do Reduto (2,74km²); a da Estrada Nova (9,64km²); e a do Comércio-Tamandaré (2,11km²) (ASSUNÇÃO, 2005).

Belém, que nasceu no entorno do “Forte do Presépio”, já teve em seus registros várias denominações, “como Feliz Lusitânia, Santa Maria do Grão Pará, Santa Maria de Belém do Grão-Pará” (ASSUNÇÃO, 2005).

> Denominada de Santa Maria de Belém do Grão-Pará, anteriormente Feliz Lusitânia, até definitivamente chegar à denominação atual - Belém, a cidade foi fundada no século XVII, por Francisco Caldeira Castelo Branco, capitão do exército português, enviado pela coroa lusa para defender o território contra as tentativas de conquista da França, da Holanda e da Inglaterra, tendo como primeira iniciativa o levantamento do Forte do Presépio, hoje conhecido como Forte do Castelo. A adesão à independência do Brasil se deu praticamente um ano depois porque a cidade se distanciava do centro de decisões, dificultando a comunicação entre as províncias, ficando um longo período ligado à Coroa Portuguesa. Inicialmente contemplada por edificações civis e eclesiásticas, sendo o Forte do Castelo e a Igreja de Nossa Senhora das Graças, o ponto de partida para o surgimento de casas de taipa, material muito utilizado na época (ASSUNÇÃO, 2005, p. 22).

A cidade foi palco de um dos mais autênticos movimentos de luta social vindo das populações marginalizadas, como foi o caso da Cabanagem, ocorrido na então província do Grão-Pará, que teve como causas a extrema pobreza da população, o controle exercido pela elite portuguesa, o que ocasionou a resistência da província em aderir à independência do Brasil e o abandono a que esta província viu-se relegada. A denominação Cabanagem remete ao tipo de habitação da população ribeirinha mais pobre, formada principalmente por mestiços, escravos libertos e índios (ASSUNÇÃO, 2005, p. 22).

Economicamente, Belém atingiu seu apogeu com o ciclo da borracha, que determinou um período de grande enriquecimento, ficando conhecida como “Paris n’América”, devido à vinda de muitas famílias da Europa para o estado do Pará, constando deste período a construção do Teatro da Paz, do Palácio Antonio Lemos, do Mercado do Ver-o-Peso, dentre outros (ASSUNÇÃO, 2005).

O processo de urbanização de Belém ocorreu de forma desordenada, ocasionado, em grande parte, pela invasão de muitas áreas, trazendo como consequências a desorganização do espaço urbano, que favoreceu o inchaço da cidade, emergindo, assim, problemas como falta de saneamento básico, infra-estrutura inadequada, aumento da violência urbana, dentre outros.

Esse processo de ocupação desordenado pode-se dizer que foi, em parte, reflexo das políticas de desenvolvimento econômico do país, a partir dos anos de 1970, em razão das quais se passa a investir na integração da região amazônica ao restante do país. Sobre isso,

Malato (2006, p. 126) afirma: “Quando os Grandes Projetos começaram a serem implantados, intensificou-se o fluxo migratório para Belém, que era o principal centro urbano da região amazônica e tinha uma localização estratégica”.

Desse período podemos destacar o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), edições I e II, que marcaram a década de 1970. O PND I ficou conhecido como uma fase do “Milagre Brasileiro”, que se caracterizou pelo crescimento econômico acelerado, grande fluxo de capitais externos e substituição das importações, com ênfase nos grandes projetos de integração regional e expansão das fronteiras. O PND II enfatizou o investimento em indústrias de base e na construção de hidrelétricas.

Matos (2002, p. 66) esclarece:

> O I PND foi baseado no binômio político ideológico de segurança e desenvolvimento e representou uma ampla formulação do modelo brasileiro de organizar o Estado e moldar as instituições. Os projetos de desenvolvimento do I PND completado com o PIN (Plano de Integração Nacional), cujos objetivos eram a construção da rodovia Transamazônica e a colonização das regiões por ela; ampliar para 40 mil hectares área irrigada do nordeste e distribuir 70 mil títulos de propriedades rurais a posseiros e agricultores sem-terra.

Nota-se que, a partir da inclusão da região Amazônica nas políticas de desenvolvimento nacional, cujo objetivo estava em integrá-la ao cenário econômico do país, vários projetos[8] são implementados, o que traz como consequência, a maior internacionalização da economia brasileira, já que grande parte dos projetos instalados na região são subsidiados ou financiados pelo capital internacional. Como exemplo, temos o Projeto Carajás, que é um programa de desenvolvimento para a região, incluindo mineração, metalurgia, agricultura, reflorestamento, exploração e pecuária.

> Esse resgate das ações governamentais voltadas para a região amazônica serve para ilustrar também o papel que o estado tem exercido na dinâmica desenvolvimentista da região, conduzindo não só transformações na economia e na estrutura fundiária, mas também, na configuração dos centros urbanos visto que, na medida em que lança mão de recursos nacionais e estrangeiros para integrar a região aos centros nacionais e internacionais provoca mudanças substanciais no desenho da cidade (MALATO, 2006, p. 127-128).

---

[8] Outros projetos são: projeto Albrás (Albrás S. A.) no município de Barcarena, para a exploração de alumínio; projeto Trombetas, no município de Oriximiná (Mineração Rio Norte S. A.), para a exploração de bauxita; projeto Jarí, para a exploração de caulim e celulose (MONTEIRO, 2001).

Para que esses projetos pudessem ser bem sucedidos foi necessária a abertura das rodovias Transamazônica, Belém-Brasília e Cuiabá-Santarém, além da construção da hidrelétrica de Tucuruí, criando as condições necessárias para o plano desenvolvimentista da região amazônica (MONTEIRO, 2001).

Em razão desses projetos, aliado à abertura das estradas ocorreu um processo de migração muito intenso para a região Norte, ocasionando o surgimento de novos municípios, como Parauapebas, Curionópolis, Eldorado dos Carajás, dentre outros, e também o crescimento da cidade de Belém. Com relação a este crescimento, as consequências foram um grande inchaço populacional e a ocupação desordenada desse espaço, causando, ademais, sérios conflitos, em razão das invasões das áreas pertencentes ao poder público ou privado.

> Nas cidades da Amazônia e, principalmente em nossa área de estudo - Belém do Pará - o crescimento urbano tem provocado sérios conflitos para os atores sociais, visto que a parti da década de 60, logo após a abertura da rodovia Belém-Brasília, acentua-se o fluxo migratório das áreas onde foram implantados os projetos de desenvolvimento. Os impactos desse processo vão se fazer sentir nas baixadas que passam a serem ocupadas pela população de baixo poder aquisitivo (MALATO, 2001, p. 30).

De acordo com esta autora, o processo de urbanização, principalmente nas áreas de baixadas, vai fazer com que os movimentos sociais organizados, como as Comunidades Eclesiais de Base (CEB) e a Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE), passem a lutar pelo direito à moradia, à saúde e à educação para essas populações carentes, totalmente desassistidas pelo poder público.

Apesar de extensa a citação é elucidativa para explicar a evolução da cidade de Belém, sob a ótica do sociólogo Mariano Klautau[9] (1995 p. 14).

> A cidade foi refletindo as novas relações de produção do país e o seu espaço urbano negociado como mercadoria altamente lucrativa. Numa linguagem acadêmica, o óbvio, a cidade foi produzida atendendo aos interesses das elites.

E completa, mais adiante:

---

[9] Assim é conhecido o professor José Mariano Klautau Araújo, sociólogo, autor do projeto da Escola Bosque e ex-coordenador do Conselho de Representantes das Ilhas (CONSILHA). Foi consultor do Plano Diretor das Ilhas de Caratateua. É um ilustre morador desta ilha.

> Disto tudo resultou "um pensar e um fazer" acanhado, uma urbanização indiscriminada, porém "adequada" no preparo de Belém para receber as novas formas de ocupação geradas pela política urbano-industrial. Subordinada aos modelos de fora – tanto no europeu como na expansão industrialista – e hoje perplexa diante de uma convulsão social quase exposta, Belém ignorou pelas elites do planejamento a sua natureza amazônica, que é ribeirinha, e foi perdendo com a ocupação de sua orla, o elemento mais substantivo de sua paisagem e de sua economia – o rio – que conforma a moldura cênica da sua dimensão insular, o seu pedaço maior.

A Constituição Federal de 1988 traz em diretrizes que apontam para a autonomia política e financeira dos municípios definindo as funções sociais da cidade e viabilizando, assim, a intervenção reguladora das prefeituras, através d a criação dos Planos Diretores Urbanos (PDU), obrigatórios para as cidades de mais de 20 mil habitantes. Segundo o artigo 30, inciso VIII, da Carta Magna, "Compete ao município no que couber adequado ordenamento territorial, mediante planejamento e controle do uso, do parcelamento e da ocupação do solo urbano" (BRASIL, 1988, 34).

Assim, em 1993, a prefeitura de Belém lança o Plano Diretor Urbano de Belém, (Lei Nº. 7.603/93), em que estão contidas as principais diretrizes para o reordenamento político, econômico e social do município. Um ano depois, foi a vez da promulgação do Plano Diretor Urbano das Ilhas de Caratateua, lócus desta investigação, e Mosqueiro **(**Lei Nº. 7.684/94), que teve ampla participação da comunidade local nas discussões do mesmo, através do CONSILHA (Conselho de Representantes das Ilhas), sob a consultoria de Mariano Klautau.

1.1.1 Planejamento e educação nas ilhas de Belém: O Plano Diretor Urbano das Ilhas (PDI)

As políticas sociais para o município de Belém, sob a administração do prefeito Hélio Gueiros, que governou a cidade no período de 1993 a 1996, tiveram como compromissos efetivos as seguintes diretrizes: "[...] **o tratamento do município sob a ótica do desenvolvimento sustentável; a definição da qualidade de vida a perseguir; o destaque a educação básica reconhecida como principal estratégia do desenvolvimento humano moderno** [...]" (GUEIROS, 1996, p. 11. Grifos nossos). Tais compromissos estavam em assumir, de acordo com a visão do desenvolvimento sustentável, os desafios, nas suas três dimensões: econômica, social e ambiental. Para isso, foram criados o Plano Diretor de Belém

(Lei Nº 7.603/93), o Plano Diretor das Ilhas Caratateua e Mosqueiro **(**Lei Nº 7.684/94) e o Sistema Municipal de Educação (Lei Nº 7.722/94).

É necessário considerar que, nesses documentos, o conceito de desenvolvimento sustentável estava ancorado nos textos elaborados a pela Organização das Nações Unidas, através dos relatórios de Desenvolvimento Humano lançados pelo Programa das Nações Humanas (PNUD)[10], a partir dos anos de 1990, e também pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), em que trata o desenvolvimento em uma perspectiva não mais restrita às dimensões econômicas e sociais, mas sim humana, considerada mais abrangente, integradora e interdisciplinar (DEMO, 1996)[11]. Esta visão de desenvolvimento e sustentabilidade traz, neste discurso, a centralidade da educação como propulsora deste desenvolvimento, que perpassará todos os programas do governo desse período.

Sabemos que o Brasil é um país com uma extensão territorial muito grande; em consequência disso, temos uma enorme diversidade, tanto no que diz respeito ao patrimônio cultural, com origem nas diversas etnias que compõem a identidade do povo brasileiro, quanto com relação à biodiversidade da fauna e flora, de minerais, onde podemos encontrar as maiores reservas de minério natural do planeta. Neste quadro, destaca-se a região Amazônica, onde se localizam, além das reservas de minério, a maior bacia hidrográfica e a maior floresta equatorial do mundo, onde co-habitam a grande maioria da biodiversidade do país. No entanto, os planos de desenvolvimento, concretizados por meio dos grandes projetos, não levaram em consideração as peculiaridades da região (física, humana, social, ambiental), o que ocasionou, e ainda ocasiona um tipo de desenvolvimento predatório, que não implica, necessariamente, o progresso da região, visto que, com tamanha extensão e riquezas, ela figura como a menos desenvolvida do Brasil.

Neste sentido, concordamos com Silva (2002, p. 97), quando afirma que:

> Os agentes políticos, os estudiosos e até mesmo o senso comum vêem a região com extraordinária potencialidade econômica, que se materializa em uma fauna e uma flora abundante, uma das maiores reservas de minério do mundo, e maior concentração de água doce do país. Tudo isto, no entanto,

---

[10] O documento base para essa conceituação foram os relatórios dos anos de 1990 a 1996, intitulados *Human Development Report* (New York: ONU).

[11] As referências a este autor se justificam pelo fato de as linhas teóricas e a concepção relativa à educação, no município, neste período (1993-1996), terem sido elaboradas pelo mesmo, pois ele era o consultor da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC).

> não tem garantido aos políticos locais um poder de barganha que permitam a construção de projetos capazes de superar as condições de pobreza em que vive uma parte significativa da população da região.

Neste quadro em que se encontra a região, a questão ambiental passa a ser central nas discussões que se faz em nível internacional, regional ou local. Esta centralidade está relacionada ao fato de se reconhecer à importância do meio ambiente, para o processo de desenvolvimento econômico e social. Assim, no Brasil, foi com a Constituição Federal de 1988 que a educação ambiental passa a ser exigida nos níveis federal e estadual e nas leis orgânicas municipais.

Em Belém, o marco situacional que delineia os caminhos da educação ambiental foi a promulgação, em 1990, da Lei Orgânica do Município, que, em seu Capítulo VI, trata exclusivamente de Meio Ambiente, repetindo a proposta da Constituição Federal de 1988. No artigo 160, inciso V, estabelece: "Estimular a Educação Ambiental nos níveis de ensino mantidos pelo município e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente". A inserção de um capítulo sobre meio ambiente, na Lei Orgânica do município de Belém, foi uma exigência posta para todos os municípios do Brasil.

Nesse contexto foram criados secretarias, coordenadorias, departamentos e fundações, em todo o país. Em Belém, na década de 1990, a prefeitura municipal criou secretarias e fundações com atribuições relacionadas ao meio ambiente; dentre elas estão: Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental "Escola Professor Eidorfe Moreira", na ilha de Caratateua, Distrito de Outeiro, instituída pela Lei n° 7.747, de 02 de janeiro de 1995; Fundação Parques e Áreas Verdes de Belém (FUNVERDE) [12], criada pela Lei Municipal n° 7.700, de 06/05/1994, com as finalidades de criar, implantar, conservar, proteger, recuperar, monitorar, fiscalizar e administrar as áreas verdes do município; e a Secretaria de Habitação (SEHAB), objeto da Lei n° 7.865, de 05 de janeiro de 1998, responsável pela política municipal de habitação, que tem como um de seus eixos de ação a Educação Ambiental.

Data deste período a promulgação dos Planos Diretores Urbanos de Belém e das regiões das ilhas, que irão reforçar uma concepção de desenvolvimento sustentável local, que torne estas áreas economicamente produtivas, além do reordenamento dos espaços urbanos,

---

[12] Devemos esclarecer que a FUNVERDE foi extinta pela LEI nº. 8.233, de 31 de janeiro de 2003, publicada no DOM nº. 9.880, de 31.01.2003. Republicada no DOM nº. 9.905, de 12.03.2003.

com a tentativa de minimizar os conflitos existentes no que diz respeito à questão da moradia, tendo em vista as ocupações desordenadas do centro e da periferia.

O Plano Diretor Urbano (PDU) (BELÉM, 1993) trata de normas e diretrizes para o desenvolvimento do município, e tem como princípio fundamental direcionar as questões relacionadas ao planejamento físico, social, administrativo e econômico, considerando o interesse da comunidade e referindo-se tanto ao ordenamento da zona urbana quanto ao da zona rural. Sua elaboração é obrigatória para os municípios que possuam mais de 20.000 habitantes, segundo a Constituição Federal (1988).

Foi a partir do PDU de Belém que se passou a discutir a elaboração de um planejamento que desse conta das problemáticas da região insular, que representa cerca de 64% da área do município, destacando-se as ilhas de Mosqueiro e Caratateua, pelo fato de as mesmas terem passado por processos de urbanização acelerados, com a crescente ocupação de seus territórios, necessitando de um maior planejamento de seus espaços, além de serviços de saneamento básico e políticas sociais mais efetivas para as áreas de educação e saúde. Neste período, a prefeitura incorporou o Plano Diretor das Ilhas de Caratateua e Mosqueiro (PDI) (Lei delegada Nº 002, de 20 de novembro de 95) ao Plano Diretor Urbano de Belém, com vistas a promover o desenvolvimento das ilhas.

De acordo com Assunção (2005, p. 21),

> [...] é somente por volta dos anos de 1980, que o poder público do município de Belém procura ampliar seu raio de ação para a sua porção insular, mais como uma ação reativa à expansão do processo de urbanização, do que como uma ação intencional, capaz de inserir em seu território, o desenvolvimento de políticas públicas, que pudessem oferecer respostas aos anseios, dificuldades e expectativas, dos segmentos que habitavam a ilha de Caratateua naquele momento.

A ação citada acima tem a ver com o processo de ocupação acelerado que sofreu a Ilha de Caratateua, nos meados da década de 1980, tendo como um dos fatores impulsionantes a construção da ponte Enéas Martins, que liga a ilha ao distrito de Icoaraci e Belém. Este fato trouxe consigo consequências para a população, tanto socioeconômicas, como desemprego, crescimento demográfico, déficit escolar, entre outras, quanto ambientais, como o acelerado processo de desmatamento de sua área.

O governo municipal, na gestão do Partido da Frente Liberal (PFL), no período de 1993 a 1996, passou a adotar políticas públicas que possibilitassem melhorias da qualidade de vida da população, objetivando a transformação da ilha em um local de preservação de seus recursos naturais. Por outro lado, tentou fazer da ilha um local que permitisse o ecoturismo local e a promoção do desenvolvimento auto-sustentado, sem grandes impactos sobre o meio ambiente, ou impactos previstos e minimizados, lançando um plano que engloba três princípios: desenvolvimento sustentável, qualidade de vida e educação para a comunidade das ilhas.

A questão do desenvolvimento local, concebido sob o prisma da sustentabilidade, estava plenamente em consonância com as discussões acerca da educação ambiental, que fazia parte das agendas dos governos do Brasil e de vários outros países, assim como das discussões realizadas pelos movimentos sociais que, naquele momento, tinham expressividade na ilha de Caratateua.

Aguiar (2006, p. 137) tece as seguintes considerações:

> Nessa concepção de desenvolvimento local, é atribuído ao indivíduo, em sua interrelação com a sociedade local, o protagonismo no desencadeamento de ações que visam à mudança. Esse assumir de responsabilidade é considerado como uma das formas de garantir sua sustentabilidade. Isso implica uma mudança de postura e de comportamento do indivíduo em sua relação com o contexto social e com as comunidades em que está inserido.

Esta forma de conceber o desenvolvimento local parte da premissa de que é possível desenvolver, nos indivíduos, através da educação, capacidades e habilidades que podem ser mobilizadas para o desenvolvimento local. Esta crença acaba por centralizar, nos indivíduos, a responsabilidade pelo crescimento econômico local. Nesse sentido, o PDU das ilhas de Caratateua e Mosqueiro, traça as linhas para a educação, como podemos observar nos artigos abaixo:

> Art. 93 - São programas prioritários da educação nas ilhas de Caratateua e Mosqueiro:
>
> I - adequação e recuperação de espaços escolares disponíveis;
>
> II - universalização da educação básica e erradicação do analfabetismo;
>
> III - construção de novos prédios escolares fundamentados em estudos anuais da demanda escolar;

> IV - pesquisa educacional fundamentada nas dimensões administrativa, pedagógica e política;
>
> V - capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais de educação;
>
> VI - educação sanitária, humanitária e ambiental;
>
> VII - compreensão histórica do Município fundamentada na análise de seus distritos e bairros;
>
> VIII - práticas de educação ambiental com equipamentos escolares localizados em Caratateua e Mosqueiro (Escolas-Bosque) (BELÉM, 1994, p.19).

A região das Ilhas, durante muitos anos, ficou à mercê de sua sorte, posto que as políticas públicas e sociais estavam distantes de uma população que crescia desordenadamente, em grande parte devido ao inchaço populacional que emergia nas áreas metropolitanas de Belém, em decorrência este, dentre outros fatores, da migração de populações de outros municípios e estados, o que tornava essas regiões propícia a invasões e ocupações (ASSUNÇÃO, 2005).

O projeto da Escola Bosque surge, então, de uma necessidade de preservação dos recursos naturais da ilha ancorada em um ideal de educação como responsável pelo desenvolvimento socioeconômico da população.

1.2 O SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A CRIAÇÃO DA ESCOLA BOSQUE

Os anos de 1990 foram marcantes nas discussões que se travavam, no Brasil, acerca da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que tramitava no legislativo, e que foi promulgada apenas no ano de 1996. Um dos debates que emergia naquele momento estava na responsabilidade que os entes federativos (União, Estados e Municípios) teriam com relação à oferta da educação, pois até, então, a oferta do ensino fundamental era de responsabilidade tanto do município quanto do estado.

Em Belém, esta realidade não era diferente, até 1994, ano em que, antecipando-se à LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), cria o Sistema Municipal de Educação (Lei Municipal nº 7.722, de 7 de julho de 1994), situando o município de Belém, no estado do Pará como a vanguarda na criação do próprio sistema de educação (ASSSUNÇÃO, 2005),

observando-se que desde 1988 já se apontava na Constituição Federal à necessidade de se implantar nos municípios brasileiros os sistemas municipais de educação.

Consta, efetivamente, dos programas que nortearam o desenvolvimento das políticas educacionais para o município de Belém, a orientação oriunda da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizado em Jomtien, na Tailândia, que traz em seu bojo um forte apelo à democratização da educação, aliada à formação para o mercado de trabalho. Diante disso, o município de Belém lança, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), no qual insere a questão ambiental, como orientação para a educação na sua Rede Municipal de Ensino (RME).

> A SEMEC entende que o município de Belém, por sua ecologia notória, pode representar uma vanguarda na educação ambiental, em particular quando se fala de projeto pedagógico próprio das escolas. A circunstância histórica e ecológica das escolas é parte integrante deste esforço. Além do esforço de desenvolver a concepção de educação ambiental, o desafio maior será a implantação da "Escola Bosque", em Outeiro, em andamento, onde será possível criar condições particularmente favoráveis à educação ambiental na educação básica. Trata-se de uma escola dotada de pré-escolar, 1º e 2º graus, admitindo no segundo 2º grau relativa auto-sustentação dentro do contexto profissionalizante comunitário. O manejo adequado da natureza será diretriz essencial. A "Escola Bosque" deverá funcionar como referência para a Rede toda e, juntamente com o ISEBE, desenvolver estratégias atualizadas nesta área, inclusive produção constante de material didático (SEMEC, 1993a, p. 10).

Ao analisarmos as políticas educacionais em que se concretiza o projeto da Fundação Escola Bosque, salientamos que, naquele momento, figuravam no sistema de educação do município de Belém duas formas de conceber os espaços educacionais: a) as Unidades de Educação Básica (UEB), que são as escolas comuns que fazem parte da rede municipal de ensino, e b) a rede de Unidades para o Desenvolvimento Sustentável (UEDS), que se caracterizavam como centros de formação atendiam além da oferta regular (Educação Infantil, Ensino de Primeiro Grau (hoje Ensino Fundamental), o Ensino Médio Profissionalizante) (GUEIROS, 1996, p. 12).

A ênfase dada pelo governo naquele período foi a de reformar as UEB e fomentar a expansão das UEDS, que "**se caracterizavam como microssistemas sócio-econômico-culturais, com apoio para a educação profissionalizante, na educação ambiental e no turismo ecológico"** (GUEIROS, 1996, p. 13. Grifos nossos).

A concepção de sistema, adotada pelos fundadores da Escola Bosque, segundo manifestação deles próprios, é fundamentada nos estudos de Fritjof Capra (2002), segundo os quais o conhecimento e a sociedade necessitam ser pensados e analisados na sua totalidade, em que são estabelecidas relações de causa e efeito, onde homens, mulheres, natureza e objetos se interconectam, como uma grande teia, dentro de um sistema vivo e integrado. Esta visão de sistema, como organização viva e integradora, vai orientar as ações e concepção de educação ambiental no município de Belém, sendo definida como princípio norteador para todas as UEDS e UEB e, em especial, para a Escola Bosque.

Assim, a educação ambiental, no município de Belém, passa a ser vista como estratégica para o desenvolvimento local da região das ilhas e os novos processos de sustentabilidade, configurando-se como um instrumento de promoção da consciência ambiental bem como estratégia fundamental para criar e aplicar forma mais eficaz e sustentável de integração homem-natureza (BELÉM, 1995).

Fazem parte da rede de UEDS: o Liceu de Artes e Ofícios “Rui Meira”, localizada no bairro do Guamá; o Liceu Escola “Mestre Raimundo Cardoso”, no subdistrito de Icoaraci; o Complexo Educacional Parque Amazônia, no bairro da Terra Firme; O Liceu de Artes e Ofícios de Hotelaria, da Ilha de Cotijuba; e o Centro de Referência em Educação Ambiental “Escola Bosque” Professor Eidorfe Moreira, na ilha de Caratateua/Outeiro.

Os liceus ainda fazem parte do Sistema Municipal de Educação e são uma alternativa de formação para a comunidade de baixa renda e semi-analfabeta; sua finalidade está em ensinar um ofício (marcenaria, carpintaria, serviços domésticos etc.), com o objetivo de criar oportunidade de emprego e renda, principalmente para as famílias que tivessem crianças e adolescentes em situação de risco (meninos e meninas de rua).

Ao fundamentar a administração do Sistema Municipal de Educação tendo como eixo o tripé econômico, social e ambiental, que justifica a oferta de educação profissionalizante por meio do ensino médio, de certo modo criou-se um sistema dual no município. Nesse contexto, este acaba por assumir o Ensino Médio sem universalizar Ensino Fundamental.

É com este ideal de educação que o então assessor da Secretaria Municipal de Ensino (SEMEC), Pedro Demo, contratado com o objetivo de orientar as políticas educacionais no

município de Belém defende esta concepção de educação, como podemos constatar em seu artigo "Educação e Desenvolvimento Sustentável: sobre o enfoque integrado do desenvolvimento", no qual afirma:

> A educação e conhecimento formam o eixo da transformação produtiva com equidade, no contexto da discussão cepalina. Este debate privilegia a relação da educação com produtividade trazendo uma colaboração importante, em que pese a resistência de educadores que temem subordinar educação ao mercado [...]. Um trabalhador educado tem condições mais propícias de exercícios da cidadania, colaborando tanto na produção de riqueza, quanto em sua mais eqüitativa distribuição (DEMO, 1996, p. 19).

Percebe-se que, ao discutir a importância da educação para o desenvolvimento da sociedade, este autor enfatiza uma educação estritamente voltada para a formação de sujeitos para o mercado de trabalho, concebendo-a como fator de equidade social. Esse discurso, naquele momento, estava em consonância com o pensamento neoliberal dominante (ainda o está, hoje), de que a educação pudesse sozinha realizar o pleno desenvolvimento econômico da sociedade e dos próprios indivíduos; ou seja, quanto mais os indivíduos alcançassem níveis mais elevados de escolaridade, maiores as suas possibilidades de empregabilidade.

Por outro lado, o autor supracitado, ao se reportar ao exercício da cidadania, relega o entendimento de acessibilidade dos indivíduos aos bens materiais (já que a referência está sendo diretamente ligada à distribuição das riquezas) como consequência de serem melhor qualificados e estar teoricamente aptos para o mercado de trabalho.

Percebemos que existe, por parte de Pedro Demo, a aceitação de pensar a formação dos indivíduos sob a égide do sistema produtivo, na qual a formação para o mercado de trabalho venha a atender ao capital. Vislumbramos, nesta acepção, um processo de valorização da formação profissional, como estratégia para enfrentar o desemprego, a qual conduz a um reducionismo do papel da educação, subordinando-a apenas aos preceitos econômicos.

Compartilhamos com Frigotto (2003) a crítica de que não podemos considerar apenas uma via de formação para os indivíduos; e, assim, acreditamos em uma formação que atenda ao mundo do trabalho, ou seja, que possibilite a formação do sujeito, em suas múltiplas determinações e relações, para atuar na sociedade e não apenas para atender à mera

instrumentalização dos trabalhadores (formação para o mercado de trabalho), desconsiderando uma formação para a aquisição de novos valores.

Assim, concordamos com o pensamento de Oliveira (2000, p. 230) a partir de que:

> Considerar, diante deste quadro, a educação como a alternativa para resolver os problemas de exclusão social pode significar alimentar um modelo perverso e excludente de desenvolvimento. A educação é, sem dúvida alguma, condição indispensável à inserção dos trabalhadores no processo produtivo diante do padrão tecnológico e informático de produção. Com certeza, ela tem se tornado cada vez mais condição para o emprego formal e razoavelmente remunerado, mas não é a solução para a inclusão de todos no mercado de trabalho.

Apesar de o consultor da rede municipal de educação frisar, constantemente, que a concepção de educação que se coloca, para a Escola Bosque e para o sistema como um todo, não está em sintonia com o discurso neoliberal, o documento de que ele se utiliza para fundamentar sua concepção de educação e formação denota sua opção teórica.

A compreensão que temos das categorias competência, cidadania, qualidade, trabalhador polivalente e outros que são utilizados nos documentos que analisamos sobre a Escola Bosque e sobre toda a sua dinâmica de trabalho é a de que têm a marca do discurso neoliberal que, de forma bem acentuada trazia, para o campo da educação.

A concepção neoliberal, no âmbito das reformas educacionais implementadas no Estado brasileiro, no período em estudo (1996-2006), traz como fundamento a crença em um Estado não mais interventor, que agia diretamente, no âmbito das ações de governos, através dos programas e projetos instituídos em seu conjunto de instituições ou órgãos de educação. Mas passa a assumir uma feição de regulação, que tem como principio a desresponsabilização do Estado em relação à educação, por meio de políticas de desconcentração financeira e de planejamento, gestão e controle por meio das avaliações externas (OLIVEIRA, 2004).

> Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

Ao reportamos que o autor referenda a concepção neoliberal de educação, é pelo fato do mesmo fazer uso das referências que informa (documentos da CEPAL, UNESCO e outros) para fundamentar a sua crença nessa educação salvadora, redentora, pragmática e utilitarista, que concebe o desenvolvimento e o progresso como consequências da escolaridade e, com isso, a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho.

Aliás, se formos analisar a concepção de competência formal e política, na qual a educação no município está embasada, a concepção neoliberal é bastante acentuada à medida que indica uma formação instrumental, técnica, e diz respeito não apenas ao Ensino Médio profissionalizante, mas a todos os níveis de ensino, haja vista que constitui prerrogativa da prática docente, respaldada na lei do Sistema Municipal de Educação (Lei nº 7.747/95).

Salientamos que as UEDS foram, e ainda são, microssistemas de ensino que objetivam a formação para o mercado de trabalho, que procuram atender a um objetivo de garantir o desenvolvimento sustentável da comunidade. Dentre as UEDS, destaca-se a Escola Bosque, que tem como peculiaridade ser uma escola dentro de uma fundação, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica, submetida ao gabinete do prefeito, que despontou como referência na América Latina (BELÉM, 1995) em virtude de seu caráter inovador; ou seja, atuar com especificidade na educação ambiental, nos níveis de Educação Infantil, do 1º e 2º graus[13] e do ensino técnico profissionalizante, passando, depois, a atuar também na Educação de Jovens e Adultos.

Para Assunção (2005, p. 44),

> O primeiro governo da década de 1990 assume a implantação da Escola Bosque como um dos mecanismos de reversão do quadro do déficit escolar em Caratateua e da inexpressiva presença do poder público na esfera educacional no referido período.

A Tabela 1 nos indica como se configurava, até então, o quadro da rede escolar e o total de alunos tanto das escolas públicas quanto das particulares da ilha de Caratateua, local onde foi implantada a Escola Bosque.

---

[13] A criação da Fundação Escola Bosque data de 1995, sendo, portanto, anterior à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96). Assim sendo, utilizava, ainda, a legislação até então em vigor no país - a Lei nº 5.692/71, que trata da reforma do ensino de 1º e 2º Graus. A nomenclatura que usamos, em nossa exposição, é a mesma dessa legislação e de outros documentos oficiais do município de Belém, quando nos referimos aos níveis e modalidades de ensino em que aquela instituição iria atuar.

Tabela 1 - Escolas existentes e alunos matriculados – 1995

REDE ESCOLAR	TOTAL
Rede estadual	
E E. 1º e 2º Grau do Outeiro	1.055
E E Colônia do Fidélis	221
ERC Prod. Rurais de Caratateua	205
Rede municipal	
EM Monsenhor José Maria Azevedo	356
Rede particular	
Inic. Profª Madre Maria de Jesus	34
Centro Comunitário do Fama	38
TOTAL	**1.912**

Fonte: SEDUC. ASPLAN/Estatística apud Silva (1998, p. 28)

Podemos observar que a demanda por escolas municipais era muito grande, naquele período, visto que apenas uma escola fazia parte da rede municipal de ensino; ou seja, a grande maioria dos alunos era atendida pelo poder público estadual e pelo setor particular. Esta realidade é apontada em uma pesquisa realizada pela Secretaria Municipal de Educação, em 1994, como podemos constatar.

> Em 1994, a SEMEC realizou uma Pesquisa Domiciliar educacional, que gerou o trabalho "Situação Escolar das Crianças na Cidade de Belém", onde registra a única localidade onde não houve o atendimento escolar através de sua rede de ensino, na faixa de 4-6 anos (pré-escolar), foi justamente Outeiro. Existia, na altura, uma demanda não atendida de 482 crianças. Com relação à faixa de 7-14 anos, foram detectados 149 crianças/adolescentes que nunca tinham ido à escola, seja porque trabalhavam, seja por motivos de desinteresse da família, ou então por não terem encontrado vaga ou pelo fato de a escola encontra-se distante da moradia (BRANCO, 1996, p. 62).

Assim, a comunidade, na época representada pelo Conselho de Representantes da Ilha de Caratateua (CONSILHA), organizou-se, defendeu e lutou pela ideia de uma escola voltada para a educação ambiental na Ilha, devido à ocupação desordenada e a consequências socioambientais, além da possibilidade do acesso à educação para a comunidade, que, naquele período, apresentava um índice muito alto de alunos fora da escola.

> Em Outeiro, as lideranças comunitárias reunidas no CONSILHA - Conselho dos Representantes da Ilha de Caratateua - lutavam pela preservação de uma

> grande área verde - depois desapropriada pelo Poder Executivo – que começava a ser invadida. A intenção era reservar o espaço para implantação de projeto de educação ambiental (SILVA, 2005, p. 59).

Esta idéia foi encampada por José Mariano Klautau Araújo, sociólogo, professor da Universidade Federal do Pará, morador da ilha e um dos idealizadores do Projeto, que, junto com o CONSILHA, encaminhou-o à Secretaria de Educação do Estado (SEDUC). A proposta não foi aceita e, em seguida, foi enviada à prefeitura de Belém, na gestão do Partido da Frente Liberal (PFL), que acolheu a ideia e, no ano de 1995, a Escola Bosque foi inaugurada.

A Escola Bosque integra o Sistema Municipal de Educação, vinculação esta definida pela Lei nº 7.747, de 02 de janeiro de 1995, e pela Lei Delegada nº 003, de 28 de dezembro de 1995; foi criada pelo Decreto nº 2883, de 13 de junho de 1996, constituindo-se como uma fundação de direito público, sem fins lucrativos, com prazo de duração indeterminado, vinculada ao gabinete do prefeito. A referida escola está distante de Belém cerca de 30 km, tendo uma área total de 120 mil metros quadrados, cerca de 12 hectares, sendo que, desse total, 4.100 metros quadrados, 3,4% do espaço, são ocupados com as instalações físicas da escola; o restante do espaço se constitui de floresta virgem, com árvores nativas da região.

O projeto arquitetônico foi elaborado pela arquiteta Dula Maria Bento de Lima e por esta entregue, como doação, à prefeitura de Belém. Nesse projeto, a arquiteta tentou minimizar os impactos da construção de uma estrutura física sobre o meio ambiente, buscando introduzir materiais alternativos em sua edificação. Com relação aos gastos com a construção desse espaço, é muito instigante a revelação que Silva (1998, p. 83) nos faz:

> A proposta da referida arquiteta era que na construção fosse utilizado material alternativo, como madeira, solo cimento e taipa melhorada e na cobertura propunha-se que se utilizassem telhas de barro, cavaco, madeira de lei ou palha, optando-se por um investimento de **baixo custo** se comparado com os projetos tradicionais. Quanto ao objetivo de se construir com baixo custo, o projeto realizado foi, ao contrário, bastante dispendioso, pois o investimento foi da ordem de **aproximadamente cinco milhões de dólares.** A escola atendia, no seu primeiro ano, 756 alunos da educação infantil ao 2º grau profissionalizante, e com esse mesmo investimento seria possível construir quinze escolas, que atenderiam, em pleno funcionamento, aproximadamente 18 mil alunos - isso considerando a dimensão meramente quantitativa (Grifado no original).

Nesse sentido, os espaços foram concebidos de forma a dinamizar e valorizar as condições ambientais, a fim de permitir uma relação mais próxima entre os alunos(as),

professores(as) e o meio ambiente, este último servindo como importante e fundamental recurso pedagógico que nortearia a atividade docente. Fazem parte da estrutura física: salas específicas para a Educação Infantil, laboratórios de biologia e botânica, de informática, de física e química, sala de projeção (videoteca), biblioteca, brinquedoteca, auditório, espaço multifuncional – salas que servem para estudo e planejamento individual, laboratório pedagógico e formação continuada; espaço Chico Mendes – salas onde funcionavam o Centro de Apoio as Comunidades Carentes (CDC); lanchonete, escritório piloto do curso de Ecoturismo, sala de artes, dentre outros; a escola possui, ainda, refeitório, cozinha e alojamento para visitantes.

A Escola Bosque funciona durante os turnos diurno e noturno, ofertando desde a Educação Infantil até o Ensino Médio Profissionalizante (Técnico de Fauna, Manejo de Flora e Ecoturismo), e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo central do eixo ambiental nas práticas pedagógicas está na formação de cidadãos conscientes, possibilitando a atuação dos mesmos na realidade local, o que significa dizer que as atividades a serem exercidas terão como pressupostos:

> a) concepção de educação enquanto processo de construção de conhecimento articulados com a prática social, na perspectiva do redimensionamento das ações humanas frente ao meio ambiente;
>
> b) a articulação entre educação e trabalho, olhando a inserção do trabalho enquanto principio educativo, concebido como atividade através da qual o homem se relaciona com a natureza para a construção de sua existência material;
>
> c) a educação como contribuidora para a construção de alternativas de desenvolvimento que considerem as dimensões econômicas, política, social e ética; [...] (BRANCO, 1996, p. 67).

Com relação à pesquisa como principio educativo, a ideia central é possibilitar que os sujeitos no processo ensino-aprendizagem – alunos(as) e professores(as) – possam reconstruir o conhecimento a partir da realidade nas quais os mesmos se encontram. Neste sentido, concebe-se que alunos(as) e professores(as) estejam em constante processo de aprendizagem, reconstrução de conhecimento; daí o fato de o corpo docente estar constantemente se atualizando.

Para dar sustentação à prática dos(as) professores(as), a escola possui projetos que são conduzidos pelos mesmos, no horário oposto ao da sala de aula; ou seja, os(as) que estão em sala, durante a manhã, atendem ao projeto, no período da tarde, e vice-versa. Essas atividades,

na primeira fase da escola, foram: arborização e implantação de sistemas alternativos e sustentabilidade; “O lixo nosso de cada dia”; plantas medicinais; educação alimentar; horticultura: horti-criança; arte e estética ambiental.

Todos esses projetos atendem a uma concepção de ensino, que alia tanto o conhecimento teórico da realidade quanto o prático, donde a necessidade da organização desses projetos viesse à instrumentalização do saber, o que perpassa todos os níveis de ensino que a escola oferta. Neste sentido, tanto a organização escolar quanto a da atividade docente, desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental até chegar ao ensino médio e técnico profissionalizante, a relação educação e desenvolvimento serão basilares na filosofia da Escola Bosque.

1.3 A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA, GESTÃO E TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA BOSQUE

1.3.1 A organização da Escola Bosque

Toda organização pressupõe um modelo de administração. Isto significa dizer que a forma como uma determinada instituição escolar orienta suas atividades está condicionada a uma opção política, pedagógica e administrativa que influencia o cotidiano escolar. Esta opção irá se refletir na forma como se concebe o trabalho docente e as relações estabelecidas entre os diversos atores que compõem o coletivo escolar.

Muitos pesquisadores (PARO, 2007; OLIVEIRA, 2000; 2003; LIMA, 2008 e outros) nos fazem refletir sobre a administração escolar e o papel que ela desempenha no contexto das políticas implementadas no sistema capitalista contemporâneo, o que demonstra que, apesar de tantas mudanças, as organizações escolares ainda permanecem a serviço da manutenção do *status quo* da sociedade. No entanto, entendemos que este espaço também aglutina forças que se contrapõem a esta manutenção e forjam, no seu interior, aquilo que ficou conhecido, no pensamento gramsciano, como contra-hegemonia, que são formas de se colocar contra as ideologias vigentes e de buscar a transformação da realidade.

Neste sentido, Lima (2008, p. 7) nos traz uma interessante reflexão acerca das teorias das organizações, em um enfoque sociológico, uma vez que considera a administração como componente social e não meramente técnico.

> Uma abordagem sociológica da organização escolar, como unidade social e como acção pedagógica, revela-se capaz de valorizar os elementos de mediação, ou intermediário, onde se articulam e são reconstruídos os elementos resultantes das focalizações analíticas de tipo macro e micro. Sem ignorar tais elementos, que de facto não pode dispensar ou desprezar, a mesoabordagem da escola parece constituir uma forma de integração/articulação de objectos de estudo macroestruturais (o Estado, os sistemas político e econômico, a macro-organização do sistema escolar, etc.) e de objectos de estudo de tipo microestrutural (a sala de aula, os grupos/subgrupos de formação, os actores e suas práticas em contextos específicos de acção).

Vislumbram-se, nas organizações escolares, espaços heterogêneos, em que são confrontadas diferentes posturas dos sujeitos, não sendo vistas apenas como reprodução de determinantes colocados pela sociedade capitalista, ou adaptação funcional aos determinantes do Estado (LIMA, 2008), mas enquanto espaço aglutinador de práticas diferenciadas, de sujeitos que se impõem nas suas opções políticas e culturais, que se enfrentam em uma arena de poder, em um contínuo jogo, onde não existem vencedores, mas podemos dizer também, nem perdedores.

A Escola Bosque, em sua primeira fase (1995, governo do PFL), no que se refere à organização da escola, vai ser considerada, na visão sistêmica, como um todo organizado e interrelacionado. Nesta concepção, “A abordagem de sistemas realça a forma como a acção das partes é estruturada pela necessidade que o sistema tem de estabilidade e de consenso em torno dos objetivos, e enfatiza o processo de integração e adaptação” (SILVERMAN apud LIMA, 2008, p. 19).

Essa forma de conceber a administração dentro da Escola Bosque deixa pouca margem para a participação dos sujeitos, tendo estes que se adaptar à organização, em todos os sentidos. Isto fez com que as pessoas estivessem em constante processo de avaliação de seus trabalhos, pois, a qualquer deslize, os mesmos eram desligados da instituição por inadequação aos objetivos da mesma. Dito desta forma é possível à compreensão quanto à organização, à estrutura e ao funcionamento da Escola Bosque, centralizada numa linha vertical de poder, sinalizando para um tipo de relação que Vitor Paro (1986) vai chamar, em seus estudos sobre

organização escolar, “mando e submissão”; ou seja, uma relação de poder na qual um manda e o outro obedece.

A concepção e a estrutura de funcionamento da Fundação Escola Bosque se diferencia de outras instituições por vários motivos nos quais podemos citar: Ser uma Fundação que uma Fundação e uma escola; ter uma verba especifica para cobrir suas despesas, estar vinculada ao gabinete do prefeito, é a inovação, na rede municipal de ensino, nos anos de 1995, em ofertar, junto com a Educação Infantil, o ensino de 1º e 2º graus e o ensino profissionalizante**.**

É bom esclarecer que a oferta do ensino de segundo grau (Ensino Médio, desde a LDB) e profissionalizante, naquele período e ainda hoje, é de responsabilidade do estado e que só poderia ser assumido pelo município quando este tivesse universalizado o acesso ao Ensino Fundamental, o que não foi (e não é) a realidade do Sistema de Educação Municipal de Belém, no período em questão. Mesmo assim, a Escola Bosque passou a ofertar os níveis Educação Infantil, o ensino de 1º e 2º graus e Ensino Profissionalizante, e frisamos sem regime de colaboração com o estado. A meta da prefeitura era transformá-la em uma universidade que formasse os futuros cientistas na área de meio ambiente.

Como Fundação, essa instituição possui autonomia administrativa, financeira e patrimonial (Cf. Art.4, da Lei nº 7.747/1995) Os objetivos que regem a mesma são:

> I – atuação e manutenção da Educação infantil e Escola de primeiro Grau, em regime de tempo integral, com currículos próprios e ênfase para a educação ambiental na integração harmônica entre o homem e a natureza que o cerca.
>
> II – atuação e manutenção da escola de segundo grau, em tempo e atenção integral, em caráter profissionalizante, voltado para cursos que preparem os estudantes para o gerenciamento dos bens da Amazônia e – em especial – do Arquipélago do Guajará, com ênfase aos cursos de formação de técnicos em manejo da fauna, da flora e em ecoturismo.
>
> III – atuação e manutenção por meios próprios ou por convênios e acordos a serem celebrados com outras instituições nacionais e internacionais, governamentais e não governamentais de cursos, oficinas, encontros e programas de educação formal e não formais assim entendidos os projetos de pesquisa e de atendimento comunitário em todas as áreas do conhecimento que envolva o estudo do meio-ambiente, ai incluído até experiências inovadoras em termos de desenvolvimento humano sustentado.

A primeira fase de funcionamento da instituição teve duração de nove meses. Nesse período, a Escola Bosque tentou colocar em prática os fundamentos que nortearam sua fundação, como, por exemplo, a pesquisa como princípio educativo, na perspectiva da

educação ambiental. Este período é conhecido como fase experimental, em que procurou alicerçar as bases para uma futura universidade de pesquisa da área ambiental.

Uma das características da Escola Bosque, com relação à sua organização, está no fato de ter, para cada nível de ensino, uma coordenação pedagógica, cujo objetivo é desenvolver, com os docentes, a formação e a orientação dos trabalhos pedagógicos, na escola.

A concepção da Fundação Escola Bosque pensada inicialmente pela comunidade e depois, para a sua construção foi feita parceria com o poder público municipal. Todavia, ao longo da sua construção, esta parceria foi se distanciando, pois foram erguidas barreiras entre a comunidade e a escola, tendo ficado difícil a inserção comunitária nos direcionamentos da mesma, o que explica, talvez, a saída da arquiteta Dula Lima, antes mesmo do término das obras, e o não-comparecimento de Mariano Klautau na inauguração da escola (SILVA, 1998).

A organização pedagógica, na qual está assentado o trabalho docente, está ligada à metodologia de projetos, que visa organizar o conhecimento em torno de objetivos definidos coletivamente, por alunos e professores. Apresenta um conjunto de procedimentos metódicos de curta, média ou longa duração, com tarefas que atendam a um progressivo envolvimento individual e social do aluno, nas atividades empreendidas voluntariamente por ele e pelos colegas, sob a coordenação do professor (TRESCATROS; HOMOBONO; OLIVEIRA et al. 1996), vinculadas à problemática socioambiental, buscando identificar os problemas socioculturais, políticos e econômicos que a ilha vivencia e, consequentemente, a comunidade.

Para Demo (1996, p. 40),

> Tomando-se em conta que educação e conhecimento são os móveis mais estratégicos das inovações e a instrumentação mais decisiva da cidadania, o profissional de educação fundamental adquire relevância sem precedentes tornando-se verdade a peça-chave do desenvolvimento humano sustentável. Dele depende mais que de outros fatores, a qualidade da cidadania e da economia, desde que a oferta de educação seja marcada pela qualidade formal e política.

Ao se referir à importância do trabalho docente, o autor o enfatiza como responsável tanto pela qualidade da cidadania quanto pelo desenvolvimento dos indivíduos, o que deixa claro como é orientada a atividade docente e a cobrança que o profissional do magistério

passa a ter, no exercício de suas atividades, que são constantemente reguladas no interior dessa organização educativa.

1.3.2 O trabalho docente

Durante o processo de construção da Escola Bosque, uma equipe ou Grupo-Base[14], como ficou conhecido na RME, sob a consultoria de Pedro Demo, passou a elaborar a proposta curricular para a escola, ao mesmo tempo em que teve início a formação e a seleção dos docentes que atuariam na instituição.

