



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED

FERNANDA ALMEIDA PEREIRA

**LUDICIDADE E RESILIÊNCIA: como professoras de Educação  
Infantil lidam com o prazer e o sofrimento no contexto educativo**

Salvador-Bahia  
Fevereiro/2010

FERNANDA ALMEIDA PEREIRA

**LUDICIDADE E RESILIÊNCIA: como professoras de Educação Infantil lidam com o prazer e o sofrimento no contexto educativo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como parte do processo de avaliação, no Mestrado Acadêmico em Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, na Linha de Pesquisa Educação e Diversidade. Sob orientação da professora Doutora Cristina Maria d'Ávila.

Salvador-Bahia  
Fevereiro/2010

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Pereira, Fernanda Almeida.

Ludicidade e resiliência : como professoras de educação infantil lidam com o prazer e o sofrimento no contexto educativo / Fernanda Almeida Pereira. – 2010.

276 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Maria D'Ávila Teixeira.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2010.

1. Professores de creche – Saúde mental. 2. Professores de creche – Stress ocupacional. 3. Professores de creche – Satisfação no trabalho. 4. Saúde e trabalho. 5. Ludicidade. 6. Resiliência (traço da personalidade). I. Teixeira, Cristina Maria D'Ávila. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.10019 – 22. ed.

**FERNANDA ALMEIDA PEREIRA**

**LUDICIDADE E RESILIÊNCIA: como professoras de Educação Infantil lidam com o prazer e o sofrimento no contexto educativo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como parte dos requisitos à obtenção do título de mestra em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Cristina Maria D'Ávila

COMISSÃO EXAMINADORA:

---

**Professor Dr. Maurício Roberto da Silva**  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

**Professor Dra. Sandra Regina Soares**  
Universidade do Estado da Bahia

---

**Professor Dr. Roberto Rabêllo**  
Universidade Federal da Bahia

---

**Professora Dra. Cristina Maria D'Ávila**  
Universidade Federal da Bahia

## AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela saúde e inteligência.

Aos meus pais, especialmente minha mãe, pela sua história de vida, marcada pelo exercício da resiliência, mesmo quando ela nada sabia sobre este conceito. Pela sua persistência ao enfrentar os desafios, em continuar a estudar na maturidade e pelo incentivo em todas as horas.

A Sérgio, meu “namorado”, pela parceria, amor e cuidado.

A Léo, meu filho, pelas muitas vezes em que ele me chamava pra brincar e eu dizia: –Mamãe precisa estudar! Ao que ele me respondia: – Mas filhinho quer brincar!

Aos meus irmãos Luciana, Jeferson e Jamile, que confirmam a cada dia o quanto é bom ter família!

Às minhas amigas e companheiras no trabalho e na vida, Ana Lúcia Araújo, Ana Maria Urpia, Celma Bento, Flávia Damião, Lucineide Ribas, Regina Mattos, Rosana Sousa, Sígla, Sônia Aparecida e Vera Bacelar, fontes de inspiração para a realização desta pesquisa.

A Victor Navio pela gentileza de ceder-me cópia da sua dissertação sobre resiliência, antes mesmo de publicá-la, foi-me muito útil no aprofundamento sobre o tema.

À professora Cristina d’Ávila, um agradecimento especial pela parceria, orientação cuidadosa, carinho e pelo exemplo de ser uma mulher que faz as coisas acontecerem.

Ao professor Bob Rabêllo, membro da minha banca, presença em minhas lembranças pelo seu exemplo de compromisso ético e estético com a docência, pela sua humildade e sinceridade em assumir-se incompleto no cotidiano de fazer Arte-educação na universidade.

A Maurício Silva, pelas contribuições ao meu texto dissertativo, pela sua sensibilidade e valiosa investigação acerca da cultura lúdica infantil nos canaviais pernambucanos. Importante bandeira de luta em defesa de uma infância para além da alienação e exploração dos corpos infantis.

A todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste estudo.

A todas e todos o meu muito obrigada!

Ontem um menino que brincava me falou/  
Que hoje é a semente do amanhã/  
Para não ter medo que este tempo vai passar/  
Não se desespere, nem pare de sonhar/  
Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs/  
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar/  
Fé na vida, fé no homem, fé no que virá/  
Nós podemos tudo, nós podemos mais/  
*Vamos lá fazer o que será*

Gonzaguinha

PEREIRA, Fernanda Almeida. **LUDICIDADE E RESILIÊNCIA**: como professoras de Educação Infantil lidam com o prazer e o sofrimento no contexto educativo. 2010. 276, f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

## **Resumo**

Atualmente, no Brasil e em diversos países, estudos sobre a saúde física e mental revelam o adoecimento dos professores no exercício do trabalho. Ao examinar as condições de trabalho e saúde das professoras de uma Creche de uma universidade pública na cidade do Salvador/Bahia (Brasil), esta pesquisa tem como principal objetivo analisar, para melhor compreender, como professoras da Educação Infantil referem e lidam com as condições de trabalho e saúde, e, por conseguinte, com o par dialético prazer e sofrimento, buscando identificar as estratégias de que lançam mão para o enfrentamento destas situações no cotidiano educativo. Trata-se de um estudo de caso, em função da singularidade do contexto investigado. Elegemos o método etnográfico com enfoque dialético como eixo norteador da pesquisa, em função desta investigação abordar a subjetividade docente. Os instrumentos utilizados foram o questionário sobre condições de trabalho e saúde referidos, entrevista semi-estruturada sobre as situações que evocam prazer e sofrimento e as formas de lidar no cotidiano e análise documental de mensagens de e-mails e legislação que normatiza a carreira de Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Esta é uma pesquisa de natureza quali-quantitativa, pois utilizamos tratamento estatístico para analisar os dados quantitativos e análise de conteúdo nos dados qualitativos, organizada em duas partes: a primeira contextualiza o lócus empírico e avalia as condições de trabalho e saúde referidas pelas professoras. A segunda apresenta e discute as situações descritas como geradoras de prazer e sofrimento e as formas como as professoras lidam com este par dialético no cotidiano. Conclui que as condições de trabalho refletem na saúde, geram sofrimento psíquico e adoecimento nas professoras. Por sua vez, exigem diferentes formas de lidar, dentre elas as professoras fazem a opção pelo enfrentamento, que são: a luta; a busca por qualificação docente; relacionar-se satisfatoriamente com as crianças; o grupo docente como ambiente de apoio; trabalho pedagógico inspirado na arte-educação e nas atividades com potencial lúdico; a fé, o acompanhamento médico e psicológico, quando necessário. Portanto, a partir desta pesquisa, é possível afirmar que, as professoras utilizam diversas estratégias para enfrentar o sofrimento psíquico no cotidiano e o trabalho docente, inspirado nas atividades lúdicas, contribui para o fortalecimento dos recursos internos e o desenvolvimento da capacidade de resiliência das professoras, mas não descarta a necessidade de intervenção e mudanças no ambiente laboral de modo que este se torne mais saudável.

**Palavras-chave:** Trabalho docente; Condições de trabalho; Prazer; Sofrimento; Ludicidade; Resiliência.

PEREIRA, Fernanda Almeida. **LE LUDIQUE ET LA RÉSILIENCE**: comment les enseignants du pré-scolaire négocient avec le plaisir et la souffrance en contexte éducatif. 2010. 276, f. Thèse (Ma) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

## **Résumé**

Cette recherche se penche sur les conditions professionnelles et sanitaires des enseignantes d'un jardin d'enfance dans une université d'état de la ville de Salvador (Bahia, Brésil). Son objectif principal est de mieux comprendre comment ces enseignantes négocient avec ces conditions, en particulier avec la paire dialectique du plaisir et de la souffrance, cherchant à identifier les stratégies utilisées pour affronter ces situations du quotidien éducatif. En raison de la singularité du contexte d'étude, nous avons opté pour l'étude de cas, à travers une approche ethnographique dans une optique dialectique qui nous a permis d'aborder la subjectivité enseignante. Nous avons fait usage comme instrument d'un questionnaire sur les conditions professionnelles et sanitaires et d'une entrevue semi-structurée au sujet des situations qui évoquent le plaisir et la souffrance et les manières de négocier avec l'un et l'autre dans la vie quotidienne. Nous avons également eu recours à l'analyse de contenu de courriels et de textes de lois qui règlent la carrière des enseignants de ce niveau. Il s'agit d'une recherche quali-quantitative puisque nous faisons usage de traitements statistiques des données quantitatives et que nous usons de l'analyse de contenu pour les données qualitatives. La première partie de la recherche contextualise l'espace empirique et évalue les conditions professionnelles et sanitaires des enseignantes. La seconde partie présente et discute les situations décrites comme génératrices de plaisir et de souffrance et les manières dont les enseignantes négocient avec cette paire dialectique dans leur vie quotidienne. Nous concluons par l'affirmation que les conditions de travail se répercutent dans la santé, provoquant une souffrance psychique et rendant malade les enseignantes. D'autre part, les enseignantes manifestent différentes manières de négocier avec cette situations. Les enseignantes font l'option de l'affrontement des situations adverses par l'adoption d'attitudes de résilience telles que la lutte, la formation, une relation meilleure avec les enfants, un groupe d'appui parmi les collègues, l'éducation par l'art, les activités ludiques, la foi et l'accompagnement médical et psychologique si nécessaire. Il nous est donc possible sur la base de cette recherche, d'affirmer que les enseignantes font usage de diverses stratégies pour affronter leur souffrance psychique. Le travail enseignant, inspiré par les activités ludiques, contribue au renforcement des ressources intérieures e au développement de la capacité de résilience des enseignantes. Nous ne pouvons cependant pas nier la nécessité d'intervention et de changements dans l'environnement professionnel pour le rendre plus sain.

**Mots-clés:** Travail enseignant; Conditions de travail; Plaisir; Souffrance; Ludicité; Résilience.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEC	Associação Baiana de Educação e Cultura
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANUFEI	Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil
APUB	Associação dos Professores Universitários da Bahia
CAGE	<i>Cut down; Annoyed; Guilt; Eye opening</i>
CEB	Câmara de Educação Básica
CEIs	Centros de Educação Infantil
CESAT	Centro Estadual de Referência em Saúde do Trabalhador
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
DE	Dedicação Exclusiva
DIPES	Diretoria de Políticas e Programas de Graduação
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
EPENN	Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
FACED	Faculdade de Educação da Bahia
FAEEBA	Faculdade de Educação do Estado da Bahia
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FIOCRUZ	Fundação Osvaldo Cruz
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPEL	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade

GID	Gratificação de Incentivo à Docência
GPPE	Grupo de Políticas Públicas e Gestão da Educação
ICEIA	Instituto Central de Educação Isaías Alves
IFE	Instituição Federal de Ensino
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JCQ	<i>Job Content Questionnaire</i>
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LER	Lesão por Esforço Repetitivo
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPB	Música Popular Brasileira
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROAE	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
PUCRECE	Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SET	Superintendência Estudantil
SINPRO	Sindicado dos Professores
SMURB	Serviço Médico Universitário Rubens Brasil
SRQ	<i>Self Report Questionnaire</i>
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNIBA	União Internacional de Cursos Superiores da Bahia
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>31</b>
2.1 CONTEXTUALIZANDO: UM POUCO DA CRECHE E SUA HISTÓRIA .....	31
2.2 O OBJETO .....	33
2.3 O MÉTODO .....	34
2.4 OBJETIVOS.....	35
<b>2.4.1 Geral .....</b>	<b>35</b>
<b>2.4.2 Específicos .....</b>	<b>35</b>
2.5 OS INSTRUMENTOS .....	36
2.6 TABULAÇÃO, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS QUALI-QUANTITATIVOS .....	39
<b>3 QUADRO REFERENCIAL CONDIÇÕES DE TRABALHO, PRAZER E SOFRIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>42</b>
3.1 A CATEGORIA TRABALHO .....	43
3.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO E FONTES GERADORAS DE ESTRESSE.....	50
<b>3.2.1 Sofrimento e adoecimento do professor: as condições de trabalho e sua implicação na saúde do professor .....</b>	<b>54</b>
<b>3.2.2 Mal-estar docente, assédio moral e síndrome de burnout .....</b>	<b>59</b>
3.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: LEGISLAÇÃO, CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO E PAPEL DO PROFESSOR EM UMA CRECHE UNIVERSITÁRIA.....	66
3.4 ENFRENTAR OU FUGIR? .....	80
<b>4 LUDICIDADE E RESILIÊNCIA: CONCEITOS QUE SE COMPLEMENTAM ....</b>	<b>84</b>
4.1 O LÚDICO, OS ATOS LÚDICOS E A LUDICIDADE .....	85
<b>4.1.1 Vida adulta, atos lúdicos e a ludicidade.....</b>	<b>87</b>
4.2 O QUE A RESILIÊNCIA TEM A VER COM TUDO ISSO? .....	97
<b>4.2.1 O processo de resiliência no trabalho docente .....</b>	<b>101</b>

4.2.2 As fontes de apoio no trabalho e fora dele.....	108
4.2.2.1 O apoio social e afetivo.....	109
4.2.2.2 Ter com quem falar: o papel do diálogo no processo de resiliência.....	110
4.2.2.3 O pertencimento: eu não estou sozinho .....	111
4.3 LUDICIDADE, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CONTEXTO EDUCATIVO.....	112
4.4 POR UM TRABALHO LÚDICO .....	117
<b>5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS ORIUNDOS DO QUESTIONÁRIO E ENTREVISTAS .....</b>	<b>120</b>
5.1 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA CRECHE E SUAS INTERRELAÇÕES .....	122
5.1.1 As condições ambientais do trabalho na creche .....	122
5.1.2 Riscos biológicos .....	125
5.1.3 Riscos físicos .....	125
5.1.4 Riscos químicos .....	126
5.1.5 Riscos de acidentes.....	127
5.1.6 Riscos sociais .....	128
5.1.7 Riscos ergonômicos: A organização e os processos de trabalho na creche .....	129
5.2 A SAÚDE REFERIDA PELAS PROFESSORAS .....	134
5.2.1 As condições de saúde orgânica.....	135
5.2.2 Queixas de saúde referidas .....	135
5.2.3 Doenças diagnosticadas referidas.....	136
5.2.4 Outras doenças diagnosticadas referidas .....	137
5.2.5 As condições de saúde mental e as emoções vivenciadas no contexto.....	138
5.3 SER PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO NA VISÃO DAS PROFESSORAS.....	139
5.3.1 Origem da carreira do Professor do EBTT na Universidade e na Creche .....	140
5.3.2 Lembranças que o tempo não apagou ou impressões sobre a docência na creche.....	142
5.3.3 A estrutura organizacional da creche .....	146
5.3.4 Formação inicial e continuada das professoras .....	148
5.3.5 Proposta pedagógica.....	150
5.3.6 Trabalho docente em uma creche universitária: qualificação e competência .....	151
5.3.7 Funções docentes: o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão .....	153
<b>6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS ORIUNDO DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>160</b>
6.1 O TRABALHO DOCENTE E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS: FONTE DE	

PRAZER E SOFRIMENTO NO CONTEXTO.....	160
<b>6.1.1 O trabalho pedagógico na creche e as relações interpessoais .....</b>	<b>160</b>
<b>6.1.2 A relação família e creche e as formas de gestão no contexto .....</b>	<b>167</b>
<b>6.1.3 A relação professora e aluno(a) .....</b>	<b>178</b>
<b>6.1.4 A relação creche e comunidade acadêmica .....</b>	<b>184</b>
7 CONSTRUINDO FORMAS DE LIDAR COM O PAR DIALÉTICO: PRAZER E SOFRIMENTO NO COTIDIANO EDUCATIVO .....	188
7.1 O PRAZER NO COTIDIANO .....	188
<b>7.1.1 Estar com as crianças e relacionar-se com elas .....</b>	<b>189</b>
<b>7.1.2 A relação interpessoal entre as professoras, no grupo docente .....</b>	<b>194</b>
<b>7.1.3 A qualificação docente como fonte de satisfação e prazer .....</b>	<b>196</b>
<b>7.1.4 As relações interpessoais com outros profissionais da creche .....</b>	<b>198</b>
<b>7.1.5 O exercício de diálogo com os pais como fonte de satisfação.....</b>	<b>199</b>
7.2. O DESPRAZER QUE GERA SOFRIMENTO PSÍQUICO .....	200
<b>7.2.1 Quando uma professora é agredida, todas são .....</b>	<b>201</b>
<b>7.2.2 A ambiguidade do papel do professor: o que esperam deste profissional e o papel que professor desempenha de fato .....</b>	<b>206</b>
<b>7.2.3 A invisibilidade visível: o não-lugar da creche na estrutura universitária .....</b>	<b>211</b>
7.3. FORMAS DE LIDAR COM O DESPRAZER E O SOFRIMENTO NO COTIDIANO EDUCATIVO.....	212
<b>7.3.1 Mobilização e engajamento docente construídos coletivamente .....</b>	<b>213</b>
<b>7.3.2 A qualificação docente como forma de enfrentamento .....</b>	<b>219</b>
<b>7.3.3 O grupo como ambiente de apoio social e afetivo: enfrentamento e resistência, “todas juntas somos fortes” .....</b>	<b>222</b>
<b>7.3.4 Focar e ampliar o olhar no trabalho, entregar-se a ele.....</b>	<b>230</b>
<b>7.3.5 Para manter viva a esperança: outras estratégias de enfrentamento.....</b>	<b>234</b>
8 (IN)CONCLUSÃO.....	243
REFERÊNCIAS.....	252
ANEXOS.....	260

## APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa consiste em uma reflexão acerca do trabalho docente em turmas de Educação Infantil e tenta responder à questão geral: Como professoras de uma creche da rede universitária federal lidam com as condições de trabalho, buscando identificar, por um lado, aspectos que evocam prazer e sofrimento psíquico no contexto educativo e, por outro, as formas de enfrentamento ao sofrimento, construídas no cotidiano. Para tanto, duas subquestões norteadoras foram incluídas com o objetivo de melhor delimitar e responder à questão geral. São elas: 1. No âmbito de uma universidade pública, como professoras de Educação Infantil (creche), referem as condições de trabalho e saúde presentes no cotidiano educativo? 2. De que modo as professoras lidam com o par dialético prazer e sofrimento psíquico no cotidiano?

No primeiro capítulo, apresentamos a metodologia que embasa a realização desta pesquisa, trata-se de um estudo de caso, visto que a realidade que pretendemos investigar se mostra muito particular, no que tange ao contexto da Educação Infantil em uma creche pública universitária.

É uma pesquisa cuja temática aborda condições de trabalho, saúde, prazer e sofrimento no contexto educativo, necessita de uma abordagem interdisciplinar e, por esse motivo, explicitamos a inspiração teórico-metodológica etnográfica com enfoque dialético, na medida em que, por um lado nos interessa conhecer o processo, isto é, como as professoras lidam com o prazer e o sofrimento no ambiente de trabalho e, por outro, tem uma perspectiva dialética uma vez que a categoria trabalho, assim como a docência, as condições de trabalho e o trabalho alienado precisam ser compreendidos na sua historicidade material e dialética. Portanto esta pesquisa se caracteriza especialmente pelo cunho qualitativo que marca a coleta e a interpretação dos dados.

No segundo e terceiro capítulos, apresentamos o quadro referencial teórico da pesquisa, abordando o contexto da educação no Brasil, as concepções vigentes sobre o que se compreende por condições de trabalho e sofrimento psíquico e as implicações entre condições de trabalho e saúde, de acordo com pesquisas recentes na área de Saúde Ocupacional e da Psicologia. Esses estudos dão conta de que, com as mudanças no papel do professor e o acúmulo crescente de atividade, cada vez mais, professores estão adoecendo em função do exercício da profissão. No terceiro capítulo, apresentamos os conceitos de ludicidade e de resiliência que nos ajudam a compreender o percurso de enfrentamento construído pelas professoras. Incorporamos o conceito de resiliência, discutido na Psicologia, pois acreditamos que este pode nos auxiliar a ressignificar o papel do lúdico no cotidiano educativo, sua possível contribuição para o desenvolvimento da capacidade de enfrentamento das professoras, no contexto da creche.

No quarto capítulo, apresentamos os primeiros resultados obtidos a partir da aplicação do questionário sobre condições de trabalho e saúde referidas pelas professoras, de modo a explicitar a percepção das maiores dificuldades enfrentadas pelas docentes, sendo este questionário o primeiro instrumento de coleta de dados. Ele nos ajudará a descrever o contexto, uma vez que apresenta questões objetivas relativas às condições ambientais e questões descritivas relacionadas à forma como o contexto é percebido. Ainda, no quarto capítulo, discutimos a carreira dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, categoria que inclui a docência em turmas de Educação Infantil, em que o contexto são as creches universitárias, seja em Salvador, na Bahia ou na maioria dos estados brasileiros onde as universidades federais mantêm creches.

No quinto capítulo, descrevemos como a ludicidade e a resiliência se manifestam no fazer laboral das professoras (através da própria prática), a relação entre as atividades lúdicas e o enfrentamento do sofrimento psíquico a partir das condições de trabalho identificadas. O instrumento privilegiado é a entrevista semi-estruturada por possibilitar às professoras falarem sobre a sua prática ao longo do tempo de carreira e como esta vem sendo significada no sentido de construir individual e coletivamente formas de enfrentamento diante dos problemas identificados. Trata-se de um importante momento para as professoras desta creche, visto que muitas questões emergem desse exercício de resgate e reflexão sobre a história vivida. Razão e emoção se encontram, pois se trata da experiência de cada uma delas que tem em comum, dentre outros fatos, o exercício da profissão docente na creche universitária.

Na (in)conclusão, apresentamos uma análise do contexto mais amplo em relação à universidade e o lugar da creche nessa estrutura. Apresentamos também uma síntese dos achados da pesquisa, nossas impressões sobre o percurso, as “dores e delícias” oriundas do processo de implicação assumida por nós, tanto com a temática quanto com as professoras, sujeitos da nossa pesquisa. Por fim, destacamos os caminhos que nos conduzem a uma prática diferenciada, na qual ensino, pesquisa e extensão se configuram funções preponderantes no cotidiano da Educação Infantil em uma creche universitária.

Para conduzir a leitura deste trabalho voltamos à canção, fonte inesgotável de inspiração, e ao saudoso Gonzaguinha com o título: “Nunca pare de sonhar<sup>1</sup>”. Em poucas palavras o poeta nos convence da necessidade de estarmos abertos às mudanças, ao novo, ao sonhar e sermos sujeitos destas mudanças. Esta pequena-grande canção, assim como esta dissertação, termina com um convite: “Vamos lá fazer o que será!”

---

<sup>1</sup> Gonzaguinha. Nunca pare de sonhar. CD: Grávido. Faixa 09, EMI, 1984.

# 1 INTRODUÇÃO

Você verá que é mesmo assim/, que a história não tem fim/  
Continua sempre que você /responde sim /à sua imaginação  
A arte de sorrir /cada vez que o mundo /diz não  
//Você verá que a emoção começa agora/  
Agora é brincar de viver.  
(Guilherme Arantes/Jon Lucien)<sup>2</sup>.

O trabalho docente da forma como tem sido organizado e desenvolvido no cotidiano educativo brasileiro e baiano, em particular, tem ensinado aos professores a vivência, tanto do sofrimento, em função das condições em que o trabalho efetivamente é realizado, quanto do prazer, em função das relações que se estabelecem entre os trabalhadores, com os educandos e com o conhecimento; na forma como se posicionam diante das adversidades, bem como na forma como se organizam individual e coletivamente para o enfrentamento das situações geradoras de estresse.

Não obstante, podemos referir a existência de um par dialético – prazer e sofrimento –, presentes no cotidiano do exercício profissional dos professores. Situação que envolve a constante tensão para lidar com as situações que caracterizam a existência de sofrimento e buscar formas de desempenhar o trabalho de modo que se possa vivenciar também o prazer inerente à profissão docente no espaço educativo. Do contrário, como poderia um profissional permanecer, desenvolver e desenvolver-se em um ambiente que só lhe causa sofrimento?

A docência, enquanto área de atuação profissional, assim como em outras categorias profissionais, é marcada e limitada pelas formas de produção capitalista. Desse modo, há uma tensão entre a necessidade de desempenhar a atividade de maneira criativa, emancipadora, livre e as limitações cotidianas que conduzem ao processo de alienação do trabalhador, constituindo-se o trabalho em um produto estranhado, externo, conforme afirmou Marx (1967, p. 93) no Primeiro Manuscrito.

---

<sup>2</sup> Brincar de viver. CD: Millennium Guilherme Arantes. Faixa 14, SIGUEM, 1997.

A cada dia se impõe ao professor formas de controle externo através de normatizações, delimitações de tarefa, imposição de formas de desempenhar a própria função e o impedimento de usufruir de direitos como um ambiente de trabalho com bons recursos, salários dignos, afastamento do trabalho para o processo de qualificação, indispensável tanto para ascensão profissional na carreira, quanto para o desenvolvimento de um trabalho educativo de qualidade. São imposições às vezes sutis, às vezes diretas, para que o professor se adapte às normas institucionais, às condições impostas pela organização administrativa e hierárquica, de modo que produza mais, em menos tempo e com cada vez menos recursos materiais e humanos.

Diante do exposto, é possível afirmar que o exercício da docência é marcado por uma relação dialética entre interesses distintos e muitas vezes contraditórios: os interesses institucionais que esperam que os docentes exerçam determinadas atividades, adotem certas posturas e se comportem de modo a não fazer muitas exigências, tais como: contratação de pessoal, compra de materiais didáticos, autonomia pedagógica e administrativa. Por outro lado, para desenvolver a sua função enquanto docente há necessidades pessoais e profissionais dos docentes que precisam ser consideradas e respeitadas no âmbito da instituição educativa, mas nem sempre o são.

Quando há grandes diferenças entre os interesses institucionais e os interesses dos docentes, surgem conflitos que precisam ser equacionados no cotidiano, de modo que o trabalhador possa diminuir o sofrimento oriundo das tentativas de adaptação ao contexto, uma vez que a realidade não costuma mudar, espontaneamente, de forma favorável ao trabalhador. Diante disso, pode se estabelecer um processo de alienação no trabalho docente já que fica cada vez mais difícil para o professor desenvolver suas funções de forma satisfatória, quando o ritmo, o tempo e a forma de desenvolver o trabalho são decididos por outrem. Isso contribui para que o trabalho seja desenvolvido de forma estranhada, sem sentido. Consequentemente, é possível afirmar que fica mais difícil para este docente se reconhecer no produto do seu trabalho, possa realizá-lo de forma criativa e não apenas, como disse Konder (1981, p. 28), de forma impositiva, isto é que a instituição venha a “impor aos trabalhadores condições de trabalho que não eram [são] livremente assumidas por estes”.

No cotidiano, os docentes precisam buscar formas positivas de enfrentamento, ou seja, precisam construir formas de lidar e de tentar se opor às condições degradantes vivenciadas pelos professores em relação ao trabalho alienado/alienante, de forma que possam contribuir para a transformação desta realidade, tentar resolver os problemas que surgem, normalmente

demandas externas que necessitam de uma análise mais ampla, no momento em que ocorrem, numa “dança dialética entre focalização e ampliação do olhar. Sem perder o foco do trabalho, entregar-se a ele” (D’ÁVILA, 2007, p. 27), para que novas formas de compreender e agir sejam intuídas, pensadas e propostas de modo que o desejo inicial de fuga dos problemas seja ressignificado, pois desistir é deixar-se derrotar, antes mesmo de lutar. Neste trabalho, o foco são as formas de resistência, de transgressão, de enfrentamento de vida e de vida em plenitude, representada pela necessidade diária de buscar a inteireza, a flexibilidade, a alegria, a saúde, mesmo quando o contexto de trabalho assume características bem diferentes destas, conforme o que Silva (2002, p. 92), inspirado na obra marxiana e na sociologia do cotidiano, vem chamando de “pares dialéticos”, neste caso, o par dialético “sofrimento e prazer profissional”.

Ao reconhecermos que o trabalho encerra em si uma relação dialética, pois, “é a atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humaniza a natureza; é a atividade pela qual o homem se cria a si mesmo” e é, ao mesmo tempo seu algoz, como admitiu Marx (apud Konder 1981, p. 29), podemos supor que com sensibilidade, nesse mesmo ambiente, há convites para a superação ou diminuição do sofrimento presente no cotidiano e no trabalho. No que tange ao trabalho docente em turmas de Educação Infantil, esse convite vem a partir de diversas linguagens: o teatro, a dança, a música, dentre elas, uma que muito nos agrada é a canção “Brincar de viver”, que está na epígrafe deste texto. Este poema-canção tem um significado especial para nós, ao trazer em si elementos característicos do lúdico e da resiliência, através do antagonismo ou do par dialético: sorrir diante do não. Nessa perspectiva, o conceito de ludicidade é fundamental, pois, em nosso entendimento, contribui para o processo de resiliência, através da busca da superação diante das adversidades e da possibilidade de fortalecimento, apesar da dor.

É importante lembrar que a experiência de ser professora de crianças tão pequenas (e elas só são pequenas no tamanho e na idade) não apresenta apenas desafios, no sentido de dificuldades, representa também, momentos de “experiência de plenitude” como bem definiram Luckesi (2000, p. 21) e pesquisadores do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade (GEPEL)<sup>3</sup>. A “experiência de plenitude” possível de ser vivenciada a partir da docência em turmas de Educação Infantil em uma creche universitária, implica, em nossa observação, em um exercício profissional atento, responsável, planejado, cuidadoso,

---

<sup>3</sup> GEPEL/PPGE/FACED/UFBA, grupo criado por Cipriano Luckesi em 2000, atualmente coordenado por Cristina d’Ávila. Site: <http://www.gepel.ufba.br/>.

compromissado que contribui para a percepção de realização profissional das docentes, isto é, a forma como estas professoras desempenham o seu trabalho contribui para que possam dar sentido ao seu próprio fazer, objetivando a superação da perspectiva alienante do trabalho docente quando este é desempenhado de forma aleatória, sem uma preocupação consigo, com as crianças e com a própria profissionalidade docente.

Esta pesquisa se inspirou nos pressupostos do materialismo histórico-dialético a fim de analisar e compreender o contexto educativo em que as relações pessoais, profissionais e institucionais se dão confrontando interesses divergentes e, por vezes, antagônicos que permeiam as relações entre professoras na creche com a administração central da universidade.

A opção por tais pressupostos nesta pesquisa repousa em uma perspectiva dialética de análise da relação entre prazer e sofrimento presente no lócus empírico se justifica, pois, segundo Ianni (1982, p. 145),

A dialética compreende a realidade como movimento, modificação, devir, história. Trata-se de refletir sobre os fatos tendo em vista apanhar os nexos internos, constitutivos desses fatos. A pesquisa, ou reflexão, caminha da aparência à essência, das partes ao todo, do singular ao universal, guardando esses momentos e suas articulações na explicação, a categoria construída pelo pensamento. O resultado é o concreto pensado, uma construção teórico-prática, ou lógico-histórica; a categoria dialética. (IANNI, 1982, p. 145)

Outrossim, nos inspiramos também na abordagem etnográfica para fundamentar a escolha dos instrumentos de seleção, registro e interpretação de dados, principalmente no que tange às entrevistas dos sujeitos da pesquisa, uma vez que faço parte dessa instituição de ensino. Logo, para pesquisar o lócus empírico no qual estamos inseridas, faz-se necessário, um distanciamento, um estranhamento do que parece conhecido. Na pesquisa de inspiração etnográfica, é necessário estranhar o conhecido e familiarizar-se com o novo. Estranhar algo, nessa perspectiva, significa olhá-lo com novos olhos, colocar “porquês” para coisas tidas como sabidas e pesquisar a lógica e o significado por trás de procedimentos automáticos. Isto é, em nosso contexto de trabalho, precisamos olhar coisas familiares como se elas pertencessem a outros mundos e pessoas, esse processo de estranhamento e familiarização na pesquisa do tipo etnográfica é apontado tanto por Macedo (2006), quanto por Geertz (1978).

A etnografia etimologicamente *Grafia* vem do grego *graf(o)* significa escrever sobre, escrever sobre um tipo particular - um *etn(o)* ou uma sociedade em particular. Mattos (2001) destaca que,

[...] fazer etnografia implica em: 1) preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura entendida; 2) introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica e modificadora das estruturas sociais; 3) preocupar-se em revelar as relações e interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar. (MATTOS, 2001, p. 1)

Segundo André (2007, p. 73) a realização da pesquisa da prática escolar do tipo etnográfica, com enfoque dialético na análise das relações sociais, tem por base os conceitos de resistência e dominação, conceitos que trazem em si o caráter contraditório. Em nossa investigação com base na abordagem etnográfica, o enfoque dialético consiste nos conceitos de prazer e sofrimento, descritos e tensionados ao longo do estudo. A pesquisa etnográfica se justifica, neste estudo, em função da nossa implicação com os sujeitos da pesquisa, uma vez que há um vínculo institucional e afetivo com os sujeitos e com o lócus empírico. Esta opção se justifica, também pela escrita (auto) biográfica, especialmente no Capítulo IV, subitem *Lembranças que o tempo não apagou ou impressões sobre a docência na creche*.

Sendo assim, explicitamos a nossa implicação com o objeto. Macedo (2008)<sup>4</sup> traz para o campo da pesquisa qualitativa etnográfica, o conceito de *implicação*, tomado de empréstimo da Psicologia Clínica, elaborado por Barbier (1985). Ele compreende implicação como:

[...] o engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passadas e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sócio-político em ato, de tal modo que o investimento resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento. (BARBIER, 1985, p. 120 cf MARTINS, 2003, p. 42).

Assumir a implicação com o objeto investigado significa reconhecer que há um esforço pessoal e intelectual da pesquisadora para compreender a realidade, identificar formas de superá-la, transformá-la, mas também evitar, assim como Silva (2000):

[...] que a minha indignação, muitas vezes, não conseguia extrapolar o terreno do panfleto e da revolta meramente ativistas. Em consequência dessas percepções fui, aos poucos, compreendendo a necessidade de estabelecer mediações entre o terreno escorregadio e pantanoso das emoções, a meu ver, também essenciais para superar a banalização e naturalização do sofrimento humano, resgatando assim, nos pesquisadores a capacidade de espanto e inconformismo ativo e radical frente aos principais problemas sociais e de relevância pública, política e social. (Silva, 2000, p. 06).

---

<sup>4</sup> Em aula proferida no PPGGE (Programa de Pós-Graduação em Educação) da FAGED/UFBA em 23 de abril de 2008, sob o tema “Pesquisar em Educação: considerações sobre alguns pontos-chave”.

Apesar desse esforço, reconheço que, por mais que tentemos esta pesquisa não é neutra ou objetiva, ela é situada e limitada pelas referências de gênero, de classe e por um sistema de crenças no qual assumo a preocupação com os trabalhadores, de forma geral e com os trabalhadores professores em turmas de Educação Infantil, em específico. Dito isso, é preciso esclarecer que as relações humanas são subjetivas por natureza, são permeadas por contradições, interesses, desejo, formas de conceber e se relacionar com o mundo e com as outras pessoas. Nesse sentido, respeito outras formas de avaliar a mesma realidade, mas não abrimos mão de tentar refletimos criticamente acerca dos problemas cotidianos presentes no ambiente da creche. Bem como, compreender que uma creche no âmbito de uma universidade está atrelada aos moldes de produção capitalista, sofre os mesmos dilemas de necessidade de aumento de recursos de ordem material, humana, investimento em qualificação docente, ressignificação do seu papel dentro do contexto do ensino superior, ainda que com clientela específica.

Os paradigmas da pesquisa qualitativa afirmam que a realidade é uma construção social, realizada por sujeitos partícipes desta – inclusive o pesquisador, que não está alheio à vida (CASSAB, 2007, p. 59). Apesar disso, acreditamos que, como disse Macedo<sup>5</sup>; (2006, p. 90), na pesquisa “os paradoxos precisam aparecer, do contrário, trata-se de militância”. Neste sentido, Macedo (2006, p. 85) nos lembra ainda que “o trabalho de campo implica uma confrontação pessoal com o desconhecido, o confuso, o obscuro, o contraditório, o assincronismo, além dos sustos com o inusitado sempre em devir”.

Dessa forma, ao desenvolver uma pesquisa em um ambiente que é, ao mesmo tempo de pesquisa e de trabalho, esta será a expressão de um esforço de sistematização e construção de conhecimento a partir de um encontro intersubjetivo, conforme Martins (2003), entre pesquisadora e sujeitos pesquisados.

---

<sup>5</sup> Idem.

## Justificativa

Desesperar jamais  
Aprendemos muito nesses anos  
Afinal de contas não tem cabimento  
Entregar o jogo no primeiro tempo  
Nada de correr da raia  
Nada de morrer na praia  
Nada! Nada! Nada de esquecer

No balanço de perdas e danos  
Já tivemos muitos desenganos  
Já tivemos muito que chorar  
Mas agora, acho que chegou a hora  
De fazer valer o dito popular  
Desesperar jamais

Ivan Lins/Vitor Martins<sup>6</sup>

Narro um pouco da minha história de vida profissional como forma de compartilhar as inquietações que sempre me acompanharam sobre as condições de trabalho, sobre o prazer e o desprazer que tantas vezes produz sofrimento. Portanto, aqui exponho a minha implicação com a temática do prazer e do sofrimento reverberando em minha vida pessoal e profissional, justificando assim a realização desta pesquisa.

Em 1990, aos quinze anos de idade iniciei a formação secundária em um Curso de Formação de Magistério, no Instituto Central de Educação Isaías Alves, também conhecido como ICEIA, em Salvador/Bahia. Nessa época, eu era apenas uma adolescente e não tinha muita certeza sobre que profissão escolher. A orientação de minha mãe foi decisiva na escolha do curso. Ela mesma era professora primária e me dizia que, se eu “fizesse magistério” não ficaria sem emprego. No início não achei a ideia muito interessante, nem atraente, o curso era cansativo e tinha as mesmas disciplinas que minha mãe tinha cursado, por volta da década de 1970.

Lembro-me bem dos primeiros estágios que participei, em 1991, no segundo ano do Curso de Magistério, na disciplina Prática de Ensino, nossa turma ia duas vezes por semana na Creche Marquês de Abrantes, próxima ao ICEIA, as condições ambientais em que a docência

---

<sup>6</sup> Ivan Lins e Vitor Martins. Desesperar Jamais. CD Ivan Lins. BIS, disco dois, faixa 3. 2000, EMI.

se dava essas eu não esquecerei jamais! O prédio era antigo, paredes com reboco caindo, escada bonita de madeira, já sem verniz, envergada pelo tempo, pelo peso que suportou ao longo dos anos e pela falta de cuidado de conservação... telhado de cerâmica, desgastado, cheio de limo e com tantas frestas que, em dias de chuva, era difícil permanecer naquele espaço... A área livre servia também de depósito de lixo, em um de seus cantos. Materiais, só os que nós levávamos... papel ofício, lápis de cera, as músicas, histórias e brincadeiras que fazíamos com as crianças. Eu olhava nos olhos daquelas crianças e fazia um esforço para não chorar de desespero por não saber direito o que e como fazer, dado o desamparo e a condição de miséria a que estavam condicionadas aquelas crianças. Condição a que eu também estava atrelada, uma vez que era naquela realidade que eu iniciava a minha trajetória docente, com poucos recursos teórico-metodológicos, materiais, mas com uma vontade grande de “fazer valer à pena”. Esse estágio durou um ano, mas marcou minha vida de modo que aos poucos fui me tornando mais sensível à temática das condições de trabalho, do prazer e sofrimento e das formas de enfrentamento que os professores constroem ao longo da sua trajetória profissional para tentar não sucumbir diante da realidade, muitas vezes adversa.

Meu segundo estágio ocorreu em 1992, no terceiro ano do Curso de Magistério no Colégio Getúlio Vargas, anexo ao ICEIA. Nesse último, já em fase de conclusão de curso, só as melhores alunas eram selecionadas. Experiência boa! Colégio organizado, materiais didáticos limitados, mas à nossa disposição, além de uma professora que muito me ajudou e apoiou. Primeiro, permaneci em período de observação na turma, por aproximadamente um mês. As aulas eram expositivas em quase sua totalidade. O livro didático, manual diário indispensável, do qual pouco a professora fugia. Vez por outra umas brincadeiras, coisa rara... Depois estágio de co-participação como era chamado por dois meses em que eu ajudava a professora, ora corrigindo atividades, ora iniciando a aula com alguma atividade de integração, tais como música, charadas, histórias, brincadeiras etc. Por fim, vivenciei o estágio de regência! Turma cheia, sala pequena para atividades que envolvessem fazer semi-círculo, ou atividades de grupo. Segui o “ritmo” da professora... Quando eu inventava de fazer algo diferente era uma “bagunça”, pois as crianças se animavam de tal forma que fugia ao meu controle de estagiária. Não raro, a professora regente me ajudava a retomar o controle da turma para que eu pudesse continuar a desenvolver as atividades planejadas. Foi uma experiência boa, embora a gestão da escola apresentasse disciplina bastante rígida, iniciando as atividades em fila para cantar o Hino Nacional diariamente e, posteriormente, ir para a sala de aula, “puxada” pela professora ou pela estagiária. Situações envolvendo o prazer e

sofrimento se apresentavam, ora um, ora outro, num exercício constante de aprender a lidar com o trabalho docente e suas especificidades.