Inicialmente, a seleção dos docentes gerou discordâncias, entre a comunidade local e a SEMEC, com relação ao perfil de formação dos mesmos. A comunidade entendia que, independentemente da formação em nível superior, era preciso aproveitar o quadro de professores que existia na ilha[15]. Faz-se mister lembrar que, naquele momento, a formação em nível superior para atuação no ensino fundamental, principalmente na ilha, era deficitária, o que significava selecionar profissionais de Belém.

Este processo inicial, que contou com assessoria e supervisão do professor Pedro Demo e que, no começo, pretendia selecionar apenas professores com nível superior, ocasionou o primeiro embate entre os técnicos do Instituto de Educação de Belém (ISEBE) e o CONSILHA.

> A intenção da SEMEC era selecionar apenas profissionais de nível superior, mas houve uma discordância entre a SEMEC – agência oficial - e os agentes sociais locais, representados pelo CONSILHA, de que colocavam como prioridade o aproveitamento dos profissionais da educação residentes na ilha que possuíssem o 2º grau – magistério, garantindo um dos princípios ressaltados na proposta inicial que seria garantir a "liberdade de ficar" dos moradores que se concretiza através de condições de trabalho local. Alguns profissionais residentes na ilha foram selecionados através de contratos temporários e mais tarde os contratos chegaram ao fim, não garantindo mais essa suposta "liberdade de ficar" (SILVA, 1998, p. 95).

---

[14] Na atual administração da SEMEC, sob a direção da professora Terezinha Gueiros, volta a atuação de um grupo-base ECOAR, com a consultoria de Pedro Demo.

[15] Naquele momento (1995), a formação mínima exigida era a Habilitação de 2º Grau para o Magistério de 1º Grau (hoje, Curso Normal, de nível médio).

Na realidade, esta questão referente à contratação de profissionais da educação, de modo geral, para atuar na sala de aula ou em qualquer espaço da instituição, sempre esteve muito presente entre os moradores na Ilha; isto porque a comunidade teve uma participação muito grande na conquista deste espaço e, também, porque o próprio terreno em que foi erguido o estabelecimento escolar foi doação feita pela comunidade, o que a autorizava a demandar uma participação mais direta na implementação dessa unidade de ensino, reivindicando, inclusive, a inserção de profissionais aptos a trabalhar na nova escola.

> Uma das primeiras reivindicações do CONSILHA foi a de que pelo menos 60% da mão de obra necessária para a construção física da escola dar-se-ia através da contratação dos moradores locais, o que foi aceito pela Prefeitura. Após a construção da escola, houve a tentativa de se incluir no quadro funcional os moradores locais como prioritários. Propunha-se que, como critério para a seleção, fosse considerado o local de moradia (SILVA, 1998, p. 81).

Neste sentido entendia-se que, com a construção da Escola Bosque, abrir-se-iam muitas vagas de emprego para os moradores da Ilha, o que representaria, também, um retorno econômico para a mesma, o que na realidade não ocorreu, pois, até hoje, o quadro de funcionários que trabalha nesta instituição é, na sua grande maioria, de fora da ilha de Caratateua.

Os primeiros docentes que fizeram a seleção para trabalhar na Fundação Escola Bosque foram rigorosamente selecionados, tendo como executores do processo seletivo a equipe que fazia parte do ISEBE e o consultor Pedro Demo. O ISEBE, enquanto espaço de formação, teve uma grande importância para a política de formação daquele período, na medida em que, naquele espaço, concentrava-se a formação continuada dos professores, que era de responsabilidade de um grupo, denominado Grupo Base, a exemplo do que, hoje, temos de volta à RME. Sobre o ISEBE, Demo (1996, p.22) faz a seguinte consideração:

> Foi fundado – no eco do ISEP – para permitir a atualização permanente dos professores da rede, tendo sido para tanto encontrado um espaço próprio, dotado de salas, biblioteca, laboratório de informática, auditório, etc. A base teórica principal foi buscada nas comprovações de que o professor precisa ser o profissional da aprendizagem (não do ensino), já que somente consegue fazer o aluno aprender, se ele mesmo souber aprender. Por outra, os dados já disponíveis nos mostravam que as ofertas usuais de atualização dos docentes (conferências, cursos pequenos, formas de treinamento, etc.), não tinham qualquer impacto sobre a aprendizagem dos alunos. Daí retiramos a conclusão de que não faria sentido repetir esta velharia. Se quiséssemos realmente atualizar, de modo permanente, os professores, era indispensável inventar alternativas bem distintas.

Naquele momento, a concepção de formação continuada que se colocava na rede municipal de ensino, por meio do ISEBE, primava pela capacitação de grupos de professores, que saíam de seu local de trabalho e iam participar das atividades de formação, inicialmente com carga horária de 360 horas, passando a ter 80 horas semestrais. Seus principais fundamentos estavam em proporcionar aos cursistas condições para reconstruírem os conhecimentos na perspectiva construtivista, que significava que o docente teria que ter a capacidade de reelaborar seu próprio conhecimento, com a avaliação se dando por meio de textos elaborados pelos professores em formação, julgados pelo grupo base e tendo os resultados expressos através de notas. Era o próprio grupo de docentes que decidia a temática para a sua formação, que não se originava necessariamente das realidades nas quais os mesmos estavam inseridos.

Segundo Assunção (2005, p. 58),

> Esta ação contraria o pensamento de um número significativo de pensadores e/ou gestores da educação brasileira e local, acerca da implantação dos institutos superiores, que entendem que a formação de professores tem que se dar no espaço, no cotidiano de trabalho e não necessariamente em um lugar institucionalizado para tal ação.

O *I Seminário de Educação Ambiental*, ocorrido em dezembro de 1993 (SILVA, 1998), organizado pelo grupo de técnico do ISEBE, tinha duas finalidades, que seriam, em primeiro lugar, a de proporcionar o debate acerca da temática ambiental, na RME, e, em segundo, fazer uma pré-selecão (primeira fase) de professores que atuariam na Escola Bosque. Esse segundo aspecto só veio a acontecer no *II Seminário de Educação Ambiental*, que poderia ser chamado ‘segunda fase’; aparentemente, estes seminários funcionaram como uma capacitação destinada a habilitar futuros professores para atuar na Escola Bosque**.**

No tocante ao trabalho docente, desde o processo de seleção, um dos requisitos principais seria que o futuro professor da instituição tivesse elaboração teórica própria[16], que lhe possibilitasse escrever textos acadêmicos; que produzisse material didático e projeto próprio, a fim de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem do aluno, fazendo, assim, o diferencial do professor desta instituição.

---

[16] Essa elaboração diz respeito à redação de projetos pedagógicos para o trabalho em sala de aula e artigos sobre temas relevantes, a critério do Grupo Base.

Para que o docente fosse selecionado, era necessário que ele tivesse competência formal e política, que significava, em primeiro lugar, ter a pesquisa como princípio educativo, o que está relacionado à capacidade de apropriação do conhecimento de forma ativa, inovadora. Em segundo lugar, elaboração própria, participação no projeto coletivo da escola e, finalmente, na confecção de material didático próprio; em terceiro lugar, a teorização da prática; em quarto, atualização permanente; em quinto, a instrumentação eletrônica; em sexto, a avaliação permanente do aluno e do docente; e, finalmente, o sétimo objetivo, que é o cultivo da interdisciplinaridade (DEMO, 1996).

A questão das competências formal e política estão explícitas, no Capítulo VII, art. 23, da Lei nº 7.722/94 que cria o Sistema Municipal de Educação. Segundo está lei:

> Art. 23. Os docentes da rede municipal própria (sic) deverão primar pela qualidade formal e política no desempenho da função de orientar o processo de construção do conhecimento e de formação cívica dos alunos, buscando a devida atualização e competência para fazer jus aos anseios das novas gerações no contexto das mudanças históricas e locais (BELÉM, 1996, p.23).

Sobre a qualidade formal e política, na visão de Pedro Demo, a primeira diz respeito à reconstrução do conhecimento, sendo considerada como os meios da educação; a segunda tem o sentido de participação e seriam os fins da educação e, portanto, do conhecimento. Ambas são percebidas dentro do processo de educação e conhecimento como basilares para que os sujeitos, num processo consciente, conquistem a cidadania, na qual a formação dos sujeitos, com competência inovadora, vista também como sinônimo de qualidade, possa agir no sistema, objetivando o enfrentamento dos desafios da equidade e da transformação produtiva.

Essas dimensões política e formal da educação são princípios que perpassam o Sistema Municipal de Educação. No entanto, vão ser colocadas em prática pelo docente da Fundação Escolas Bosque, de forma mais efetiva e com maiores cobranças. Para isso, tornou-se preponderante pensar uma nova estrutura de trabalho docente, em que o profissional pudesse ter tempo e espaço, e isso foi feito destacando a exclusividade para exercê-la apenas na Escola Bosque, durante o dia, o que, segundo Demo, evitaria "o docente biscateiro"[17] (1996, p.23). Isto favoreceu o aumento do salário dos professores em cerca de 80% a mais que os professores que atuassem em outras escolas da rede municipal de ensino de Belém.

---

[17] Segundo Pedro Demo, o "docente biscateiro" seria aquele que trabalha em várias escolas.

Esta visão do trabalhador docente, como “biscateiro”, demonstra um pensamento que desconsidera as condições concretas em que a categoria se encontra, pois é sabido que os professores, principalmente os que trabalham como horistas, para que possam garantir um rendimento suficiente no final do mês, chegam a trabalhar mais de doze horas diariamente, em mais de duas escolas e até mesmo órgãos diferentes (municipal, estadual e federal). Por outro lado, aumentar os salários dos professores, visando mantê-los em um mesmo local de trabalho, pode ser considerado como uma decisão positiva, que poderia ser estendida para toda a Rede Municipal de Ensino, assim beneficiando a todos, e não apenas a uma minoria.

Outras questões podem ser pontuadas, com relação à concepção do trabalho docente, na Escola Bosque; dentre elas, podemos relacionar as que mais nos chamaram a atenção, em decorrência do seu caráter pragmático: o trabalho é erigido, neste primeiro momento, em que a escola efetivamente inicia suas atividades, como uma experiência ou uma espécie de laboratório, em que se visava à prática dos fundamentos que a caracterizavam. Hoje, assim se reconhece esse período.

Abaixo, listamos as principais inovações na Escola Bosque, referentes ao trabalho docente. O professor dessa instituição (DEMO, 1996, p. 23):

> a) é exclusivo da escola, durante o dia, permitindo evitar o “docente biscateiro” e, sobretudo, acentuar a dedicação integral à tarefa de educador, o que inclui também o direito de estudar;
>
> b) ganha sensivelmente mais que a media municipal, para se poderem atrair os melhores e privilegiar o mérito acadêmico;
>
> c) a aula é mais longa, para que o docente possa organizar melhor pesquisa e elaboração própria, ao lado de inovar com juízo;
>
> d) a cada semestre tem o direito de estudar em curso de pelo menos 80 horas, com compromisso de recuperar seu processo próprio de aprendizagem e, assim, poder melhor fazer o aluno aprender;
>
> e) de maneira permanente, deve reelaborar seu projeto pedagógico e outros materiais de cunho científico (sobretudo textos específicos da área profissional de cada uma [*sic*] e material didático próprio);
>
> f) é avaliado, sobretudo por mérito acadêmico, de modo permanente; [...]. (DEMO, 1996, p. 23).

A escola, neste primeiro momento, o da criação, não aceitou a presença do especialista (técnicos em educação, supervisores e orientadores), pelo fato de o Consultor julgar desnecessário, como podemos observar no trecho a seguir:

> A escola não terá especialista, não porque os despreza, mas porque não os necessita; parte-se da convicção de que sendo cada professor bem preparado e educador comprovado, exerce as funções naturais de supervisão e orientação; esta é também a razão para se ter apenas um psicólogo, que é da escola toda; ao mesmo tempo; dentro da visão interdisciplinar moderna, espera-se que todo professor seja polivalente, sem ser superficial e medíocre (DEMO, 1996, p. 29).

As questões lançadas já nos meados da década de 1990 expõem uma realidade que continua presente nos dias atuais, como as relacionadas ao trabalhador docente polivalente, que, acreditamos, traz à tona as muitas funções, habilidades e atitudes que são exigidas destes docentes, para que possam lidar no cotidiano de trabalho. Assim, as atividades assumidas pelos mesmos extrapolam a sala de aula, passando eles, assim, a exercer as funções de coordenadores pedagógicos, conselheiros escolares, enfim, varias atividades do dia-a-dia escolar que acabam por sobrecarregar estes trabalhadores.

Com relação à fala da "interdisciplinaridade moderna", apontada pelo autor, é descontextualizada, quando traz para o centro das discussões apenas atuação docente, saindo da área de conhecimento, onde comumente o termo interdisciplinar ganha corpo, e desloca-se para a atividade exercida pelos docentes. Na realidade, o uso dessa expressão fortalece a concepção de polivalência.

Por outro lado, com relação à resistência, por parte do Consultor, de se ter técnico/especialista na Fundação, entendemos que é um retrocesso e uma falta de reconhecimento da importância deste profissional, na instituição. Entendemos que, para fortalecer o trabalho entre as diversas categorias, dentro da escola, para que realmente o processo de ensino-aprendizagem se concretize com mais êxito, é necessário não o docente assumir a responsabilidade dos especialistas, mas, sobretudo, estar sendo acompanhado e assessorado pelos mesmos.

Não podemos perder de vista as condições concretas em que a Escola Bosque se situa, pois um dos maiores problemas enfrentados por ela está na violência, ocasionas por roubos, assassinatos, tráficos de drogas, que são temas centrais na ilha. Por outro lado, observamos que a delinquência infanto-juvenil, as desestruturações familiares fazem com que a questão da indisciplina tenha índices muito altos e ocupe lugar central nas preocupações dos docentes da

Escola[18]. Esta situação vive no limiar das relações estabelecidas entre a escola, a comunidade e os docentes, resultando em que estes últimos acabem por assumir, em sala de aula, outras funções que não apenas o ensino, pois, automaticamente, torna-se, às vezes, em conselheiro tutelar, até porque existem os casos de crianças e adolescente em situação de risco.

Outro ponto abordado por Pedro Demo, muito instigante, é a concepção da alfabetização, na Educação Infantil, como veremos na afirmativa abaixo:

> Na educação infantil assume-se o compromisso de alfabetizar as crianças, ao seu término, usando como modo de acompanhamento as fases preconizadas por Esther Grossi. Não nos satisfazem desculpas teóricas que preconizam ser equivocado alfabetizar a criança no período da educação infantil, a não ser que se trate de violenta domesticação, que, aliás, sempre estaria incorreto, também para adultos. Se é certo que a educação infantil não é para alfabetizar, não é menos certo que o docente que não consegue naturalmente alfabetizar é incompetente (DEMO, 1996, p. 29).

Esta temática de ser ou não competente para alfabetizar é algo que muito incomoda os professores de todos os níveis, causando, inclusive, tanto no início quanto no final de ano letivo, certo estranhamento entre os mesmos, pois alguns entendem o processo de alfabetização como processual, não se esgotando em uma série ou nível; outros acreditam que, desde a educação infantil, a criança precisa estar alfabetizada por completo; daí nascerem as divergências sobre este assunto.

Quando Pedro Demo (1996) se reporta ao processo de aprendizagem dos sujeitos, sua concepção é de que a escola sozinha (entenda-se: o docente!) pode e tem o dever de fazer o aluno aprender, desconsiderando quaisquer dificuldades que o aluno possa ter, pois, aparentemente, para Demo, estas dificuldades são irrelevantes, já que, no final, é o docente que tem que arcar com o sucesso do ensino. Segundo o citado autor, o fracasso escolar não está relacionado à culpa dos professores; no entanto, este é um problema que estes têm que assumir. Esta afirmativa é contraditória, pois, no final das contas, os professores são os únicos culpabilizados pelos insucessos dos alunos. É um excesso de responsabilidades atribuídas aos docentes.

Todas as produções referentes à Escola Bosque, como o Projeto Pedagógico da Escola, artigos produzidos pelo Consultor Pedro Demo, e outros, publicados na revista Caminhos da

---

[18] Pesquisa antropológica realizada pelos professores(as) e alunos(as), para subsidiar o projeto pedagógico da Escola.

Educação, editadas pela Prefeitura Municipal de Belém, na primeira fase da Escola Bosque, nos dão conta de uma forte pressão, com relação ao trabalho dos seus docentes. Isso está sempre em foco, uma vez que, como estes ganham mais, precisam trabalhar mais e, certamente, cumprir a difícil tarefa de exercer a docência nesse ambiente de forte cobrança.

Outra questão que chamou nossa atenção está relacionada à avaliação docente, em que vai se assumir o mérito acadêmico como critério de avaliação permanente e, também, como forma de selecionar os melhores. Esta forma de avaliação, todavia, não é muito explicitada, mas chegamos à conclusão de que a mesma vai operacionalizar-se com base no que o docente produz nos cursos de que participa, a cada semestre. Aliás, essa ênfase no mérito tem a ver com a própria remuneração dos professores; como foi frisado, estes ganham "sensivelmente mais que a média municipal, para se poder atrair os melhores e privilegiar o mérito acadêmico; [...]" (DEMO, 1996, p. 23). A avaliação orientada unicamente sob o prisma do mérito acadêmico é aquilo que reconhecemos como meritocracia, na qual o individuo ganha salário, gratificações, bônus, prêmios etc., de acordo com o seu desempenho nas atividades por ele realizadas.

O que nos incomoda é a forma como o trabalho docente passa a ser concebido, pois é nítido que a responsabilidade assumida pelos professores, com relação ao sucesso desse projeto, foi muito grande. Isso ficou latente, à medida que se forjou um perfil de educador, altamente competente, que, por isso, recebe o melhor salário, ficando claro que assim, será mais cobrado pelas suas produções acadêmicas e pelo sucesso dos alunos.

A questão do aumento de responsabilidades do trabalhador docente passa a ser muito polêmica à medida que coloca em xeque a competência dos docentes, indicando, assim, já naquele momento (1995), a nosso ver, uma tendência não apenas local ou regional, mas, sobretudo nacional. Isso se evidencia diante das reformas implementadas, na educação, principalmente após a promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases Educação, que viria a nortear os caminhos que o exercício do magistério iria percorrer no Brasil.

No próximo capitulo trataremos da gestão da Escola Bosque nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) e do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e as mudanças ocasionas na concepção dos fundamentos desta instituição, no trabalho e nas relações estabelecidas com os trabalhadores docentes.

2 AS MUDANÇAS DE GOVERNO E A POLÍTICA DE GESTÃO DA ESCOLA BOSQUE

Como demonstramos no capítulo anterior, a Fundação Escola Bosque nasceu da vontade da comunidade e foi apoiada por uma administração que vislumbrava, na educação ambiental, uma forma de promoção do desenvolvimento sustentável para a comunidade da ilha de Caratateua. Concebida para ser pólo irradiador de práticas de educação ambiental em toda a Rede de Ensino Municipal de Belém, esta instituição já nasceu com toda carga de expectativa da comunidade ao seu entorno (BELÉM, 1995).

A Fundação passou a ser vista, ao longo dos últimos anos, por muitos, como um local que tem um espaço privilegiado para a prática pedagógica, no qual os docentes e discentes podem usufruir um ambiente de qualidade, que possibilita o contato direto com a natureza. Além disso, há a questão das condições salariais dos trabalhadores que lá atuam, pois todos ganham "gratificação Escola Bosque", sendo financeiramente compensador trabalhar-se nesse local. Esta gratificação tem muito peso no imaginário das pessoas que estão fora desta instituição.

Assim, pensa-se apenas no lado positivo, que são as condições que, aparentemente, encontramos lá. No entanto, por trás desta realidade tão positiva, existem questões que a perpassam e que demonstram que ambientes e salários não significam tanto, quando estão em jogo as relações estabelecidas entre os sujeitos que ali se encontram.

No percurso de dez anos, muitas foram às questões que ali se configuraram, desde as de cunho administrativos até as políticas e pedagógicas. Tais questões ganharam forma em diferentes propostas das gestões administrativas que ali ocuparam o poder. É precisamente das relações estabelecidas entre as diferentes gestões e o corpo docente da Fundação Escola Bosque e, ainda, da própria maneira de vislumbrar o projeto político pedagógico da mesma que trataremos neste capítulo.

2.1 O PRIMEIRO MOVIMENTO DE MUDANÇA: A PROPOSTA DO PARTIDO DOS TRABALHADORES PARA A ESCOLA BOSQUE

Em 1997, a cidade de Belém teve como importante fato histórico a vitória de um partido de esquerda, o Partido dos Trabalhadores (PT) para o governo municipal. A chegada de um partido de esquerda ao poder significou a quebra de um grande ciclo de revezamentos

de governos de direita, na administração de Belém, e uma forte esperança de que era possível reverter as prioridades nas políticas administrativas e colocar em primeiro lugar as políticas sociais para as camadas menos favorecidas.

> O crescimento do Partido dos Trabalhadores e, sua conseqüente vitória está assim vinculada a uma campanha com trocas de acusações mutuas [*sic*] pelos dois grupos políticos mais fortes da região, possibilitando inclusive que seu candidato, em véspera de eleição, atingisse um percentual de sete pontos de diferença para o candidato da situação. A proposta eleitoral do PT vinha justamente no sentido de combater as elites e realizar uma "inversão de prioridades" para uma cidade que há 380 anos encontrava-se abandonada por essa elite que se perpetuava no poder. Comprometeu-se com a instauração de uma política diferenciada onde a democracia participativa teria um valor estratégico no contexto da gestão da cidade (MALATO, 2006, p. 126).

A vitória de um professor e sindicalista para administrar a prefeitura de Belém criou expectativas muito grandes, em todos os segmentos da sociedade civil, mais especificamente, nos trabalhadores em educação belenenses, que acreditavam nas possibilidades de mudanças na condução das políticas sociais para o município. Assim, o PT surgiu no cenário de Belém, com a promessa de inclusão e acesso da população marginalizada aos bens sociais, econômicos e culturais que, ao longo dos anos, lhes foram sendo negados.

Esta expectativa foi aguardada com muita ansiedade, principalmente pelos trabalhadores em educação da Escola Bosque que, em detrimento do governo que criou e implantou tal escola, gostariam de ter outro governo, democrático e popular. Lutavam, também, pela efetivação das promessas de campanha com relação a políticas de valorização da educação e, consequentemente, dos trabalhadores em educação (LUZ, 2008).

Um dos lemas do governo eleito, em 1997, era o da "inversão de prioridades", no qual a área educacional estava incluída. Dessa forma, privilegiou-se a expansão das Unidades de Educação Básica (UEB), criando-se, assim, novas escolas e anexos, para o atendimento de crianças que se encontravam fora da escola e deveriam estar freqUentando a educação infantil e o ensino fundamental. Esta ação se contrapõe às orientações do governo anterior, que assumiu e priorizou a construção das Unidades de Desenvolvimento Sustentável (UEDS), visando atender o ensino técnico profissionalizante (ASSUNÇÃO, 2005).

Esta inversão de prioridades, que passa a ser a bandeira do "Governo do Povo" – assim intitulado pela administração que procurou administrar a cidade mediante políticas

públicas nas quais estivessem inseridas a participação e a inclusão social das populações marginalizadas nos programas de governo. Com essa inversão, o Centro de Referência em Educação Ambiental "Escola Bosque" Prof. Eidorfe Moreira deixa de ser prioridade para o governo que se inicia. Isto se deve, em parte, à concepção de educação que se colocava, pois entedia-se que para desenvolver o trabalho, sob a ótica da educação ambiental, não era necessário ter um centro de referencia, já que todas as escolas da rede poderiam incluir a temática em seu currículo. Assim, a Fundação passou a ser vista como uma escola comum da rede municipal e a receber tratamento idêntico às demais, ocasionando, entre os docentes e a comunidade escolar, um ressentimento em relação à nova administração. Com a administração do PT, no primeiro governo (1997-2001), a Escola Bosque e respectiva Fundação são objetos de grandes mudanças, sendo estes primeiros movimentos balizados pelos seguintes encaminhamentos:

> As prioridades da atual gestão, em relação ao diagnóstico preliminar, seria detectar questões referentes à educação, à pesquisa e ao desenvolvimento comunitário que a instituição havia acumulado até o momento e a partir deste redimensionar iniciar um processo de consolidação que se consubstanciaria em novas propostas [...]: **a transformação da fundação em uma escola ligada a SEMEC**, a **questão da democratização pelo acesso** que se consubstanciou através da inauguração dos "anexos" e através da reavaliação em torno do **tempo integral** e a **concepção teórico-metodológica pretendida** (SILVA, 1998, p. 114. Grifos da autora).

Com relação a transformar a Fundação Escola Bosque em uma escola comum, da rede municipal de ensino, foi um fato que marcou profundamente as relações estabelecidas entre a comunidade escolar (professores, alunos, comunidade intra e extra-escolar) e a gestão municipal de educação. Podemos, inclusive, afirmar que esta questão vai perpassar as duas administrações do PT e ser geradora de grandes tensões, principalmente entre os docentes e a administração do município. A proposta de que este centro deixasse de ser uma fundação, mas continuasse a ser referência em educação ambiental, trazia, como justificativa, a autonomia financeira desta instituição que, até hoje, é mantida, exclusivamente, pelo Tesouro Municipal (SILVA, 1998).

Para Souza (2004, p. 41),

> Como não foi possível eliminá-la em virtude da mobilização e pressão da comunidade de Caratateua, professores, alunos e simpatizantes de sua proposta inicial, o poder público municipal diminuiu recursos financeiros, técnicos e tecnológicos necessários à continuidade de seu projeto educacional caracterizado pela Referência que se propunha em Educação

> Ambiental às escolas da Rede Municipal. A Fundação Escola Bosque embora não tivesse sido legalmente extinta perdeu as características de seu projeto original, levada a funcionar como uma escola comum da Rede Municipal.

Essas mudanças introduzidas na Escola Bosque iriam, de certa maneira, determinar os descaminhos pelos quais a instituição passaria, além de que uma das primeiras medidas visando torná-la uma escola comum, sem as prerrogativas de um centro de referência, foi a redução das gratificações dos docentes, o que ocasionou o divisor de águas, tanto entre os docentes e a administração quanto no âmbito da comunidade, que deu total apoio aos docentes.

> Diferenciada pela alta qualidade que buscava, a Fundação Escola Bosque tornara-se alvo de discórdia por idealizar condições favoráveis à ação educacional. O poder municipal instalado, preocupado em igualar as condições de ensino da Rede Municipal, em vez de melhorar e ampliar os recursos materiais e salariais das outras unidades educacionais tentou inviabilizar a diferenciação que caracterizava o funcionamento da Escola Bosque como Fundação, para igualar a educação municipal pelos parcos recursos materiais e salariais das outras escolas municipais, essa intenção municipal se estabeleceu como ponto de conflito entre os professores da Escola Bosque e a administração municipal (SOUZA, 2004, p. 40).

Ao diminuir os salários dos professores, a justificativa apresentada foi de que não era justo com os demais professores da Rede Municipal de Ensino, pois estes recebiam menos. Acreditamos que essa decisão poderia ter sido diferente, uma vez que não estava em jogo apenas o salário dos docentes que atuavam na Escola Bosque, mas o salário dos professores da Rede Municipal de Educação (RME), pelo fato de não lhes atender as necessidades básicas, sendo um dos fatores que ocasionou a deflagração de algumas greves, lideradas pelo Sindicato dos Professores do Estado do Pará (SINTEPP), principalmente no segundo governo do PT (LUZ, 2008). Esse fato pode ter colocado os professores que atuavam na Escola Bosque contra os professores das demais unidades da RME, o que seria evitado caso os salários fossem igualados pelo maior nível. A reportagem de um grande jornal de circulação no estado (JORNAL LIBERAL, 1997) mostra a polêmica instaurada na primeira gestão municipal do PT, na Secretaria Municipal de Educação:

> Durante três horas, Luiz Araújo, professores da Escola-Bosque [*sic*] e um representante do Sintepp, Cosmo Cabral, debateram o problema. O secretário recebeu uma pauta de reivindicações com quatro itens: a suspensão da medida em reduzir os salários, a não remoção de funcionários de outros órgãos, a formação de um grupo para discutir o futuro da Escola-

> Bosque [*sic*] (se permanece ou não como fundação) e a manutenção de debates sobre a democratização da escola. O secretário concordou com os dois últimos pontos. Ele disse que recua quanto à redução de salários. "[...] a menos que, em assembléia, da qual faço questão de participar, eles convençam todos os professores da rede municipal que devem ganhar mais do que do que os colegas", afirmou o titular da SEMEC (PREFEITURA, 1997, p. 5).

Este ponto é crucial para, efetivamente, nos lançarmos na busca da compreensão do papel que representa o salário dos docentes da Fundação Escola Bosque, uma vez que este assunto sempre causou polêmica na instituição e, podemos dizer, fora dela. Isso se justifica pelo entendimento de que não era possível um salário alto apenas para uma pequena fração de docentes da rede de ensino.

Assim, após o retorno das férias, em agosto de 1997, os docentes dessa instituição tiveram reduzido os seus ganhos, sob a justificativa de que os trabalhadores trabalhavam 240 horas e recebiam o equivalente à carga horária de 320 horas, no caso dos professores licenciados plenos, que tiveram redução em torno de 33,3% (de R$1511,12 para R$1.333,34), e no dos professores de nível pedagógico (magistério), de 36% (de R$1.025,02 para R$786,76) (SERVIDORES, 1997, p. 2).

> *Não é que o salário fosse altíssimo, mas para o que exigiam da gente, e a escola cobrava, era certo ter um salário que compensasse: era o trabalho com teu aluno, tu tinhas que escrever, tu tinhas que produzir, tu tinhas que fazer intervenção, tinhas que ler. Toda semana, a coordenadora reunia contigo; tinha que prestar contas do teu trabalho, tu tinhas que mostrar que teu aluno estava avançando. Então, sim, o salário tinha que compensar, e era bem melhor e era maior, que, na época, que teve toda aquela briga salarial, e que a gente entrou na justiça e que, depois, a gente ganhou e, depois. Perdeu* (Professora Dimeranda, 2008).

Entendemos que, realmente, é uma situação dual essa que a rede municipal de educação vivencia, pois coexistem, em um mesmo sistema educacional, numa mesma categoria, profissionais de ensino com ganhos diferenciados, o que, com toda certeza, por sua vez, causa grandes constrangimentos entre os docentes. No entanto, é preciso deixar claro, não dá para dizer que o professor que trabalha na Escola Bosque seja privilegiado, à medida que:

> *Nós somos vistos pelos nossos colegas da rede com um olhar diferenciado, primeiro pelo salário. Nós temos um salário diferenciado, temos no nosso contracheque, no nosso salário, uma "Escola Bosque" – EB - que é gratificação Escola Bosque, que faz que nosso salário seja um pouco maior*

> *que o da rede, embora nem tanto, porque quem está na rede tem um percentual de descontos de imposto de renda que é 17% e quem está na Escola Bosque tem 27%; então, estes 10% do imposto de renda, praticamente, come dessa diferença, vamos dizer assim, "salarial". E sem contar, também, que nós não temos as 25 horas atividades que a rede tem. Então, quando a gente vai pôr em nível de comparação, fica quase elas por elas, a não ser que, depois, você recupere, na sua restituição de imposto de renda, que nem sempre a gente consegue restituir tudo. Mas há uma diferença, embora eu ache que todos nós da rede deveríamos ganhar bem, não só porque é um centro de referência em educação ambiental; acho que todas as escolas do município de Belém deveriam ser referências em seus bairros, com educação de qualidade, com aprendizagem de qualidade. O salário do município deveria ser unificado, visando justamente essa educação com qualidade social, sem ter essa diferença em ser referência ou não* (Professora Orquídea).

Como podemos perceber, neste depoimento, o salário da Fundação Escola Bosque não chega a ser tão grande, em relação ao da RME, pois, além dos referidos impostos, temos também a questão dos gastos sucessivos com materiais didáticos, pois nem sempre a escola dispõe do que necessita como a impressão de trabalhos e atividades, a revelação de fotografias, entre outros, já que todas as atividades precisam ser necessariamente registradas.

Abaixo, trouxemos duas tabelas para compararmos os salários de uma mesma categoria, de servidores que são cedidos de uma Secretaria para uma Fundação. Na Tabela 2 faz-se um demonstrativo da ficha financeira de um docente que possui graduação. Na Tabela 3, trazemos os dados referentes aos salários de um docente, na mesma situação de escolaridade e carga horária dos docentes da Escola Bosque.

É preciso considerar que, assim como aos demais funcionários da RME, aos docentes da Escola Bosque são garantidas as gratificações por tempo de serviço, que são os triênios (acréscimo de 5%, a cada três anos de serviço público, para o quadro efetivo), especialização (acréscimo de 25%), mestrado (30%) e doutorado (35%); neste caso, tais gratificações não são cumulativas.

Tabela 2 - Salários dos professores da Escola Bosque

Ano	Vencimento base	Adicional escolaridade 100%	Regência de classe: 20%	Gratif. EB: 80%	Abono	Total
1996[19]						
1997						
1998	454,26	454,26	90,85	363,33		**1.362,7**
1999	475,24	475,24	95,04	380,19		**1.425,71**
2000	504,14	504,14	100,82	403,31		**1.512,41**
2001	539,76	539,76	107,95	431,80	13,00	**1.632,27**
2002	591,18	591,18	118,23	472,94	14,92	**1.788,45**
2003	705,64	705,64	141,12	564,51	14,92	**2.131,85**
2004	745,20	745,20	149,04	596,16	18,81	**2.254,01**
2005	794,45	794,45	158,89	635,56	18,81	**2.402,16**
2006	917,43	917,43	183,48	733,94	18,81	**2.771,09**

Fonte: Fundação Escola Bosque. SRH (2008).

Tabela 3 - Salários dos professores da rede municipal

Ano	Vencimento base	Adicional escolaridade 100%	Regência de classe 20%	Abono	Total
1996					
1997	377,78	377,78	75,77		**831.11**
1998	419,32	419,32	8386		**922.50**
1999	438,69	438,69	87,73		**965.11**
2000	465,36	465,36	93,07		**1.023,79**
2001	498,24	498,24	99,64	13.00	**1.109,12**
2002	545,71	545,71	109,14	14,92	**1.215,48**
2003	545,71	545,71	109,14	14,92	**1.215,48**
2004	687,90	687,90	137,58	18,81	**1.532,19**
2005					
2006					

Fonte: Luz (2008)

Nas Tabelas 1 e 2, verificamos que a diferença de salários, dentro da mesma categoria, realmente é significativa; mas é preciso ponderar que esta diferença, a nosso ver, não significa que os docentes da Escola Bosque ganham salários altos, mas são os trabalhadores docentes

[19] Não foi possível ter acesso às referências salariais dos períodos que estão em branco.

da rede municipal que realmente necessitam de uma política que os valorize com melhores salários. Entendemos que a valorização dos trabalhadores docentes vai além das questões salariais, pois acreditamos que passam, dentre outras, por condições de trabalho, de formação e qualidade de vida. Assim:

> Uma política de valorização do magistério deve considerar, além da situação salarial e de formação, outras condições de trabalho que possam representar um impedimento ao exercício pleno do trabalho docente e que, por isso, precisam ser consideradas, quando se abordam as configurações de uma carreira docente (LUZ, 2008, p. 151).

Ainda sobre a questão, ao analisar o poder de compra dos salários recebidos pelos professores, em todo o Brasil, Odelius e Codo (1999, p. 234) fazem a seguinte consideração:

> A situação de iniqüidade da remuneração dos professores nos diversos Estado do país é crítica, tanto por haver diferenças de remuneração para o mesmo trabalho realizado – ou seja, os professores fazem o mesmo trabalho com retribuições diferentes, como também em função da remuneração percebida por outros profissionais no mercado de trabalho.

Diante desta realidade, os autores citados apontam três problemas ocasionados por questões relacionadas aos salários:

> 1. A remuneração é arbitrária, ou seja, não existe relação entre o esforço do trabalhador e o pagamento que recebe por aquele esforço;
>
> 2. A remuneração é iníqua, pessoas realizando o mesmo trabalho percebem remunerações iguais e, além do mais;
>
> 3. Não compõe um perfil típico de uma categoria profissional, há professores situados em estratos sociais muito diferentes entre si (ODELIUS; CODO, 2006, p. 234).

Os aspectos indicados, acerca dos salários percebidos pelos trabalhadores docentes, são questões que giram em torno de uma política de valorização dos profissionais do Magistério, mas que, pelos fatores pontuados, também perpassam outras profissões.

A situação salarial dos docentes se coloca como ponto central dos movimentos de reivindicações dos sindicatos, por se entender que os valores percebidos estão aquém das atividades realizadas pelos profissionais. Se analisarmos as tabelas acima, observaremos que o salário base é mínimo, o que nos leva a considerar que o seu aumento se dá de acordo com o

nível de formação dos docentes (graduação, capacitação, especialização, mestrado e doutorado) e pelo tempo de serviço (triênios).

Percebemos que, no caso do trabalhador docente, a atividade por ele realizada mobiliza a força física, intelectual e psicossocial, já que lidamos constantemente com sujeitos, que, dependendo da situação – por exemplo, crianças com necessidades especiais –, necessitam de atenção em todas as dimensões; e hoje, com a inclusão dessas pessoas, mais necessário se faz que o docente mobilize todas as ferramentas (intelectuais, físicas e psicossociais) para que esse processo de inclusão seja realizado e não seja mais um engodo.

Por outro lado, faz-se mister lembrarmos que o programa de governo para a educação, conhecido como o Projeto Político-Pedagógico "Escola Cabana", tinha como proposta a concretização dos princípios da inclusão social e da construção da cidadania e possuía, como diretrizes, a democratização do acesso e a permanência com sucesso; a gestão democrática do sistema municipal de educação**; a valorização profissional dos educadores;** e a qualidade social da educação.

Enfatizamos a diretriz que anuncia a questão da valorização dos educadores, por entender que, nesse ponto, pelo que ocorreu com a redução salarial dos docentes da Fundação Escola Bosque, a posição do governo do PT pode ser vista como, até mesmo, contraditória, pois busca nivelar os salários dos professores, mas tendo como parâmetro os dos docentes da SEMEC. Sobre esta questão, Luz (2008, p. 184) nos esclarece como a política salarial foi conduzida pela gestão em questão:

> No âmbito da política salarial, verificamos uma enorme debilidade, pois ficou visível o processo de achatamento salarial, mesmo com o discurso governamental de reajuste real de salário; mas sua política foi apenas de reposição dos valores da inflação, a cada ano subseqüente. Essa metodologia acabava não reforçando os salários, de fato, pois, quando chegavam os valores da reposição, o poder de compra já tinha sido corroído pelos mecanismos dos impostos instituídos pelo Estado.

Durante as campanhas salariais realizadas pelos docentes e demais servidores da Rede Municipal de Educação, os trabalhadores da Escola Bosque tiveram ampla participação, até mesmo fazendo parte do comando de greve, pois entendiam que, mesmo na condição de "privilegiados", a luta se fazia necessária, pois sabiam que, mesmo com os salários "altos", a

inflação e os impostos sobre os mesmo faziam/fazem com que o poder de compra caísse/caia consideravelmente (LUZ, 2008).

Outra polêmica que ficou muito forte, na Escola Bosque, no período de 1997 a 2004, e que nos chamou atenção foi com relação à democratização do acesso bem como ao horário de tempo integral para os estudantes. Como dito anteriormente, a criação da escola foi concebida para funcionar, inicialmente, com 532 alunos, que lá ficavam durante os dois turnos e tinham o café da manhã, a merenda e o almoço.

Esta realidade muda com a administração do PT, tendo em vista, principalmente, a ocorrência de audiência pública com os moradores da ilha de Caratateua sobre a ampliação do número de vagas para as escolas e sobre a necessidade de a Escola Bosque continuar a atender em tempo integral ou garantir um número maior de vagas para atender a demanda de crianças que se encontravam fora da escola. Sobre a audiência pública Silva (1998, p. 122) esclarece.

> Em janeiro foram realizadas audiências públicas, antecedentes a matriculas. Uma delas realizou-se no dia 15 e outra no dia 22 de janeiro, sendo que o Prefeito participou desta última, com a participação de pais e alunos, com vistas à "comunicação" por parte da atual administração das mudanças que haviam ocorrido em relação ao horário integral.

Percebemos que autora destaca a palavra *comunicação* que em nosso entendimento dá o sentido de apenas se comunicar um fato ou decisão já tomada anteriormente sem a participação da comunidade. Essa interpretação é respaldada em entrevista que esta pesquisadora realizou entre os pais dos alunos, na qual se salienta a insatisfação dos mesmos com a perda do tempo integral na escola. Da citada audiência resultou o fim do tempo integral e o aumento de vagas, criando-se, para tal, os anexos dos bairros Brasília, Água Boa, Fama, Tucumaeira, Primavera e Fidelis, localizados em Caratateua/Outeiro, e Paquetá, Jutuba I e II e Cotijuba, nas ilhas adjacentes (SILVA, 1998).

Estes anexos funcionavam de forma precária, pois eram Centros Comunitários reformados para atender a um grande número de crianças. As reformas realizadas, no entanto, eram apenas de pintura, equipamentos de cozinha e divisórias para as salas. Tais divisórias não abafavam os sons que vinham das salas, o que tornava o ambiente barulhento, além de ser muito quente, devido à ausência de equipamento de ventilação.

Diante do aumento de vagas na instituição, vão se criar duas realidades na Escola Bosque. Os alunos matriculados na sede e os alunos dos anexos. Esses dois espaços travarão entre si grandes embates, no que diz respeito ao funcionamento dos anexos, que passaram a ser vistos como apêndices da sede; esta última era considerada um espaço privilegiado, pois lá se encontravam disponíveis todos os recursos necessários, além do fato de os professores assumirem apenas uma turma, em um turno, e, em outro, estarem em projetos ou planejamento. O mesmo não era a realidade dos anexos, nos quais, além de contarem com estruturas precárias, os professores eram responsáveis por duas turmas e não participavam das horas pedagógicas; e quando o faziam, suas turmas ficavam sem aulas. Sobre a relação sede e anexos, é esclarecedor o depoimento de uma professora:

> *Sede é sede. Anexo é anexo. Eu acho isso complicado. Eu acho ruim na forma de ver o outro lado do rio da escola, porque a escola não é só a sede e se faz marketing da educação ribeirinha, mais quando é do interesse. Eu iniciei no anexo e sei o que é isso. Então, o professor está lá, com pouca infra-estrutura, inclusive pedagógica; o professor de anexo não tem hora pedagógica. O professor de sede tem hora pedagógica. Nós viemos ter HP depois de muitos debates, de muita exigência nossa, dos professores dos anexos. Eu fiz parte dessa luta, mas, mesmo assim, não é do mesmo patamar da sede; nós tínhamos uma vez por semana, quando o professor de educação física ia ministrar aula, uma manhã para a HP enquanto que o professor da sede tem isso em dobro. Então, é diferenciado o tratamento entre sede e anexos* (Professora Orquidea, 2008).

O que ficou muito caracterizado com relação aos anexos foi que, mesmo assumindo, como um princípio, a democratização do acesso, garantindo um maior número de crianças na escola, o que a decisão de criá-los acarretou para a Escola Bosque foi um número elevado de matrículas, pois a mesma passou de 532, em 1995, para 1026, em 1997, primeiro ano de gestão do Partido dos Trabalhadores. Podemos verificar, no Gráfico 1, a evolução da matrícula, na Escola Bosque, durante o governo dos Partidos dos Trabalhadores, nela incluídos os números de matrículas nos dois primeiros anos da gestão que iniciou em 2006.

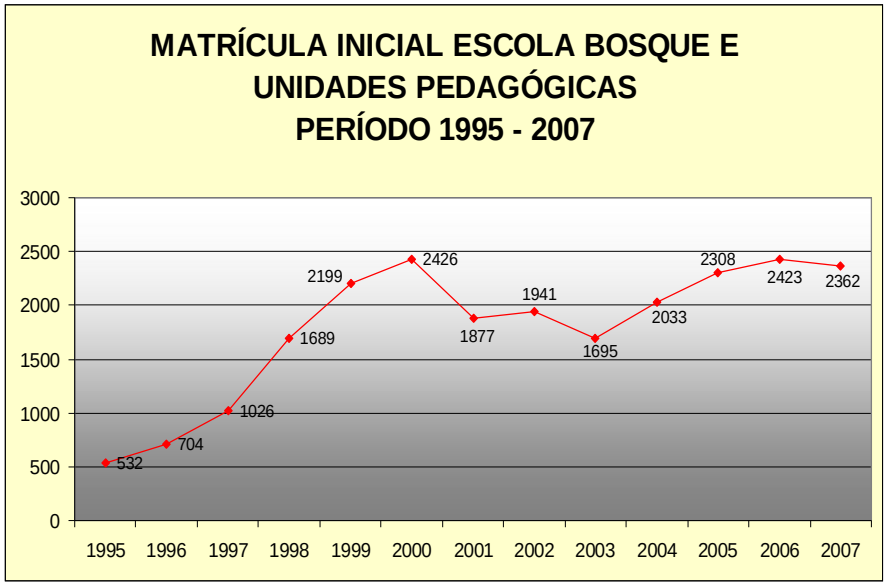

Gráfico 1 - Matrícula na Escola Bosque e unidades pedagógicas, 1995 a 2007
Fonte: Secretaria da Escola Bosque (2007).

Como podemos observar, existe na primeira gestão do Partido dos Trabalhadores, um aumento no número de matriculas, o que demonstra o interesse da administração em garantir o maior acesso possível de crianças, jovens e adultos à escola. Além do que, precisamos perceber que, até então, a região das ilhas tinha ficado totalmente desassistida pelo poder público, o que exigia medidas efetivas para mudar tal quadro, surgindo, assim, a necessidade criar anexos. Em 1998, a Escola Bosque incorporou dez unidades pedagógicas, seis localizadas na ilha de Caratateua (Fidelis, Brasília, Outeiro, Fama, Água Boa e Primavera) e o restante, em outras ilhas pertencentes ao município de Belém (Jutuba I, Jutuba II, Seringal, Jamaci e "Flexeira").

Em 1999, foram incorporadas a unidade Tucumaeira, na ilha de Caratateua, e as unidades da Faveira e Combu. Em 2000, as unidades localizadas na ilha são repassadas as escolas Monsenhor José Maria Azevedo e Helder Fialho. A escola do Combu ficou sob a administração da escola Silvio Nascimento. A Escola Bosque passou a se constituir em sede, ocupando uma área central de Caratateua, e os anexos, distribuídos na periferia e em outras ilhas.

No entanto, precisamos registrar que, durante o governo do Partido dos Trabalhadores, além dos anexos, que contribuíram em muito para a expansão do ensino, na ilha de Caratateua e, sobretudo, nas ilhas adjacentes, foi construída a escola Elder Fialho, assim como foram transferidos os alunos dos anexos da Água Boa e Fidelis para a escola Monsenhor José Maria Azevedo. Isso ocasionou uma redução do número de matrículas na Fundação Escola Bosque, apesar de a procura por vagas continuar a ser grande, devido à sua estrutura e a ser considerada de referência, no município, além do fato de a mesma ser a única instituição, em âmbito municipal, a ofertar ensino técnico profissionalizante em Ecoturismo, Técnico em Fauna e Flora e Técnico em Educação Ambiental.

Mas, as primeiras mudanças não foram bem recebidas pelos professores.

> *Quando aquela senhora assumiu a presidência da Escola Bosque* [gestão do PT] *e começou a mudar as coisas, a primeira coisa que mudou foi o nosso tempo de horas aulas com os alunos; sai de seis horas, ficou para quatro; fez as mudanças, alguns professores acabaram ficando com mais de uma turma; foram feitas avaliações; foi feito reunião com a comunidade, porque a Escola Bosque estava priorizando só alguns números de alunos, precisava ter mais vagas, e começou a se ampliar os número de vagas e se passou a ocupar espaços, sala de leituras; alguns espaços começaram a ser ocupados como sala de aula. É isso o que acontece, a gente começou a ver que isso estava acabando, estava indo contra a proposta da escola, ocupar espaços* [físico]. *E isso começou a incomodar a gente, e a gente começou a questionar, até que, em uma dessas reuniões, ela falando sobre Piaget, ela começou a colocar que a gente trabalhava de uma forma muito arraigada. Lembro bem que foi a F. que disse que com base em que ela estava fazendo aquela avaliação, que ninguém não tinha perguntado para gente, nem nada, como a gente trabalhava, como nós trabalhávamos... falando coisas assim, deduzindo as coisas, sem nem mesmo terem conversado com a gente Aí, começou a criar uma polêmica, porque quem primeiro começou a se fazer questionamentos maiores fomos nós, do CI e CII C, que era da educação infantil, a F. que era do CII; eu também comecei a me posicionar, e outra pessoas, a gente começou a criar um atrito muito grande. E nós do CI e CII, principalmente, começamos a ser muito visados* (Professora Dimeranda, 2008).

Esta fala é reveladora, à medida que nos expõe alguns problemas que vão além do aumento do número de alunos, isto é, a ocupação de espaços que atendiam aos objetivos da escola, com relação ao projeto pedagógico, e que acabaram cedendo lugar a salas de aulas, o que, de certo modo, vai de encontro à proposta inicial da Escola Bosque, pois cada espaço foi projetado para atender a uma determinada atividade, dentro da proposta inicial dessa Escola.

Segundo Silva (1998), sem argumentos que convencessem a comunidade intra e extra-escolar de que esse projeto era elitista, procurou-se, a todo custo, modificar o projeto original, ao mesmo tempo em que se lançava contra os direitos dos trabalhadores que ali se encontravam, principalmente com relação à redução dos salários dos mesmos, instalando-se um clima tenso, que polarizou-se em dois grupos:

> *Então, foram situações, assim, que, quando tinha reunião ou alguma coisa, a gente começava a se armar. A gente já sabia o que ia acontecer, e eu acho que nem eles imaginam que aquilo fosse chegar àquele ponto, que a gente fosse ter reações a ponto de chegar aonde chegou, com conflitos e trocas de acusações. Aí, a gente ia para o jornal, eles iam, a gente botava uma nota, eles colocavam também outra; era ibope para a imprensa. E também, a gente acabou criando uma situação muito terrível, e isso aí abalou muito o meu emocional* (Professora Dimeranda, 2008).

A formação desses dois grupos foi uma situação difícil, pois acabou indo para o campo político mesmo: de um lado, o grupo do Partido dos Trabalhadores e, de outro, o grupo dos defensores da Escola Bosque, chamados Hélio Gueiros[20] (Prof. Beija-Flor, 2008). Isso foi suficiente para que, no segundo governo do Partido dos Trabalhadores, houvesse a devolução, à Secretaria Municipal de Educação, de um grupo de sete docentes que combatiam acirradamente o governo municipal.

> *Quando chegava o final do ano, tinha as listas de devoluções, onde eles mandavam embora. Muitos eram pegos de surpresa; como foi um ano que tiveram que sair sete ou oito professores. Eles estavam participando da formação do início ano e, quando estava terminando a semana do planejamento, foi que chegou a lista da devolução. Esses professores foram para uma reunião, lá na Semec, para querer saber o motivo, e até hoje nunca se soube o porquê dessas devoluções. Então, o que se achou é que foi política, porque eles eram do contra, pois fizeram campanha contra o governo; e depois da eleição e da posse, veio a devolução. É esse o governo democrático do PT?* (Professor Beiija-Flor, 2008*)*

As devoluções foram citadas pelos entrevistados como momentos difíceis e que era algo que pairava sobre cada um. Os momentos mais tensos eram no final de ano, quando as avaliações, principalmente dos professores que se ausentavam muito da escola, eram feitas segundo depoimentos colhidos com coordenadores mais visados (Coord. Gongora, 2008).

Por outro lado, surge outro embate, que é com relação à metodologia adotada na administração petista. Se, no primeiro momento, buscou-se atuar com a pedagogia de

---

[20] Prefeito que criou a Fundação Escola Bosque.

projetos, que procura trabalhar com os interesses dos alunos, tendo como aporte teórico a epistemologia genética de Jean Piaget, conhecido como 'método construtivista', que, no Brasil, ganhou adeptos como a educadora Ester Pilar Grossi, o governo do Partido dos Trabalhadores traz, para a rede de ensino, o 'método do tema gerador', baseado no trabalho de Paulo Freire, deixando de lado o interacionismo de Jean Piaget e adotando como referência o sociointeracionismo de Leon T. Vygotsky[21].

Segundo Souza (2004, p. 52),

> A familiaridade dos técnicos da SEMEC envolvidos nos processos de formação continuada docente, com o Tema Gerador, apontando como principal motivo à Escola Bosque para a mudança do trabalho com a Pedagogia de Projetos para Temas Geradores, provocou nos professores uma certa desorientação metodológica num momento em que o trabalho com projetos começava a se solidificar.

Assim, durante os dois governos municipais de Belém, sob a administração do PT, o programa para a educação foi todo respaldado no Projeto Político-Pedagógico da "Escola Cabana". Neste sentido, é através deste programa que a prática docente, em sala de aula, irá se consubstanciar, durante os anos de 1997 a 2004.

Como anteriormente explicitamos, houve uma ruptura na forma de se conceber a educação, em todos os sentidos, o que certamente iria ocasionar dúvidas, receios, medos e, também, resistências e atritos entre os professores e a comunidade escolar, e a direção da Escola Bosque. Nesse sentido, apesar de longa, a citação é muito importante para dimensionarmos como os docentes se sentiram com a nova gestão da Escola.

> *Esse atrito começou a ter certos momentos... Isso se agravou porque a gente começava a ser agressivo um com o outro e, durante esse período todo, a gente viveu assim. O que a gente sentiu que essa gestão, que era para ser uma gestão totalmente diferente, mais democrática do que a outra gestão, onde a gente pudesse ser ouvida, onde as coisas pudessem ser mudadas. Mas, a partir das discussões, o que vocês acham? O que é que tem que mudar? O que tem que melhorar? Não. Começou a se criar uma espécie de disputa: então vocês são contra. A gente sentia assim: se a gente falava e não concordava com alguma coisa, era porque a gente era do contra e começamos a ser rotulados. Se tu defendias a proposta, tu eras*

[21] Esses dois teóricos, apesar de serem considerados construtivistas, têm concepções diferenciadas com relação à aquisição do conhecimento. Enquanto Piaget defende que a estruturação do organismo precede o desenvolvimento, para Vygotsky é o próprio processo de aprender que gera e promove o desenvolvimento das estruturas mentais superiores, enfatizando ele a linguagem, nesse processo (LA TAYLLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992).

> *Hélio Gueiros, se tu não defendias tu não eras. Começou a criar grupos - grupos daqui, grupos dali... E começou a criar um racha e, claro, toda essa gestão, dessa forma como veio acontecendo, foi interferindo no trabalho da gente. Eu me lembro que, numa época, saí de uma sala de aula normal; eu fui trabalhar numa sala que era sala de leitura, que só tinha uns tocos, que a gente ia para lá, os alunos pegavam materiais de leitura e sentavam naqueles tocos* [banco feito de tronco natural das árvores]; *não tinha cadeiras, não tinha nada; aquela sala foi transformada em uma sala de aula e eu fui para lá. Não tinha um quadro branco, não tinha nada; botaram umas carteiras, só para alunos; não tinha carteira de professor, não tinha nada; então, eu já fui em condições precárias para lá* [...] *são as últimas salas, lá no final. Eu já fui para lá como se fosse de castigo. Eu me lembro que, todo dia, quando eu chegava à tarde, que eu tinha uma turma à tarde, aí – caramba! - quando eu chegava lá, que, claro, se encheu, se ampliou o número de alunos, não tinham cadeiras e faltavam materiais. Tinha um monte de alunos, faltava carteira, faltava material. Quando eu chegava lá, não tinha carteira, os alunos reclamavam: 'professora, não tem carteira, não tem isso'; eu não tinha onde escrever. Tinha momento que eu precisava escrever alguma coisa no quadro, escrevia em papel quarenta quilos; eu cansei de escrever em papel quarenta quilos, pendurar no prego; depois, eu arranjei um quadro pequeno, branco... até caiu o quadro, machucou meu pé. Então, isso acabava me irritando* (Professora Dimeranda, 2008).

A fala da professora nos indica que as mudanças operadas na Escola Bosque tiveram um impacto muito grande nas relações estabelecidas entre os docentes e a gestão, o que causou grandes atritos, principalmente no que diz respeito à forma como elas se concretizaram, sem levar em consideração as opiniões dos professores. Parece-nos que a preocupação estava em atender o maior número possível de alunos e desconsiderar totalmente os objetivos da instituição.

Aliás, se formos observar com maiores detalhes a gestão do Partido dos Trabalhadores, além de não levar adiante o projeto da Fundação Escola Bosque, que estava relacionado a uma concepção de educação voltada para o ensino, a pesquisa e a extensão, de acordo com a perspectiva da educação ambiental, em nenhum momento a administração petista construiu um projeto específico para essa Fundação. Não existe nada que conste como Planejamento Institucional (PI), que tenha um corpo teórico e metodológico do trabalho que se pretendia realizar na instituição, o que nos leva a concluir que, para aquela gestão, a Fundação somente existia no papel, que, no restante, ela era uma escola regular como tantas outras, apenas diferenciada pelo pagamento de seus funcionários.

Os projetos que se desejem para uma sociedade, principalmente para a educação, não podem ser concebidos sem levar em consideração as forças antagônicas que fazem parte do

todo. No entanto, é preciso considerar que as mudanças são paulatinas, devendo haver um envolvimento dos sujeitos que fazem parte dessa realidade.

Para Guedes (2000, p. 13),

> As relações que se estabelecem dentro das esferas de poder de uma sociedade, em um determinado momento histórico, não acontecem de forma acidental, mas estão carregados de intencionalidades conforme as concepções, visões de mundo e interesses implícitos nos projetos políticos que disputam, no interior desta sociedade, hegemonia de poder, disputa esta que se dá através da correlação de forças entre os diversos grupos e sujeitos sociais.

Uma das características do planejamento em educação para o município, na gestão do Partido dos Trabalhadores, foi chamar a comunidade para o diálogo e o debate, para a construção de uma nova maneira de gerir a educação, que traduzisse os anseios da comunidade intra e extra-escolar. Mas segundo as falas dos entrevistados esse diálogo não ocorria na Escola Bosque, ao menos para aqueles que queriam que o Partido desse continuidade ao projeto inicial da Escola, pois as mudanças que foram realizadas dentro desta ocorreram de cima para baixo, sem consulta à comunidade. Parafraseando Silva (1998, p. 122), as reuniões e audiências tinham um caráter de “comunicação”.

Mesmo com pouco diálogo, no governo do PT foi implementada, na Fundação Escola Bosque, assim como nas escolas da Rede Municipal de Ensino, a eleição direta para diretor, o que representou um avanço muito grande para a comunidade escolar, que, finalmente, poderia escolher seus representantes. As eleições diretas para diretor(a) teve uma disputa acirrada entre professores da instituição, marcando, assim, uma fase da escola, politicamente mais intensa, e, por outro lado, mais aberta à participação dos sujeitos nos direcionamentos das ações dentro da Fundação.

No entanto, nem mesmo com a eleição direta para diretor as relações continuaram as mesmas, até porque não são apenas as mudanças nos processos de escolha de dirigentes que são definidoras do processo de participação, mas a própria maneira como são conduzidas essas participações é que nos mostra se são ou não práticas democráticas.

Tais mudanças ocasionaram transformações na prática docente, através do projeto político pedagógico da Escola Cabana, apesar da resistência de muitos docentes. A

comunidade se fez mais presente dentro da escola, sendo este fato visto por alguns professores como excesso de liberdade para os alunos e maiores pressões para os professores:

> *Com relação aos alunos, o que nós percebemos foi que o aluno tinha todo o direito dentro da escola. Primeiro, se ouvia o aluno, depois, o professor. Tiveram casos de alunos agredirem os professores, em sala de aula, e, se chegava à coordenação, e dizia assim: será que você professor está certo? Será que não era o aluno? E isso chegou a desgostar muito os professores. Eu estou aqui e não sou ouvido. E aí, foi se deixando passar, os alunos tendo todo o direito... e aí, foi se tirando a autoridade do professor, em sala de aula, e o aluno se sentia o dono da escola, que podia fazer o que queria, aqui dentro da escola, porque a coordenação estava sempre a favor deles... porque se dizia que era o governo do povo. Então, tinha que ser feita a vontade deles* (Professor Beija-Flor, 2008).

Precisamos esclarecer que a participação da comunidade deu-se, apenas, em nível de intervenção pedagógica na escola. Ou seja, pais e alunos eram chamados para discutir avaliação, projeto político-pedagógico, dentro dos princípios da Escola Cabana, não acontecendo o mesmo em relação à tomada de decisão administrativa e financeira. Entendemos que não basta apenas que os processos de participação se dêem de forma democrática, estimulando os sujeitos a fazerem valer seus direitos. Mas é importante observarmos que este processo deixa de ser democrático quando se considera apenas uma parte, deixando de lado o conjunto do coletivo. Precisamos aprender o sentido da liberdade não apenas no aspecto de tomar decisão, mas ser ético e responsável por sua atitude (PARO, 2001). Nesse sentido, podemos educar nossos alunos para a liberdade, mas em sentido amplo, e não apenas em seu aspecto restrito, pois assim estaremos contribuindo com a formação de uma sociedade injusta e antidemocrática e, acima de tudo, permissiva.

Podemos afirmar que essas mudanças, tanto as ocasionadas pela transição da administração do PT quanto à própria forma de gerenciar a educação, foram algo que trouxeram para a Escola Bosque um redimensionamento do seu papel na própria Rede Municipal de Educação. Isto significou novos olhares para o trabalho dentro dessa instituição, com relação ao projeto da Escola Cabana, que passou a ser a sua filosofia de trabalho institucional, o que, de certo modo, vai modificar não apenas o trabalho, mas a relação estabelecida entre a gestão/coordenação e o trabalhador docente.

Estas modificações geraram para o trabalhador docente descontentamento que se desdobraram em conflitos entre a gestão/ coordenação. Nos depoimentos percebemos que trouxeram sofrimentos aos trabalhadores docentes, pois a resistência dos mesmos em

aceitarem as mudanças propostas pelo novo governo se configuravam em momentos tensos. Estes momentos provocaram nos docentes abalos psíquicos que se refletiam em estresses.

É preciso ponderar que estes trabalhadores não eram obrigados a aceitar esta situação. Como eram professores do quadro efetivo do município poderiam pedir a sua saída, o que ocorreu com alguns, cerca de 5, outros foram devolvidos (07), mas os que ficaram lá tiveram que se submeter aos conflitos e arcar com o ônus das situações que em muitos casos levaram os mesmos ao adoecimento.

2.1.1 O segundo movimento de mudanças: o retorno ao projeto inicial da Escola Bosque

Após oito anos de governo de um partido de esquerda, o retorno das velhas oligarquias ao poder torna-se uma realidade no pleito de 2004. Este fato foi muito festejado pelos docentes da Escola Bosque, movidos pelo grande sentimento de indignação que esta categoria nutria pela administração petista.

O programa de governo do Partido Trabalhista do Brasil (PTB), eleito para o período de 2005-2008 foi intitulado “Belém, metrópole da Amazônia” e teve como macro-objetivos:

> Garantir à população o acesso e o atendimento com dignidade, dos serviços de saúde, educação, assistência social, cultura, esporte e lazer e segurança; através da integração dos diversos setores municipais e da participação comunitária com vistas ao desenvolvimento social pleno;
>
> Melhoria da infra-estrutura e dos serviços urbanos, com ampliação da oferta de empregos e geração de renda, visando ao desenvolvimento municipal com garantia da preservação ambiental e da melhoria da qualidade de vida da população; Implantar gestão estratégica das ações de governo, otimizando os recursos públicos, considerando as expectativas, necessidades e poder aquisitivo da população, visando com isso a melhoria da condição de vida da sociedade como um todo (BELÉM, 2004, p. 4).

Ao apontar os macro-objetivos no Plano Plurianual de 2005-2008, estabelece, também, as diretrizes que nortearam o plano, que são: promoção da cidadania; promoção da inclusão social; promoção do desenvolvimento sustentável do município; efetivação de políticas públicas de acordo com o poder aquisitivo da população (refere-se à definição de impostos, taxas, tarifas, a exemplo da passagem de ônibus, IPTU etc.), transparência governamental. Essas diretrizes estão agrupadas em três eixos: Inclusão Social, Infraestrutura e Gestão (BELÉM, 2006, p. 4**).**

A educação terá como lema “Educar é Preciso”, tendo como órgãos principais a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e a Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Prof. Eidorfe Moreira (FUNBOSQUE). A educação passa a ser orientada tendo como eixos de ações estratégicas: Expansão da Educação Infantil; Educação para o desenvolvimento do homem sustentável; e a Formação continuada dos professores.

Durante nossa pesquisa sobre o projeto político pedagógico deste governo nos permite dizer, aqui, que ainda são poucos os escritos sobre o mesmo. Mas, ao mesmo tempo, observamos que, ao trazer de volta para a Secretaria Municipal de Educação a mesma gestora que implantou a Escola Bosque, esse fato era um indicativo da possibilidade do retorno ao projeto inicial, que caracterizou a criação dessa unidade de ensino.

O retorno da antiga Secretária Municipal de Educação (1993-1996) representou a volta da equipe de trabalho que atuou até 1996, bem como de um consultor que esteve presente durante toda a gestão dessa secretária. A Fundação Escola Bosque foi marcada, também, pela volta de alguns dos professores que haviam sido devolvidos (04) a outras escolas da Rede, no início do segundo governo da gestão anterior.

No decorrer do primeiro semestre, após a posse do novo governo, a Fundação Escola Bosque passa a sofrer intensas modificações, principalmente no que tange aos setores administrativos e pedagógicos. Mesmo tendo um diretor eleito pela comunidade escolar, esse funcionário teve o seu cargo desconsiderado pela equipe que assumiu, sendo, no semestre seguinte, devolvido à SEMEC, para atuar em outra escola da rede.

Este fato deixou bem claro os rumos que a direção da escola passa a assumir no contexto das relações democráticas, nas escolhas dos seus dirigentes, pois, diferentemente da gestão anterior, que via a Fundação Escola Bosque como mais uma unidade da rede municipal de educação, na atual, procurou-se voltar ao projeto inicial e fortalecer a instituição enquanto uma Fundação. No entanto, essa decisão se, por um lado, vem no intuito de fortalecer a fundação, por outro, desconsidera o movimento de democratização da escolha dos dirigentes, fato que, sob a ótica democrática, pode indicar um retrocesso, uma vez que nada impediria de se buscar fortalecer a instituição, tendo à frente pessoas escolhidas pela comunidade, de forma participativa.

Aliás, podemos dizer que, diante das conquistas representadas pela participação dos sujeitos na escolha dos dirigentes escolares, a Rede Municipal de Educação retorna à velha prática de indicação dos dirigentes escolares e, em alguns casos, mesmo havendo eleição, é a própria Coordenação de Educação da Secretaria (COED), quem organiza o processo, tirando assim, totalmente, a autonomia das escolas quanto às regras das eleições.

Como salientamos anteriormente o governo do PDT é marcado pelo retorno dos professores devolvidos (04) pela gestão anterior, inclusive uma professora assume o cargo de diretora geral de ensino, o que provocou uma onda de satisfação entre os docentes, principalmente dos que estavam lá desde o inicio da Fundação e tinham profundas desavenças com o governo do PT. Devemos ressaltar que existiam professores nesta instituição que deram total apoio ao governo do Partido dos Trabalhadores (PT) e que não viam que o atual governo pudesse mudar as relações existentes na mesma.

No Governo do PDT ocorrerá também de muitos professores, no meio do ano e no final do mesmo. Todas as devoluções tiveram como justificativa a inadequação desses docentes aos preceitos da escola, além de, em alguns casos (02), terem sido motivadas pelo excesso de faltas dos mesmos.

Ao marcar o retorno da Secretária de Educação, como presidente da Fundação, iniciou-se um processo de avaliação dos docentes, tendo como um dos critérios os artigos e projetos próprios, que todos foram ‘solicitados’ a produzir. Os artigos tinham como objetivo a análise dos índices de avaliação da leitura e escrita da população no Brasil, em todos os estados, divulgados pelo Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF)[22] e o projeto era a produção de um plano de trabalho que cada professor iria desenvolver com as suas turmas.

Esses artigos e projetos de trabalho foram enviados ao consultor (Pedro Demo) que, em conjunto com o Grupo Base, agora denominado Elaborando o Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo (ECOAR), faz a formação dos professores da Rede Municipal de Educação, que os avaliaram, atribuindo uma nota na escala de 0 a 10. No entanto, na avaliação desses trabalhos, os professores não tiveram retorno pessoal dos mesmos, apenas a nota pela nota, o que os impediu de observar os possíveis erros e tentar melhorar o seu desempenho.

---

[22] Este indicador é realizado, em todo o país, pelo Instituto Paulo Montenegro e pela organização não-governamental Ação Educativa.

Esta, digamos assim, foi a primeira avaliação muito polêmica, pois houve pessoas que se recusaram a elaborar os artigos e as propostas de trabalho, alegando que parecia mais um teste; e discutiram com o consultor, que foi bem claro na afirmação de que quem não tinha capacidade de elaboração (artigo, projeto) não tinha porque estar ali.

Como informado anteriormente, o retorno da antiga Secretária de Educação serviu como uma esperança de revitalização do projeto inicial e da própria Escola, que apresentava uma intensa degradação dos espaços físicos, pois, como já explicitado, houve um aumento significativo no número de matriculas na instituição e muitos espaços foram ocupados como sala de aula. Além disso, com dez anos de vida e funcionamento, notava-se que estes espaços estavam se deteriorando.

Por outro lado, a Fundação, a partir do final do segundo semestre de 2005, passa a ter como presidente outra profissional que também participou da elaboração do projeto inicial da Fundação Escola Bosque. Com isso, a Secretária de Educação deixa de acumular os cargos tanto de presidente da Fundação e Secretária Municipal de Educação.

Uma das principais ações dessa então presidente foi a elaboração de um Planejamento Institucional (PI), para os anos de 2005-2008, cuja missão seria:

> Promover, com qualidade Educação, pesquisa e desenvolvimento comunitário na região insular de Belém que articulem de modo atualizado e inovador, a relação adequada entre meio ambiente e educação, na perspectiva do Desenvolvimento Humano Sustentável, buscando a atuação global da instituição enquanto referência em Educação Ambiental (BELÉM, 2006, p.8).

Diante de sua missão, os objetivos estratégicos foram definidos da seguinte maneira:

> 1- Revitalizar a infra-estrutura física da Fundação;
>
> 2- Elaborar o Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI;
>
> 3- Revisar o projeto pedagógico adequando-o aos objetivos propostos a partir da nova missão institucional;
>
> 4- Realizar o intercâmbio de práticas educativas entre as unidades educacionais da rede municipal de Belém;
>
> 5- Captar recursos financeiros e realizar pesquisas acerca de questões sócio-ambientais das populações das ilhas; bem como sobre a aprendizagem;
>
> 6- Constituir arranjos financeiros institucionais, envolvendo instituições de ensino, pesquisa, ciência e tecnologia como a Universidade Federal do Pará (UFPA), Núcleo de Meio Ambiente (NUMA), Núcleo de Ação para o

> Desenvolvimento Sustentável (POEMA) Universidade do Estado do Pará (UEPA), Museu Emilio Goeldi, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), Secretaria Estadual Executiva de Ciência e Tecnologia (SECTAM); [...]. (BELÉM, 2005, p. 9).

Como podemos observar, os principais objetivos, com relação a essa instituição, estavam em fortalecê-la enquanto Fundação, com intuito de buscar autonomia financeira para a mesma e consolidá-la enquanto fomentadora de desenvolvimento sustentável. Em nenhum momento, aborda-se a questão dos profissionais que ali atuam; isto porque tanto a elaboração quanto a execução desse planejamento, não teve participação da comunidade escolar (professores, pais, alunos, técnicos etc.), centralizando-o, assim, na Coordenadoria de Planejamento e Pesquisa, que era um grupo formado por consultores, dentro da Fundação.

Um ponto muito discutido e polêmico durante a gestão da presidente que assumiu em 2006 foi a avaliação realizada por sua equipe técnica. Neste processo, a grande controvérsia dizia respeito à forma como se construiu a avaliação, que, em nenhum momento, teve participação dos trabalhadores em educação, de maneira geral, nem ao menos no processo de discussão sobre a mesma. E depois, a forma como os dados foram apresentados, que repercutiu negativamente sobre todos os docentes.

Sobre esse acontecimento, um dos entrevistados manifestou sua percepção.

> *A avaliação que se realizou não foi feliz. Se eles queriam avaliar o trabalho dos professores poderiam ter feito de outra maneira, não fazendo um teatro, justamente em um período em que todos estavam fora, participando de uma formação feita exclusivamente para os professores da escola. Era como se não quisessem que os professores soubessem dessa avaliação e não estivessem ali para intervi.* (Professor Sabiá).

Esta avaliação gerou um artigo, publicado pela então assessora pedagógica da Escola Bosque, no livro “Educação Ambiental em Belém: trilhas e perspectivas”, que foi lançado em comemoração ao aniversário da Fundação e apresenta experiências pedagógicas, na área da educação ambiental, resultado do I Encontro de Educação Ambiental de Belém (LOUREIRO, 2007, p. 6).

O artigo, cujo título é “Oficinas de Avaliação e Planejamento da Escola Bosque: relatos inconclusos de um percurso iniciado” apresenta os resultados da avaliação realizada no período de março a abril de 2006. Segundo a autora e uma das que idealizaram esta avaliação,

as “oficinas de avaliação” foram realizadas objetivando subsidiar o planejamento institucional da Fundação (SILVA, 2007).

Tal avaliação envolveu professores, alunos, pais e funcionários, de maneira separada, cada qual com uma dinâmica diferente (depoimentos, desenhos em massa de argila, fotografia etc.), mas ressalte-se que, em nenhum momento, ao menos para os docentes (Sabiá, 2008), foi-lhes revelado os objetivos dessas oficinas; muito pelo contrário, dizia-se que seriam dinâmicas de integração entre os docentes e coordenação, técnicos em educação e presidente, e não que estavam avaliando a prática docente, a escola, o aluno enfim. Nessa oficina, foram observados os seguintes aspectos: cuidados com o meio ambiente; relação com os pais e comunidade; infraestrutura, recursos e condições materiais da escola; relações interpessoais e afeto; educação e prática dos professores.

Nos dados apresentados, as falas significativas aparecem nas vozes dos alunos. Assim, a autora revela:

> Professores e alunos aparecem como antagonistas, ao invés de parceiros, um ao lado do outro. Os alunos esperam incentivo, força porque reconhecem a importância disso em seu aprendizado, em sua vida, precisam ser tocados**.**
>
> Os professores por sua vez, podem retrucar: mas e nós? Quem se preocupa com a gente? Também não precisamos do mesmo investimento. Claro que sim. Evidentemente à primeira vista se está exigindo muito do professor. Ocorre que se por um lado essa exigência pode parecer grande demais, por outro lado, é preciso que se pense: é possível ser de outro jeito? Se a resposta for negativa nos cumpre um investimento intensivo e suporte necessários (SILVA, 2007, p. 28).

No texto, a autora preocupa-se apenas em apresentar a fala dos alunos, que fazem uma manifestação negativa da figura dos docentes. Mesmo tentando maquiar essas questões, o texto deixa em evidência, em seu teor, a imagem depreciativa da figura docente, figurando como vilão, o único culpado pela falta de qualidade de ensino na escola e pelas mazelas dos alunos(as). Isto é um fato concreto, pois, analisando o texto em toda a sua extensão e as falas dos alunos, constatamos que, de um conjunto de 30 depoimentos colhidos e ali apresentados, identificamos neles 20 falas de alunos(as), três de professores(as), cinco de pais e duas de funcionários. Dessas falas, 16 são depreciativas da imagem e do trabalho realizado pelos professores e são falas de alunos.

No texto ‘Oficinas de Avaliação e Planejamento da escola Bosque: relato inconcluso de um percurso iniciado’ reforça-se a imagem do super professor:

> Foi dito anteriormente sobre a educação como tarefa das mais difíceis. E que às vezes parece exigir alguém com super poderes para dar conta. O professor carrega nos ombros o peso dessa exigência. Não é fácil! É preciso que se reconheça. Novamente, na percepção dos problemas relacionados às práticas educativas e as ações especificas dos professores estão explicitas as exigências do “super professor”. E mais uma vez, faz-se mister a indagação: é possível ser diferente? (SILVA, 2007, p. 29)

Ao indagar, constantemente, se não é possível ser diferente, a assessora pedagógica expõe sua forma de entender o trabalho dos docentes: a de que sobre eles recai a responsabilidade de sempre ter que corresponder às expectativas do sistema, como se ele estivesse amarrado a uma camisa de força, sem alternativas, e, de certa forma, tenta induzir o leitor de que não pode ser diferente.

Entendemos que a tarefa de educar é difícil, mas nela é preciso ponderar muitos condicionantes, entre eles a participação da família, as condições materiais e de suporte pedagógico (psicólogos, assistentes sociais necessários na escola devido aos muitos casos de violência vivenciados e protagonizados pelos alunos), o interesse dos alunos, pontos que aparecem no texto, mas focalizando apenas a visão dos alunos.

Ora, para nós, parece evidente que a avaliação em forma de oficinas realizadas por coordenadores e assessores da presidente da Fundação objetivava buscar culpados pela situação de ensino na qual esta intuição estava imersa; isto é latente, pois focalizam-se as questões apenas nas falas do alunos(as) em relação aos professores. São falas duras, depreciativas e muitas de cunho pessoal. Bem, é difícil em um universo de muitos alunos(as) não aparecer uma fala de respeito, de carinho por professores, principalmente pelo segmento de Educação Infantil, que tem uma relação muito próxima com seus mestres.

As percepções dos problemas relacionados às práticas educativas são apontadas pelos alunos como verdades absolutas, sem nenhum contraponto ou confronto que possa evidenciar, de alguma forma, a visão dos professores, nesta relação. Não existe, no texto mencionado, fala que seja representativa dos professores, relacionada ao trabalho pedagógico, à relação entre coordenação, professores e alunos. Aliás, parece que a fala dos professores não era importante, para o contexto que se evidenciava naquele momento, como veremos em capítulo mais adiante.

2.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PODER E DE CONFLITO

Diante do quadro social, político, cultural, econômico e, principalmente, histórico em que a educação se encontra, visto que a conjuntura que se apresenta é revestida de peculiaridades, muitas são as modificações que ocorrem, também, com o trabalhador docente.

A história das organizações escolares pode-se dizer, sempre esteve calcada nas relações estabelecidas com e entre sujeitos, e, por ser desta forma, ela comporta múltiplos conflitos que são inerentes a esse tipo de organização que lida, eminentemente, com seres humanos. Por isso mesmo, cada sujeito, seja aluno, professor, pai, gestor e outros que passam por esse ambiente, deixa marcas na organização, mas podemos dizer que também são marcados por ela. Esses conflitos, na grande maioria das vezes, são definidos pela própria posição do sujeito com relação aos ideais em que acredita, e isso ocasiona disputas de poder, demarcando cada qual seu território ou seus espaços na organização escolar.

Assim, podemos dizer que, ao longo de mais de vinte anos, os estudiosos das organizações educativas (LIMA, 2000; PARO, 2001; SANTOS, 2008) indicam, em seus estudos, a preocupação quanto aos processos decisórios na perspectiva burocrática e centralizadora, buscando, assim, alternativas que tornem possível a inversão desse quadro; ou seja, a assunção de processos democráticos e participativos, que possibilitem repensar a atuação de todos os sujeitos da organização escolar, desde o faxineiro até os gestores. Isso, porque estamos falando do aspecto microssocial dessa organização, pois o ideal seria que essas relações também fossem compreendidas desde as estruturas macrossociais, como, por exemplo, os órgãos que planejam a educação**.**

Diante disso, é preciso reafirmar que uma educação que se quer transformadora e formadora de cidadão consciente de seu papel vital na sociedade requer uma reflexão sobre em que bases estão assentadas as relações de poder dentro das organizações educativas. Isto se justifica na medida em que, para se chegar aos objetivos dessas instituições, que são peculiares a cada realidade em que esteja inserida, é possível olhar o horizonte das relações estabelecidas em seu interior e, assim, mensurar até que ponto estas influenciam ou não os resultados institucionais finais, que sintetizamos em uma expressão: formação dos sujeitos.

Mas de que relação estamos realmente falando? Estamos falando de um tipo de relação na qual predomina o respeito, o diálogo, a tolerância, que são basilares para a

instauração de uma cultura democrática no interior das organizações escolares. Para que isso ocorra, faz-se necessário que se construa coletivamente um projeto político-pedagógico, no qual todos estejam envolvidos.

Ao nos lançamos na luta e na busca por relações mais democráticas na sociedade, estamos, de certo modo, relegando à escola espaço e papel definidor de modificações das estruturas de poder verticalizadas, isto porque a escola pode-se dizer, é um espelho da sociedade. Neste sentido, concordamos que a função social da escola é tanto política quanto social (PARO, 2001).

A escola, enquanto instituição tem um papel relevante na sociedade, como agência formadora dos sujeitos. Nesse sentido, ela se constitui tanto como um ambiente de trabalho para os muitos profissionais que lá atuam como em um espaço de formação e, assim, perpetua-se como um local de múltiplas relações e interações.

Podemos dizer que, por muito tempo, a estrutura de poder, no interior das organizações escolares, foi discutida, mas sem dar visibilidade ao trabalho docente e aos impactos que a gestão traz para a vida do trabalhador docente, que, diante da organização, situa-se como eixo central no desenvolvimento do trabalho educativo.

Nesse sentido, ao estudarmos a escola, inserida num processo histórico-social de mudança e de transformação, é pertinente refletirmos sobre sua organização e a sua função na sociedade. Assim, podemos dizer que a organização escolar esta intimamente ligada à função que a mesma exerce e que pode ser tanto de transformação quanto de reprodução da realidade em que a mesma encontra-se inserida (PARO 2001).

A organização escolar que conhecemos, hoje, nasceu sob a égide do modo de produção capitalista, o que contribuiu e contribui para a reprodução da divisão do trabalho no interior das escolas. Diante disso, Paro é enfático (1986, p. 103): “a escola capitalista serve, pois, antes de tudo ao capitalismo”.

Ao servir ao capitalismo, percebemos a reprodução de critérios como eficiência, eficácia, rentabilidade e produtividade como justificativa da lógica do pensamento capitalista na gestão pública e, em particular, na gestão da escola. Ao transportar para a organização escolar esses conceitos, a escola acaba por reproduzir as mesmas relações existentes nas fábricas, na qual cada sujeito exerce determinada função, onde prevalece a fragmentação, o

individualismo exacerbado e o gestor figura como chefe maior, detentor de todos os poderes sobre o processo administrativo, político e pedagógico da escola (PARO, 1986).

A administração da escola foi, ao longo dos últimos anos, se modificando, sendo vista, primeiramente, como a 'administração' e passando, na atualidade, a ser referida como 'gestão' escolar, que engloba a totalidade das ações institucionais e tem por objetivo trazer para o "chão da escola" todos os sujeitos que dela fazem parte.

Com a Constituição Federal, de 1988, verificamos que os trabalhadores docentes ganharam maior liberdade tanto para se associar em sindicatos como também para participar, de forma efetiva, na condução da organização escolar, através da gestão democrática e da construção do projeto político pedagógico.

É sabido que, concomitantemente à abertura política, no Brasil, os educadores se aliaram, também, à luta por uma escola participativa, aberta e democrática, que pusesse fim ao clientelismo e ao mandonismo, ainda tão presentes em nossas escolas, principalmente naquelas que se encontram distantes dos grandes centros urbanos.

Ao lançarmos as organizações escolares como espaços de transformações, precisamos fazer a crítica do trabalho que lá se efetiva, sobretudo no que concerne ao trabalho docente, que parece, dentro da conjuntura atual, de certo modo, fragmentado, em parte devido à própria estrutura e dinâmica da divisão do trabalho que são estabelecidos na sociedade capitalista.

A Fundação Escola Bosque, como qualquer outra instituição escolar, também vivencia muitos conflitos, resultantes das relações que são estabelecidas entre os sujeitos que ali se encontram. Nesse conflito, não podemos negar que está presente a visão de mundo, o campo de confronto de ideais, de que a Escola Bosque é fruto, pois ela sempre representou pelo menos para o governo do Partido dos Trabalhadores, um forte ranço da elite que a criou, devido ao fato de ser algo grandioso e que apenas atendia a uma pequena parcela da população da ilha de Caratateua, diante dos enormes recursos nela investidos; daí o fato de não aceitá-la como tal. Sobre isso, acreditamos que, em face da realidade de falta de estrutura física e material em que nossas escolas se encontram, não podemos aceitar que uma instituição como a Fundação Escola Bosque seja vista como elitista, como bem questiona Silva (1998, p. 125).

> Mas porque elite, em que aspectos é uma instituição elitizada? Uma instituição elitizada não atenderia a uma elite? Mas, a escola Bosque não atende a uma elite. Os alunos que lá estão em grande parte residem na ilha e não tem [*sic*] acesso a uma série de direitos, inclusive constitucionais.

O entrevistado Beija Flor declara o seguinte sobre a atual gestão (2005-2008): "a*gora, as relações interpessoais ainda continuam do mesmo jeito, por você ter um poder, por você estar lá em cima. Você é você. O que importa é que você manda e desmanda. Continua isso dentro da escola*" (Professor Beija-Flor, 2008).

Diante dessa declaração, é fato que, mesmo com a troca de administração, as relações, dentro da escola, não se modificaram; os conflitos permaneceram de forma latente. Não acreditamos que os espaços escolares possam viver em harmonia; os conflitos e jogos de interesse farão, em certa medida, parte das relações estabelecidas nesses espaços, pois lá se encontram diferentes sujeitos, com diferentes concepções de vida e ideologias. O que não compactuamos é com a forma como estes conflitos são apropriados por determinados grupos; isto significa dizer que não é lançando mão de devoluções e ameaças, de mando e obediência, que formaremos grupos coesos ou ambientes sem conflitos. Muito pelo contrário, estaremos apenas aumentando os conflitos, pois os mesmos saíram de um local e levarão suas angústias e reivindicações para o outro.

No caso da Fundação Escola Bosque, passou a ser rotina as devoluções que tinham como pano de fundo as questões relacionadas às posições políticas que os docentes ou outro trabalhador defendiam. No caso de alguns que não podiam ser devolvidos, pois eram muito respeitados pela comunidade e com trabalhos reconhecidos[23], então, de certa forma, os governos ficavam impotentes para devolvê-los, mas estes sofriam com a forma como eram tratados pela Fundação.

Precisamos esclarecer que as devoluções se constituíram em mecanismos de poder das gestões, tanto do primeiro momento (PT) quanto do segundo momento (PTB). Diante deles, os docentes e todos os trabalhadores, de maneira geral, para ficar atuando naquela instituição, tinham de adequar-se àquela situação, ou pedir suas saídas ou esperar e ser devolvidos.

As situações conflitantes em que os trabalhadores docentes passaram a ser envolvidos, diante das alterações ocasionadas pelas mudanças da gestão municipal, irão se refletir na

[23] Professores da Fundação, através de projetos realizados com alunos, foram premiados pelo Governo Federal, durante dois anos.

forma de conceber a educação, não apenas no âmbito macroscópico, mas também no microscópico; ou seja, nas próprias instituições escolares e, neste caso específico, na Fundação Escola Bosque, que geraram conflitos, que causaram mal-estar entre os mesmos. Assim, abalados, em meio às muitas mudanças na estrutura política e administrativa desta instituição, o trabalhador docente será alvo de muitas pressões que o colocarão frente a frente com situações ora de enfrentamento ora, em alguns casos, de saída mesmo deste local de trabalho.

No capitulo que segue iremos tratar em nível macro as fortes pressões vivenciadas pelos trabalhadores docentes em seu ambiente de trabalho, levando em consideração as mudanças no mundo do trabalho, suas consequências nas Reformas Educacionais no Brasil e suas interfaces com a organização escolar buscando entender o adoecimento nesta conjuntura de transformações.

3 AS REFORMAS NA EDUCAÇÃO, NO TRABALHO E NA SAÚDE: OS DILEMAS NA VIDA DO TRABALHADOR DOCENTE

> *Longe de ser uma ocupação secundária ou periférica à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho.*
>
> (Maurice Tardif e Claude Lessard)

Ao analisarmos os fundamentos que norteiam a concepção e a estrutura de trabalho da Fundação Escola Bosque, tivemos a oportunidade de verificar como esta instituição teve sua origem, sua filosofia e seus objetivos estreitamente ligados à concepção de educação baseada nos princípios do pensamento neoliberal, tais como, o individualismo, a competitividade, produtivismo, eficácia e eficiências dentre outros.

Essa instituição, assim como as outras instituições escolares, foi alvo das reformas educacionais ainda em curso, que trouxeram para o centro de discussão o trabalho desenvolvido nas escolas, assim como o trabalho docente. Neste último, os valores que fundamentam esta atividade envolvem as questões do produtivismo, da flexibilização, da eficiência que permeiam as atividades dos trabalhadores docentes. Este trabalho traz consequências físicas, psicológicas e sociais, que demonstram ter como uma de suas causas às pressões exercidas pelos afazeres realizados nos espaços educativos. Neste sentido, buscamos, ao longo de nossos estudos, através de pesquisa bibliográfica, abordar esta questão e registrá-la no capítulo que segue.

3.1 AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO

Uma análise sobre a atual configuração do sistema educacional brasileiro, erigida nos últimos vinte anos, permite inferir que o trabalho docente passou por intensas exigências e aumento de responsabilidades com relação à formação dos indivíduos para o mercado de trabalho, ocupando esta atividade lugar de destaque nas reformas educacionais implementadas a partir dos anos de 1990.

> Há, na contemporaneidade um quadro de exacerbamento de exigências impostas pelas transformações em curso e atual, organização do ensino brasileiro, em parte resultado das políticas de reformas aqui introduzidas e implementadas, que tem lançado ao/à educador/a constantes desafios e cobrado respostas concretas no processo de preparação do educando para o trabalho e a cidadania sem que, todavia, lhe sejam favorecidas às necessárias condições objetivas e a essencial sustentação pedagógica e administrativa que possibilitem o alcance dos resultados esperados (ANDRADE, 2007, p. 29).

As reformas educacionais, nesse período, tiveram como pano de fundo a reforma do Estado, que surge a partir de argumentos de que estaríamos vivenciando uma forte crise fiscal; os elementos de sustentação dessa tese seriam o excessivo gasto público; um Estado regulador, indutor, coordenador e mobilizador dos agentes econômicos e sociais; *a* crise do Estado de Bem-estar Social; a incapacidade política de institucionalizar a democracia e prover uma cidadania adequada; e a *crise do modelo de gestão pública*, tendo em vista os elevados custos e a baixa qualidade dos serviços prestados à sociedade (BRESSER-PEREIRA, 1997).

No entanto, vislumbramos, nessa reforma, uma crise estrutural, na qual os países capitalistas estavam e estão submergidos e convergindo em crises simultâneas, como as retratadas no parágrafo precedente, induzindo à redefinição do papel do Estado, com claros objetivos de adequá-lo aos novos imperativos do mercado. O fato teve como consequências a desregulamentação da economia, a ampliação da abertura e a submissão ao capital internacional e, principalmente, a redução do papel do Estado com relação às políticas sociais, gerando, segundo Peroni (2003, p. 32), “um Estado mínimo para as políticas sociais e máximo ao capital”.

Essas novas orientações têm forte influência no contexto da reforma do Estado, sinalizando a importância, nesse cenário, da educação como instrumento para a formação de mão-de-obra, tendo em vista que se liga à modernização do país e à entrada no comércio internacional de forma competitiva. Ficam delineados, assim, os caminhos para que o Brasil retome o crescimento, que, segundo Bresser-Pereira (1997) sofreu com a forma de gestão ineficiente provocada pelo mau uso dos recursos públicos.

O sistema educacional, diante da lógica neoliberal, seria responsável pelo fracasso da educação, em todos os seus níveis, e para a superação dessa crise, haveria que se instaurar um novo modelo de gestão. A gestão gerencial é colocada como sinônimo de superação do

modelo burocrático e patrimonialista de organização e administração dos espaços públicos (BRESSER PEREIRA, 1997).

> É uma nova concepção de administração pública centrada nos resultados, que o PDRAE denomina de "gerencial", nos moldes empresariais, de qualidade total para a satisfação dos clientes consumidores dos serviços públicos, por considerar que grande parte dos males sociais advém de problemas de mau gerenciamento das instituições do Estado, que é centralizador, burocrático, ineficiente, permeável à corrupção, clientelismo, nepotismo, dentre outros (SANTOS, 2006a, p. 79).

Nesse sentido, as políticas educacionais engendradas no bojo das reformas do Estado deram um novo contorno à educação, visando à concepção de administração pautada na eficiência, eficácia, produtividade e na gerência racional dos recursos, sejam humanos sejam econômicos, logrando para a educação significativas mudanças, no que diz respeito tanto ao papel da escola quanto aos dos docentes e discentes.

Temos que registrar que vários eventos foram importantíssimos para o direcionamento da educação, no país; dentre eles, podemos citar: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (1990); a Declaração de Nova Delhi (1993); o documento intitulado "Educación y Conocimiento: eje de la transformación con equidad", uma co-edição CEPAL-UNESCO (1992); e. com mais especificidade, o Plano Decenal de Educação para Todos. Este plano foi decorrente dos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferencia de Jomtien, direcionando as políticas educacionais, principalmente para os países[24] que, naquele momento, apresentavam um déficit muito alto no nível de escolarização da população, traçando as linhas mestras para a educação em todos os níveis de ensino, devendo a ênfase recair na oferta de educação para as séries iniciais do ensino fundamental, nível que o Banco Mundial chama Educação Básica.

Faz-se mister destacar que, em muitos casos, nas políticas educacionais, tanto no primeiro quanto no segundo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), houve o predomínio de políticas focalizadas em programas – cujos objetivos estavam em suprir as necessidades imediatas dos sistemas de educação municipais, estaduais ou federal (DOURADO, 2006) e na descentralização financeira – como: Fundo de Manutenção e

[24] Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (SHIROMA, 2002, p. 57).

Desenvolvimento do Magistério (FUNDEF)[25], criado pela Lei nº 11.494/96; Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Podemos citar também o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº. 10.172/2001, que objetivou, dentre outras metas, erradicar o analfabetismo e servir de modelo para os Planos Municipais e Estaduais de Educação, no Brasil. Estas metas estão definidas até o ano de 2010 (DOURADO, 2006).

Temos, neste período, a criação e a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que serviram como guias para os conteúdos curriculares adotados nos sistema escolares, subsidiando a implementação dos livros didáticos e servindo como referência para as avaliações da Educação Básica (PERONI, 2003).

Uma análise desses documentos nos permite dizer que todos eles têm como características fundamentais a descentralização que passa a delinear a política educacional brasileira, tendo como princípios norteadores a formação dos indivíduos para o mercado de trabalho, redefinindo o papel da gestão, da avaliação, do currículo, do financiamento, e da formação dos professores, mudando, assim, os rumos da educação em todo o país.

Diante das reformas do Estado, a educação assume um papel de relevância para as mudanças pretendidas para o ajuste do país ao sistema econômico vigente. Com isso, passa-se a questionar o papel da escola, sua eficiência e eficácia, diante da qualidade dos serviços prestados à sociedade, colocando em xeque a competência do professor, sua formação e, consequentemente, o trabalho desenvolvido por ele.

Segundo Santomé (2001 p. 19),

> A economia e as transformações propostas pelo atual capitalismo – em seus métodos de funcionamento mais selvagem, uma vez que os modelos de sociedade socialista foram silenciados e já não servem para moderar nem dissimular o autentico rosto do capitalismo – explicam, em grande parte, a reestruturação e a reforma dos sistemas educativos e, obviamente, o trabalho das professoras e dos professores.

Mais do que em outros períodos da história da educação no país, passa a existir um consenso de que a crise instaurada no sistema educacional tem a ver tanto com o problema de

---

[25] Atualmente substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional n.º3/06, aprovada em 06 de dezembro de 2006.

gestão quanto com a competência do professor, o que significa que a saída seria o controle dos mesmos (GENTILLI, 2002).

A educação e, com mais ênfase, a escola passam a ser questionadas pelo papel assumido no bojo das transformações que se colocam como justificativas para o retorno do desenvolvimento do país; e então, fazem-se necessárias reformas profundas nos sistemas de ensino, passando o ensino fundamental, nas séries iniciais, ser colocado como central para o desenvolvimento social e econômico do Brasil.

Nessa perspectiva, a concepção de educação com viés economicista, mais uma vez, é acentuada, reforçando a tese, inicialmente desenvolvida nas décadas de 1960 e 1970, da educação voltada para o desenvolvimento econômico conhecido como a Teoria do Capital Humano (FRIGOTTO, 2003). Nesta teoria, postula-se que quanto mais se investe em capital humano, ou seja, na formação dos indivíduos, maiores são as possibilidades de que isso reverta em progresso para a sociedade e aumente, assim, a inserção das pessoas no mercado de trabalho.

A Teoria do Capital Humano foi formulada, nos anos de 1960, através de uma extensa pesquisa acerca do desenvolvimento econômico, nos países ricos e pobres, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e coordenada por Theodore Schultz[26], especialista em economia agrícola e professor da Universidade de Chicago. Nessa pesquisa, a principal questão estava em compreender a variação existente entre desenvolvimento e subdesenvolvimento dos países, chegando-se à conclusão de que os países mais desenvolvidos economicamente são aqueles cuja população alcançou um patamar bem elevado no nível de instrução.