Concluí o nível médio aos dezessete anos e prestei vestibular para a Faculdade de Educação do Estado da Bahia (FAEEBA), como era chamada a faculdade de educação, agora Departamento I, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em Salvador/Bahia. A primeira opção de curso foi Pedagogia das Séries Iniciais e a segunda Nutrição. Sempre gostei da área de saúde! Talvez pela influência do meu pai que queria ser médico, mas, pelas contingências da vida não pode ser. Ele dizia: “- Quando crescer, Fernanda será uma grande médica!” Não foi bem assim...

No vestibular, fui classificada em quinto lugar e logo ingressei no curso de Pedagogia da UNEB. Achei o primeiro semestre um pouco difícil, muitas disciplinas, uma nova forma de ver o mundo, a Filosofia a descortinar um mundo de uma forma que eu não conhecia. No segundo semestre, prestei seleção para um Projeto de Monitoria promovido pela FAEEBA, nele permaneci por um semestre. Boa experiência. Eu assumia a turma sozinha! Uma classe cheia de alunos, bem mais de trinta, estrutura física precária de placas de concreto, um calor de assustar e falta de material didático para trabalhar. Nessa experiência mais independente, se puder chamar assim, tive a oportunidade de ensinar músicas, brincar com os alunos, construir textos coletivos, escutá-los sobre as suas histórias. Histórias de aula chata, de professora rígida e alguns alunos multirrepetentes. A escola ficava situada em um bairro de classe popular chamado Engomadeira, situado na região circunvizinha à UNEB. Não era uma realidade fácil, ainda mais que o valor da “bolsa-monitoria” atrasava meses e eu precisava da remuneração para custear passagens de ônibus, lanche, cópias de textos e materiais de uso pessoal. Mais uma vez prazer e sofrimento entrelaçados: classe superlotada, calor intenso, estrutura física inadequada, “bolsa-monitoria” paga com atraso, e, por outro lado, possibilidade de interagir de forma positiva com as crianças, propor atividades lúdicas, conquistar o afeto...

No segundo e terceiro anos de faculdade, eu estudava e trabalhava, também exercendo a docência, como prestadora de serviços na Prefeitura de Lauro de Freitas/BA. Lecionei em turmas de segunda e quarta séries, respectivamente. A essa altura já começava a estudar, na faculdade, a Didática e isso me ajudava no desempenho da profissão. Até então, achava uma distância abissal entre as aprendizagens teóricas nas disciplinas e a prática propriamente dita.

No quarto ano de faculdade, aventurei-me a estagiar pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia – assim, conheci a Educação Especial no Instituto Pestalozzi da Bahia. Lá

aprendi a relativizar meus valores e a compreender o potencial de cada estudante onde, cada progresso por menor que parecesse, era uma vitória a ser comemorada.

Concluído o curso de formação superior em Pedagogia, prestei dois concursos – um para exercer a docência na Creche da Universidade Federal da Bahia (UFBA), me inscrevi sem muita esperança em ser classificada, afinal era ano de formatura e isso implicava em muito trabalho, estudo e elaboração do Relatório de Estágio como avaliação parcial de conclusão de curso. O outro concurso era para preenchimento de vagas para Coordenador Pedagógico pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC).

Enquanto os resultados dos concursos não eram divulgados, exerci a docência em uma escola da rede particular de ensino, em um bairro nobre de Salvador – essa foi a minha primeira experiência em uma turma de Educação Infantil e eu gostei muito. Eu contava histórias, desenhava, ouvia e cantava músicas com as crianças, fazíamos pesquisas e eu começava a conhecer a Pedagogia de Projetos. A remuneração não passava de um salário mínimo e meio. Permaneci neste espaço entre dezembro de 1996 até junho de 1997, uma vez que o resultado do concurso para a UFBA havia sido divulgado e era necessário desligar-me da escola em que eu lecionava. Não seria sacrifício, afinal trabalharia também com a Educação Infantil e já havia uma identificação com essa faixa etária. Só não esperava que fosse com crianças tão pequenas – faixa etária entre 1 a 4 anos de idade.

Na creche da universidade éramos oito professores concursados, pouco experientes, chegando, quase ao mesmo tempo naquele ambiente educativo. Isso para nós era um grande desafio – nenhuma de nós tinha experiência de docência em turmas de Educação Infantil com a faixa etária de crianças em creche. Logo na primeira semana o único professor do grupo foi embora, não aguentou a realidade daquele ambiente, além das questões pessoais envolvidas: um homem exercendo a docência na Educação Infantil, a família não aprovava e isso gerou conflitos pessoais no professor recém ingressado no serviço público federal.

Naquele início, muitas dúvidas nos cercavam, pois não sabíamos o que poderíamos fazer com as crianças, o que era possível realizarem, o que esperavam de nós e, em alguns momentos, havia o choro coletivo das crianças. Esses momentos iniciais colocavam em xeque muitos dos conhecimentos teóricos, científicos, escolares que possuíamos. É importante dizer que, quando chegamos, cada uma em seu tempo, as turmas já não possuíam professoras, exceto duas turmas. Estas tinham vínculo empregatício provisório e, quando souberam que as professoras concursadas chegariam pediram demissão coletivamente.

O grupo de professoras que se constituía naquele período inicial era muito heterogêneo e, em comum, tínhamos o curso de Formação de Magistério. Em um total de sete professoras, apenas duas estavam cursando a Faculdade de Educação, pois as demais já haviam concluído o curso universitário. Duas em Pedagogia, uma em Psicologia, uma em Biologia e outra em Dança.

Creio que o estudo e as discussões no grupo de pesquisa, bem como as aulas como aluna especial, se configuraram em espaços de formação que me ajudaram a amadurecer a temática de pesquisa. Além disso, os momentos em que o grupo de professoras, da Creche UFBA se reunia eram momentos propícios para discutirmos nossas dificuldades, socializarmos as experiências, discutirmos as questões político-pedagógicas que estão relacionadas à educação e à docência em instituições de Educação Infantil. Eram e são momentos de diálogo, de riso, de choro, de compartilhamento, de solidariedade.

Em um movimento colaborativo, as professoras criaram o hábito de socializar os interesses e projetos, partilhando ideias, confrontando-as, revisando os textos umas das outras de modo a desenvolver as competências necessárias para que o grupo pudesse buscar a capacitação docente como forma de enriquecerem a prática e ao mesmo tempo poderem socializar os conhecimentos que construíram ao longo de dez anos na Creche.

A história das professoras dessa creche se constitui de muitos momentos de enfrentamentos e busca de direitos uma vez que, o cargo de Professor de 1º e 2º Graus<sup>7</sup> na UFBA já era considerado cargo em extinção em 1996 quando do Edital que destinava oito vagas para o quadro de professores da Creche. Dado ao desconhecimento das especificidades desta categoria docente dentro da universidade e a diferença do ponto de vista do pouco prestígio para com a clientela da Educação Infantil em relação à clientela do 3º grau, muitos foram os movimentos no sentido de nos “enquadrarem” como servidores técnico-administrativos e termos nossa identidade docente negada. O sindicato de professores Associação dos Professores Universitários da Bahia (APUB) e a sua Assessoria Jurídica em muito nos apoiou nesses anos, mas não sem a nossa presença e envolvimento direto no sentido de buscar documentos, argumentos e direitos.

O grupo de professoras da Creche UFBA tem um perfil de autogestão, solidariedade e, no que tange à docência e à busca por qualificação, as questões são decididas no grupo. Apesar disso, vivenciamos algumas dificuldades no cotidiano da Creche que implicam em

---

<sup>7</sup> Atualmente, Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, EBTT.

falta de destinação de recursos com periodicidade regular, dependência administrativo-financeira ao órgão de assistência estudantil e gestão pouco participativa, implicando decisões verticalizadas que desconsideram a voz e representação dos sujeitos.

Não é difícil reconhecer que essas situações geram, no professor, desgaste físico e psíquico, com implicação no sobreesforço necessário à realização das atividades diárias, assim como, sentimento de desvalorização profissional, tristeza, frustração e até mesmo a percepção de impotência diante de um quadro de comprometimento das condições de trabalho e da desvalorização social da docência nesse contexto.

Foi a partir do enfrentamento das dificuldades do exercício docente na Creche UFBA e a busca por caminhos de superação destas mesmas dificuldades ou de outras formas de lidar com elas, que me motivou a apresentar o anteprojeto de pesquisa que hoje se materializa na forma desta dissertação.

## **Delimitação do problema**

No modo de produção capitalista as exigências em relação aos trabalhadores e ao produto do seu labor são crescentes, a exemplo de controle da produtividade, do ritmo de trabalho, do tipo de tarefa a ser realizado, do tempo de sua execução, bem como da jornada e carga de trabalho necessária. Na escola, não tem sido diferente.

Embora em outros países a preocupação com a saúde dos trabalhadores em educação, isto é dos professores, faça referência à década de 1970, percebe-se que, no Brasil, algumas pesquisas foram realizadas somente a partir de meados da década de 1990. Esses estudos abordam as condições de saúde e trabalho, principalmente, na escola pública. A preocupação com as condições de trabalho e sua relação com a ocorrência de problemas na saúde física e mental de professores vem se intensificando ao longo das duas últimas décadas.

Em nível nacional, um estudo significativo realizado por Codo et al. (1998) com enfoque para a saúde mental do professores revelou que, em um universo de 30.000 professores investigados no Brasil, 26% da amostra apresentavam exaustão emocional. Há que se considerar a variação de 17% em Minas e 39% no Ceará. Codo et al. (1998) constatou ainda que, os principais fatores para o quadro encontrado foram a desvalorização profissional, baixa autoestima e ausência de resultados no trabalho desenvolvido.

Em nível estadual, segundo dados de pesquisa realizada pelo Centro de Estudos em Saúde do Trabalhador (CESAT), citada pelo Sindicato dos Professores no Estado da Bahia (SINPRO), constatamos:

Em Salvador, na Bahia o CESAT, órgão da Secretaria de Saúde do Estado, em um estudo da demanda do Ambulatório no período de 1991 a 1995, registrou o atendimento de 76 docentes. Das pessoas atendidas 93,4% eram mulheres, com faixa de idade predominante entre 40 e 49 anos. Após avaliação, 46 educadores (60,5%) foram diagnosticados como portadores de doenças ocupacionais. As doenças encontradas foram: calos nas cordas vocais, 41,3% dos casos, rinosinusite, 34,8% dos casos, asma, 13,0%, Lesões por Esforços Repetitivos, 6,5%, dermatose, 2,2% e varizes, 2,2%.

Mais recentemente, uma pesquisa realizada por Wernick (2000), apontou para a estreita relação entre condições de trabalho e a saúde dos professores da UFBA (Universidade Federal da Bahia). Esta pesquisa nos interessa de modo particular por se tratar da investigação das condições de trabalho e saúde em professores de uma universidade pública.

Neste sentido, Wernick (2000) constatou que:

Mais da metade dos professores referiram problemas na estrutura física dos locais de trabalho, entre eles ventilação, ergonomia das carteiras e da mesa do professor, acústica das salas de aula e trabalho, nível de ruído e condições de limpeza dos locais de trabalho. Os riscos de exposição mais frequentemente referidos foram risco de violência pessoal – roubos, furtos, estupro (57,3%), violência contra o patrimônio (66,6%) e exposição ao calor (63,0%). Os demais riscos avaliados variaram marcadamente dentre as cinco áreas de concentração. A insatisfação com o salário foi referida por 84,5% da amostra. As queixas de saúde mais frequentemente referidas foram cansaço mental (44,6%), dor nas pernas (36,1%), dor nas costas (34,7%), rinite (28,1%), rouquidão (25,9%) e esquecimento (25%). As varizes de membros inferiores e a hipertensão arterial sistêmica foram os diagnósticos confirmados por médicos com maior prevalência (25,3% e 17,1%, respectivamente). A prevalência de distúrbios psíquicos menores (DPM) foi de 17,6% no sexo masculino e 20,0% no sexo feminino. O consumo de bebida alcoólica foi referido por 51,8% dos professores e o CAGE foi positivo em 3,9%. O hábito de fumar foi referido por 17,1% dos entrevistados. (WERNICK, 2000, p. 33-39)

Pode-se constatar que as informações coletadas se referem a queixas sobre a estrutura física, condições de higiene, riscos de exposição, insatisfação salarial, queixas referidas de saúde, hábitos, problemas de saúde diagnosticados por médicos e nível de alcoolismo.

Em linhas gerais, Wernick (idem) concluiu que “as precárias condições de trabalho, referidas pelos professores da UFBA, refletem a política educacional do país, a qual induz ao fim da universidade pública, gratuita, autônoma e competente”. Ademais, a pesquisadora explicitou como objetivo “identificar os principais problemas de saúde e trabalho pelos professores da Universidade Federal da Bahia através de um inquérito de morbidade referida,

visando fornecer subsídios para a implantação de um programa de saúde ocupacional”. (WERNICK, 2000; 11-12).

O desejo de desenvolver esta pesquisa surgiu a partir da constatação da forma periférica como a literatura aborda a relação de sofrimento e também de prazer presente no trabalho docente, especialmente no que tange ao cotidiano da docência em turmas de Educação Infantil. Quando se trata das estratégias de enfrentamento face ao sofrimento construídas pelos docentes no cotidiano escolar a escassez é ainda maior. Diferentemente de outros níveis de ensino, nos quais algumas pesquisas já foram realizadas, embora recentes e pouco numerosas, dentre as quais citamos: WERNICK (2000) Condições de trabalho e saúde em professores de uma universidade pública em Salvador (Ba); OLIVEIRA (2001) Condições de trabalho, gênero e saúde, sobre o sofrimento e estresse em docentes do ensino superior privado de Belo Horizonte (MG); NORONHA (2001) Condições do exercício profissional e possíveis efeitos sobre a saúde no ensino fundamental na rede pública de ensino de Montes Claros (MG); DELCOR (2004) Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista (BA); GOMES (2002) Relação trabalho/saúde dos docentes do ensino médio do Rio de Janeiro; NAUJORKS (2002) Estresse e agentes desencadeadores, em turmas com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental em Santa Maria, (RS); ARAÚJO; SILVANY-NETO, (1998) Condições de saúde e trabalho de professores da rede particular de ensino do estado da Bahia; SIQUEIRA E FERREIRA (2003) Absenteísmo docente no ensino fundamental, na rede pública de ensino da cidade de Florianópolis (SC).

O foco desta pesquisa consiste em identificar e refletir acerca da existência do par dialético prazer e sofrimento no cotidiano educativo, especialmente no contexto da Educação Infantil em uma creche universitária e identificar de que forma estas professoras lidam com o sofrimento e o prazer, oriundos do ambiente e relações de trabalho, individual e coletivamente, pois acreditamos que alguns problemas podem ser solucionados, mas, certamente nem todos deixarão de existir.

Poucos estudos abordam a existência de creches no âmbito de universidades públicas (RAUPP, 2001), que dirá, sobre as condições de trabalho e saúde na ótica dos professores que lecionam nestas instituições. Desse modo, para identificar as condições de saúde, as situações que evocam prazer e sofrimento, bem como as formas de enfrentamento às condições identificadas, necessário se faz, primeiramente, contextualizar o trabalho docente nessa creche vinculada a uma universidade pública federal, onde algumas questões precisaram ser respondidas pelas professoras. Dentre elas:

- a) Como as professoras se referem às condições de trabalho e saúde no contexto da creche?
- b) Como as professoras lidam com o prazer e o desprazer no ambiente de trabalho?

A partir destes questionamentos começamos a delimitar a questão central da pesquisa, qual seja: Como professoras de uma creche da rede universitária federal, lidam com as condições de trabalho, buscando identificar aspectos que evocam prazer e sofrimento no contexto educativo e as formas de lidar com o sofrimento, construídas no cotidiano?

As respostas a estas questões nos ajudarão a compreender qual o contexto da docência em turmas de Educação Infantil, em uma creche mantida por uma instituição pública de ensino superior, pois acreditamos que esta seja uma realidade incomum para a maioria das creches públicas, inclusive em relação à formação inicial e continuada e a função das professoras nesta creche.

## **2 METODOLOGIA**

### **2.1 CONTEXTUALIZANDO: UM POUCO DA CRECHE E SUA HISTÓRIA**

O lócus empírico desta pesquisa é a creche, fundada em 1983 e mantida por uma universidade pública federal, na cidade de Salvador, Bahia. Foi criada para atender às reivindicações dos estudantes carentes que pleiteavam o atendimento aos seus filhos, pois não tinham onde deixá-los e acabavam levando-os para a sala de aula. Neste contexto, a creche foi criada vinculada ao órgão de assistência ao estudante, chamado de Superintendência Estudantil, diferentemente de outras creches universitárias federais no Brasil, donde surgiram como direito trabalhista. (RAUPP, 2001, p. 06)

Durante os dez anos iniciais a creche funcionou no prédio da Superintendência Estudantil (SET) e, desde 1994, a creche vem funcionando em um prédio próprio, sendo a estrutura física precariamente adaptada para o atendimento a crianças na faixa etária entre 0 a 4 anos de idade. Donde se constata que apesar das mudanças no campo da Educação Infantil e na universidade nas últimas décadas, a creche continua situada na Superintendência Estudantil, atualmente Pró-Reitoria de Assistência Estudantil.

Diante da precariedade, em 2003, as professoras, após sucessivas reuniões com instâncias da administração central, decidiram por deflagrar uma greve por melhores condições de trabalho. A greve tinha quatro pontos de pauta: 1. Destinação periódica para a compra de materiais didáticos, tais como papéis, tinta, cola, pincéis. 2. Destinação semestral de recursos financeiros para a aquisição de brinquedos em quantidade e qualidade satisfatórios. E, apenas um ponto de pauta tratava de reivindicações de ordem pessoal<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> As professoras pleitearam serem avaliadas pela universidade para concorrer ao recebimento integral da GID (Gratificação de Incentivo à Docência), uma vez que eram as únicas professoras de 1º e 2º Graus na universidade que estavam desempenhando a docência e recebiam apenas 60% do valor correspondente à gratificação, o mesmo percentual recebido pelos professores em desvio de função na universidade e que não deveriam receber a gratificação por não exercerem atividades docentes, àquela época. Alguns até demonstraram vontade de serem relotados na creche a fim de concorrerem ao valor integral da gratificação, no entanto, queriam estar na creche, mas realizar atividades junto à comunidade, às famílias, aos tios, aos avôs, enfim, só não se dispunham a estar em sala de aula com os educandos com faixa etária entre 01 e 04 anos. Diante da negativa da coordenação em estarem na creche nessas condições, preferiram não pedir relocação e permanecer em desvio de função.

Segundo a professora Rebeca, a greve ficou conhecida na universidade como “A greve dos brinquedos”.

Àquela época, a principal função da instituição era abrigar as crianças e cuidar da higiene, possibilitando aos pais um lugar para deixarem seus filhos em segurança, isto é, a prioridade era dada para a assistência, denotando a concepção de infância e de Educação Infantil vigente.

Quanto à clientela atendida, desde o início, a creche recebe crianças de três meses a quatro anos que passavam o dia no berçário ou em salas de acordo com a idade, em companhia de um adulto responsável, que não obrigatoriamente teria que ser professor.

Com a extinção do Colégio de Aplicação da universidade, algumas professoras da carreira de 1º e 2º Graus foram relotadas para a creche. Como a extinção do colégio se deu em 1976, quando foram para a creche, por volta de 1983, as professoras já estavam com idade avançada e, não tardou, foram se aposentando.

A preocupação com um trabalho pedagógico na Educação Infantil é uma discussão relativamente recente no Brasil, desse modo, quando as professoras se aposentaram houve uma lacuna, do ponto de vista da contratação de professoras e, durante algum tempo, havia a presença da Recreacionista, que tinha o papel de desenvolver atividades de recreação com as crianças da creche. Ainda hoje há uma dessas profissionais na creche e desempenha atividades no Berçário, com as crianças de 04 meses a 01 ano. Esta profissional pertence à categoria dos servidores Técnicos-administrativos.

Em 1994, as crianças passaram a ser acompanhadas em sala por professoras contratadas como prestadoras de serviço. Estas profissionais realizavam as tarefas pedagógicas com as crianças e participaram da elaboração da primeira proposta pedagógica da creche, datada do ano de 1996. O concurso público para professor da creche ocorreu 14 anos depois da inauguração da creche, isto é, em 1997, para o preenchimento de 08 vagas.

Em 2004 houve novo concurso onde foram contratadas três professoras para preencherem três vagas que ficaram em aberto a partir do concurso de 1997, em função de um professor ter assumido uma turma na creche, mas não permaneceu por mais de uma semana na creche; de uma professora ter pedido exoneração após aprovação em outro concurso público e de outra professora ter sido relotada por motivos de saúde física.

## 2.2 O OBJETO

O objeto desta pesquisa consiste em identificar as formas como as professoras lidam com o prazer e o sofrimento oriundos a partir das condições de trabalho no contexto da Educação Infantil. Para tanto, propomos investigar, as dificuldades próprias de ser professor em uma creche, na visão dos sujeitos e as estratégias elaboradas por eles para o enfrentamento das dificuldades inerentes ao trabalho docente nesse ambiente.

O lócus empírico da pesquisa é a creche mantida por uma universidade pública, da rede federal de ensino e o universo de sujeitos pesquisados são 07 professoras, em um total de 08, lotadas na creche. A exceção é uma professora, em vias de aposentadoria e que não demonstrou interesse em participar da nossa pesquisa.

Para a participação em nossa pesquisa as professoras foram convidadas a assinar o de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme disponível no Anexo 1.

Trata-se do estudo de um caso, como forma de buscar investigar em profundidade uma dada realidade. Neste sentido, Macedo (2004) justifica:

[...] o estudo de caso tem por preocupação principal compreender uma instância singular, especial. O objeto estudado é tratado como único, idiográfico [...] cada caso é tratado como tendo um valor próprio. [...] Busca-se ademais a pertinência do detalhe que o edifica e da singularidade que o marca, identifica-o e referencializa-o, sem cair nos regularismos e formismos das perspectivas tecno-funcionalistas. (MACEDO, 2004, p. 150)

Lüdke e André (1986) consideram que “o caso se destaca por constituir uma unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 17)

Algumas das principais características do estudo de caso são apontadas por Lüdke e André (1986, p. 20) ao enfatizar a “interpretação em contexto”, que permite uma apreensão mais completa do objeto, levando em conta o contexto em que ele se situa; pode retratar a realidade de forma completa e profunda, pois se procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Revela experiências vividas, que permitem generalizações naturalísticas, isto é, aplicação a outras situações similares e associação dos resultados com outras experiências, embora não seja este o seu maior objetivo. Procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos

de vista presentes numa situação social, pois, parte-se do pressuposto de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas. Além disso, o estudo de casos utiliza linguagem e forma mais acessível que outros relatórios de pesquisa, isto é, permite a utilização de relatos informais, narrativos, ilustrativos; uso de desenhos, fotografias, colagens, dramatizações.

### 2.3 O MÉTODO

Sabemos da complexidade que envolve a realização de uma pesquisa qualitativa, ainda mais quando ela comporta um enfoque teórico como o que assumimos aqui, etnográfico com um enfoque dialético.

Nesse sentido, explicitamos que, ao abordar a categoria trabalho, com ênfase no trabalho docente é indispensável analisá-la a partir do referencial materialista histórico dialético, isto porque Marx e Engels (1994) foram os teóricos que melhor reflexão fizeram acerca da centralidade do trabalho na condição humana. Através do trabalho o homem se apropria da natureza e a modifica, mas também na sociedade baseada nos moldes de produção capitalista o trabalhador (aquele que vende a sua força de trabalho) se submete às condições aviltantes de trabalho, condições estas impostas pelos empregadores, isto é, por aqueles que detêm os meios de produção.

Ao tentar compreender as formas de enfrentamento construídas pelas professoras no cotidiano nos apropriamos do enfoque teórico que fundamenta as pesquisas de base etnográfica e da tensão que ela comporta, pois reconhecemos que não há linearidade no processo de pesquisa, exigindo do pesquisador o rigor para a utilização do método científico, mas sem objetivá-lo a tal ponto que esqueçamos que se trata de seres humanos e, portanto, no processo de interpretação se estabeleça também a tentativa de compreender e significar a fala dos sujeitos e a problemática proposta.

Ou ainda, como afirmou Geertz (1978):

fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com sinais convencionais do som, mas como exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 1978, p. 20).

Nosso esforço consiste em compreender e descrever uma realidade complexa que envolve a história de vida das professoras, a minha própria história de vida enquanto

professora e pesquisadora, que reconhece a existência de interesses, de formas individuais e coletivas de pensar os problemas vivenciados e descritos, as formas de enfrentamento aos problemas descritos, construídas individual e coletivamente no cotidiano, além das possíveis contradições e incoerências como alertou Geertz.

Na pesquisa de abordagem etnográfica, com enfoque dialético, necessitamos estar atentos ao caráter materialista da dialética, tal como Marx e Engels a conceberam. Segundo Konder (1981, p. 57) “Era preciso evitar que a dialética da história humana fosse analisada como se não tivesse absolutamente nada a ver com a natureza, como se o homem não tivesse uma dimensão irreduzivelmente natural e não tivesse começado sua trajetória na natureza.”

## 2.4 OBJETIVOS

### 2.4.1 Geral:

- Compreender como professoras de uma creche da rede universitária federal, referem e lidam com as condições de trabalho, buscando identificar aspectos que evocam prazer e sofrimento no contexto educativo e as formas de enfrentamento do sofrimento, construídas no cotidiano.

### 2.4.2 Específicos:

- ✓ Identificar como as condições de trabalho e saúde são percebidas e referidas pelas professoras nesta creche e se estas se constituem em fontes geradoras de prazer e sofrimento;
- ✓ Identificar e discutir as formas como estas professoras lidam com o par dialético prazer e sofrimento oriundos das condições de trabalho no cotidiano da Educação Infantil.

## 2.5 OS INSTRUMENTOS

Para a coleta de dados que tenta responder à primeira subquestão que é: No âmbito de uma universidade pública, como professoras de Educação Infantil (creche), referem as condições de trabalho e saúde presentes no cotidiano educativo? Adaptamos o Questionário sobre condições de trabalho e saúde referidos pelas professoras da creche (Anexo nº 3), para identificar quais são as condições de trabalho presentes no cotidiano das professoras. Trata-se de um instrumento validado, utilizado por Wernick (2000) para identificar as condições de trabalho e saúde de professores universitários na Universidade Federal da Bahia, trabalho inédito que nos inspirou a investigar sobre as condições de trabalho de professores da creche, categoria diferenciada na universidade e, atualmente, chamada de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Este instrumento aborda os principais riscos à saúde física e mental no ambiente de trabalho, a percepção de suporte social, demanda e controle sobre o processo de trabalho. Interessa-nos a abrangência das questões elencadas, uma vez que incluem os riscos ambientais, donde se incluem as condições de trabalho e a saúde referidas. Neste instrumento temos como objetivo conhecer as condições em que efetivamente o trabalho se dá, bem como identificar as condições gerais de saúde referidas.

Para avaliar a organização e os processos de trabalho, portanto riscos ergonômicos, estudos na área de saúde ocupacional/saúde pública tem utilizado o Modelo Demanda-Controle (Job Strain Model), elaborado por Karasek (1979; 1981), cf. Araújo (2003). Estes por sua vez fazem parte dos riscos ergonômicos identificados no cotidiano da Educação Infantil na creche investigada. Em Saúde Ocupacional e em Psicologia Organizacional a demanda e o controle sobre o conteúdo do trabalho são avaliados utilizando um instrumento validado denominado Conteúdo do Trabalho (JCQ, ou o Job Content Questionnaire). As questões apresentadas no questionário fazem parte do instrumento que avalia condições de trabalho e saúde referidos, utilizados por Wernick (2000) e privilegiam duas dimensões psicossociais do trabalho:

1. O **controle sobre o trabalho**, isto é, a liberdade para estabelecer os tempos e espaços do desenvolvimento do trabalho;
2. A **demanda psicológica** sobre o trabalho, ou seja a competência para exercer a função, que envolve a percepção subjetiva dos sujeitos, neste caso das professoras.

Para avaliar os hábitos de vida quanto ao consumo de álcool o diagnóstico é realizado através do CAGE. Este é um questionário utilizado para o rastreamento do alcoolismo quando a pessoa admite que faz uso de bebidas alcoólicas.

As letras iniciais têm relação com palavras originadas do inglês, como pode ser verificado<sup>9</sup>:

C → cut down = diminuir	→	Alguma vez você sentiu que deveria <b>diminuir</b> a quantidade de bebida?
A → annoyed = aborrecer	→	As pessoas o <b>aborrecem</b> porque criticam o seu modo de beber?
G → guilt = culpa	→	Você se sente <b>culpado</b> pela maneira como bebe?
E → eye opening = ao despertar	→	Você costuma <b>beber de manhã</b> para diminuir o nervosismo ou a ressaca?

Considera-se o CAGE positivo quando uma das respostas às questões for positiva. Como todo teste, o CAGE não é 100% positivo para alcoolismo, deve-se utilizá-lo como um instrumento no auxílio do diagnóstico.

Portanto, para identificarmos a condição de saúde, situações de prazer e de desprazer que geram sofrimento na percepção das professoras da creche investigada a aplicação deste questionário é de fundamental importância, visto que elenca, de forma abrangente, diversas variáveis que impactam sobre a percepção de satisfação com os processos de trabalho.

A utilização do questionário de identificação das condições de trabalho tem as limitações próprias desse tipo de instrumento, dentre eles o fato de ao se referirem a um momento específico da vida dos pesquisados, proporcionam imagem instantânea ou de período curto da relação que se pretende avaliar, portanto, refletem com mais ou menos intensidade as emoções e percepções do presente, sejam elas mais acirradas ou mais leves.

Acreditamos que a utilização apenas do questionário para a coleta de dados não seria suficiente para descrever os fenômenos vivenciados pelas professoras, individualmente ou em grupo. Diante disso optamos por realizar também as entrevistas e a análise documental para que pudéssemos fazer uma descrição densa, considerando a historicidade presente nas relações que se estabelecem no contexto, descrevendo e analisando, de forma crítica, situações concretas para referenciar a pesquisa, situações essas vivenciadas pelas professoras ao longo da experiência profissional na creche.

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://www.orientacoesmedicas.com.br/sosalcoolismo.asp>> Acesso em: 17set.2009.

O segundo instrumento, que são as entrevistas, tem como objetivo responder a segunda subquestão: De que modo as professoras lidam com o par dialético prazer e sofrimento no cotidiano? Como podemos identificar as estratégias elaboradas? Para tal, utilizaremos um roteiro de entrevista semi-estruturada, cujas respostas serão interpretadas à luz dos fundamentos da análise do conteúdo, conforme Franco (2005):

A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a serem seguidos. Reiterando, diríamos que, para o efetivo “caminhar neste processo”, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e, mesmo, “o pano de fundo” no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados. (FRANCO, 2005, p. 24-25)

Para abordar o par dialético prazer e sofrimento utilizamos como referências teórico-metodológicas a etnografia com enfoque dialético, tensionando as contradições vivenciadas pelas docentes, destacando papel da ludicidade como vem estudando Luckesi (1998; cf. Luckesi, 2002) no processo de desenvolvimento da capacidade de resiliência pelas professoras, a partir dos estudos de Cyrulnik (2004; 2005; 2006; 2007), uma vez que, sem situações que envolvem riscos à integridade física ou mental, não há desenvolvimento da capacidade de resiliência.

Na análise das narrativas, sejam orais ou escritas, podemos identificar em suas falas os elementos que possibilitem a melhor compreensão do problema investigado. Cyrulnik, (2005) afirma que:

Para iniciar um trabalho de resiliência, devemos esclarecer novamente o mundo e dar-lhe coerência. A ferramenta que permite esse trabalho chama-se “narração”. É evidente que não podemos contar uma história a partir do nada. É necessário que tenhamos sido sensíveis a fragmentos do real, que os tenhamos transformado em lembrança, associado e recomposto em encadeamentos temporais lógicos. Esse trabalho psíquico deve ser dirigido a alguém que nos afete. Ou seja, mesmo na narrativa mais simples, cada personagem é co-autor da narração. (CYRULNIK, 2005, p. 42)

Como fonte documental de apoio, recorreremos aos relatos em conversas, bilhetes, e-mails pessoais, documentos individuais ou coletivos apresentados à creche, ao grupo de professoras ou à administração central da universidade. Os documentos coletivos são importantes para o nosso estudo, pois representam a percepção da maioria das professoras em relação aos problemas identificados e as formas de enfrentamento. É uma espécie de síntese das opiniões dos sujeitos que são discutidas, questionadas, registradas e encaminhadas a outros sujeitos, sejam os pais das crianças da creche ou à Coordenação e Pró-reitoria de Assuntos Estudantis.

Nos dois últimos instrumentos, isto é, através da fonte documental de apoio e das entrevistas semi-estruturadas, pretendemos identificar as formas como as professoras costumam lidar com o par dialético prazer e sofrimento que emergem do cotidiano da docência na creche e quais as estratégias de enfrentamento construídas individualmente e em grupo a partir das situações vivenciadas.

Por fim, trata-se de uma pesquisa cuja realização é marcada pela descrição e escrita como fruto de uma observação participante. Desse modo, o fato de a pesquisadora conhecer o lócus empírico e ter uma atuação neste mesmo ambiente, na forma de um vínculo profissional, visto que sou professora nesta instituição, por um lado me permite ter acesso a conteúdos que certamente não teria da forma como tenho se não fizesse parte do contexto. Permite também uma relação mais profunda com os sujeitos da pesquisa, uma relação de respeito, confiança e empatia, mas por outro significa também um esforço consciente de descrever o contexto, as relações que ali se estabelecem, tomando como referência os dados coletados e informados pelas professoras.

## 2.6 TABULAÇÃO, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS QUALI-QUANTITATIVOS

Para a análise dos dados quantitativos utilizamos a tabulação dos dados coletados a partir do questionário Utilizou-se para análise estatística descritiva e exploratória de dados o software Microsoft Office Excel. Procuraram-se agrupar os dados de modo que expressassem os pontos de convergência e discordância entre os professores, apresentando-os em forma de gráficos e tabelas de frequências. Os dados contidos no questionário aplicado que trata das condições de trabalho e saúde referidos foram respondidos pelas professoras no mês de maio de 2008, desse modo refletem menos os problemas vivenciados no segundo semestre de 2009.

A média aritmética é o resultado da soma dos valores de todas as observações, dividida pelo número de observações, conforme a fórmula:

$$\bar{X} = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{N}$$

Na análise dos itens que tratam do Riscos Ergonômicos procedemos uma interpretação primária dos dados coletados, por não pretendermos identificar a Prevalência de Distúrbios Menores, tal como foi realizado por Wernick (2000).

Para analisar as condições de funcionamento da creche, contextualizando o lócus empírico, tomamos como referência o Parecer 04/2000 (BRASIL, 2000, p. 10), item 4. Espaços físicos e Recursos Materiais para a Educação Infantil. Para caracterizar as condições de trabalho e saúde adotamos a classificação de riscos ambientais definidos na Portaria n.º 25, do Ministério do Trabalho, de 29/12/1994. Os riscos ambientais são subdivididos em riscos: 1. Físicos; 2. Riscos químicos; 3. Riscos Biológicos; 4. Riscos ergonômicos, e; 5. Riscos de acidentes. Embora nosso maior interesse se concentre sobre os riscos ergonômicos.

Tomamos como base a legislação sobre a Educação Infantil em comparação à tabela de riscos para embasar a análise, interpretação e discussão dos dados. Interessa-nos especialmente a forma como os riscos ergonômicos impactam sobre a percepção da existência do par dialético prazer e sofrimento oriundo a partir das condições de trabalho na creche investigada.

Para o tratamento dos dados qualitativos foi utilizada a análise de conteúdo, pois, conforme Franco (2005), “dentre as manifestações do comportamento humano, a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens, passam a ser vistos como indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e a seus componentes psicossociais” (FRANCO, 2005, p. 8). Desse modo realizamos “uma análise descritiva com incorporação de recursos analíticos e interpretativos”, ainda conforme Franco (2005, p. 9). De qualquer modo, reconhecemos que toda pesquisa apresenta aspectos qualiquantitativos passíveis de serem interpretados e quantificados.

Realizamos a entrevista individualmente, marcando horários e locais com cada uma das professoras e, posteriormente, fizemos a transcrição das falas. Do total de entrevistadas, três têm aproximadamente cinco anos de efetivo exercício de docência na creche e as outras quatro têm doze anos e meio. Por coincidência, as professoras com menos tempo de serviço em sala de aula foram as que realizaram as entrevistas em menor espaço de tempo, aproximadamente 45 minutos, cada uma. As entrevistas das professoras mais antigas foram mais longas, com mais registros de emoção ao abordar questões individuais e coletivas que marcaram as lutas, as dificuldades, as contradições vivenciadas, oriundas no contexto da creche. Desse modo, o tempo gasto nas entrevistas destas variou entre 1 hora e 12 minutos e 1 hora e 55 minutos, cada uma delas.

Após a transcrição das falas das professoras procedemos a leitura minuciosa do material digitado, com o objetivo de identificar as palavras-chave que sinalizavam para a existência de prazer e sofrimento referidas pelas entrevistadas.

Como técnica de análise dos dados obtidos a partir das entrevistas utilizamos a análise de conteúdo, com base nos estudos de Franco (2005). Nesse sentido, concordamos com esta autora, quando diz que:

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já, o sentido implica na atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas. (FRANCO (2005, p. 15)

Para proceder à análise de conteúdo fizemos a categorização semântica dos dados conforme Franco (2005, p.57), pois “a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo”.

Cada categoria foi subdividida em subcategorias para melhor descrever o prazer e desprazer identificados e as formas como as professoras lidam com o sofrimento psíquico identificado no cotidiano educativo.

Uma vez identificadas situações que denotavam o prazer ou o sofrimento, observamos a frequência com que tais palavras ou unidades de sentido apareciam nas entrevistas de cada professora e, posteriormente a presença de tais referências na fala das outras professoras entrevistadas. Deste trabalho, surgiram as categorias de análise que, depois de organizadas, compuseram parte do Capítulo IV e os Capítulos V e VI desta dissertação.

Esta pesquisa aborda aspectos de cunho subjetivo: refletimos sobre como as condições de trabalho e saúde são referidas pelas professoras; sobre os aspectos que evocam o par dialético “prazer e sofrimento” no cotidiano educativo e de que forma as professoras lidam com o sofrimento referido. Desse modo, a análise de conteúdo se mostrou uma técnica capaz de nos ajudar a absorver, compreender e analisar os sentidos atribuídos pelas professoras, a partir da organização dos dados em categorias e subcategorias que emergiram a partir da descrição e interpretação dos dados coletados. O *corpus* desta pesquisa como define Bardin (1977), cf. FRANCO (2005, p. 49) foi constituído por: entrevista semi-estruturada, questionário, análise documental da carta aos pais e de mensagens trocadas por e-mail.

Para finalizar, é importante destacar que os dados encontrados a partir desta pesquisa não têm a pretensão de esgotar a temática ou se colocar no lugar inatingível de verdade. Como a realidade e os contextos históricos, sociais, econômicos são dinâmicos, as reflexões aqui registradas podem não se repetir se realizados por outro pesquisador e em outro contexto, e isso não significará ausência de rigor científico ou metodológico, pois se trata das múltiplas e complexas relações que se estabelecem na realidade investigada.

### **3 QUADRO REFERENCIAL**

#### **CONDIÇÕES DE TRABALHO, PRAZER E SOFRIMENTO PARA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Muitas mudanças vêm ocorrendo no campo da economia, da ciência, da política, dentre outros, em nível mundial e não poderiam deixar de influenciar o campo da educação, bem como ter reflexos no trabalho e na vida dos trabalhadores docentes. Soares (2007) analisa o contexto de trabalho docente, afirmando que:

as tensões vividas atualmente no sistema educacional são a expressão das transformações sociais e das novas exigências que se apresentam na formação de novas gerações. O acesso à informação e ao conhecimento, [...] as modificações no mercado de trabalho, os valores sociais emergentes, [...] e a rapidez das transformações são algumas das características da sociedade do século XXI que afetam, sem dúvida, o exercício da atividade docente (SOARES, 2007, p. 8).

A educação é um campo de trabalho complexo, no qual o processo de ensinar e aprender ocorre através da interação de diversos fatores. Em um aspecto mais amplo, a escola enquanto instituição social está inserida em uma sociedade capitalista, desse modo, há interesses e contradições, que fazem com que o professor obtenha maior ou menor satisfação com a profissão docente. Além disso, a profissão docente é eminentemente relacional, isto é, professores e alunos se relacionam cotidianamente, portanto, existem fatores afetivos, psicológicos, administrativos e pedagógicos implicados, a saber: o professor deve cumprir sua jornada de trabalho, preocupar-se com a aprendizagem, relacionar-se com a comunidade escolar e, em uma creche em uma universidade, deve ainda realizar atividades de pesquisa e extensão. Ademais, há fatores subjetivos a serem considerados, a exemplo da satisfação com a profissão, com as condições de trabalho, com a remuneração, com a expectativa em relação ao tratamento que vem sendo dispensado aos professores pela sociedade, considerados como “profissionais de questionável qualidade”, segundo Rabêllo (2008) e Nóvoa (2002), embora, paradoxalmente, se delegue à escola a função de “regeneração social” (cf. RABÊLLO, 2008).