No Brasil, na década de 1960, o país vivenciava um período conhecido como nacional-desenvolvimentismo, de crescimento na economia, o que, em parte, foi devido à injeção de capital estrangeiro para a implantação de indústrias nacionais e internacionais, o que culminou com o endividamento maior e a dependência de nossa economia. No entanto, vivenciou-se um período de certa estabilidade econômica, com taxas baixas de inflação e relativo crescimento econômico, dentre outros fatores. Este período ficou conhecido como “Milagre Brasileiro“ (OLIVEIRA, 2000).

---

[26] Em 1963, Theodore Schults lança, nos Estados Unidos, o livro *The Economic Value of Education*, no Estados Unidos, no qual expõe sua Teoria do Capital Humano.

Para fazer frente a este crescimento, introduzem-se, na área educacional, os conceitos da Teoria do Capital Humano e, com isso, a educação passa a ser vista segundo a óptica economicista; ou seja, o investimento nos indivíduos traria como consequência o desenvolvimento do país. Nesse sentido, é certo que para países como o Brasil e, por assim dizer, também as demais nações da América Latina, este ideário foi como uma injeção de ânimo nas políticas de educação dos países que amargavam altas taxas de analfabetismo.

Esta concepção ganha corpo com a educação tecnicista[27], traduzida, principalmente, na Lei nº 5.692/71, que trazia um caráter inovador, pois postulava, para a formação, a obrigatoriedade de o [então denominado] ensino de segundo grau ser profissionalizante e o ensino de primeiro grau já ser uma iniciação para o trabalho. Diante dessas premissas, o que se percebe, tantos nos projetos quanto nas leis, documentos e programas é a centralidade na educação fundamental, que objetiva escolarizar minimamente os indivíduos para enfrentar as demandas necessárias ao desenvolvimento humano e econômico e, assim, estimular a entrada desse trabalhador no mercado.

Essa tendência educacional propiciou a redução do espaço de atuação dos docentes, surgindo a figura do técnico - supervisor, orientador, inspetor, administrador, acarretando, para as organizações escolares, a divisão do trabalho e a burocratização das relações estabelecidas nesses ambientes. Nesse contexto, busca-se a “eficiência”, a “eficácia”, a “qualidade”, a “racionalidade”, a “produtividade”, a “neutralidade” na escola, que deve funcionar como uma empresa (SAVIANI, 1992).

A Teoria do Capital Humano na verdade, nasce no pós-guerra, ainda na década de 1950. Ressurge como teoria, nos de 1960 e 1970, reaparecendo, nos anos de 1990, quando o próprio sistema produtivo estava em pleno processo de reestruturação, principalmente nos países latino-americanos, nos quais o mercado de trabalho passa a exigir um novo perfil de trabalhador, com várias habilidades e competências, estimulando, no indivíduo, a procura por maior formação pessoal. No entanto, no seu período inicial, na década de 1950, a teoria foi vista com certa frieza em relação ao seu caráter e aos seus fundamentos. Na atualidade, ela passa a ser concebida com mais sagacidade, pois se utilizam conceitos de autonomia, qualidade social de educação, equidade, conceitos estes forjados nos seios dos movimentos

---

[27] A concepção tecnicista, muito em voga nas décadas de 1960 e 1970, tinha como principal característica a formação de indivíduos para o mercado de trabalho, de acordo com as exigências da sociedade industrial e tecnológica (SAVIANI, 1992).

sociais, mas que passam a ser redimensionados, no interior das organizações escolares, com outros sentidos e significados, sustentados nos valores do mercado.

É certo que nos anos de 1990, em plena conjuntura de políticas neoliberais na área educacional e que traz como principal foco a formação do trabalhador para o mercado de trabalho, a Teoria do Capital Humano ressurge e vai perpassar as diretrizes educacionais do país, marcando um retorno do tecnicismo (neotecnicismo). É importante salientarmos que esta teoria traz uma análise do fator econômico, mas, com efeito, não contempla a totalidade dos fatores que condicionam e determinam as relações sociais, econômicas, políticas e culturais.

A ênfase na educação e, principalmente, na escola, como produtora de mão-de-obra para o mercado de trabalho, traz como pressuposto a visão da escola e, consequentemente, da educação, apenas com função de reprodução, claramente com características utilitaristas e mercadológicas, e não mais como um processo de aquisição de valores históricos, culturais, humanísticos. Ao direcionar a formação apenas para que o indivíduo possa atender às exigências do mercado, passa-se a incutir uma aprendizagem de valores associados ao individualismo, à competição, ao desenvolvimento de competências para que os mesmos correspondam àquilo que se deseja, como comportamentos, no interior das empresas.

Com isso, as responsabilidades lançadas à escola e ao professor delineiam os caminhos a serem percorridos por ambos para satisfazer a formação de um contingente de pessoas excluídas do mercado de trabalho, ou seja, a escola passa a ser o lócus no qual se dará a formação de mão-de-obra para esse mercado e, como tal, passa a assumir e fortalecer a educação enquanto mecanismo e principal instrumento de mobilidade social (OLIVEIRA, 2000).

As organizações escolares, diante dessas orientações, vão assumindo viés predominantemente mercantil visando integrar os indivíduos ao mercado de trabalho, de acordo com um ideário que busca alinhar a educação a essa concepção, através de conceitos como desenvolvimento com equidade, produtividade, entre outros.

Concomitantemente, torna-se maior a exigência quanto à qualificação dos trabalhadores para adequar-se a essa realidade, objetivando atender às novas demandas do mercado, que requer um trabalhador polivalente e competente que saiba lidar com os avanços

da tecnologia (ARAÚJO, 2001). Nessa perspectiva, a escola e o trabalho docente serão orientados a uma nova adequação de seus papéis.

Essa forma de conceber a educação, principalmente no início das reformas preconizadas nos anos de 1990, deixa muito evidente que a questão da qualidade da educação estava, e ainda está estreitamente relacionada à concepção de educação utilitarista, que vislumbra uma formação apenas para atender aos interesses do mercado de trabalho.

Gentili (1998, p. 257), analisando esses preceitos, nos revela que:

> Não se deve estranhar então que – no contexto de tais interpretações – toda a referencia à educação se tinja de um nada dissimulado valor mercantil, estabelecendo-se uma a correlação direta entre este valor e a noção de qualidade, isto é, *a um maior valor mercantil, maior qualidade do produto.* Em outras palavras, quanto maior é a capacidade de intercambio que o "produto educação" possui no mercado mais se faz merecedor do qualitativo "produto de qualidade" (Grifos do autor).

Por outro lado, os defensores da tese da educação mercantil atribuem a falta da qualidade ao método de ensino, à falta de profissionalização dos docentes, vista aqui como sinônimo de formação (inicial e continuada), e à ineficiência da gestão da escola pública, tanto no diz respeito aos recursos humanos (alunos e professores) quanto aos aspectos financeiros, colocando em jogo o próprio desenvolvimento do sistema educacional do país e, em evidência, seu suposto atraso.

Na realidade, para explicar o atraso na educação brasileira, os vilões serão sempre os docentes e a escola, pois pouco se considera a condição concreta em que ambos se encontram, nem mesmo a situação do sistema educacional, pois sendo um sistema ele sofre influências dos condicionantes (econômicos, políticos, culturais) da sociedade.

Diante disso, nos anos de 1990, as avaliações vão focalizar a relação entre a oferta e o número de aprovações ou a pontuação das escolas nos exame nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, mais recentemente, a Provinha Brasil. Todas essas avaliações externas visam medir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e têm um peso muito grande no trabalho docente, pois os professores passam a ser muitos cobrados pela sociedade, representada, principalmente, pela escola, pelo macrossistema educacional e comunidade.

Essa cobrança se materializa de maneira muito contundente no trabalho no “chão da escola”, atravessando o cotidiano dos trabalhadores docentes à medida que faz com que os mesmos busquem, de forma imediata, trabalhar com mais intensidade um conjunto de disciplinas e conteúdos que estão explicitados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e, ainda, desenvolver conteúdos que as escolas escolhem para contemplar a parte diversificada. Sobre as questões curriculares, Sampaio e Marin (2004) tocam em um ponto muito importante, determinante para entendermos a realidade que se impõe ao sistema educacional.

> O atual currículo prescrito, portanto explica-se no conjunto das medidas consideradas necessárias ao alinhamento do país às prioridades acordadas no âmbito internacional. Sua importância não pode ser superestimada, mas está claramente afirmada na forma como se impõe os parâmetros curriculares, articuladamente às avaliações externas, que classificam as escolas e as obrigam a redirecionar se trabalho pedagógico (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1205).

A grade curricular que contempla a Educação Básica é extensa, em termos de conteúdos, pois envolve diversas áreas do conhecimento. As provas dos exames nacionais referem-se apenas ao domínio das dimensões de leitura, escrita e cálculos, e não têm uma orientação acerca dos conteúdos que serão cobrados nessas avaliações, pois pressupõem que os alunos têm que dominar todos eles, o que faz com que os docentes fiquem sem direção, ao mesmo tempo em que devem dar atenção aos conteúdos exigidos nas outras áreas do conhecimento.

Neste sentido, os trabalhadores vêem as suas atividades serem constantemente desafiadas. Tomemos como exemplo, os professores do Ensino Fundamental, do qual apenas algumas turmas são selecionadas para fazer a Provinha Brasil. Os docentes responsáveis por estas turmas sentem-se muitas vezes incomodados, pois a nota que seus alunos poderão tirar vai servir de indicador não somente para a escola, mas também para o sistema de ensino. Isso causa constrangimento, sendo até mesmo angustiante para os docentes, que vêem seu trabalho ser exposto dessa maneira.

Entendemos que a avaliação não pode ser vista como um bicho-de-sete-cabeças (HOFFMANN, 2007), mas o processo de avaliação não pode ter como única expressão uma nota, uma média; há várias questões em jogo, como os conteúdos que, no caso dos exames nacionais, são adotados de forma padronizada para todo o Brasil, não levando em conta as especificidades dos conhecimentos regionais.

Por outro lado, temos as diferentes concepções de avaliação que os sistemas adotam. No caso do Sistema Municipal de Belém, a avaliação é processual e leva em conta as peculiaridades dos alunos. Em muitas escolas, como na Fundação Escola Bosque, os alunos são avaliados tendo como critérios vários indicadores; criados pelos próprios docentes e alunos. Em muitos casos, há docente que já nem adota as provas objetivas, que são as mais utilizadas nos exames nacionais. Neste sentido, percebemos que o método de avaliação nestes adotado difere em muito daqueles utilizados nas escolas e até mesmo nos sistemas educacionais. Assim, não pode, ele, ser visto como determinante na avaliação educacional.

Assim, concordamos com Santos (2004, p. 1152), quando afirma:

> Na verdade, na cultura do desempenho o que fica mais exposto à comunidade educacional e ao público em geral não são tanto os aspectos positivos das atividades das escolas, mas as falhas que cometeram, aquilo que deixou de ser feito, sem, contudo apresentarem uma análise das circunstâncias em que as metas, os objetivos e os percursos para alcançá-los foram definidas e executadas por essas instituições.

Em função das avaliações, os trabalhadores docentes sofrem, pois, como foi dito anteriormente, eles são responsabilizados pelos resultados alcançados nos exames, visto que, como a cultura de avaliação passa a ser central, no âmbito das reformas, ela se instala, dentro da escola, como instrumento de regulação do trabalho que ali se realiza, como se a qualidade da educação estivesse relacionada apenas aos aspectos quantitativos.

Uma vez que a qualidade da educação é vista enquanto bem de consumo na escola, a relação do saber volta-se, necessariamente, para o desenvolvimento de competências profissionais e sociais, das quais o trabalhador fará uso no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2004).

O que temos que questionar, na realidade é o conceito de qualidade que está nos discursos, nos programas do governo, pois se fala muito em qualidade da educação, na falta desta na escola pública ou na particular (PARO, 2007), mas ainda não temos clareza quanto ao real significado e a exata extensão desse conceito.

Sabemos que é um conceito que nasceu no interior dos movimentos de sociais, de educadores, que na década de 1980 lutavam por uma educação pública de qualidade que seria

sinônimo de acesso e permanência na escola, além de ser vista como emancipatória, de formação de sujeitos críticos, para atuar na sociedade visando à transformação da mesma (MACHADO, 2006; VIEIRA, 2003).

No entanto, o termo tem sido usado de forma utilitarista, trazendo em seu bojo a concepção de educação enquanto desenvolvimento de competências, atendendo apenas às leis de mercado, onde os indivíduos precisam a*prender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser,* na sociedade do conhecimento (DELORS, 2006).

Esses quatro pilares – *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, juntos aprender a ser* –, em que a educação passa a assentar-se, traduzem o espírito da reforma educacional, nos anos 1990, e estão contidas no relatório organizado por Jacques Delors para a UNESCO, transformado em um livro que, no Brasil, surge com o título "Educação: um tesouro a descobrir", que defende uma educação permanente, ou seja, durante toda a vida, na qual os indivíduos irão utilizar-se de todas as ferramentas de conhecimento disponíveis para atuar numa sociedade em constante movimento de mudanças.

> Se juntarmos a estas novas exigências a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas "saber fazer" pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida - que se mostra bem a ligação que a educação deve manter, como aliás sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se ainda mais forte devido ao desenvolvimento do setor de serviços (DELORS, 2006, p. 94).

Diante dessas premissas, a educação deixa de ser vista como aquisição da cultura, do saber historicamente acumulado pela sociedade, visando à formação do cidadão pleno, que se reconhece como sujeito de direitos e de deveres, passando a ser proclamada, apenas, instrumento de adequação aos setores produtivos. Essa compreensão deturpa o sentido construído pelos movimentos sociais e pouco contribui para a formação de sujeitos críticos.

Para Oliveira (2004), as mudanças de paradigma que marcaram a educação, em função do processo de globalização, contemplam o modelo de educação que tem como princípio a instrumentalização do saber para o mercado de trabalho e trazem à tona o conceito de educação para equidade social.

> As reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social. Tal mudança de paradigma implica transformações substantivas na organização da gestão da educação pública. Passa ser um imperativo dos sistemas escolares formarem para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

A noção de equidade presente nos documentos da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) tem a conotação de que todos passarão a ter a garantia não apenas de acesso, mas da qualidade do ensino e da permanência na escola, e na sua saída, estarão no mercado de trabalho. Essa ideia reforça a questão de que o sucesso do indivíduo, na sociedade, está relacionado com atingir níveis mais altos de conhecimento e aprendizagem. No entanto, o sentido de equidade não está na garantia do acesso de todos aos bens e serviços disponíveis na sociedade, visto que o próprio sistema se encarrega de selecionar aqueles que terão acesso aos mesmos.

Nessa perspectiva, e seguindo essa lógica, deixa-se de lado todo um conjunto de relações que estão imbricadas no processo educativo: desconsideram-se os contextos histórico, social, econômico e cultural dos quais os indivíduos fazem parte, buscando a padronização da formação para o mercado de trabalho, com consequências tanto para o fazer pedagógico dos docentes, quanto para as organizações escolares.

Assim sendo, os trabalhadores docentes sofrerão os maiores impactos relativos à responsabilidade pelos ajustes da educação à reforma em questão. Nessa conjuntura, iremos perceber que, sentindo-se mais intensamente cobrados tanto em nível de sua formação inicial e continuada quanto com relação ao trabalho desenvolvido na sala de aula e na organização escolar, o professor sentirá os reflexos desta sobrecarga que acarretará desistências, sofrimento e adoecimento. Essas consequências são em parte frutos, das condições políticas, econômicas, sociais e culturais na qual a atividade docente vem sendo construída, ao longo dos anos.

Por outro lado, não podemos deixar de salientar que a própria construção da identidade docente tem a ver, também, com a concepção de trabalho que permeia a sociedade capitalista. Sociedade que, durante séculos, vem passando por mudanças que, de alguma forma, alteram

ou modificam as relações que são estabelecidas dentro das instituições escolares, provocando novos olhares sobre o ensino e sobre a docência.

3.2 AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E AS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE

3.2.1 O trabalho

Na perspectiva de Engels (2004), o desenvolvimento do trabalho está ligado ao próprio desenvolvimento do ser humano, pois, para satisfazer a necessidade de sobrevivência, o mesmo precisou trabalhar para continuar a viver. Isto se deu de uma forma complexa, na qual o homem adaptou-se organicamente, para subjugar a natureza e, assim, poder usufruí-la.

> Vejamos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho, é também produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pôde dar vida, como por artes de magia, aos quadros de Rafael, às estátuas de Thorwaldsen e à música de Paganini (ENGELS, 2004, p.16).

Diante dessa transformação e perante a racionalidade humana, que tem no trabalho o fio condutor das ações e relações estabelecidas entre os sujeitos e o meio no qual estão inseridos, Engels (2004, p. 28) conclui:

> Resumindo: só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servi-lhe, domina-a. E ai está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, a diferença que mais uma vez, resulta do trabalho.

Estas relações, ao longo da transformação das sociedades e, consequentemente, dos homens, foram se modificando até chegar à forma de sociedade atual que, sob a égide do sistema capitalista, configura-se na supremacia do capital, nas relações que são postas entre os seres humanos e a natureza. Nessa relação, a força de trabalho torna-se, também, uma mercadoria, vendida ao capitalista, objetivando a criação de novas mercadorias, o aumento e a valorização do capital (MARX, 2006).

O processo de trabalho, nesse sistema, se volta para a produção social e inclui três elementos: o objeto de trabalho; a matéria que o homem transforma com a sua atividade; e a atividade exercida sobre a matéria, com o auxilio de instrumentos. Eles se traduzem por natureza, capital e força de trabalho (MARX, 2006).

Segundo Marx (2006), o trabalho é a essência do homem, o meio pelo qual ele se relaciona com a natureza e a transforma; é através dele que homens e mulheres se conscientizam de sua condição e promovem as mudanças capazes de emancipá-los da exploração capitalista. Segundo ele,

> O trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil é indispensável à existência do homem, quaisquer que sejam as formas de sociedade, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre homem e natureza e, portanto, de manter a vida humana (MARX, 2006, p. 64-65).

A questão posta é que, ao mesmo tempo em que o trabalho é fonte de emancipação humana, ele também passa a ser condição de degradação, à medida que a exploração se faz uma condição permanente, não apenas entre o ser humano e a natureza, mas, de forma contundente, entre os seres humanos.

Nesse sentido, no sistema capitalista, a relação que vigora se pauta naquilo que Paulo Freire (1987), denominou opressores e oprimidos, onde as forças do capital sobrepõem-se às dos trabalhadores. Nesta relação de forças antagônicas, percebemos que está se aprofundando a exploração e que está se subtraindo dos indivíduos o que eles têm de mais precioso: a força de trabalho. A respeito disso, Antunes (2001, p. 15) faz um alerta:

> Entre tantas destruições de forças produtivas da natureza e do meio ambiente, há também em escala mundial, uma ação destrutiva contra a força de trabalho, que se encontra hoje na condição precarizadas ou excluída.

A exclusão e a precarização são aspectos que atingem um grande contingente de trabalhadores, que ora encontra-se fora do mercado de trabalho, ora submete-se a condições mínimas de trabalho, sendo explorados à medida que essas condições (salários, direitos trabalhistas) não garantem a renda suficiente para proporcionar-lhes bem-estar ou forma digna de vida.

Esta forma de exclusão e precarização sempre estiveram presentes nas relações estabelecidas entre o trabalhador e o sistema capitalista. Este último, de tempo em tempo, entra em crise, o que dá início à sua própria reestruturação. Essas crises são, em parte, resultantes do modo de acumulação que o capitalismo vem agregando para si, o que não significa, no entanto, a redenção em face de outro modelo, mas uma maneira de reestruturar seus domínios.

Nos anos de 1970, o sistema capitalista sofre uma nova crise, advinda de uma superprodução, ocasionada, sobretudo, pelo modelo de acumulação taylorista/fordista, que gera um desequilíbrio entre produção e consumo. Diante da crise, a resposta será um reajustamento do modelo de produção e acumulação, mais flexível e descentralizado. Este modelo, conhecido por Toyotismo, vem delinear as novas relações no mundo do trabalho, redefinindo o papel do trabalhador, sua forma de trabalho, atingindo os direitos trabalhistas conquistados até então, que serão, naquele momento e nos dias atuais, fortemente reduzidos.

Segundo Antunes (2006, p. 31),

> Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem dos setores produtivos estatal.

Diante disso, o modelo flexível de acumulação (HARVEY, 1989) teve como aliado a grande revolução tecnológica da microeletrônica, criando assim novas formas de expansão do capital. Este modelo envolve mudanças, que vão desde a organização produtiva até a desregulamentação das relações de trabalho, passando pela definição da concepção e da atuação do Estado nas formas de condução das políticas econômicas e sociais, dos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Há uma priorização para a eficiência e a eficácia das organizações, provocando uma alta competitividade entre empresas, países e, também, entre as pessoas e seus processos de produção. Assim vão se modificar as relações estabelecidas no mundo do trabalho.

Tais mudanças dizem respeito, sobretudo, à forte tendência de ajustamento dos meios de produção e, aqui, mais efetivamente, da força de trabalho, bem como aos direcionamentos das formas organizativas de gestão dos sistemas produtivos. Com a flexibilização do trabalho, mudam-se as relações que, hoje, estão mais precariezadas, com perdas salariais, de direitos

trabalhistas, exploração mais expressiva do trabalho infantil e de mulheres, entre outras situações (ANTUNES, 2006).

Neste sentido, as transformações provocadas na ordem de acumulação de capital trouxeram profundas inquietações de motivação econômica, social, política e cultural às sociedades, provocando rupturas, segregação e, também, fragmentação da ordem mundial.

Assim, podemos visualizar, na crise instaurada no centro da hegemonia econômica, os Estados Unidos, uma desestruturação na forma de acumulação, que grandes consequências trazem para o sistema e, principalmente, para o mundo do trabalho, como também na concepção do trabalho e suas funções, em face das reorientações da produção do sistema capitalista. Para Harvey (1989), esta crise teve como causas principais a estagflação, a crise do petróleo, a crise do estado de bem-estar social, além da entrada de países como o Japão na concorrência por novos mercados de consumo.

É neste contexto de mudanças estruturais que surgem as teorias acerca da perda da centralidade do trabalho e, com elas, os questionamentos acerca do futuro da classe trabalhadora (GORZ, 1987). Formulada por André Gorz, a tese da perda da centralidade do trabalho coloca em xeque a concepção de trabalho, em decorrência das próprias mudanças que se operam na sociedade capitalista, dentre elas o avanço da microeletrônica, da robótica, que substituem trabalho vivo pelo trabalho morto (ANTUNES, 2006), comprometendo a existência do trabalho. A substituição do trabalho vivo (força humana) pelo trabalho morto (as máquinas) estaria criando uma “não-classe” de “não-trabalhadores” de maneira que a categoria “não-trabalho” passaria a ser fator explicativo de uma nova análise da estrutura social da sociedade capitalista, isto em decorrência da ideia de que a redução do tempo necessário à produção estaria provocando “metamorfoses” no mundo do trabalho (ANTUNES, 2006).

Na contramão desta teoria, Antunes (2006, p. 83) nos ensina que:

> Ao contrário daqueles autores que defendem a perda da centralidade da categoria trabalho na sociedade contemporânea, as tendências em curso quer em direção a uma maior intelectualização do trabalho fabril ou ao incremento do trabalho qualificado, quer em direção à desqualificação ou à sua subproletarização, não permitem concluir pela perda desta centralidade no universo de uma sociedade produtora de mercadorias. Ainda que presenciando uma redução quantitativa (com percussões qualitativas) no mundo produtivo, o trabalho abstrato cumpre o papel decisivo na criação de

> valores de troca. As mercadorias geradas no mundo do capital resultam da atividade (manual e/ou intelectual) que decorre do mundo humano em interação com os meios de produção.

Para o autor citado, o que caracteriza a dimensão do trabalho na vida social está na sua dimensão de valor de troca e, nesse sentido, tanto o trabalho concreto quanto o abstrato, no decurso das transformações do processo produtivo, terá importância no ciclo da produção. Daí o autor salientar que é preciso ter clareza sobre em que dimensão se questiona a crise da centralidade do trabalho, à medida que pode ser da sociedade do trabalho *abstrato* ou do trabalho *concreto*.

Com relação ao primeiro, o trabalho abstrato, ele evidência, neste caso, que a crise pode ser entendida como a crise da redução do trabalho vivo e da ampliação do trabalho morto. Neste caso, Antunes (2006, p. 85) nos coloca duas formas de conceber esta crise. A primeira é a de se defender que o trabalho não se configura mais enquanto elemento estruturante; e a segunda forma é a critica ao trabalho abstrato, pois considera este como fetichizado, ou estranhado, como se fosse algo desvinculado do trabalho humano. No caso do trabalho concreto, o autor se reporta a que a crise é vista como se o trabalho não fosse mais central nas relações estabelecidas no sistema capitalista, até por não acreditarem na existência desse sistema na sociedade pós-capitalista, pós-industrial, pois as relações passaram a se voltar para os sujeitos sociais e sua alteridade.

A crise, por sua vez, traz consequências profundas para todas as categorias de trabalhadores, em todo o mundo, conforme nos aponta Antunes (2006). Observa-se o crescimento constante da taxa de desemprego, a eliminação de direitos e encargos sociais, assim como a desregulamentação que traz como consequência o trabalho temporário, tais fatores ocasionando profundas mudanças no modo de vida da classe que vive do trabalho.

É diante deste quadro de crise no mundo do trabalho, que veremos surgir, no campo da educação, pesquisa relacionada à temática. O trabalho docente passa a ser estudado no interior das organizações escolares, sendo analisado sob o prisma das mudanças ocorridas, à medida que estas, em certos aspectos (compressão salarial, intensificação de jornada, perda de direitos etc.), se encontram presentes também no trabalho do docente, que está submetido às mesmas regras de exploração e precarização (OLIVEIRA, 2003; MAUÉS, 2006; LANDINI, 2006), como outra categoria.

Abreu e Landini (2003, p. 04) definem bem esta situação em que se encontra o trabalhador docente:

> É preciso notar que as condições do professor refletem a realidade do trabalho na sociedade capitalista, marcada por mediações, conquistas e derrotas da classe trabalhadora por melhores condições de trabalho e vida. Nesse sentido, o salário do professor é regulado pelo trabalho assalariado em geral pelo valor socialmente definido da força-de-trabalho.

Aqui, podemos inferir que o trabalho docente é entendido como aquele que está intimamente relacionado às atividades que o professor realiza nas organizações educativas, não apenas aquelas restritas à sala de aula, mas todas as que são executadas no âmbito de toda a dinâmica do trabalho cotidiano da escola *com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais* (SANTOS, 2006a, p. 03).

Este trabalho, embora não seja percebido como produtivo, no sentido de gerar a mais-valia (MARX, 2006), ele se configura como produtivo, no processo de produção, à medida que está a serviço da lógica do capital, ou seja, a de reproduzir forças de trabalho para a produção de mais capital, dando resultados finais à sociedade (setor produtivo), que consomem este produto, sendo esta situação emblemática, como bem coloca Maués (2006, p. 159).

> O trabalho docente tem se caracterizado como um campo polêmico e controverso. Controverso no sentido de que a situação dos docentes enquanto trabalhador gera uma série de questões na direção da dificuldade de enquadrá-los como trabalhadores improdutivos, na concepção marxista de que os mesmos não produzem a mais-valia, mas ao mesmo, por desenvolverem um trabalho imaterial (intelectual) estariam criando as condições necessárias, sobretudo as tecnológicas, para propiciar ao capital uma maior acumulação.

Com relação ao conceito de trabalho produtivo ou improdutivo, Braverman (1987), em sua obra “Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX” trata desta questão e traz importantes esclarecimentos acerca da mesma, pois considera que, na atualidade, esta relação sofreu grandes transformações em decorrência da própria estrutura do sistema capitalista. Segundo o autor: “elas constituem uma massa (de trabalho) contínua de emprego que, atualmente e diferentemente da situação nos dias de Marx, têm tudo em comum” (MAUÉS, 2006, p. 357).

Braverman parte da análise de que, na sociedade atual, com o aumento dos trabalhadores comerciais, que não exercem atividades ligadas diretamente à produção de mercadorias, e daí serem considerados improdutivos estes irão passar pelas mudanças nas relações estabelecidas na estrutura da sociedade capitalista, passando a sofrer as mesmas formas de exploração que o trabalhador fabril, já que, inicialmente, os trabalhadores comerciais, hoje assalariados, eram vistos como uma categoria especial e melhor qualificada.

Neste sentido, o trabalho docente está ligado à lógica da organização da reprodução do sistema capitalista, na medida em que a este atende com a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, contribuindo diretamente para a reprodução do sistema capitalista, podendo, então, esse trabalho, ser considerado produtivo.

Mesmo que nos pareça contraditória essa relação, mas como bem coloca Braverman (1987), é preciso, diante das atuais modificações por que passa o sistema capitalista, onde o modelo de produção fragmenta as estruturas e as relações dentro da organização do trabalho (divisão do trabalho), considerar as diversas formas de trabalho, mas levando em consideração o contexto em que as mesmas estão inseridas.

Segundo Antunes (2006, p. 84),

> A redução do tempo físico do trabalho, no processo produtivo, bem como a redução do trabalho manual direto e ampliação do trabalho mais intelectualizado não negam a lei do valor, quando se considera a totalidade do trabalho, a capacidade de trabalho socialmente combinada, o trabalhador coletivo como expressão de múltiplas atualidades.

No atual contexto de reformas educacionais e diante da intensificação do trabalho docente, podemos deduzir que, assim como os demais trabalhadores, o trabalhador docente está submetido a um processo de proletarização (OLIVEIRA, 2003; MAUÉS, 2006), em que o mesmo não mais domina o processo de trabalho, perdendo a autonomia e alienando-se, na medida em que não se reconhece mais no resultado do seu trabalho. (Cf. MARX, 2006).

Miranda (2006, p. 46) em seus estudos sobre a natureza do trabalho docente aponta que:

> Entendemos que professor é o trabalhador que vende sua força de trabalho para uma instituição educacional (estatal ou privada) e que sobrevive desse trabalho e não de outro. O professor realiza um o trabalho de grande valor de uso, sendo remunerado para seu exercício na divisão social do trabalho. Os

> trabalhadores da educação são trabalhadores assalariados em sua totalidade, sem propriedade dos meios de produção, possuindo parcial controle do processo de trabalho e flexibilizado nas suas formas de contratação.

Assim, a proletarização, no contexto do trabalho docente, diz respeito à perda da autonomia, apenas executando seu trabalho, não participando do processo de elaboração; deste modo, o trabalho deixa de ser fonte de realização, sendo executado de maneira mecânica, vazia de sentido. O que mais nos deixa em estado de alerta é que, diante desta lógica, muitos processos tanto de adoecimento quanto de abandono da profissão passaram a ser cotidianos nas instituições escolares, como é o caso de Belo Horizonte, que no período de 2001 a 2002, em pesquisa realizadas em servidores em Educação da Rede Pública Municipal 92% se afastaram por motivo de doença, destes, 85% eram da categoria de professores, sendo que, estes apresentaram um índice de 15% de afastamentos por transtornos psíquicos (LANDINI et al., 2008).

Em pesquisa realizada por Santos e Bueno (1997; 2004) com um grupo de 12 professoras primárias que atuavam no magistério no estado de São Paulo nos ano de 1960-1980, cujo objetivo era estudar se houve um processo de proletarização do trabalho docente no período tecnicista, são instigantes as conclusões que estas pesquisadoras chegam. Segundo estas autoras,

> De acordo com os depoimentos colhidos, as inovações originadas na década de 1960 foram as mais marcantes, e o que ocorreu foi uma acomodação em que as exigências formais foram cumpridas sem que tivessem real importância para a realização do trabalho [...]. No fim, o que se teve foi uma situação em que se exigiu mais delas e, pela redução salarial, ofereceu-se menores condições de trabalho para o exercício do profissionalismo e para a busca do conhecimento. Isso certamente contribuiu para que muitas tivessem a necessidade de dobrar o seu turno de trabalho (p. 12).

Mais adiante, as pesquisadoras afirmam que, formalmente, houve um processo de proletarização, em decorrência do próprio processo do trabalho, mas que o fato de considerarem o trabalho docente como trabalho imaterial às impede de vê-lo como trabalho proletário. Elas se justificam, invocando a autonomia que esse trabalho tem com relação ao ensino; ou seja, os trabalhadores docentes lançam mão de diversos mecanismos e conhecimentos para conduzir suas atividades com os alunos. Assim, as autoras, ao mesmo tempo em que afirmam ter ocorrido um processo de proletarização, que elas denominam

“formal”, elas, por outro lado, negam esse processo em decorrência da natureza imaterial do trabalho docente.

Sobre a materialidade e a imaterialidade do trabalho e, neste caso, do trabalho docente, reafirmamos que, na atual conjuntura, mesmo não negando as especificidades de cada uma dessas categorias, é preciso levar em consideração que, no momento em que Marx (2004) formula as teorias sobre o trabalho e a produção de mercadorias, a exploração do trabalho material, dentro da fábrica e fora dela, era bastante acentuada e, assim, mais visível. Mesmo aceitando que essa categoria continua central nas discussões sobre as condições de trabalho, precisamos ponderar que, hoje, o trabalho imaterial, no bojo das transformações tecnológicas, se ampliou consideravelmente. Neste sentido, a reflexão de Dal Rosso (2006) reforça esse pensamento.

> Em decorrência do aprofundamento da divisão social do trabalho e do emprego de equipamento pensante, de comunicação e de armazenamento de informações particularmente poderosos aplicados ao trabalho e à produção, enfim, com os avanços dos tecnológicos alcançados através dos tempos, na atualidade o espaço ocupado pelo trabalho imaterial no conjunto das atividades humanas expandiu-se muito (p. 72).

O trabalho imaterial, hoje, é um importante instrumento que visa à expansão dos setores produtivos e a garantir o aumento do capital, isto em decorrência dos avanços que a tecnologia obteve, necessitando de profissionais com alto nível de formação, exigindo não mais a força física, mas sim mais capacidade intelectual para a realização de múltiplas tarefas que, de algum modo, causam desgastes físicos também.

Essa expansão marcou, também, o aumento das exigências de escolarização da população, que viesse atender as demanda de trabalhadores mais qualificados, que o sistema cada vez mais exige, ocorrendo concomitantemente à expansão da escola e, consequentemente, do contingente de trabalhadores docentes. Neste sentido, ao longo dos últimos anos, o trabalho docente, diante da própria expansão do capitalismo, torna-se importante instrumento de formação de trabalhadores para atuar diretamente no sistema produtivo, colaborando, assim, com a manutenção e o desenvolvimento do mesmo.

O debate muito polêmico sobre a proletarização do trabalho docente aqui se coloca na perspectiva de refletir se o trabalho realizado pelos docentes pode ser considerado na perspectiva de tal debate, uma vez que este processo diz respeito à perda da autonomia e do

controle do trabalho e que, no caso dos trabalhadores docentes, eles mantêm, em suas atividades diárias, certo grau autonomia (HYPÓLITO, 1997).

Sobre esta questão, Miranda (2006, p. 9) nos aponta algumas pistas para entendermos a perspectiva de autonomia no trabalho docente.

> A questão que se coloca é se o professor é um trabalhador livre para planejar e executar o seu trabalho. De modo geral poderíamos dizer que sim, uma vez que não existe dentro da escola um inspetor que acompanha e registra o seu desenvolvimento. Porém, cabe discutir quais são as condições objetivas de exercício livre de planejar e executar. Então caímos em situação análoga aquela que Marx se refere sobre a dupla liberdade do trabalhador: o professor possui uma dupla autonomia, que se expressa, por um lado, pela autonomia de exercer sua criatividade sem tempo para o planejamento dada a intensificação de sua jornada e por outro lado, a autonomia de planejar aulas com sua *baixa qualificação* de fato (Grifos da autora).

Conclui este pensamento, afirmando:

> A autonomia não pode ser completamente alienada da classe trabalhadora, porém, a superestimação da autonomia do professor não pode ocultar as relações sociais em que este tipo de trabalho está inserido, não pode tornar-se um fetichismo aparentando uma força mística que impede o capital de qualquer forma de subordinação (MIRANDA, 2006, p. 43).

Deste modo, esta discussão, mesmo tendo avançado nos últimos anos, continua muito difícil e, porque não dizer, emblemática (MAUÉS, 2006), já que traz para o centro do debate a questão da imaterialidade do trabalho docente na atual dinâmica do mundo do trabalho. Mais uma vez recorremos a Miranda (2006, p. 7) para explorar melhor este tema.

> Se a categoria de docentes já pertenceu à classe média na esfera econômica, gozando de status social, ou como grupo que realiza potencialmente trabalho intelectual e/ou de supervisão, ou ainda, visto como pertencente ao grupo de profissionais liberais, na atualidade, precisa de uma nova análise e, por conseguinte, uma nova definição de classe. A pauperização da categoria como um todo (e/ou sua proletarização) pode ter se dado de forma articulada e simultânea à ascensão individual de cada professor. Ou seja, a categoria que foi perdendo o prestígio social; ao longo das últimas décadas era formada majoritariamente pela classe média e as novas gerações que começaram a compor esta categoria têm sua origem, em geral, na classe trabalhadora mais explorada.

A forma como o docente vende sua força de trabalho, seja para o Estado ou para instituições privadas, nos remete a pensar que existe alguém que paga pelo trabalho e se acha no direito de explorar, e que isso também acontece no setor público, em decorrência de

diversos projetos e atividades que os trabalhadores em educação precisam realizar, dentro da escola, que extrapolam sua carga horária de trabalho. Tomemos como exemplo as reuniões com os pais, com conselhos escolares, as feiras e festas culturais, realizadas, quase sempre, fora do horário de trabalho dos professores; isto, sem falar nas avaliações periódicas realizadas nas escolas, que não são contabilizadas nos 200 dias letivos.

Já a precarização diz respeito às condições de trabalho a que essa categoria encontra-se submetida, pois o que percebemos, na conjuntura atual, é que, com a expansão da escolarização, principalmente no século XX, as demandas por ensino aumentaram, mas, em contrapartida, percebemos que não houve melhorias da infraestrutura das escolas, dos materiais didáticos, dos salários dos professores, nas condições gerais de trabalho, mas houve aumento no número de alunos em sala, o que torna o trabalho mais duro e doloroso.

> Consideramos que problemas ligados à precarização do trabalho escolar não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, a definição dos rumos e de abrangência do ensino secundário e outras dimensões da escolarização, processo esse sempre precário, na dependência das priorizações em torno das políticas públicas (SAMPAIO; MARIN, 2004, p.1204).

A precarização traz consigo a intensificação do trabalho e diz respeito à forma como este trabalhador gasta as suas energias, traduzidas em um conjunto de esforços com a finalidade de alcançar os objetivos de trabalho (DAL ROSSO, 2006 p. 65). No caso dos trabalhadores docentes, os esforços despendidos com o atendimento individualizado colocam em jogo a saúde, pois esse tipo de atendimento implica percorrer a sala inteira, curvando-se, utilizando sua voz; da mesma forma, o uso contínuo das mãos para correção das atividades, a escrita no quadro de giz trazem sequelas futuras para esse profissional. “Entre os trabalhadores do ensino público, as doenças do trabalho atingem 25,8% dos entrevistados, significando que o trabalho educacional apresenta condições bastante ruins para seus trabalhadores” (DAL ROSSO, 2006, p.82). Essa intensificação passou a ganhar visibilidade mais recentemente, diante das muitas reformas na educação, que resultaram em maiores responsabilidades para este trabalhador no contexto das organizações educativas.

Na tese da precarização do trabalho docente, são abordados vários aspectos, principalmente os relacionados às condições de trabalho que são: a carga horária de trabalho, em geral, e de ensino, em particular; o tamanho da turma e a razão professor/alunos; a

rotatividade e a itinerância dos professores pelas escolas; e as questões sobre a carreira do magistério (SAMPAIO; MARIN, 2004).

Para Oliveira (2004, p. 1140):

> Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes as relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, ao número correspondente ao trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado tem tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

As teses tanto de proletarização quanto de precarização do trabalho docente vêm sendo estudadas, e podemos dizer que o que está em jogo são as condições, de maneira geral, nas quais se efetiva este trabalho. Sabemos que muitas teses sobre essas questões são apresentadas, tais como as de gênero e as da profissionalização (HYPOLITO, 1997), que trazem como foco central o debate acerca da identidade e o conceito de trabalho docente, assim como das condições concretas nas quais, hoje, este se realiza, no interior das organizações.

3.3 AS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO

Entender o papel da escola e do trabalho docente, no bojo das transformações preconizadas no sistema de produção do modelo capitalista em vigor em nossa sociedade traz consigo uma dupla responsabilidade. Em primeiro lugar, a de entender as modificações na forma de se conceber a organização escolar e a concepção de organização educativa que foi assumida por essa instituição, ao longo dos últimos tempos; e em segundo lugar, entender como a atividade docente foi se estruturando e se modificando em função da própria natureza do trabalho pedagógico e das relações estabelecidas entre o trabalho e a organização escolar.

A concepção de educação, desde o início, esteve agregada a um ideal de formação do homem; foi assim, desde o homem primitivo até chegar ao homem moderno. No entanto, se na sociedade primitiva o que predominava era uma educação voltada para a manutenção das tradições da vida cotidiana, já o que vislumbramos, nos tempos atuais, é uma educação

voltada para o indivíduo e sua ascensão na sociedade. Assim, as organizações escolares que passaram a assumir o ensino formal trarão como princípios elementares os fundamentos filosóficos e epistemológicos da sociedade em vigor (MANACORDA, 1989).

As concepções de educação e sociedade, assim como a finalidade da escola e o trabalho docente também são vistos e analisados de acordo como uma dada concepção de homem que pretenda formar. A escola, lugar onde se concretiza a atividade docente, tem enfrentado vários desafios, no bojo das orientações oficiais; o maior deles, talvez, seja o de não se entregar a uma lógica puramente economicista e elitista.

É interessante a reflexão de Aníbal Ponce (1989, p. 19), quando nos explica como, na transição de um modelo de sociedade primitiva para outra dividida em classes, a concepção de educação vai mudar radicalmente**.**

> Na sociedade primitiva, a colaboração entre os homens se fundamenta na propriedade coletiva e nos laços de sangue, na sociedade que começou a se dividir em classe, a propriedade passou a ser privada e os vínculos de sangue retrocederam diante do novo vinculo que a escravidão inaugurou, o que impunha o poder do homem sobre o homem [...]. O ideal pedagógico já não pode ser o mesmo para todos, não só as classes dominantes têm idéias muito distintas dos das classes dominadas, como ainda tentam fazer com que a massa laboriosa aceite essa desigualdade de educação como desigualdade imposta pela natureza das coisas, uma desigualdade, portanto, contra a qual seria loucura rebelar-se (PONCE, 1989, p. 20).

É aqui, precisamente, que acontece a ruptura de um modelo de educação, pois se, antes, a educação se voltava para a transmissão do conhecimento, dentro de uma tradição na qual os mais velhos impunham aos mais jovens seus valores e que se perpetuava através da prática ou convivência cotidiana entre os indivíduos, com a divisão da sociedade em classes, isso deixa de acontecer, e a educação passa a ser concebida do modo que Freire (1998) reconheceu como um instrumento de poder, na medida em que favorece aqueles que têm acesso a ela.

Essas relações entre educação e sociedade estabeleceram, e ainda o fazem, uma íntima relação com a forma de dominação existente nas sociedades, desde as comunitárias, pré-capitalistas, até as de capitalismo avançado, pois estão estreitamente ligadas à formação de homens e mulheres no intuito de adequá-los(as) à sociedade, ao mesmo tempo em que podem ser instrumento de emancipação e transformação (FREIRE, 1998).

Para Severino (2006, p. 289),

> A educação é processo inerente à vida dos seres humanos, intrínseco à condição da espécie, uma vez que a reprodução dos seus integrantes não envolve apenas uma memória genética, mas com igual intensidade, pressupõe uma memória cultural, em decorrência do que cada novo membro do grupo precisa recuperá-la inserindo-se no fluxo de sua cultura. Ao longo da constituição histórico-antropológica da espécie, esse processo de inserção foi se dando, inicialmente, de forma quase que instintiva, prevalecendo o processo de imitação dos indivíduos adultos pelos indivíduos jovens, nos mais diferentes contextos pessoais e grupais que tecem a malha da existência humana. Porém com a 'complexificação' da vida social, foram implementadas práticas sistêmicas e intencionais de cuidar especificamente desse processo, instaurando-se então instituições especializadas encarregadas de atuar de modo formal e explícito na inserção dos novos membros no tecido sociocultural. Nasceram então as escolas.

A escola surge, primeiramente, para satisfazer a necessidade de educação para a classe dominante, já que, naquele período, não se pensava na instrução da população de forma geral (MANACORDA, 1989). Isso pode ter como explicação o simples fato de, já naquele momento, vislumbrar-se, na educação, um instrumento capaz de fazer que as pessoas reflitam sobre a própria condição de existência humana, e isso não era interessante para a elite, como ainda não o é, até hoje. É seguramente daí que a escola surge como instituição que serve a uma determinada classe que se encontra em vantagem econômica e(ou) social.

A história das instituições escolares, enquanto espaço de educação formal, é afetada por várias modificações, ao longo dos séculos, passando do domínio da igreja para o poder estatal. Segundo Manacorda (1989), a estatização da educação é iniciada no século XVII e vai se tornar mais marcante a partir da Revolução Industrial, no século XVIII, mas é no século XIX que a escola se afirma como instituição do Estado.

Podemos afirmar que a instrução torna-se uma obrigação e dever do Estado, e aqui não cabe discutir quem na realidade tinha "esse direito", quando o capitalismo, através da Revolução Industrial, carece de uma formação que contemple as mudanças requeridas, à época, pelas transformações produtivas e o avanço da tecnologia.

O direito à educação nasce dentro de um ideal liberal de educação, que tem como lema a liberdade e o progresso, o que justifica para tal uma camada da população minimamente instrumentalizada para servir, naquele momento, aos interesses do capitalismo. Esse fato

culminou em um progresso científico e tecnológico, criando um círculo virtuoso que necessitava de pessoas qualificadas.

Para Neves (2005, p. 19):

> O desenvolvimento dos sistemas educacionais no capitalismo veio se processando paulatinamente, a partir da segunda metade do século passado, [XIX] apresentando no século atual um rápido crescimento no período pós-guerra, como resultado concreto das alterações do processo produtivo de base industrial. Processo caracterizado pela introdução acelerada de novas tecnologias de produção, bem como de diferentes e necessárias formas de organização de trabalho, adaptadas às novas estratégias de valorização do capital, que tem no aumento da produtividade do trabalho um dos principais elementos propulsores de sua dinâmica.

Podemos, então, visualizar que, com o progresso científico e tecnológico, que tem como condição a dinâmica e a expansão de novos campos de trabalho, ocorreu o crescimento dos sistemas educacionais, que demandavam trabalhadores com níveis mais altos de educação formal.

Assim, no contexto das mudanças de paradigmas sociais e educacionais, a escola e, consequentemente, o trabalho docente se modificou. Na análise que Saviani (1992) faz das teorias da educação que ele denomina “teorias críticas” e “teorias críticas reprodutivistas”, podemos perceber como a educação, com suas finalidades e objetivos, é vista e como o trabalho docente passou por transformações e abarcou diferentes concepções. Embora longa, a citação é muito elucidativa para explicar a mudança do papel assumido pelo professor, em distintos momentos.

> Se na pedagogia tradicional, a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, sujeito do processo, o elemento decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva – na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 1992, p. 24).

Podemos perceber que, a partir do modelo tecnicista de educação, tem início um processo de intensa fragmentação da atividade docente, onde o professor assume o papel de

executor dos planejamentos e programas feitos por especialistas. Isto não significa que, em sua sala, o mesmo não possua autonomia para adaptar este planejamento; no entanto, é preciso frisar que, aqui, a escola é analisada dentro de uma concepção de reprodução das relações que são estabelecidas na sociedade (SAVIANI, 1992).

As organizações escolares, nesse período, passam a ter a sua filosofia fundamentada na lógica da administração de empresas, transpondo o modelo empresarial para as organizações escolares (PARO, 1986). Neste sentido, estas passam a refletir, em seu interior, a mesma lógica das políticas de desenvolvimento econômico em vigor nas décadas de 60-70 (OLIVEIRA, 2002), que consistia, basicamente, em adotar no nível macroinstitucional o planejamento educacional, que era repassado à instituição escolar, que o repassa aos supervisores, administradores e, por fim, aos docentes, que o executavam. Essa forma de conceber o sistema educacional e, mais especificamente, a escola estava amparada em uma percepção de que os mesmos não funcionavam e necessitavam ser adequados aos modelos administrativos, de acordo com a Teoria Geral da Administração (TGA) (REIS, 2003).

Diante de um pensamento que busca introduzir na escola os mesmos princípios gerenciais e burocráticos da empresa, tem início, de forma bem contundente, a fragmentação do trabalho dentro das organizações educativas. Assim, o trabalho docente inicia uma relativa perda da autonomia, pois a ênfase do planejamento escolar vai ocorrer em nível macroscópico, dentro do sistema de educação, passando o docente a executar os programas pensados e elaborados pelo poder central.

Esse processo de fragmentação vem acompanhado de um desprestígio social, à medida que existe um deslocamento do centro das atenções da atividade realizada pelos trabalhadores docentes, destes para os especialistas. Se, antes, esses profissionais tinham todo um status dentro da instituição, a partir dessa concepção o professor começa a ser visto mais como um executor, isso aliado ao fato de que o crescente aumento na demanda educacional não significou aumento de salários da categoria (VIEIRA, 2003).

É nos anos de 1990, em decorrência das reformas introduzidas no cenário da educação, que traz à tona para a escola o ideário do modelo gerencial de gestão escolar, emergindo os princípios de competência, eficiência, marcada pelo discurso da Qualidade Total da Educação. Tal discurso empresarial faz voltar à crença de que as organizações

escolares são mal administradas e, por isso, necessitam de mudanças, para que atendam às necessidades e satisfaçam seus clientes (RAMOS, 1994).

Mesmo que este modelo, principalmente dentro das escolas públicas, não tenha obtido o alcance desejado, ele, de certa forma, causou grandes repercussões na sociedade. Basta resgatarmos a própria concepção e a construção da Fundação Escola Bosque, em 1995, para vislumbrarmos, em seu bojo, traços de uma instituição que pretende uma educação que, orientada por professores polivalentes, se volta para o saber fazer, e o ensino, para o desenvolvimento de habilidades destinadas à atuação dos sujeitos no mercado de trabalho. Isso pode explicar o fato de esta instituição ofertar o Ensino Médio profissional, que atendesse as expectativas da comunidade, ou seja, a inserção dos alunos no mercado de trabalho.

As exigências feitas pelas reformas, nos anos de 1990, recolocaram no centro do debate as organizações educativas e os trabalhadores docentes, à medida que também passam a reforçar a fragmentação do trabalho realizado no interior destas instituições. No entanto, aquelas têm um diferencial em relação aos anos anteriores, posto que venham impregnadas do discurso da LDB de 1996, relativo à descentralização financeira, administrativa e pedagógica, com objetivo de se buscar a qualidade da educação.

Verificamos que os mesmos argumentos utilizados na década de 1970, de que o sistema era ineficiente e, então, era necessária mudança em sua organização, retornam, nos anos de 1990, quando se propaga que a ineficiência do sistema educacional é resultado da má administração das escolas. Então, urge fazer mudanças profundas nos sistemas de ensino, as quais vão atingir o papel e a função social das organizações escolares e do trabalhador docente. Este último por se situar, digamos assim, entre dois polos, não excludentes: escola e sociedade. Nesse sentido, a formulação de Silva (2006, p. 1), é esclarecedora, à medida que aponta o sentido da função tanto da escola quando do docente, na conjuntura atual.

> A função social do professor está posta nessa totalidade. Como uma prática social, a função docente articula-se com a nova sociabilidade do capital, mediante os papéis que ela cumpre, no sentido de transformar ou de legitimar as políticas educacionais em curso, demandadas pela nova ordem mundial. Essa função mantém uma relativa autonomia em relação à sociabilidade global, como uma particularidade desse todo social. Tomando-se a realidade como um todo estruturado, orgânico, em permanente transformação, pode-se dizer que a função docente é o todo num determinado momento, e por isso é concreta, um fato histórico, não uma abstração, da mesma forma que a nova sociabilidade capitalista é concreta, real, dialética. É nesse sentido que a escola cumpre uma função social. E

> também o professor. Seja para legitimar as políticas de mercado e fragmentação social, seja para desmistificá-las. Assim é a função docente, prática social histórica, em permanente transformação.

É como prática social que o trabalho docente, mergulhado em um turbilhão de mudanças, fruto dos múltiplos papéis que o docente precisa desempenhar, na escola e na sociedade, afetam a vida deste trabalhador: seu trabalho foi colocado em exposição diária, até mesmo com o próprio questionamento que a ele se faz; se não é considerado por muitos como produtivo, sabe-se que, na atualidade, é imprescindível para a formação de um exército de mão-de-obra, que atuará nos meandros do sistema capitalista em vigor e ajudará a sustentá-lo.

Assunção (2003) afirma que as reformas econômicas e sociais ocorridas não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina, e que incidem diretamente na reforma educacional, trouxeram para a docência inúmeros papéis que, no final das contas, acabaram por sobrecarregá-los, nas suas tarefas cotidianas. Esta sobrecarga tem a ver com as metas traçadas, no que diz respeito à qualidade da educação, prescritas nos programas oficiais do governo, ocasionando uma onda de avaliações que, no fim, trazem na ponta do *iceberg* o trabalho docente (OLIVEIRA, 2004).

Ao trazer para o centro do debate o trabalho docente verificou-se, principalmente, nos anos de 1990, quando as reformas tiveram maior expressividade, que estas provocaram intensos conflitos quanto ao papel que o trabalhador do ensino deveria ou deve ter na escola. Podemos citar quatro situações.

A primeira foi ocasionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) quando, no seu artigo 62, tratou da formação desse trabalhador, seja ela inicial ou continuada, nele provocando no mesmo, a busca por qualificação para que pudesse garantir sua permanência ou entrada no mercado de trabalho. Ora, é de se imaginar o reflexo dessa norma, dentro da escola, sobre o professor que não tem nível superior. Para este, em muitos casos, restou-lhe assumir as turmas de Educação Infantil que, pelo menos teoricamente, não exige nível superior. Este fato, de alguma forma, deve ter criado situações constrangedoras no ambiente de trabalho, pois é certo que nem todo professor sente-se à vontade para trabalhar com crianças menores de cinco anos, que requerem cuidados especiais.

A segunda é com relação ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) que a LDB passa a cobrar que seja elaborado pela comunidade escolar. Mas, em muitos casos, os próprios

docentes é que viriam a formular tal projeto, ou, pelos menos, serão os mais responsabilizados. Para tal empreendimento, são necessárias horas de estudos sobre a realidade escolar, os fundamentos filosóficos e metodológicos que nortearão a construção de um PPP. Isso demanda tempo, preparo, dedicação, discussão e muitas, muitas dores de cabeça. Neste sentido, a pressão é forte, e ele (o docente) ainda tem que responder pela docência.

A terceira exige da escola o trabalho em parceria com a comunidade; então cria-se e elege-se o conselho escolar, e lá está o professor: além de assumir suas turmas, ele precisa conciliar estas funções, já que foi eleito representante dos docentes; e então, é mais uma tarefa que lhe é exigida. Neste caso, pode-se pensar que não são todos os professores que assumem esta tarefa; mas precisamos lembrar que todas as decisões precisam passar pela aceitação da categoria, então todos, de certa forma, estão envolvidos, e isso acontece através das reuniões, onde ocorrem as apresentações e os embates de propostas.

E, por fim, a quarta situação, com relação à inclusão de Portadores de Necessidades Especiais nas turmas regulares. Isso causa impactos na vida dos trabalhadores docentes em razão de várias questões, que vão desde a falta de capacitação para essa atividade específica, passando pelo fato de que muitos docentes não aceitam trabalhar com alunos PNE, até por não se sentirem preparados para assumir essas responsabilidades.

Diante do que foi exposto, não podemos negar que essas mudanças tiveram saldos positivos, tais como uma maior atenção para a formação inicial e continuada, a Participação no Projeto Político-Pedagógico, a educação inclusiva, a criação dos conselhos escolares, o trabalho da gestão escolar. No entanto, o contraponto é que essas exigências não vieram consubstanciadas numa política de valorização do Magistério, também prevista pela LDB (em seu art. 67), ao mesmo tempo em que se cria, no ambiente escolar, um clima de muitas cobranças com relação ao trabalho do professor, como se o mesmo fosse o único responsável por tudo.

É uma questão que, em muitos casos, fugiu do controle de muitos gestores que, por sua vez, sentem-se compelidos a cobrar dos professores maior compromisso com a realização de seu trabalho e, acima de tudo, com as atividades que extrapolam a docência, atuação em sala de aula.

Por outro lado, passa a fazer corpo, dentro da escola, a figura não apenas do gestor, em muitos casos, do administrador, do supervisor, mas também do coordenador, que passará a gerir as atividades docentes. Estes coordenadores são professores que passam a exercer as atividades de coordenação e são escolhidos diretamente pelos gestores.

É possível vislumbrarmos que esta figura, já tão presente em nossas escolas, passa a fazer diretamente o controle das atividades docentes, antes a cargo dos supervisores. Entrar no debate do porquê desta nova forma de gerir o trabalho dentro da escola não faz parte do nosso interesse de investigação; mas é preciso cautela para ponderar sobre as consequências desta nova forma de acompanhar a atuação docente na escola. Todavia, é interessante ressaltar que, ao colocar a figura do coordenador em trabalho direto com os docentes, tem-se a impressão de que isso pode gerar um maior controle sobre o processo e o produto final do trabalho docente.

Assim, as organizações escolares, nos últimos anos, passaram por uma avalanche de reformas, em todas as suas dimensões, seja de organização financeira, administrativa e(ou) e pedagógica, além das muitas cobranças em torno de qualificação para atender às exigências do sistema. Estas últimas, crescentes nos últimos anos, colocam em xeque o bem-estar deste profissional que passou a ser visto como vital nas reformas instituídas no âmbito do Estado e, mais precisamente, no ambiente escolar (OLIVEIRA, 2003).

3.4 A SAÚDE DO TRABALHADOR DOCENTE

Os problemas relacionados à qualidade de vida dos trabalhadores em educação, em geral, e docentes, em particular, ganham cada vez mais relevância, pois, em certa medida, verifica-se que vêm se acentuando as consequências negativas para a vida dos profissionais de ensino. Os questionamentos estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano escolar: Como e porque nossos professores estão adoecendo? Quais as estratégias adotadas para o enfrentamento desta situação? Até que ponto o trabalho exercido por este trabalhador tem sido fonte de sofrimento e de adoecimento?

Com relação ao trabalho como fonte de sofrimento/adoecimento, Araújo (2005, p. 13) nos revela:

> O trabalho sendo concebido como uma necessidade humana tem funcionado como uma ameaça à vida. Temos visto que nos dias de hoje, relações de trabalho que se mostram cada vez mais perversas e prejudiciais à saúde física e mental dos trabalhadores, já que as empresas super exploram a força de trabalho, obrigando-os a cumprirem jornadas extensas, incentivando a competição e o individualismo, desestimulando companheirismo e solidariedade entre os trabalhadores, favorecendo o surgimento de novas patologias.

Estas relações, cada vez mais, se encontram presentes na vida dos trabalhadores docentes, que tentam escapar, mas não encontram saídas. As relações estabelecidas entre trabalho e sofrimento nos apontam que esta relação é contraditória e se constitui em polos antagônicos. De um lado, um trabalhador lutando pela sobrevivência material (econômica) e, de outro, lutando contra a morte da matéria (corpo/organismo), sacrificada pelo trabalho.

> Toda atividade predominantemente física ou predominantemente mental exercida pelo homem tem repercussões sobre o seu estado funcional, o que implica um custo psicofisiológico do trabalho, que pode manifestar-se de maneiras diversas a curto e a médio prazo: mudanças do modo operatório, fadiga, doenças, acidentes (ASSUNÇÃO, 2003, p. 99).

Como toda atividade, e em se tratando dos trabalhadores docentes, verificamos que as mudanças nas formas do trabalho, cada vez mais complexas, surgem em nossas organizações escolares como geradoras de conflitos, tensões e sobrecarga física, psíquica e social, o que faz com que os docentes fiquem fragilizados, não apenas em sua dimensão física, mas nas relações que eles estabelecem com o outro (ARAÚJO, 2005).

O enfoque dado ao trabalho docente veio contribuir tanto na dimensão da reflexão como na dimensão das práticas sociais exercidas, que possibilitam desvelar os fenômenos relacionados ao processo de trabalho-saúde e doença, a partir do momento em que os determinantes e os processos de mediação passaram a ser visto sob perspectivas mais amplas. Com base nas investigações dos processos de trabalho, tornou-se consensual entre muitos estudiosos (ARAÚJO, 2005; LANDINI, 2006; GOMES, 2005,) deste movimento trabalho-saúde e doença, a noção de que a solução dos problemas relacionados a esse processo implica visualizar estes fenômenos na perspectiva de condições e situações de vulnerabilidade na qual esta categoria de trabalhadores encontra-se.

> As denúncias do adoecer do/a educador/a elaborados com mais freqüência a partir de meados do século xx, trazem, em si, o desvelamento de uma

> problemática, que não mais admite ocultar-se, ao contrário solicita atenção quanto aos seus meandros, desdobramentos e contradições, uma atenção, porém, que não tem seguido o mesmo curso ou história dessa dor, pois as proporções resultantes da luta em termos da saúde do/a trabalhador/a não a contemplam especificamente e os conteúdos que integram os programas das políticas educacionais não aproximam sequer timidamente a saúde docente (ANDRADE, 2007, p. 10).

Entendemos que, cada vez mais, torna-se necessário o conhecimento e o entendimento acerca da relação trabalho-saúde e doença, no campo da educação, e, mais especificamente, no cotidiano dos trabalhadores em educação, neste caso, mais especifico dos trabalhadores docentes. É certo que esta relação é complexa, visto que engloba diversos fatores, como ambiente e condições de trabalho, salários, dentre outros, que nem sempre estão ligados diretamente entre si.

No entanto, precisamos ponderar que, em razão das mudanças ocorridas no mundo do trabalho – às quais este profissional não está alheio –, ele também sente os reflexos dessas transformações, que colocam em jogo o bem-estar psicossocial do mesmo, visto que dizem respeito ao produtivismo profissional e acadêmico, à flexibilização das suas atividades, aos arrochos salariais, às perdas de direitos trabalhistas, dentre outras, que são fruto de políticas macroeconômicas e sociais assumidas no país, tornadas efetivas na reforma do Estado e transportadas para as reformas educacionais (SANTOS, 2008).

Durante muitos anos, várias problemáticas relacionadas à educação e à escola, como os problemas de aprendizagem, a gestão escolar, a evasão e outros assuntos foram debatidos, e, sem dúvida, algumas são necessárias na pauta de discussões para se entender a importância da educação e, principalmente, da escola para a sociedade moderna. Contudo, esses debates deixaram de lado as consequências dessas ações para a saúde física e mental do trabalhador docente.

Afirmamos que foi deixada de lado, em parte, em decorrência da forma como, ao longo da história do trabalho docente, este foi visto e tratado. Os fatos evidenciam que nunca houve preocupações com as condições de vida deste trabalhador; talvez, por isso, essa temática surja, com mais ênfase, apenas nos meados doa anos de 1980 (ESTEVE, 1999), em parte como consequência das modificações do processo de estruturação do trabalho de forma geral (ANTUNES, 2006).

Nos meados dos anos de 1990 o trabalho docente passou a ter maiores espaços nas discussões e pesquisas, em especial no que diz respeito ao abandono, ao mal-estar e ao adoecimento deste trabalhador, principalmente no Brasil, pois, desde os anos de 1980, já se vinha debatendo estas questões nos países europeus, como França e Reino Unido (ESTEVES, 1999). Fica subentendido que a ausência desta abordagem pode ser explicada, em parte, pelo fato de não se vislumbrar as relações de causa e efeito no âmbito das atividades realizadas por este profissional, no cotidiano escolar, culminando com o seu adoecimento.

Segundo Lemos (2005, p. 04):

> A produção do conhecimento sobre saúde e trabalho docente no Brasil se incrementa ao longo da década de 90. Embora incipiente o que já se produziu até o momento revela um crescimento significativo no número de casos de estresse e *burnout* entre os docentes (do ensino fundamental, médio e superior) da rede pública e particular, associados ou não a outra patologia. Observa-se, a partir desses estudos, uma necessidade de aprofundar, ainda mais, a vinculação dos processos de trabalho aos processos de saúde e adoecimento desses trabalhadores.

Mas afinal, qual o conceito de doença? E como é que esse estado influencia não apenas a vida do trabalhador docente em si, mas também a dinâmica do trabalho cotidiano que ele desenvolve? Aqui, vamos nos deter no conceito de saúde adotado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que se refere não apenas à noção de saúde como apenas a ausência de doença, mas à concepção que relaciona saúde ao bem-estar biológico, psicológico e social, levando em consideração todas as dimensões da vida humana (GOMES, 2005). Neste sentido, podemos visualizar duas dimensões que fazem parte do conceito de saúde: a do corpo e a da mente.

O conceito lançado pela OMS nos dá a dimensão de que a saúde não pode apenas estar relacionada ao aspecto físico, mas também a um estado de espírito, ao “estar bem”, para que as energias fluam, dando positividade às relações que estabelecemos com o outro e conosco. Para isso, é de fundamental importância o ambiente em que vivemos, seja na nossa casa ou no nosso trabalho, pois ele exerce influência na interação que temos com o trabalho. Podemos dizer que a forma como as relações são estabelecidas, no ambiente de trabalho, e mais especificamente, na escola, nos dão a devida dimensão das circunstâncias a que os trabalhadores em educação e, neste caso, os docentes, estão submetidos.

Assim é preciso, também, colocar em evidencia que o conceito de saúde é complexo, porque traz em seu bojo fatores que conformam e determinam as condições de saúde. Como exemplo, temos a Lei nº 8.080/1990 que, em seu artigo 3º, traz como ampliação do conceito de saúde o acesso da população à alimentação, moradia, saneamento básico, meio ambiente, trabalho, renda, educação, transporte, lazer, acesso a bens e serviços essenciais, além das questões salariais que preocupam qualquer trabalhador (VIEIRA, 2003). Ou seja, as condições concretas têm um significado relevante na relação saúde-doença, pois na falta das mesmas, a saúde dos indivíduos fica vulnerável. Diante disso, e reforçando o pensamento acima, não podemos esquecer que essas condições concretas de vida podem contribuir para que o adoecimento venha à tona.

> Não é pertinente afirmar que a saúde do trabalhador depende exclusivamente da sua condição como individuo, ou mesmo das condições desfavoráveis disponibilizadas pela instituição. Depende sim, de um jogo movimento na relação, na forma como um e outro integram o espaço organizacional. No movimento saúde-trabalho, satisfação, sofrimento-prazer os indivíduos mobilizam suas inteligências e recursos disponíveis na busca de soluções criativas para tornar a atividade desenvolvida possível e, ao mesmo tempo, obter resultados positivos no exercício dessa atividade (BORGES SANTOS, 2006, p. 3).

A análise da situação da saúde dos trabalhadores docentes permite-nos constatar, através de inúmeras pesquisas neste campo, que este é um tema complexo, ao qual se soma um quadro que vai além do adoecimento, mas passa, também, pelas relações conflituosas e de violência em que nossas instituições escolares estão mergulhadas. O quadro de adoecimento aponta que as doenças que estão se tornando mais frequentes são as relacionadas à voz, às articulações, ao aumento de pressão e, principalmente, às depressões, esta última considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como “doenças de professores” (VIEIRA, 2003). As explicações para a constituição deste quadro epidemiológico podem ser buscadas nas próprias interações existentes entre trabalho, saúde e adoecimento, que, se não são determinantes, podemos dizer que são coadjuvantes nesse processo.

Na conjuntura atual, o adoecimento docente é uma realidade em nossas escolas, cada vez mais colocada em evidência. Estes trabalhadores passaram a adoecer ou a desistir do trabalho e pedir afastamento de suas funções, por não mais aguentar as violências, as agressões, a falta de reconhecimento (CODO, 2006; VIEIRA, 2003). Esse tipo de adoecimento está principalmente ligado ao estresse, embora vários outros problemas afetem o seu cotidiano.

> As condições de trabalho em muitas escolas, tanto particulares quanto públicas, deixam a desejar, não proporcionando aos professores o material necessário para suas atividades e inibindo iniciativas de professores criativos que demandem recursos financeiros. A insatisfação e a falta de perspectiva de crescimento desestimulam aos professores, que passam a ver a escola e suas atividades como um fardo pesado e sem gratificação pessoal, minguando suas forças internas motivacionais no dia-dia. O resultado é a queda no desempenho, frustrações, alterações de humor e conseqüências físicas e mentais (MELEIRO, 2003, p. 11).

No Brasil, muitas pesquisas estão sendo realizadas com relação ao adoecimento docente. Como exemplo, podemos citar aquelas realizadas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) [28], que buscaram desvelar a realidade do cotidiano do trabalhador docente. Essas pesquisas trazem à tona o aumento no número de adoecimentos por estresse e de desistências, e o crescimento de casos de docentes com a síndrome de *burnout* (CODO, 2006; VIEIRA, 2003**).**

Segundo os dados da pesquisa, apresentados no livro "Identidade Expropriada: retrato do educador brasileiro" (VIEIRA, 2003), publicado pela CNTE, 22,6% dos afastamentos para licença saúde ocasiona saldos negativos para o trabalhador, o aluno e a administração da escola, apontando as seguintes considerações:

> - Para o trabalhador, em muitos casos, implicam em perdas funcionais e/ou salariais. Estados, como São Paulo, conferem premio pecuniário pela assiduidade. Há quem passe por cima da doença ou da dor e não deixa de ir à escola. Dependendo da duração ou da periodicidade, as licenças podem afetar a auto-estima, desestimular a seqüência do trabalho, provocar instabilidade profissional.
>
> - Para o aluno, especialmente em se tratando de afastamento de professor, a quebra de rimo, a substituição precária ou inadequada afeta diretamente a aprendizagem, e, como conseqüência, a qualidade da educação.
>
> - Para a administração da escola significa, quase sempre, improvisação, já que poucas dispõem de professores substitutos e funcionários em número suficiente para suprir as ausências (VIEIRA, 2003, p. 24).

O adoecimento docente traz graves consequências não apenas aos professores, mas ao sistema como um todo. E isso se torna um dado extremamente preocupante, à medida que pode influenciar os índices de desenvolvimento da educação no país, medidos atualmente através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Falamos que pode influenciar, na medida em que as trocas sucessivas de professores de sala de aula, as

[28] Pesquisa realizada com 4.656 docentes o ensino público dos estados do Tocantins, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Paraná, Alagoas, Mato Grosso, Piauí, Minas Gerais, Goiás e Rio Grande do Sul.

ausências, comprometem a aprendizagem dos educando, isto é um fato que necessita de análises mais acuradas, para que dados mais concretos possam ser discutidos.

Andrade e Giordano (2006, p.7), com base em dados empíricos, resultantes de pesquisas realizadas com professores de Ensino Médio, da Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará (SEDUC), relacionam o adoecimento não apenas às condições físico-estruturais das escolas; acrescentam:

> O número de alunos por sala, a falta de sala informatizada, a extensa jornada de trabalho, o sentimento de desvalorização profissional, a dificuldade de acesso a cursos de aperfeiçoamento, a exigência de esforço físico no trabalho, a sujeição e ocorrência a acidentes de trabalho, a postura desagradável como movimentos repetitivos e ritmo acelerado de trabalho.

E mais adiante, na mesma página, afirmam:

> Tal quadro contribui enormemente para o afastamento desses trabalhadores de sua atividade, pois, conforme abaixo se verifica, é alto o percentual de professores que se afastam por motivos de doenças relacionadas ao trabalho, chegando à taxa a alcançar 80% no caso dos docentes do município de Rurópolis.

A pesquisa citada também nos alerta para que a saúde dos trabalhadores docentes é preocupante, apontando, como pano de fundo do problema, o número de alunos, a falta de condições estruturais das escolas, a sobrecarga de trabalho, somando-se a isso a desvalorização do profissional, expressada, entre outros indicadores, pelos baixos salários, trazendo como consequências o quadro de adoecimento instaurado no país (CODO, 2006) Daí a necessidade de maior aprofundamento sobre o assunto e, sobretudo, de políticas públicas concretas com relação à valorização dos profissionais da educação, que repercute na qualidade de vida dos mesmos.

Nesse sentido, concordamos com Santos (2006) quando afirma que os indivíduos, na medida do possível, buscam uma forma de ir de encontro às adversidades de seu cotidiano, nas organizações escolares, e isso significa dizer que eles criam meios de reagir de maneira criativa aos desafios demandados no local de trabalho. Essa forma de reagir, muitas das vezes se traduz no absenteísmo docente (ESTEVE, 1999), posto que, em situação de estresse total, o docente já não responde aos estímulos da docência, até porque não encontra mais prazer no trabalho que realiza.

Juntamente com o absenteísmo, outros fenômenos passaram a ser estudados, como o mal-estar docente e a síndrome de *burnout*. Autores como Esteve (1999), CODO (2006) e outros relacionam esses fenômenos tanto às fortes pressões geradas no ambiente de trabalho, como consequência dos vários papéis assumidos no interior das organizações, quanto à forma como o trabalho docente passa a ser concebido, nos dias atuais.

O mal-estar docente é um sintoma que acomete uma grande parcela dos professores, e tem a ver com certo desconforto que estes experimentam no exercício diário de seu trabalho dentro da escola, fazendo com que criem mecanismos de fuga, como ausência ao trabalho.

De certo modo, o mal-estar é um mal invisível, pois não aparece à primeira vista, mas, quando se externaliza, traz consigo muitos danos, não apenas à saúde dos docentes, mas a todo o conjunto da instituição da qual ele faz parte. Este mal invisível está se entranhando em nosso professorado de tal forma que pode no médio ou em longo prazo, tornar-se uma epidemia no meio educacional, na medida em que a sociedade, e principalmente o poder público, fechar os olhos para as condições em que se realiza o trabalho docente.

Neste sentido, Esteve (1999, p. 79) aponta que:

> Efetivamente, diante do avanço do mal-estar docente, os professores colocam em jogo diversos mecanismos de defesa, como são os esquemas de inibição e rotina ou o absenteísmo trabalhista, que apresentam o aspecto negativo de rebaixar a qualidade da educação, mas que serve para aliviar a tensão a que o professor está submetido.

Essa problemática passa a ter maior visibilidade apenas nos meados dos anos de 1990, como bem colocado por Esteve (1999). Além da saúde dos docentes, o que mais vai se evidenciar, diante desse problema, talvez seja a própria queda da qualidade de ensino causada por longas ausências dos docentes e, em caso de substituição desses professores, pela descontinuidade do trabalho, e que talvez possa ocasionar baixo rendimento dos alunos. Sobre esta questão, no entanto, faltam estudos que nos apontem a relação entre a qualidade de ensino e ausências de professores da sala de aula, para que pudéssemos aprofundar a discussão. Contudo, esta hipótese não pode ser descartada tendo em vista que o rendimento escolar e ausência de professor podem estar relacionados entre si, principalmente no ensino fundamental menor (1ª a 4ª série), no qual atua apenas um professor, que fica responsável pelo ensino-aprendizagem da turma. Neste caso, a ausência constante, poder ser causa de insuficiência de ensino e baixo rendimento por parte dos alunos.

Com relação à síndrome de *burnout*, como todos os fenômenos de adoecimento dos trabalhadores em seu ambiente de trabalho (doenças do trabalho), de maneira geral, ainda é muito complexo seu diagnóstico, pois engloba, primeiramente, um intenso processo de depressão que o trabalhador enfrenta diante das condições objetivas de sua atividade laboral. Para Barbosa (2001) registra:

> Os estudos sobre a síndrome de burnout vêm se desenvolvendo mais especificamente a partir da década de 1970 e conduzem para a convergência de opinião de que esta síndrome se desenvolve como reflexo de um grande número de novas tendências sociais, políticas, econômicas, filosóficas, profissionais e intelectuais. Estas contínuas mudanças poderiam estar contribuindo diretamente para aumentar o nível de estresse e de frustrações profissionais no ambiente de trabalho das pessoas. Em complemento, a significativa desintegração dos ambientes familiares, institucionais e comunitários podem também estar contribuindo para o surgimento da síndrome de burnout, uma vez que os diferentes valores pessoais podem gerar gradativa redução do sentimento de confiança entre as pessoas (BARBOSA, 2001, p. 9).

Se situarmos as grandes transformações e impactos causados pela reforma do Estado que trouxe várias consequências para a vida do trabalhador, como perdas trabalhistas, redução dos níveis salariais, perda de postos de trabalho, precarização do trabalho, enfim, podemos deduzir como este trabalhador ficou vulnerável e como à perda das energias, ao sentimento de impotência com relação ao seu trabalho, acresce o sentimento de desmotivação, o estado de exaustão (BARBOSA, 2001).

De certo modo, esta situação também se estende aos trabalhadores docentes que, no centro das reformas educacionais, passam a sentir os efeitos dela sobre o seu trabalho. Isto advém, em parte, do próprio papel que os docentes passam a assumir na sociedade, da expectativa de respostas e soluções aos problemas que atingem crianças, jovens e adultos, da responsabilização da escola pelo maior ou menor sucesso dos indivíduos, colocando a atividade docente no centro dos debates.

Sendo a síndrome de *burnout* um tipo de estresse ocupacional, que tende a se manifestar em trabalhadores que estão constantemente submetidos à atividade laboral de relativa frequência, relacionada ao cuidado e as relações estabelecidas com outras pessoas (CARLOTTO, 2002), entendemos que, cada vez mais, os trabalhadores docentes são sujeitos que se encontram mais expostos a enfrentar este sintoma, visto que o contexto em que realizam essas atividades os deixa mais vulneráveis.

Em pesquisas realizadas, tendo como método de investigação a ergonomia, que estuda as formas e adequação do trabalho ao ser humano, e hoje vem sendo bastante utilizada nas pesquisas sobre as condições de trabalho docente, dois componentes importantes, segundo os autores, Gomes (2002) e Lemos (2005), são identificados, e que contribuem para o aumento dos índices de adoecimento entre os docentes: a carga de trabalho e a organização do trabalho nas organizações educativas. Sobre a carga de trabalho docente, Lemos (2005, p. 22) nos esclarece:

> Considerando que todo o trabalho é constituído de cargas, o trabalho docente também as tem: cargas físicas – exigências que têm materialidade externa e que se modificam na interação com o corpo (interação ambiental), e cargas psíquicas – disposições psicológicas que adquirem materialidade no próprio corpo e se expressam por meio dele (reações emocionais), que influenciam direta e indiretamente na saúde e na vida dos professores.

Este estudo é importante, à medida que nos possibilita perceber que tanto as cargas físicas quanto as psíquicas são responsáveis pelo o aumento considerável de número de adoecimentos docentes, nas escolas e universidades. Segundo Lemos (2005), um fator que está diretamente ligado aos mesmos é a organização do trabalho, que, por sua vez, dimensionam os níveis de exigências, as cobranças, as relações de poder e as formas como o trabalho é realizado, incidindo diretamente na maneira e na forma em que o trabalhador docente reage a isso.

Com relação à organização do trabalho docente, podemos entender não somente aquela que diz respeito ao ensino, mas a um amplo leque de responsabilidades assumidas nas organizações escolares, estando estas atividades previstas, como incumbências dos docentes, no artigo 13, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. São elas:

> I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
>
> II - elaborar e cumprir planos de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
>
> III - zelar pela aprendizagem do aluno;
>
> IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
>
> V – ministrar os dias letivos horas - estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
>
> VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade;

Todas as atividades acima citadas pressupõem que a organização das tarefas docentes extrapola a docência, o que se justifica pela característica da sociedade atual, ao mesmo tempo não queremos afirmar que o trabalho docente apenas se realiza na sala de aula, visto que,na atualidade a docência assume várias atividades fora do campo do ensino, dentre elas podemos citar a de conselheiro escolar. Queremos pontuar apenas que o nível de exigência atual acarreta sobrecarga de trabalho, contribuindo, assim, para um maior desgaste físico e emocional deste profissional. Por outro lado, isso significa, também, que as demandas do trabalho docente aumentaram, mas, em contrapartida, isso não se deu, por exemplo, com relação aos salários nem a qualidade de vida deste trabalhador (CODO, 2006).

Não podemos esquecer que as organizações escolares, durante vários anos, foram, e ainda são, espaços altamente hierarquizados, nos quais os indivíduos estão sujeitos aos mandos e desmandos dos gestores; isto porque a escola está inserida em um sistema capitalista, no qual a ordem, a hierarquia, a disciplina são vistos como preponderantes e altamente necessários para o bom funcionamento da mesma (PARO, 1986).

> As relações de trabalho são realizadas como relações entre um superior que, naturalmente, manda, e um inferior que, por ser trabalhador e depender de um salário, naturalmente obedece. No espaço de trabalho, as diferenças biológicas, afetivas, cognitivas e culturais e as assimetrias delas resultantes são transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência (ASSUNÇÃO, 2003, p. 91).

É um avanço o fato de, hoje, admitir-se que as transformações de ordem física e psíquica, que interferem na saúde docente, não podem ser interpretadas como fraqueza ou incapacidade dos sujeitos, visto que os mesmos fazem parte de um contexto histórico, político, social e cultural, que, de uma forma ou de outra, tem influência na dinâmica do trabalho exercido. Assim, precisamos levar em consideração a pouca valorização que os trabalhadores têm na sociedade, principalmente os que exercem a função docente no ensino fundamental e médio, e que sobre si recaem o ônus e(ou) o bônus das deficiências ou do sucesso da qualidade de ensino no país.

Entendemos que as cobranças, em todas as profissões, fazem parte do processo de trabalho; espera-se que os trabalhadores dêem o devido retorno aos investimentos feitos neles. Essas relações estão imbuídas da lógica do sistema capitalista. Se o trabalhador não corresponde ao que a empresa deseja, gera desconforto e, no limite, demissão deste trabalhador.

Mesmo não sendo dessa forma linear, o trabalhador docente, diante das cobranças para que efetue um trabalho de qualidade, traduzidas, hoje, sob a forma das pontuações indicativas das avaliações a que as escolas e os alunos vêm-se submetidos, pode vir a apresentar transtornos psicofísicos e sociais, justamente por se sentirem expostos pelo trabalho que foi ou deixou de ser realizado da maneira que foi prescrito.

Andrade (2007) analisa a conjuntura de grandes modificações que coloca em jogo cobranças por maiores exigências na atuação dos docentes, para que o mesmo possa lidar com as novas dinâmicas das atividades de ensino-aprendizagem, e registra que isso tem um custo alto na saúde dos mesmos. Isto se revela nas respostas de 80% dos entrevistados em sua pesquisa na Rede Municipal de Educação de São Luiz (MA), sobre o adoecimento docente, na qual estes apontam o alto quantitativo de alunos(as), a inclusão de Portadores de Necessidades Especiais (PNE) nas salas de aulas, o excesso de atividades, que extrapolam a carga horária na escola, a transferência da responsabilidade da família para a escola e(ou) para o professor e, principalmente, as cobranças por resultados positivos do trabalho.

São essas cobranças de muito trabalho com poucos recursos, os conflitos nas relações estabelecidas dentro dos espaços educativos, que fogem do controle dos docentes e ocasionam que muitos deles acabem saindo das instituições, desistindo de atuar no magistério, ou adoecendo. No próximo capítulo discutiremos esta situação de adoecimento que acomete muitos educadores, na Fundação Escola Bosque, objeto de nossa pesquisa.

4 O ADOECIMENTO DOCENTE NA FUNDAÇÃO ESCOLA BOSQUE: ENTRE A QUALIDADE DE VIDA E O SOFRIMENTO NO TRABALHO

> *É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencido pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não a burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais* (FREIRE, 2008, p. 10).

Ao nos propormos enveredar pelos caminhos do adoecimento dos docentes, excursionamos em uma realidade que mesmo sendo, hoje, temática recorrente em pesquisas, no Brasil, quando nos defrontamos com a realidade concreta, deparamo-nos com situações e trajetórias tensas, amargas, conflituosas e, principalmente, dolorosas, deixando uma sensação de que poderíamos estar trilhando um caminho que poderia ser diferente. Isto não significa negar que existam instituições nas quais a trajetória docente possa ser mais prazerosa e realizadora. No entanto, cada dia mais, está particularmente difícil encontrar essas instituições e esse trabalhador. Os escritos sobre pesquisas com a temática do trabalho e do adoecimento dos trabalhadores docentes nos dão conta dos muitos sofrimentos a que estes estão sujeitos, em seu cotidiano profissional (ARAÚJO, 2005; LANDINI, 2006).

As instituições educativas sempre foram espaços de conflitos e, também, de diálogos. Espaços de união e de confrontos. De lutas e de conformação, um espaço dialético. Enfim, falar dessas instituições é como divagar por um campo delicado, em que as relações estabelecidas são densas, enigmáticas, mas que sempre fazem surgir em nós vontade de desvelá-las.

A Fundação Escola Bosque figura no imaginário das pessoas como uma instituição “Bonita por Natureza”, como bem diz seu slogan, que vem escrito na blusa dos uniformes dos alunos(as). Esta beleza, no entanto, foi, e é, capaz de ocultar o que há por detrás de sua aparência física, no cotidiano das relações acadêmicas. A investigação do interior dessa instituição pode revelar situações tensas que, por vezes, dão a impressão de que vão explodir.

Essa explosão deu-se, de fato, em vários momentos nesta curta trajetória de 13 anos (aqui, estudamos apenas dez). Tomemos como exemplo duas reinvidicações feitas e conquistadas de pedidos de saída dos presidentes que ali atuaram situações essas que

mobilizaram a comunidade e a imprensa e que tiveram lugar no primeiro governo do Partido dos Trabalhadores (PT) e no segundo governo do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). O primeiro movimento, conhecido como o "Fora, Amélia" (nome fictício da presidente), teve como principal foco as questões relacionadas à Fundação e aos salários, e culminou com a saída da dirigente. Segundo relatos (Coord. Gongora, 2009), quando a mesma assumiu, foi dizendo que "não estava ali para concorrer ao prêmio de Miss Simpatia e que a mesma mão que admitia, demitia". Com esta postura e com as novas orientações/determinações, foi pedida sua saída do cargo, fato que mobilizou alunos, funcionários, professores e pais e foi amplamente noticiado na imprensa local. Com relação à segunda a assumir a presidência, também não foi diferente: ela e sua equipe foram hostilizadas pela postura que assumiram, principalmente com relação à devolução de professores; mas pesaram sobre sua saída denúncias quanto à sua administração da Fundação.

Essas explosões demonstram a força de quem esta lá, e sabe-se que os acontecimentos que ali ocorrem não foram nada fáceis. Mas também surtiram seus efeitos nas pessoas que ali trabalhavam e ainda trabalham. Muitas desistiram de atuar nesta instituição; muitas, neste processo, foram sendo devolvidas para ficar à disposição da Secretaria Municipal de Educação; outras desencadearam processos de adoecimento; e umas poucas – sete – permanecem por lá[29].

Uma pergunta nos instigou ─ *o que ocasiona – ocasionou – tudo isso?* ─ levou-nos a esta investigação, na tentativa de buscar explicações para os fatos.

4.1 A GESTÃO E O TRABALHO NA ESCOLA BOSQUE

O movimento de reformas, que se traduziu em leis, trouxe para o espaço escolar significativa mudanças às quais os trabalhadores docentes tiveram que se adequar. Em muitas medidas, tais mudanças reinventaram o próprio cotidiano escolar, com novas regras de participação e envolvimento da comunidade intra e extra-escolar nos processos administrativo, pedagógico e financeiro desta organização.

---

[29] De um total de 23 professores, apena sete foram selecionadas para continuar na Fundação. Destes, quatro estão lá desde o inicio e fazem parte desta investigação.

No bojo das transformações pelas quais passavam à educação e a escola, é inaugurada, em 1995, a Fundação Escola Bosque, que traz consigo muito das novas orientações que até então estavam em discussão, como educação para formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, através da oferta de cursos técnicos e profissionalizantes, exigência de um maior nível de produção dos professores, através de elaboração de projetos, material didático, relatório, dentre outros.

Como explicitado anteriormente, muitas foram as mudanças, na Fundação Escola Bosque, ocasionadas pelas trocas de governo, que se traduziram em vários momentos em conflitos entre gestores/coordenadores e o corpo docente e demais trabalhadores em educação. Esses conflitos, segundo alguns depoimentos expressos nas entrevistas, foram determinantes da saída e da desistência de alguns professores dessa instituição, e o adoecimento de muitos outros.

Ao estudarmos a escola e a questão do adoecimento, das saídas e desistências dos docentes dessa instituição, percebemos que várias questões estão em jogo, dentre elas as relações que são estabelecidas entre os gestores e os docentes.

Sabemos que as escolas, até mesmo pela sua história de agência formal de ensino, foram, e ainda são espaços de conflitos, arena de poder, até porque elas refletem as relações estabelecidas na sociedade, pois os sujeitos que ali atuam não são neutros: eles trazem para dentro do espaço de trabalho suas ideologias, suas crenças e convicções. Ali, dentro de um espaço que é heterogêneo e composto de diferenças, afloram atritos, que fazem parte do processo.

Para Tardif e Lessard (2005, p. 55), a escola se configura como:

> Um espaço sócio organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamento circunstanciais ou profundos de suas relações [...]. Assim, o contexto escolar constitui, concretamente, um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores.

Analisando as condições de trabalho, na Fundação Escola Bosque, é certo apontarmos alguns relatos que aparecem e que focalizam as gestões que ali ocorreram. No relato abaixo, a professora fala da sua experiência durante a primeira gestão:

> *Bom, com relação à gestão de 96, foi um período que teve uma gestão, e eu avalio que esse período de um ano... foi um período curto, porque eram muitos os objetivos. A gestão era... Ela tinha uma visão centralizada. Como ela estava ainda em período de implantação, então as coisas estavam em fase de implementação; nós tínhamos uma coordenadora que era para toda a educação infantil e CI e CII, para todo o ensino fundamental; se não me engano, ela já funcionava com ensino médio. E ela fazia todo esse trabalho* [...]. *A Maria*[30] *era uma pessoa muito exigente, mas ao mesmo tempo em que ela te exigia, eu digo assim que ela sempre tirava as coisas da gente, sugava a gente, ela sugava de uma forma assim tão... sabe, boa, ela sabia chegar contigo, ela sabia te conquistar, que tu acabavas não percebendo. Quando tu te davas conta, estavas envolvida naquilo e aí, ela era uma pessoa que procurava sempre estar elogiando o seu trabalho, dizendo que era por aí, que estava muito bom; ela colocava bilhetinhos nos relatórios, nas atividades que nós apresentávamos, dava parabéns. e então, ela te incentivava de uma forma que ela acabava te tirando mais e mais. Mas isso de uma forma que não te deixava angustiada ou assim... que tu acabavas até sentindo um pouco de prazer de estar te doando, te sentir recompensado, tu sentias valorizado. Você trabalha tanto, se esforça, e ninguém chega para te dizer: "bacana!", "obrigada", "legal!"... Aí, poxa, a gente se sente, né? Eu acho que todo profissional precisa sentir assim, sentir o trabalho valorizado. Bom, esse foi um período que a gente viveu* (Professora Dimerandra, 2008).

É preciso salientar que, durante o período ao qual a professora acima se refere à escola estava iniciando os trabalhos; então, tudo era como um grande laboratório. O número de professores e de turmas era reduzido, o que pode justificar um melhor acompanhamento e maior atenção a todos, por parte dos coordenadores.

A visão de uma coordenadora é bem pontual para entendermos a forma como as relações de gestão eram concebidas: *no início da Escola Bosque, a exigência por parte da coordenação era maior pela produção do conhecimento; então quem não desse conta tinha que sair* (Coord. Gongora, 2009).

Percebemos que o primeiro momento foi caracterizado como uma exigência de produção, como aponta a fala da professora e a da coordenação. Essa exigência, mesmo concretizando-se em uma relação de confiança entre coordenadora e docente, ainda assim, sabia-se a sentença final: quem produzia ficava na instituição. Segundo depoimento do coordenador, na época...

> *O que a gente percebia muito era cada um querendo escrever o melhor, sem muita participação de partilha com o outro; acabava tencionando um*

---

[30] Maria era coordenadora. Os nomes citados na entrevistas são fictícios, utilizados para preservar as pessoas.

> *pouco. Por que? Porque as pessoas escreviam seus projetos, tinham produção e, de certa forma, tinham receio de apresentar para o colega, no sentido, talvez, de que ele pudesse querer copiar alguma coisa que ele havia escrit.* (Coord. Gongora, 2009).

Essa mesma coordenadora fala do segundo momento (governo do Partido dos Trabalhadores):

> *O segundo momento... as questões que se estabeleciam eram mais políticas. Era um vigiar para ver de que lado você está. Então, tinha que ter opção; aí, o conflito já virou para o outro lado, as pessoas se sentiam mais vigiadas, pois você tinha que seguir uma linha política partidária. E isso tencionava, pois a gente acabava se sentindo perseguido e acabava gerando conflito e, consequentemente, levando ao adoecimento, pois ninguém consegue trabalhar assim, dessa forma* (Coord. Gongora, 2009).

As organizações escolares sofrem influência do meio no qual estão inseridas, dos seus contextos político, econômico, cultura e social. Tal influência determina sua forma de organização e, assim, o trabalho que ali se realiza.

Ao analisar a estrutura de poder, nas escolas, por constituir-se em um espaço aberto, que aglutina diferentes sujeitos, Tardif e Lessard (2005, p. 66) apontam duas espécies de poder: o primeiro diz respeito ao poder sociopolítico das pessoas eleitas ou de grupos de pressão que atuam na escola, de fora para dentro, esforçando-se para impor sua maneira de ver as coisas. O segundo é o poder dos especialistas, agentes formados e pagos para atuar nesses espaços, que fundamentam sua ação, geralmente, no conhecimento ou na técnica. Para os autores,

> Este dois poderes, às vezes entram em contradição um com o outro, como demonstrado pelas inúmeras lutas entre o governo e os professores, a oposição dos administradores locais as decisões dos funcionários ou simplesmente as divergências de pontos de vista entre professores e os pais com relação às necessidades das crianças (TARDIFF; LESSARD, 2005, p. 66).

Esse confronto existente entre o poder sociopolítico e o poder, neste caso, dos docentes, que se enquadram na categoria de funcionários pagos para exercer suas atividades nestes locais, nos dão conta do controle que os agentes sociopolíticos tentam exercer sobre os funcionários. Este controle não se dá apenas no nível das relações, mas, sobretudo, nos programas que orientam as atividades dentro desses espaços, que se traduzem nos objetivos, nas finalidades e na filosofia que se quer implantar.

Assim, na Fundação Escola Bosque, esta realidade sempre foi fulcral entre gestores e docentes, pois é difícil para as organizações escolares não estarem sujeitas a estas relações de poder, que são, até certo ponto, inerentes à sua natureza.

Sobre a gestão dos anos de 2005 e 2006, é preciso salientar que, em dois anos, a Fundação teve uma coordenadora e uma presidente. A primeira coordenadora assumiu depois que o diretor foi devolvido à SEMEC, mesmo tendo sido eleito pela comunidade. Este fato não teve repercussão na Fundação Escola Bosque. Ela saiu para trabalhar no Grupo Base Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo (ECOAR). A segunda saiu por uma exigência da comunidade. Sobre a gestão deste período, assim se manifestaram dois entrevistados:

> *Era uma cobrança demasiadamente... e era uma cobrança que não tinha tanta necessidade disso. A gente não tinha mais liberdade... Apresentar sugestões que a coordenadora não acatava, só servia aquilo que ela queria que ela achasse que era correto, na visão dela.* (Professor Tucunaré, 2008).

> *Aí, a Maria Helena veio, a Benedita, a Carmem, a Carla, a Paula. Aí, Izabel, as pessoas vêm de novo, com aquela arrogância. Eu acho que as pessoas têm que acabar com isso, 'porque eu sou doutora, eu sei tudo'. Pelo amor de Deus, as coisas não são assim! Você tem que saber, como eu disse para elas, numa reunião, você tem que saber em que você está pisando; não dá para chegar aqui e ficar menosprezando nosso trabalho, ignorar a gente. Tem que saber quais são as nossas dificuldades, em que nós precisamos de ajuda. Vocês chegam dizendo agora vocês vão fazer isso, aquilo, sem ouvir a gente. Peraí...* (Professora Dimerandra, 2008).

Como foi ressaltado, as pessoas, tanto no governo do Partido dos Trabalhadores (PT, 1997-2004) quanto nos governos do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB, 1995-2006), tinham muitas esperanças de que pudessem mudar a forma de gerir esta instituição. Pelas falas, todos os entrevistados foram unânimes em apontar que a forma de administrá-la é desgastante, de que existe uma incompatibilidade entre o que se espera que se faça com relação aos aspectos pedagógico e administrativo e o que é efetivamente realizado.