Ainda na perspectiva do professor como figura questionada, Esteve (1999) aponta para o caráter histórico de tal perspectiva ao afirmar que:

a velha acusação de Sócrates, por corromper a juventude, ilustra as tensões existentes há vinte e quatro séculos, entre o que o professor faz e o que a sociedade desejaria que fizesse. Entre a aspiração ao desenvolvimento criativo, crítico e pessoal e a exigência social de submissão e integração à ordem estabelecida. (ESTEVE, 1999, p. 21)

De uma forma ou de outra, tanto ao considerar o sentido histórico a partir do qual o “lugar de onde fala o professor” é colocado em xeque, quanto avaliando o contexto das políticas atuais que visam a educação para todos, acredita-se na hipótese da defasagem das condições de trabalho em face das metas traçadas e efetivamente alcançadas através da legislação e das referências presentes na literatura. Tal defasagem implica em acréscimo de trabalho, que gera sobreesforço nos docentes na realização de suas tarefas, aumento de exigências com reflexos na saúde do professor. Essa situação parece se agravar quando o contexto educativo é uma creche, mantida por uma universidade pública federal.

Pode-se afirmar que, na atualidade, houve uma mudança no papel do professor e este papel extrapolou a mediação do processo de conhecimento do aluno. Diante disso, não basta apenas dar aulas, pois, para além da sala de aula, a fim de garantir uma articulação entre a escola e a comunidade, o professor, é cobrado a participar da gestão e do planejamento escolar, o que significa uma dedicação mais ampla, a qual se estende às famílias e à comunidade, implicando em acréscimo de trabalho, para o qual a maioria dos professores não foi formada e a remuneração não se dá de forma equivalente.

### 3.1 A CATEGORIA TRABALHO

O trabalho humano possui um duplo caráter, se por um lado é percebido como fonte de realização, satisfação e prazer, estruturando e conformando o processo de identidade dos sujeitos; por outro, pode também transformar-se em elemento patogênico, tornando-se nocivo à saúde do trabalhador. (SELIGMANN-SILVA, 1994, cf. DEJOURS, 1992).

Mas o que é trabalho? Que significados pode comportar? Etimologicamente, segundo Antunes (2008, p. 98) trabalho é um vocábulo de origem latina “vem de *tripalium*, aparelho dotado de três estacas cujo acionamento torturava o operador [...] hoje em dia designa praticamente apenas uma atividade assalariada.” Em português, segundo Albornoz (1997) e Lima; Weber; Martini (2008) há o labor e o trabalho, que possuem a mesma significação “[...]”

a de realizar uma obra que te expresse, te dê reconhecimento social e permaneça além da tua vida. E a de esforço rotineiro e repetitivo, sem liberdade, de resultado consumível e incômodo inevitável.”

Trabalho na perspectiva do *tripalium* assume o sentido de uma atividade que garante a sobrevivência do trabalhador a partir da troca da mão-de-obra pela remuneração, no sentido de uma atividade sem prazer, penosa, sacrificante, sem sentido para aquele que a realiza, mas que possibilita o acesso, a fruição, a outras tantas coisas que o dinheiro pode proporcionar.

Na segunda perspectiva, defendida por Albornoz (1997) e Lima; Weber; Martini (2008), percebemos diferenças nas concepções do que é trabalho, por esse motivo não pode ser compreendido de uma única forma, pois nem todo trabalho pode ser referido como enfadonho ou sem sentido. Acreditamos que, através do exercício do trabalho, podemos exercitar a nossa capacidade criadora, interagir com outros sujeitos, construir relações interpessoais que extrapolam o ambiente de trabalho, construir vínculos afetivos, e, que, mesmo estando em condição de submissão semelhante naquele ambiente, cada trabalhador têm formas próprias de interpretar o mundo, de realizar as suas tarefas no trabalho e fora dele, ou seja, a individualidade humana não pode ser desconsiderada e a relação possível entre as individualidades que fundam o convívio social, pois o ser humano é único, mas é um ser que se relaciona e que produz cultura.

Diante do exposto, o trabalho precisa ser considerado não apenas em relação ao desprazer ou ao sofrimento que impõe, mas também, em seus aspectos que apontam para o sentido de realização, de satisfação, de expressão, de prazer e até mesmo de plenitude que ele também pode comportar, em uma relação dialética. Nessa perspectiva, os sentidos do trabalho se aproximam mais da forma como Seligmann-Silva (apud Dejours, 1992) avalia.

Para abordar o trabalho e seu significado na sociedade, a partir de uma perspectiva materialista histórico-dialética, é indispensável apresentar e discutir esta categoria, ainda que brevemente, a partir do sentido construído por Marx e Engels (1994):

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização física. Ao produzirem indiretamente a sua própria vida material. (MARX E ENGELS, 1994, p. 15).

Marx destaca a condição humana de organização que o diferencia dos outros animais e que permite que o homem atue sobre a natureza, domine-a, como uma “necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza” (Antunes, 2008, p. 42). Desse modo, para Marx, o ser humano pode ser entendido a partir do que produz e como produz, visto que o homem depende das condições materiais da sua produção para sobreviver e ser.

Por mais paradoxal que possa parecer, se o que distingue o homem dos animais é a sua capacidade de dominar a natureza, de pensar sobre a tarefa, sobre o trabalho antes mesmo de tê-lo pronto, produzindo meios para a sua sobrevivência, por outro lado, tem que subordinar a própria vontade enquanto trabalha. Acerca dessa dualidade Marx em o *Capital*, I (1978) argumenta:

Na extremidade de todo processo de trabalho, chegamos a um resultado já existente antes na imaginação do trabalhador ao começá-lo. Ele não apenas efetua uma mudança de forma no material com que trabalha, mas também concretiza uma finalidade dele próprio que fixa a lei de seu *modus operandi*, e à qual tem de subordinar sua própria vontade. E essa subordinação não é um ato simplesmente momentâneo. Além do esforço de seus órgãos corporais, o processo exige que durante toda a operação, a vontade do trabalhador permaneça em consonância com sua finalidade. Isso significa que é executado, e por conseguinte, quanto menos gostar disso como algo em que emprega suas capacidades físicas e mentais, tanto maior atenção é obrigado a prestar. (MARX, 1978, p. 197-198).

Marx destaca a necessidade de empregar esforços físicos e mentais no processo de produção e descreve o processo de alienação presente em qualquer relação de trabalho, por mais criativo que seja, na medida em que o ser humano está sempre subordinado a outros seres humanos. Nesse sentido, tem que subordinar a própria vontade enquanto trabalha e, quanto menos identificação tem como o conteúdo da tarefa, com a forma de organizá-la e desenvolvê-la, mais esforço necessita fazer para cumpri-la.

A subordinação da vontade do homem ao trabalho, externo, estranho, de modo que o desenvolvimento da tarefa é desprovido de sentido, é o ponto de partida para Marx (1967) no Primeiro Manuscrito, ao apresentar o conceito de trabalho alienado, conforme pode ser visto:

Primeiramente, ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte ele não se realizar em seu trabalho mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas fisicamente exausto e livremente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é trabalho forçado. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas

um meio para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato de, logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo mas sim outra pessoa. (MARX, 1967, p. 93)

Diante do exposto, é possível afirmar que todo o trabalho na sociedade capitalista é alienado, por mais livre e mais criativo que possa parecer, pois o homem, por se constituir em um ser social depende de outros homens e estará a serviço desses, mesmo quando acredite não estar. Se essa afirmação for considerada em seu sentido estrito, não haveria outra possibilidade a não ser aceitar a realidade e a sociedade como imutáveis e então incorreríamos em um equívoco, porquanto a principal característica da realidade é o seu caráter dinâmico, transitório. Diante desse fato, é fundamental identificar no cotidiano, meios de resistência ao processo de alienação, buscando formas de superação, de emancipação, de transformação mesmo quando tudo parece contribuir para a manutenção do *status quo*.

Acreditamos que o trabalho docente, por possuir características diferenciadas em relação ao trabalho na fábrica, por trabalhar com seres humanos e com a reprodução/produção de conhecimentos apresenta elementos capazes de auxiliar o homem no processo de mudança de valores, de atitudes, de visão de mundo. Contribuindo, significativamente, para a transformação da sociedade, embora este se constitua em um processo lento, como lento e processual é a história humana e a capacidade de superação dos conflitos.

Um dos diferenciais do trabalho docente em relação ao trabalho no chão da fábrica é que, embora o professor possa utilizar a tecnologia e outros recursos no processo de ensino, ele exerce sua função na interação com outros seres humanos e, desse modo, pode desempenhar sua tarefa de forma dinâmica, criativa, interativa, estabelecendo uma relação de alteridade entre os si e os colegas e entre si e os educandos. Mas o que temos acompanhado passa ao largo dessa capacidade de dialogar, de construir junto e mesmo uma profissão que possibilita o exercício da autoria docente, como propõe D'Ávila (2007), elementos como a criatividade e a relação de empatia e alteridade entre os sujeitos, têm ficado em segundo plano no cotidiano escolar, envolvendo distintos fatores que extrapolam a responsabilidade do professor, da família, dos educandos, a escassez de recursos materiais e humanos, a desvalorização salarial e profissional, dentre outros, se analisados de forma isolada, mas que analisados de forma sistêmica engloba e envolve a todos os sujeitos. A escola tem refletido as

mudanças estruturais por que vem passando a sociedade de um modo geral e isso impacta diretamente nas condições de trabalho presentes nesse ambiente.

Do ponto de vista do trabalho docente, o educador, ao alienar-se no processo do trabalho (MARX, 1967), aliena-se a si mesmo, à sua natureza e é alienado por outros homens, e não consegue vislumbrar, em um primeiro momento, as possibilidades de reflexão acerca da sua atividade. Entretanto, acreditamos que, a partir do envolvimento, do compromisso, através da reflexão, da busca por qualificação docente, através do diálogo com os demais professores na instituição escolar, novas formas de conviver no trabalho e fora dele, de modo mais solidário e cooperativo a relação de trabalho pode se tornar menos sacrificante para os trabalhadores da educação. Não queremos dizer com isso que todos os problemas serão resolvidos, mas, certamente tornará mais fácil a mobilização e luta pelas mudanças necessárias.

Acreditamos que o trabalho docente inclui, ao mesmo tempo, o trabalho físico que é corporal e o trabalho intelectual, que é mental: o pensar sobre as questões, planejar, desenvolver, avaliar, elaborar novas questões, e recomeçar o processo educativo que é ao mesmo tempo dialético, permite confrontar-se, questionar-se, rever posturas, reelaborar; e é dialógico, pois é construído socialmente a partir da interação entre sujeitos, seja em uma relação professor e aluno, entre os pares, etc. Logo, por tratar-se de uma atividade que permite o exercício da intelectualidade, da criatividade, da livre expressão, por mais que a liberdade seja sempre relativa, é possível realizar-se através do trabalho, assim como é possível alienar-se a partir dele.

Que sentido pode ter o trabalho docente para o professor? O ponto de partida parece ser a função de subsistência, diante da qual a venda da força de trabalho a remuneração para garantir as necessidades básicas, dentre as quais, alimentos, saúde, moradia, vestuário. Além disso, usufruir da produção cultural disponível em nossa sociedade, a exemplo do estudo e as diversas formas de lazer, normalmente serviços pagos e caros. Diante disso, nem sempre o salário que o professor recebe é suficiente para prover adequadamente a maioria das suas necessidades, levando-os a assumir jornada dupla ou tripla de trabalho.

O trabalho docente pode significar também, para o professor, uma forma de ter reconhecimento e valorização social a partir da função que desempenha. Entretanto, o status social e cultural que outrora o professor gozava, segundo Esteve (1999), vem declinando, de tal modo que:

no momento atual, nossa sociedade tende a estabelecer o status social com base no nível de renda salarial. A ideia de saber, abnegação caiu por terra na valorização

social. Para muitos pais, que alguém tenha escolhido ser professor não está associado ao sentido de uma vocação, mas ao alibi de sua incapacidade de fazer “algo melhor”; ou seja, para dedicar-se a outra coisa em que se ganhe mais dinheiro. (ESTEVE, 1999, p. 34).

O posicionamento dos pais acerca da desvalorização do trabalho docente não se resume a visão de um segmento da sociedade, mas é um reflexo de como a sociedade, de um modo geral, vê o trabalho docente e o professor. Então se o professor está em busca de reconhecimento e valorização social este poderia ser mais um elemento de frustração, ao invés de fortalecimento da autoestima.

Na atualidade essa forma de pensar é tão forte que há um dito popular que diz: “Quem sabe faz, quem não sabe ensina”. Isso é muito grave e muito triste também porque é uma clara forma de questionar o saber docente, a sua função social e de referir que qualquer um pode exercer a profissão docente. É uma forma também de tentar justificar a baixa remuneração do magistério, em todos os níveis, isto é, sugerindo a incapacidade do trabalhador da educação de dedicar-se a algo que renda melhor remuneração, mesmo que muitas vezes em comparação a outras categorias profissionais o professor tenha maior titulação.

Nesse sentido, Esteve (1999) afirma ainda que:

Em todos os países do ocidente europeu, Canadá e Estados Unidos, os profissionais do ensino, em todos os graus, têm níveis de retribuição sensivelmente inferiores aos de outros profissionais com a mesma titulação. Esse fator, [...] contribui como um elemento a mais a constituir-se em prol do mal-estar do educador, sobretudo quando o professor o associa com o aumento de exigências e responsabilidades que se lhe pedem em seu trabalho. (ESTEVE, 1999, p. 34-35)

Diante do exposto percebemos que essa realidade não se restringe aos países em desenvolvimento, como o Brasil, é um problema complexo que atinge toda uma categoria de trabalhadores em níveis continentais. Essa desvalorização do trabalho e do trabalhador docente está atrelada, por um lado, às rápidas transformações por que passa a sociedade e, portanto, transfere-se ao professor a responsabilidade por instrumentalizar os jovens de modo a se adaptarem a essa realidade e, por outro, ao fato de que o trabalho do professor, em todos os níveis de ensino, não produz mais valia. Isto é, o trabalho docente não gera lucro diretamente ao capital. Apesar disso, se não gera lucro diretamente, agrega valor, produz e reproduz ideologia e isso é motivo, mais que suficiente, para ser considerado como um trabalho importante, indispensável para a sociedade, nós diríamos.

Mas como distinguir se o trabalho docente é trabalho produtivo ou improdutivo<sup>10</sup>? Há duas possibilidades de efetivar tal propósito. A primeira dá conta de que o trabalho do professor, especialmente quando se realiza na esfera do serviço público é considerado improdutivo por não produzir mais-valia<sup>11</sup> diretamente e por se tratar de trabalho imaterial, pois, por um lado não há a produção de uma mercadoria palpável, uma vez que o professor “vende” seu saber, isto é, produz/socializa/reproduz conhecimento e, por outro, pela natureza e especificidade da educação o produto não é separável do ato de produção.

Afinal, o trabalho docente é produtivo ou improdutivo? O trabalho docente pode ser considerado como produtivo pelo fato de agregar valor aos trabalhadores que produzem mais-valia diretamente e que possui em sua organização grande divisão social do trabalho, ou seja, o trabalho é dividido por etapas e o trabalhador não domina a produção em sua totalidade, pois há coordenador pedagógico, diretor, Secretaria de Educação, a prescrever como deve ser desempenhado o trabalho docente.

Atualmente muitos professores produzem livros, publicam artigos em revistas, dão palestras e são remunerados por isto e, portanto, trata-se de um trabalho produtivo quando são explorados pelo capital, isto é, quando o professor está a serviço de alguém que intermedia o processo e recebe parte do lucro. Acreditamos que o principal é analisar a questão sobre de que modo “este trabalho está submetido à forma capitalista de organização do trabalho, independentemente de seu resultado ser uma produção material ou não-material”<sup>12</sup> (HYPÓLITO, 1991, p. 6).

Outro aspecto a ser salientado é, como dizem os críticos (reprodutivistas), como Althusser (1970), Bourdieu e Passeron (1975): a escola também prepara a mão-de-obra para o mercado capitalista.

Na Educação Infantil, em uma creche universitária, o trabalho do professor tem duas funções principais que são, por um lado desenvolver atividades educativas e socializadoras com as crianças, filhos de estudantes, técnicos-administrativos e professores (atividade de ensino), portanto, possibilitando que estes trabalhadores e os futuros trabalhadores se

---

<sup>10</sup> Uma boa discussão acerca do trabalho docente enquanto trabalho produtivo ou improdutivo ou ainda material ou imaterial pode ser encontrada nos artigos de HYPÓLITO, Á. M.. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. In: *Teoria & Educação*, 4, 1991. e no artigo de CARCANHOLO, R. A.. O trabalho produtivo na teoria marxista.

<sup>11</sup> Mais-valia é o excedente pecuniário obtido pelo capitalista a partir do processo de produção e comercialização da mercadoria, já excluído os custos de produção e, conseqüentemente o salário do operário.

<sup>12</sup> HYPÓLITO, Á. M.. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. In: *Teoria & Educação*, 4, 1991.

instrumentalizem e produzam mais valia para o capital (sem que este arque com os custos, uma vez que é o estado quem o financia), e, por outro lado, o trabalho do professor, que não se limita a dar aulas, permite que novos conhecimentos sejam construídos a partir da prática e da pesquisa e sejam, concomitantemente, socializados a partir das atividades de extensão. Por este motivo, segundo Hypólito (1991, p. 4) “o trabalho do professor de escola pública não deve ser considerado como produtivo, mas enquanto participe da acumulação mediata do capital este trabalho poderia ser considerado como produtivo”.

Portanto, podemos afirmar que o trabalho docente em uma creche universitária tem sentido e valor, sendo este trabalho considerado como produtivo ou improdutivo, apesar da forma desprestigiada como vem sendo tratado historicamente em nossa sociedade. Essa é uma constatação bastante contraditória que mostra a complexidade que envolve o exercício da profissão docente na atualidade e exige desses profissionais, grande esforço para encontrar elementos que refiram ao prazer em exercer a docência e não apenas elementos que apontam para o desprazer que gera sofrimento, que parecem mais evidentes.

### 3.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO E FONTES GERADORAS DE ESTRESSE

O trabalho pode ser analisado de forma objetiva, através dos seus resultados, isto é, do produto gerado, mas pode também ser interpretado a partir de uma ótica subjetiva, da forma como os próprios indivíduos percebem e desenvolvem a sua atividade laboral. Nesse sentido, Dejours (1992) afirma que cada indivíduo realiza o trabalho de uma forma pessoal, estruturando modos específicos de executar cada uma de suas etapas. Isso significa dizer que “esse processo, portanto, é conformador de identidade, permitindo que o indivíduo possa reconhecer-se no produto final do processo de produção”. (ARAÚJO, 2008, p. 10)

No campo da subjetividade da profissão docente, apresentamos dados de uma pesquisa realizada pela Fundação SM e a OEI (Organização dos Estados Ibero-Americanos) que investiga os Valores e as emoções dos professores brasileiros. Esta pesquisa foi realizada com professores de diversas regiões do Brasil e envolveu profissionais da rede pública e privada de ensino. Dentre os principais achados, aponta a falta de reconhecimento profissional como principal causa de sentimentos insatisfatórios em seu trabalho com 51,4% das respostas. Com 23,7% das respostas vem, em segundo lugar, os conflitos habituais. Embora este seja um

ponto importante a ser compreendido, visto que ocupou 23,7% das respostas, para nós não fica claro a que tipo de conflitos habituais a pesquisa se refere.

A falta de reconhecimento profissional constatada na pesquisa se constitui em um grave problema, na medida em que, mais da metade dos professores entrevistados se referem a tal percepção, levando-nos a questionar qual o lugar do trabalho e do trabalhador docente na atualidade, em relação à realidade da educação brasileira.

Ainda sobre a falta de reconhecimento profissional Rabêllo (2008) acrescenta:

Aliado à precariedade material e humana das escolas e da sua própria qualificação enquanto docente, o profissional não mais possui o respeito de outrora, passando a receber salários inferiores a outras categorias profissionais e se submetendo a jornada de trabalho incompatível com a necessidade de aperfeiçoamento constante. (RABÊLLO, 2008, p. 40)

A falta de reconhecimento social impacta sobre a autoestima do professor de várias maneiras. Nesse sentido, de acordo com Neves (2006) a falta desse reconhecimento:

constitui-se em fio condutor para entendermos a maneira pela qual elas (as professoras) se localizam social e profissionalmente, bem como se relacionam com sua saúde mental. No quadro de caos do sistema educacional, o julgamento negativo – por parte da sociedade e dos pais de alunos em particular – responsabilizando as professoras pelo fracasso da escola pública incomoda-as profundamente. As professoras se ressentem coletivamente de não ter o seu trabalho reconhecido e valorizado. (NEVES, 2006, p. 68)

No que tange à Educação Infantil em uma creche universitária, nos arriscamos a afirmar que há um julgamento negativo em relação ao exercício da docência. Não raro, o trabalho das professoras costuma ser visto por seus colegas do ensino superior na mesma instituição, como um nível inferior de trabalho docente. Ou ainda, há menos prestígio social em relação aos saberes da docência na Educação Infantil, bem como aos saberes produzidos por seus professores, tomando como referência outros saberes produzidos e mobilizados por professores no âmbito da graduação ou da pós-graduação na universidade.

Por outro lado, quando as professoras da Educação Infantil participam de cursos de formação continuada, participam de eventos institucionais, em disciplinas da pós-graduação, dentre outros, é delas que se espera que apresentem atividades ligadas à Arte, através de vivências, de dinâmicas, de sensibilizações e de reflexões baseadas na realização de atividades lúdicas, como ponto de partida para as abstrações características do pensamento na academia.

Não afirmamos com isso que na Educação Infantil a unidade teoria-prática e emoção e razão ocorram de forma plena, dizemos antes que há saberes específicos diferenciados produzidos no contexto da Educação Infantil e que estes se articulam com o fazer acadêmico. Nem melhor, nem pior, diferente; portanto passível de reconhecimento em sua especificidade, pensando esses saberes a partir de uma relação de alteridade.

Ainda segundo Soares (2007, p. 40), o auto-reconhecimento e o reconhecimento por parte da sociedade, por ser um bom professor é considerado o sentimento que mais dá satisfação ao professor no exercício do seu trabalho, conforme respondeu 55,2% dos professores entrevistados na pesquisa realizada por Soares (2007, p. 40).

Além do reconhecimento profissional, a pesquisa revelou que professores apontam as condições de trabalho como um elemento que vem dificultando o exercício da docência, de modo menos sacrificante. Desse modo, a pesquisa sobre os Valores e Emoções dos professores brasileiros coordenada por Soares (2007), revela que as condições de trabalho atuais não satisfazem a maior parte dos professores, especialmente se considerarmos o universo dos professores da rede pública de ensino, com 50,9% das respostas apresentadas.

Para caracterizar as condições de trabalho e saúde adotamos a classificação de riscos ambientais definidos na Portaria n.º 25, do Ministério do Trabalho, de 29/12/1994. Os riscos ambientais são subdivididos em riscos: 1. Físicos; 2. Riscos químicos; 3. Riscos Biológicos; 4. Riscos ergonômicos, e; 5. Riscos de acidentes.

Dejours (1992, p. 25) faz um esclarecimento importante que nos ajuda a compreender as condições de trabalho ao explicitar que Condição de trabalho inclui o ambiente físico, químico, biológico, condições de higiene. Estas representam o risco à saúde física dos trabalhadores. As condições de segurança e as características antropométricas do posto de trabalho têm impacto tanto na saúde física quanto mental. A organização do trabalho engloba a divisão do trabalho, o conteúdo da tarefa, o sistema hierárquico, as modalidades de comando, as relações de poder, as questões de responsabilidade etc. Este último ponto reúne tanto as condições físicas e ambientais, como a forma como o trabalho é desenvolvido e organizado com reflexos diretos sobre a saúde mental do trabalhador.

Dentro do quesito organização do trabalho há que se considerar ainda a demanda e o controle do trabalho. A demanda está relacionada ao que se espera que o trabalhador desempenhe para a função em que ele foi admitido/contratado e as próprias expectativas do trabalhador quanto ao exercício das funções que lhe foram atribuídas, correspondendo às

demandas externas e internas, respectivamente. Na categoria controle está em jogo o grau de autonomia e liberdade que o trabalhador tem de organizar a sua tarefa, estabelecendo o melhor ritmo e forma de cumpri-la. Entretanto, com o aumento crescente da participação dos docentes nas atividades pedagógicas, administrativas e gestoras, o ritmo de trabalho tem aumentado cada vez mais, além da frequente interrupção de uma atividade para o desempenho de outra, sem o tempo necessário para concluir a primeira e a sensação de menor controle sobre a decisão da melhor forma de desempenhar suas funções.

É importante esclarecer que, tanto as demandas externas, quando as internas, quando não atendidas satisfatoriamente pelo trabalhador, se constituem em fontes geradoras de estresse e representam um risco à saúde mental dos trabalhadores.

Segundo Lipp:

As causas [...] externas são aquelas representadas pelo que nos acontece na vida ou pelas pessoas com as quais lidamos, isto é, trabalho em excesso ou desagradável, família em desarmonia, acidentes etc. As causas internas são aquelas que referem a como pensamos, às crenças e aos valores que temos e como interpretamos o mundo ao nosso redor. (apud MEIRA, 2002, p. 31)

As fontes externas são de mais difícil controle, uma vez que a sua ocorrência independe de nós e da nossa vontade. Entretanto, as fontes internas, são passíveis de serem controladas e transformadas de acordo com a nossa consciência do que em nós desencadeia o estresse e da forma como lidamos com ele. Tem mais a ver com a forma pessoal como lidamos com o inesperado. Aprender a agir ao invés de reagir parece fazer diferença, inclusive em relação às formas de enfrentamento, sejam positivas ou negativas.

Mas, o que é mesmo estresse? Para Meleiro (2002, p. 11) “o estresse é uma reação perfeitamente normal do organismo e indispensável para a sobrevivência humana. Sem o estresse não há preparo para enfrentar uma situação de grande perigo ou uma emoção muito forte.” Desse modo, o estresse é uma tentativa fisiológica de adaptação à situação de risco ou de vulnerabilidade, preparando o nosso organismo, para o enfrentamento, ou para a fuga. Para Lipp (2000) chama-se de estresse:

A um estado de tensão que causa uma ruptura no equilíbrio interno do organismo. É por isso que às vezes, em momento de desafios, nosso coração bate rápido demais, o estômago não consegue digerir a refeição e a insônia ocorre. Em geral, o corpo todo funciona em sintonia, como uma grande orquestra. Desse modo, o coração bate no ritmo adequado às funções; pulmões, fígado, pâncreas e estômago têm seu próprio ritmo que se entrosam com o de outros órgãos. A orquestra do corpo toca o ritmo da vida com equilíbrio preciso. Mas quando o estresse ocorre, esse equilíbrio, chamado de homeostase pelos especialistas, é quebrado e não há mais entrosamento entre os vários órgãos do corpo. (LIPP, 2000, p. 12)

O problema se estabelece quando o estado de tensão do organismo começa a ocorrer com grande frequência, se transformando em uma rotina. Desse modo, podemos afirmar que o estresse por si só não é uma doença e sim uma tentativa interna de adaptação do sujeito às demandas externas.

Segundo Cantos et al. (2005, p. 16) é preciso haver um adequado equilíbrio entre tensão e descarga, pois caso contrário poderá ocorrer o desencadeamento ou a reagudização de diversas doenças graves a exemplo de hipertensão arterial, gastrite, depressão, fadiga, dentre outras.

Profissionais da área de saúde acreditam que embora o estresse possa ocorrer a partir de um evento não esperado, na forma de uma tragédia, ou de catástrofes naturais, segundo a Dra. Dóra Chor [s/d], pesquisadora da Fiocruz<sup>13</sup>:

Recentemente, a pesquisa a respeito dos efeitos do estresse sobre a saúde tem se concentrado prioritariamente nas situações em que o estresse é vivenciado em pequenas doses, cotidianas, como é o caso do ambiente do trabalho. Diante dessa exposição duradoura, outras reações de adaptação do organismo são necessárias.

Pesquisas diversas nas áreas da Saúde Ocupacional e da Psicologia Social, apontam para o adoecimento, ou a relação saúde-doença do professor em consequência do exercício do trabalho GASPARINI et al, (2005); PORTO et al, (2004); SILVANY-NETO, et al. (2000).

### **3.2.1 Sofrimento e adoecimento do professor: as condições de trabalho e sua implicação na saúde do professor**

Apesar da conceituação bastante ampla de saúde adotamos, neste trabalho, a opção de não falar em patologia enquanto contraposição à saúde, mas em sofrimento psíquico, uma vez que não pretendemos fazer diagnósticos e a temática do sofrimento psíquico é mais conhecida pelos professores.

Essa opção ficou clara para nós após a reflexão de Laville (2005, p. 131) e compartilhada por Rabêllo (2008, p. 41), ao afirmar que, não é pertinente falar de patologia, mas, antes, em sofrimento profissional, no sentido de se tratar de um ofício que envolve, na

---

<sup>13</sup> Em artigo disponível em: <http://www.drashirleydecampos.com.br/noticias/17889>.

prática cotidiana, uma grande exposição relacional e que põe em andamento a construção identitária profissional de cada professor, dia após dia.

Por outro lado, conhecer e identificar as fontes desencadeadoras de estresse e sofrimento ainda parece ser o melhor caminho para prevenir o adoecimento, de modo que, necessário se faz que cada profissional da área educativa busque formação através de leituras, conversas, seminários, a fim de aumentar o autoconhecimento para poder identificar em si sintomas característicos tanto das doenças ocupacionais, incluindo as situações geradoras de estresse, relacionadas ao magistério, quanto os fatores internos predisponentes. Esse conhecimento se mostra indispensável como forma, tanto de tentar acionar os recursos internos que cada um de nós possui e que auxiliam a resgatar o equilíbrio, quanto de buscar a ajuda profissional quando for o caso.

Preocupa-nos, em maior grau, o aspecto subjetivo do trabalho para o trabalhador e a construção identitária que implica em investimento afetivo neste processo. Neste sentido, Araújo (2008) destaca que,

quando ocorre a impossibilidade de realizar o trabalho de forma livre, quando os vínculos com o trabalho são, de alguma forma bloqueados, seja na tomada de decisões, seja no uso de habilidades (como a criatividade e a inventividade), emerge um novo significado do trabalho na vida dos indivíduos, estando este mais próximo de produzir sofrimento. (ARAÚJO, 2008, p. 10)

O sofrimento pode ser consequência da forma como o processo de trabalho é organizado e realizado, tais como ritmo de trabalho, pressão hierárquica e dos colegas, relação professor-aluno, tarefas repetitivas, altas demandas laborais e baixo controle sobre o próprio trabalho. Além disso, as condições ambientais que englobam a inadequação das salas, a ventilação e iluminação precárias, as condições de higiene e segurança. Contribuem também as características antropométricas (ergonomia dos móveis) incompatíveis do posto de trabalho que podem se configurar em um ambiente onde o trabalho é considerado como penoso por e para os profissionais, pois estes elementos acabam por se constituírem em fatores percebidos como estressores. Isso significa que, nessas situações, o trabalho pode se configurar em sofrimento para os professores.

O sofrimento profissional ainda é um tema pouco conhecido e pouco estudado no Brasil, embora essa realidade esteja mudando aos poucos e venha despertando o interesse de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, principalmente a partir da década de 90 do século passado. O interesse vem ocorrendo pelo destaque dado à profissão docente na

atualidade e a constatação da pouca valorização do profissional, demonstrando uma contradição entre o que a sociedade espera alcançar através da educação e as precárias condições em que o trabalho docente efetivamente se desenvolve. Isto é, parece haver um paradoxo, uma vez que a profissão docente, hoje colocada em evidência como mola propulsora do desenvolvimento humano na sociedade dita do conhecimento e, paradoxalmente tão pouco valorizada do ponto de vista do reconhecimento profissional.

O desenvolvimento do trabalho do professor gera nele expectativas relacionadas a: alcançar êxito, ser aceito, ver sentido em seu trabalho, ter o reconhecimento da comunidade em relação ao seu compromisso, envolvimento e função social do seu trabalho. Ocorre que essas são demandas internas do sujeito. Quando estas demandas esbarram nas limitações das condições originadas pela gestão administrativa, financeira e pedagógica, estas demandas são tolhidas, representando frustração e sensação de impotência no professor.

A referência à desvalorização social do trabalho docente tem sido cada vez mais frequente pelo trabalhador docente. Nesse sentido, sobre o reconhecimento e valorização do professor, Soares (2007, p. 32) constatou que “quase 80% do professorado considera que não é valorizado pela sociedade nem pelos órgãos responsáveis pela educação; 51% também não se sentem valorizados pelos pais dos alunos”. A sensação de não ser valorizado socialmente é, para nós algo alarmante e, certamente, este sentimento não é injustificado, ainda mais quando é apontado por tão alto índice de professores.

As pressões exercidas sobre os professores no cotidiano da Educação Infantil para permitir um número de crianças cada vez maior em suas turmas, a carência de recursos materiais e humanos que atendam satisfatoriamente às crianças e respeitem o seu lugar de cidadã portadora de direitos, bem como melhores condições de trabalho para os professores se caracterizam como agentes estressores, que contribuem para a insatisfação docente e para o quadro de exaustão uma vez que os problemas vivenciados são históricos e vem sendo transformados lentamente em relação às necessidades de crianças e professores.

Nesse sentido, parece óbvio que quanto mais formação o profissional da educação tiver, mais distante ele estará do ensino infantil, como forma de se distanciar deste trabalho educativo pouco reconhecido e pouco valorizado social e economicamente. Pois, segundo Brandão (2004):

a diferença no atendimento prevalece até mesmo nas atribuições dos profissionais que atuam na Pré-escola (professoras) e os que atuam nas creches (monitoras). Além disso, a proposta apresentada para o plano de carreira das profissionais da área –

ampliação do quadro de professores, porém com uma redução dos salários – também reforça a política de desvalorização da Educação Infantil. (BRANDÃO, 2004, p. 14)

A desvalorização social e, conseqüentemente, econômica do trabalho docente em turmas de Educação Infantil pode ser comprovado em uma publicação de ROCHA (2009, p. 09) ao discutir as questões de carreira docente na região metropolitana de Belo Horizonte. Segundo a autora, há “a permanência da desvalorização do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”. Para fazer tal afirmação a autora apresenta e compara os salários médios recebidos pelo magistério brasileiro, no ano de 2006, considerando as redes privada, federal, estadual e municipal, em relação aos salários médios de outras categorias profissionais, e ao conjunto da população brasileira.

Sobre o preconceito e desvalorização especialmente na Educação Infantil, Rocha (2009, p. 10) revela ainda que,

a polêmica da ruptura da carreira unificada e a criação do cargo de educador infantil. Enquanto o salário inicial das professoras com curso de nível médio era de R\$843,70, acima da média nacional dos salários dos/as professores/as com a mesma formação, mas abaixo da média nacional geral, o salário das educadoras era de R\$700,05. Ou seja, abaixo da média de toda a população e da média salarial dos/as docentes com a mesma formação mínima exigida para o ingresso no cargo. Considerando que 44% das educadoras têm curso superior, é possível dimensionar o grau da polêmica e da insatisfação geradas a partir desse retrocesso na política de valorização docente, na capital mineira. (ROCHA, 2009, p. 10)

A insatisfação docente pode ser comprovada quando Rocha (2009) descreve as ações de reivindicação desta categoria profissional junto à prefeitura de Belo Horizonte, com conquistas, ainda que parciais. Segundo a autora,

A luta incansável das educadoras infantis, com realização de manifestações, greves, paralisações, abaixo-assinado, apresentação de projetos de lei na Câmara Municipal, levou o setor a obter duas conquistas importantes [...] A primeira foi o direito de participar com candidaturas nas eleições para direção de escola, no processo eleitoral de 2008. Embora limitadas apenas ao cargo de vice-direção de UMEI, pois o governo excluiu o direito de disputar a direção das escolas municipais de educação infantil, representando um avanço no sentido do reconhecimento profissional. A segunda diz respeito ao reajuste salarial de 54%, em quatro parcelas, passando o salário para R\$850,00 em novembro de 2008. Com isso, a PBH aproximou o salário das educadoras aos patamares do salário previsto para o início da carreira do cargo de professor municipal, no valor de R\$950,00, mas não incorporou a concepção do piso nacional do magistério, que inclui a educação infantil como parte do magistério da educação básica. (ROCHA, 2009, p. 11)

Observem que, em Belo Horizonte, as profissionais que trabalham na Educação Infantil recebem nomenclatura diferenciada em relação aos demais professores do Ensino

Fundamental, embora 44% dessas tenham formação em curso superior e desempenhem atividades pedagógicas, mas não são referidas ou tratadas como professoras. Essa situação denota tratamento diferenciado de forma depreciativa para as profissionais da educação cuja clientela é anterior ao primeiro ano do Ensino Fundamental. Dessas constatações podemos inferir que essa realidade não é muito diferente de outras em nosso país, levando-nos a crer que, quanto mais próximo à base do ensino, menos reconhecimento social e econômico o professor recebe da sociedade.

A desvalorização referida pode ser reconhecida a partir de fatores como: más condições de trabalho, baixos salários, desrespeito pelos saberes dos professores, violência na escola. Tudo isso reflete a forma como a sociedade considera a escola e os seus professores. Apesar disso, a sociedade parece não poder se isentar da escola, uma vez que é a principal instituição que cumpre a função de inserir as crianças, adolescentes e adultos no mundo escrito, de produzir e socializar conhecimentos, além de contribuir para a formação de seres humanos mais éticos, criativos, críticos e atuantes. Se a escola tem conseguido cumprir ou não tal papel isso já enseja outra discussão, mais ampla, com fatores complexos específicos e que não pode ser contemplada neste estudo.

Não é difícil reconhecer que as situações cotidianas no ambiente escolar descritas acima podem gerar no professor desgaste físico e psíquico, com implicação no sobre-esforço necessário à realização das atividades diárias, assim como, sentimento de desvalorização profissional, tristeza, frustração e até mesmo a percepção de impotência diante de um quadro de falta de autonomia financeira e administrativa, rotatividade de funcionários que reverberam com o comprometimento das condições de trabalho. Segundo Gasparini (2005):

As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobre-esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais. (GASPARINI, 2005, p. 03)

Ainda sobre os agentes estressores presentes no cotidiano do ambiente de trabalho, Glina [s/d]<sup>14</sup> afirma que

aborrecimentos pequenos do dia a dia (*daily hassles*) podem ter maior impacto negativo sobre nós do que eventos maiores e traumáticos da vida [...] Principalmente quando as situações estressantes não se resolvem (número de estressores,

---

<sup>14</sup> Professora Dra. Débora Miriam Raab, Faculdade de Medicina – USP e do Centro de Referência em Saúde do Trabalhador de Santo Amaro - SMS, PMSP. Disponível em: <http://www.deboraglina.com.br/>

intensidade e duração), [sic] o corpo mantém-se em estado de constante ativação, que aumenta o desgaste dos sistemas biológicos.

Considerando os agentes estressores presentes no cotidiano, citados anteriormente e as consequências para o trabalhador, concordamos com Reis (2005, p. 1480) quando afirma que “essa situação estressante leva a repercussões na saúde física e mental e no desempenho profissional dos professores”.

O estudo do impacto do estresse que gera o adoecimento dos profissionais, como consequência do exercício do trabalho, é denominada em muitos países como Síndrome de Burnout. Aqui no Brasil é também conhecida como Síndrome do Esgotamento Profissional, expressão utilizada em estudos mais gerais sobre estresse no trabalho. Esta tem sido apontada como uma expressiva causa de afastamento médico ou mesmo abandono da profissão docente, portanto são referências ao adoecimento docente a partir dos aspectos psicossociais em que o trabalho do professor é exercido.

### **3.2.2 Mal-estar docente, assédio moral e síndrome de burnout**

Segundo pesquisa intitulada "Trabalho Docente e Sofrimento Psíquico: proletarização e gênero", muitas são as doenças ocupacionais de origem emocional produzidas pelas relações sociais de trabalho nas organizações escolares públicas. Para Nunes (1999), autora da pesquisa, entende-se como melhoria das condições de trabalho não somente a ampliação de recursos físicos de caráter infra-estrutural ou a capacitação docente em nível de formação metodológica, sobretudo, como um problema de gestão organizacional. A partir da referida pesquisa constatou-se que na rede pública de ensino os professores estão sujeitos a condições de elevado sofrimento psíquico decorrente da organização social de trabalho vigente nessas instituições.

Nessa pesquisa, foram observados 240 professores da rede pública do ensino fundamental em situação de sala de aula. Ainda para Nunes (1999) da análise dos dados foi possível evidenciar a incidência de elevada exaustão emocional, estresse e sentimento de diminuição de realização profissional que interferem na produtividade do trabalho pedagógico. Estes sintomas revelam, portanto, que número expressivo de trabalhadores docentes sofre de distúrbios emocionais como a síndrome de burnout e de depressões reativas.

Catalogadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como doenças ocupacionais, elas são decorrentes da própria organização social do processo de trabalho. A autora denuncia que, no Brasil, essa problemática tem sido ignorada e, portanto, negligenciada pelo poder público.

Considerando que nem todos os professores estão adoecidos, podemos afirmar que há um estado de mal-estar vivenciado pelos professores no cotidiano educativo. O mal-estar docente foi referido por Esteve (1999) como uma expressão intencionalmente ambígua pois, enquanto o termo mal-estar refere-se a um desolamento ou incômodo indefinível, se comparado à dor que é algo determinado e podemos localizar, é um fenômeno que nós sabemos que “algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê” (ESTEVE, 1999, p. 12).

O mal-estar docente é uma expressão que vem sendo utilizada segundo Esteve (1999, p. 25), desde a década de 1950 “para descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência. [...] produzindo um ciclo degenerativo da eficácia docente”.

Diante da afirmação de Esteve, podemos afirmar que o fenômeno não é tão novo quanto parece, já há referências há mais de meio século, mas que, devido a rapidez com que as mudanças vem ocorrendo e a intensificação das cobranças sobre o papel e trabalho dos professores longo das últimas décadas, suscitam ações imediatas que ajudem os trabalhadores da educação a superar tais contradições e situações que geram efetivamente o mal-estar.

Mas, que situações geram o mal-estar docente? O professor tem sido sempre, segundo Esteve (1999),

uma figura questionada pela mesma contradição intrínseca ao papel que representa [...] exige-se dos professores e do sistema de ensino que preparem seus alunos, não para a sociedade de hoje, mas para aquela que esses alunos viverão quando forem adultos, e que será, sem dúvida nenhuma muito diferente da atual (ESTEVE, 1999, p. 21)

Mas como preparar os educandos para o mercado de trabalho do futuro, ou para a sociedade do futuro sem que o professor tenha formação inicial e continuada satisfatórias e os planos de carreira, cargos e salários reflitam isso? Além disso, os professores são “limitados pela falta de material didático necessário e a falta de recursos para adquiri-los” (ESTEVE, 1999, p. 48) supondo uma contradição “por um lado, que a sociedade e as instâncias superiores do sistema educacional exijam e promovam uma renovação metodológica, sem ao menos dotar os professores dos recursos necessários para levá-los a cabo.” (Idem).

O mal-estar docente está também presente no campo da Educação Infantil, assim como os baixos salários, as condições de trabalho, o “assédio moral<sup>15</sup>” por parte dos diretores, a falta de incentivo à formação continuada e permanente, com a consideração que para ensinar crianças pequenas não é necessária formação especializada e contínua, os espaços e tempos de trabalho e, finalmente, as ingerências do Projeto Político Pedagógico, dependendo da forma como é elaborado.

Dentre os causadores do mal-estar docente, o assédio moral no exercício do trabalho é apontado por Esteve (1999) como um dos seus principais causadores. Segundo Nascimento (2004) o assédio moral, também conhecido como:

*(mobbing, bullying, harcèlement moral* ou, ainda, manipulação perversa, terrorismo psicológico) caracteriza-se por ser uma conduta abusiva, de natureza psicológica, que atenta contra a dignidade psíquica, de forma repetitiva e prolongada, e que expõe o trabalhador a situações humilhantes e constrangedoras, capazes de causar ofensa à personalidade, à dignidade ou à integridade psíquica, e que tenha por efeito excluir a posição do empregado no emprego ou deteriorar o ambiente de trabalho, durante a jornada de trabalho e no exercício de suas funções. (NASCIMENTO, 2004, p. 01)

Esclarecido isto é imprescindível conhecer o que se constitui em assédio moral uma vez que, muitos profissionais são agredidos no ambiente do trabalho e permanecem em um círculo vicioso seja por ignorância, por desconhecer que é um crime passível de punição para aquele que o pratica, desde suspensão, demissão do trabalho e até mesmo responsabilização civil por tal prática.

Podemos dizer que os principais alvos do assédio moral são os empregados estáveis, como diretores de sindicato e funcionários públicos, pois a estabilidade impede que os mesmos sejam dispensados sem justa causa, de modo que a tática utilizada por muitas vezes pelos administradores é a de vencer pelo cansaço. (LIMA, 2003; NASCIMENTO, 2004).

Quando Lima (2003, p. 70) avalia que os principais alvos do assédio moral são os empregados estáveis, então podemos incluir nesta categoria os professores de uma creche pública universitária como profissionais propensos de serem vítimas de assédio moral, uma vez que o professor é um funcionário público federal estável e não perderá seu emprego por discordar da chefia quanto à organização do trabalho, ao conteúdo da tarefa ou a posturas autoritárias que tenham por objetivo impor o cumprimento de determinadas atividades não

---

<sup>15</sup> Conduta abusiva, de natureza psicológica, que expõe o trabalhador a situações humilhantes e constrangedoras, praticada no ambiente de trabalho por chefes ou colegas de trabalho.

justificadas ou a tomar decisões que interferem na sala de aula, sem o consentimento do professor.

O assédio moral pode ser vertical, quando praticado por superior hierárquico, supervisor ou outro profissional investido em cargo de chefia para com os subordinados,

se caracteriza por relações autoritárias, desumanas e aéticas, onde predomina os desmandos, a manipulação do medo, a competitividade, os programas de qualidade total associado a produtividade. Com a reestruturação e reorganização do trabalho, novas características foram incorporadas à função: qualificação, polifuncionalidade, visão sistêmica do processo produtivo, rotação das tarefas, autonomia e 'flexibilização'. (BARRETO, 2003b, p. 01)

O assédio moral também pode ser horizontal, quando acontece entre colegas de trabalho de um mesmo setor ou repartição. Neste sentido,

o fenômeno percebido entre os próprios colegas de trabalho que, motivados pela inveja do trabalho muito apreciado do outro colega, o qual pode vir a receber uma promoção, ou ainda pela mera discriminação motivada por fatores raciais, políticos, religiosos, etc., submetem o sujeito "incômodo" a situações de humilhação perante comentários ofensivos, boatos sobre sua vida pessoal, acusações que podem denegrir sua imagem perante a empresa, sabotando seus planos de trabalho. (NASCIMENTO, 2004, p. 01).

Em qualquer das formas de assédio moral a humilhação é uma forma de violência sutil, se constituindo em uma das práticas mais comuns nas empresas,

[...] constitui um risco invisível, porém concreto nas relações de trabalho e a saúde dos trabalhadores e trabalhadoras, revelando uma das formas mais poderosas de violência sutil nas relações organizacionais, sendo mais frequente com as mulheres e adoecidos. [...] A humilhação repetitiva e prolongada tornou-se prática costumeira no interior das empresas, onde predomina o menosprezo e indiferença pelo sofrimento dos trabalhadores/as, que mesmo adoecidos/as, continuam trabalhando. (BARRETO, 2003a, p. 01)

O medo pode ser descrito como um dos principais aliados dos que promovem atitudes e práticas de assédio moral dos chefes para com os subordinados. Geralmente tem como fundamento o desemprego estrutural característico dos tempos atuais. Desemprego estrutural<sup>16</sup> é aqui compreendido como explicou Monteclaro (2006, p. 01), “o desemprego gerado pela eliminação de postos de trabalho, de forma definitiva, dos métodos de produção. Ele é causado essencialmente pela “reengenharia” ou “reestruturação” produtiva das empresas e

---

<sup>16</sup> Uma discussão aprofundada acerca do neoliberalismo, acumulação flexível, globalização que promovem o desemprego estrutural pode ser encontrado em SILVA, M. R.. *Assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar: Onde está o lazer/lúdico? O gato comeu?* Campinas, SP: 2000.

eventualmente, de órgãos públicos”. A reestruturação produtiva ou reengenharia da produção, visa a drástica redução da necessidade de mão-de-obra nos processos produtivos.

Outro aliado importante da prática de assédio moral é a dificuldade para o trabalhador juntar provas que comprovem a violência sofrida, geralmente praticada por chefias diretas ou indiretas. A dificuldade consiste em ter registros dos abusos, uma vez que em sua maioria, ocorrem através de brincadeiras, aparentemente ingênuas, conversas em corredores, atitudes persecutórias que são descritas como forma de acompanhar o trabalho desenvolvido pelo subordinado ou ainda ocorrem em momentos em que não há testemunhas, o que torna tal prática ainda mais perversa. Entretanto, há que se chamar a atenção para o fato de que essas práticas têm como objetivo desqualificar, humilhar, ofender, menosprezar e podem causar transtornos mentais às vítimas, sendo considerado acidente de trabalho.

Embora poucos saibam, o assédio moral se constitui em um risco ergonômico e tem impacto sobre a saúde mental do trabalhador, com implicação em diminuição da produtividade, abandono do emprego e necessidade de acompanhamento médico especializado. Nascimento (2004) destaca ainda que “a principal implicação do terrorismo psicológico é a afetação da saúde mental e física da vítima, mais comumente acometida de doenças como depressão e estresse, chegando, por vezes, ao suicídio”. Mas nem sempre isso ocorre. Outros sintomas aparecem com mais frequência e apresentam diferença de prevalência entre mulheres e homens.

Nesse sentido, pesquisa realizada sobre os sintomas do assédio moral na saúde, desenvolvida por BARRETO (2000), a partir de entrevistas realizadas com 870 homens e mulheres vítimas de opressão no ambiente profissional, revela, como trabalhadores de cada sexo reagem a essa situação:

<b>Sintomas</b>	<b>Mulheres</b>	<b>Homens</b>
Crises de choro	100	-
Dores generalizadas	80	80
Palpitações, tremores	80	40
Sentimento de inutilidade	72	40
Insônia ou sonolência excessiva	69,6	63,6
Depressão	60	70
Diminuição da libido	60	15

Sede de vingança	50	100
Aumento da pressão arterial	40	51,6
Dor de cabeça	40	33,2
Distúrbios digestivos	40	15
Tonturas	22,3	3,2
Ideia de suicídio	16,2	100
Falta de apetite	13,6	2,1
Falta de ar	10	30
Passa a beber	5	63
Tentativa de suicídio	-	18,3

Fonte: BARRETO, M. *Uma jornada de humilhações*. São Paulo: Fapesp; PUC, 2000.

Do quadro acima podemos perceber que mulheres e homens percebem e referem de forma diferente as práticas de assédio moral ou de sofrimento de um modo geral, vivenciadas no ambiente de trabalho. Desse modo, chama-nos a atenção o fato de que, enquanto as mulheres referem com maior frequência crises de choro, palpitações, tremores, sentimento de inutilidade, insônia ou sonolência excessiva, diminuição da libido, tonturas e falta de apetite, os homens, por sua vez, referem mais aumento da pressão arterial, falta de ar, passam a beber, depressão, sede de vingança, ideia de suicídio e tentativa de suicídio. Mulheres e homens referem ainda a dores generalizadas e insônia ou sonolência excessivas. Aparecem de forma mais equilibrada entre os sexos. As mulheres exclusivamente referem crises de choro<sup>17</sup> quando vivenciam situações estressantes ou de sofrimento, enquanto que os homens exclusivamente afirmaram a prática de tentativa de suicídio.

Além disso, podemos perceber que o assédio moral de um modo geral é fonte geradora de sofrimento psíquico para os trabalhadores expostos a tais práticas, com repercussão na percepção de satisfação e comprometimento da saúde mental e, conseqüentemente de uma vida saudável. O assédio moral não é o único responsável pelo adoecimento a que estão expostos os professores.

<sup>17</sup> Que nos leva a acreditar que isso pode ser reflexo da forma como o senso comum educa os meninos afirmando “homem não chora”, como se chorar fosse algo humilhante, depreciativo, específico das mulheres, quando o choro é uma forma efetiva de aliviar tensões, extravasar emoções, sejam positivas ou negativas, pois o choro é uma característica humana.

A Síndrome de Burnout também tem acometido muitos desses profissionais, por esse motivo trazemos a sua definição para que possamos compreender o que é esta forma de adoecimento, e que fatores estão relacionados. Burnout, ou esgotamento profissional, corresponde à resposta emocional a situações de estresse crônico em razão de relações intensas – em situações de trabalho – com outras pessoas, ou de profissionais que apresentam grandes expectativas com relação a seu desenvolvimento profissional e dedicação à profissão; no entanto, em decorrência de diferentes obstáculos, não alcançaram o retorno esperado. (LIMONGI & RODRIGUES, 1999 cf REIS et al, 2006a, p. 232).

Segundo Neves (1999; 2003), o modelo de gestão vigente na escola pública brasileira se alicerça num paradigma altamente prescritivo e disciplinar que oprime as iniciativas criativas dos professores promovendo baixa autoestima dos docentes e consequente queda da produção. Mas é importante destacar que, nem toda situação de pressão e estresse vivenciada pelos docentes pode ser considerada burnout.

Jesus (2007) chama a atenção para a confusão na literatura entre estresse e burnout, e esclarece:

[...] enquanto o estresse pode ter efeitos positivos ou negativos, o burnout é sempre negativo, significando o resultado, não apenas do estresse em si, mas da falta de um sistema de defesa ou de uma forma adequada de lidar com o estresse. Assim, a continuidade do estresse pode levar ao mal-estar, embora o mal-estar não seja um resultado inevitável do estresse. (JESUS, 2007, p. 20)

Acreditamos que os problemas podem e devem ser enfrentados na busca por melhores condições de trabalho, incluindo-se aí os aspectos ambientais e organizacionais. Entretanto, sabemos que este é um processo lento, que envolve variadas formas de enfrentamento e, por isso, exigem mecanismos de ação diversificados. Paralelamente, faz-se necessário encontrar meios para lidar com o sofrimento experimentado a partir das condições gerais de trabalho. Certamente os problemas não deixarão de existir a curto e médio prazo, mas é preciso encontrar meios para enfrentá-los positivamente no cotidiano, construindo mecanismos de defesa pessoais e coletivos de modo a promover a auto-realização do professor na escola e a percepção de prazer também no cotidiano.

Para Neves (1999), a solução para o problema da baixa estima e do adoecimento dos professores não se resume em estabelecer políticas públicas de saúde que visam a medicalização e tratamento dos docentes de forma individualizada, porque além dos custos serem elevados isto é apenas um paliativo que não resolve a questão. Faz-se necessário estabelecer políticas de prevenção. Se a causa do sofrimento decorre das relações sociais de

trabalho, portanto são estas relações que precisam ser modificadas e isto atinge diretamente a gestão do trabalho docente.

Modificando-se as relações sociais no trabalho, é possível aumentar as chances de auto-realização do professor. Neste sentido, Laville (2005, apud RABÊLLO, 2008, p. 41) afirma que “se não houver uma auto-realização do sujeito na atividade, o professor pode vir a se acomodar à situação com um maior ou menor grau de conforto, enfrentando o sofrimento psíquico ou desenvolvendo mecanismos de defesa pessoais ou coletivos”.

O presente estudo trata da identificação das situações que geram sofrimento e prazer docente a partir do cotidiano e das formas que as professoras constroem no enfrentamento de tais problemas. Desse modo, acreditamos ser fundamental contextualizar o exercício da docência nessa etapa de ensino para compreendermos como, onde e de que modo o trabalho do professor se realiza, traçando um paralelo com os preceitos legais.

### 3.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: LEGISLAÇÃO, CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO E PAPEL DO PROFESSOR EM UMA CRECHE UNIVERSITÁRIA

Ou isto, ou aquilo  
Ou se tem chuva e não se tem sol  
Ou se tem sol e não se tem chuva...  
[...]  
Cecília Meireles<sup>18</sup>

A Educação Infantil<sup>19</sup> é compreendida a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96 (BRASIL, 1996), Capítulo II, Art. 29 e 30, como:

[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis<sup>20</sup> anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

---

<sup>18</sup> MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Nova Fronteira, 2002.

<sup>19</sup> É necessário esclarecer que a Educação Infantil é composta por dois segmentos: o primeiro da creche, que atende crianças de 04 meses a 03 anos e 11 meses e o segundo segmento da Pré-escola que atende crianças de 04 anos até 05 anos e 11 meses.

<sup>20</sup> A partir da implementação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu e normatizou o Ensino Fundamental obrigatório com duração de 9 anos, alterando a LDBEN de nº 9.394/96, a Educação Infantil deixou

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996).

A partir do texto da LDBEN percebemos que a Educação Infantil se configura, ao mesmo tempo, em um direito da criança e em um ambiente de trabalho para os profissionais desta área, principalmente se considerarmos que meio ambiente não significa apenas a natureza, mas também os aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos presentes no cotidiano dos seres humanos e, conseqüentemente, nas instituições sociais, dentre as quais a escola pública ou privada.

De acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), define-se meio ambiente de trabalho como sendo “o conjunto de bens, instrumentos e meios de natureza material e imaterial, em face do qual o ser humano exerce atividades laborais” (art. 200, VIII da CF). Representa o complexo de fatores humanos, físicos, climáticos ou quaisquer outros que interligados, ou não, estão presentes e envolvem o local e as relações de trabalho.

É importante lembrar que as condições de trabalho para o professor, boas ou más, impactam diretamente na qualidade do atendimento às crianças, pois esta é uma relação de mão dupla. Desse modo, defender melhores condições de trabalho para o professor significa também a possibilidade de oportunizar às crianças um ambiente mais saudável, mais rico em estímulos, em atividades pedagógicas melhor elaboradas, onde o potencial infantil possa ser estimulado.

Em uma creche, dentre os aspectos relacionados às condições de trabalho, é necessário observar o número de profissionais em sala, levando em consideração o espaço físico e o número de crianças em cada turma. Dito isso, avaliamos que necessário se faz a presença de professores e de assistentes de alunos, ou auxiliares de creche, como chamamos. Quando a creche funciona em dois turnos ininterruptos a demanda por cuidado físico é aumentada. Isso porque há tarefas que envolvem o cuidado intensivo diário, com todas as crianças, tais como banho, troca de fraldas, escovação, auxiliar na alimentação e colocar as crianças para dormir, tarefas estas que fogem às atribuições do professor de Educação Infantil.

Apesar dessa constatação, normalmente essas funções são atribuídas aos professores, o que nos leva a crer na abrangência do papel dos educadores. Assim se referem Oliveira-

---

de contemplar a faixa etária de 0 a 6 anos para até 5 anos e 6 meses, incluindo a criança de 6 anos no Ensino Fundamental como forma de garantir o financiamento a partir de recursos do FUNDEB.

Formosinho (2002, p. 46), ao tratar da abrangência do papel de educadora de infância (como são chamadas as professoras que lecionam na Educação Infantil em Portugal): “enorme diversidade de tarefas vai desde os cuidados da criança e do grupo – bem-estar, higiene, segurança – à educação, entendida como socialização, como desenvolvimento e como aprendizagem, à animação infantil”. Por outro lado, ficamos a nos perguntar, como o professor sozinho pode dar conta dessa “enorme diversidade de tarefas”? Serão as professoras super-mulheres? A díade “cuidar e educar”, pressupõe a existência de uma professora faz-tudo? Desse modo, há que se pensar também sobre o papel das professoras nas creches universitárias. Serão apenas creches? Será prestado um serviço de assistência apenas? Como fazer ensino, pesquisa e extensão, papel da universidade e função do professor, sem a presença das assistentes de alunos?

As turmas de Educação Infantil, especialmente no atendimento em creches, necessitam de mais adultos em cada sala se comparado ao Ensino Fundamental. Isto porque quanto menor a criança, maior é a necessidade de contato próximo, atenção mais individualizada, afetividade, atendimento especializado, mas nem todos os adultos precisam ser professores – isso é o que diz a legislação. Apesar disso, a grande maioria das creches atende turmas numerosas, em espaços pequenos, geralmente adaptados, onde a impressão que dá a quem vê é de que se trate de um “depósito de crianças”, como costumamos nos referir.

A afirmação de que é possível que parte dos adultos que trabalhem em uma das turmas de crianças (especialmente no segmento de creches) não necessita ser professor, não significa que se dispense a presença desses adultos. Significa que as tarefas de apoio ao trabalho docente, tais como: banho, troca de fraldas, alimentação e sono, podem ser realizadas por assistentes com formação mínima em nível médio. Para melhor qualificar os profissionais de apoio é necessária além de formação inicial em nível médio, formação continuada em serviço, através de cursos de capacitação, a fim de que o pessoal de apoio conheça melhor os estágios do desenvolvimento infantil, a importância de boas relações interpessoais e a necessidade de respeitar o ritmo e a individualidade das crianças durante a realização das atividades. Essa é uma forma também de diminuir o custo com o maior número de professores em sala, sem perder de vista a qualidade e o respeito aos direitos da criança.

A presença de assistentes de alunos atuantes pode ajudar a diminuir a sensação de desgaste físico e mental do professor, uma vez que este pode se concentrar melhor na realização das tarefas que são da sua competência e, conseqüentemente, no desenvolvimento de um trabalho de melhor qualidade. Em Portugal, as assistentes de alunos são chamadas de

*auxiliares da ação educativa* (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002, p. 49), em nosso ambiente de trabalho são chamadas de auxiliares de creche, função que vem sendo substituída recentemente por “Assistente de alunos” em função de ser essa a denominação presente na descrição de cargos e funções do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Algumas instituições de Educação Infantil, especialmente as creches mantidas com recursos estatais, ao não conseguirem contratar assistentes de alunos, dão “um jeitinho” e contratam pessoal de limpeza para desempenhar as funções de assistente. É importante destacar que essa opção não costuma ser claramente expressa, na verdade, trata-se de uma camuflagem para que o professor de Educação Infantil tenha apoio nas tarefas que envolvem o cuidado intensivo das crianças, indispensável no cotidiano, tais como: dar banho, trocar fraldas, colocar para dormir, dar alimentos etc. A contratação de pessoal de higiene (também conhecido como Serviços Gerais) é um risco grande para as crianças, pois, para desempenhar as atividades de limpeza do ambiente físico, nem sempre é critério ter formação mínima em nível médio, tampouco conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento infantil. Em nosso entendimento, a contratação de pessoal de Serviços Gerais para desempenhar as funções de Assistente de alunos (ou auxiliar de creche) se configura desvio de função para os profissionais.

Diante do exposto, faz-se necessário discutir as questões referentes à organização do trabalho na Educação Infantil, os preceitos legais, a literatura e a forma como vem sendo operacionalizado no cotidiano, tomando como referência uma educação de qualidade<sup>21</sup> e a construção efetiva de uma profissionalidade docente em Educação Infantil. Discutir as condições de funcionamento das instituições de Educação Infantil parece fundamental para delinear as condições em que se dá a realização do trabalho do professor, isto porque, o atendimento aos preceitos legais pode favorecer a criação de um bom ambiente de trabalho ou para levantar questionamentos que contribuam para a melhoria da legislação em vigor e, conseqüentemente para a transformação da realidade de professores e alunos, pois: “a Educação Infantil, embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2006b, p.07).

---

<sup>21</sup> Sabemos que “toda definição de qualidade é transitória. A qualidade é um processo dinâmico, contínuo e de confronto entre os desejos e as necessidades das crianças de seus pais, das profissionais de educação infantil e do meio social” (ABRAMOWICZ & WAJSKOP, 1999, p. 17). Para um maior aprofundamento na temática da qualidade na Educação Infantil é recomendado consultar o estudo realizado por CAMPOS, M. M., et al (2006).

A preocupação com a qualidade na Educação Infantil começou a ser abordada com mais ênfase a partir do preceito legal que reconhece o direito e acesso das crianças a essa etapa da educação, alavancada a partir da década de 1990, acompanhando as mudanças políticas e legais trazidas com a redemocratização do país (CAMPOS et al, 2006, p. 88). Entretanto, pouco se aborda sobre a implicação no trabalho docente, os impasses, as contradições e o impacto na sua saúde ao longo dos anos de efetivo de exercício da docência nessas turmas.

Os direitos infantis estão explicitados em documentos legais nos quais, no plano internacional, o Brasil é signatário e, por isso, tem efeito de lei em nosso país. A Declaração dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Universal dos direitos das crianças (1989). Em nível nacional, podemos citar a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN, 1996), o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI de 1998), além dos pareceres do Conselho Nacional de Educação, que tratam dos aspectos normativos para a Educação Infantil, em suas especificidades a partir das dúvidas geradas pelos artigos da LDBEN/96.

Uma instituição de Educação Infantil para atingir os critérios de qualidade deve integrar as funções de “educar e cuidar”, comprometidas com o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, afetivo e social, compreendendo a criança como um ser total, completo que aprende a ser e conviver consigo mesmo, com o seu semelhante, com o ambiente que o cerca de maneira articulada e gradual (BRASIL, 1999, p. 18)

Para Campos et al. (2006, p. 87) os principais aspectos relacionados à qualidade da Educação Infantil são: 1. Formação de professores; 2. Proposta pedagógica; 3. Condições de funcionamento; 4. Práticas educativas e relação com as famílias. Corrêa (2003, p. 85) faz referência à razão adulto/criança nos estabelecimentos de Educação Infantil como um dos critérios de qualidade, trataremos deste aspecto nas condições de funcionamento apontadas por Campos (idem). É sobre os aspectos elencados por Campos (idem) e por Corrêa (idem), relacionados à qualidade da Educação Infantil que apresentamos e analisamos os dados coletados a partir do questionário sobre condições de trabalho e saúde referidas pelas professoras da creche investigada no capítulo destinado à análise dos dados.

Para pensarmos a qualidade da educação oferecida às crianças na Educação Infantil é indispensável questionarmos que tipo de acompanhamento pedagógico é proporcionado aos educandos. Desse modo, problematizar a questão da formação docente se impõe. Que formação mínima deve ter o professor que exerce a docência na Educação Infantil?

No aspecto legal, a lei foi branda ao tratar da formação mínima para o exercício da docência na Educação Infantil. Aceitou a “formação de professores de nível médio conforme o Art. 62 da LDBEN/96 e Pareceres 10/97, 1/99 e 2/99 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE)” (cf. Parecer CEB Nº. 04/2000, p. 9).

No que tange aos recursos humanos na Educação Infantil, especialmente em sala de aula, a legislação se mostra ambígua quanto à definição de papéis e tarefas entre professores e auxiliares ou assistentes de alunos. Preocupa-nos essa ambigüidade, pois isso, em nosso entendimento e para Campos et al. (2006, p. 105) confunde os papéis, as responsabilidades e diminui a qualidade do acompanhamento pedagógico.

Compreendemos que pode haver uma confusão nos papéis desempenhados por professores e assistentes de alunos quando os professores não possuem uma boa formação inicial e continuada. Diante de uma formação precária, é possível que os professores não saibam em que consiste a sua função em uma turma de Educação Infantil e como devem desempenhar o seu trabalho. Diante da ambigüidade presumida, certamente a ênfase acabará sendo dada a uma prática assistencialista, baseada apenas no cuidar, lembrando uma Educação Infantil de caráter higienista. Esta prática vigorou no Brasil e em outros países na década de 1960 do século passado, quando a Educação Infantil pertencia ao campo da assistência social e empregava pessoal leigo para cuidar das crianças.

Campos (2002) destaca como se caracterizava a creche, quando não estava ligada ao âmbito da educação:

[...] empregando pessoal leigo, com práticas cotidianas baseadas largamente em cuidados de higiene e alimentação das crianças, quase sempre sem proposta pedagógica formulada, em que as pesquisas constataam longos períodos de espera, rotinas rígidas de contenção da atividade das crianças, falta de oportunidades para brincadeiras e atividades de livre expressão, pobreza de estímulos, e assim por diante. (CAMPOS, 2002, p. XVIII).

Acreditamos que a compreensão do currículo e da organização do trabalho em creches conforme descrito acima reflete a concepção de infância da época, embora ainda tenha reflexos em muitas instituições de Educação Infantil nos dias atuais, principalmente nos bairros populares, onde o poder público municipal não atende satisfatoriamente à demanda por creches. Apesar disso, essas concepções e práticas precisam ser transformadas, pois muitos avanços ocorreram no campo educativo desde então, avanços esses que a instância política, os gestores das Creches e as famílias não podem ignorar.

A ambiguidade quanto à função docente é reforçada quando os Parâmetros Básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a) atribuem indiretamente as principais atividades de cuidado tais como alimentação, higiene e sono das crianças, aos professores. Dentre elas, ao falar da importância da sala de aleitamento materno e a necessidade de mobiliário especial, pois (BRASIL, 2006a, p. 12) “nesta sala as crianças serão alimentadas pelos professores e, para tanto, são necessárias cadeiras com bandeja ou carrinhos de bebê”. Isto se verifica também quando se aborda os aspectos arquitetônicos e físicos das salas de atividades, sugerindo que “sempre que possível, contar com um lavatório para os professores, com altura em torno de 85 cm (BRASIL, 2006a, p. 13) e “os chuveiros [...] devem ser alteados [...] para facilitar o trabalho dos professores no momento do banho das crianças. (BRASIL, 2006a, p. 20).

A ambiguidade existente se materializa na legislação quando paradoxalmente, aponta a importância de um trabalho educativo com crianças na faixa etária entre 0 e 5 anos no documento Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006b, p. 07) em que elenca como tarefa do professor “realizar pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida”. No que se refere à existência de saberes específicos necessários ao campo da Educação Infantil, destaca “as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento” (BRASIL, 2006b, p. 07). Saberes estes que são fundamentais pois, confrontados com os originados na experiência, podem gerar novas formas de compreensão e prática no cotidiano educativo e contribuir para a luta por melhores condições de trabalho com garantias em nível legal. Apesar disso, constituem acúmulo de funções quando se considera que essa ambiguidade na atribuição das tarefas tem impacto direto no conteúdo da tarefa a ser desempenhado pelos professores de Educação Infantil. Não está se considerando aqui que as atividades que envolvem o cuidado intensivo sejam menos importantes que as de caráter formativo, socializador, educativo, vivencial. O que queremos dizer é que, enquanto as tarefas correspondentes ao professor em turmas de Educação Infantil, especialmente em creches, forem consideradas como de responsabilidade exclusiva dos docentes, a profissionalidade estará comprometida, uma vez que sozinho o professor não consegue desempenhar satisfatoriamente todas as funções que lhe são atribuídas e a função pedagógica do “educar” é a sua principal função.

Não se trata aqui de separar *cuidar e educar*, como muitos podem pensar. Significa antes pensar cuidadosamente no papel do professor na Educação Infantil, principalmente no segmento da creche, em que o funcionamento da instituição recebe crianças por até doze horas diárias ininterruptas, para evitar a ambiguidade entre os papéis do professor e do assistente, apontada por Campos et al. (2006). A função precípua do educador infantil é educar – esta é uma função pedagógica já bastante complexa e para a qual o professor tem que se dedicar. De qualquer modo, parece contraditório atribuir grande importância ao papel dos professores na concepção, desenvolvimento, avaliação, interpretação e articulação das propostas pedagógicas junto às famílias (BRASIL, 2000, p. 05) quando não se assegura também na legislação a razão máxima professor/aluno na Educação Infantil, não se aborda a necessidade de assistentes de alunos, como se o professor pudesse, competentemente realizar todas as atividades inerentes à sua profissão, ao que a comunidade, o estado, as crianças e famílias esperam dele, atribuindo ao professor o cuidado de tantas crianças. Para nós, isso se constitui em sobrecarga de trabalho.

As atividades devem ser planejadas, desenvolvidas e avaliadas pelo professor, individualmente e em grupo e, em cada momento precisa levar em consideração o interesse e a participação das crianças, fazendo adaptações nas atividades planejadas, ou substituindo-as por outras que despertem mais o interesse das crianças, sempre que necessário. Nesse sentido, o tempo da sala de aula apenas não é suficiente, nem adequado para tantas atribuições que extrapolam o horário em que os professores estão com as crianças, demandando um tempo específico, dentro da carga horária de trabalho para: planejamento, produção de material áudio-visual, escrita dos relatórios de acompanhamento do desenvolvimento infantil, atendimento aos pais, atendimento a estudantes, estagiários, professores e pesquisadores da universidade, montagem das peças teatrais, ensaio, avaliação e seleção de músicas, filmes, desenhos, pesquisa de brincadeiras e atividades dinâmicas indispensáveis para um trabalho onde a ludicidade seja contemplada.

Além disso, há a necessidade de atendimento aos pais, em reuniões pontuais semestrais em que se apresentam a proposta pedagógica, o regimento, e outras reuniões individuais com membros da família para tratar de assuntos referentes ao desenvolvimento da criança, podendo ser da iniciativa da creche ou da família.

No sentido, ainda da ambiguidade da lei no que tange à presença de assistentes de alunos, consta como uma das metas da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006b, p. 22), “extinguir progressivamente os cargos de monitor, atendente, auxiliar, entre

outros, mesmo que ocupados por profissionais concursados em outras secretarias [...] e que exercem funções docentes”. Concordamos que os assistentes de alunos não devam exercer funções docentes, mas não concordamos com a extinção dos cargos de apoio, pois, assim como a enfermeira não desempenha atribuições específicas das auxiliares ou dos técnicos de enfermagem, assim como os juízes não desempenham as funções auxiliares, assim como o médico não realiza as atividades de higiene e cuidado dos pacientes, também o professor da Educação Infantil não tem condição de desempenhar as funções que envolvem o cuidado intensivo com todas as crianças da sua turma quando a lei preceitua como papel dos professores a concepção, desenvolvimento, avaliação, interpretação e articulação das propostas pedagógicas junto às famílias (BRASIL, 2000, p. 05).

O cuidado na Educação Infantil, especialmente no segmento das creches é fonte de extensivas e acaloradas discussões, quase sempre realizada por quem não desempenha a docência nas referidas turmas e, normalmente, sem que se chegue a um consenso. Neste estudo, partimos da concepção de que o professor é tão responsável por cuidar das crianças sob sua responsabilidade, quanto devem ser a enfermeira, a nutricionista, a psicóloga, a coordenadora geral, a coordenadora pedagógica, o vigilante etc.

O cuidar, portanto, pode ser compreendido em duas perspectivas: a primeira como desempenho das funções de apoio ao trabalho docente, função da Assistente de alunos ou Auxiliar de creche e a segunda, o cuidar no sentido mais amplo, que significa responsabilizar-se pela integridade, segurança, saúde das crianças enquanto estão no ambiente da creche, essa é a função de caráter mais geral, que compete a todos os profissionais da creche

Sem a intenção de parecer repetitiva, mas necessitando melhor delimitar a função docente em turmas de Educação Infantil, consideramos que, em uma creche situada em localidade onde as condições climáticas e ambientais com temperaturas elevadas (onde a instituição não dispõe de condicionadores de ar, ou ventiladores em quantidade satisfatória), certamente que a demanda por maior frequência de banho, além da troca de fraldas frequente, característico das crianças que ainda não controlam os esfíncteres, o professor, quando não conta com assistente de alunos precisa decidir sobre o que será priorizado: cuidar ou educar? Mais uma vez: “Ou isto, ou aquilo”<sup>22</sup>! Como será constituída a rotina da creche? As ações estarão voltadas apenas para a alimentação e higiene? E quem cuidará de promover as atividades que estimulam o potencial do desenvolvimento infantil e a promoção de atividades lúdicas? As atividades que envolvem a higiene, alimentação e sono não podem deixar de

---

<sup>22</sup> MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Nova Fronteira, 2002.

acontecer pelos motivos sabidos, e as atividades ligadas às vivências, ao brincar, à arte-educação, ao lúdico, ao acompanhamento do desenvolvimento infantil, à construção da proposta pedagógica, qual o lugar do inefável<sup>23</sup>, tanto para adultos quanto para as crianças em uma creche.

O inefável, adjetivo que pode soar de forma genérica se referido às experiências humanas pode ser compreendido quando Silva (2000) relata a sua conversa com as crianças no II Encontro para avaliar o trabalho infantil/*Save the Children*. Ele descreve:

Voltei a confabular com as crianças sobre os jogos, brincadeiras, artes e esportes que vivenciavam na Jornada Ampliada [...] A partir daí inquiri-as mais uma vez sobre o significado do trabalho e do lúdico em suas vidas, enfim, do que elas mais gostavam de fazer. Neste sentido, a resposta coletiva foi que o brincar para elas era algo que não podiam explicar, não tinha explicações, era simplesmente bom demais, porque dava muita alegria e era muito gostoso. Assim, Sara, 10 anos de idade, resolveu a questão respondendo-me [...] O que eu mais gosto de fazer? Eu já disse a você, brincar, brincar! Depois de uma resposta tão direta, mas ao mesmo tempo, tão simbólica e metafórica, só me restou uma saída: não insistir mais em buscar o *porquê* do brincar! Sendo assim, preferi calar e reconhecer que elas é quem guardam num cofre secreto a chave do entendimento acerca dos mistérios, fantasias, enfim, dos valores ontológicos do lúdico em suas vidas. (SILVA, 2000, p. 234)

Diante do exposto, podemos afirmar que o inefável, quando referido à ludicidade é qualquer tipo de experiência humana que possibilita, aos que a vivenciam, uma alegria inexplicável, indescritível, profunda, autêntica, uma experiência capaz de favorecer o desenvolvimento humano, em qualquer etapa da vida. Por esse motivo podemos afirmar que as “experiências de plenitude” extrapolam a infância e suas vivências.

Então, um dos papéis do docente na Educação Infantil é promover situações ricas em possibilidade de que sejam experiências plenas para as crianças. Para tanto, faz-se necessário não apenas definir a concepção de criança e creche como discutir a profissionalidade do docente de Educação Infantil, seu papel, formação, garantir a definição ao nível da lei, da maior razão possível de crianças para cada professor, da presença de assistentes que desempenhem as atividades de apoio em sala de aula, dentre outros aspectos no sentido do desenvolvimento de um trabalho de qualidade nesta etapa de ensino.

A profissionalidade docente é definida por Oliveira-Formosinho (apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 43,) como ação profissional integrada que a pessoa do educador desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências,

---

<sup>23</sup> O inefável é aqui compreendido na forma como Luckesi (1998) descreve o potencial das atividades que se propõem lúdicas como possibilidades de “experiência de plenitude”, no artigo intitulado: Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade.

assumindo a dimensão moral da profissão. Desse modo, podemos compreender que a profissão docente é extremamente relacional e abrangente, demandando deste profissional grande carga afetiva e emocional no desempenho de suas funções, bem como de a capacidade de relacionar-se com as crianças, com os colegas, com as famílias, de uma forma socialmente aceita e respaldada eticamente.

Com base em suas pesquisas, Oliveira-Formosinho (2002, p. 45) fala de uma profissionalidade específica do trabalho das professoras de Educação Infantil, que as diferencia dos demais professores. No que tange à especificidade referida, consta o alargamento de responsabilidade pela criança. Isto é, dada a condição de vulnerabilidade (física, emocional e social) ou dependência da criança ao adulto, a professora precisa se responsabilizar pelo cuidado integral da criança. Essa afirmação pode justificar, por exemplo, a crença de que é parte da atribuição da professora responsabilizar-se integralmente pela criança. No caso da creche, por todas as crianças, pois as turmas são numerosas. Daí que Katz e Goffin, (apud Oliveira-Formosinho 2002, p. 45) afirmam que o papel do professor de crianças pequenas não só tem um âmbito alargado como também sofre de indefinição de fronteiras. Donde podemos fundamentar a necessidade de discutir o limite das funções dos professores de Educação Infantil, retomando a impossibilidade destes profissionais desempenharem todas as funções educativas, de forma competente, sem custos para a sua saúde física e mental.

Diante da legislação que impõe cada vez mais restrições e dificulta a contratação de assistentes de alunos, uma das formas de contratação de pessoal de apoio para a creche é a seleção de estagiários. Entretanto, Campos et al. (2006, p. 111) chama a atenção para o risco do “emprego de estagiárias (estudantes de magistério ou de qualquer licenciatura de ensino superior), observando-se a grande precariedade nos quadros de pessoal, com rotatividade, instabilidade e provisoriedade”. Nesse sentido, a fim de garantir o funcionamento de creches com baixo custo e reconhecendo a impossibilidade do professor desempenhar todas as atividades, muitos gestores se utilizam desse critério de seleção de mão-de-obra barata e pouco qualificada na Educação Infantil, isso quando não apela para o voluntariado, em troca de certificados de experiência ou com promessa de contratação futura.

Em geral, voluntários não possuem formação adequada, compromisso com o trabalho e, em nossa cultura, não costumam ser cobrados em relação à assiduidade, pontualidade, ou compromisso com a função assumida uma vez que não é remunerado para desempenhar as funções, sendo qualificado como um ‘colaborador’. A figura do colaborador também é algo

que deve ser questionado na educação, especialmente na Educação Infantil, quando tiver por objetivo substituir a presença de um profissional, pois, em nosso entendimento, essa permissividade escamoteia as relações trabalhistas, diminui a qualidade do trabalho educativo, desvaloriza o campo profissional, além de perpetuar a tradição do senso comum de que, na Educação Infantil, qualquer um pode trabalhar, basta ter “boa vontade”.

Sobre a formação e a forma de seleção de professores na Educação Infantil, a Política Nacional de Educação Infantil, determina que o processo de seleção e admissão de professoras que atuam nas redes públicas deve assegurar a formação específica na área e mínima exigida por lei. (Brasil, 2006b, p. 18), a realidade, entretanto, passa ao largo do que preceitua a lei.