Os depoimentos trazem duas falas sobre essa questão que são significativas: uma responsabiliza o governo do PT pelo fato de não levar adiante o projeto da escola, e, principalmente, pelas decisões em relação à diminuição dos salários dos professores. Mas apontam a forma democrática com a qual os coordenadores dialogavam com os professores. E a segunda fala revela que, na administração do Partido Trabalhista Brasileiro, se instaurou

uma relação de profundo antagonismo com as coordenações, em função da forma de ação que estas tentaram imprimir na Fundação. Bem, no primeiro caso, o que transparece, nas entrevistas, é o embate político; já no segundo, a questão é pedagógica. Porém, em ambos os depoimentos, persistem as questões que envolvem relações de poder.

> *A Escola Bosque, ela vivenciou alguns momentos de falhas, duros de administração, de gestão, de coordenação pedagógica um pouco dura, rígida e, em alguns momentos, soltas. Mas eu acho assim que é o processo* (Coord. Gongora, 2009).

É nas relações de poder que percebemos os maiores embates. De um lado, os professores, respaldados pela comunidade, que tentam de todas as maneiras fazer com que o projeto inicial da Fundação seja resgatado; e de outro, os governos e gestores querendo imprimir suas marcas. Essa é a característica predominante dos atritos, dentro desta instituição, que se traduzem em excesso de cobranças que tem, entre outras causas, a questão salarial. Entenda-se: já que o professor ganha mais, mais e maiores exigências recaem sobre ele, como uma maneira de justificar o pagamento recebido.

4.2 TRABALHO, PRODUTIVIDADE, AUTONOMIA E ADOECIMENTO

Lidar com vida humana sempre nos leva a pensar que é apenas competência dos médicos. Mas acreditamos que, em ambientes como a escola, onde está em jogo o futuro de crianças, jovens e adultos, repletos de vidas e de sonhos, também se trabalha com vidas e, por elas, tem-se responsabilidades. Estamos acostumados a nos importamos, apenas, com as nossas crianças, e nos esquecemos de nosso professor; queremos sempre que ele seja assíduo e dê conta do processo de ensino e da aprendizagem de seus alunos, do planejamento da escola e das atividades, dos diários de classe, que participe do conselho escolar, que dê atenção às famílias dos alunos. Mas, não o olhamos como ser humano que necessita de atenção para dar conta dos múltiplos papéis que ele assume em seu cotidiano, além dos papéis de pais e filhos que são.

Neste sentido, os múltiplos papéis que hoje os profissionais da educação assumem no interior das organizações educativas estão acarretando, para muitos trabalhadores docentes, o adoecimento e até mesmo a desistência em atuar nesta profissão. Estes papéis, forjados dentro de uma determinada concepção de sociedade, deixam cada vez mais os trabalhadores em

educação fragilizados diante de uma realidade que hoje domina as nossas escolas, que é a busca incessante pela produtividade (níveis de aprovação dos alunos, qualidade de ensino, traduzida pelos resultados das avaliações externas, ensino voltado apenas para o mercado de trabalho) gerando cobranças, tensões e consequentemente adoecimentos.

> *Acho que os níveis de cobrança ajudam para que haja um número de adoecimentos, na Escola Bosque. Aqui, você não tem tempo para si. É muita pressão para a sua cabeça. Você tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, e acaba que você tem que produzir por imposição mesmo. E se não está bom, você volta a estudar, e faz de novo. Você tem que dar conta de seu trabalho na sala de aula, tem que dar conta de seus trabalhos individuais, tem que dar conta dos projetos que você trabalha. E aí, aonde está o tempo para você se cuidar? Você sai daqui, perde muito tempo no ônibus, pois a escola é distante. Chega em casa, cuida do filho, cuida da casa e, aí, quando é de manhã, você levanta, faz café e tem que estar aqui, na escola* [às] *oito horas. Esse dia-a-dia desgasta e, aí, quando vêm as doenças, você não produz o quanto deveria. Então, quem não produz, não tem direito de ficar aqui, na Escola Bosque, passando a fazer parte das prováveis listas de devolvidos no final de ano* (Professor Beija-Flor, 2008).

Percebemos, neste depoimento, a angústia de quem está constantemente sendo cobrado pelas atividades em sala de aula. É certo que, o trabalhador docente que se ocupa em fazer um bom trabalho acaba por levá-lo para a casa, pois o tempo não é suficiente, e o número cada vez maior de alunos em sala faz com que seu trabalho, na escola, se estenda para a casa. Na Fundação Escola Bosque, não poderia ser diferente, e pode-se se dizer tal cobrança é maior do que em muitas escolas da Rede Municipal de Ensino, em razão dos salários pagos, culminado com a exigência dos coordenadores sobre os docentes para que apresentem maiores resultados e visibilidade de seus trabalhos junto à comunidade.

> *A perspectiva sempre foi em investimento na formação do professor, e para que esses professores pudessem produzir conhecimento na perspectiva de estar escrevendo, estar elaborando, estar revendo; de estar trabalhando, de estar construindo, realmente, material didático, de estar investindo na área de pesquisa, tanto com fauna, com flora. O objetivo sempre foi esse, e para isso foram construídos laboratórios, com pesquisa nas ilhas. Esse trabalho é um diferencial nas escolas municipais, porque a gente tem um espaço físico que proporciona isso. Infelizmente, existia e existe uma regra na escola, e que ele tinha que cumprir. O professor tinha que produzir, ter um resultado bom, para poder ficar na escola. Essa era a regra que a gente tinha que seguir, no dia a dia, no ano. O professor tinha que dar conta de algumas coisas e, quando não dava conta, sem uma justificativa mais plausível, os professores acabavam tendo que sair da escola. Com uma diferença de salário, o professor precisava produzir em função disso* (Coord. Gongora, 2009).

> *Via de regra, o professor procura ser lotado na Escola Bosque, sendo assediado por essa gratificação EB, que realmente há uma diferença no salário. Na minha época, eu acredito que eram uns 400 reais, mas geralmente era um salário diferenciado da rede. Ocorre que o nível de exigência, do ponto de vista de sua lotação em sala de aula e projetos, ele é muito maior, porque há um esgotamento diário, cotidiano, desse professor que vive essa relação, dentro da sala de aula, entre dar conta da sala de aula e dar conta de seu projeto. Quando ele está de manhã, em sala de aula, ele vivencia o cotidiano de sua sala de aula, com 30 a 40 alunos, e à tarde, no projeto, em contato com todos os alunos daquele turno. Ele tem que dar conta de um trabalho que vai atender todo um turno. Eu não me lembro, agora, mas a Escola Bosque conta com um a média de, acho que... de 15 a 12 salas de aula, por turno. Então, é uma atividade extremante desgastante. Então, do ponto de vista custo-benefício, na minha avaliação, principalmente por que já saí de lá, do meu ponto de vista, não vale a pena, em função da distância e do fato de você passar em média 12 horas dentro do seu ambiente de trabalho. Então, do ponto de vista custo-benefício, eu me negaria a voltar a esse ritmo de trabalho* (Coord. Bem-te-Vi, 2008).

A relação estabelecida, nesta instituição, entre trabalho e produção, de um ente que cobra porque paga mais, suscita em nós uma reflexão de que esta Escola se aproxima dos objetivos de uma empresa privada, que extrai do trabalhador sua força de trabalho e, por isso, encontra-se no direito de cobrar; uma relação capitalista. As falas de alguns entrevistados nos dão conta que é essa a relação que se estabelece no chão da Fundação Escola Bosque.

Entenda-se que não queremos dizer que o professor que ganha mais ou que ganha menos deixe de ser cobrado, até porque a sua função precisa de resultado positivo, que é um efetivo processo de aprendizagem dos educandos. Assim, analisando a situação de cobranças, fica patente que o que ocorre, dentro dessa instituição é um produtivismo exacerbado do trabalho docente. Isto, em decorrência de ser um trabalhador que se vê explorado, que tem clareza de que só permanece na instituição quem produz nos padrões determinados pela coordenação, quem traz resultados para a escola. *Se tu não conseguires alfabetizar, por exemplo, as pessoas acabam te colocando em cheque. O teu desafio de alfabetizar, naquela escola, é diferente das outras, você é cobrado por seu resultado* (Coord. Cotia, 2009).

É certo que o trabalho realizado pelo docente precisa ter e mostrar resultado. Neste caso, significa o melhor aproveitamento no processo ensino-aprendizagem, principalmente no que diz respeito à alfabetização, uma etapa do processo de aquisição da leitura e da escrita muito importante para o desenvolvimento posterior dos educandos. No entanto, na Fundação

Escola Bosque, isso ganha proporções maiores à medida que, se você não conseguia alfabetizar uma turma, você ficava visado não apenas para as coordenações, mas para os colegas, que acabavam ficando com sua turma no ano seguinte. Então, as exigências são grandes, pois, nas outras escolas da Rede Municipal de Ensino (RME), isso talvez não aconteça na mesma proporção que nesta instituição. A questão não é a produção ou a falta dela, mas, sobretudo, penalizar apenas o professor, como o único responsável pela situação. Não são analisadas outras causas que podem envolver esse processo de ensino como, por exemplo, as condições de trabalho, as condições das famílias e outros.

Outro ponto a ser considerado, nesse processo, é com relação à autonomia do trabalho, dentro da escola. Segundo os entrevistados, durante as gestões do Partido dos Trabalhadores, o docente tinha mais autonomia para desenvolver seu trabalho; apesar de as relações serem conflituosas, as pessoas, na opinião de uma docente, debatiam mais:

> *Bem, quando eu falo da autonomia pedagógica, é porque isso, no âmbito da Escola Bosque... Eu vivi muitas situações que feriam essa autonomia, e isso foi um dos aspectos que me fez afastar da escola; isso eu não via na gestão anterior* [PT]. *Tinha problemas? Tinha. Mas nós íamos para reunião, a gente debatia, tinha gente que virava a cara, mas depois, estava com a cara boa, mas a gente falava, a gente reivindicava as nossas coisas. Mas nesta última gestão,* [PTB] *o que acontecia se você falava alguma coisa que a gestão não gostava? Aí sim, eles pegavam no seu pé, eles iam para a porta da tua sala, iam ouvir a tua aula, tudo quanto era reunião dos pais eles iam para pegar alguma coisa para te sacanear, vamos dizer assim, pedagogicamente, no seu trabalho. Então, você era mais vigiado, todo mundo era vigiado; essa é a palavra: vigiado. Você estava dando sua aula para o seu aluno;sem ter nem pra quê, lá estava o coordenador; parecia um fantasma, uma coisa por trás. Eu acho complicada. Uma coisa é você construir juntos, e fazer atividade juntos; e outra coisa é você ser vigiado. E era a palavra que cabia para aquele momento* [PTB] *que estávamos vivendo* (Professora Orquídea, 2008).

A docente faz questão de frisar o diferencial entre as duas gestões nas quais ela teve oportunidade de trabalhar. Essa relação passou a ser mais difícil, segundo os depoimentos dos docentes, após a exposição dos resultados das Oficinas de Avaliação e Planejamento da Escola Bosque, realizadas pelos coordenadores da instituição.

Após esse episódio, um professor entrou em crise, segundo relatos dos entrevistados (todos os professores se referiram a este caso), e, a partir daí, saiu da escola e não mais retornou a ela, precisando fazer tratamento psiquiátrico. Isto porque, em uma reunião de avaliação, ocorreram manifestações que acusavam esse professor de impor conteúdos aos

alunos; registrou-se que estes não aceitavam essa imposição e que a gestão/coordenação achava correta a posição dos alunos.

> *A questão de sua autonomia, ele...* [a professora fala sobre o caso do professor] *o tempo inteiro sendo avaliado em seu trabalho! Essa avaliação era de controle, não era de construção. Nós éramos controlados e vigiados; infelizmente era isso. e então, até a concepção de avaliação mudou, e isso vai interferindo no trabalho, cada pessoa reage de uma forma. Esse professor foi um professor que nós perdemos; ele desistiu de trabalhar na escola; ele desistiu realmente. Na realidade, ele abandonou a escola e disse que nunca mais ia ser professor. Alguns colegas que foram trazendo ele, conversando com ele, e ele foi fazendo tratamento psicológico, por que ele disse que não ia trabalhar em uma função que não tinha autonomia, onde ele não podia conduzir as coisas. Se o professor não pode trabalhar sossegado, dentro de sua sala de aula, então, realmente, a autonomia dele é zero; e foi assim que ele se sentiu, um nada. Eu lembro que ele disse para a gente: "eu sou um nada, eu não sou um professor"; isso é forte, o professor perde a identidade. "Eu sou um nada, eu não sou um professor", e isso era muito forte da gente ouvir, e de um profissional maravilhoso, que levou um ano de tratamento psicológico pra resgatar a auto-estima dele; não quis voltar para a Escola Bosque e foi para outra escola. Ele foi um professor que nós perdemos, devido à condução da gestão* (Professora Orquídea, 2008).

De fato, o que ocorreu era que o professor trabalhava com artes e tentava estimular os alunos a ouvir outros ritmos de músicas, como a música popular brasileira, a música clássica e ritmos paraenses como o carimbó; como na Ilha de Caratateua os ritmos mais tocados são o "tecnobrega", "brega", "calipso"[31] e outros, os alunos achavam que era imposição do professor ouvir ritmos diferentes daqueles habituais, e ele achava que os alunos precisavam ter acesso a tipos de músicas com letras de maior qualidade social (Professora ORQUIDEA 2008).

No entanto, é preciso expor a visão de quem ainda continua nesta Fundação e não compactua com a noção de que ela tenha níveis de exigência elevados:

> *Eu, particularmente, acho que não tem cobrança. Eu não sou cobrada; eu tenho toda autonomia; desde que cheguei aqui, tive toda autonomia para desenvolver meu trabalho. Eu penso que cobrança é necessário, porque infelizmente, nós, seres humanos, precisamos ser cobrados. Mas aqui, eu não vejo.* ***Há cobrança, sim, nos direcionamentos de atividades da aprendizagem*** *do aluno; para se tornar uma aprendizagem significativa, há certa cobrança, mas não com autoritarismo. E eu acho que é necessário. A autonomia, aqui, ela é a chave. A coordenação pedagógica busca sempre*

[31] O "tecnobrega", o "brega" e o "calipso" são considerados, pela população, ritmos da região norte, e por muitos, são considerados de mau gosto em decorrência das letras de conteúdos pobres e até mesmo vulgares (PICANÇO, 2006).

> *que o professor busque soluções, que tenha autonomia suficiente para mostrar uma prática significativa para a aprendizagem do aluno* (Professor Tamanduá, 2008. Grifos nossos).

O interessante, aqui, é vislumbrarmos, neste depoimento, o quanto há de interferência no trabalho, na autonomia do docente, sobre suas atividades, mesmo que o professor não a reconheça como tal, pois ela é muito dissimulada no discurso de quem direciona o trabalho. É como se, metodologicamente, se deixe o professor realizar seu trabalho, mas o programa e o conteúdo já vêm pré-estabelecidos e o resultado também.

O que Contreras (2002, p. 201) nos expõe é elucidativo para compreendermos a questão da autonomia no espaço escolar:

> Se a autonomia se constrói no encontro, como desenvolvimento das convicções e finalidades profissionais, mediadas pelo entendimento e o diálogo, entender as perspectivas sociais é tão importante como fazer compreender socialmente por parte dos profissionais. À semelhança do que ocorria no espaço das relações em sala de aula, também no plano social podemos dizer que a autonomia não depende tanto da definição legal dos direitos e das competências que estejam vinculadas exclusivamente aos professores. Depende mais da possibilidade de construí-la no diálogo social e no entendimento mútuo, enquanto tentamos desenvolver e realizar nossas convicções e habilidades pedagógicas.

Existe um discurso que se tornou comum no seio da categoria docente: é de que o professor, em sala de aula, tem toda a autonomia para desenvolver o seu trabalho. Se estivermos falando em termos teóricos e metodológicos, isto é uma assertiva verdadeira, mas se estivemos falando de programas a serem cumpridos, essa assertiva é falaciosa. Em função das mudanças na forma de conceber a educação, tendo em vista o aumento nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o trabalho docente, cada vez mais, está longe de ser autônomo e mais próximo de modelos estandardizados; isso sem nos determos nos livros didáticos que as escolas têm que utilizar e que são definidos a partir de uma relação estabelecida pelo Ministério de Educação, para estarem em sintonia com os conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que são cobrados nos exames nacionais.

Para Contreras (2002), diante da perda da autonomia, os trabalhadores docentes estão cada vez mais submetidos a um processo gradual de desqualificação profissional, emergindo um processo de proletarização, entendido no sentido da alienação em relação ao resultado do trabalho, que é consequência do controle exercido por órgãos oficiais, através dos programas que orientam as atividades docentes. Isto acontece devido à regulação do processo de

trabalho, no interior das organizações escolares, com vista a adequá-lo ao sistema educativo. Um exemplo maior são as avaliações de resultados. Esta adequação gera uma perda de controle do docente sobre suas atividades; ou seja, ele passa a executar programas pensados e planejados nos órgãos centrais da educação, sejam eles municipais, estaduais ou federais, sem ter uma margem de manobra para fazer as adequações necessárias à realidade na qual atua.

A autonomia precisa ser entendida enquanto espaço aberto à criatividade do docente e, mais que isso, à possibilidade de inserção do ato educativo na realidade de cada grupo social, de maneira critica e emancipatória. Dessa forma, comungamos com Paulo Freire, quando diz:

> [...] toda prática educativa demanda a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e apreendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não ser neutra (1996, p. 70).

Essa não-neutralidade é que nos permite fazer de nossa autonomia bandeira de luta a favor de uma educação que ultrapasse o imediatismo, o mercantilismo, a imposição dos programas oficiais que visam modelar não apenas nosso alunado, mas principalmente a nós docentes.

Trabalho, produtividade, autonomia ─ da forma como são conduzidos, na Fundação Escola Bosque, não poderiam deixar de propiciar sofrimentos, principalmente os relativos ao adoecimento. É certo que a escola, em si não produz adoecimento, até porque ele é uma somatória de condições que podem ocasionar situações de fragilidade do organismo biológico de cada individuo. Mas é igualmente certo que um ambiente tenso, onde as pessoas sentem-se vigiadas, que precisam produzir dentro dos parâmetros mercadológicos para poder ficar e usufruir de “melhores salários”, salários dignos que, afinal, todos têm o direito de receber, isso pode contribuir, mesmo não sendo o único fator, para o desencadeamento de processos de adoecimento. Neste sentido, o depoimento de um docente procede: *A questão das cobranças dos professores, a exigência por produção... Ele acabava até adoecendo por questões, digamos assim, de preocupação; era muito cobrado o trabalho, na Escola Bosque* (Professor Pescada, 2008).

Não esqueçamos que a reforma educacional, no que diz respeito ao trabalho docente, trouxe um processo de precarização que expõe a face cruel desta profissão, na qual o desprestígio social, a falta de perspectiva futura, que se dão através dos baixos salários e sem

uma política efetiva de valorização do magistério denotam a desvalorização profissional pela qual passa esta categoria. Isto se revela quando este trabalhador precisa responder às demandas sociais impostas pelos programas oficiais, para as quais a participação dos docentes não é considerada, havendo uma centralização nas decisões, como resultado de uma forma de gerenciamento que insiste em estar presente nos sistemas educacionais. Assim, o docente passa a ser muito cobrado (produtivismo) e responsabilizado pelo êxito do sistema educacional, ou o seu fracasso (MAUÉS, 2006). A não-participação nos projetos educacionais, de certo modo, gera uma perda de autonomia em relação ao trabalho, diante da qual o docente sente-se impotente, podendo, inclusive, entrar em crise de identidade, ocasionar o abandono da profissão, e, em muitos casos, o adoecimento deste profissional.

4.3 AS DESISTÊNCIAS E AS DEVOLUÇÕES DOS DOCENTES

A Fundação Escola Bosque é uma organização que, em termos de espaço físico, é considerada de excelência, e isso é um fato de que não podemos discordar. Mas se esse espaço é bonito, por outro lado, as relações humanas configuram-se como determinantes para que, nos últimos anos, muitos docentes pedissem para deixar de trabalhar ali.

Este é um fato que nos chama a atenção em decorrência de alguns questionamentos: como deixar um espaço, no qual muitos professores que atuam na Rede Municipal de Educação gostariam de estar? Como largar uma escola onde você pode concentrar sua carga horária, trabalhar apenas com uma turma e ainda ter uma razoável diferença salarial?

É muito interessante a fala de uma professora na qual ela pondera sobre as desistências. Segundo ela, as devoluções dessa instituição causam mais aflições em razão da forma como ela é conduzida e têm como uma das causas a maneira como se processavam as relações entre a gestão e o corpo docente:

> *Assim como teve a desistência, teve a devolução, e eu acho mais grave a desistência porque, primeiro, a escola tem uma infraestrutura que te chama. Tudo, com auditório, com bastantes instrumentos pedagógicos, com um horário para você planejar seu projeto pedagógico, com horário para você fazer sua hora pedagógica, para você estudar; que dizer, esse é o nosso sonho de infraestrutura e trabalho docente. Agora, o clima que se cria na relação professor x professor, gestão x professor, infelizmente não contribuiu; e isso afetou para que algumas pessoas desistirem em atuar*

> *nesse ambiente, vamos dizer assim, num ambiente saudável. Nós temos uma escola dentro de uma floresta, a Escola Bosque tem 12 hectares de floresta nativa; então, estamos dentro de uma floresta, uma escola bonita, agradável, um ambiente saudável em termos naturais; mas em termos de relações humanas, elas não são saudáveis; são relações pesadas, principalmente hierárquicas. Isso, de certa forma, criou atritos entre gestão e professores, mas eu vi mais desistências, nesses últimos dois anos; parece que foi uma somatória desses últimos 10 anos* (Professora Orquídea, 2008, grifos nossos).

A docente conclui o pensamento apontando que:

> *Nas três gestões, nós tivemos devoluções de professores para a SEMEC, em condições que não se avaliava mais o pedagógico. Só que, nos últimos anos, isso se aflorou mais; geralmente, nós trabalhávamos o ano e, no final de ano, tinham as devoluções. Só que na última gestão* [2005-2008] *qualquer hora era hora de devolver. Não vai com a cara do professor, devolve. O professor adoece muito, é devolvido. O professor passou no mestrado, é devolvido, o professor passou na especialização, não é liberada parte de seu horário. Na outra gestão* [PT], *era liberado. Agora, não é liberado mais, aí tem que estudar e trabalhar ao mesmo tempo quando o plano de cargos e salários do estatuto do magistério prevê essa liberação, sem prejuízo no vencimento* (Professora Orquídea, 2008).

A Fundação Escola Bosque, durante o governo do Partido dos Trabalhadores, sempre assumiu o compromisso com a formação docente e, assim, durante os oito anos de governo, foram ao todo oito docentes liberados pela instituição para fazer cursos, e isso equivale dizer, sair com todos os vencimentos recebidos da Fundação Escola Bosque, mesmo sabendo que esses educadores eram cedidos pela SEMEC. Esta política não mais se aplica, na Fundação, e nem mesmo na Secretaria Municipal de Educação, visto que, em 2006, foi baixada uma portaria (Port. 112/2006) determinando que os professores que saem de licença para fazer cursos não têm direito à gratificação Hora Pedagógica, que é uma gratificação de incentivo ao estudo e planejamento dos professores.

Em entrevista, uma professora que vivenciou esta situação desabafa:

> *Eu sei que a minha devolução do mestrado não foi só por uma questão de política, porque a política da Escola Bosque tinha mudado então. Não, não foi só por isso. Para elas era interessante, porque depois veio toda aquela história de desvio de dinheiro, elas tinham que colocar os deles, toda aquela história. Eu sei que foi porque eu falava muito, foi por eu desabafar, dizer tudo o que eu sentia, naquele dia da reunião. Eu nunca me esqueço, mas aquilo foi bom para mim eu falei tudo que eu achava, tudo o que eu sentia, naquela altura do campeonato depois de tudo que eu já tinha passado, eu não ia mais tolher minhas palavras, ser melindrosa só porque era uma outra gestão; eu tenho o meu direito, eu falo, não quero saber se é*

> *da gestão do A do verde, do vermelho, do amarelo. Eu falo porque eu acho que é o meu dever, é a minha obrigação, se não gostarem paciência* (Professora Dimeranda, 2008).

Ser devolvido de uma instituição, principalmente de uma que é referência, é muito difícil. Então ser devolvido, no mínimo é ser visto como incompetente.

> [...] *eles fazem, devolvem para a Semec, o órgão de origem, e o órgão de origem se vira por lá. Você já tem uma perda salarial, sem contar a auto-estima desse professor. Poxa, se o professor passou no mestrado, em minha opinião, isso é ponto para instituição e para esse professor. Só que ele é punido, porque ele tem o seu salário reduzido, ele é devolvido a bem do serviço público. Eu acredito que, a bem do serviço público, é ele se qualificar, ele estudar, ele estar procurando a melhoria de sua prática, melhoria da sua visão teórica, das coisas; também, fazer essa unidade teoria e prática; isso pra mim é formação, é investir na qualidade, isso é a bem do serviço publico. Agora, se a pessoa passou* [no mestrado], *você diminui o salário, você devolve... Esse termo é tão forte, isso mexe tanto com o professor que você não tem idéia. Vou devolver o fulano para a Semec. Como se você não prestasse para a instituição, então, você é devolvido para outra. Bem, se você não presta para esta instituição, então não vai servir para outra! Enfim, dá essa conotação depreciativa... E no nosso meio, na sala dos professores, nas nossas conversas, quando a gente fala "fulano foi devolvido", isso soa de uma forma muito forte e negativa. E a gente internaliza isso, às vezes; isso mexe com a auto-estima, isso mexe com seu brio. De certa forma, isso é a relação que a gestão tem com os professores, hoje, na Escola Bosque, que querem investir em sua formação. Isso são pontos que eu vejo como negativo* (Professora Orquídea, 2008).

A devolução, até então, era temida, uma razão pela qual os docentes viviam tensos, pois, a cada momento, poderiam ser chamados à coordenação e solicitados a retornar à SEMEC. O fato de um professor ser devolvido não incomoda apenas os professores, mas atinge todo o coletivo, pois sempre gera especulações, quase todas sem respostas, pois, nas devoluções, não se diz o motivo. Essa situação abala emocionalmente as pessoas e as deixam ansiosas, todo final de ano, devido à *dita lista de final de ano* (Professor Beija-Flor, 2008).

No entanto, para quem passou por esse constrangimento, a devolução trouxe resultados positivos.

> *Eu saí por questões políticas, por não concordar com uma série de coisas que eram colocadas, naquele momento* [2006], *por aquela coordenação, que foram de caráter pedagógico e, também, com relações interpessoais. Foram esses dois motivos que balizaram a minha saída. Vale ressaltar que não saí sozinha; no momento, fomos devolvidos cerca de dez professores para a rede. Eu considero que foi uma das melhores coisas que aconteceu na minha vida, pois vim para uma escola da rede onde, hoje, eu considero*

> *que me dou muito bem. Aqui, nós temos conflitos, temos com certeza, sem duvida nenhuma, temos problemas de professores doentes, temos diferenças. Mas aqui não há uma disputa pela permanência, como existia na Escola Bosque. Na Escola Bosque, a disputa se dava por quem queria garantir que, no final do ano, você ia permanecer na escola. Isso significava que você ia continuar recebendo aquele salário maior do que o salário da rede. Então, essa disputa era permanente, e aqui não é essa disputa, nós ganhamos o mesmo valor e, se eu sair daqui para outra escola, eu também ganharei o mesmo valor. Então, essa disputa de ordem financeira, ela não existe* (Professor Pipira).

Este depoimento nos expõe a extensão dos problemas vivenciados pelos docentes que, mesmo perdendo financeiramente, sentem-se aliviados. É claro que essa situação não é compactuada por todos, visto que *a devolução me causou transtornos financeiros, nos primeiros meses; custei a me adaptar a outro ambiente, pois lá a estrutura é muito melhor, do que aonde me encontro* (Professor Pescada 2008).

Para nós, é perceptível que a condução dos trabalhos realizados na Fundação Escola Bosque estava embasado no seguinte principio: Ou você se adequava aos seus preceitos, e podemos dizer, à luz das entrevistas, que poderiam ser tanto pedagógicos quanto políticos, ou era devolvido por incompetência.

As falas dos entrevistados nos apontam que o caráter político pesou muito, nas devoluções dos professores, e esse posicionamento é muito significativo, visto que o caráter pedagógico é deixado de lado. Em uma instituição escolar, essa opção coloca em xeque, entre outros valores, a ética e o respeito às diferenças. Segundo Melo (2006, p. 246),

> A escola é um espaço de conflitos onde convivem interesses diversos [...] o corpo diretivo e administrativo da escola, que pode se incluir no grupo dos trabalhadores em educação ou se assumir como representante oficial da política governamental dentro da escola.

No caso da Fundação Escola Bosque, pesava, também, a questão do produtivismo. Neste caso, os objetivos, as avaliações parecem se aliar à lógica da empresa, na qual os encaminhamentos estavam em assegurar um produto de excelente qualidade. Daí o fato de as avaliações dos docentes serem determinadas pelo produto final de seus trabalhos (otimização da aprendizagem dos alunos). Mas diferentemente de ser uma avaliação processual, de acompanhamento que vislumbre a mudança, elas ocorriam como punição; ou seja, o ponto culminante era a devolução do docente à RME, uma vez que, retornando à Rede, seus ganhos também baixavam.

Para Machado (2005, p. 56):

> Costuma-se utilizar a avaliação como um instrumento de classificação, punição e monitoramento do professor impondo-lhe determinadas ações e comportamento, atendendo a uma preocupação explicita do diretor quanto à eficácia e desempenho de seus docentes. Porém esse tipo de avaliação produz e dissemina o medo, pois além de não representar um processo de desenvolvimento profissional, provoca um efeito perverso gerando dependência e adaptação aos resultados esperados por quem avalia ou mesmo exclusão no caso de não adaptação.

As escolas, cada vez mais, se tornam espaços de tensões; e muitas delas são impulsionadas pelas cobranças de resultados mais significativos dos professores, no processo educativo dos alunos. Essas cobranças têm a ver com as avaliações que permitem aumentar os indicadores de aprendizagem da própria instituição. Concordamos com o pensamento de Machado (2005, p. 60) quando o mesmo se reporta ao processo de avaliação do trabalho docente:

> [...] os processo avaliativos atendem à lógica da produção e procuram extrair a maneira mais produtiva do individuo empregar seus recursos e energias pessoais para aumentar o valor da sua mais- valia. Camuflada pela idéia de "desenvolvimento humano", a avaliação mantém uma relação desigual em que o avaliado é "ajustado" para que o seu desempenho seja cada vez mais eficiente. Esse ajustamento elimina toda e qualquer autonomia determinando o que necessita ser feito como deve ser feito e quais características de personalidade mais adequada para execução de uma determinada tarefa, dentro dos níveis exigidos pela organização.

Mais uma vez, a avaliação ganha sentido de controle e adequação, e expõe para a comunidade não o lado positivo do trabalho realizado pelas organizações escolares, mas os erros que foram cometidos em seu processo, o que deixa de lado todos os condicionantes que estão por detrás desse desempenho (SANTOS, 2004).

São esses percursos que nos chamam atenção, pois, certamente, eles dizem de fato o que foi feito e o que deixou de sê-lo. Não adianta devolver um profissional porque ele não consegue dar conta de seu trabalho; de certo, ele talvez também não dê conta em outra escola. Daí a importância das formações continuadas (FERREIRA, 2005), nos espaços escolares. É lá no "chão da escola" que os problemas aparecem, e, coletivamente, pode-se tentar solucioná-los. Se comungarmos com a opção teórica de que a avaliação de nossos alunos é formativa e se efetiva cotidianamente, torna-se, então, contraditório avaliar nossos docentes na perspectiva do controle e da punição, numa avaliação somativa.

Não podemos deixar de ponderar sobre custo e benefício de trabalhar nessa fundação. A qualidade de vida de um trabalhador passa, necessariamente, pelos salários que os mesmos percebem. São os salários que garantem acesso à moradia, ao lazer, à alimentação, enfim ao mínimo para viver com qualidade. Mas quando, pesados todos os elementos da relação de trabalho, ganhar menos e ter qualidade de vida é mais importante, então, é preciso que se analise o que está ocorrendo.

Ao longo de nosso estudo, falamos a respeito do processo de precarização do trabalho docente (ANDRADE, 2004). Este processo não diz respeito apenas aos baixos salários que os docentes percebem, mas a todo um processo de trabalho em que estão envolvidos. Podemos citar as muitas atividades, no âmbito da escola, as pressões por mais e melhores desempenhos e a desvalorização que compromete o bem-estar deste profissional, levando-o a ponto de desistir de atuar em uma instituição, para ganhar menos em outra, porém ter qualidade de vida.

Esta é uma lógica perversa, principalmente quando se colocam as questões salariais que pesam muito para o trabalhador, principalmente os docentes cujos ganhos estão aquém do que deveriam ser.

A gestão pedagógica da escola, segundo os entrevistados, sempre se pautou por imprimir uma cobrança muito enérgica aos docentes. Esta cobrança se materializava através da produção de projetos de trabalho, de pesquisa, de relatórios e de material didático, atividades essas que eram e são cruciais na avaliação final dos professores.

Segundo Assunção (2003, p. 88),

> Os esforços individuais dos professores para compensarem a falta de acomodação das metas educacionais na organização rela do trabalho podem explicar as queixas de cansaço, os distúrbios psíquicos menores e os índices de afastamentos do trabalho por transtornos mentais [...]. Ou seja, no espaço da produção do ensino, ao professor não são garantias as condições que lhes permitam atingir os objetivos que orientam as reformas educacionais recentes, as metas de produtividade e os planos pedagógicos. Nessas situações, o único elemento de ajuste é o trabalhador, á custa de um sobresforço vocal, de investimentos pessoais para auxiliar o aluno carente a comprar material escolar, de restrições do seu tempo supostamente livre parta criar estratégias que compensem a ausência de laboratórios, de sala de informática e de biblioteca minimamente estruturadas.

Neste processo, uma professora dá o tom:

> *Eu sei que as reformas que aí estão que as políticas educacionais, elas vêm para isso, para ampliar cada vez mais o trabalho do professor, ao ponto do professor já não saber o que ele tem que fazer: - será que eu tenho que dar aula? - será que eu tenho que participar de projeto? - será que eu tenho que fazer isso ou fazer aquilo? Mas sei que as políticas estão aí. Mas eu tenho consciência disso; não vou deixar que isso atrapalhe o meu trabalho* (Professora Dimeranda, 2008).

É necessário ponderar que se houveram professores devolvidos, houveram também os selecionados para ficar nesse espaço. E foi o critério de desempenho que fez com que sete professores continuassem cedidos à Fundação Escola Bosque, mesmo já tendo sido realizado concurso para professores efetivos para o quadro da Fundação.

> *Eu penso que fiquei por causa do meu trabalho. Desenvolvi um projeto, fiquei exclusiva para o projeto Horta. Eu com a professora Benedita trabalhamos juntas com o projeto Horta; eu sempre me dispus a buscar novos conhecimentos. Então, quando eu estava na Educação Infantil desenvolvendo o projeto Horta, eu tirava a quarta-feira que havia Educação Física e Educação Religiosa... Antes conversei com os pais e responsáveis, e eu acompanhava a professora Benedita para Cotijuba para desenvolver a parte pedagógica no projeto Horta. Então, foi um trabalho muito válido; acho que esse foi o que atribuiu o meu ficar. E eu fiquei porque amo, eu adoro ficar nesta escola. Aqui eu me descobri enquanto educador* (Professor Tamanduá, 2008).

> *Bem, eu gosto muito dessa escola* [...]. *Hoje, o ficar na escola foi uma avaliação que eles fizeram e poucos professores ficaram, até porque os novos iam assumir, e nós ficamos porque houve desistências de alguns professores, e eles precisam colocar alguém. E teve essa avaliação por questão de projeto e de trabalho, e a professora Carla e demais coordenadores, o diretor e a Secretária de Educação, e ela solicitou alguns professores para ficarem. Fomos avaliados pelo nosso trabalho, e a gente ficou até hoje* (Professor Tatu, 2008).

Estes depoimentos de docentes que continuam atuando na Fundação Escola Bosque são muito significativos à medida que expõem o processo de avaliação que determinou a permanência de alguns na Fundação, mesmo que tenha sido preenchido o número de vagas do concurso e existam os que estão esperando ser chamados em decorrência da classificação. Ou seja, o fato de ter sido realizado um concurso público, exclusivo para a Escola Bosque, buscava, em tese, acabar com essa situação que expunha os docentes às decisões dos gestores, cujos critérios não eram socializados. Contudo, como se pode constatar, a situação permanece, para alguns.

4.4 PROGRAMAS DE ATENDIMENTO A SAÚDE DOS TRABALHADORES DOCENTES: A SITUAÇÃO DOS DOCENTES DA ESCOLA BOSQUE

4.4.1 O Programa de Atendimento à Saúde dos Servidores da Rede Municipal de Educação

Na Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), as questões relacionadas ao adoecimento docente vão passar a ser tratadas com maior atenção somente a partir do ano de 1999. Esta preocupação teve como ponto de partida a Lei nº 8.080/90, federal, que trata das questões relacionadas aos programas de acompanhamento do trabalhador. Tal lei diz respeito às obrigações do Sistema Único de Saúde, nas esferas federal, estadual e municipal com relação à saúde da população e, neste caso, do trabalhador:

> Das disposições gerais:
>
> Art. 2 – a saúde é um direito fundamental do ser humano, devendo o Estado prover as condições indispensáveis ao seu pleno exercício.
>
> Parágrafo 2 - O dever do Estado em garantir a saúde consiste na formulação de políticas econômicas e sociais que visem à redução de riscos de doenças e de outros agravos e no estabelecimento de condições que assegurem acesso universal e igualitário às ações e aos serviços para a sua promoção, proteção e recuperação;
>
> Parágrafo 2 – O dever do Estado não exclui o das pessoas, da família, das empresas e da sociedade.
>
> 3 – A saúde tem como fatores determinantes e condicionantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais; os níveis de saúde da população expressam a organização social e econômica do país (BRASIL, 1990).

Com relação à concepção de saúde, a mesma lei é muito clara, no parágrafo único do seu Art. 3º, que reza: "No que diz respeito também à saúde as ações que por força do disposto no artigo anterior, se destinam a garantir às pessoas e à coletividade condições de **bem-estar físico, mental e social**." (grifos nossos). Além do que, esta lei também determina e condiciona a saúde com relação ao trabalho, à renda, à educação, ao transporte, ao lazer e ao acesso aos bens e serviços essenciais. Neste sentido, o próprio instrumento legal avança no que diz respeito ao processo de adoecimento, não mais se restringindo apenas ao seu aspecto biológico.

No ano de 1999, após nove anos de vigência dessa lei (nº 8.080/90), é que se passa a discutir um programa que acompanhasse as questões relacionadas à saúde dos trabalhadores

em educação, e que se deu em concomitância com a discussão de atendimento do conjunto dos servidores do município de Belém. Assim, a primeira medida foi a criação do Programa Saúde do Trabalhador (PST), ainda na gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), nesse mesmo ano. Este programa, por não ter autonomia financeira, está submetido ao Departamento de Recursos Humanos (DRH), da Fundação Escola Bosque. Ele deixa, então, de ser um programa e passa a ser um Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador (NAST).

Este núcleo possui uma equipe formada por pedagogos (dois), assistente social (um), psicólogo (um). Nos trabalhos realizados nas escolas, conta com apoio voluntário de alunos dos cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, da Universidade Estadual do Pará. Segundo o técnico entrevistado, este núcleo trabalha com quase nenhum recurso, o que impede que realize um trabalho efetivo em todas as escolas.

O NAST iria atender a todos os servidores da Rede Municipal de Educação, mas as atividades de atendimento se deram, apenas, a partir do ano de 2005. Até então, as atividades se resumiam à catalogação dos servidores que estavam em processo de licença–saúde; por isso, era preciso fazer uma pasta deste servidor. Outra função, nessa fase inicial, era editar portarias e normas com relação aos afastamentos dos servidores por motivos de saúde, ou seja, era apenas um órgão burocrático, sem efetivamente atender diretamente aos servidores no processo de adoecimento.

> *As atividades do Núcleo começam ainda na gestão do Edmilson Rodrigues* [PT], *em 1999, surgindo como Programa de Saúde do Trabalhador (PST). Entretanto, o programa não recebe verba. Então, nós não temos vida própria, portanto não poderíamos ser um programa. Ele ficou muito no início, a partir de 1999, na elaboração e digitação de portarias, que precisavam estar nas pastas do servidor, o tratamento que ele recebia. A partir do ano de 2000, já passamos a pensar em outra organização e, em 2004, o núcleo já começa a ir às escolas, ainda não com este nome de Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhado.* (Tec. NAST, 2008).

Como podemos observar, apenas no ano de 2000 é que se passa atender aos servidores nas escolas, com atividades como palestras e minicursos. O núcleo funciona para atendimento de todos os servidores em educação, e isso significa que não existe uma preocupação específica com a situação dos docentes. Neste sentido, a atenção maior é dada aos servidores que trabalham como agentes de serviços gerais, merendeiras etc., que são aquelas pessoas que apresentam maior incidência de adoecimento.

No Gráfico 2, podemos visualizar a situação dos servidores adoecidos nos anos de 2004.

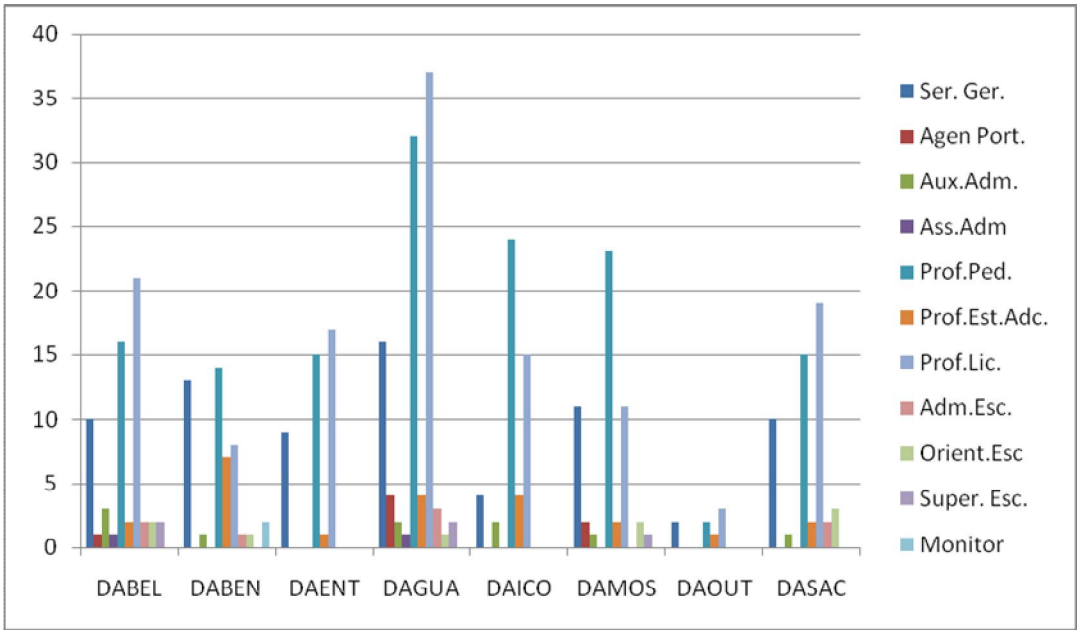

Gráfico 2 - Servidores adoecidos, por cargos e por distritos administrativos
Fonte: Núcleo de Atendimento a Saúde do Trabalhador (NAST)/ Processos IPAMB (2004)

Nesse gráfico, podemos perceber que o quantitativo de adoecimento, na categoria de servidores docentes, é muito alto em relação às outras categorias que trabalham nas organizações educativas. Este dado, referente ao ano de 2004, expressa o estado de saúde dos docentes; no entanto, não percebemos que exista, por parte deste núcleo, uma proposta de atendimento mais específico para o pessoal do magistério.

É preciso considerar que a Secretaria de Educação possui 4.480 servidores efetivos, lotados em 160 espaços educativos, sendo considerados, para efeitos de análises do Núcleo de Atenção a Saúde do Trabalhador, 64 escolas, 35 Unidades de Educação Infantil, 23 Unidades Pedagógicas e 22 anexos, e 16 espaços administrativos da SEMEC.

Em 2006, aumenta consideravelmente os índices de adoecimento entre os docentes (Gráfico 3).

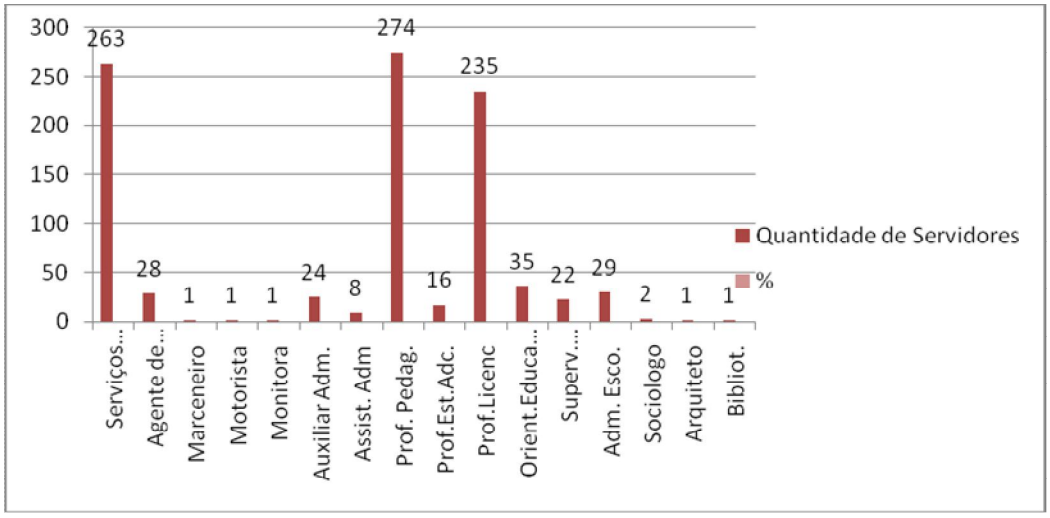

Gráfico 3 - Servidores adoecidos, por cargo - 2006
Fonte: Núcleo de Atenção a Saúde do Trabalhador (NAST) (2006).

Durante a entrevista com o técnico do NAST, a preocupação demonstrada era em relação ao atendimento dos servidores, principalmente dos que pertencem à categoria de Serviços Gerais; inclusive, já foram realizados encontros como estes funcionários, na Escola Souza Franco (NAST, 2008).

Não observamos uma preocupação com os dados de saúde apresentados na categoria de docentes, pois, durante a entrevista, mesmo sendo constantemente questionado sobre o adoecimento de professores na rede municipal, as explicações do entrevistado se davam mais em nível geral das categorias de servidores que atuam nas escolas da rede. No entanto, diante do relatório do Núcleo, que nos foi entregue, relativo ao exercício de 2006, já é perceptível que na categoria dos docentes, principalmente daqueles que ocupam os cargos de Magistério, o chamado Professor Pedagógico, que são os profissionais que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escola), nível de ensino que necessita de um profissional bem preparado física e psicologicamente para lidar com crianças em processo de desenvolvimento bio-psico-motor. Esse grupo apresenta uma incidência (274 casos) significativa de docentes em processo de adoecimento.

Esse fato nos deixa atentos para a relevância em se estabelecer uma política de atendimento especifico aos docentes, visto que é uma categoria que tem apresentado altos índices de adoecimento, conforme se pode constatar nos dados apresentados pelo Núcleo.

4.4.2 O atendimento aos servidores da Fundação Escola Bosque

A Fundação Escola Bosque, durante todos os anos, lutou para ter sua autonomia reconhecida tanto na dimensão financeira, quanto na política e pedagógica. Pode-se dizer que encontrou, e ainda encontra muitas dificuldades para atingir esse objetivo.

Durante a trajetória de dez anos, a qual nos propusemos a estudar, vimos que, em alguns períodos, a questão do adoecimento docente esteve presente de forma muito expressiva, o que nos levou a imaginar e inquirir sobre o porquê dos mesmos. Mas enquanto nos perguntamos sobre essa ocorrência, também nos questionamos sobre como esses casos eram trabalhados pela instituição e também fora dela.

Segundo o técnico do Núcleo de Atendimento da Saúde do Trabalhador (NAST), indagado sobre como era realizado esse atendimento, a resposta foi a seguinte:

> *O Núcleo de Atenção aos Trabalhadores faz um trabalho voltado para todos os servidores da Secretaria Municipal de Educação, com exceção da Escola Bosque, que é uma Fundação sem vínculo com a gente. Tanto é que no livro que estão todos os servidores não constam os servidores da Escola Bosque. Não temos um vínculo mais efetivo com eles da Escola Bosque, nós não fazemos trabalhos com os servidores, com a Escola Bosque. Por ela ser uma Fundação, ela tem autonomia* (TecNAST, 2008).

Esta fala, no entanto se contrapõe à da pessoa responsável pelo Departamento de Recursos Humanos (DRH) da Fundação Escola Bosque, como veremos: *Enviamos para o NAST, a relação dos professores que trouxeram atestados médicos para a escola, para que o núcleo pudesse estar fazendo um trabalho com os mesmos* (DRH, 2008).

Esta situação gera certo desconforto, pois ficamos nos indagando se existe um descompasso entre estes dois órgãos, pois o fato é que, quando solicitamos os dados referentes ao adoecimento, o DRH da Escola Bosque informou que nós os encontraríamos no NAST, e quando nos dirigimos para lá, para fazermos a solicitação, foi-nos informado que, no Núcleo, nada constava sobre os docentes da Escola Bosque, sendo dito que esse departamento não tinha nenhuma relação com os professores dessa Fundação. Esse fato é confirmado por uma professora que está em processo de readaptação[32] e que continua na escola, quando a

---

[32] Esta professora está em processo de readaptação e continua na Fundação, trabalhando com a equipe técnica. Mas segundo a mesma, quando precisa, ela vai para a sala de aula. Readaptação é a forma de provimento, em cargo mais compatível, pelo servidor que tenha sofrido limitação, em sua capacidade física ou mental, verificada

mesma afirma:

> *Eu nem sei o que é o NAST. Nem sabia que existia. Eu me trato na Saúde do Trabalhador do IPAMB* [Instituto de Previdência e Assistência do Município de Belém]. *Mas eu acredito que a escola já deveria ter um programa, pois, aqui, professor adoece muito* (Professora Maxilária, 2008).

O que nos causa estranheza é o fato de que todos os servidores, principalmente os docentes que atuavam na Fundação Escola Bosque, até o final do segundo semestre de 2008, não sejam considerados pelo Núcleo, dentro do quadro dos servidores de educação municipal, já que os mesmos eram todos cedidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). Isto demonstra, mais uma vez, a situação dual na qual estes servidores vivem dentro da instituição pesquisada.

Por outro lado, mesmo sendo autônoma financeiramente, a Fundação Escola Bosque é uma escola da rede municipal de ensino e, consequentemente, está ligada ao Sistema Municipal de Educação. Nesse sentido, não fica clara a razão pelas quais os servidores da Fundação não são atendidos pelo NAST, já que este órgão trabalha a questão de saúde do conjunto dos servidores da Rede Municipal de Educação. Havia, portanto, o vínculo; o que precisava haver, naquele momento, era uma política de atendimento que levasse em consideração os docentes da Escola Bosque.

Esse quadro demonstra que os servidores da Fundação Escola Bosque não têm um órgão específico para atendimento à saúde, a não ser dentro do próprio Instituto de Previdência do Município (IPAMB), no qual está situado o Núcleo de Atendimento ao Trabalhador, que atende a todos os servidores do município. Neste caso, temos que ponderar acerca da importância de uma política de atendimento que considere as especificidades dos trabalhadores em educação e, mais especificamente, os trabalhadores docentes, que têm uma situação peculiar, como o fato de os mesmos terem que, durante um mínimo de oito horas semanais, trabalhar em uma ou mais escolas, em turmas com número que vai de 35 a 40 alunos, utilizando a voz e o fato de terem uma relação direta com um número expressivo de educandos. Além disso, muitos ainda devem atuar em turno intermediário[33], sem intervalo para o almoço. Enfim, são muitas as situações que, de todo modo, merece atenção especial do

---

em inspeção médica oficial (RJU/PA, 1995).

[33] Este turno atende turmas no horário de 11 às 14 horas. É considerado um horário difícil em detrimento do horário de almoço e na região Norte pelo calor que se acentua no horário.

poder público.

Ao serem perguntados sobre o atendimento dos docentes em situação de adoecimento, os entrevistados são unânimes em falar da importância de se ter esse acompanhamento pela Escola Bosque. Mas o que realmente acontece é que o professor é encaminhado ao atendimento à saúde do trabalhador, depois que se ausenta da instituição por mais de trinta dias, sempre apresentando sempre atestados.

> *Eu acho que deveria existir pela Escola Bosque, já que ela é uma Fundação; então, eu acho que ela tinha que ter uma forma de estar vendo essa situação. As conversas, no final de ano, eram que se fazia levantamento do professor muito faltoso, e diziam que ele poderia correr o risco de, no final de ano, ser devolvido. Mas não vi nenhum trabalho voltado para saber por que o professor está faltando muito. E olha que nós tivemos um psicólogo. Eu acho que pelo menos. Não apenas para fazer levantamento, mas para saber quem é esse professor, como ele vive, se ele falta muito... Nunca foi feito nada. Então,* ***manda ele lá para aquele programa Saúde do Trabalhador do IPAMB*** (Professora Dimeranda, 2008, grifos nossos**).**

A expressão "aquele programa Saúde do Trabalhador do IPAMB" nos dá a exata dimensão de como este programa é visto pelos servidores. Há uma cultura na instituição de que, em geral, o servidor, quando adoece e passa a ser atendido por esse programa, se sente discriminado pelos seus pares, além das dificuldades que alguns têm de aceitar o adoecimento, principalmente aqueles cujo diagnóstico indica desajustes psicossocial. Também, há uma dificuldade de aceitar o tratamento, o que causa novos transtornos e resistências. Esse fato acaba por desestimular o tratamento, em função de todas essas questões.

Um relato que nos chamou a atenção com relação à forma como a Escola Bosque, aqui entendida como os coordenadores e gestores desta instituição, trata os docentes que se afastam da mesma por motivos de saúde.

> *Bem, as pessoas que se afastam daqui para fazer tratamento têm esse acompanhamento, na Saúde do Trabalhador do IPAMB. Aqui na escola, não tem. Não há nenhuma preocupação; muitas das vezes, você adoece você passa quinze dias, e quando retorna, é como você não estivesse doente, como se você não tivesse faltado. Não há, assim, da parte da direção, uma consciência, onde o coordenador possa chegar e perguntar: - "Como é que você está? Você está bem?" Ou ligar para a casa da pessoa e se informar do seu estado. A gente sente. Poxa, ninguém se preocupa. Talvez, se você sair ou não, não faz falta. Faz falta apenas pelo trabalho que você realiza. Mas como ser humano, não existe preocupação, companheirismo, amizade.* ***Eles pensam e acham que nunca vão adoecer*** (Professor Beija-Flor. Grifos

nossos).

Nesta entrevista percebemos o quanto que o trabalhador docente se ressente por não sentir por parte da escola uma preocupação com as condições de saúde dos professores que ali atuam. Quando ouvimos a afirmativa de que “faz falta apenas pelo trabalho que realizamos”, fica certa dúvida. Será que realmente se sente esta falta? Ousamos afirmar que, se a assertiva fosse verdadeira, certamente o tratamento seria outro, por parte dos gestores desta instituição.

As organizações escolares, durante muito tempo, foram, e muitas, ainda, continuam sendo espaços hierarquizados, onde prevalece a figura de gestores como aquele que detém certo controle sobre o trabalho docente e sua vida na instituição. Este controle se concretiza a partir da divisão de trabalho que acarreta, segundo Tardif e Lessard (2005, p. 82), “processo de multiplicação, parcelamento e hierarquização dos cargos”.

Esta fragmentação do trabalho parece estar cada vez mais presente, e na Fundação Escola Bosque, não poderia ser diferente. Nesta instituição, adotou-se, inicialmente, o cargo de coordenador. No governo do PT, continuou a política de coordenação, mas com a presença de supervisores[34]·e orientadores[35]. Assim, tem-se a figura do coordenador junto com o supervisor e os orientadores, que acompanham de perto o trabalho dos docentes, no tocante à execução do projeto, ao material didático, ao currículo da escola, além de fazer a mediação entre a gestão e o corpo docente.

Com relação à organização do trabalho, nas instituições escolares, de certo modo, ela é reflexo da própria sociedade capitalista, que se caracteriza como já comentamos, pela divisão técnica e social do trabalho, pelo seu parcelamento. A organização do trabalho é fruto de constantes mudanças na forma de se conceber a função social da escola, que está imbuída de seus objetivos de meio e fim da educação, que é o processo de ensino aprendizagem, ou seja, a formação de sujeitos. Essa organização trouxe de um lado, forte ranço de um sistema autoritário; e de outro, veio, ao longo do tempo, criando maiores possibilidades de participação dos sujeitos nesses espaços. A gestão dessas organizações, na conjuntura com que hoje nos defrontamos, é algo que merece atenção redobrada, no sentido de irmos ao encontro dos muitos condicionantes que fazem destes espaços locais tensionados pela dinâmica cotidiana do trabalho que lá se realiza, se concretiza, e não estão alheias às

[34] Técnico responsável pelo acompanhamento dos trabalhos juntos aos professores (projetos, conteúdo etc.)
[35] Técnico responsável pelo acompanhamento do ensino-aprendizagem dos alunos.

mudanças no sistema produtivo. As relações estabelecidas neste espaço, em que a garantia do sucesso e a busca das respostas à sociedade fazem com que o confronto entre o almejado e o concretamente produzido criem situações de cobranças para todos os que ali trabalham principalmente os docentes.

4.3 A FUNDAÇÃO ESCOLA BOSQUE: UMA INSTITUIÇÃO DOENTE?

Como pensar em uma instituição que é referência em Educação Ambiental, mas que tem dificuldade em estabelecer relações mais humanas dentro do ambiente de trabalho? O que leva ao adoecimento de tantos trabalhadores, dentro de uma instituição que é sinônimo de excelência? Esta indagação, na realidade, perpassa todas as respostas colhidas ou ainda em percurso nesta pesquisa.

Ao longo de nossa pesquisa, é preciso esclarecer, tivemos muitas dificuldades para obter os dados, pois a instituição não mais tinha os atestados entregues no período de 1995 a 2003; simplesmente, não existem mais. A alegação apresentada pela responsável pelo Departamento de Recursos Humanos (DRH) da Fundação foi de que ela mesma cuidava de catalogar esses atestados, em arquivos e fichas. Mas, depois, ela saiu desta instituição e, quando retornou, tinham sido encontrados vários arquivos jogados atrás do prédio que comporta o arquivo morto da Fundação, todos sem condições de uso - documentos de funcionários etc. - e que junto, provavelmente, segundo esta informante, estavam os atestados e planilhas de faltas dos professores. De acordo com a mesma:

> *Nós tínhamos catalogado todas as faltas com atestados dos professores, e este material foi também entregue ao NAST. Não sei porque eles dizem que não têm esses dados. Aqui, nós não temos, pois acho que a última pessoa que ficou responsável por este departamento não teve os mesmos cuidados que eu tinha. Estou, inclusive, registrando as ocorrências e tendo o cuidado de deixar nas pastas individuais de cada servidor seus atestados apresentados* (Tec. DRH, 2008).

É preciso considerar que os registros da história de nossas instituições são importantes fontes de pesquisas; e aqui, precisamente, seria de grande importância que pudéssemos manusear os atestados ou guias ambulatoriais dos docentes.

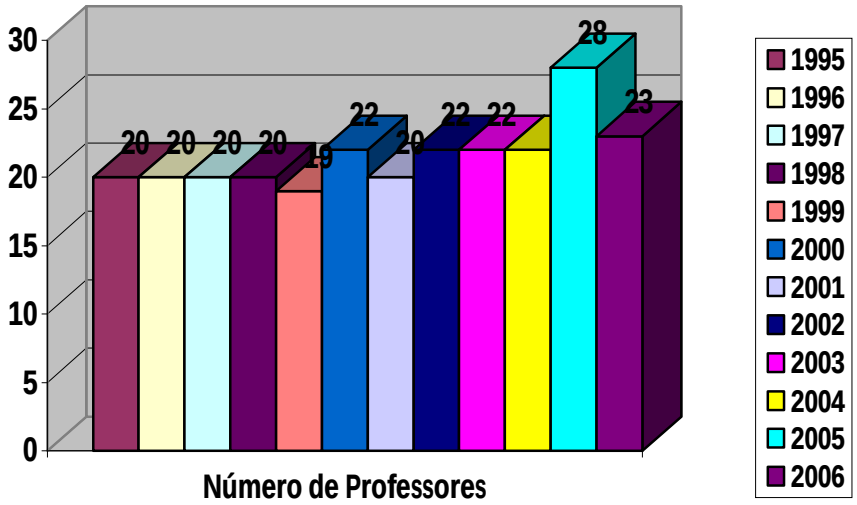

Gráfico 4 - Número de professores
Fonte: Reis (2009)

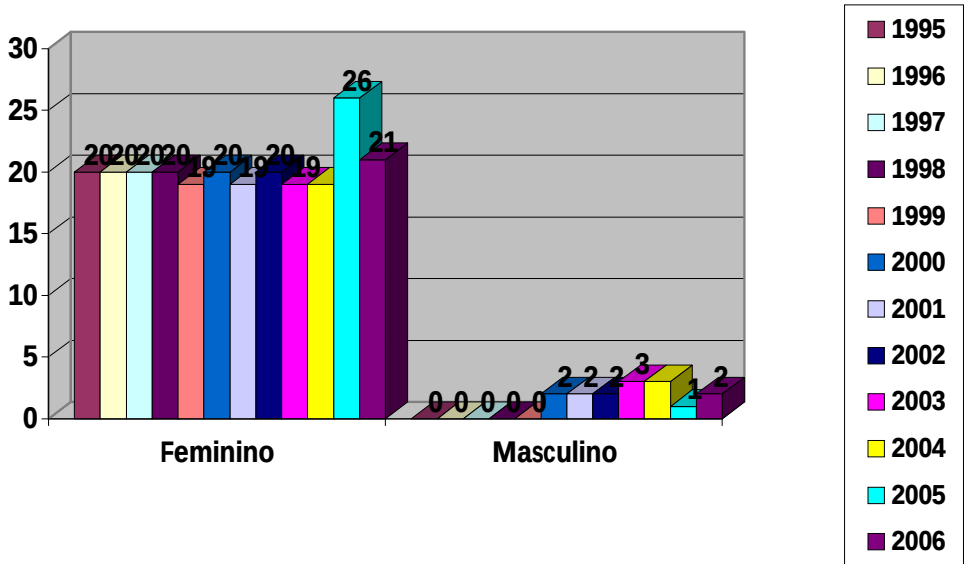

Gráfico 5 - Numero de professores, por gênero
Fonte: Reis (2009)

Nos Gráficos 4 e 5, visualizamos que o número de professores que trabalham na instituição, na Educação Infantil e no Ciclo Básico I e II, se manteve constante durante os últimos anos. No entanto é preciso que se ressalte que este número chegava a duplicar, em

decorrência da política da instituição de contratar grande número de docentes em regime de oito horas semanais. Estes profissionais, temporários, assumiam duas turmas; ou seja, eles não trabalhavam em projetos que a escola mantinha e muito raramente participavam das horas pedagógicas; não tinham horas para o planejamento individual, e a sua grande maioria era lotada nos anexos que funcionavam na ilha de Caratateua ou nas ilhas adjacentes (Paquetá, Combu, Faveira, Cotijuba).

Mais uma vez, deparamo-nos com o processo de precarização do trabalho realizado pelos docentes e, aqui em especial, dos que atuavam em regime de contrato de trabalho temporário (ANDRADE, 2004). Estes profissionais trabalhavam em condições precárias, podemos dizer até insalubres, visto que as condições físicas dos anexos eram terríveis, com salas pequenas, sem ventilação, sem espaços para refeitórios; professores e alunos dividiam os mesmos banheiros, que eram em número reduzido. Esta situação precisaria de mais análise, visto que ainda é algo que acontece na rede Municipal de Ensino, principalmente na Fundação, que ainda tem anexos nas ilhas adjacentes.

Entendemos que o processo de precarização é uma realidade que se coloca como empecilho para o avanço não apenas de da valorização dos profissionais da educação, mas, também, do processo de ensino aprendizagem, à medida que expõem os alunos a condições precárias de ensino.

Sobre o percentual por gênero, percebemos que o sexo feminino é mais representativo, o que, em se tratando do Ensino Fundamental Menor (Educação Infantil e Ciclo Básico I e II), não deixa de ser comum, pois os profissionais, os pedagogos, quando atuam neste nível, acabam sendo lotados na Educação de Jovens e Adultos.

A seguir apresentamos um gráfico que nos indica a situação da emissão dos atestados médicos, nos anos de 2004, 2005 e 2006. Temos consciência de que estes dados podem não indicar uma realidade concreta; dentre os vários motivos possíveis, expomos um: os atestados não indicam se é do próprio profissional que o apresenta, ou se é um atestado que o mesmo obteve ao acompanhar filhos ou outra pessoa ao consultório. Alguns apresentavam justificativa do médico, que indicava que o docente estava acompanhando familiares; mas apenas 10 atestados declaravam isso.

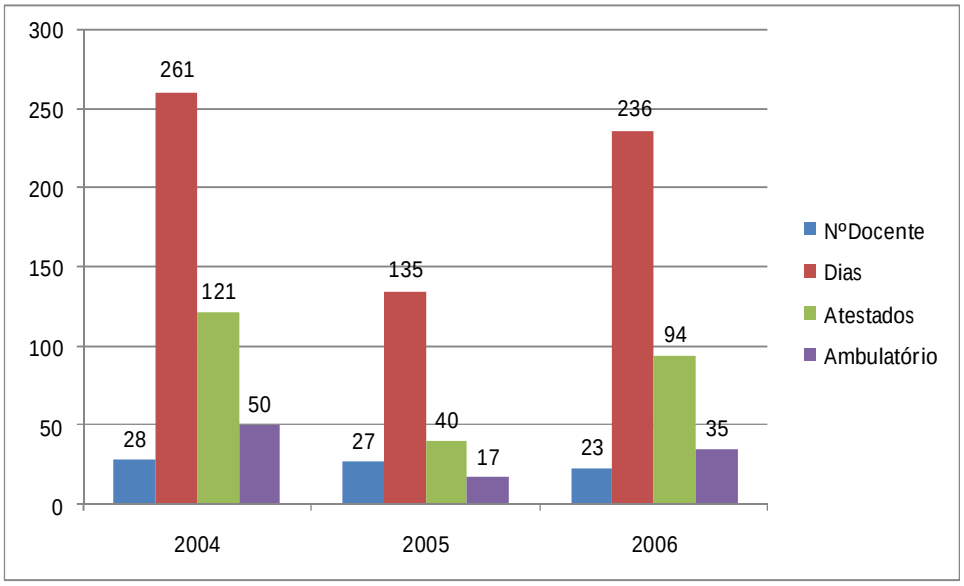

Gráfico 6 - Afastamentos por atestado e guia de comparecimento nos anos de 2004-2005-2006 (Ciclo Básico I e II e Educação Infantil)
Fonte: Reis (2009)

Os índices de afastamento com atestados não informam o número de dias que o professor ficava ausente da sala de aula. No caso das declarações de comparecimento ao ambulatório, estas guias significam que os docentes, em muitas situações, são atendidos em caso de emergência e(ou) urgência.

Sobre os atestados médicos, uma questão bem pontuada pelos coordenadores é a seguinte:

> *Os atestados médicos são incontestáveis, é verdade; mas os professores eles iam muito na consulta para si e para filhos. Muitos professores que têm família... os filhos eram pequenos, então tinham os atestados de dois tipos: ou ele ia se consultar, ou ia com os filhos. Esses atestados são atestados que, de alguma forma, davam para a gente visualizar que estavam resolvendo seus problemas, e que... mas que não queria estar ali. Tinha professor que a gente sabia que, se ele pudesse, passava quinze dias de atestados, e aí, renovava mais quinze dias. Uma doença da unha, o professor com atestado de quinze dias. Nesse caso, a gente percebia que, realmente, ele queria estar fora, não queria estar ali. Porque a gente pode trabalhar com um problema na unha do pé, mas passar quinze dias sem estar lá é complicado* (Coord. Cotia, 2009).

> *É obvio que os casos de muitos atestados médicos eram, inclusive, um dos pontos que... muitos atestados médicos, no final do ano, não iam, ficavam na escola. Então, acho que esta era uma situação que já preocupava aqueles professores que porventura viessem adoecer no decorrer do ano* (Coord. Gongora, 2009).

É verdade que os atestados não demonstram se são os docentes que estão adoecidos, ou se são seus filhos ou outros. Em decorrência disto, faz-se necessário que se adote, nos consultórios médicos, mecanismos que esclareçam a situação de quem solicita o atestado/declaração.

Sobre atestados médicos, cuja grande incidência pode gerar dúvidas quanto à sua procedência, Santos (2006, p. 9) faz a seguinte ponderação:

> A atitude de se afastar das atividades escolares seria de ordem física e psicológica. No primeiro caso, não estando presente no ambiente de trabalho, e no segundo, não se sentindo envolvido nele, podendo se manifestar da seguinte forma: via atestados médico [...] se o/a professor/a apresenta atestados médicos, sem maiores critérios, apenas para se afastar, momentaneamente, da atividade, então, seria sinal de que algum mal o exercício da docência está causando no/a professor/a ao ponto de criar determinados mecanismos de fuga. Ou então é sinal de que o professor vive em condições adversas a ponto de ter sua saúde ameaçada.

No Gráfico 7, apresentamos os dados dos atestados que estavam identificando as doenças, de acordo com o Código Internacional de Doenças (CID). Alguns problemas foram detectados na análise desses atestados, além daqueles que já foram pontuados. Dos 255 atestados analisados, em 121 não constava o CID do/a paciente – quase a metade dos casos, dos quais seis apresentavam, no CID, apenas os números, o que não identifica a doença, pois o código é composto de uma letra (de A a Z), que identifica a família, digamos assim, da doença. Mas apenas o número, sem a letra, não permite a sua identificação.

Com relação aos professores que apresentaram as guias de comparecimento ao ambulatório, atestando que estavam em atendimento na urgência e emergência do Instituto de Previdência e Assistência de Belém (IPAMB), nestas guias, também, não temos informações do CID que este(a) trabalhador(a) apresentou; então, não sabemos e nem temos como saber que tipo de atendimento este profissional teve, ou até se foi mesmo ele quem foi o sujeito atendido.

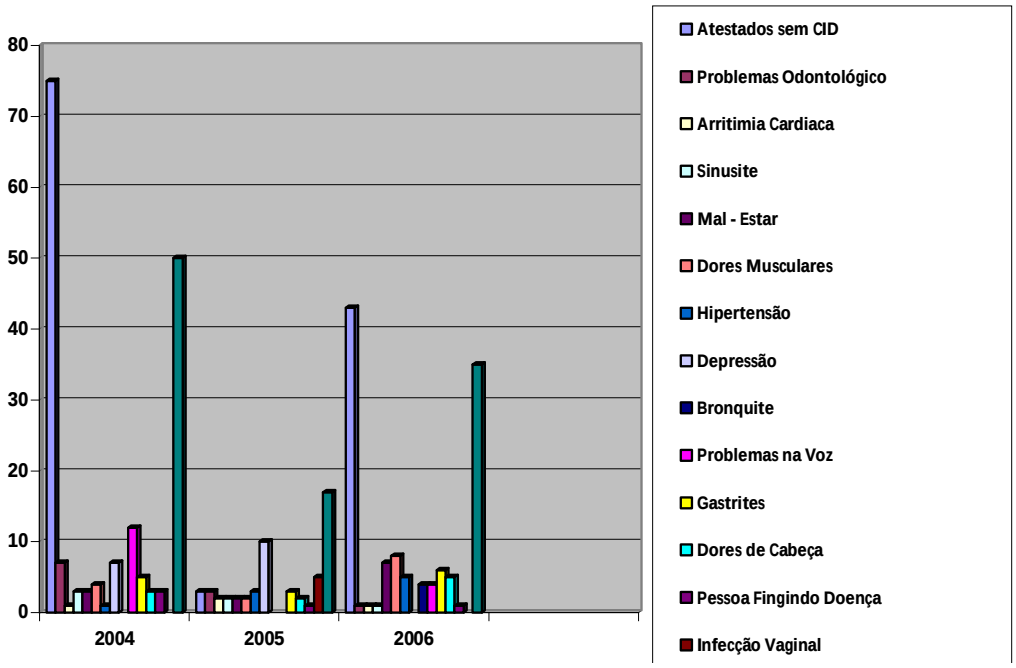

Gráfico 7 - Doenças diagnosticadas nos atestados
Fonte: Reis (2009)

Ao analisarmos os resultados dos atestados apresentados no Gráfico 7 (2004 a 2006), pode-se perceber que a incidência maior encontra-se nas depressões (12%), nos problemas das cordas vocais (10%) e nas dores musculares (10%). Estes dados reafirmam a pesquisa realizada pela Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE) que aponta estas duas doenças como as que incidem na grande maioria dos docentes no Brasil (VIEIRA**,** 2003). As depressões, problemas nas cordas vocais e as dores musculares são sintomas de desgastes físicos e emocionais que atingem os professores de maneira geral.

Do total de 23 professores, todos eles (100%) apresentaram idas frequentes ao médico, com atestados de 3 a 4 dias de ausência, em 11 meses de trabalho. A concentração maior foi nos casos dos que apresentam os problemas relacionados a cordas vocais (3), depressão (4) e dores musculares (3). Cada um dos docentes apresentava, em média, 10 dias de ausências em um mês.

O que chamou nossa atenção foi o fato de alguns atestados (6%) apresentarem o *CID-Z-765* que, para a nossa surpresa, significa “Pessoa Fingindo Doença”. Mesmo sendo um número pequeno, este tipo de diagnóstico nos revela que o docente que recebe este laudo revelou um tipo de patologia, dizendo sentir algo, e que o médico diagnostica que é

fingimento. Neste caso, estamos diante de um fato para o qual as explicações podem ser diversas. A que se mostra mais plausível, em nosso ponto de vista, seria que o(a) docente encontra na doença uma forma de ausentar-se, de fugir do trabalho, utilizando o suposto adoecimento como subterfúgio.

Para Esteve (1999), isso se caracteriza pelo absenteísmo, uma maneira encontrada pelo docente de ausentar-se do trabalho. Para este estudioso:

> O absenteísmo aparece, portanto, como forma de buscar um alívio que permita ao professor escapar momentaneamente das tensões acumuladas em seu trabalho. Recorre-se, então aos pedidos de licenças trabalhistas ou, simplesmente, a ausência do estabelecimento escolar por períodos curtos, que exigem não mais do que uma justificativa (1999, p. 63).

Ainda sobre os atestados, o que também nos chamou a atenção foi o relato de uma professora que está em processo de readaptação e que, segundo ela, mesmo quando apresentava atestado, ela vinha trabalhar. Inclusive, a docente não ficou em licença médica pelo tempo previsto, pois retornou ao trabalho antes de concluir o tratamento, arcando, como ela mesmo disse, com o ônus disso, que foi o agravamento de seu quadro clinico (Professora MAXILÁRIA, 2008). Segundo a mesma, a razão do retorno se deu por conta de sua responsabilidade com o trabalho e de a mesma gostar do que faz. Essa mesma professora faz uma revelação: *O nível de exigência aqui é muito alto; quando você falta, é terrível, pois se começa a pensar que você será o próximo a ser devolvido. Então, isso mexe com a gente, pois você se planeja e quando percebe vai ser devolvido. É um drama* (Professor Maxilária, 2008).

Ao analisarmos este fato percebemos que os docentes desta instituição sentem-se compelidos a retornar ao trabalho, mesmo com laudos e atestados que afirmam que os mesmos necessitam se ausentar para tratamento adequado. Não estamos, aqui, querendo negar o fato da professora retornar ao trabalho, mesmo estando doente e em tratamento, pelo prazer de trabalhar; o que queremos evidenciar é que este fato pode ser um demonstrativo do medo que o professor tem de ser “devolvido”.

O nosso argumento faz coro com o depoimento de uma coordenadora:

> *Eu acho que o adoecimento do professor não tem tanta importância. Ele não é olhado de uma forma que deveria ser, ou seja, perceber onde está a raiz do problema. A raiz do problema é diagnóstica mesma do próprio organismo do professor? Aonde gerou este problema? Da minha parte, como coordenadora, poucas vezes a gente sentou com os professores para*

> *saber, de fato, com a doença do pé, da unha do pé, ele deixou de vir quinze dias na escola. Então, são coisas que eu percebo que poderiam ter sido feitas de outra forma, até para poder valorizar a presença dele na escola* (Coord. Cotia).

Talvez esse olhar pudesse de alguma forma, prevenir os casos de agravamento das doenças se fossem realizados tratamentos preventivos, dentro das organizações escolares. Essas prevenções talvez minimizassem as muitas licenças-saúde tiradas pelos servidores. Nos gráficos a seguir, apresentamos as licenças tiradas nos anos de 2001, 2002, 2205 e 2006.

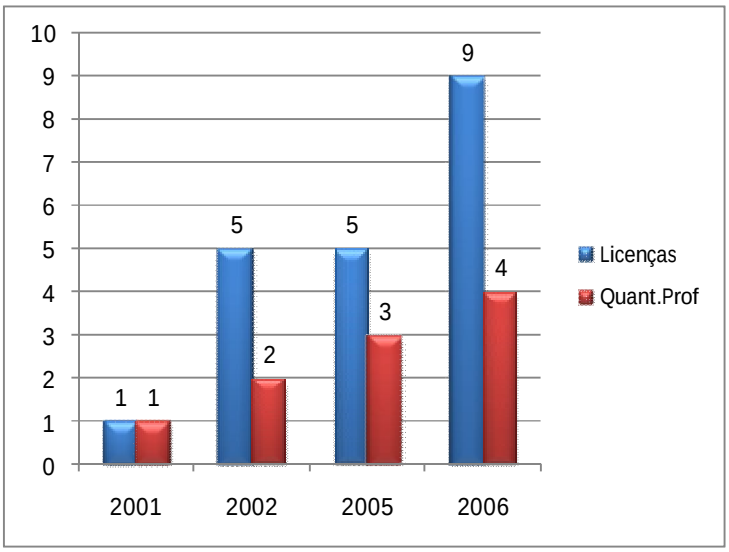

Gráfico 8 - Licença-saúde
Fonte: Reis (2009)

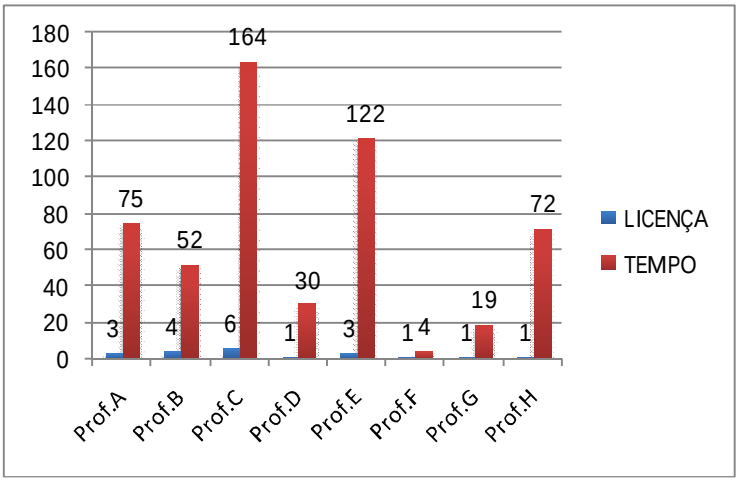

Gráfico 9 - Tempo de afastamento
Fonte: Reis (2009)

A pesquisa foi feita nas fichas funcionais dos docentes que tiveram licenças-saúde. Ressaltamos que não tivemos acessos a todas as pastas, pois muitas não se encontravam nos arquivos. Esta é uma informação relevante, à medida que compromete a pesquisa. Mas resolvemos não desconsiderá-los e por isso apresentamos os dados no Gráfico 8.

No Gráfico 7, as licenças se concentram nos anos de 2005 e 2006, com oito licenças de saúde concedidas a quatro docentes. Analisando o ano de 2006, foram nove licenças concedidas para quatro professores. Em um universo de 23 professores, isso equivale a 20% de professores ausentes. Pode não ser um número expressivo, mas salientamos que não tivemos acessos a pastas de profissionais e que este número poderia ser maior ou não.

No segundo Gráfico, relacionamos o tempo de licença e o número de docentes, concentrando a análise em quatro professores. Apesar do professor C ter maior número de licenças, o tempo é aproximado o mesmo daquele referente ao professor E. Nos dois casos, foi possível saber o motivo do afastamento, pois, em suas fichas, indicava-se o Código Internacional de Doença (CID). No caso do docente "A", o CID que identifica sua doença é J382, que significa Nódulos das Cordas Vocais. No do docente "E", o CID aparece discriminado de duas formas, em dois períodos de licenças: em um período é por CID F 411 (Ansiedade Generalizada), em outro, por CID F 412 (Reações ao Stress grave e Transtorno de Adaptação) + F 43 (Transtorno Misto Ansioso Depressivo). Nos outros professores, apenas o docente "D" apresenta o CID I 959 – Hipotensão (baixa pressão).

O docente "C", em cuja ficha não aparece o CID, em entrevista realizada (Professora MAXILÁRIA, 2008), ela relata sua luta com a LER (Lesão por Esforço Repetitivo), o que ocasionou a readaptação da servidora na escola. Hoje, ela exerce outra função. Ela conta que iniciou a carreira muito cedo e, como sempre, trabalhou na alfabetização através de textos; isso forçava o uso das mãos. A mesma já passou por duas cirurgias, mas as articulações das mãos não voltaram ao normal. Em sua entrevista ela diz: *As pessoas pensam que isso* [LER] *não é uma doença e que não vem trabalhar porque não queremos. Você não imagina a dor que sinto. Eu não queria esta dor nem para meu pior inimigo.*

Doenças como as de nódulos nas cordas vocais, os transtornos depressivos e a LER estão se tornando comuns no cotidiano de quem lida com a educação em sala de aula. Segundo Andrade e Giordano (2006, p. 9), este quadro contribui sobremaneira para que o trabalhador docente venha a sentir-se em destroços, em face do seu trabalho.

Rosso (2006, p. 86) nos esclarece:

> O trabalho docente envolve, por sua vez, elementos típicos do desgaste físico, como também os decorrentes da pressão por mais resultados. Um bom número das conseqüências das condições de trabalho sobre os professores não apresenta um quadro diferente dos tradicionais problemas tidos pelos trabalhadores do ramo. Entre este, podemos citar os problemas de alergia, os problemas de rouquidão e nódulos nas cordas vocais. Outro conjunto de sintomas declarados, no entanto, revela o efeito do trabalho submetido à forte pressão por resultados, com atribuições de responsabilidades, com altos graus de flexibilidade e versatilidade. Entre eles estão o estresse, as gastrites crônicas e as lesões por esforço repetitivo,

Mas as falas apontam que as relações estabelecidas entre a gestão e o corpo docente, na Fundação Escola Bosque, são fontes de adoecimentos entre os docentes, que cobram maiores desempenhos dos educadores e, de outro lado, o seu ajustamento às políticas instauradas ali. Esta é a fala de 90% dos entrevistados. Eles, de alguma forma, veem nos atritos, nos aborrecimentos, nos embates ocorridos nesta instituição os responsáveis pelo desencadeamento das doenças, principalmente as que se referem às dores musculares, de cabeça, gastrite nervosa, dentre outras.

Em depoimento muito expressivo, verificamos que a professora entrevistada responsabiliza a gestão do Partido dos Trabalhadores pelas sequelas na sua saúde, que tiveram como pano de fundo os momentos de tensão e de aborrecimento que a mesma sofreu durante o período em que o partido ficou no poder.

> *Eu tenho consequências desse período até hoje; o meu marido inclusive diz que eu deveria ter processado esse governo. Primeiro, Izabel, eu não sabia nem como era fazer uma consulta. Antes de mudar de governo, se for fazer um levantamento, realmente, no IPAMB, eu tinha dado uma entrada, uma vez; nem carteirinha eu tinha. Eu tinha dado entrada, uma vez, na outra escola, no Palmira, antes de ir pra lá; eu dei uma entrada com o contracheque, porque nem carteirinha eu tinha. Então, eu não costumava... Eu não ia a médico, eu não vivia doente, eu era uma pessoa assídua, eu sempre tive esse compromisso com o trabalho, não faltava por nada. E a partir daí, ele diz que eu deveria ter processado esse governo... A partir daí, porque eu desenvolvi, em consequência da minha tensão e dos meus aborrecimentos, eu desenvolvi primeiro uma contratura muscular, que se estendeu para todo o meu corpo, a fibromialgia*[36]*, são dores em todo o meu corpo. Segundo o médico, a fibromialgia - eu até fiz uma pesquisa na*

[36] Fibromialgia é uma desordem que causa dor muscular e fadiga. Pessoas com fibromialgia têm "pontos sensíveis" no corpo, que são lugares específicos no pescoço, ombros, costas, braços, quadril e pernas. Esses pontos doem quando pressionados. Pessoas com fibromialgia também têm outros sintomas como:
* Problema para dormir.
* Falta de flexibilidade pela manhã.
* Dor de cabeça.
* Ciclos menstruais doloridos.
* Formigamento ou falta de sensibilidade nas mãos e pés.
* Problemas de raciocínio e memória Fonte: http://www.copacabanarunners.net/fibromialgia.html

> *Internet - ela se agrava e ela melhora de acordo com o seu emocional; quer dizer, a fibromialgia... a gente sente muitas dores; se você tiver com o seu emocional com problemas, sente dores, dores, tu tens que estar com o teu emocional o tempo todo controlado para não sentires dores. Eu tenho uma artrose que é uma espécie de reumatismo que o médico diz que é precoce. Eu já fiz uma pesquisa na minha família, eu já fiz um levantamento e ninguém teve precoce; eu tive com quarenta e poucos anos, é precoce. O meu emocional ficou tão abalado que tive que fazer sessões de psicoterapia, porque, como os conflitos eram muito grandes, como eu me aborrecia muito, a barreira do meu emocional se rompeu e, por qualquer coisa, eu chorava; eu me aborrecia muito, até ter um comportamento agressivo por não saber controlar o meu emocional. A terapia foi para eu poder me conhecer mais e aprender a controlar o meu emocional, tanto é que, hoje, algumas coisas, quando me acontecem, eu não vou reagir porque eu sei que o que foi que eu desenvolvi em decorrência dessas coisas. Por isso que hoje eu procuro fazer vista grossa por algumas coisas, para não me aborrecer mais, porque eu tive esses problemas e eu tenho certeza que eu desenvolvi isso nesse período. É claro que tudo afeta no teu trabalho em sala de aula. Se tu estás com o teu emocional abalado... O professor com o emocional abalado, como é que ele vai ter uma boa relação com os alunos? Qualquer coisa vai te irritar, te aborrecer, tu vais deixar de ser mais compreensiva* (Professora Dimeranda, 2008).

Este depoimento foi muito tenso, em que a professora nos coloca como os efeitos de um clima de tensão e conflito, o qual ela vivenciou, contribuíram para o aparecimento da doença conhecida como a fibromialgia.

Temos dois depoimentos que são muito interessantes. O de uma coordenadora evidencia que os problemas vivenciados com os professores, e por ela também, que não se encontra imune a isso:

> *Pela rotina forte de trabalho, as pessoas realmente acabavam adoecendo. As pessoas viviam estressadas, adoeciam da garganta porque não conseguiam lidar com a sua fala, e acabam doentes. A gastrite na Escola Bosque é uma herança: todo mundo da Escola Bosque com esta doença. Eu saí com uma gastrite nervosa, então eu fui saber lidar com isso quando já estava fora da Escola Bosque. Pelas relações fortes, ali, que a gente tinha com os colegas, também te adoecia. Acho que quase todos os docentes ali saíram doentes de gastrite, dor de cabeça, a depressão, professores que tiveram que fazer tratamento para depressão* (Coord. Cotia).

E de outra docente, que acredita que é a estrutura física da pessoa que favorece o adoecimento na instituição, apesar de a mesma ponderar sobre a alimentação dos professores que passam o dia inteiro na escola, ouvimos o relato seguinte.

> *Tudo depende muito da estrutura física de cada um. Tem pessoas que, pelo próprio dia-a-dia da escola, que ele é muito corrido aqui dentro. Todo dia*

> *as coisas acontecem de forma diferenciada; então, tem colega, profissionais que não têm uma estrutura pro trabalho aqui: estrutura física, muitas vezes, estrutura psicológica; tudo isso influencia, porque se eu não estou bem fisicamente, eu não respondo ao meu trabalho, se não estou bem psicologicamente, eu não dou o melhor de mim. Então, isso abala, estressa, muitas vezes deixa a pessoa com abalos mesmo, cria N problemas na vida das pessoas. Mas eu penso que não é bem o trabalho da escola em si, é mais a estrutura da pessoa mesmo. Eu converso com a Professora Benedita, e a gente sempre conversa, e achamos que muitas vezes perpassa pela própria alimentação da pessoa. Muitas das vezes, esquecemos de nos alimentar de forma devida ao qual a nossa correria de nosso dia-a-dia na escola exige.* (Professor Tamanduá, 2008).

Acreditamos que tanto o ambiente quanto a estrutura física influenciam na saúde ou na doença dos indivíduos. Mas, neste caso, pensamos que a instituição, no que diz respeito às relações estabelecidas na mesma, provoca em maior ou menor grau o adoecimento dos trabalhadores docentes.

A escola, enquanto espaço de sociabilidade, é também espaço de confronto entre os sujeitos; isto significa que ela é um espaço de disputas ideológicas, é um espaço heterogêneo, onde se configuram relações que são tensionadas pelo cotidiano que ali se faz presente. Segundo Vitor Paro (2001, p. 52),

> [...] o local em que se realiza a educação sistematizada precisa ser o ambiente mais propicio possível a pratica de democracia. Por isso, na realização da educação escolar, a coerência entre meios e fins exige que tanto a estrutura didática quanto a organização do trabalho no interior da escola estejam dispostas de modo a favorecer relações democráticas. Esses são requisitos importantes para que uma gestão escolar pautada em princípios de cooperação humana e solidariedade possam concorrer tanto para a ética quanto para a liberdade, componentes imprescindíveis de uma educação de qualidade.

A troca entre a objetividade da ação e as relações estabelecidas com o outro no cotidiano escolar, nos permite analisar que, diante de uma situação na qual o docente não tem mais satisfação no ambiente de trabalho, e este lhe parece mais um objeto estranho, esse fato acaba por influenciar nas relações que estabelece com os alunos, tornando-as distanciadas e, em muitos casos, abalando o processo de aprendizagem dos alunos, interferindo, assim, na qualidade de ensino.

4.3.1 O sofrimento no trabalho docente

A categoria sofrimento no estudo, que ora apresentamos, trouxe para o nosso campo de pesquisa, muitas inquietações. Quando analisamos a questão do sofrimento dos docentes, pode-se inferir que este está relacionado às relações que se estabelecem entre os docentes e a gestão pedagógica da Escola e não diretamente ao trabalho propriamente realizado.

Mesmo não sendo o objetivo da pesquisa em aprofundar a questão do sofrimento no trabalho docente, percebemos que é importante registrar que durante o percurso de nossos estudos evidenciou-se nas falas de alguns entrevistados (80%), que o ambiente desta fundação trouxe para muitos, o sofrimento, primeiramente psíquico (estresse, depressão) que acabava por trazer o adoecimento físico (gastrites nervosas, fibromialgia). Sobre o sofrimento no trabalho, Brant e Minayo-Goméz (2007, p. 466) apontam que:

> Quando relacionado ao trabalho, a idéia de sofrimento evoca, [...] os sentidos que vão da perda do emprego ao da designação para um novo cargo, da angústia diante das tarefas simples ou daquelas de alta complexidade, compondo uma mesclagem de emoções tanto "positivas como negativas".

Ainda com relação a este assunto os autores citados destacam:

> Em sua dimensão simbólica, o trabalho permite a manifestação e a elaboração do sofrimento e configura o semblante do necessário véu para a ação transformadora. O trabalho oferece ainda ao sujeito um lugar numa parte da árdua realidade humana e é indispensável à preservação e justificação da existência em comunidade. Embora possa se constituir também em fonte de sofrimento, não significa castigo, representação comum na tradição da moral judaico-cristã, com seu ressentimento e ideal ascético**. Portanto, é apenas no relacionamento com outros homens que o trabalho pode vir a se constituir como dispositivo de sofrimento ou punição** (2007, p. 466. Grifos nossos).

Ao abordar a relação com o outro, como fator que possibilita o sofrimento no trabalho, pensamos que é possível que aqui se encontre a chave para se entender, dentro da Fundação Escola Bosque, o adoecimento dos docentes. Os inúmeros conflitos propiciados pelas trocas de gestão, as cobranças e avaliações, tudo isso mediado na relação com o outro, tornaram este local fonte de sofrimento e adoecimento de muitos trabalhadores que lá atuaram. Isto significa que, ao sentirem-se ameaçados de sair de um local considerado de excelência, somando a redução salarial, os mesmos iniciavam um processo de sofrimento, que com o decorrer do

tempo acabava se transformando em adoecimento.

Para Ferreira et al. (2006, p. 2) “o sofrimento no trabalho constitui-se uma das consequências da insistência do ser humano em viver em um ambiente que lhe é adverso”. Neste sentido, os trabalhadores docentes da Fundação estavam cientes dos riscos que era fazer parte daquele ambiente de trabalho. Eles se submetiam a ele, mas também lutavam contra ele, à medida que não sucumbiam ao que lhes era imposto, daí as lutas, as resistências, o sofrimento pela impotência em mudá-lo e por fim o adoecimento.

O adoecimento então, passa a ser o resultado da somatória de todas as pressões e da rigidez nas cobranças naquela instituição de ensino. Segundo Brant e Minayo-Gomez (2004, p. 216), “A transformação do sofrimento em adoecimento pode ser compreendida através do longo percurso do “poder disciplinar” que foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens” (grifos dos autores).

Este poder disciplinar é discutido na obra de Michel Foucault, e nos dá conta da forma como o corpo é submetido ao disciplinamento das ações, pelo outro. Assim, o outro exerce uma vigilância, não apenas na ação em si, mas também, no desenvolvimento desta ação (FOUCAULT, 1996), o que significa que, hoje, a disciplina não se efetiva, no produto final de uma ação, mas na forma como ela foi realizada, no sujeito que a prática. É o próprio controle do sujeito, que se efetiva na capacidade de disciplinar a mente, as atitudes em ambiente, cujo processo hierárquico é muito forte.

É nesta perspectiva que vislumbramos que o adoecimento dos docentes na Fundação Escola Bosque, tem a ver com a dinâmica do trabalho que foi construída justamente para se ter um controle do profissional que ali atuou/atua, ou seja, o processo avaliativo, e a própria diferença salarial exercem um forma de controle, no qual ou o indivíduo se submete e isso é causa de sofrimento e adoecimento ou desistência.

Diante de uma carga de sofrimento grande, foram relatados por coordenadores, casos em que docentes, tiveram crises e tentaram o suicídio:

> *Nós tivemos uma educadora, que, num período da escola, ela tentou o suicídio. Ela tomou vários medicamentos e passou ruim, e inclusive teve que entrar em tratamento na UTI. Ela relatou que estava com problemas familiares, mas ela também relatou a relação vivenciada na Escola Bosque, que era esse clima de estar te vigiando, onde tu estás, com quem estás, o que tu estás fazendo. Era uma cobrança muito grande, em função de outra*

> *perspectiva política na instituição. E isso causou certa angústia nela... de vigilância, de vir de outra administração... esse momento político. E acabou que as situações tanto familiares dela quanto as vivenciadas na Escola Bosque acabaram por desencadear nela um conflito muito grande, e não segurou a barra, e acabou tomando vários medicamentos, passou mal, teve uma convulsão em sala de aula, a gente teve que socorrer e levar para um hospital. A instituição, segundo a professora, teve a ver com esse adoecimento, naquele momento* (Coord. Gongora, 2009).

> *Quando trabalhei lá, teve um professor, na época, não aguentou. Chegou o momento que ele tinha duzentas horas, na Escola Bosque, e mais 150 horas, no Estado. Quer dizer, tinha uma carga horária muito grande, de 8 da manhã até 22 da noite, todos os dias, de segunda a sexta. E aí, ele passou a ter problemas de saúde; ele faltava muito e, na maioria das vezes, eu conversei com ele, e ele não saía de casa por não ter coragem de sair de casa para ir à Escola Bosque. Ele me dizia: "Não aguento mais, eu não me vejo pegando aquele ônibus, chegando lá, é muito tempo. Lá dentro é muita briga." Na época, eu sugeri para ele: "Porque você não diminui a carga horária do Estado, já que lá tu ganha menos?". Ele me respondia: "Não, porque o meu problema está aqui. A minha dificuldade encontra-se aqui; eu não tô aguentando a carga horária com essas características, com esse cotidiano." E aí, ele pediu licença e, quando acabou a licença dele, pediu para ser transferido. E também tem um dado que é interessante, que em numa dessas crises que ele teve, ele tentou o suicídio; e eu, na época, dei apoio a ele, levei para o hospital; foi quando ele se internou. E ele apontava a escola como um ambiente de muito conflito, que de certa maneira o levou a ter essas crises* (Coord. Bem-te-Vi, 2009).