Retomando a questão da relação adulto/criança na Educação Infantil, não há um consenso na literatura e na legislação em relação ao número máximo de crianças que deve compor turmas de crianças com faixa etária entre um e seis anos<sup>24</sup>. Isso porque a legislação federal deixou a cargo de estados e municípios a definição quanto à proporção entre educadores e crianças, de acordo com a realidade de cada município/estado.

Em São Paulo, a Portaria Municipal 4922, de 20/10/2007<sup>25</sup> estabelece a média de 35 alunos por turma nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e de 18 alunos (por educador) nas turmas de 1º estágio dos Centros de Educação Infantil (CEI). Em nosso entendimento, estabelecer, em documento oficial desconsiderando a legislação superior, a média de alunos por turma ao invés de número máximo, ainda mais nesta quantidade, se configura um desrespeito às crianças, aos professores e à LDBEN, na medida em que esta preconiza como dever do Estado garantir “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem” (LDBEN Nº. 9394/96, art. 25 e art. 4, IX). O fato é que a própria LDBEN já deveria definir o número máximo de crianças por turma, considerando também o número de profissionais (professores e assistente de alunos) e a relação entre número de criança e tamanho das salas, de forma proporcional, de modo que

---

<sup>24</sup> Uma ótima discussão sobre a realidade da proporção entre crianças e professor na Educação Infantil, datada de 18 de janeiro de 2008, refere à superlotação em turmas de Educação Infantil no município de São Paulo mas que, infelizmente é o reflexo da maioria das instituições públicas de Educação Infantil brasileiras. As matérias podem ser encontradas no site da Revista Nova Escola, nos links abaixo:

<[http://revistaescola.abril.com.br/online/reportagem/repsemanal\\_259162.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/online/reportagem/repsemanal_259162.shtml)> e

<[http://revistaescola.abril.com.br/online/reportagem/repsemanal\\_264306.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/online/reportagem/repsemanal_264306.shtml)>.

<sup>25</sup> Secretaria da Educação. Dispõe sobre diretrizes, normas e períodos para a realização de matrículas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Rede Municipal de Ensino e nas Instituições Privadas de Educação Infantil da Rede Indireta e Conveniada.

não houvesse ambiguidade na interpretação do texto legal e, conseqüentemente, a possibilidade de superlotar salas pequenas. A LDBEN especifica que devam ser 20 crianças para 4 adultos na faixa etária para crianças de até 1 ano, por exemplo, mas não faz referência ao tamanho da sala de acordo com o número de crianças.

Em setembro de 2009, a Câmara federal aprovou por unanimidade o Parecer que limita o número máximo de alunos por turma na Educação Infantil. Entretanto, nas creches, a relação será entre o número de crianças por faixa etária e adultos. Dessa forma, serão 5 crianças de até 1 ano por adulto; 8 crianças de 1 a 2 anos por adulto; 13 crianças de 2 a 3 anos por adulto. A LDBEN não faz distinção em relação à necessidade de ter professor nas turmas correspondentes ao segmento creche, explicitando apenas no segmento da pré-escola. Mais uma vez desfigura a necessidade ter professores atuando na faixa etária até 3 anos.

A referência a alunos e professor se dá a partir da faixa etária correspondente ao último ano de creche ou primeiro ano da pré-escola, onde a proporção máxima é de 15 alunos de 3 a 4 anos por professor, na creche ou pré-escola; e 25 alunos de 4 a 5 anos por professor na pré-escola. A limitação de número máximo de crianças por turma pode ser avaliada como um avanço, em relação ao texto da LDBEN 9.394/96, que atualmente não especifica o número exato de alunos por professor em sala de aula. Por outro lado, não podemos deixar de registrar que ainda é um número expressivo de crianças tanto por adulto, quanto por professor, uma vez que em função da pouca idade a dependência da criança demanda uma atenção quase individual para com cada uma delas.

Desse modo, pela nossa experiência, a proporção máxima para que seja feito um acompanhamento pedagógico mais efetivo deve ser de cinco crianças para cada adulto, seja professor ou auxiliar<sup>26</sup> na turma, sendo um professor para cada dez crianças, não ultrapassando vinte crianças na faixa etária entre um e dois anos de idade, com a presença de assistente de alunos na proporção de uma para cada dez crianças.

Nos grupos com crianças de 2 a 3 anos e de 3 a 4 anos essa proporção aumenta um pouco, sendo admitida uma relação de 6 crianças para cada adulto/educador e 12 crianças para

---

<sup>26</sup> No cotidiano e na legislação às vezes fala-se no número de adultos ou de educadores em sala de aula, sem distinguir se está se tratando de assistente de alunos/auxiliares de creche ou de professores. Não é por acaso... Trata-se de um artifício para confundir e não garantir o número máximo de crianças para cada adulto em sala, nem especificar o número máximo de crianças para cada professor. Fazemos a distinção entre educador e professor por considerar que todos os sujeitos envolvidos na educação da criança são educadores, mas nem todos têm a formação acadêmica específica do professor. É uma forma também de assegurar o caráter educativo, não assistencialista do atendimento às crianças na faixa etária compreendida entre 0 e 4 anos nas instituições de Educação Infantil, mas sem escolarizá-la.

cada professor, não devendo ultrapassar 24 crianças em cada turma. Pode parecer pouco, 5 ou 6 crianças para cada adulto, entretanto, quando o professor se ausenta, pois sua carga horária de sala de aula é de 5h/aula diárias, é com as auxiliares que as crianças permanecem.

A proporção sugerida tem como preocupação preservar a liberdade de brincar da criança, a ação pedagógica intencional do professor, a atenção mais individualizada a cada criança, a organização do espaço, os cuidados e atenção nos momentos de oferecer alimentos, de tomar banho e colocar para dormir. Normalmente, as crianças que frequentam creches permanecem nestes espaços por até doze horas por dia, cinco dias por semana. Desse modo, é fundamental que as crianças tenham um ambiente saudável, atividades diversificadas e áreas alternativas para participar de atividades onde o brincar e o lúdico sejam contemplados.

Uma creche que ofereça minimamente condições para que as crianças desenvolvam o seu potencial criativo, brinquem entre si e com suportes materiais, se relacionem com outras crianças e com adultos, tem um custo muito alto e, a maioria das creches, não contempla os recursos e organização acima sugeridos. Essa forma de pensar a Educação Infantil se aproxima do que Basil Bernstein (cf. Campos, 2002, p. XVII) chama de pedagogia invisível, na qual são valorizadas práticas menos prescritivas, centradas na observação da atividade livre da criança, que demandam uma capacidade interpretativa do professor baseada em teorias do desenvolvimento infantil; essas práticas requerem também grupos menores de crianças e espaços mais amplos, para permitir arranjos diversificados na escola. Não se trata, entretanto, de uma pedagogia não-diretiva, pois a atividade pedagógica também envolve a realização de atividades diárias dirigidas pelo professor.

Além do trabalho realizado por professores e assistentes, durante os dois turnos, matutino e vespertino, outros profissionais devem compor a equipe de profissionais da creche, a coordenação pedagógica para auxiliar no acompanhamento das atividades, mediar a relação creche e família, planejar e decidir coletivamente, articulando os diversos setores da creche. Além disso, são indispensáveis para um bom trabalho: nutricionista e equipe para cuidar da produção e atenção com a alimentação infantil, que se realiza quase exclusivamente no espaço da creche; equipe de enfermagem para cuidar da saúde, acompanhar caderneta de vacinação, administrar medicamentos com indicação médica, observar e encaminhar para atendimento especializado quando houver necessidade, prestar primeiros socorros em situação de acidente; psicólogo para auxiliar no acompanhamento e desenvolvimento das crianças e auxílio às famílias; bibliotecário para organizar a biblioteca, realizar empréstimos, desenvolver atividades que auxiliem o trabalho pedagógico e despertem, desde cedo o gosto pela literatura;

equipe responsável pela manutenção da higiene do ambiente da creche; equipe de apoio no serviço de secretaria; almoxarifado; equipe de segurança para cuidar do patrimônio e segurança de crianças, famílias e profissionais.

Dentre o custo característico envolvido em manter uma creche de qualidade está a despesa com materiais pedagógicos, dentre eles brinquedos em quantidade e qualidade para o número de crianças e as faixas etárias correspondentes. Apesar disso, alguns administradores acreditam que não há necessidade de adquirir brinquedos, pois as crianças brincam por si sós. Entretanto, para quem permanece durante tanto tempo em um mesmo ambiente é indispensável a utilização de recursos, além do corpo e voz do professor e das brincadeiras livremente iniciadas pelas crianças. Para Cardoso (2008, p. 59) as crianças necessitam de instrumentos para as suas brincadeiras, pois todo o brincar funciona segundo um sistema de regras explícitas ou implícitas e que pode ser materializado em objetos. Não ter recursos para adquirir brinquedos e materiais didáticos pode se constituir em uma fonte de sofrimento para as crianças e para o professor, por ter um recurso/atividade a menos no cotidiano da Educação Infantil.

### 3.4 ENFRENTAR OU FUGIR?

Cada um sabe a alegria  
e a dor que traz no coração

Sérgio Britto<sup>27</sup>

As formas de enfrentamento das dificuldades de toda ordem presentes no cotidiano da Educação Infantil, especialmente na creche, são variadas e dependem principalmente dos recursos internos de cada professor. Para além do sofrimento há também o prazer no exercício da docência, embora, em alguns momentos, talvez na maioria deles, o que pareça prevalecer seja o sofrimento. Alguns professores, preocupados com a qualidade do trabalho que é oferecido para as crianças, se organizam e tentam articular ações que promovam mudanças qualitativas, tais como: busca por dotação orçamentária, contratação de pessoal docente e de apoio, reformas e ampliação, caracterizando a luta por melhores condições de trabalho.

---

<sup>27</sup> Epitáfio. Titãs. CD: A Melhor Banda de Todos os Tempos da Última Semana, faixa 6. SONYBMG-RCA, 2001.

Entretanto, com o passar do tempo, se as mudanças significativas necessárias não vêm, apesar da luta, a chance de se acomodar às situações, até como forma de sobrevivência, negando ou não percebendo o seu lugar de sujeito nas relações de trabalho, podem conduzir ao absenteísmo ou ao adoecimento propriamente dito.

Por outro lado, como a docência é um trabalho que não depende só do professor, diversas relações precisam ser estabelecidas, inclusive com as instâncias de gestão, fora da unidade educativa. Entretanto, pela complexidade dessas relações e a falta de vontade política para resolver os problemas práticos, às vezes, segundo Rabêllo (2008):

O professor evita o próprio sofrimento com o estado de torpor e não sente prazer ou sensação de vida na profissão. É importante lembrar que os professores vivem num espaço carregado de emoções, afetos, interações, conflitos. Em cada sala de aula, o professor vive um universo diferente no relacionamento com os alunos, que exige muita atenção no diagnóstico, na percepção das diversas situações. Trata-se de um trabalho que não depende só dele. (RABÊLLO, 2008, p. 40-41)

Alguns professores percebem a intensificação do estresse no próprio corpo, mas não chegam a identificar os estressores que atuam, dificultando o estabelecimento de boas relações com a organização, com o trabalho e com os alunos e reagem nem sempre da melhor forma. São as formas negativas de enfrentamento e que podem conduzir ao desgaste e ao adoecimento. Mas isso não é à toa... Dejours (1992) aponta para a existência de um sofrimento não-reconhecido, provocado pela organização do trabalho, um sofrimento invisível.

Ao abordar a presença e negação do sofrimento oriundo do ambiente de trabalho, Dejours (1992) sinaliza “como a organização do trabalho é, indubitavelmente, a causa de certas descompensações”, desencadeadas inicialmente em um trabalhador, mas que, devido ao alto nível de pressão, logo se espalham, para outros trabalhadores. O autor chamou de descompensação, em relação às trabalhadoras: à diminuição da produção, no caso da fábrica, crises de choro, dos nervos e desmaios, que atingem, como uma doença contagiosa, toda uma seção de trabalho. Quando se trata de trabalhadores do sexo masculino, manifesta-se na forma de diminuição na produtividade e maior agressividade nas relações interpessoais. Segundo Dejours (1992, p. 121):

Voam parafusos no ar, ressoam gritos, apesar do barulho das máquinas, quebram-se ferramentas, aumentam as peças quebradas durante a produção, e rejeitadas ao final. Explode, diretamente, a agressividade contra as chefias. É geralmente nesses momentos que se vê também algumas brigas de socos. (DEJOURS, 1992, p. 121)

São formas diferentes utilizadas por mulheres e homens de expressar o alto nível de pressão organizacional a que estão expostos e que produz sofrimento, invisível porque não

reconhecido como tal. É importante dizer que a pressão organizacional em termos de produtividade, de relações interpessoais problemáticas, dentre outras não se limitam ao ambiente das fábricas, embora se percebam mais claramente em função da alta divisão e repetição da tarefa.

Ainda para Dejours (1992, p. 121) “Quando o limiar coletivo de tolerância não é ultrapassado, pode acontecer que um trabalhador, isoladamente, não consiga manter os ritmos de trabalho ou manter seu equilíbrio mental. Forçosamente a saída será individual.” Mas quando esse limite tênue é ultrapassado ocorre de paulatinamente os trabalhadores irem adoecendo.

Quando a saída é individual, duas soluções são possíveis para esse trabalhador: uma delas é a rotatividade, trocando o posto de trabalho, a demissão, ou mudar de empresa. A outra é o absentismo. Ou seja, “Mesmo sabendo que não está propriamente doente, o operário esgotado e à beira da descompensação psiconeurótica não pode abandonar a fábrica sem maiores explicações. O sofrimento mental e a fadiga são proibidos de se manifestarem numa fábrica. Só a doença é admissível.” (DEJOURS, 1992, p. 121)

Em busca de evitar o ambiente de trabalho e sofrimento ali vivenciado, o trabalhador recorre à visita médica, donde sai com atestado médico e receita seja de analgésicos ou psicoestimulantes. Isso não significa que não existe sentimento de culpa associado, uma vez que o trabalhador sabe que não está efetivamente “doente”. Mas, precisando resguardar-se no que ainda lhe resta de sanidade mental e precisando também manter-se financeiramente através da retribuição obtida com a venda da sua força de trabalho, o trabalhador segue em busca de alívio à sua dor, a partir do afastamento do trabalho. Em algumas situações trata-se de uma atitude absentista com o objetivo de evitar o sofrimento, ao menos evitá-lo pelo período em que durar a licença médica. Podemos dizer que esta é uma das estratégias para lidar com o sofrimento, mas não se pode dizer que seja uma forma de enfrentamento, uma vez que não há um direcionamento da ação do trabalhador no sentido de resolver o problema, há uma estratégia de fuga.

Sobre a busca por atendimento médico, Dejours (1992, p. 121) alerta ainda que

A consulta médica termina por disfarçar o sofrimento mental: é o processo de medicalização, que se distingue bastante do processo de psiquiatrização, na medida em que se procura não-somente o deslocamento do conflito homem-trabalho para um terreno mais neutro, mas a medicalização visa, além disso, a desqualificação do sofrimento, no que este pode ter de mental. (DEJOURS, 1992, p. 121)

Trata-se, portanto, de um processo de camuflagem do sofrimento mental originado no contexto de trabalho. Necessário se faz corrigir os fatores que causam as descompensações, a rotatividade, o absenteísmo e, em última análise, o adoecimento, seja físico ou mental. Neste sentido, Dejours (1992, p. 120) afirma que “Basta diminuir a pressão organizacional para fazer desaparecer toda manifestação do sofrimento”. Mas por que nem sempre as organizações demonstram interesse em resolver os problemas que afligem os trabalhadores? O que pode estar por trás desta aparente falta de vontade política em mudar o contexto organizacional? Não temos respostas para tais questionamentos, mas sabemos que a promoção da qualidade do ambiente de trabalho pode, em muito, favorecer a diminuição do sofrimento mental e, como consequência, o aumento da produtividade. Interesse maior em uma sociedade regida pelas leis do capital.

No ambiente laboral docente, apesar das mudanças necessárias ao contexto organizacional não acontecerem, nem todos os professores se acomodam, se anestesiaram ou adoecem. O lugar de sujeito da sua ação e da sua vida parece resguardado quando percebem que o adoecimento não é inevitável, ainda que o sofrimento esteja presente. Há lugar para a prevenção e para a opção pela vida. Trata-se de identificar formas de continuar a se desenvolver e encontrar satisfação dentro e fora do ambiente de trabalho, em um processo de conquistar “uma vida cheia de sentido dentro e fora do trabalho” (ANTUNES, 2008, p. 110), dando continuidade ao processo de desenvolvimento humano. Processo esse que é tecido individual e coletivamente no cotidiano e envolve, portanto, avanços e retrocessos. Desse modo, para superar os estressores presentes no trabalho docente, é necessário, aos professores, identificar formas de enfrentamento que os auxiliem a desenvolver a capacidade de fortalecer os recursos internos, resolver problemas e, quando isso não for possível, encaminhar a busca por soluções, mesmo quando aparentemente não há o que ser feito. Posicionar-se como sujeito e não como vítima, embora acreditemos podermos alternar entre essas duas posições, pode ser um dos caminhos para driblar as situações que causam o sofrimento.

## 4 LUDICIDADE E RESILIÊNCIA: CONCEITOS QUE SE COMPLEMENTAM

Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe  
Eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei  
Eu nada sei

Conhecer as manhas e as manhãs,  
o sabor das massas e das maçãs  
É preciso amor pra poder pulsar,  
é preciso paz pra poder sorrir  
É preciso chuva para florir

Cada um de nós compõe a sua história  
E cada ser em si carrega o dom de ser capaz  
De ser feliz

Almir Sater<sup>28</sup>

A ludicidade está presente no cotidiano da educação infantil, não apenas através das brincadeiras livremente iniciadas pelas crianças, mas através da arte-educação. Alves (1981) afirma que, dizer que a educação é atividade irmã do brinquedo e da arte é denunciar a repressão, anunciar a possibilidade da alegria, rejeitar as experiências fragmentadas, buscar a experiência perdida da cultura, dilacerada pela sistemática administração centralizada da vida que quer gerenciar todas as coisas.

É nesse clima “dor e alegria<sup>29</sup>” que abordamos as definições, os significados atribuídos ao lúdico e à ludicidade, com o desejo de compreender as relações possíveis entre o par dialético sofrimento e prazer originado no contexto profissional e ludicidade e os processos de resiliência que se desenvolvem nas experiências vivenciadas por professoras de Educação Infantil em uma creche a partir desta díade.

---

<sup>28</sup> Almir Sater, canção Tocando em frente. CD Almir Sater Ao vivo. Faixa 2. SONYBMG, 1991.

<sup>29</sup> Parafraseando a canção Epitáfio do Titãs quando diz “cada um sabe a alegria e a dor que traz no coração.”

#### 4.1 O LÚDICO, OS ATOS LÚDICOS E A LUDICIDADE

O lúdico vem sendo estudado por variados autores em muitas perspectivas, dentre elas a histórica, social, cultural, e psicológica. Desse modo, as formas de compreendê-lo e valorizá-lo se distinguem de acordo com o enfoque abordado. Na literatura, percebemos o grande destaque dado ao estudo do que é lúdico para a criança, a interação com objetos tais como brinquedos, a capacidade criativa expandida a partir da vivência de atividades lúdicas ou o estado de plenitude do sujeito, bem como a importância de vivenciar situações plenas de significado.

Etimologicamente o lúdico deriva do latim *ludu*, + *ico*. Ludo, por sua vez significa “Espécie de jogo de tabuleiro, em que se usam dados”<sup>1</sup> (MATTOS, 2004, p. 382). Segundo o Houaiss (2009, p. 1200), o lúdico é uma atividade “que visa mais ao divertimento que a qualquer outro objetivo”. Entretanto, fala-se que o lúdico pode derivar de *illudere*, relacionando-o também à ilusão. Apesar disso, Machado (2006, p. 62) esclarece que ilusão origina a partir da palavra latina *illusio*, um substantivo associado ao verbo *illudere*, tem em sua forma simples *ludere* e esta deriva de *ludus*, que quer dizer jogo, mais precisamente, jogo de ação. Em sentido vulgar, a ilusão é mais frequentemente associada a engano, a burla, a erro, ou então a fantasia, sonho, utopia. No sentido do jogo, a ilusão pode ser ainda associada ao jogo da vida, um jogo onde a ilusão é necessária, segundo Machado (2006):

não se vive apenas de esperanças, de sonhos, de utopias, mas não se vive sem ter, alimentar, acreditar no que tais palavras representam; não se vive de ilusões, mas não se pode viver sem ilusões” [...] As ilusões nos alimentam, nos sustêm, nos mantêm vivos: constituem o ingrediente fundamental do *élan vital* de que falou Bergson. A ideia de ilusão está diretamente ligada à vontade de jogar o jogo da vida que é a condição primordial para pretender, para lançar-se em frente. (MACHADO, 2006, p. 63).

O lúdico no Dicionário Júnior é definido como “ato que se pratica por divertimento. As atividades lúdicas descansam as pessoas”. Já o Michaelis<sup>30</sup> define o lúdico como “Que se refere a jogos e brinquedos ou aos jogos públicos dos antigos.” As definições mencionam um tipo de jogo, os jogos e brinquedos, apresentando definições bastante genéricas do que é considerado como lúdico. Essas definições se mostram bem próximas do senso comum, que

---

<sup>30</sup> Michaelis. Versão on line: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=lúdico&CP=103430&typeToSearchRadio=exactly&pagRadio=10>

relaciona o lúdico à diversão e ao descanso, ao lazer, aos jogos e brinquedos, bem como aos jogos antigos.

Muitas são as definições dadas a ludicidade e às atividades lúdicas, de acordo com o enfoque que se aborda, ao que D'Ávila (2007, p. 24) destaca “considerando-se a polissemia em torno do conceito de ludicidade, podemos destacar as suas acepções mais comuns: jogo, brincadeira, lazer, recreação.” Deste modo, muitos estudiosos têm definido a ludicidade a partir do enfoque histórico, social, cultural, dentre outros.

O conceito de ludicidade, privilegiado nesta pesquisa, é o que foi construído por Luckesi (2000) em estudos realizados no GEPEL e que leva em consideração as recentes discussões sobre a ludicidade na perspectiva de uma vivência interna, destacando a “experiência de plenitude” (Luckesi, 2000) como fator preponderante da vivência, onde a integração do sentir, pensar e agir estejam presentes. Ou seja, o primeiro enfoque deste estudo consiste no aspecto psicológico da ludicidade e suas possibilidades em relação ao sujeito e ao trabalho docente.

O lúdico tem sido mais estudado a partir da ação humana de brincar, jogar, experimentar, propor, participar, integrar-se e entregar-se às atividades que envolvam o pensar, o sentir e o agir. Nessa perspectiva, o jogar e o brincar fazem parte da vida humana e estão presentes na cultura infantil, em atividades criadas pelas crianças na relação umas com as outras ou introduzidas a partir dos adultos, tais como pais, tios, professores, vizinhos e outros. Entretanto, podem ou não constituir-se em atividades onde a ludicidade esteja presente. Segundo Luckesi (2004), para que a atividade seja considerada lúdica é necessário que haja uma entrega do sujeito que a vivencia, onde o estado de consciência alterna entre o focar e o ampliar, de um modo que sua atenção esteja voltada essencialmente para a atividade que está sendo vivenciada. Então a ludicidade é o estado de quem está inteiro na atividade que está sendo vivenciada.

Há que se destacar também que, nem toda brincadeira ou piada pode ser considerada lúdica. Pode até ser engraçada e bem humorada, mas, quando tripudia o outro, subjuga-o ou desqualifica-o, pode ser engraçado, mas não é lúdico (LUCKESI, 2004). É o caso, por exemplo, das piadas sobre loiras, negros, japoneses, portugueses, homossexuais, além de brincadeiras com tom depreciativo que, ao colocar a pessoa na berlinda promovem sucessivas investidas contra a sua inteligência, caráter, popularidade etc. A esse respeito, Wiseman (2009, p. 47) afirma que “igualmente preocupante é a constatação de que piadas que apelam para o sentimento de superioridade tem efeito surpreendentemente forte sobre a autoimagem das pessoas”. Para tanto, cita o estudo segundo o qual após um grupo de mulheres com

cabelos de diversas cores terem lido piadas depreciativas em relação às mulheres loiras, todas foram submetidas a um teste de inteligência. A pesquisa constatou que: “As que tinham cabelos claros e que haviam lido as piadas tiveram resultado significativamente mais baixo no teste de quociente de inteligência (QI), em comparação com as do mesmo sexo, igualmente loiras, do grupo de controle”.

As crianças parecem ter mais disponibilidade para entregar-se aos jogos e brincadeiras que os adultos, e isso se deve em grande parte ao preconceito em torno de que o brincar seja característico apenas da infância e seja também, muitas vezes, considerado como pouco sério ou inútil, como tempo perdido. Além disso, o tempo gasto para o trabalho tem cada vez mais se intensificado, implicando em diminuição do tempo do lazer e do descanso.

Diante disso, será que a vida adulta não permite a vivência de atividades lúdicas? Ou será que a ocupação com atividades laborais, tem sido tão extenuante que o descanso, a fruição e a ludicidade acabam sendo relegadas ao plano do supérfluo?

#### **4.1.1 Vida adulta, atos lúdicos e a ludicidade**

Os atos lúdicos são atos que trazem em si o potencial da plenitude da experiência e não são necessariamente divertidos, embora algumas pessoas associem as atividades lúdicas às situações engraçadas ou relacionadas ao lazer. Podem sê-la ou não. Assim como há atos lúdicos que não envolvem o brincar e trazem em si grande potencial de se configurar em uma experiência de bem-estar pleno. Segundo Luckesi (1998),

O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos. [...] É mais fácil compreender isso, em nossa experiência, quando nos entregamos totalmente a uma atividade que possibilita a abertura de cada um de nós para a vida. (LUCKESI, 1998, p. 27).

Para este autor tanto na infância, quanto na juventude, na vida adulta e na velhice a vivência lúdica pode acontecer. Entretanto, a forma de vivenciá-la é que difere em cada fase do desenvolvimento humano. Dessa forma, o adulto pode brincar como criança mas a criança não pode ainda fazer as mesmas atividades que o adulto, uma vez que o seu nível de desenvolvimento ainda não o permite.

Se o estado de ludicidade está presente no ser humano na vida adulta, será que pode estar presente no ambiente do trabalho?

A ludicidade não se restringe à infância, tampouco às brincadeiras e jogos, comumente destacados pelo senso comum. A concepção de lúdico, assim, é ampliada e se relaciona ao fazer humano mais amplo. Acreditamos na pertinência desta afirmação ao compartilharmos da forma como Luckesi (2000) se refere ao lúdico como,

[...] um fazer humano mais amplo, que se relaciona não apenas a presença de brincadeiras ou jogos, mas também a um sentimento, atitude do sujeito envolvido na ação, que se refere a um prazer de celebração em função do envolvimento genuíno com a atividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas e verdadeiras. (LUCKESI, 2000, p. 52)

Necessário se faz a cada dia resgatarmos em nós mesmos a dimensão lúdica, que ajuda a compreender a nossa história, a resgatar a flexibilidade, a inteireza, a criatividade, ainda que ao mesmo tempo as contradições do mundo produtivo se configurem como pares dialéticos<sup>31</sup>. No caso do exercício da docência em turmas de Educação Infantil, enquanto um ambiente que desperta em nós, ao mesmo tempo muita alegria, mas também condições adversas de trabalho que geram sofrimento no professor. Sobre a relação dialética Pereira (2002) diz que

[...] é preciso reconhecer que o lúdico traz, muitas vezes, em si uma relação dialética entre prazer e dor, alienação e emancipação, liberdade e opressão. A criança, o jovem ou mesmo o adulto, ao se entregarem a uma atividade lúdica, entram em contato consigo mesmos, com suas experiências de vida e com situações de descoberta do mundo. (PEREIRA, 2002, p. 15)

É a partir da consciência dessa relação dialética entre contrários que afirmamos que, embora o contexto do ambiente laboral muitas vezes se mostre desfavorável a “uma vida cheia de sentido dentro e fora do trabalho” (ANTUNES, 2008, p. 110), há aspectos de realização pessoal e profissional que nos permite afirmar que nem tudo é dor, há alegria, há realização, há prazer, embora, na maioria das vezes, as relações interpessoais, a forma de gerir o espaço educativo, despertem mais sentimentos de desprazer.

Diante do exposto, não podemos ser ingênuos e afirmar que não há sofrimento. Precisamos identificar as situações que geram tais sentimentos negativos, nos fortalecer através das atividades que despertam em nós o prazer, a força vital para enfrentar, para resistir, para transformar. Nessa perspectiva, consideramos a ludicidade como potencialmente restauradoras do equilíbrio interno, como possibilidade de fortalecimento dos recursos

---

<sup>31</sup> Maurício Silva em um encontro com o GEPEL, dia 09 de março de 2009 na Faculdade de Educação da UFBA. chamou de pares dialéticos a dualidade presente no cotidiano humano.

internos, de modo que o professor possa continuar a se desenvolver pessoal e profissionalmente, de modo a conquistar a sua emancipação.

A partir da conscientização de que estamos tratando da esfera do real, precisamos identificar estratégias que nos auxiliem a enfrentar de modo sadio as situações estressantes (LIPP, 2003). Identificar o(s) fator(es) estressante(s) é a primeira delas. É importante também lembrar que um mesmo fator ou situação de estresse pode ser percebido como estressante por uma pessoa, mas não por outra, ou pelo grupo, o que mostra a marca da individualidade humana na percepção dos estressores. Nesse caso, a relação que se estabelece com o estressor, pode ter a ver com a história de vida de cada um. Mas é certo que os trabalhadores podem suportar e enfrentar determinado número de estressores durante algum tempo. O enfrentamento se torna mais difícil, na medida em que, o número de estressores não diminui e que a duração dos mesmos se torna mais longa: são os pequenos estresses diários.

É preciso identificar se o fator estressante é passível de mudança ou não. Se for, individual ou coletivamente podem-se tomar atitudes para superá-lo. Mas, em nossas vidas e principalmente no ambiente de trabalho, nem todos os fatores podem ser superados, sobretudo quando dependem de vontade política dos gestores e de administradores. É quando precisamos utilizar os recursos internos, com uma rede de suporte social, seja da família, dos colegas de trabalho, dos amigos, ou de ajuda profissional de um psicólogo, para ajudar neste processo.

Dentre as formas negativas de lidar com os agentes estressores podemos citar: trancar-se em seu próprio mundo, evitando conversar sobre o assunto, sentir-se inferiorizado, ressentir-se, afastar-se dos colegas, hostilizar crianças e colegas, encarar negativamente as mudanças, ter pensamentos repetitivos que não contribuem para a solução do problema e geram ansiedade, sentir pena de si mesmo, ou se ver sempre como vítima dos fatos, dentre outros.

Longe de oferecer receitas, ou reproduzir dicas de autoajuda, importa encontrar caminhos de enfrentamento, alternando entre estado de tensão e relaxamento, abstraindo e concentrando a atenção no contexto laboral e no conteúdo da tarefa. Algumas atitudes podem contribuir para diminuir ou enfrentar melhor as sensações que geram em nós o estresse e fortalecer os recursos internos dos trabalhadores, que os ajudem a assumir o enfrentamento necessário, lento e, às vezes, desgastante de discussão, reflexão, questionamento, reivindicação, sendo estas ações efetivas na busca pela resolução efetiva dos problemas vivenciados. Nesse sentido, Lipp (2003, p. 23-27) apresenta técnicas antiestresse, as quais fazemos referência resumidamente:

1. Espreguiçar-se ao levantar e ao longo do dia.
2. Alimentar-se de forma saudável: alimentos os mais naturais possíveis, com alto teor de fibras e em horários regulares. Beber bastante água. Diminuir o consumo excessivo de sal, açúcar e alimentos ricos em gordura saturada.
3. Planejar as atividades do dia, estabelecendo prioridades.
4. Praticar atividade física com regularidade.
5. Fazer relaxamento: físico e mental. Descobrir atividades que dão satisfação e prazer, entregando-se a elas.
6. Atitude positiva e autoestima, com uma dose diária de humor e alegria.
7. Sabedoria para distinguir as situações que podemos mudar e discernimento para enfrentar as que não podem ser modificadas em determinado momento.
8. Tolerância, flexibilidade e capacidade de adaptação, às situações de mudança, aceitando-as e entendendo que há mais de uma forma de resolver o mesmo problema, expandir horizontes para compreender pessoas e outras culturas.
9. Administrar o tempo, estabelecendo prioridades, mas estar aberto ao imprevisto.
10. Estratégia contra a sobrecarga: aprender a dizer “não” e delegar responsabilidades.
11. Estratégia contra a frustração: estabelecer novos objetivos, redimensionando-os, quando necessário, às vezes a frustração ocorre em função de estabelecermos metas inatingíveis.
12. Estratégia contra a ansiedade: interromper a cadeia de pensamentos repetitivos que conduzem a este estado e viver o momento presente, evitando a pré-ocupação. Inspirar profundamente também alivia a tensão.
13. Reconhecer os limites: alguns problemas fogem ao nosso controle e não podem ser resolvidos imediatamente. Às vezes aquela é a melhor solução para o momento.
14. Compartilhar o estresse: conversar sobre os problemas que o afligem, desabafar com alguém de confiança, pode ajudar a ver o problema por outro ângulo ou a encontrar outras possibilidades de solução. Buscar ajuda profissional, se for algo grave.
15. Evitar a automedicação: remédio nem sempre resolve a fonte geradora de estresse e às vezes ainda causa outros problemas de saúde, inclusive dependência.

Pode-se perceber que os pontos levantados por Lipp (2003) tratam do cuidado que cada um de nós precisa ter conosco e com as demais pessoas que convivem ao nosso redor, inclusive no ambiente de trabalho.

É importante dizer que as atividades com potencial lúdico, vivenciadas no ambiente laboral ou fora dele não são suficientes, por si sós para resolver os problemas existentes no cotidiano, nem é essa a função. Entretanto, uma vez que as atividades que envolvem o riso, o humor, a alegria tem a capacidade de diminuir a tensão, aumentar a sensação de relaxamento e isso implica, talvez em uma forma de lidar com as situações de forma mais positiva, menos sisuda, menos negativa, outras formas de enfrentamento podem ser elaboradas.

Neste sentido destacamos a importância do bom humor para a saúde mental. Ayan (2009, p. 36) afirma que “encarar a vida com bom humor fortalece a mente e o corpo, tornando-nos mais aptos para enfrentar situações de crise; uma boa gargalhada causa relaxamento e diminui a sensibilidade à dor, com a liberação de endorfinas na corrente sanguínea”. Esta afirmação está baseada em estudos segundo os quais o “tônus muscular continua reduzido até 45 minutos após um ataque de riso; ou seja, rir tem efeito relaxante. A concentração do hormônio do estresse, o cortisol, no sangue é reduzida quando as pessoas estão alegres.”

A importância de tais estudos se justifica, em nosso entendimento, pela escassez de pesquisas nessa área e pela necessidade de que identifiquemos formas de fortalecer a autoestima, o bom humor e, conseqüentemente a defesa imunológica dos professores. Ainda segundo Ayan (2009) assim,

[...] como um nível permanentemente elevado de cortisol enfraquece a defesa imunológica, é possível concluir que a alegria pode proteger contra doenças. A sensibilidade à dor também costuma ser reduzida por sentimentos agradáveis. Isso se atribui, em muitos casos, à liberação de endorfinas, que desencadeiam sentimentos de prazer no cérebro, bloqueando a transmissão de estímulos dolorosos. (AYAN, 2009, p. 38)

Mas o riso não é o único elemento capaz de permitir esta sensação de estar relaxado. Atividades em que o sujeito pode alternar entre o estado de tensão e relaxamento, tais como: as dinâmicas, jogos, brincadeiras, mensagens, crônicas, slides, dentre outros, quando bem conduzidos e com conteúdo que contribuem para a elevação da auto-estima e do sentimento de ser capaz permitem aos que deles tem acesso o fortalecimento dos recursos internos que ajudam a enfrentar melhor os agentes estressores no cotidiano.

Não se desconsidera a inteireza do humano enquanto se vivencia a atividade lúdica, tampouco se ignora a relação dialética presente nas ações humanas. Alguns equívocos podem ocorrer quando falamos das atividades lúdicas, principalmente confundir atividades de recreação, dinâmicas de grupo e acreditar que elas, por si só são atividades lúdicas. Podem sê-lo ou não. Depende do estado psicossocial e do envolvimento do indivíduo que a vivencia. Deste modo, acreditamos que, de acordo com o envolvimento e a entrega do sujeito, associado à capacidade de quem está coordenando a atividade, uma experiência plena poderá verdadeiramente acontecer para ambos.

Nessa perspectiva, destacamos a ação lúdica proposta por Silva<sup>32</sup> que destaca a necessidade de fugir do lugar comum das atividades desenvolvidas no e pelo grupo e, que, muitas vezes se caracteriza por uma alegria fugaz, sem relação com o contexto e sem maiores consequências para quem as vivencia. Acreditamos que a alegria fugaz é característica de atividades onde há o riso pelo riso, muitas vezes oriundo de uma forma depreciativa de brincadeira, ou de uma piada que diminui o outro, ou ainda com conotação de promover uma atividade alienante do ponto de vista de oferecer “pão e circo”, com o objetivo de escamotear a existência dos conflitos, esquecer os problemas da vida, as condições de trabalho aviltantes e diminuir as chances de revolta.

Por outro lado, julgamos oportuno citar a Rota da alegria (Ayan, 2009, p. 42). Um conjunto de oito ações capazes de ajudar a melhorar o humor e o enfrentamento aos agentes estressores no cotidiano. São elas:

1. Conhecer o próprio humor;
2. Buscar lidar de forma jocosa com “questões sérias”;
3. Respirar pela barriga – e sorrir;
4. Contar piadas;
5. Manter-se aberto para que surjam ideias espontâneas;
6. Evitar dar aos problemas mais importância do que tem;
7. Achar graça das próprias dificuldades;
8. Utilizar estratégias bem-humoradas no dia a dia.

---

<sup>32</sup> Em conversa com o GEPEL, na FACED, dia 09 de março de 2009.

Não se trata de dizer que, a prática dessas ações seja suficiente para enfrentar os problemas, mas certamente, incorporar essas atitudes ao cotidiano pode ajudar a vivenciar a alegria, melhorar o humor, fortalecer a defesa imunológica e, talvez diminuir a sensação de estresse e aumentar as condições emocionais e físicas de visualizar alternativas e se mobilizar proativamente em função delas.

A escola, nesse sentido, é o lugar das ações lúdicas onde prazer e sofrimento estão presentes, pois, como disse Silva<sup>33</sup>: “A vida não é feita só de prazer. E o lugar da dor, do desprazer? Há aprendizagem também nesses pontos”, demonstrando que aprendemos através das experiências prazerosas, mas também na tensão, na dor, na vivência do desprazer, embora tenhamos a tendência a valorizar ou destacar a aprendizagem oriunda das experiências prazerosas. É a partir das vivências desprazerosas que temos a possibilidade de desenvolver a nossa capacidade de resiliência, de nos fortalecermos, de enfrentarmos com os recursos que vamos construindo e superarmos os problemas existentes. É necessário reconhecer que o contexto é mais complexo que a nossa capacidade individual de enfrentamento, daí a importância de construir formas coletivas de enfrentamento, principalmente, se estamos tratando do ambiente de trabalho.

Ao longo da nossa vida e no exercício do trabalho vamos construindo saberes que extrapolam o saber acadêmico mais teórico e que contribuem para transformá-lo, incorporando-o ao referencial historicamente produzido e acumulado. No processo de dar sentido à própria vida e ao trabalho a partir do saber experiencial, isto é, do saber que nasce da reflexão da própria prática, tensionada, fundamentada, discutida com os colegas de trabalho, socializada com a comunidade acadêmica. O fazer lúdico se destaca neste contexto, seja pelo potencial que representa para a aprendizagem das crianças de forma mais prazerosa, seja pela capacidade libertadora que ele pode assumir, para as crianças e professores.

Segundo Cardoso (2008):

Aprendemos na troca de saberes, numa relação a dois, a três, ou seja, as crianças em suas relações com o professor, ou entre seus pares constroem conhecimentos construindo-se subjetivamente ao mesmo tempo. Assim sendo, o ato de brincar proporciona, tanto às crianças quanto aos adultos, que estes interliguem as coisas entre si, e, ao relacioná-las, construam o conhecimento. (CARDOSO 2008, p. 66).

---

<sup>33</sup> Em conversa com o GEPEL, na FACED, dia 09 de março de 2009.

A identificação de formas de enfrentamento pode se dar através da formação pedagógica contínua e esta própria pode se constituir em uma poderosa forma de enfrentamento. Para isso, é necessário esclarecer a que tipo de formação continuada nos referimos:

a educação continuada ou permanente, significa um movimento qualitativo e quantitativo de transformação interna daquele que passa de um suposto conhecimento (ou da ignorância) ao conhecimento propriamente dito (ou compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura do tempo presente ou em construção). Em suma, a educação é inseparável da formação e é por esse motivo que ela só pode ser permanente (CHAUÍ, apud SILVA, 2007a, p. 13).

Além da formação continuada, a reflexão sobre o exercício da própria atividade laboral, no caso dos professores, pode se constituir tanto em processo formativo quanto de enfrentamento, pois a partir da reflexão acerca das próprias experiências, da significação atribuída ao seu trabalho e como esse saber pode ser incorporado à prática educativa o professor pode produzir conhecimento, socializá-lo, discuti-lo através de pesquisa, da escrita de artigos a ser apresentados em eventos da área, através de atividades de extensão.

O trabalho docente permite ao professor o exercício do pensar, de refletir, de transformar e transformar-se a partir da sua prática e isso se constitui em um diferencial em relação a outros tipos de trabalho onde essa autonomia é negada, como o trabalho na fábrica, por exemplo. A atividade docente diferentemente de outras funções profissionais permite ao profissional da área desenvolver todas as etapas do processo de trabalho: planejar, selecionar conteúdos, definir a melhor metodologia, desenvolver o que foi planejado e avaliar todo o processo. Isto posto é fundamental que esse docente esteja qualificado para desempenhar satisfatoriamente as fases do trabalho docentes descritas, sabendo como e por que está desempenhando tais atividades. Desse modo, é possível assumir o potencial de um trabalho criativo, novo, diferenciado, crítico, responsável, competente, tendo em vista a necessidade de rever criticamente o processo educativo com vistas a promover, aos poucos a transformação da sociedade.

O professor ao mesmo tempo em que ensina, aprende, contribuindo para dar sentido à própria ação. Duarte Júnior (1981) afirma que a questão da educação gira sempre em torno da criação e da criatividade, pois, ao aprender, estamos criando um esquema de significados que permite interpretar nossa situação e desenvolver nossa ação numa certa direção. Mas não se trata aqui de dizer que todos os problemas do contexto educativo podem e devem ser

resolvidos ou minimizados pelo professor. Se fosse assim estaríamos nos reportando a uma categoria profissional de “super mulheres” e “super-homens”.

Por outro lado, refletir sobre a própria prática e sobre a vida pode ajudar a enfrentar melhor os estressores, identificando também os fatores que em seu trabalho podem contribuir para o fortalecimento dos recursos internos, para a satisfação e o prazer em fazer o que faz, fortalecendo a autoestima, a sensação de que se é competente, fortalecendo as relações de confiança e, conseqüentemente ampliando a rede de suporte social.

Os recursos internos são características subjetivas individuais que nos ajudam a lidar melhor com as situações inesperadas e difíceis. O fortalecimento desses recursos exige um exercício de manter a serenidade, colocar-se de fora da situação e outras tantas estratégias para dominarmos as emoções negativas como tristeza, medo, ansiedade ou tédio.

Csikszentmihaly (1999, p. 30) afirma que as emoções se referem a estados interiores de consciência e as emoções negativas como as descritas acima, “produzem ‘entropia psíquica’ na mente, isto é, um estado em que não podemos usar a atenção de maneira eficaz para lidar com tarefas externas, porque precisamos dela para restaurar uma ordem interior subjetiva”.

A contraposição ao estado de entropia, segundo este autor, é a “negaentropia psíquica” ou entropia negativa, caracterizada pelas emoções positivas como felicidade, força ou alerta, “pois não precisamos de atenção para refletir e sentir pena de nós mesmos e a energia psíquica pode fluir livremente para qualquer pensamento ou tarefa em que escolhemos investir” (CSIKSZENTMIHALY, 1999, p. 30).

É preciso compreender que, independente da gravidade da situação vivenciada, da mais simples a mais complexa, a busca deve ser por libertar a mente daquele primeiro julgamento causado pelo susto: a incapacidade de enfrentá-lo. Diante disso, mesmo no imediato da situação, é necessário se colocar do lado de fora, ter serenidade, para que possamos iniciar as providências o mais depressa possível, antes que pensamentos restritivos ocupem o lugar da ação, recuperando o estado interior de entropia.

Portanto, os recursos internos podem ser utilizados tanto para canalizar a nossa energia psíquica para as sensações ou sentimentos causados pela adversidade, seja de indignação, de tristeza, de raiva, em uma postura de julgar-se incapacidade de enfrentá-lo, naquele momento, quanto para assumirmos a postura de concentrar a energia psíquica, estabelecer prioridades e criar ordem na consciência, fortalecendo a autoconfiança e a capacidade de enfrentamento.

Com todas as dificuldades vivenciadas, não podemos nos fechar em um casulo, precisamos nos relacionar ainda que nem sempre seja da forma mais satisfatória. Por esse motivo não podemos nos esquecer que a nossa vida e saúde estão acima de qualquer relação trabalhista. Nesse sentido, ser participante é uma forma de tomar parte nas formas de decisão que impactam no desempenho da sua função e na satisfação que isso possa implicar. Considerando-se que todo poder é relativo e, qualquer um de nós pode exercê-lo no cotidiano, em maior ou menor grau, exceto nos regimes totalitários, é que precisamos ocupar os espaços, ou as brechas, quando só estas existirem.

Na docência, assim como na vida, os pares dialéticos se fazem presentes e nos levam a tensionar as experiências cotidianas, tanto as que envolvem a dor através do sofrimento profissional, quanto as que envolvem o prazer de ser e exercer a docência. O que queremos dizer é que no cotidiano, dor e delícia se encontram e, talvez, as experiências de inteireza ajudem a superar as dificuldades e a fortalecer os recursos internos dos professores, ou a não se deixar abater ou derrotar e construir novas formas de enfrentamento aos problemas existentes no contexto educativo. Não se trata, entretanto de um processo de alienação, onde o profissional se feche em seu mundo em nome de não sofrer. Resiliência não é alienação. Também não acreditamos que a ludicidade ou as atividades lúdicas, por si só resolvam os variados problemas presentes no cotidiano profissional. Seria ingenuidade fazer tal proposição. Avaliamos a ludicidade e as ações lúdicas no trabalho docente como uma das formas de dar sentido ao próprio trabalho, percebê-lo como contribuição para a formação de outros seres humanos, vivenciarem também situações prazerosas onde normalmente se vivencia situações de sofrimento.

Nesse processo de tensionamento, há que se chamar a atenção para as características individuais de cada professor, o jeito de ser e de agir, as formas de enfrentamento construídas individualmente e em grupo, contribuindo para a percepção de superação ou para a busca de novos suportes que os ajudem a lidar melhor com os problemas. Isso porque, em algumas situações de estresse cotidiano na sala de aula, ou fora dela, o professor só tem a si mesmo para contar, tem pouco tempo para tomar uma atitude e só mais tarde pode compartilhar com os colegas o seu sentimento e pedir apoio para que situações semelhantes não voltem a acontecer.

Nesse sentido, interessa-nos o caráter emancipador ou libertador que caracteriza algumas atividades lúdicas, especialmente as ligadas à arte, quando vivenciadas com entrega e inteireza. Isto porque acreditamos que quando há uma grande mobilização de energia

prendendo o sujeito a uma situação que desperta nele ansiedade, pensamentos repetitivos, insatisfação, sentimento de vitimização, é possível que, através de atividades que envolvem a expressão e a liberação da tensão acumulada, pode-se encontrar formas de dar vazão às emoções e aos sentimentos, possibilitando uma nova significação e, conseqüentemente, a ampliação do olhar.

A ludicidade é inerente à arte e juntas se constituem aliadas capazes de interpretar, significar e transcender a realidade objetiva do docente em seu contexto de trabalho, se constituindo em formas de expressão dos sentimentos e emoções originados nos problemas do contexto educativo.

Isto posto, será que a ludicidade, enquanto experiência de plenitude, pode contribuir para enfrentarmos as pressões do dia a dia do fazer docente, considerando que a relação do ser humano, consigo, com os colegas, com as crianças é marcada pela dualidade tensão e relaxamento, dor e prazer, tristeza e alegria, submissão e emancipação, vítima e sujeito? Como isso pode ocorrer no cotidiano educativo?

#### 4.2 O QUE A RESILIÊNCIA TEM A VER COM TUDO ISSO?

Objetivamos com esta pesquisa identificar como as professoras enfrentam a situação de sofrimento profissional no dia-a-dia, analisando-as à luz da ludicidade e da resiliência.

Este estudo está referenciado pelo conceito de resiliência que, segundo Cyrulnik (2004, p. 207): “trata-se de um processo, um conjunto de fenômenos harmonizados em que o sujeito se esgueira para dentro de um contexto afetivo, social e cultural. A resiliência é a arte de navegar nas torrentes”.

A resiliência tem sido estudada no campo das Ciências Humanas, especialmente na Psicologia, campo esse que “se expandiu bastante principalmente após 1990, revelando diferentes discursos e categorias de estudos” (NAVIO, 2008, p. 33). Em relação ao desenvolvimento humano, a resiliência vem sendo estudada a partir da infância, mas não se restringindo a ela, enquanto capacidade de “fazer frente às adversidades da vida, inclusive situações de grande impacto psíquico, ou situações traumáticas, superá-las ou mesmo transformá-las, criando novas alternativas vitais” (HAUDENSCHILD et al., 2005, p. 01).

Historicamente o termo resiliência teve origem no campo das Ciências Exatas. Surgiu como conceito na Metalurgia e depois passou a ser utilizado pela Física e pela grande área da Engenharia (Navio, 2008, p. 21). Nesse contexto, resiliência diz respeito à resistência ao choque ou à capacidade dos materiais de retornarem à forma original após tensão ou compressão, ou seja, de sofrer deformação elástica, plástica (não permanente) com devolução de energia (NAVIO, 2008, p. 21; YUNES, 2001, p. 15).

O surgimento do conceito de resiliência na Física e Engenharia data do início do século XIX, sendo um de seus precursores o cientista inglês Thomas Young (YUNES, 2001, p. 15). O uso do conceito, entretanto, não se restringiu às ciências exatas e, ao longo do tempo e com a constante ressignificação e reapropriação por estudiosos de outras áreas do conhecimento resultou num aproveitamento e interpretação diferentes a partir das suas primeiras noções. Desse modo, ampliou-se a aplicação do conceito em diversos campos de estudo e aplicação: na informática, nas ciências relativas ao meio ambiente, nas ciências econômicas (NAVIO, 2008, p. 22), na Odontologia e, mais recentemente na área das Ciências Sociais e Humanas (YUNES, 2001, p. 14).

Etimologicamente resiliência deriva do inglês *resilience* que significa elasticidade e capacidade rápida de recuperação e do latim *resilire*, com definição mais genérica, significando saltar para trás, voltar, ser impelido, relançado, retirar-se, recuar, dobrar-se, encolher-se, rebentar, romper. Essas foram as bases iniciais para se pensar o conceito de resiliência, na forma como se concebe na atualidade.

Navio (2008, p. 22) atribui à base etimológica de significação que relaciona a resiliência às noções de resistência, elasticidade, retorno, salto, rompimento. Dessa base, foram se desenvolvendo ao longo do tempo novos usos, apropriações e sentidos para o termo, elaborados tanto por disciplinas acadêmicas, quanto pelo senso comum.

No campo das Ciências Humanas, interessa-nos o enfoque atribuído à resiliência no contexto da Psicologia Social. Nesta área de conhecimento, os primeiros estudos se concentraram na pesquisa sobre crianças e adolescentes em situação de risco social, ampliando-se, posteriormente para outras linhas de atuação, dentre elas o conceito de resiliência aplicado ao trabalho nas organizações, ao qual retomaremos mais adiante.

Segundo Yunes (2001, p. 16) “os precursores do termo resiliência na Psicologia são os termos invencibilidade e invulnerabilidade, ainda bastante referidos na literatura atual”, mas também bastante questionados.

O termo invulnerável foi cunhado pelo “psiquiatra infantil E. J. Antony na literatura da psicopatologia do desenvolvimento para descrever crianças que apesar de prolongados períodos de adversidades e estresse psicológico, apresentavam saúde emocional e alta competência”, donde acreditavam que tais crianças possuíam uma capacidade ilimitada de enfrentar agressões ou pressões externas. (YUNES, 2001, p. 16).

Há que se considerar que tanto invulnerabilidade quanto invencibilidade “são termos que passam a ideia de resistência absoluta ao estresse, de uma característica imutável, como se alguns seres humanos fossem intocáveis e sem limite para suportar o sofrimento”. (YUNES, 2001, p. 17).

Da constatação de que apenas o caráter individual não deve ser considerado quando se fala de resiliência, Rutter (1993) cf. Yunes (2001), ampliou o campo de discussão sobre resiliência no desenvolvimento humano ao afirmar que “a resiliência ou resistência ao estresse é relativa, cujas bases tanto constitucionais quanto ambientais e que o grau de resistência não tem uma quantidade fixa e sim, varia de acordo com as circunstâncias”. (YUNES, 2001, p. 17). Desse modo, o contexto ou o entorno no qual o indivíduo está inserido começa a ser considerado como relevante, portanto, passível de favorecer ou não os processos resilienciais, não se restringindo apenas às características individuais.

Ao se considerar que a resiliência não é uma característica exclusiva de determinadas pessoas, com traços específicos de temperamento e personalidade, podemos deduzir que esta é uma qualidade presente no humano e, que, portanto, pode ser estimulada ou valorizada no curso do desenvolvimento pessoal e interpessoal. Dito de outro modo, o ser humano é um ser que se desenvolve ao longo da vida e não apenas na infância e adolescência como anteriormente se supunha. Desse modo, a capacidade de se adaptar, de se transformar e enfrentar positivamente as situações adversas presentes no mundo o acompanha no decurso da vida.

Segundo Maluccio (apud Navio, 2008, p. 46) “a adaptação é entendida como um dos elementos da resiliência, como um processo desenvolvido em resposta aos desafios ambientais e às oportunidades pelas potencialidades pessoais”. A adaptação aqui é entendida como capacidade de participar com vias de posteriormente transformar, não devendo ser confundida como forma de alienação ou ajustamento sem que as devidas críticas possam feitas no devido momento.

O conceito de *coping*, do inglês *to cope with* ou *coping* também é um conceito precursor de resiliência e não possui tradução para o português. Significa um “conjunto de estratégias, recursos ou esforços para superar dificuldades e crises, ou, de outro modo, aos esforços cognitivos e comportamentais conscientes para gerenciar demandas internas e externas da transação da pessoa-ambiente” (NAVIO, 2008, p. 47-48). As estratégias de *coping* podem se configurar em atitudes resilientes, mas a resiliência não se restringe às estratégias de *coping*. Isso porque resiliência implica em enfrentamento e dentre as estratégias de *coping*, nem todas o são. Como exemplo Navio (2008, p. 48) destaca que “não agir frente à uma situação estressante (inação) também é uma estratégia de *coping* possível e comum”, mas não necessariamente resiliente. Para Walsh (apud Navio, 2008, p. 58) “a resiliência envolve muito mais que as estratégias de *coping* e a superação das adversidades, mas inclui processos de transformação e crescimento, tanto na personalidade como no nível relacional, que permitem tomar decisões e direções mais significativas na vida”.

Diante dos agentes estressores que contribuem para desestabilizar o sujeito ou os sujeitos, como no caso organizacional, o sentimento de pertença é descrito por Navio (2008) como uma

compreensão que envolve pertencimento, a resiliência implica o respeito ao outro, o desenvolvimento da faculdade de cooperação [...] Aqui pode ser destacada também a importância das relações interpessoais e do encontro como uma pessoa significativa para o restabelecimento de vínculos afetivos e de confiança [...] sentir-se valorizado, amado e sustentado favorece o desenvolvimento da resiliência. (NAVIO 2008, p. 58)

Além dos aspectos individuais envolvidos no processo de construção da resiliência, esta é alimentada também “por relacionamentos suportivos e influenciada pelo sistema de crenças do entorno, aspectos que podem facilitar ou dificultar a construção de sentido para as adversidades significativas vivenciadas pelas pessoas”. (NAVIO, 2008, p. 59)

Sobre a instrumentalização de ações para gerar e fortalecer características resilientes enquanto fator de proteção aos riscos na infância e adolescência, Navio (2008) chama a atenção para o risco de uma “pedagogização” da resiliência, uma vez que este conceito vem sendo foco de maior interesse pela comunidade acadêmica, chegando também ao uso comum do termo. Entretanto, ao abordar a resiliência neste estudo não temos a pretensão de pedagogizá-lo, “através de cartilhas com prescrições normativas de acordo com a idade” (Idem, p. 71). Interessa-nos o viés da resiliência no contexto organizacional, identificando as formas como as professoras de uma creche pública federal enfrentam as situações de exposição ao estresse que ocasionam o sofrimento profissional e que significação atribuem às

suas ações, às suas formas de enfrentamento. Trata-se pois de identificar na singularidade e na ação coletiva práticas, atitudes, ações, posturas que contribuam para o fortalecimento individual e coletivo, para a superação das dificuldades vivenciadas no cotidiano laboral, bem como para a transformação e possível superação dos agentes estressores cotidianos que se acentuam, impactam negativamente na percepção da realização profissional.

Há de que se considerar que, com a diversidade de abordagens e de áreas de pesquisa, cada linha de estudo parte das ideias mais abrangentes e gerais de resiliência e foca no seu campo de interesse, produzindo conhecimento sobre o que compreendem como resiliência, diferindo significativamente em significação e sentido, pois não se pode comparar a resiliência em materiais com a resiliência em humanos, por exemplo. Quando aplicado ao trabalho nas organizações o conceito de resiliência tem sido utilizado para explicar fenômenos psicossociais referidos a indivíduos, grupos ou organizações que superam ou transcendem situações adversas. (BARLACH et al, 2008, p.101)

Da variedade de conceitos, ideias, noções e aplicações do termo resiliência, Navio (2008, p. 23-24) afirma que não há uma definição consensual, nem fronteira disciplinar rígida quanto à resignificação, reapropriação e abordagem do termo resiliência nos diversos campos do saber, dando margens a “lacunas de coerência conceitual nas diversas produções sobre esse tema”. A fim de evitar as lacunas, buscaremos a rigorosidade na abordagem das ideias associadas à resiliência, delimitando nosso foco de pesquisa, sempre que necessário e explicitando nossas concepções e implicações com a temática.

#### **4.2.1 O processo de resiliência no trabalho docente**

Timm (2008) ao analisar a condição do mal-estar na atualidade e a sua extensão para a docência, afirma a possibilidade de o professor conseguir chegar a realizar-se no magistério através da resiliência. Para tanto, segundo o autor, faz-se necessário cuidar de si e esse cuidado se dá através do investimento em si mesmo. Este investimento “não pode se reduzir a aquisição ou coleção de estratégias de *coping*<sup>34</sup> para saber como lidar com as situações

---

<sup>34</sup> Sobre as estratégias de *coping* abordaremos mais adiante.

adversas. Pensamos que é preciso mais” (TIMM, 2008, p. 42). O mais de que fala o autor é a resiliência, e “[...] a resiliência envolve o cuidado de si”. (Idem, p. 44)

Diante do reconhecimento de que no ambiente de trabalho educativo as situações geradoras de estresse envolvem professores e alunos, apresentando-se de forma diferenciada para ambos, interessa-nos identificar os caminhos percorridos pelas professoras de Educação Infantil para enfrentar os problemas, de modo a não se deixar subjugar por eles, construindo caminhos e experiências de superação. Desenvolvendo individual e coletivamente a sua “arte de navegar nas torrentes”, como afirma Cyrulnik (2004).

A resiliência pode ser definida como a capacidade que algumas pessoas têm tanto individualmente quanto em grupo, de resistir e enfrentar situações adversas superá-las, sem perder seu equilíbrio inicial, e ainda a saírem fortalecidas ou mesmo transformadas de maneira positiva a partir delas. Mas ninguém propõe que a resiliência seja um processo indolor ou que deixem de existir fantasmas, remanescentes desses traumas.

Na resiliência as contradições são reconhecidas e consideradas, pois o mais importante é o caminho construído pelos sujeitos enquanto vivenciam as situações que colocam em risco a integridade física e mental. Neste sentido, Cyrulnik esclarece que “um acontecimento não é o que se consegue ver ou saber dele, ele é o que fazemos dele na necessidade que temos dele para virmos a ser alguém”. (CYRULNIK, 2009, p. 99) Sem situações adversas, estressantes, que causam dor ou sofrimento não haveria necessidade de desenvolvimento da capacidade de resiliência.

O desenvolvimento da capacidade de resiliência acontece concomitante com o desenvolvimento humano, sendo parte desse. Isso significa dizer que o desenvolvimento da capacidade de resiliência está atrelado ao contexto no qual o sujeito está inserido. Por esse motivo, a resiliência não é fruto apenas do aspecto psicológico, mas se origina do aspecto psicológico do sujeito na interação com o ambiente, com os estímulos, com o apoio recebido ou percebido através do suporte, através das relações estabelecidas e que podem contribuir, ou não para o enfrentamento e superação das adversidades.

Ludicidade e resiliência se aproximam quando Luckesi (2007) afirma que:

O ser humano é um ser que se desenvolve, através dos seus atos no decorrer do tempo. [...] O desenvolvimento se processa dentro de nós, todavia na convivência com outro, seja ela harmônica ou conflituosa. Por vezes, a harmonia nos faz crescer e por vezes o conflito também. O conflito não compreendido pode ser traumático e, por isso mesmo, tem o poder de nos fixar na situação e nos prender ao passado; mas, um conflito compreendido pode ser um recurso útil na vida pessoal. (LUCKESI, 2007, p. 12)

Ao abordar o papel da interação dos aspectos individuais com o meio social para o desenvolvimento humano, Luckesi destaca a influência do contexto para o desenvolvimento, tanto para a convivência harmônica, quanto a conflituosa. Acreditamos que, de acordo com a interpretação das experiências, conflituosas ou não, que vivenciamos no ambiente de trabalho, bem como das atitudes que tomamos daí por diante, pode se revelar através de posturas mais ou menos lúdicas. Ou seja, podemos criar em nós traumatismos ou dar sentido ao fato inicial sem que um trauma se instale.

Nesse sentido, Cyrulnik (2005) diz que,

só podemos falar de traumatismo se houve uma violação, se a surpresa cataclísmica ou às vezes, insidiosa submerge o sujeito, derruba-o e lança-o numa torrente, em uma direção para onde ele não quereria ir. No momento em que o acontecimento rompe sua bolha protetora, desorganiza seu mundo e, às vezes, o torna confuso, o sujeito não completamente consciente daquilo que lhe acontece, desamparado, sofre [...] Mas é preciso dar, o quanto antes, sentido à violação para não permanecer nesse estado confuso em que não se pode decidir nada porque não se compreende nada. É, portanto, uma representação de imagens e de palavras que poderá formar novamente um mundo íntimo, reconstituindo uma visão clara.

O acontecimento que produz o trauma se impõe e nos desorienta, enquanto o sentido que atribuímos ao acontecimento depende de nossa história e dos rituais que nos cercam. (CYRULNIK, 2005, p. 10-11)

Inicialmente, é indispensável afirmar que trauma e traumatismo são momentos diferentes de um fato vivenciado. O trauma pode ser compreendido como o fato em si, que ocorre em um dado momento – um fator exterior ao sujeito e que pode ou não se transformar em um traumatismo. O traumatismo é algo posterior e está relacionado à subjetividade do sujeito. “O que ilumina um pedaço do real para torná-lo um acontecimento é a maneira como o meio tornou o sujeito sensível a esse tipo de informação”. (CYRULNIK, 2005, p. 10).

É possível afirmar que, a partir da análise do cotidiano, o professor pode, em uma tentativa de ressignificar as experiências vividas, de forma a tirar proveito dos conflitos, de modo a adotar uma atitude resiliente. Mas, às vezes, uma situação traumática, um “acontecimento da vida do indivíduo que se define pela sua intensidade, pela incapacidade em que se acha o indivíduo de lhe responder de forma adequada, pelo transtorno e pelos efeitos patogênicos duradouros que provoca na organização psíquica” (HAUDENSCHILD, 2005, p. 02) desestabilizam o sujeito, de modo que sem apoio, em meio ao turbilhão de emoções envolvidas, torna-se difícil a superação e o traumatismo pode se instalar.

As questões que emergem desse contexto são: como os professores lidam com os conflitos no dia-a-dia do contexto educativo? Que atitudes adotam consciente ou

inconscientemente, ou ainda, agem ou reagem diante das situações inesperadas? Acreditamos que, de acordo com a interpretação dos fatos vivenciados, bem como das atitudes que tomam, podem se revelar de posturas mais ou menos resilientes. Ou seja, podem criar em si traumatismos ou buscar a superação dos traumas. Isso não significa que seja um processo rápido ou sem marcas.

Falamos no início sobre os conflitos do dia-a-dia, no entanto, não apenas eles devem ser considerados. Os conflitos são resultados da nossa relação com o ambiente, da forma como o trabalho é organizado. Portanto, a nossa forma de nos relacionarmos com os colegas, com as crianças, bem como as nossas práticas também precisam ser avaliadas e propomos que este seja um processo interno de autoconhecimento do professor. A partir de uma autoavaliação sincera, honesta, daquilo que fazemos na escola, do nosso envolvimento com o trabalho e com as pessoas com quem nos relacionamos e criamos vínculos de afetividade – positivos ou negativos.

D'Ávila (2007) denomina o eclipse do lúdico na educação, principalmente nas séries iniciais da educação básica, a falta de autoria docente e a utilização do livro didático como manual *sacralizado*, como causas de uma prática pedagógica apática. A descrição da autora sobre o ambiente escolar lembra a prática pedagógica exercida por um professor apático, pouco criativo, na qual certamente a criatividade, o entusiasmo, a motivação, o prazer tem passado ao largo, o que nos leva a crer que o trabalho do professor (de anos iniciais e também de Educação Infantil) tem se baseado muito em atividades que deixam de lado o potencial lúdico, onde ganham alunos e também os professores.

Apesar disso, os professores estão a desempenhar suas funções e não se contentam com um trabalho qualquer, querem fazer mais e melhor. Querem contribuir, colaborar, acrescentar, projetar, o que parece bastante contraditório. Resta-nos compreender os caminhos percorridos pelos professores que burlam, driblam as durezas encontradas, as situações que configuram em sofrimento profissional, como em um movimento da capoeira, onde cada participante, em seu tempo assume um lugar ou outro, ora caindo, ora levantando, quando, após a queda dá a volta e com um gingado todo próprio, faz a sua graça apesar da dor da queda.

Compreendendo a resiliência como uma forma de enfrentamento e significação da própria vida, bem como da atribuição de sentido ao vivido, numa postura de interpretação e análise com uma busca de encontrar caminhos de superação, assim como encontrar satisfação naquilo que fazemos, no jeito como fazemos e com aqueles que nos cercam, apesar das dificuldades, encontro em Cyrulnik (2004, p. 209) um fio de luz quando diz “para deixar de se

sentir mal, para tornar-se aquele por meio de quem a felicidade chega, é preciso participar da cultura, engajar-se nela, tornar-se ator e não apenas assistido”. Trata-se, pois, em nosso contexto, da autoria docente, portanto do protagonismo docente em sua formação e prática, há muito esquecida, como elemento enriquecedor da prática, da construção de sentidos do trabalho docente.

Luckesi (2007, p. 17) acredita que “seria e é possível, a depender de como as mesmas atividades do dia-a-dia possam ser encaminhadas para um ou outro estado interno do trabalhador. A atividade externa necessita de responder às necessidades internas. Então, ela estará propiciando ludicidade.” O autor não está atribuindo um caráter linear quando afirma que nossas representações do trabalho podem ser transformadas ou direcionadas para atender a necessidades internas, mas, fala de possibilidades que precisam ser buscadas. Isso é um movimento de obtenção de satisfação naquilo que se faz. Desse modo, da relação entre as necessidades internas e externas do sujeito, nasce a escolha de qual caminho seguir, para equacionar estas necessidades.

O professor, como outros seres humanos, ao desempenhar suas atividades não deixa de ser quem é, de ter problemas, desejos, frustrações, limitações, sonhos, auto-imagem, consciência política, profissional. Este emaranhado de sentimentos o compõem e interferem no seu estar no mundo.

Ainda em relação a inteireza do ser e a fragmentação que um estudo realizado a partir do acompanhamento de uma pequena população de crianças abandonadas em um orfanato na Romênia, Cyrulnik (2005) apontam os resultados variados encontrados a partir da mesma, utilizando os casos como exemplo. Consta que os dados obtidos são bastante diversos e conclui que,

esses exemplos numerosos provam que é nossa cultura científica que fragmenta o saber para melhor controlá-lo. Uma criança real não pode ser fragmentada, ela é um ser total no qual a melhoria corporal se associa ao progresso da linguagem e cuja inteligência se alia à afetividade. (CYRULNIK, 2005, p. 26)

Guardando as devidas proporções entre os resultados da pesquisa citada e nossa proposta, pois a primeira trata de crianças e falamos nesta pesquisa adultos no exercício da profissão, concordamos com o autor e comparamos os professores às crianças por pensarmos em um ser real, que não pode ser fragmentado, cuja melhoria corporal se associa ao progresso da linguagem (e pensamento) e cuja inteligência se alia à afetividade.

Em nosso entendimento, pensamos no professor de uma forma fragmentada quando emitimos um juízo de valor em relação ao trabalho que desenvolve, à sua postura pessoal e profissional sem considerar a sua história de vida, os caminhos percorridos até aquele momento histórico e as variáveis que estão relacionadas ao seu cotidiano. Com isso, não pretendemos justificar determinadas práticas docentes. O objetivo é incluir outros elementos a essa discussão.

Luckesi (2007, p. 12), cita Reich para fundamentar sua crença de que “Nós somos constituídos pela nossa história de vida. Todos os eventos do passado biográfico ou sistêmico de cada um de nós produziu a forma que temos hoje.” Luckesi se baseia em Reich para afirmar ainda que “com isso quis dizer que cada evento em nossa vida deixou marcas em nossas memórias pessoais”, para ele, fixadas em marcas corporais, que denominou de “courage muscular”. Uma courage que nos protege ou aprisiona, de acordo com as circunstâncias e a postura de cada um.

Nesse sentido, concordamos com Reich cf Luckesi (Idem) e retornamos a Cyrulnik (2005) quando afirma que a melhoria corporal se associa ao progresso da linguagem. Quantos de nós conseguimos articular harmonicamente expressão corporal, linguagem, inteligência e afetividade? São elementos interrelacionados, implicados e complementares que estão presentes na prática docente, quando o professor canta, dança, interpreta, escreve, fala, cuida, ampara, acolhe.

Por outro lado, se considerarmos que o ser humano é um ser ativo e que se adapta às mais variadas situações – proposição que justifica a nossa presença no planeta, concordamos com Luckesi (2007) quando afirma que,

as atividades em geral em nossas vidas podem gerar em nós um estado lúdico ou não. Nesse contexto, a ludicidade não decorre diretamente do mundo exterior a cada um de nós, mas sim do nosso mundo interior, que se relaciona com o exterior. A forma como agimos e reagimos ao que acontece em nossa vida estimula a ludicidade ou não. (LUCKESI, 2007, p. 15).

Do mesmo modo, o processo de desenvolvimento da capacidade de resiliência não ocorre sem que as situações vivenciadas sejam percebidas pelo sujeito como pesadas, não suportáveis, ou que seja avaliada como para além da sua capacidade de resistir. Ocorre que a partir da constatação de que há uma dor machucando e esta dor vai além da dor física, faz-se necessário ressignificar a própria vida, juntar os fragmentos do ser que ainda há e ir em busca

de um novo sentido, ainda que as cicatrizes, as marcas estejam presentes. Para tanto, o contexto, o entorno tem grande importância para o sujeito.

Acreditamos na possibilidade de ressignificação das experiências traumáticas vivenciadas pelos sujeitos na medida em que a lembrança dessas experiências é trazida à tona não na perspectiva de compartilhá-la, como afirma Cyrulnik (2005):

compartilhar uma infelicidade é sofrer uma segunda vez, a menos que... a menos que participar da narrativa de um desastre não seja exatamente compartilhá-lo. Porque a escolha das palavras, a organização das lembranças, a pesquisa estética provocam o domínio das emoções e o remanejamento da imagem que fazemos acerca daquilo que nos aconteceu. (CYRULNIK, 2005, p. 42).

Diante disso, a narrativa ou o falar exerce papel importante no processo de resiliência, uma vez que para expressar verbalmente o vivido é necessário ao sujeito refletir sobre a sua experiência, “digerir” melhor tudo aquilo, tornar compreensível para si para melhor expressá-lo ao outro. O falar então se configura como um recurso maravilhoso para o desenvolvimento da resiliência: depois de uma dor, é necessário falar, falar e falar. Mas para que alguém fale, é necessário ter um interlocutor, às vezes que só escute, sem emitir juízo de valor, esse muitas vezes é o lugar do terapeuta.

Cyrulnik (2005) defende a narrativa como ferramenta capaz de iniciar um trabalho de resiliência, a fim de esclarecer novamente o mundo e dar-lhe coerência. Ainda, segundo esse autor, “o simples ato da fala cria uma separação que nos faz existir como sujeito cuja maneira de interpretar o mundo é pessoal e única”. (CYRULNIK, 2004, p. 116). A importância da valorização da fala sobre os eventos negativos do cotidiano também é proposto por Becker (1999, cf. Navio, 2008, p. 73), ao defender “o poder das narrativas para mediar rupturas e o caos durante o ciclo de vida, como doenças e eventos negativos”.

A narrativa exercida com o apoio de outro tipo de interlocutor, tal como amigos, familiares geralmente há interferência e pontuações sobre a fala que ajudam o sujeito a compreender o problema de outra forma ou ainda que dê o limite necessário para mostrar a necessidade de romper o círculo vicioso em que às vezes o sujeito entra ao permanecer com pensamento repetitivo, ansiedade, não se desligar da situação vivenciada para poder dar continuidade à vida, de fazer algo que lhe fortaleça a partir da dor ou do sofrimento vivido, é a opção pela vida, por continuar a se desenvolver.

No estudo Emoções e Valores, Soares (2007, p. 35) quis saber com que frequência os professores costumam falar sobre os problemas do ensino com outros professores. Constatou

então que 52,1% dos entrevistados brasileiros manifestam que falam frequentemente ou sempre comentam com os outros professores as dificuldades que surgem no ensino. Se considerarmos o universo de professores que afirmaram falar ‘algumas vezes’, sobre os problemas que encontram em seu ensino, podemos perceber que também se trata de um número expressivo pois correspondem a 37,9% dos professores. Somados, correspondem a 90% dos professores. Acreditamos que esta pode ser uma das formas para enfrentar as dificuldades ou mesmo a busca por ajuda entre os pares, pois através da conversa um espaço de discussão pode ser aberto e esta pode se constituir em um meio valioso de aprendizagem.

Falar sobre os problemas é um hábito saudável, pois possibilita trocar experiências, falar dos próprios sentimentos e emoções, buscar ajuda na solução dos conflitos e conhecer outras formas de enfrentamento. Trata-se, pois de um mecanismo de suporte ou de apoio social valioso, isto é, a busca de ajuda através de um sujeito de referência, na tentativa de atribuir um novo sentido a um acontecimento traumatizante ou que implique em provação, como se diz em um trabalho de resiliência.

#### **4.2.2 As fontes de apoio no trabalho e fora dele**

Navio (2008) destaca a importância da qualidade das relações e do apoio social para o resiliente, com ênfase no vínculo e no apoio social, valorizando os profissionais que ao invés de reconhecer e descrever os defeitos, déficits e fraquezas, ajudam as crianças a encontrar uma estratégia pessoal e respostas criativas frente às dificuldades. Obviamente, que o autor fala sobre o psicólogo em sua relação com crianças em situação de risco social. Apesar disso, acreditamos que encorajar estratégias pessoais bem como respostas criativas seja uma postura a ser exercitada por cada um de nós, no cotidiano, diante de um pedido de ajuda, de uma situação onde alguém se mostra mais vulnerável, independentemente de ser psicólogo ou não, enfatizando o papel de tutor de resiliência<sup>35</sup>.

Segundo Cyrulnik (2003, 2006, cf. Navio, 2008, p. 68) “o tutor de resiliência pode ser uma pessoa, a escrita, um engajamento artístico ou social, ou uma psicoterapia que provoca um renascimento do desenvolvimento psicológico após o trauma”. Destaca ainda que, quase

---

<sup>35</sup> Para compreender melhor o que significa servir de tutor de resiliência ver CYRULNIK, B. *Falar de amor à beira do abismo*. SP: Martins Fonte, 2006. P. 03.

sempre o tutor de resiliência é uma pessoa com a qual se pode estabelecer uma relação construtiva e significativa, criando a possibilidade do sujeito tecer ativamente sua resiliência.

#### 4.2.2.1 O apoio social e afetivo

As relações interpessoais que possam se estabelecer de forma satisfatória podem se constituir em uma fonte de apoio social e afetivo. O apoio, segundo Navio (2008, p. 69), pode ser categorizado em algumas dimensões:

a) emocional e afetiva: envolve o recebimento de afeto, amor, proteção e assistência, através da confiança, da disponibilidade em ouvir e conversar, do compartilhamento de preocupações e medos e da compreensão dos problemas;

b) instrumental: fornecimento de condições que possibilitem que a pessoa atinja algum objetivo, ou ainda fornecem algum tipo de ajuda material;

c) informacional: envolve o fornecimento de sugestões, conselhos, informação e explicações desejadas e;

d) interação positiva: envolve a realização de atividades em conjunto, como se divertir, fazer atividades agradáveis e distrair-se com alguém.

Quando o professor expõe suas angústias a um colega de confiança, ou a um amigo, um movimento de acolhimento é iniciado e as palavras de conforto, de incentivo, de conselho, de apoio ou mesmo de sugestão de outras possibilidades de interpretar o fato podem se estabelecer. O enfrentamento normalmente vem, uma vez que, na maioria das vezes, não estar diretamente envolvido no problema possibilita mais facilmente o exercício de focar e ampliar<sup>36</sup> na situação apresentada, analisando o contexto mais amplo e as implicações dos eventos negativos para o indivíduo e as possibilidades de ressignificação.

---

<sup>36</sup> Em referência ao exercício de alternar entre os estados de consciência focado no problema apresentado que permite compreender a fala, os sentimentos, perceber nas sutilezas a implicação do sujeito na situação descrita, alternando para o estado de consciência ampliado que permite relativizar, ver outras possibilidades de interpretar, significar o evento traumático apresentado. Os estados de consciência são definidos por Luckesi (1998).

#### 4.2.2.2 Ter com quem falar: o papel do diálogo no processo de resiliência

O diálogo, dentre outros instrumentos, ajuda o professor a mediar ou ressignificar conflitos do cotidiano educativo na medida em que possibilita ao professor, com seu colega, ou amigo, ou parente, ou grupo de colegas discutirem sobre os fatos, buscar coletivamente formas de enfrentamento que, sem diálogo certamente não ocorreria.

Na conversa franca, sincera, um processo de catarse pode ser iniciado e de acordo com o nível de envolvimento e confiança dos membros do grupo de professores, o professor que está com dificuldades pode ser ajudado e até mesmo a relação do grupo pode sair fortalecida. Não se trata de um processo fácil, visto que cada um de nós traz as marcas da história pessoal e da forma de enfrentar as situações que nos desestabilizam. Demanda investimento emocional, respeito, cuidado consigo mesmo e com o outro, além de amadurecimento emocional para lidar com os próprios sentimentos e emoções que nem sempre são coincidentes com os dos colegas e vice-versa.

Às vezes, o nível de competição entre membros do grupo dificulta o processo de falar francamente e se expor, também o nível de envolvimento pessoal entre colegas de trabalho impede esse diálogo genuíno, o diálogo amoroso de que Paulo Freire (1992) fala na Pedagogia da Esperança. Necessário se faz transpor essas barreiras que dificultam o entendimento entre os professores, de modo que novos significados possam emergir a partir das experiências individuais e coletivas.

Através do diálogo estratégias de enfrentamento positivas podem ser construídas, formas de trabalhar mais cooperativas podem aflorar, os colegas podem ficar mais atentos, uns aos outros, de modo a apoiar o(s) colega(s) que se sintam mais vulnerável(is). Falamos da construção de uma rede de apoio ou suporte no qual, um pode cuidar de si e do outro. Mais uma vez repetimos que não é um processo fácil, não é sem dor ou sem marcas, ou ainda sem cicatrizes pois cada sujeito tem uma forma particular de estar no mundo, de lidar com os conflitos, sejam eles internos e/ou externos.

É nesse momento que tocamos nas contradições inerentes à condição humana. Cada um de nós aprendeu a lidar com os próprios problemas e, muitas vezes a se defender ou reagir. Uns de forma mais solidária, outros de forma mais individualizada e as dificuldades de se relacionar aparecem. Entretanto, se uma relação de respeito é construída no grupo e por ele, fica mais fácil expor as dificuldades, mesmo que esta ação implique em lidar com as próprias

limitações e angústias, questões com as quais a grande maioria de nós não aprendeu a lidar, nem na educação escolar, nem na educação familiar, pois nossos professores e nossos pais, muitas vezes, também não sabiam fazê-lo.