Outros relatos de casos poderiam estar aqui; mas trouxemos estes dois, pois são casos extremos de sofrimento, que, de alguma maneira, não foram apenas consequências das relações estabelecidas na Fundação Escola Bosque; no entanto, elas ganharam maiores proporções, neste espaço.

No caso destes dois trabalhadores, não foi possível entrevistá-los pela dificuldade de localizá-los; mas apresentamos as falas de coordenadores que, naquele momento, estavam próximos a esses professores. Para nós, são significativas, para percebermos o quanto o ambiente conflituoso e, digamos assim, não saudável concorre para o deslanche de crises e adoecimento. Isso se expande e atinge todos que estão no entorno, principalmente nas organizações escolares, onde os sujeitos estão de uma forma ou de outra, sempre envolvidos. Não há uma defesa de que as organizações não apresentem conflito; mas é preciso salientar que é a forma como eles se manifestam que podem trazer consequências graves para os docentes.

Entendemos que a escola é um espaço onde perpassam interesses de classes (VIEIRA, 2003), e como tal, determinam a função e o papel social que a escola toma para si; assim,

educa e forma os sujeitos, de acordo com as concepções prevalecentes de sociedade.

Ao se estabelecer, dentro do espaço escolar, uma relação de conflito, colocam-se em jogo as correlações de força entre os sujeitos que compõem o coletivo; ao mesmo tempo, nega-se ao outro o cuidado, a afetividade, a amorosidade e a própria questão do respeito. É claro que não somos obrigados a amar a todos, mas para que possamos realizar nossas atividades com maior criatividade necessitamos ser aceitos pelo nosso grupo. Nesse sentido, é muito interessante a reflexão que Codo e Gazzotti (1999, p. 53), sobre como o cuidado traz a sensação de bem-estar e como esta troca é fundamental entre as pessoas, principalmente no ambiente de trabalho.

> O cuidado, por definição, é uma relação entre dois seres humanos cuja ação de um resulta no bem-estar do outro. Podemos chamar esta ação de trabalho porque ela se enquadra perfeitamente em nossa definição anterior: é uma relação de dupla definição entre o homem (no sentido de ser humano que cuida) e o objeto (no sentido de externo ao homem; ou que recebe cuidado). Na medida em que cuida de outrem, o cuidador se transforma, na mesma medida em que transfere para o outro, parte de si e vê neste, o seu trabalho realizado.

É esta relação de cuidado, nos espaços escolares, pode contribuir para o bem-estar dos que fazem parte desse cotidiano, principalmente dos trabalhadores docentes, que, cada vez mais, lutam contra a avalanche de responsabilidades e a obrigatoriedade de terem que apresentar a qualquer custo, resultados de seu trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao enveredar por nossos estudos sobre o trabalho e o adoecimento docente, a temática nos propiciou não apenas ampliar nossos conhecimentos, mas, sobretudo, trazer novos olhares para este assunto que, de certa forma está constantemente em pauta em nossas organizações escolares. Agora, neste momento, apresento algumas reflexões, na perspectiva de responder nossas questões norteadoras, e, por outro lado, explicitar novos questionamentos que surgiram ao longo do estudo, o que nos permite dizer da nossa intenção de continuar a pesquisar o problema.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender as possíveis relações estabelecidas entre o adoecimento docente, o trabalho e a gestão escolar, no Centro de Referência em Educação Ambiental "Escola Bosque" Prof. Eidorfe Moreira, no período de 1996 a 2006. Para tal, foi empreendida uma pesquisa qualitativa, que culminou com entrevistas semi-estruturadas com os professores e coordenadores que atuaram e outros que ainda atuam nessa instituição.

Ao nos propormos pesquisar essas questões, sabíamos dos riscos de quem por muito tempo exerceu a docência nesse ambiente em se deixar contaminar por elas. Este risco é assumido, aqui, na certeza de que a relação sujeito e objeto nem sempre é de total imparcialidade, mas de possível distanciamento; foi o que tentamos impor ao nosso estudo.

Esta pesquisa nos permitiu apontar algumas considerações entre o adoecimento docente, o trabalho realizado e as relações estabelecidas nesta instituição. Percebemos que a frequência dos atestados médicos, segundo os entrevistados, está diretamente implicada com o trabalho realizado e o ambiente de trabalho que é tenso.

Queremos esclarecer que não foi intenção nossa encontrar culpados para os adoecimentos nesta instituição, até porque entendemos que não temos suficiente respaldo empírico para isso. Mas quisemos, sim, tentar desvelar o que leva ou levou a adoecerem os trabalhadores docentes de uma instituição educacional, na perspectiva dos sujeitos que ali atuaram e dos que lá ainda se encontram. Em nossa pesquisa, dos depoimentos colhidos, pontuamos algumas direções que nossos sujeitos indicaram:

a) 100% dos entrevistados, em um total de 10, se reportaram à primeira gestão

municipal, tendo à frente o Partido dos Trabalhadores (PT), como muito tensa e carregada de conflitos que englobavam, principalmente, questões relacionadas ao não-prosseguimento do projeto de trabalho inicial da Fundação e às questões salariais. Este período, na perspectiva dos entrevistados, trouxe sofrimentos que abalaram a muitos que ali trabalhavam, destacando-se dois relatos que se referiam à tentativa de suicídio por um professor e uma professora naquela instituição. Os atestados apresentados registravam o estresse que culminou com depressão e gastrites crônicas.

b) 80% dos docentes se referiram ao segundo momento de governo do Partido Trabalhista Brasileiro como um período no qual os docentes, desde os primeiros dias de gestão, como situações de cobranças e exigências nos aspectos pedagógicos, que tiveram como seu ponto alto as avaliações com as quais expuseram a imagem dos professores para a comunidade, além da perda de autonomia dos docentes. Este período foi o que apresentou o maior registro de desistências (10) e de devoluções (15) durante o ano letivo. Deste período, os problemas de saúde que mais apareceram estavam relacionados à depressão, a problemas das cordas vocais e a gastrites crônicas.

c) As coordenações foram unânimes em ressaltar que as pressões por maiores resultados nos trabalhos realizados por esses professores trouxeram como consequência o adoecimento docente; isso porque se colocava para o profissional de ensino que, sem produção ou por muitas faltas, ele corria o risco de ser devolvido no final do ano. Isto fazia parte da dinâmica de trabalho em todos os governos que se apresentam nesta pesquisa

Considerando os depoimentos colhidos entre docentes e coordenadores de ensino estudados à luz da análise de conteúdo podemos dizer que, de certa maneira, o ambiente instaurado na Fundação Escola Bosque favoreceu ou desencadeou o aparecimento de doenças naquele local de ensino. São apontados como elementos representativos das falas:

- Muito tempo na escola;
- Níveis de cobranças e exigências elevados;
- Produtivismo acadêmico;
- Falta de autonomia;
- Falta de tempo para cuidar de si;
- Medo de devolução;
- Desvalorização profissional;

- Questões político-partidárias muito fortes;

- Percepção aguçada da situação, o que aumentava a sensação de cobrança;

- Relações conflituosas entre o corpo docente e a gestão.

Sabemos que as relações saúde-doença, principalmente as relacionadas ao trabalho, não se configuram em uma equação simples, de causa e efeito. Mas de múltiplas determinações que colocam em jogo mecanismos de reação e defesa. Assim, o adoecer é uma resposta do organismo que se encontra afetado ou debilitado, e pode ter como causa agentes internos (biológico, psicológico) e externos (falta de alimentação adequada ou de saneamento; acidentes; relações conflituosas; ambiente de trabalho etc.).

Por outro lado, as relações que se estabelecem no ambiente de trabalho desta instituição, afetaram de alguma maneira as pessoas que ali atuaram/ e ou atuam, à medida que a organização deste espaço, tanto administrativa quanto pedagógica, expõe conflitos, que se expandiram em forma de sofrimento.

Este sofrimento foi ao longo de seu percurso sendo transformados em adoecimento, ou em desistências e saídas a procura de ambientes, digamos assim, mais salutares, com relação ao ambiente de trabalho, que se tornou angustiante para os docentes que ali atuaram. Entenda-se aqui, que não foi o trabalho realizado, pois este sempre foi relatado como prazeroso.

O sofrimento vem dos abalos psíquicos que os docentes vão acumulando em sua trajetória de vida profissional, tendo em vista que o trabalho gera por um lado uma satisfação pessoal de estar contribuindo com a educação de inúmeras crianças, jovens e adultos, mas que por outro lado, a organização do trabalho e a hierarquia afetam o equilíbrio psicossocial dos docentes, levando-os a desenvolverem certas doenças, como o estresse.

Neste conflito, o sofrimento se manifesta não apenas no corpo físico, mas na totalidade do sujeito. No ser que se defronta com situações, que muitas das vezes estão longe de sua capacidade de reagir de forma positiva, daí o abandono, o isolamento e as manifestações de adoecimento, que limitam muitas vezes sua capacidade intelectual, afetiva e principalmente profissional.

No nosso estudo, tanto a organização quanto as relações do e no trabalho foram preponderantes para o entendimento dos adoecimentos que acometeram os docentes, como

indicados nos atestados médicos. Compreendemos que esta temática inspira certos cuidados com as generalizações; mas, por outro lado, faz-se necessário buscarmos caminhos que nos apontem minimamente o que implica realmente o adoecimento dos docentes em seus locais de trabalho.

Deste modo, entendemos que o estudo do cotidiano escolar nos permite buscar explicações para tentar compreender o conjunto das relações estabelecidas, sejam estas de ordem pedagógica, administrativa, financeira, e suas interfaces no trabalho docente. Sabemos que a escola sofre as influências dos determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais da sociedade. Estas influências são responsáveis pela forma de conceber a educação e, assim, elas são postas na organização escolar e, de certa forma, introduzidas no trabalho realizado pelos trabalhadores docentes.

No cenário mundial, a crise econômica que deu início à reestruturação produtiva do sistema capitalista, iniciada na década de 1970 e aprofundada nos anos de 1980 e 1990, trouxe para a sociedade, de maneira geral, o aprofundamento do modo de produção capitalista e alterou profundamente a natureza das relações nos campo político, econômico, cultural e social.

Este cenário de transformações constituiu-se como essência das políticas econômicas, em todos os países centrais e periféricos, fortemente matizadas pela hegemonia neoliberal, cujos objetivos principais são a desregulamentação e a liberalização do mercado financeiro e do mercado de trabalho, da produção e circulação de bens, e teve como ponto culminante a privatização das empresas estatais e dos serviços públicos, ocasionando a redução substancial do tamanho do Estado e, assim, de suas responsabilidades sociais. A privatização e a redução do mercado de trabalho provocaram uma onda de perdas trabalhistas com o firme intuito de desregulamentação do trabalho, ao mesmo tempo em o Estado deixa de ser interventor e passa a ser mais regulador das políticas econômicas e sociais.

O debate sobre a qualidade, equidade e formação para o mercado de trabalho, no campo da educação, foram centrais nas discussões que se fizeram sobre o papel da escola e as novas orientações que a mesma precisava assumir. De acordo com as orientações surgem os aspectos relacionados à eficiência e eficácia da escola, medidas através das avaliações nacionais, cujos objetivos estavam na classificação das escolas, no interior dos sistemas de ensino, o que continua ocorrendo.

Esta classificação assim como as exigências de maior participação na dinâmica da escola traz para o interior das organizações escolares muitas cobranças quanto ao trabalho desenvolvido pelos professores. É a partir das mudanças no trabalho orientado na escola e a forma de concebê-lo que, durante a década de 1990, viriam à tona, com mais destaque, os problemas relacionados com a qualidade de vida dos docentes, seja da educação básica ou superior.

Essas preocupações decorrem dos números cada vez mais expressivos de adoecimento de trabalhadores docentes nas escolas. É certo que não podemos afirmar que Fundação Escola Bosque é a responsável pelo adoecimento dos docentes, mas de certa maneira não podemos deixar de ponderar que as fortes pressões exercidas, a falta de valorização deste profissional, as responsabilidades, o desgaste físico e emocional, podem contribuir com um quadro de adoecimento desta categoria. Neste quadro, são diagnosticadas doenças como nódulos nas cordas vocais, depressão e gastrites nervosas, cada vez mais frequentes no cotidiano de nossas escolas, conforme demonstrado nos gráficos.

Entendemos que a forma como o trabalho docente veio se modificando e se reestruturando, nos últimos anos, não andou junto com a valorização deste trabalhador. Muito pelo contrário, buscou-se nesta figura a responsabilidade pela crise vivenciada por um modelo de educação ineficiente e excludente, sem levar em consideração os múltiplos fatores econômicos, políticos e sociais, que perpassam a totalidade do sistema educacional.

A escola enquanto instituição de formação torna-se um espaço onde o saber é construído, fazendo necessário que ela esteja cotidianamente se pensando, se reinventando, se reconstruindo de forma a garantir a sua função social na sociedade; torna-se um espaço privilegiado, para que se avancem nas práticas pedagógicas, no sentido de fazermos dela um espaço de transformação. Neste espaço, a figura do trabalhador docente é de extrema relevância à medida que está incumbido de realizar a atividade do processo ensino aprendizagem que se constitui como meio e fim da educação formal.

Diante da pesquisa realizada podemos identificar que, durante estes dez anos de existência da Fundação Escola Bosque, muitos conflitos foram ocasionados, segundo os entrevistados, pela forma que os gestores procuravam colocar em prática os princípios que regem esta instituição e que se acirravam ainda mais em virtude do próprio salário que os mesmos percebiam, por se diferenciar dos docentes da Secretaria Municipal de Educação.

Tais conflitos, que em determinados momentos ganhavam também sentido político-partidário causaram intensos desgastes emocionais entre os trabalhadores docentes que ali atuavam.

Os fatos ocorridos no período estudado (1996-2006) parecem ser resultantes de uma somatória das relações que vêm sendo mantidas desde a Fundação da Escola Bosque. Destaque-se que os atritos foram mais evidentes a partir do momento em que o governo que assumiu nove meses após a criação dessa instituição imprimiu a sua marca e de certa forma não levou adiante o projeto inicial, concebido no governo anterior, que criou a escola. Isto parece ser uma prática comum poder executivo brasileiro, tendo em vista que nas mudanças de governo, os mesmos não levam adiante os trabalhos desenvolvidos no governo anterior. Daí o fato de obras inacabadas e programas inconclusos. Com a Fundação Escola Bosque não foi diferente.

Com a alteração do Projeto inaugural, a escola como um todo sofreu bruscas alterações em seu cotidiano, seja ele no campo pedagógico, administrativo e financeiro. Essas alterações repercutiram no trabalho docente, em sua dinâmica. Houve diminuição de salários e aumento do número de alunos em sala, além da perda do tempo integral para alguns docentes.

É neste contexto de desvalorização que ousamos dizer que nesta instituição aparecem traços de dois processos: a proletarização e a precarização do trabalho docente. O processo de proletarização se caracterizou pelo controle, pelo produtivismo, e pela perda da autonomia. Já a precarização está mais relacionado às condições de trabalho que, mesmo não se efetivando dentro da sede da instituição, ocorreram nos anexos, com o aumento de alunos em sala.

Na gestão de um partido que levanta bandeira de valorização do magistério, a redução de salários é uma política contraditória, e de certo modo, com relação à Fundação Escola Bosque, podemos dizer que foi de não aceitação de uma ideia de um projeto considerado de elite, os então constantes conflitos vivenciados naquele ambiente.

Se formos fazer relação entre os salários pagos e o trabalho realizado, levando em consideração as exigências de produtividade, os entrevistados foram unânimes: pelo salário ganho, não vale apena trabalhar nesta instituição. Os professores devolvidos diziam-se muito satisfeitos em trabalhar nas escolas comuns da rede Municipal de Ensino, mesmo em condições precárias e com menores salários. Mas os professores entrevistados que continuam

trabalhando lá, apesar de concordarem que as relações são difíceis, dizem ficar porque acreditam que podem contribuir com o ensino nesta instituição e sentem-se ligados afetivamente a ela.

Analisando a expansão da Fundação Escola Bosque verificamos que isso tornou os espaços que antes eram para serem usados como espaços alternativos de estudos e pesquisa, foram servindo de sala de aula, muitos com falta de mesas para o docente. Isto significa que para o docente dar conta de seu projeto de trabalho, ele precisará usar de toda sua criatividade, já que as estruturas físicas e pedagógicas ficaram comprometidas pelo excesso de alunos. Mais comprometido ficaram os anexos, sem nenhuma condição física e pedagógica de funcionamento. Para estes, só ficava o *status* de fazer parte da Fundação e de o docente receber os mesmos salários que os demais.

Podemos dizer que aumentar o quantitativo de alunos além de ter provocado o que consideramos um inchaço na escola, certamente provocou uma desestruturação no trabalho realizado pelos professores, além do que as exigências continuaram as mesmas e ousamos dizer maior, ou seja, os trabalhadores docentes teriam que, desenvolver suas atividades de acordo com o projeto inaugural (apresentação de projetos próprios, relatórios mensais, confecção de material didático próprio), mas naquele momento respaldados pelo Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana, com um quantitativo maior de alunos e sem as mesmas condições dadas anteriormente.

Não vamos dizer que a política de democratização do ensino aos que estavam fora da escola não tenha sido; foi e é muito importante, mas precisamos ponderar que a garantia da permanência do alunado e do seu aprendizado com qualidade está relacionada ao ambiente no qual crianças, jovens e adultos possam desenvolver suas potencialidades. As condições estruturais das escolas, com bibliotecas, refeitórios, laboratórios, dentre outros, sem dúvida possibilitam ao docente um leque de opções para a sua prática cotidiana e são facilitadores do processo de ensino aprendizagem do/as alunos/as, principalmente daqueles das escolas publicas, muitos dos quais carentes desses recursos em suas casas.

Ao negarmos este direito, estamos contribuindo com um processo ensino aprendizagem que vai requerer mais empenho, criatividade, interesse e um grande esforço para poder continuar com sucesso e em condições precárias, não apenas dos discentes, mas dos docentes, isto porque tanto um quanto o outro podem tornar-se vítima do sistema.

Outro ponto relevante refere-se ao acesso à ilha de Caratateua que os entrevistados relatam as dificuldades com relação ao meio de transporte, o que de certa forma, a jornada de trabalho também passa a se estender, à medida que para chegar a tempo, o docente leva cerca de duas horas, para ir e duas para chegar a sua residência, contabilizando o tempo, se chega a um total de 12 horas (oito em sala de aula) em que o docente fica ausente de sua casa, isto não se falando de alguns docentes, sendo quatro dos entrevistados, ainda vão direto para outro trabalho, chegando a contabilizar 12 horas ou mais horas de trabalho e fora de casa

A carência de uma política de atendimento efetiva para aos trabalhadores docentes, é uma realidade não apenas a nível macro de sistema, mas também em nível micro de instituição escolar. Este fato corrobora com as falas dos docentes que não sabem da existência de atendimento específico para os professores. O que existe é o atendimento no Instituto de Previdência e Assistência do Município de Belém, mas este atendimento se estende a todos os trabalhadores do município.

Assim, com relação ao Núcleo de Atendimento a Saúde dos trabalhadores (NAST), apesar de ter uma existência de 10 anos ele não realizou nenhuma intervenção na Fundação Escola Bosque. Aliais, gostaríamos de salientar, que mesmo com um numero expressivo de adoecimento na categoria de docente na Rede Municipal de ensino de Belém, o NAST, não realiza trabalhos mais efetivos nas escolas com estes trabalhadores. Falta segundo o técnico (2008) apoio da Secretaria Municipal de Educação para isso.

Dessa maneira, precisamos refletir que a situação de saúde-adoecimento dos trabalhadores docentes é complexa, pois se de um lado cada vez mais vem aumentado o número de adoecimento nesta categoria, de outro lado constatamos a inexistência de uma política ou programa de governo, que possibilite uma reversão deste quadro que agrava-se a cada dia.

Este agravamento é uma bola de neve isto porque, a saída de licença de um profissional representa ao mesmo tempo, uma quebra no cotidiano de alunos, e pode levar a uma baixa na qualidade de ensino, à medida que os mesmo têm que se adaptar a outro profissional, metodologia diferente, e também tem um custo alto para o sistema já que a substituição de um leva a contratação de outro e assim sucessivamente.

É preciso agir preventivamente e neste caso as instituições escolares precisam fazer

um acompanhamento efetivo de seus docentes. Não no sentido de vigiar ou punir, mas de saber a situação vivenciada pelos professores e um dos pontos é a catalogação dos atestados nas pastas dos servidores, a exigência da instituição ou do sistema para que os atestados apresentados ou os guias de acompanhamento sejam devidamente identificados pelo Código Internacional de Doença (CID) e de forma correta. Isto é importante para que possamos acompanhar o processo de adoecimentos dos docentes em nas instituições escolares.

Sobre este acompanhamento, no desenvolvimento da pesquisa nos deparamos com alguns casos de docentes em processo de readaptação que nos instigou alguns questionamentos. Quais as políticas de atendimento que estes servidores têm na Rede Municipal de Ensino/e ou pelo Instituto de Previdência e Assistência do Município de Belém? Como eles se sentem neste processo?

É preciso ponderar que se existe consenso em torno da importância de hoje se discuti as questões relacionadas ao processo de trabalho-saúde e doença na categoria dos trabalhadores docentes, é preciso salientar que tais discussões devem também a conduzir a implementação de formas distintas de políticas de atendimento a esse trabalhador, pois entendemos que cada vez mais o processo de adoecimento docente instaura-se n cotidiano escolar. Esta realidade, mesmo tendo grande visibilidade ainda assim, não tem ocupa agenda nas políticas públicas e sociais dos governos e nem ao menos dentro da escola.

O adoecimento docente na pesquisa ora apresentada nos permite afirmar que esta relação não se estende apenas aos locais cuja estrutura física se encontra deteriorada, mas que em ambientes de ótima infra-estrutura, com um corpo docente que ganha acima dos salários praticados para a categoria, também encontramos casos de adoecimentos cujas causas podem estar também nas relações estabelecidas no interior da escola.

Estas relações são marcadas por atritos que dizem respeito tanto ao plano pedagógico quanto ao político. Isto nos permite refletir que esta organização é um palco constante de tensões, que afetam o docente nas suas relações com o outro, assim como desencadeia processo de adoecimentos.

Neste sentido, concluímos que é necessário que as instituições escolares redirecionem os olhares para estes trabalhadores que ali atuam. Este redirecionamento implica na humanização das relações que se estabelecem com o corpo docente, pois entendemos que

somos corpos e mentes sujeitos aos percalços da vida cotidiana. Neste sentido, a relação que estabelecemos com o outro determinam nosso jeito de ser e de estar no mundo. Implicam necessariamente visões de vida e de sociedade.

As perturbações na saúde sejam de trabalhadores ou não estão ligadas ao corpo e a mente destes sujeitos. Entendemos que a saúde tem como antítese a doença, assim como a vida tem como antítese a morte, mas mesmo nesta confluência existe espaço, mediações para lidarmos com essas situações que nos permitam viver feliz com o outro e com nós mesmos.

Nas organizações educativas isso se concretiza em olharmos os sujeitos enquanto sujeitos que fazem história e produzem vidas, e não objetos, que reproduzem a destruição da dignidade, da afetividade, da criatividade, gerando dores, tristezas, morte dos sonhos e infelicidades.

REFERÊNCIAS

ABREU, Claudia B. de M.; LANDINI, Sonia Regina. Trabalho docente: dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 33-34, jan./abr. 2003

AGUIAR, Márcia Ângela S. Desenvolvimento com igualdade social, educação e gestão escolar: notas para um debate. In: FERREIRA, Naura S. C. *Políticas Públicas e Gestão da Educação*: polêmicas, fundamentos e analises. Brasília: Líber, 2006. 182p.

ANDRADE, Maria José S. *Saúde, Professor/a!* Do perfil do adoecimento às repercussões na prática pedagógica. 2007. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2007.

ANDRADE, Cesar; GIORDANO, Rosi. *(Con)Figurações do mal-estar docente na Amazônia*. VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente – REDESTRADO. Regulação Educacional e Trabalho Docente. Rio de Janeiro, 6-7 nov. 2006. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), 2006. 1 CD-ROM. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_2/con_figuracoes_mal_estar.pdf>. Acesso em: 15 abr 2007

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaios sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez : Campinas: UNICAMP, 2006. ISBN (Cortez) 85-249-0555-7: ISBN (Campinas): 85-268-033-6.

_____. *Os sentidos do trabalho*. Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 8. reimp. São Paulo: Boitempo, 2006a.

_____. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO L. F.; PARO V. H. (org.). *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

ARAÚJO, José Mariano Klautau. *Cartografias de Belém*. A Dimensão Insular. v. 01. [S.l.]: [S.n.]. 1995. (Produção Independente).

ARAUJO, Margarete V. *Repercussões do trabalho no adoecimento mental e na saída da crise***:** o caso de uma servidora da UFMG. 2005. 37f. Monografia de Conclusão de Curso (Especialização em Psicologia do Trabalho) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://www.saudeetrabalho.com.br/download/adoecimento-mental.pdf>. Acesso em: 01 ago 2008

ARAUJO, Ronaldo Marcos de L. *Desenvolvimento de competências profissionais:* as incoerências de um discurso. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

ASSUNÇÃO, Ada A. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. In: OLIVEIRA D. A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 87-102.

ASSUNÇÃO, Mariza F. *A política municipal de educação nos anos de 1990 na ilha de Caratateua / Belém-Pará*. 2005. 2v. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

AZEVEDO, Janete M. L. *A educação como política pública*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, 56)

BARBOSA, Rosa Maria de Souza e Albuquerque. *A relação entre a Síndrome de Burnout e o comprometimento organizacional em gestores de empresa estatal*. 2001. Dissertação (Mestrado em Administração) – Departamento de Administração, Universidade de Brasília, 2001.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1986. 229p.

BELÉM. *Lei n° 7.865, de 05 de janeiro de 1998.* Altera a Estrutura da Administração Direta do Município de Belém, cria a Secretaria Municipal de Habitação - SEHAB, e dá outras providências.

_____. Lei 7.747, de 02 de Janeiro de 1995. Autoriza o poder Executivo a criar o centro de referência em educação ambiental — Escola Bosque professor Eidorfe Moreira, na ilha de Caratateua, distrito de Outeiro, município de Belém e dá outras providências. *Caminhos da Educação*. Belém: PMB/SEMEC, 1996. (Série Planejamento, n. 6).]

_____. *Lei nº. 7.722, de 07 de Julho de 1994.* Dispõe sobre o sistema municipal de educação. [Cf. *Caminhos da Educação*. Belém, 1996. (Série Planejamento, n. 3)].

_____. Lei nº. 7.684, de 12 de Janeiro de 1994. Dispõe sobre o Plano Diretor das ilhas de Caratateua e Mosqueiro e dá outras providências. *Diário Oficial do Município de Belém*. Belém, ano XIX, n. 7.682, 13 jan. 1994.

_____. Lei nº. 7.603, de 13 de Janeiro de 1993. Dispõe sobre o Plano Diretor do município de Belém e dá outras providências. *Diário Oficial do Município de Belém*. Belém, ano XIX, nº. 7.434, 13 jan. 1993.

_____. Decreto nº 2883, de 13 de junho de 1996 [1996a].

_____. Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira. *Planejamento Institucional 2005-2008*. Belém, 2006.

_____. *Programa de Governo para a Educação do Município de Belém 2005-2008*. Belém, 2006.

_____. *A gestão democrática no projeto político-pedagógico da Escola Cabana*. Belém, dez. 2000. (Cadernos de Educação, 2).

_____. *I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém:* projeto político pedagógico, um olhar que resignifique a educação. Belém, 15-17 dez 1997. Belém (PA): SEMEC, 1997. (Cadernos de Educação). 1997.

_____.*Caminhos da Educação*. Belém (PA): SEMEC, 1996c, (Série Planejamento, 4).

_____. *Caminhos da Educação*. Belém (PA): SEMEC, 1996b. (Série Planejamento, 3).

_____. *Escola Bosque*: fundamentos, razões, objetivos e perspectiva. Belém (PA): SEMEC, 1994; 1995.

_____. *Plano Decenal de Educação Para Todos, 1993-2003*. Belém: PMB/SEMEC, 1993a.

BORGES SANTOS G. *A Fênix Renasce das Cinzas:* os professores e seus mecanismos de fuga e enfrentamento. VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente – REDESTRADO. Regulação Educacional e Trabalho Docente. Rio de Janeiro, 6-7 nov. 2006. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), 2006. 1 CD-ROM. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_2/a_fenix_renasce.pdf>. Acesso em: 16 abr 2007

BRANCO, Joana L. M. Perfil de Outeiro e dos alunos da Escola Bosque. In: Secretaria Municipal de Educação. ESCOLA BOSQUE. *Caminhos da Educação*. Belém: PMB/SEMEC, 1996. (Série Planejamento, n. 4).

BRANT, Luiz Carlos. MINAYO-GOMEZ. Carlos. Dispositivos de transformação do sofrimento em adoecimento numa empresa. *Psicologia em Estudos*, Maringá, v. 13 n. 3, p. 465-473, set/dez, 2007 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n3/v12n3a03.pdf>. Acesso em: 12 ago 2008

_____. A transformação do sofrimento em adoecimento: do nascimento da clinica à psicodinâmica do trabalho. Ciência e Saúde Coletiva, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v9n1/19838.pdf>. Acesso em: 30 set 2008

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Coleção Saraiva de Legislação. 27 ed. 2001

_____. *Emenda Constitucional nº 53*, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. [Cria o FUNDEB]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 05 jan 2009

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília.10 jan. 2001

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. [LDB]. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília. 23 dez 1996.

_____. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 20 set. 1990.

_____. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília. 12 ago. 1971.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista*: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara; 1987. 379 p. ilus, tab.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *A Reforma do Estado dos anos 90:* lógica e mecanismos de controle. Brasília: MARE, 1997. (Cadernos MARE de Reforma do Estado, v. 1).

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. *Gestão democrática da educação:* desafios contemporâneos. 3. ed. Petrópolis: Vozes. 1997.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. Tradução: Alvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1982. 445p.

CARLOTTO Mary S. Síndrome de Burnout e satisfação no trabalho: um estudo com professores universitários. In: BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. (org.) *Burnout*: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2002.

CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento*: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile, agosto de 1992.

CODO, Wanderley. (Coord.). *Educação:* trabalho e carinho. 4. ed. Petropolis: Vozes; Brasília: CNTE; Universidade de Brasília, 2006. ISBN 978-85-326-2123-8.

CODO, Wanderley; GAZZOTTIA, A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. (Org.). *Educação:* carinho e trabalho**.** Petrópolis: Vozes, 2006.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra TrabuccoValenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira: Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

DAL ROSSO, Sadi. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 65-91, 2006.

DEJOURS, Christophe. *A loucura do trabalho*: estudos de psicopatologia do trabalho. Tradução de Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. 5. ed. Cortez: São Paulo, 1992. ISBN 978-85-249-01101-0.

DELORS. Jacques. *Educação*: um tesouro a descobrir. Tradução; José Carlos Eufrásio. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília (DF): MEC: UNESCO, 2006. 188 p. IBSN: 85-249-0673-1 (Cortez).

DEMO, Pedro. *Educação e desenvolvimento sustentável*: sobre o enfoque integrado do desenvolvimento. Caminhos da Educação. Belém: PMB/SEMEC, 1996a. (Série Planejamento, n. 4)

_____. *Inovações educativas na Prefeitura de Belém*: uma experiência de 4 anos na secretaria de educação. Caminhos da Educação. Belém: PMB/SEMEC, 1996b. (Série Planejamento, n. 3)

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, Naura S.

C. (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação*: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livro, 2006, p. 21-50.

_____. A Escolha de dirigentes escolares: política de gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA. N. S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação*: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2000.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In. ANTUNES, R. (Org.). *A dialética do trabalho*: escritos de Marx e Engels. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004. 200p. ISBN. 85-87394-47-9.

ESTEVE ZARAGOZA, José Maria. *O mal-estar docente:* a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução de: Durlei de Carvalho Cavicchia. Bauru (SP): EDUSC, 1999. 176p. ISBN: 85-86259-37-3.

FERREIRA, Diana L. *Políticas de formação docente e Belém do Pará*: dilemas e desafios do projeto Escola Cabana. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

FOUCAULT. Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro. Graal. 1996

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 37. ed; São Paulo: Paz e Terra, 2008. ISBN 978-85-7753-015-1.

_____. *Professora, sim, tia, não:* cartas a quem ousa ensinar. 19. ed. São Paulo: Olho d'água, 2008a. 127 p. ISBN: 85-85428-07-04.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio**.** *Educação e a crise do capitalismo real*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 232p. ISBN 852490588-3.

_____. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia (Org.). *Os professores e a reinvenção da escola:* Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria. (Org.). *Teoria e educação no labirinto do capital.* Rio de Janeiro: Vozes, 2001. 188p. (Coleção Estudos Culturais em Educação)

GEMAQUE, Rosana Maria O. Financiamento da educação no governo Lula e as metas do Plano Nacional de Educação. In: GEMAQUE, R. M. O.; LIMA, R. N. (Orgs.). *Políticas públicas educacionais*: o governo Lula em questão. Belém: Cejup, 2006.

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes (Orgs.). *Políticas públicas educacionais:* o governo Lula em questão. Belém: Cejup, 2006.

GENTILI, Pablo A. A. *A falsificação do consenso:* simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. ISBN: 85.326.2055-8.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI. P. A. A.; SILVA. T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*: visões críticas. Petrópolis: Vozes. 1998.

GORZ, André. *Adeus ao proletariado*: para além do socialismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 1

GUEDES, Maria G. R. A experiência de gestão democrática escolar no município de Belém. In: PMB. *A gestão democrática no projeto político-pedagógico da Escola Cabana*. Belém: Secretaria Municipal de Educação, dez. 2000. (Cadernos de Educação, 21).

GUEIROS, Therezinha Moraes. Sistema de educação no município de Belém. *Caminhos da Educação*. Belém: PMB/SEMEC, 1996, p. 9-18. (Série Planejamento, n. 3).

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança:* o trabalho e a cultura na idade pós-moderna. Alfragide (Portugal): McGraw-Hill, 1998.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação*: mitos e desafios. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2006.

HYPOLITO, Álvaro M. *Trabalho docente, classe social e relações de gêneros*. Campinas: Papirus, 1997.

LANDINI, Sônia Regina. *Professor, trabalho e saúde:* as políticas educacionais, a materialidade histórica as conseqüências para a saúde do trabalhador-professor. VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente – REDESTRADO. Rio de Janeiro, 6-7 nov. 2006. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), 2006. 1 CD-ROM. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/ trabalhos/eixo_tematico_2/professor_trab_saude.pdf>. Acesso em: 05 mai 2007

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon:* teorias psicogenéticas em discussão. 13. ed. São Paulo: Summus, 1992.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber*: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Tradução: Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: ARTMED; Belo Horizonte: UFMG, 1999. ISBN: 85-7303-489-2.

LEMOS, Jadir C. *Cargas psíquicas no trabalho e processos de saúde em professores universitários*. 2005. 137f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIMA, Licínio Carlos. *A escola como organização educativa*. Uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *A organização da escola e democracia radical:* Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

LOUREIRO, Marilena L. *Educação ambiental em Belém:* trilhas e perspectivas. Belém: FUNBOSQUE, 2007.

LUZ, Silvia Letícia O. *A valorização do profissional da educação e a carreira docente*. A experiência do governo de frente popular em Belém do Pará. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

MACHADO, Lucília Regina de S. Instituições de educação superior com qualidade social. In: GILBERTO, I. J. L. (Org.). *Universidade em tempos de desafio*. Santos: Leopoldianum, 2006. p. 11-27.

MALATO, Olinda R. *Democratização e gestão pública na Amazônia*: do orçamento participativo ao congresso da cidade no município de Belém-PA (1997-2004). 2006. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação*: da antiguidade aos nossos dias. Tradutor: Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. 384p. ISBN: 85-249-0163-2.

MARX, Karl. *O capital*. Crítica da economia política. Livro I. 24.ed. Tradução Reginaldo Sant'ana. Rio de Janeiro: Civilização, 2006. ISBN. 85.200-0467-9.

MATOS, Patrícia de O. *Análise dos planos de desenvolvimento elaborados no Brasil após o II PND*. 2002. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) – Escola Superior de Agricultura Luis de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba (SP), 2003. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/11/11132/tde-08012003-110722/>. Acesso em: 12 jul 2008

MAUÉS, Olgaíses. Profissão e trabalho docente em tempos de reforma da educação superior. In: GEMAQUE, R. M. O; LIMA, R. N. (Org.). *Políticas públicas educacionais***:** o governo Lula em questão. Belém: CEJUP, 2006, v.1.

MELEIRO, Alexandrina M. A. S. O stress do professor. In: LIPP, M. N. (Org.). *O stress do professor*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. p.11-27.

MELO, Savana D.G.; AUGUSTO, Maria Helena. Reformas educacionales y precarización del trabajo docente: el caso de Minas Gerais, Brasil. In: FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). *Políticas educativas y trabajo docente*: nuevas regulaciones? Nuevos sujetos? 1 ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006. p. 281-298.

MENDES, Maria Luiza M. *Condições de trabalho e saúde docente.* VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente – REDESTRADO. Regulação

Educacional e Trabalho Docente. Rio de Janeiro, 6-7 nov. 2006. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), 2006. 1 CD-ROM. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_2/condicoes_trab_saude_docente.pdf>. Acesso em: 05 mai 2007

MINAYO, Maria Cecília S. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1992.

MIRANDA, Kenia A. O processo de trabalho docente: interfaces entre a produção e a escola. *Bol. Téc. SENAC*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 01-23, maio/ago. 2006.

_____. O trabalho docente na acumulação flexível. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. Caxambu (MG), 2005). *Anais...* Gt. 09. 2006a. 1 CD-ROM. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt09/gt09482int.rtf>. Acesso em: 07 out 2007

MONTEIRO, Benedicto W. *História do Pará*. Belém: Delta, 2001.

NEVES, Lucia M.W. *Educação e política no Brasil de hoje*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 120p. ISBN 8524905344.

_____. *Brasil 2000*. Nova divisão de trabalho na educação. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2000. 102p.

ODELIUS, Catarina C.; CODO, Wanderley. Poder de compra. In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação:* carinho e trabalho. 3. ed. Petrópolis: Vozes. 1999. p. 205-234.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf> Acesso em: o6 jun 2008

_____. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 192p.

_____. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A; ROSAR, M. F. F. *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 176p.

_____. *Educação Básica:* gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000. 360p.

_____. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e eqüidade social. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R.T. *Política e trabalho na escola:* administração dos sistemas públicos de educação básica. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. ISBN: 85-86583-64-2

PAIVA, Vanilda (Org.). *Transformação produtiva e equidade*: a questão do ensino básico. Campinas: Papirus, 1994.

PAIVA, Vanilda; WARDE, Míriam J. Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico In: PAIVA, V. (Org.). *Transformação produtiva e equidade*: a questão do ensino básico. Campinas: Papirus, 1994. p. 9-40

PARO, Vitor H. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.* 1.ed. São Paulo: Ática, 2007. 120 p. ISBN: 978-85-08-10868-8.

_____. *Escritos sobre educação*. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2001. 144p. ISBN 85-85833-81-5.

_____**.** *Administração Escolar*: uma introdução crítica. São Paulo. Cortez, 1986.

PERONI, Vera**.** *Política educacional e papel do Estado*: no Brasil nos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003. 208p.

PONCE, Aníbal. *Educação e lutas de classes.* 9. ed. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. 196 p.

PREFEITURA é alvo de protesto: redução salarial revoltou os funcionários da Escola Bosque. *O Liberal*. Belém (PA), 19 ago. 1997. Caderno Atualidades, 5.

REIS, Maria Izabel A. *A gestão democrática na Escola Cabana:* da teoria à prática nas escolas do Distrito Administrativo de Outeiro (DOUT). 2003. Monografia de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Escolar) - Centro de Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2003.

RAMOS, Cosette. *Pedagogia da qualidade total.* Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

SAMPAIO, Maria das Mercês F.; MARIN, Alda J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SANTOMÉ, Jurjo T. O professorado em época de neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho. In: LINHARES, C. (Org). *Os professores e a reinvenção da escola*: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Elza P.; BUENO, Belmira A. O. *Trabalho docente e tecnicismo:* a experiência de professoras primárias no estado de São Paulo (1960-1980). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27. Caxambu (MG), 2004. *Anais...* 2004. p. 1-15. 1 CD-ROM.

SANTOS, Lucilia L.C.P. Formação de professores na cultura de desempenho. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SANTOS, Terezinha F. A. M. dos. *Conversas impenitentes sobre a gestão na Educação*. Belém: UFPA, 2008. 161p.

_____. *Conversas sobre a gestão da autonomia financeira como política de descentralização na escola pública*. In: GEMAQUE, Rosana; LIMA, Rosângela. (Org.). *Políticas Públicas Educacionais*: o governo Lula em questão. Belém: CEJUP, 2006a. v. 1, p. 77-112.

_____**.** *A gestão do trabalho docente do ensino básico público em Belém frente à autonomia das escolas*: algumas considerações. VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente – REDESTRADO. Regulação Educacional e Trabalho

Docente. Rio de Janeiro, 6-7 nov. 2006. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), 2006b. CD-ROM.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia.* Campinas: Autores Associados, 1992.

SCHULTZ, Theodor. *O valor econômico da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

SERVIDORES da Escola Bosque pedem ajuda. *A Província do Pará.* Belém (PA), 22 de agosto de 1997. Caderno de Política, p. 02.

SEVERINO. Antonio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J.C.F. e NEVES, Lucia Maria Wanderlei (Orgs.). *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz/ EPSJV, 2006

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. v. 1.

SILVA, Cláudia do Socorro Gomes da. *Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira:* gênese e trajetória. 1998. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 1998.

SILVA, Gilmar P. da. Desenvolvimento e racionalidade na Amazônia. In: LIMA, A.A.B.; SCALABRIN, R.; SILVA, R. G. C. (Orgs.). *Trabalho e desenvolvimento na Amazônia*: as experiências formativas da CUT. [s.l.]: ABG Gráfica Editora, 2002

SILVA, I. C. Oficinas de avaliação e planejamento na Escola Bosque: relatos inconclusos de um percurso iniciado. In: LOUREIRO, Marilena L. *Educação ambiental em Belém:* trilhas e perspectivas. Belém: FUNBOSQUE, 2007

SILVA, Maria Abadia da. *Intervenção e consentimento***:** a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002a. p.9-48.

SILVA, Maria Emilia P. A função docente: perspectiva na nova sociabilidade do capital. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27. 21-24 nov, 2004. Caxambu (MG) *Anais...* 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt09/t0911.pdf>. Acesso em: 01 set 2008

SILVA, Sidney Reinado da. Gestão da educação nos anos 90: equidade e conservadorismo In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação*: polêmicas, fundamentos e analises. Brasília: Líber Livro, 2006.

SOUZA, Eliana Silva. *A prática docente na Escola Bosque***.** O desafio educativo de uma proposta construtivista. 2004. 91f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) - Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará, Belém 2004.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Tradução: João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005. 317 p. ISBN: 85.326.3165-7

TRESCATROS, Lorena B.; HOMOBONO, K. S.; OLIVEIRA, A. Projeto como pratica educativa. *Caminhos da Educação*. Belém: PMB/SEMEC, 1996. (Série Planejamento, 5).

VIEIRA, Jussara Dutra. *Identidade expropriada:* retrato do educador brasileiro. Brasília: CNTE, 2003. 80 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIROS DE ENTREVISTA

Roteiro I – Professores

Nível de formação

Tempo de experiência na área da educação

Tempo de docência na Fundação Escola Bosque:

a) A Escola Bosque é conhecida como referência em educação ambiental no município de Belém. Esta referência se entende, também, a sua estrutura de funcionamento, espaço físico, projeto pedagógico além do fato, de ter uma política diferenciada quanto ao trabalho e aos salários dos docentes que lá atuam. Diante disso, gostaria que você comentasse, sobre o cada ponto.

b) Por ser um espaço grandioso, não apenas em termos físicos, mas humanos também, já que esta instituição atende todos os níveis de ensino, então existem muitos profissionais que trabalham nesta instituição. Gostaria que você comentasse como as relações são estabelecidas, mais especificamente entre coordenadores e professores nessa instituição.

c) O professor da Fundação Escola Bosque ganha mais que os da Rede Municipal de Ensino. O que você acha disso?

d) Embora seja considerado um local de excelência, tiveram casos de professores que desistiram de atuar nesta instituição. Gostaria que você comentasse sobre este fato.

e) Você saberia relatar casos de adoecimentos docentes nessa instituição. Se sim, qual a sua opinião sobre esses acontecimentos.

f) Como as questões dos adoecimentos e afastamentos na Escola Bosque são vistos e trabalhados pela secretaria municipal de educação?

Roteiro II – Coordenador (a)

Nível de Formação

Tempo de Experiência na área da educação

Tempo de docência na Fundação Escola Bosque:

a) A Escola Bosque é conhecida como referência em educação ambiental no município de Belém. Esta referencia se entende também, a sua estrutura de funcionamento, espaço físico, projeto pedagógico além do fato, de ter uma política diferenciada quanto ao trabalho e aos salários dos docentes que lá atuam. Diante disso, gostaria que você comentasse, sobre o cada ponto.

b) Por ser um espaço grandioso, não apenas em termos físicos, mas humanos também, já que esta instituição atende todos os níveis de ensino, então existem muitos profissionais que trabalham nesta instituição. Gostaria que você comentasse como as relações são estabelecidas, mais especificamente entre coordenadores e professores nessa instituição.

c) O professor da Fundação Escola Bosque ganha mais que os da Rede Municipal de Ensino. O que você acha disso?

d) Embora seja considerado um local de excelência, tiveram casos de professores que desistiram de atuar nesta instituição. Gostaria que você comentasse sobre este fato

e) Como coordenador como você lida com a questão do adoecimento nesta instituição e o que isso implica na rotina da escola?

f) Você saberia relatar casos de adoecimentos docentes nessa instituição. Se sim, qual a sua opinião sobre esses acontecimentos.

g) Como as questões dos adoecimentos e afastamentos na Escola Bosque são vistos e trabalhados pela secretaria municipal de educação?

Roteiro III – Técnico do Núcleo de Atenção a Saúde do Trabalhador

Nível de Formação

Tempo de Experiência no Núcleo de Atenção a Saúde do Trabalhador

Tempo no Núcleo de Atendimento

a) Relate sobre as políticas de atendimento aos trabalhadores docentes na Rede Municipal de Ensino.

b) Gostaria que você comentasse sobre o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Atenção a Saúde do Trabalhador de forma geral e mais especificamente com os trabalhadores docentes da Rede Municipal de Ensino.

c) Fale sobre o atendimento com os docentes da Fundação Escola Bosque

Roteiro IV – Técnico do Departamento de Recursos Humanos da Fundação Escola Bosque

Nível de Formação

Tempo trabalho na Fundação Escola Bosque:

a) Comente como você percebe os índices de adoecimentos na Fundação escola Bosque

b) O que o Departamento de Recursos Humanos desta instituição faz com os atestados emitidos pelos servidores?

c) Fale-se sobre a política de acompanhamento dos servidores que se encontram doentes ou em licença.

APÊNDICE B – FOTOGRAFIAS DO LOCUS DE ESTUDO

Fotografia 1 - Frente da Escola Bosque
Fonte: Reis (2009)

Fotografia 2 - Entrada da Escola Bosque
Fonte: Reis (2009)

Fotografia 3 - As trilhas da escola
Fonte: Reis (2009)

Fotografia 4 - Mais trilhas
Fonte: Reis (2009)

Fotografia 5 - Laguinho e o refeitorio de alunos e funcionários
Fonte: Reis (2009)

Fotografia 6 - Salas da escola em estilo cabana (salas de aula, biblioteca à esquerda, brinquedoteca à direita)
Fonte: Reis (2009)

Fotografia 7 - Brinquedoteca
Fonte: Reis (2009)

Fotografia 8 - Horta da escola
Fonte: Reis (2009)

Fotografia 9 - Alunos em atividade de pesquisa sobre alimentação natural
Fonte: Reis (2009)

Fotografia 10 - Professora em momento de ensino e aprendizagem
Fonte: Reis (2009)

Fotografia 11 - Laboratório de pesquisas (Flora regional)
Fonte: Reis (2009)

Fotografia 12 - Turma fazendo pesquisa
Fonte: Reis (2009)

Fotografia 13 - Laboratório de Biologia
Fonte: Reis (2009)

Fotografia 14 - Professora ensinando matemática ao ar livre
Fonte: Reis (2009)

ANEXO

ANEXO A – FOTOGRAFIA DO LOCUS DE ESTUDO

Fotografia 15 - Ilha de Caratateua, banhada pela baía de Santo Antonio
Fontes: Reis (2009) e Google (2009)