No cotidiano do ambiente de trabalho, quando há o envolvimento e a confiança no grupo, grande parte das dimensões inerentes ao apoio podem estar presentes, conforme argumentamos anteriormente, principalmente através do diálogo. Chamamos a atenção para a dimensão informacional onde a partilha e o pedido de ajuda podem originar uma amizade verdadeira, colaborativa, significativa, responsável e a percepção de que se é capaz de superar as adversidades.

#### 4.2.2.3 O pertencimento: eu não estou sozinho

Esse envolvimento e confiança desenvolvidos pelos sujeitos entre si que formam o grupo pode ser chamado de sentimento de pertença. Para Cyrulnik (2007), “a pertença cria o mundo em que podemos existir, ela dá forma a nossas percepções e nos oferece os lugares onde podemos desenvolver nossas competências”. (CYRULNIK, 2007, p. 84). Desse modo, a afetividade desenvolvida pelos membros no grupo permeia as relações e o sentimento de pertença os ajuda a enfrentar melhor os acontecimentos, promovendo auxílio, amparo, troca, solidariedade. Por outro lado, Cyrulnik (2007) afirma:

A vida dos homens é cheia de ambivalência: só posso tornar-me eu mesmo pertencendo a um grupo que me propõe circuitos de desenvolvimento. Contudo, se eu pertencer demais a esse grupo, não poderei tornar-me eu mesmo, vou me tornar o que o grupo quiser (CYRULNIK, 2007, p. 87).

Desse modo, pertencer a um grupo é tão importante quanto saber distinguir-se dele, sob pena de perder a própria identidade, alienar-se. Para Cyrulnik (2007), o sentimento de pertença exerce um efeito protetor sobre os membros do grupo, diminuindo o número de sintomas psicossomáticos em indivíduos pertencentes a um grupo. “Quanto mais estruturado for o grupo [...] mais forte será o seu sentimento de pertença, [...] que cria um profundo sentimento de identidade e de orgulho”. Citando como exemplo militares de carreira, em especial submarinistas expostos às altas exigências físicas, provações psíquicas e dificuldades de exercer um vínculo externo. (CYRULNIK, 2007, p. 98).

O grupo no cotidiano não funciona apenas no trabalho e em função dele, embora seja originário deste e tenha a periodicidade de encontros marcada pela mesma frequência com que

é marcado o exercício profissional. Diante do sentimento de pertença, os encontros extrapolam o encontro casual em função do desempenho do trabalho, originando também encontros de partilha, de celebração, oferecendo uma “felicidade de pertencimento”, como chamou Cyrulnik (2006, p. 142) aos membros do grupo.

Interessa-nos, de modo, particular essa interação positiva, pois acreditamos que, através dela, pode-se deixar fluir a dimensão lúdica inerente ao humano, levando-se em conta a realização de atividades em conjunto, a vivência da experiência plena de sentidos e significados, a diversão, as atividades agradáveis, tais como confraternização, a celebração da amizade, do respeito, do carinho, do sentimento que une cada membro do grupo, a reflexão, mas também o compartilhar as dores, a mágoa, as dificuldades, as tensões, os estressores presentes no dia-a-dia do ambiente de trabalho, incluindo os pares dialéticos presentes no viver humano: dor-prazer, viver-morrer, enfrentar-fugir, ganhar-perder, falar-calar, dar-receber, dentre outros.

Segundo Timm (2008, p. 42) “nesse investimento em si mesmo o processo reflexivo crítico, profundo, criativo, não deve excluir a alegria, o prazer, o entusiasmo, o sentimento, a afetividade. Reflexão não é sinônimo de tristeza e nem de proibição severa de sentir-se feliz”. É autoconhecimento que auxilia o fortalecimento dos recursos internos capazes de ajudar os professores a adotar atitudes de enfrentamento aos agentes estressores e não a fuga.

É na perspectiva da narrativa, oral ou escrita como meio de reelaboração e atribuição de significado às experiências vividas que podemos reelaborar o sentido dessa experiência e “soprar as brasas da resiliência”, presentes em cada um de nós.

#### 4.3 LUDICIDADE, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CONTEXTO EDUCATIVO

A formação humana deve ser pensada em forma de processo, isso é, ela acontece ao longo da vida, no dia-a-dia, a partir das experiências, das reflexões, da interação do ser consigo e com o outro, em um entorno favorecedor do desenvolvimento humano. Esta formação não se restringe apenas ao aspecto do desenvolvimento profissional, embora toda formação no campo intelectual implique em um desenvolvimento pessoal para quem a vivencie.

Para Luckesi (1998), o desenvolvimento pessoal pode ser compreendido a partir de dois princípios constitutivos: o princípio formativo, que considera que somos seres “em movimento, seres em construção permanente, numa trajetória que vai do simples para o complexo, do indiferenciado para o organizado”. E o princípio organizativo, através do qual “nós nos desenvolvemos em nossas interações com o meio, onde se fazem presentes, além do meio natural e social em geral, que tem suas determinações dialéticas específicas”. (LUCKESI, 1998, p. 23).

No percurso do desenvolvimento humano contamos com personagens que nos auxiliam no processo de desenvolvimento e que ajudam a nos formamos em quem somos, inicialmente mãe, pai, configuração familiar (nuclear e parental), posteriormente também amigos, professores, conselheiros, terapeutas, dentre outras pessoas de referência para nós, essas figuras de apoio podem ser chamados de “tutores de resiliência”. Desse modo, segundo Luckesi (1998, p. 23) “nós nos formamos nas interações que estabelecemos com esse meio e com a consciência que vamos desenvolvendo de nós mesmos através deste processo”.

O processo de desenvolvimento e de formação nos acompanha ao longo da vida. Dessa forma, o contexto educativo e as relações que construímos com as pessoas e com o meio podem se configurar em um ambiente rico de possibilidades de aprendizagem e de crescimento pessoal e profissional.

O trabalho do professor exige boa formação inicial e continuada de modo que possa promover um ambiente que propicie a formação integral dos estudantes. Nesse sentido, especialmente na Educação Infantil grande a importância deve ser dada à promoção e vivência de atividades com potencial lúdico no ambiente educativo. Entretanto, para que esse contexto incorpore ações lúdicas é indispensável grande investimento de tempo e formação dos professores, bem como, a sensibilidade por parte deste para valorizar a iniciativa do aluno, reconhecendo a importância dessas vivências para o desenvolvimento do potencial infantil nas dimensões física, emocional, cognitiva e espiritual. Apesar disso, percebemos que os cursos de formação de professores ainda tem se preocupado pouco com a formação do professor em termos de refletir sobre a importância do lúdico para a Educação e de incorporá-lo ao cotidiano educativo, essa formação se mostra ainda mais inconsistente quando a clientela é composta por crianças em fase da Educação Infantil, no segmento das creches.

Enquanto trabalha o professor está em processo de formação, pois a aprendizagem originada da experiência extrapola os limites do que foi ensinado na academia. Saberes que se originam na experiência a partir da interação com os conteúdos de base acadêmica são

mobilizados ou construídos e que discutidos no cotidiano educativo entre os professores, donde se compreende que a formação pode ocorrer na relação entre os pares.

Sobre a formação de professores Kishimoto (2005) acredita que:

[...] concepção importante para formação profissional é a comunidade de aprendizagem que compreende indivíduos que buscam soluções para suas dúvidas e têm oportunidade para aprender. Uma organização de aprendizagem estabelece a ponte entre o desenvolvimento profissional e organizacional gerando a cultura da aprendizagem que resulta no desenvolvimento profissional e pessoal. (KISHIMOTO, 2005, p. 337).

Ainda sobre a formação, Kishimoto (2006, cf. Cardoso, 2008) propõe uma formação contínua em contexto, ou seja, uma formação com base na atividade situada na escola, junto aos professores, crianças e família, especificamente nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, Cardoso (2008), defende que,

a formação dos professores deve estar alicerçada numa concepção crítica, dialógica, reflexiva e contínua, e que essa formação lúdica, sobretudo deve acontecer dentro dos ambientes escolares, através da organização de espaços de aprendizagens interpares, para que haja trocas, diálogos e partilhas entre os professores. (CARDOSO, 2008, p. 50).

É uma perspectiva de formação que em nada tem a ver com a ideia de formação continuada como processo de reciclagem, uma vez que só podemos reciclar objetos, transformando-os em outros objetos.

Conforme os autores acima, a formação deve acontecer no cotidiano educativo, a partir do trabalho e concomitante ao mesmo, deve envolver os sujeitos e tem grande potencial de extrapolar o saber consolidado. É um saber originado da experiência e tensionado a partir dela em confronto com as discussões teóricas e possibilitam a transformação da prática profissional em uma perspectiva política, social, econômica, cultural e pessoal.

A partir da experiência, os “saberes sensíveis” de que Duarte Júnior (2006) fala são elaborados e o professor, com sensibilidade, percebe que através deles o processo educativo acontece de forma mais fluida, mais enriquecedora, em uma perspectiva emancipadora. Em nosso entendimento auxilia o professor a identificar momentos de prazer onde também há dor. Certamente que há um processo de fortalecimento da autoestima do professor, ao perceber que domina saberes e conteúdos que são seus. Sobre este saber, Duarte Júnior (2006, p. 12) afirma que “sem dúvida, há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às

representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão”, ligado à intuição, embora esta seja ainda seja pouco conhecida no meio acadêmico.

Os cursos de formação de professores, pelo que conhecemos, ainda pouco contribuem para uma prática melhor fundamentada em princípios teóricos e práticos que incluam a arte, através da música, do teatro, da literatura, a produção cultural através de jogos, brincadeiras, isto é, uma prática pedagógica que incorpore atividades ricas de sentido, e por que não dizer, uma prática onde as ações lúdicas possam estar presentes. Em função dessa lacuna, muitos estudantes da graduação e professores formados buscam formação continuada para aperfeiçoar-se e enriquecer essa prática, incluindo nela os fundamentos da Arte-educação. Esta se configura em uma forma importante de incluir as atividades lúdicas no cotidiano da sala de aula, mas esta não é a única. Na Educação Infantil as próprias crianças apontam para o caminho de vivências lúdicas, através das brincadeiras livremente iniciadas e que necessitam do olhar sensível do professor para reconhecer e estimular, ou às vezes só observar e perceber o quanto o brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil.

O grande desafio da formação é contribuir para reinventar a Educação de modo que a escola possa cumprir seu papel de produtora e socializadora de conhecimentos socialmente significativos, e de modo menos penoso, menos enfadonho. Acreditamos que a Arte-educação pode nos ajudar nessa tarefa na medida em que, ao valorizar e priorizar a arte, podemos desenvolver atividades que envolvam o pensar, o agir e o sentir integrados.

Essa não é uma tarefa das mais fáceis, pois além da formação acadêmica ainda ser muito teórica, o tempo do professor está cada vez mais preenchido pelo excesso de trabalho decorrente dos muitos vínculos empregatícios, pelas tarefas burocráticas, pelos cursos de formação continuada indispensáveis no tempo atual, demandando na maioria das vezes, a utilização do seu tempo livre para o trabalho. Esse tempo precisaria ser usufruído com a família, com a vida cultural, com o descanso, com o lazer, com o ócio, enfim, com o lúdico. Desse modo, conforme se esvai e diminui esse tempo, podemos dizer, assim como Silva (2002, p. 25) que “esse se configura em um tempo não-livre, um tempo tomado de assalto”.

A vivência do lúdico por alunos e professores tem pontos em comum, mas também divergem entre si. A criança por estar em uma fase do desenvolvimento humano mais próxima do que Piaget (1976) chama de fase das operações concretas necessita vivenciar, experimentar, construir e desconstruir, testando as possibilidades enquanto aprende. O professor, por sua vez, encontra-se na fase das operações formais, já domina as abstrações e tem a capacidade de pensar sobre o pensamento, exercita o focar e ampliar o estado de

consciência com mais desenvoltura e, enquanto trabalha necessita propor atividades que auxiliem os alunos a aprender de forma significativa, mas não se prestam apenas a favorecer a aprendizagem. Além de estarem em estágios de desenvolvimento distinto, diferentes são os lugares ocupados por alunos e professores, bem como as funções desempenhadas por ambos.

Na maioria dos estudos a ênfase atribuída ao lúdico diz respeito ao lúdico em relação à criança. Nesse sentido, há contradição em falar sobre a ludicidade vivenciada pelo professor enquanto trabalha? Talvez não. Os atos lúdicos vivenciados pelos professores podem envolver jogos, música, danças, teatro, o festejo – vivenciando, coordenando ou fruindo –, fruir uma música e significá-la, criar atividades artísticas, desenhar, pintar etc. Outras atividades também podem ser potencialmente lúdicas para os professores, tais como encontros em que a alegria de celebrar a vida possam encorajar a superar as situações de estresse. Uma conversa franca, sincera, em que assuntos delicados da relação precisam ser tocados, buscando a justa medida do entendimento, tentando reencontrar o caminho da partilha, da solidariedade, da alteridade, quando a relação parecia já estar desfeita, nada disso se separa da realidade do professor, ao contrário, por estar diretamente atrelada a ela contribui para subverter o aspecto penoso da vida no cotidiano do trabalho. Aspectos esses que muitas vezes colocam em risco as relações e a própria forma de enfrentamento dos problemas de forma satisfatória.

Não é contraditório afirmar que a ludicidade pode ser vivenciada no exercício direto do trabalho também, isso porque, ao propor formas criativas de ensinar, que incluem a Arte-educação, mas que não se restringe a ela e sem desprezar a importância do domínio dos conteúdos e a partir da relação com as crianças, o professor também tem a possibilidade de vivenciar situações plenas de significado e realizar-se através delas. Isso pode ocorrer quando ele exercita a autoria docente (D'ÁVILA, 2007), por se sentir capaz, competente, por ser reconhecido por isso, por ter a admiração e carinho das crianças e talvez dos seus pais, por poder refletir sobre a prática e socializar essas reflexões através da escrita de um artigo, escrever um texto com profundidade conceitual e ser reconhecido por isso, promover atividades no campo profissional, dentre outras formas de realização e satisfação que o encorajem a seguir em frente, mesmo reconhecendo a dualidade presente através das relações interpessoais com a chefia, com as instâncias administrativas, com a falta de recursos que limitam o desenvolvimento das atividades por um lado, mas estimulam o professor a buscar outros meios de realizá-las de forma criativa, produtiva e satisfatória.

A percepção de uma “experiência de plenitude” pelo professor pode acontecer através da valorização de pequenas ações ou atividades cotidianas: na capacidade de relativizar os

acontecimentos procurando perceber e reconhecer nos detalhes o que lhe dá satisfação; quando ele se posiciona enquanto sujeito de suas ações; quando transforma a si e à sua prática a partir da sua sala de aula e esse espaço de atuação se amplia, criando novos horizontes de participação efetiva, levando a um crescimento pessoal e profissional, dentre outras. Chamamos a atenção de que esse não é um processo linear e as contradições estão presentes nos segurando, muitas vezes aos eventos estressores, aos problemas históricos que teimam em persistir dadas às condições políticas em que a educação se faz no dia a dia.

Os problemas históricos a que nos referimos dizem respeito ao mal-estar docente, também presente no campo da Educação Infantil, ao salário, às condições de trabalho, ao “assedio moral” por parte dos diretores, a falta de incentivo à formação continuada e permanente, os espaços e tempos de trabalho e, finalmente, as ingerências do Projeto Político Pedagógico.

#### 4.4 POR UM TRABALHO LÚDICO

Viver é afinar o instrumento  
De dentro pra fora  
De fora prá dentro  
A toda hora, todo momento  
De dentro pra fora  
De fora pra dentro  
Tudo é uma questão de manter  
A mente quieta  
A espinha ereta  
E o coração tranquilo  
A toda hora, todo momento  
De dentro pra fora

Walter Franco<sup>37</sup>

No exercício do trabalho, o professor experimenta sensações de prazer e de desprazer, tanto ao desempenhar sua função de ensinar, mediar, promover situações onde o conhecimento é construído, reconstruído e socializado com e pelas crianças e até mesmo pelo próprio professor que aprende com a sua experiência. Neste sentido, destacamos a importância por Pereira (2002) à ludicidade em uma perspectiva de vivência interna, na forma da postura assumida pelo sujeito uma vez que,

---

<sup>37</sup> Serra do luar. Álbum Outras Caras, faixa 3, UNIVERSAL, 1997.

as atividades lúdicas permitem que o indivíduo vivencie sua inteireza e sua autonomia em um espaço-tempo próprio, particular. Esse momento de inteireza e encontro consigo mesmo gera possibilidades de autoconhecimento e de maior consciência de si. Esse encontro não se caracteriza necessariamente pela alegria com a carga significativa que geralmente lhe atribuímos, mas pela sensação de bem-estar por estarmos realmente conosco. Entender e vivenciar esta experiência exige a entrega, o que se torna inviável no fazer mecânico, no fazer por fazer. (PEREIRA, 2002, p. 17)

Mas, o que a ludicidade pode ter a ver com trabalho? Primeiramente, para conseguirmos fazer essa aproximação é preciso concordar com Pereira (2002, p. 13) quando afirma que “a ludicidade não se restringe apenas ao jogo ou à brincadeira, implica uma maior amplitude, o envolvimento mais profundo do sujeito, um encontro com ele mesmo”. A questão que se levanta é: o exercício do trabalho pode promover este envolvimento tão profundo? Para Luckesi (2000, p. 21) “a atividade lúdica propicia uma experiência de plenitude; quando nos entregamos a ela, nos envolvemos por completo, estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. [...] Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo”.

Outros questionamentos podem ser propostos... mas, trabalho não é brincadeira!<sup>38</sup> Como se só se pudesse falar em ludicidade em relação ao brincar e ao jogar. Além disso, há normalmente um tom pejorativo associado ao brincar, enquanto contraposição ao ato de trabalhar, considerado sério, útil, necessário.

Trabalho não é jogo! Mas, acreditamos que de acordo com a postura do trabalhador, neste caso do professor, o trabalho docente pode se constituir em uma atividade, uma ação lúdica, na medida em que o trabalho do professor, que vai além do ensinar, exige cada vez mais a entrega do sujeito, a criatividade, a participação efetiva, a relação de sujeito, inviável, portanto, no fazer mecânico e no fazer por fazer, como salientou Pereira (2002).

Quando o trabalho não se separa do viver, Antunes (2008) afirma que:

Uma vida cheia de sentido em todas as esferas do ser social somente poderá efetivar-se através da demolição das barreiras existentes entre tempo de trabalho e tempo de não-trabalho, de modo que, a partir de uma atividade vital cheia de sentido, autodeterminada, para além da divisão hierárquica que subordina o trabalho ao capital hoje vigente e, portanto, sob bases inteiramente novas, possa se desenvolver uma nova sociabilidade, em que ética, arte, filosofia tempo verdadeiramente livre e ócio, em conformidade com as aspirações mais autênticas, suscitadas no interior da vida cotidiana, possibilitem a gestação de formas inteiramente novas de sociabilidade, em que liberdade e necessidade se realizem mutuamente. Se o trabalho se torna dotado de sentido, será também (e decisivamente) através da arte,

---

<sup>38</sup> Luckesi (2005) fez uma boa reflexão acerca da comparação entre o brincar, o trabalhar e a seriedade, no artigo Brincar II: brincar e seriedade.

da poesia, da pintura, da literatura, da música, do tempo livre e do ócio que o ser social poderá humanizar-se e emancipar-se em seu sentido mais profundo. (ANTUNES, 2008, p. 123-124)

Certamente a proposta de Antunes (2008) ainda se constitui em uma utopia, um ideal a ser atingido, pois que no mundo do trabalho, ainda não conseguimos desempenhá-lo satisfatoriamente como quando fazemos outras atividades no tempo livre. Entretanto, considerando que a dialética e seus pares estão presentes na vida humana, por conseguinte, no trabalho, no tempo livre, na educação, na recreação, sentimentos, crenças, quanto mais pudermos incorporar o lúdico, as artes, a vida ao trabalho, mais próximos estaremos da proposta de Antunes.

Para além disso, por ser o trabalho docente uma atividade que demanda grande envolvimento relacional entre pessoas, com as contradições, as rupturas, a não linearidade do processo e os conflitos do cotidiano, não apenas o professor pode se constituir em fonte de suporte social para seus alunos, também necessita de uma rede de suporte para enfrentar seus problemas/traumas oriundos da história de vida, das relações no trabalho e das condições em que esse trabalho se dá. Enfim, o professor precisa de elementos que o ajude a encontrar formas de significar e dar sentido às suas experiências, ao seu percurso profissional, às suas emoções, à sua vida. Esse suporte pode ser a família, os amigos, um terapeuta, um confidente. Alguém que tenha a capacidade de praticar a escuta sensível, propondo novas formas de ressignificação, desviando a linearidade traumática de uma meta possivelmente destrutiva, ter ou “ser aquele por meio de que a felicidade chega” (CYRULNIK, 2004, p. 209).

Viver plenamente é um ideal a ser atingido e, como diz a canção Serra do Luar<sup>39</sup>: “viver é afinar o instrumento, de dentro para fora, de fora para dentro”, no cotidiano, através das relações que estabelecemos e da forma como o fazemos vamos nos formando e transformando, com as dificuldades próprias de ser humano, limitado, contraditório, mas também centelha divina capaz de irradiar a luz (LUCKESI, 1998). Nesse processo de autoconhecimento e busca, a música nos diz, “Tudo é uma questão de manter/ a mente quieta/ a espinha ereta /e o coração tranquilo//, a toda hora, /todo momento, /de dentro pra fora,/ de fora pra dentro”. Mas como o fazê-lo quando um turbilhão de emoções, insiste em nos tomar? Talvez a compreensão da resiliência enquanto processo de enfrentamento possa nos ajudar a responder esta questão.

---

<sup>39</sup> Leila Pinheiro. Serra do luar. Álbum Outras Caras, faixa 3, UNIVERSAL, 1997.

## **5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS ORIUNDOS DO QUESTIONÁRIO E ENTREVISTAS**

Procedemos à análise dos dados oriundos do Questionário sobre condições de trabalho e saúde referidas pelas professoras e abordamos três categorias que emergiram a partir do questionário e das entrevistas e que contextualizam as condições de trabalho e saúde das professoras na creche. São elas: 1. As condições de trabalho na creche e suas inter-relações; 2. As condições de saúde referidas pelas professoras, e; 3. Ser professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) na visão das professoras.

Trata-se de uma tentativa de sistematização dos dados obtidos a partir do questionário, da observação participante e entrevistas, cuja apresentação necessita de encadeamento lógico para facilitar a compreensão do leitor e o entendimento de como o contexto se apresentou aos nossos olhos. Optamos por apresentar os dados e, concomitantemente, analisá-los com o objetivo de, ao mesmo tempo, significar as falas e entender os sentidos atribuídos pelos sujeitos que as produzem.

Este é o desafio que nos move no esforço intelectual e emocional a fim de contextualizar o objeto através de uma descrição detalhada e, significar o sentido atribuído por nós, enquanto pesquisadora do ambiente de trabalho e pelas professoras, na perspectiva de compreender as condições de trabalho e de saúde referidas e de que forma as professoras lidam com o prazer e o sofrimento profissional no cotidiano.

### COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA<sup>40</sup>

Nº	NOME	IDADE (em anos)	FORMAÇÃO	REGIME DE TRABALHO	TEMPO DE SERVIÇO	CARREIRA
1	Andréia	33	Magistério, Pedagoga, Mestrado em Educação	Dedicação Exclusiva	12 anos e 06 meses	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
2	Bia	36	Magistério, Pedagoga, Especialista em Educação (recém- concluído)	Dedicação Exclusiva	5 anos	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
3	Cecília	42	Magistério, Pedagoga, Mestrado em Educação, Doutoranda em Educação	Dedicação Exclusiva	12 anos e 06 meses	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
4	Estela	39	Magistério, Licenciatura em Dança, Graduação em Musicoterapia, Formação em Psicomotricidade, Mestrado em Psicologia, Estudante de Graduação em Psicologia, Aprovada para o doutorado em Psicologia para 2010	Dedicação Exclusiva	12 anos e 06 meses	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
5	Graça	45	<b>Magistério, Pedagoga, Especialista em Educação</b>	<b>40h (trabalha 24h/aula em sala)</b>	<b>16 anos na creche, 5 anos em sala de aula</b>	<b>Técnico- administrativo em desvio de função</b>
6	Rebeca	38	Magistério, Pedagoga, Mestrado em Educação	Dedicação Exclusiva	12 anos e 06 meses	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
7	Mariana	32	Magistério, Pedagoga, Especialista em Educação	Dedicação Exclusiva	5 anos	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

Durante a coleta de dados dos oito questionários entregues apenas uma professora não nos devolveu, denotando não ter vontade de participar da pesquisa, resultando em um retorno de 87,5% dos quesitos. As informações obtidas a partir do questionário, assim como das entrevistas, levam em consideração, as informações prestadas pelas sete professoras participantes da pesquisa, sendo esta a nossa amostra final.

A partir dos dados coletados através do questionário sobre condições de trabalho e saúde referidas e das entrevistas, três categorias de análise puderam ser identificadas 1. Condições de trabalho na creche e suas interrelações; 2. Saúde referida pelas professoras; 3. Ser professor

<sup>40</sup> Os nomes das professoras que compõem a amostra são fictícios a fim de preservar a identidade, conforme acordo mantido no Termo de compromisso livre esclarecido.

no EBTT na visão das professoras;. Dentro de cada categoria, subcategorias foram elencadas de modo a melhor organizar a análise dos dados.

A amostra de docentes que compõe este estudo é formada por 7 professoras com média de idade de 36,4 anos, todas concursadas para o cargo de para o cargo de Professor de 1º e 2º grau, 85,7% tem regime de trabalho do tipo Dedicção Exclusiva. A formação básica das professoras é Magistério e Pedagogia, todas pós-graduadas. O número médio de alunos por turma é de 20,6 crianças, o número médio de horas/aula por semana é de 17,71 horas.

## 5.1 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA CRECHE E SUAS INTERRELAÇÕES

Os dados que identificam as condições de trabalho na creche foram coletados através da aplicação de um questionário às professoras da creche investigada no ano de 2008. O questionário sobre Condições de Trabalho e Saúde referidos por professoras de Educação Infantil é um instrumento de pesquisa, que possibilita a organização dos resultados por categoria e também os resultados em percentagens. Optamos por registrar nas tabelas tanto os percentuais de respostas quanto o número de professoras que referem uma vez que auxilia na ilustração dos dados.

Os dados foram tabulados com o auxílio de planilha Excel<sup>41</sup>, utilizando fórmula para obtenção de percentuais, da média aritmética e para apresentar a sistematização dos dados utilizamos gráficos. Após a apresentação de cada gráfico procedemos uma análise descritiva dos dados, de acordo com as variáveis mais referidas pelas professoras.

### 5.1.1 As condições ambientais do trabalho na creche

No que tange às condições gerais das salas de aula, dentre as características observadas, todas as professoras consideraram “totalmente inadequadas” ou “pouco adequadas” as seguintes condições: tamanho, ventilação, acústica, nível de ruído. Em relação à iluminação, apenas uma professora classificou como “adequada”. E, por fim, todas as professoras avaliaram a ergonomia da carteira do professor como “totalmente inadequada”, pois utilizam

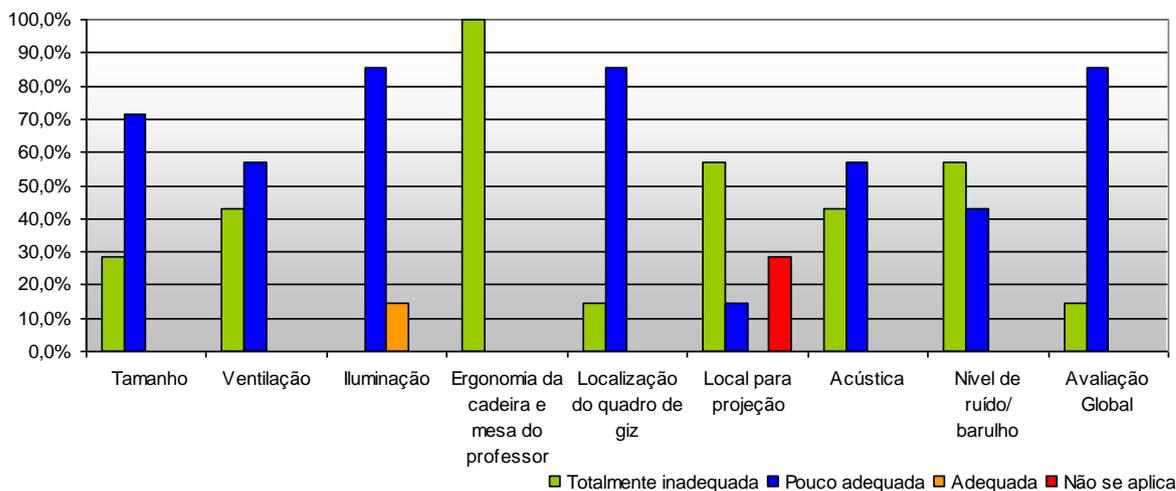
---

<sup>41</sup> O Microsoft Office Excel é um programa de planilha eletrônica de cálculo, produzido pela Microsoft para computadores, usando o sistema operacional Microsoft Windows.

as cadeiras que as crianças na faixa etária entre 1 e 4 anos utilizam, conforme pode ser visto no **Gráfico 1**:

### Salas de aula

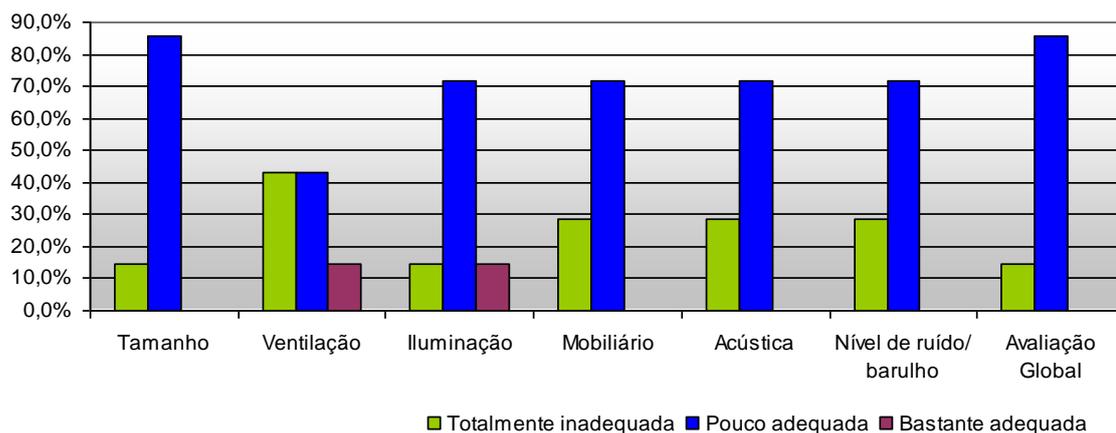
**Gráfico 1 - Características das salas de aula segundo avaliação das professoras da Creche, Bahia, 2008**



Não há sala individual de trabalho para as professoras e o único espaço disponível serve para reuniões, produção de material didático, conversa com estagiários, pesquisadores e pais que é considerada, de um modo global como pouco adequada em todas as características.

### Sala de trabalho coletivo

**Gráfico 2 - Características da sala de trabalho coletivo, segundo avaliação das professoras da Creche, Salvador, 2008**

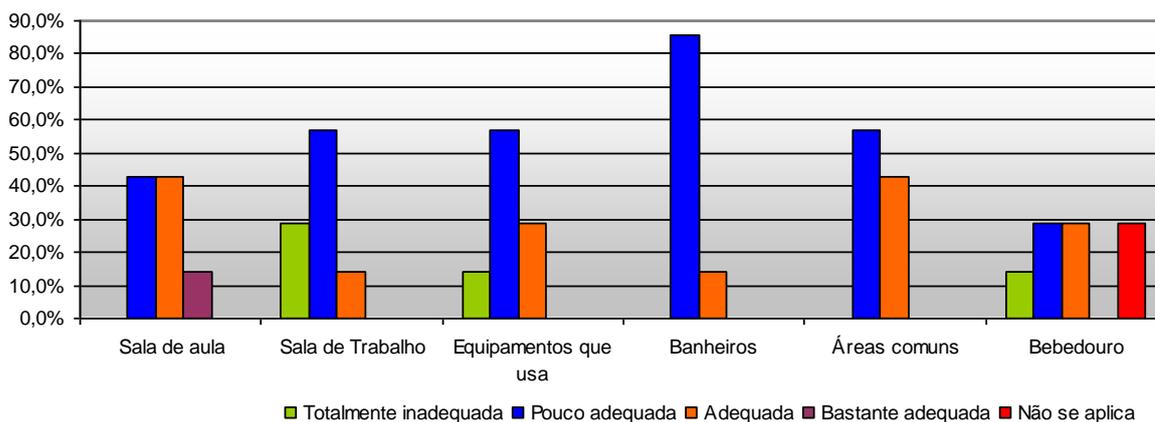


As condições de funcionamento esbarram na limitação do ambiente físico, na medida em que a creche funciona em um prédio precariamente adaptado, com áreas externas alternativas subutilizadas, por falta de reforma, pois a última só ocorreu em 2001. As salas e o salão não atendem ao critério de tamanho das salas de atividades e salas coletivas que prevê no mínimo 1,5m<sup>2</sup> por criança atendida, de acordo com os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a, p. 27).

No gráfico 3, é possível perceber a condição de limpeza e manutenção nos ambientes de trabalho avaliada pelas professoras. Observamos avaliações predominantemente como “pouco adequada” e apenas um item teve avaliação “totalmente adequada” por uma das professoras. O que nos chamou mais atenção foi a avaliação dos banheiros, 85,7% das professoras os consideraram “pouco adequado” o que pode representar riscos a saúde de alunos e profissionais.

### Limpeza e manutenção dos ambientes

**Gráfico 3 - Condições de Limpeza e manutenção nos ambientes de trabalho segundo avaliação das professoras, Salvador, 2008**

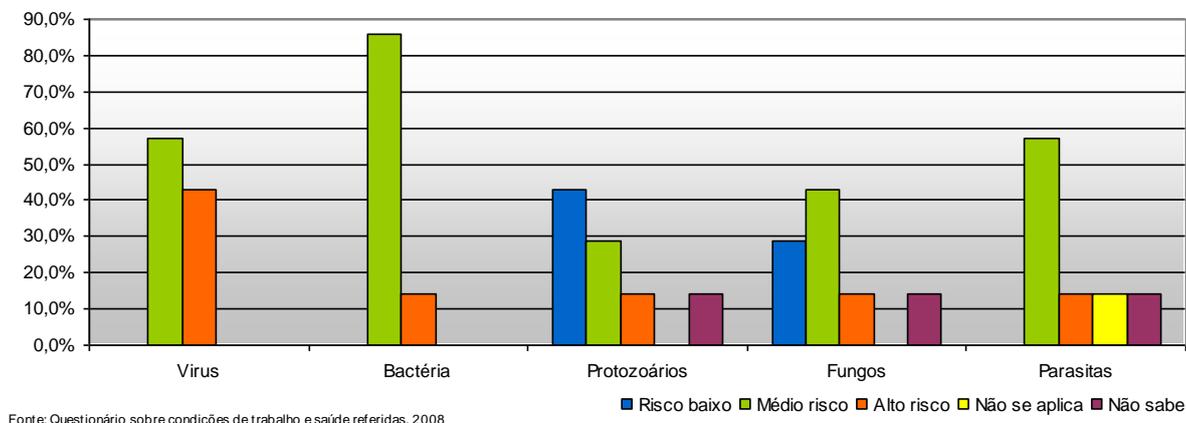


Fonte: Questionário sobre condições de trabalho e saúde referidas, 2008.

Nos gráficos 4 a 9, a seguir, apresentamos a percepção geral a cerca de como riscos no ambiente investigado é referido pelas professoras. Os riscos foram classificados como: Riscos Biológicos; Riscos Físicos; Riscos Químicos; Riscos de Acidentes; Riscos Sociais; e Riscos Ergonômicos.

### 5.1.2 Riscos biológicos – Gráfico 4

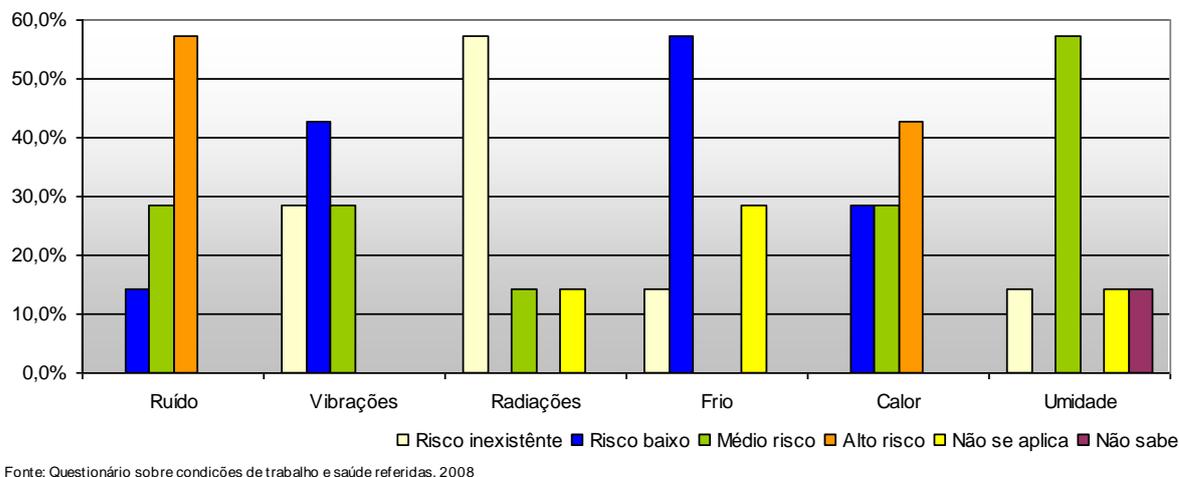
Gráfico 4 - Nível de exposição a tipos de riscos biológicos referidos pelas professoras da creche, Salvador, 2008



Quanto aos riscos biológicos, temos predominância do “médio risco”, principalmente quando nos referimos à bactérias (85,7%), Vírus (57,1%) e Parasitas (57,1%).

### 5.1.3 Riscos físicos

Gráfico 5 - Nível de exposição a tipos de riscos físicos, referidos pelas professoras da creche, Salvador, 2008

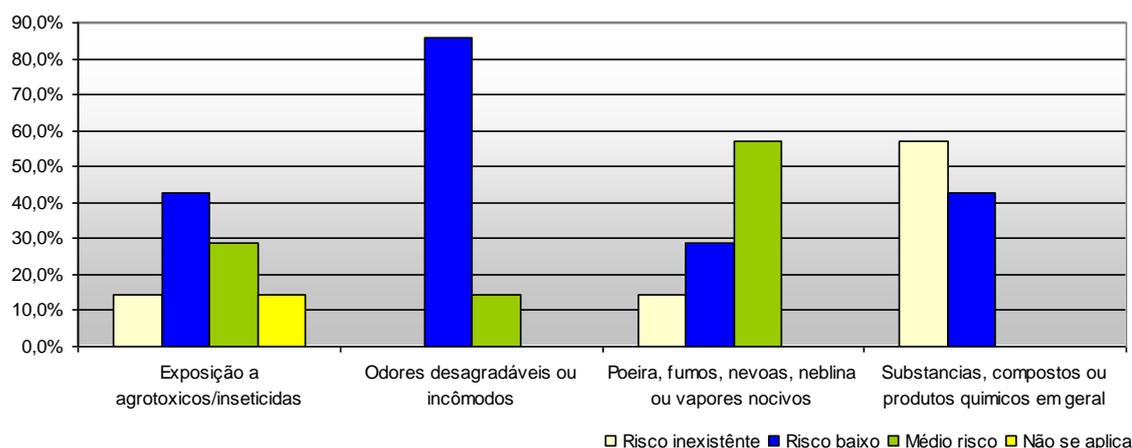


No **Gráfico 5** apresentamos as avaliações dos riscos físicos. O calor excessivo referido por de 71,4% das professoras como “alto risco” ou “médio risco”, nesta mesma classificação temos o ruído (85,7%) e a umidade (57,1%). O ruído também é fonte de queixa referida como

de “médio risco” ou “alto risco” físico por aproximadamente 90% das professoras, sendo considerado como fonte de estresse também na literatura (LIPP, 1999), tanto para os adultos quanto para as crianças.

### 5.1.4 Riscos químicos

**Gráfico 6 - Nível de exposição a tipos de riscos químicos referidos pelas professoras da creche, Salvador, 2008**



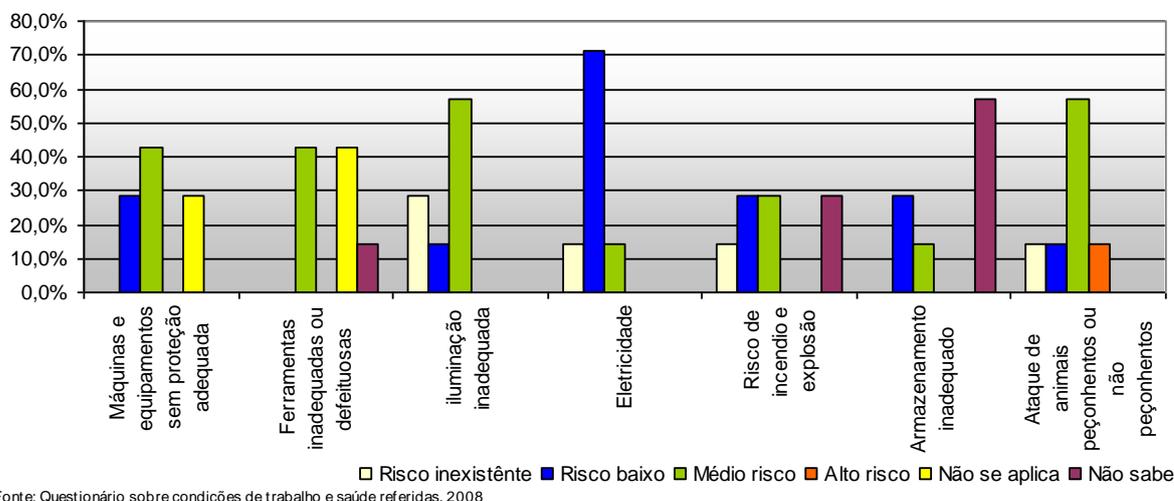
Fonte: Questionário sobre condições de trabalho e saúde referidas, 2008

No **Gráfico 6**, no que tange ao risco químico o mais referido foi o de exposição a “poeiras, fumos, névoas, neblinas, gases ou vapores nocivos” isto porque aproximadamente 57,1% das professoras consideram que o telhado de amianto representa uma exposição<sup>42</sup> de “médio risco” à saúde. Além disso, a poeira e o hábito do tabagismo no ambiente de trabalho, praticado por alguns profissionais da creche, também são avaliados como importantes fatores de risco à saúde. A exposição a agrotóxicos, referida como “médio risco” por cerca de 30% das professoras, se deve ao fato de, esporadicamente, a creche ser dedetizada e nem sempre o período de afastamento da equipe técnica-pedagógica é respeitado. O odor desagradável a que as professoras se referem diz respeito ao odor de fezes e vômito, comum em ambientes de creche onde há grande número de crianças. Normalmente as crianças permanecem por até 12 horas consecutivas no ambiente da creche. Neste item não há referência a “alto risco” em nenhuma das variáveis descritas.

<sup>42</sup> Embora o risco de exposição seja diferenciado se considerarmos os trabalhadores das minas de amianto e os usuários de telhas e tanques de água confeccionados a partir da fibra de amianto, principalmente com o desgaste natural ao longo dos anos, não dá para descartar a possibilidade de risco envolvido, ocorrendo uma exposição ambiental difusa, conforme CHAGAS, Catarina e MARQUES, Fernando. Exposição do amianto em casa. Notícia da Agência Fiocruz. Disponível em <http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/pos-graduacao/site/noticias/?site=3>

### 5.1.5 Riscos de acidentes

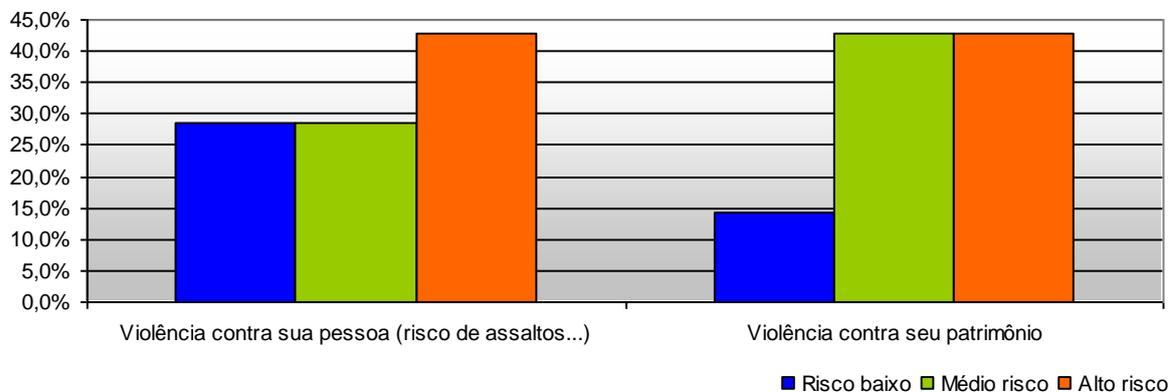
**Gráfico 7 - Nível de exposição a tipos de riscos de acidentes referidos pelas professoras da creche, Salvador, 2008**



Quanto ao **Gráfico 7**, que apresenta os riscos de acidentes, pouco mais de 40% das professoras afirma “não se aplicar” o risco de ferramenta inadequada ou defeituosa quando ao “risco de incêndio ou explosão”, aproximadamente 30% das professoras referiram “médio risco”, considerando o estado precário das instalações elétricas e outros 30% afirmaram “não saber” se este se constitui em um risco na creche investigada. Alto risco foi apontado apenas por uma professora e no item “ataque de animais”. Classificado como médio risco pela maioria das professoras foram: “iluminação” e “ataque de animais” (57,4% cada), seguido por “máquinas e equipamentos sem proteção” e “ferramentas inadequadas ou defeituosas” (42,9% cada). Baixo risco foi considerado pela maioria apenas “iluminação inadequada” (71,4%). Vale afirmar que as variáveis que descrevem as situações de risco são universais, presentes na legislação que regulamenta a avaliação das condições de trabalho, daí algumas variáveis se mostrarem tão distintas em relação ao contexto da Educação Infantil em uma creche.

### 5.1.6 Riscos sociais

**Gráfico 8 - Nível de exposição a tipos de riscos sociais referidos pelas professoras da creche, Salvador, 2008**



Fonte: Questionário sobre condições de trabalho e saúde referidas, 2008

No **Gráfico 8**, os riscos sociais se apontam para as condições de segurança referidas pela pessoa em relação à sua segurança física e pela segurança do seu patrimônio pessoal, no ambiente de trabalho. Os dados coletados através do questionário apontam que no item referente ao risco de violência contra sua pessoa 5 professoras avaliaram como médio ou alto risco. Isto porque há relatos nos meios de comunicação de assaltos e estupros nas proximidades da creche. Quanto à violência contra o seu patrimônio o total de 6 professoras consideraram como médio ou alto risco. Demonstrando o clima de instabilidade quanto à segurança no ambiente laboral.

É importante dizer que a creche fica situada em um bairro nobre da capital Baiana, o Canela, onde há muitas faculdades no entorno da creche, entretanto a segurança não é suficiente para coibir os crimes, nem para garantir a segurança física e o patrimônio pessoal das professoras e estudantes.

Apresentamos, na Tabela 18, como síntese de todas as situações de alto e médio riscos referidos pelas professoras da creche, considerando os tipos e os níveis de risco a que as professoras acreditam estarem expostas no cotidiano da creche e que impactam na sua avaliação sobre o ambiente de trabalho na creche.

**TABELA 18. Situações de alto e médio riscos referidas por professoras da Creche, Bahia, 2008.**

Tipos de risco	Nível de Risco				N
	Médio risco		Alto risco		
	n	%	n	%	
<b>Biológico</b>					
Vírus	4	57,1%	3	42,9%	7
Bactérias	6	85,7%	1	14,3%	7
Protozoários	2	28,6%	1	14,3%	7
Fungos	3	42,9%	2	28,6%	7
Parasitas	6	85,7%	1	14,3%	7
<b>Físico</b>					
Ruído	2	28,6%	4	57,1%	7
Vibrações	2	28,6%	0	0,0%	7
Radiações (ionizantes ou não-ionizantes)	1	14,3%	1	14,3%	7
Calor	2	28,6%	3	42,9%	7
Umidade	4	57,1%	0	0,0%	7
<b>Químico</b>					
Exposição a agrotóxicos/inseticidas	2	28,6%	0	0,0%	7
Odores desagradáveis ou incômodos	1	14,3%	0	0,0%	7
Poeiras, fumos, névoas, neblinas, gases ou vapores nocivos	5	71,4%	0	0,0%	7
Substâncias, compostos ou produtos químicos em geral	0	0,0%	0	0,0%	7
<b>Acidente</b>					
Máquinas e equipamentos sem proteção adequada	3	42,9%	0	0,0%	7
Ferramentas inadequadas ou defeituosas	3	42,9%	0	0,0%	7
Iluminação inadequada	5	71,4%	0	0,0%	7
Eletricidade (risco de choque elétrico)	1	14,3%	0	0,0%	7
Risco de incêndio ou explosão	2	28,6%	0	0,0%	7
Armazenamento inadequado	1	14,3%	0	0,0%	7
Ataque de animais peçonhentos ou não peçonhentos	4	57,1%	1	14,3%	7
<b>Social</b>					
Violência contra sua pessoa (risco de assalto, estupro etc.)	2	28,6%	3	42,9%	7
Violência contra seu patrimônio (risco de assalto etc.)	3	42,9%	3	42,9%	7

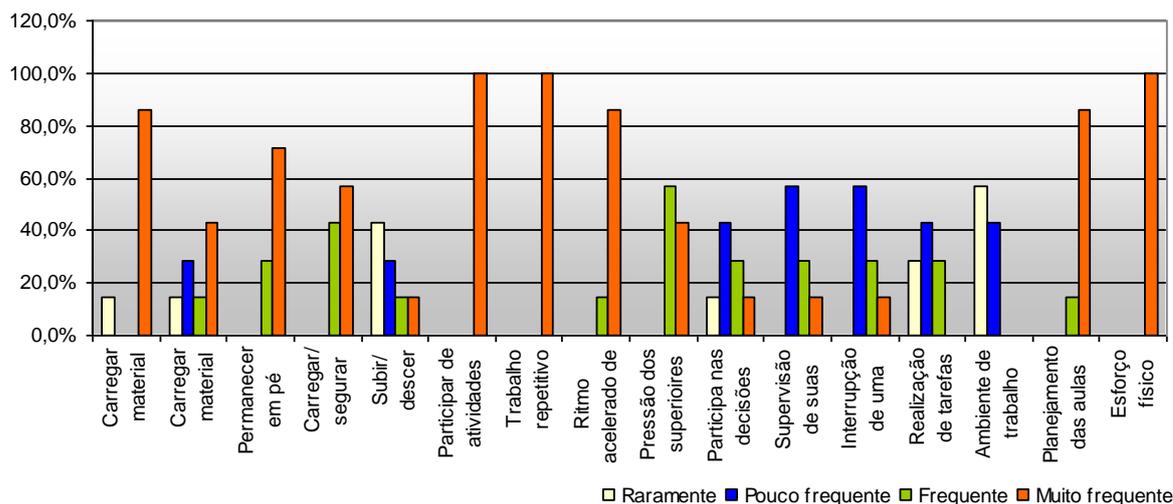
### 5.1.7 Riscos ergonômicos: A organização e os processos de trabalho na creche

A organização e os processos de trabalho na área de saúde ocupacional/saúde pública consideram que tanto a organização, quanto o desenvolvimento da tarefa são variáveis que fazem parte dos riscos ergonômicos, pois privilegiam duas dimensões psicossociais do trabalho: O **controle sobre o trabalho** que engloba a liberdade do trabalhador para

estabelecer os tempos e espaços do desenvolvimento da tarefa e a **d demanda psicológica** sobre o trabalhador, ou seja, a percepção subjetiva dos sujeitos, neste caso das professoras, quanto à competência para desempenharem as funções para as quais foram concursadas.

## Riscos ergonômicos

**Gráfico 9 - Frequência da exposição a riscos ergonômicos, segundo a avaliação das professoras da creche, Salvador, 2008**



Fonte: Questionário sobre condições de trabalho e saúde referidas, 2008

No **Gráfico 9**<sup>43</sup>, apresentamos os principais riscos ergonômicos avaliados na creche. Eles contêm variáveis que englobam desgaste físico, planejamento, execução, avaliação da tarefa do trabalhador, participação nas decisões que envolvem o seu posto de trabalho, a interrupção frequente de uma atividade para desenvolver outra, por motivo alheio à vontade do trabalhador, o ritmo de trabalho e a avaliação global do espaço físico do ambiente de trabalho.

Os principais riscos apontados pelas professoras como “muito frequente” foram: “Carregar material didático”, e “planejamento das aulas” (85,7% das professoras), seguido por “permanecer em pé” (71,4%). A participação nas “atividades de recreação das crianças”, “tarefas repetitivas” e “esforço físico” no cotidiano da creche a exemplo de “auxiliar as crianças a subir na cadeira”, “tirá-las”, “auxiliá-las” durante as brincadeiras, “abaixar e

<sup>43</sup> A codificação das variáveis do banco de dados dos riscos ergonômicos, está registrada por extenso no Anexo 5 desta pesquisa. Utilizamos a codificação com o objetivo de permitir a apresentação dos dados através de gráfico, uma vez que as variáveis são extensas.

levantar com frequência” são apontadas por 100% das professoras como um risco ergonômico “muito frequente”.

Segundo os itens elencados, o “ritmo acelerado de trabalho” e a “pressão de superiores” foram referidos como “frequente” ou “muito frequente” por 100% das professoras. Quanto à “participação nas decisões sobre a divisão de tarefas” da equipe pedagógica cerca de 60% das professoras classificam a sua participação como “rara” ou “pouco frequente”. Quanto aos itens “supervisão das atividades” e “interrupção de uma tarefa para fazer outra” 60% apontam como “pouco frequente”, havendo variação nas respostas de acordo com o turno de trabalho, o turno vespertino referiu “pouco frequente”. No item “realização de tarefas que não são da atribuição do professor” demonstram que 71,4% professoras consideram como “rara” ou “pouco frequente”. O “ambiente de trabalho tranquilo” é referido por 100% das professoras como “raro” ou “pouco frequente” o que coloca a qualidade da vida no trabalho em risco, uma vez que é necessário ao trabalhador ter tranquilidade para desempenhar as suas funções, do contrário o organismo estará sempre em processo de tentativa de adaptação para atingir a homeostase, isto é, o equilíbrio sem que o desempenho da tarefa seja percebido como desgastante ou estressante.

Segundo Meleiro (2002, p. 11) “o estresse é uma reação perfeitamente normal do organismo e indispensável para a sobrevivência humana. Sem o estresse não há preparo para enfrentar uma situação de grande perigo ou uma emoção muito forte.” Deste modo, o estresse é uma tentativa fisiológica de adaptação à situação de risco ou de vulnerabilidade, preparando o nosso organismo, para o enfrentamento, ou para a fuga. Para Lipp (2000) chama-se de estresse:

a um estado de tensão que causa uma ruptura no equilíbrio interno do organismo. É por isso que às vezes, em momento de desafios, nosso coração bate rápido demais, o estômago não consegue digerir a refeição e a insônia ocorre. Em geral, o corpo todo funciona em sintonia, como uma grande orquestra. Desse modo, o coração bate no ritmo adequado às funções; pulmões, fígado, pâncreas e estômago têm seu próprio ritmo que se entrosam com o de outros órgãos. A orquestra do corpo toca o ritmo da vida com equilíbrio preciso. Mas quando o estresse ocorre, esse equilíbrio, chamado de homeostase pelos especialistas, é quebrado e não há mais entrosamento entre os vários órgãos do corpo. (LIPP, 2000, p. 12)

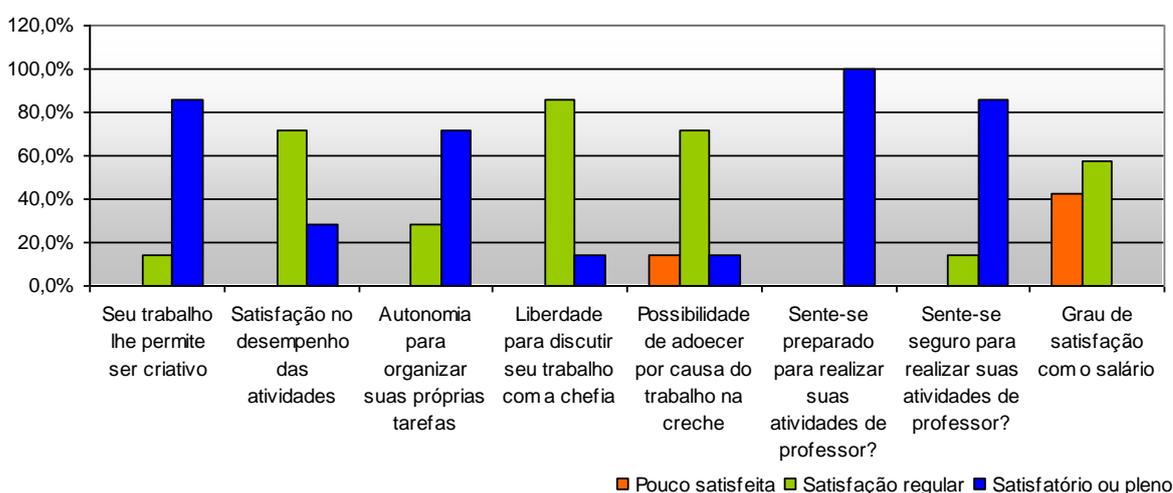
O problema se estabelece quando o estado de tensão do organismo começa a ocorrer com grande frequência, se transformando em uma rotina. Desse modo, podemos afirmar que o estresse por si só não é uma doença e sim uma tentativa interna de adaptação do sujeito às demandas externas.

Aspectos relacionados à satisfação quanto à “organização e processo de trabalho” abordaram variáveis de natureza diversificada, englobando não apenas questões referentes à sala de aula, mas também a relação com a chefia, a formação e segurança para desempenhar a docência. O aspecto salarial também foi incluído uma vez que a satisfação com o salário é um parâmetro importante na avaliação global de satisfação com o trabalho.

### Satisfação com o trabalho

Os pontos sobre a “organização e desempenho do trabalho” fazem parte no questionário, pois suas variáveis avaliam parte dos riscos ergonômicos, pois, embora nem sempre o professor saiba identificá-los, eles estão presentes no cotidiano educativo e impactam significativamente no exercício do trabalho e na saúde mental, seja de forma positiva ou negativa.

**Gráfico 10 - Satisfação quanto a organização e processos de trabalho, segundo avaliação das professoras da creche, Salvador, 2008**



Fonte: Questionário sobre condições de trabalho e saúde referidas, 2008

O quesito “seu trabalho lhe permite ser criativo”, teve aproximadamente 15% de indicação de “regular” e 85,7% como “satisfatório” ou “pleno”, demonstrando a liberdade para pensar e executar suas atividades na referida unidade de ensino. A “satisfação no desempenho das atividades” foi classificada como “regular” por cerca de 71,40% das professoras, enquanto que 30% delas referiram satisfatória ou plena. A “autonomia para organizar suas próprias tarefas”, demonstrando ótimo grau de controle sobre o próprio trabalho foi referida por 71,40% das professoras apontaram como “satisfatória ou plena”. Embora pareça contraditório, quando comparamos os dados apresentados nos gráficos 9 e 10,

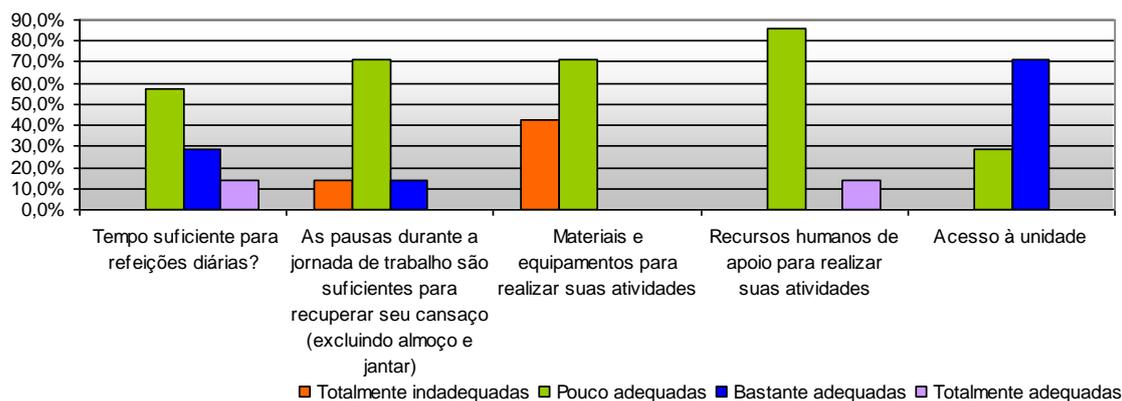
em função da pressão dos superiores, é importante esclarecer que as professoras se organizam coletivamente, constroem os argumentos que justifiquem o posicionamento do grupo, de modo que possam assegurar a sua autonomia pedagógica. Quanto às situações que envolvem decisões coletivas do grupo com a chefia, a “liberdade para discutir o trabalho com a chefia” teve indicação de “regular” para cerca de 90% das professoras. Neste aspecto, a relação com a chefia imediata é descrita como “complicada”; “falta diálogo e respeito”; “as decisões são impostas de forma autoritária e verticalizada”, “as chefias estão sempre mudando”.

As afirmações apontam como a gestão é percebida pelas professoras, bem como a alta rotatividade de gestores e o reflexo na organização do trabalho, uma vez que quando muda chefia é necessário um período de transição e de adaptação tanto para as professoras, quanto para os gestores.

A possibilidade de “adoecer por causa do trabalho na creche” foi referida como “pouco” risco por 14,3% das professoras, outros 14,3% acreditam que o risco de adoecimento é “pleno”, enquanto que, a maioria, isto é, 71,4% das professoras, acredita que esse é um risco de nível regular. No quesito “sente-se preparado para desempenhar suas atividades de professor”, 100% das professoras afirmaram estar “satisfatória ou plena”, no entanto, quando o quesito é “sente-se seguro para desempenhar suas atividades de professor” aproximadamente 15% avaliam como regular contra 85% das professoras que referiram como “satisfatória ou plena”. Quanto à satisfação com o salário, pouco mais de 40% mostra-se “pouco” satisfeito, enquanto que mais de 50% referem a satisfação como “regular”.

## Adequação tempo e suporte

**Gráfico 11 - Adequação quanto ao tempo e suporte segundo avaliação das professoras da creche, Salvador, 2008**



Fonte: Questionário sobre condições de trabalho e saúde referidas, 2008

A presença de “recursos humanos de apoio” foi referida como “pouco adequada” por mais de 85% das docentes, contra 15% que considera como “totalmente adequada”. As “pausas durante a jornada de trabalho, excetuando-se o tempo para almoço e jantar” foram considerados como “pouco adequadas” por 71,40% das professoras, demonstrando não ter tempo suficiente para recompor as energias. Assim como para materiais e equipamentos para realizar suas atividades”, demonstrando serem estas fontes de insatisfação geral no grupo. O acesso à unidade foi avaliado por 71,40% das professoras como “adequado”, demonstrando que a creche é bem situada na cidade.

Portanto, embora as professoras, de um modo geral, demonstrem ter bom controle sobre o próprio trabalho, com criatividade e autonomia para organizar e desempenhar suas tarefas de modo que afirmam se sentirem preparadas e seguras para exercer o trabalho docente, mesmo assim consideram como real o risco do adoecimento, como exposto no gráfico 10. Sobre esse aspecto deve-se considerar que há autonomia pedagógica e isso gera a sensação de satisfação com o trabalho propriamente dito, mas há também uma limitação do ponto de vista da autonomia administrativa e financeira e estas repercutem fortemente na sala de aula e no trabalho pedagógico pois, a redução de recursos humanos em sala de aula, bem como, a escassez dos recursos financeiros e materiais, fazem com que os problemas burocráticos dificultem a realização do trabalho docente e impactam negativamente na percepção de satisfação, de um modo geral, com o ambiente de trabalho nesta creche.

## 5.2 A SAÚDE REFERIDA PELAS PROFESSORAS

No que tange a avaliação das condições de saúde mental, quanto à demanda e controle dos sujeitos sobre o seu próprio trabalho, optamos por considerar o nível de exigência que o professor refere, levando em consideração a sua capacidade, também referida de sentir-se preparado para desempenhar tais funções, associado à percepção de suporte recebida, não pretendemos avaliar, portanto, a prevalência de distúrbios menores.

Deste modo, podemos avaliar que, do ponto de vista ergonômico, ser professor em turmas de Educação Infantil, especialmente no segmento de creches requer grande esforço físico, com reflexos na saúde, ao longo dos anos. Dentre as principais queixas as dores na coluna foram apontadas por 6 das 7 professoras; as dores nos membros superiores e inferiores

foram referidas por 5 professoras, sendo que há diagnóstico de varizes informado por 3 professoras.

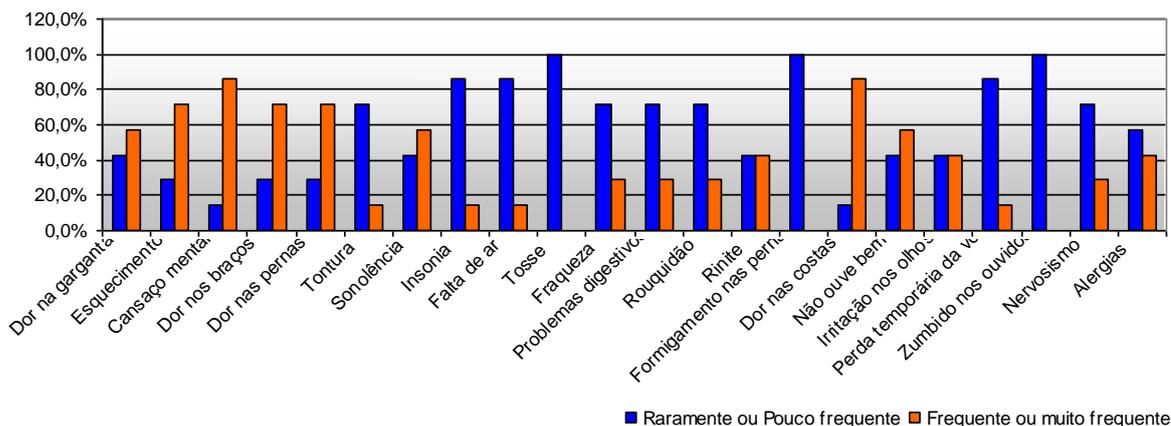
A pressão dos superiores hierárquicos pode ser constatada através da negativa para afastamento de qualificação docente, pressão para que aumente o número de crianças por turma, pressão para que as professoras desempenhem as funções relativas às atividades de apoio ao trabalho pedagógico quando demite quase metade do número de auxiliares de creche, pressão para que as professoras desempenhem tarefas que não são da sua competência e pressão para flexibilizar as normas da creche, (apesar do Regimento da Creche, elaborado com a participação dos pais, professores, técnicos-administrativos e de estudantes, cujos filhos são usuários dos serviços prestados pela creche).

### 5.2.1 As condições de saúde orgânica

Pedimos também que as professoras assinalassem no questionário as principais queixas quanto a problemas de saúde, problemas não diagnosticados por profissionais da área de saúde, mas que elas sentem com maior frequência, desde que começaram a trabalhar na creche.

### 5.2.2 Queixas de saúde referidas

**Gráfico 12 - Frequência relativa de queixas referidas pelas professoras da creche, Salvador, 2008**



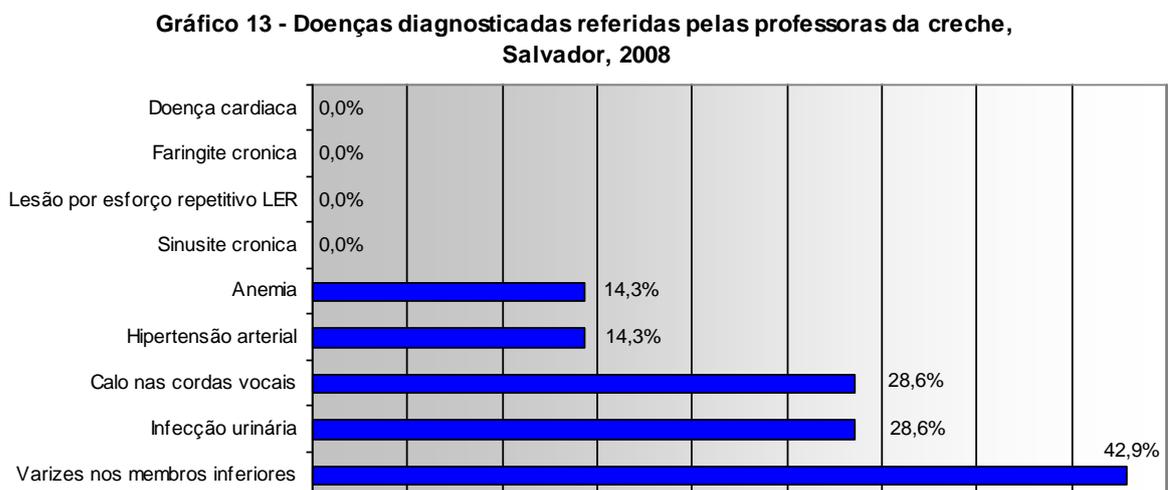
Fonte: Questionário sobre condições de trabalho e saúde referidas, 2008

Agrupamos as respostas em duas categorias “raramente ou pouco frequente” e “frequente ou muito frequente” e observamos que as queixas classificadas como frequentes e muito frequentes foram: dor na garganta (57,1%); esquecimento (71,4%); cansaço mental (85,7%); dor nos braços (71,4%); dor nas pernas (71,4%); sonolência (57,1%); rinite (42,9%); dor nas costas (85,7%); não ouvir bem (57,1%); e irritação nos olhos (42,9%). Já os itens relacionados com rara ou pouco frequente foram: tontura (71,4%); insônia (85,7%); falta de ar (85,7%); tosse (100%); fraqueza (71,4%); problemas digestivos (71,4%); rouquidão (71,4%); formigamento nas pernas (100%); perda temporária de voz (85,7%); zumbido nos ouvidos (100%); nervosismo (71,4%); alergias (57,1%).

A partir das queixas apontadas pelas professoras é possível afirmar que o exercício da docência nesta creche universitária promove não apenas desgaste físico nas professoras em função das atividades físicas intensas naquele ambiente de trabalho que tem falhas na estrutura física, mobiliário inadequado, calor excessivo, exposição a alto nível de ruídos, como também desgaste mental em função de como se dão as relações interpessoais, com alto nível de pressão organizacional.

### 5.2.3 Doenças diagnosticadas referidas

Para avaliar as condições de saúde orgânicas das professoras pedimos que nos informassem as doenças diagnosticadas por médicos, como apresentado no Gráfico 13, no qual observamos que:



Fonte: Questionário sobre condições de trabalho e saúde referidas, 2008

No rol das doenças comprovadas por exames médicos, aproximadamente 30% das professoras tem diagnóstico de “calos nas cordas vocais”. Esta uma doença ocupacional, característica da profissão docente. Como pode ser observado, o “calo nas cordas vocais” e as “varizes nos membros inferiores”, com 42,90% das referências, são as doenças diagnosticadas mais informadas pelas professoras, indicando que o uso frequente da voz e o fato de permanecer em pé por muitas horas tem impacto sobre a saúde física ao longo dos anos. A hipertensão arterial e anemia foram referidas por pouco mais de 15% das docentes cada.

#### 5.2.4 Outras doenças diagnosticadas referidas – Gráfico 14



Fonte:

Questionário sobre condições de trabalho e saúde referidas, 2008.

A Lesão por Esforço Repetitivo (LER) com diagnóstico e a fibromialgia, ambas foram referidas por pouco mais de 10% das professoras. A LER é uma doença ocupacional que acomete grande número de professores, sendo esta considerada um problema para os trabalhadores da área. Já os sintomas da fibromialgia, embora referida pela professora como doença ocupacional, é uma doença crônica que, em condições de trabalho penoso tende a ter os sintomas agravados.

As questões que avaliam o uso ou abuso de álcool fizeram parte do questionário auto-aplicado e foram respondidas pelas professoras. A tabulação dos dados indica que, embora uma delas informe apreciar e fazer uso de vinho, hábito partilhado com o esposo em momentos de lazer, este não se constitui em um risco à saúde nem para a referida professora, nem para o grupo investigado.

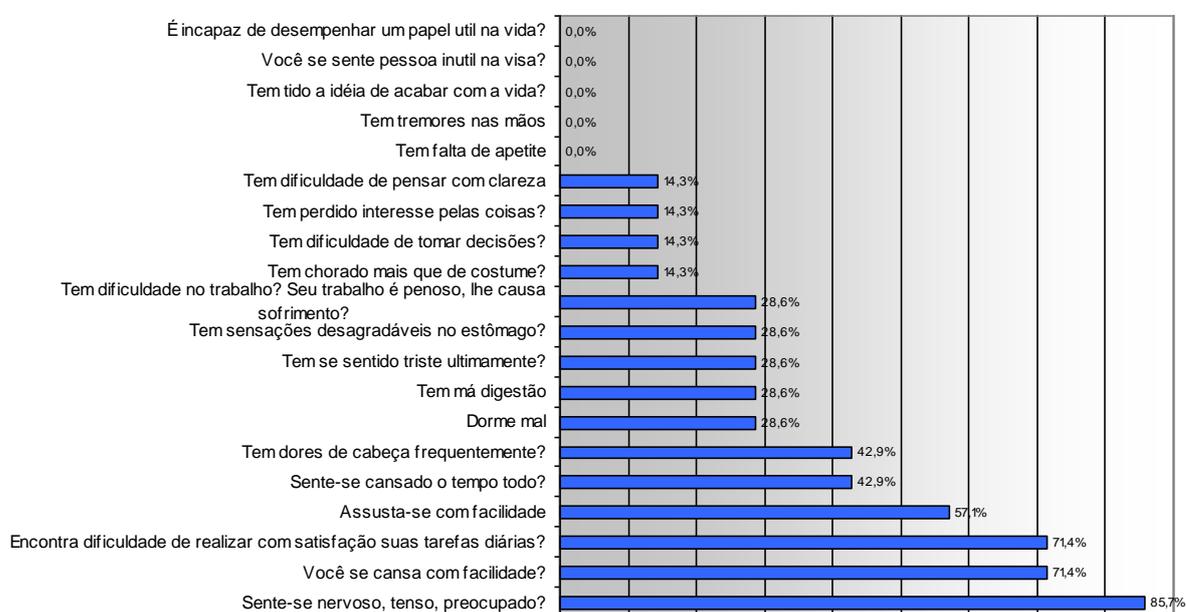
Problemas em relação ao abuso de álcool e outros “confortos químicos”, como são referidos algumas vezes o uso ou abuso de substâncias químicas para aliviar tensões, fugir delas, inclusive ao investigar as condições de trabalho e saúde de professores, tem se constituído em problema de saúde pública, com reflexos significativos no ambiente laboral e na saúde dos sujeitos, mas não nesta creche.

Quanto ao uso de tabaco todas as respostas foram negativas para o consumo, sendo esta uma boa referência para a avaliação da saúde orgânica das professoras investigadas.

### 5.2.5 As condições de saúde mental e as emoções vivenciadas no contexto

#### Sintomas Self Report Questionnaire – Gráfico 15

**Gráfico 15 - Sintomas componentes do Self Report Questionnaire referido pelas professoras da creche, Salvador, 2008**



No **Gráfico 15**<sup>44</sup>, os sintomas mais referidos foram a “tensão e nervosismo”, referidos por aproximadamente 85% das professoras. Seguido por “cansa-se facilmente” e “insatisfação nas tarefas diárias” referidos por mais de 70% das professoras e “assusta-se facilmente” referido por aproximadamente 60% delas. Os sintomas “sente-se cansado o tempo todo” e “dor de cabeça frequente”, ambos referidos por mais de 40% das professoras. “Dormir mal”, “má digestão”, “tristeza”, “sensação desagradável no estômago” e “dificuldade no trabalho”

<sup>44</sup> A codificação das variáveis do banco de dados dos Sintomas componentes do Self Report Questionnaire, está registrada por extenso no Anexo 6 desta pesquisa. Utilizamos a codificação com o objetivo de permitir a apresentação dos dados através de gráfico, uma vez que as variáveis são extensas.

foram apontados, respectivamente, por cerca de 30% das professoras. Além dessas referências, sintomas como o “choro”, a “dificuldade para tomar decisões”, a “perda de interesse pelas coisas”, a “dificuldade para pensar claramente” foram sintomas referidos, cada um, por 15% das professoras. Para os demais sintomas referidos no questionário não houve resposta afirmativa.

A partir dos sintomas referidos é possível inferir que as professoras se encontram em um estado emocional abalado, necessitando dar maior atenção ao equilíbrio emocional, e, por esse motivo, precisam buscar ajuda profissional psicológica e clínica médica, quando os aspectos da vida cotidiana começam a ser afetados em função das situações vivenciadas no ambiente de trabalho.

Além disso, as condições ambientais que englobam a inadequação das salas, a ventilação e iluminação precárias, as condições de higiene e segurança. Contribuem também as características antropométricas (ergonomia dos móveis) incompatíveis do posto de trabalho que podem se configurar em um ambiente onde o trabalho é considerado como penoso por e para os profissionais, pois estes elementos acabam por se constituírem em fatores percebidos como estressores. Isso significa que, nessas situações, o trabalho pode se configurar em sofrimento para os professores.

Entre os meses de maio e outubro do ano de 2009, uma professora da creche investigada, teve indicação médica para ser removida para outro ambiente de trabalho em função de sintomas de depressão, insônia, ansiedade, causados por agressão de uma mãe de criança da creche. A partir disto é possível afirmar que a violência contra a pessoa é um risco a que professores estão expostos, mesmo quando sua clientela é composta por crianças, isso por que, neste caso os agressores são os pais, por sua vez, estudantes universitários.

### 5.3 SER PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO NA VISÃO DAS PROFESSORAS

A construção textual deste tópico está referenciada metodologicamente nas entrevistas semi-estruturadas realizadas com as professoras e na escrita autobiográfica da pesquisadora. A partir da qual procedemos à análise do conteúdo referenciada nos estudos de Franco (2005).

Ao descrevermos o trabalho pedagógico no contexto da creche investigada utilizaremos trechos do livro *Educação e Ludicidade*, escrito pela professora Vera Bacelar, por se constituir em uma referência elaborada a partir da pesquisa em nível de mestrado, que teve como lócus empírico a mesma creche, pesquisa essa concluída no ano de 2007 e, cuja publicação se deu em setembro de 2009.

### **5.3.1 Origem da carreira do Professor do EBTT na Universidade e na Creche**

Considerando que a fundação da creche na universidade é recente, isto é, tem pouco mais de um quarto de século, buscamos traçar um breve perfil das professoras que fizeram e fazem o cotidiano da docência em Educação Infantil, com um resgate histórico da categoria. Encontramos referências de forma indireta aos primeiros professores da carreira dos professores de 1º e 2º Graus no Colégio de Aplicação, onde havia muitos professores que poderiam ter sido lotados na creche, com a extinção do colégio, mas que já estavam “com suas vidas organizadas”<sup>45</sup>, alguns exercendo a docência em faculdades da universidade, mas a maioria preferiu permanecer em “desvio de função”, desempenhando atividades de apoio técnico. “Desvio de função” é quando um profissional assume tarefa diferente para a qual foi inicialmente contratado/concursado para desenvolver.

O perfil da categoria de Professor de 1º e 2º Graus (que a partir de julho de 2008 passou a ser chamado de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico através da Lei 11.784/2008) até a entrada das professoras nos concursos de 1997 e 2004, era de professoras que exerciam a função no extinto Colégio de Aplicação, criado em 1946 como anexo à antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e extinto em 1976 conforme descrição de Nunes (2003)<sup>46</sup>:

Quando da criação da Faculdade de Filosofia em 1946 por Isaías Alves, entre os vários cursos que ela abrigava estava o de Pedagogia, para a formação em nível superior, de professores. E havia, anexo ao curso, para a prática de seus alunos, tal como ocorria na antiga Escola Normal Imperial, um Colégio de Aplicação. Por ocasião da transferência da Faculdade de Educação para o Vale do Canela, o Colégio de Aplicação ficou sendo conhecido como Centro Pedagógico Reitor Miguel Calmon até 1976, quando foi extinto por decisão da Reitoria da UFBA, apesar da resistência apresentada por seus professores e alunos. (NUNES, 2003, p. 04)

---

<sup>45</sup> Segundo Lúcia Machado, ex-diretora de 1º e 2º Graus da APUB (Associação de Professores Universitários da Bahia), em conversa sobre a origem dos professores de 1º e 2º Graus na universidade.

<sup>46</sup> Cujo título é INSTITUCIONALIZAÇÃO DA GESTÃO DOCUMENTAL DA FACED/UFBA: relato de um trabalho em andamento, disponível em: <[http://www.cinform.ufba.br/v\\_anais/artigos/antonietaadaguiar.html](http://www.cinform.ufba.br/v_anais/artigos/antonietaadaguiar.html)>

Ainda sobre o Colégio de Aplicação, no 13º manifesto em comemoração aos 40 anos da FACED, Taffarel (2008)<sup>47</sup> resgata um pouco da história da faculdade e do Colégio de Aplicação e reitera o contexto do seu surgimento, bem como alguns interesses e argumentos apresentados para justificar a sua extinção:

O Colégio de Aplicação foi criado pelo Decreto-lei n. 9053, de 13 de fevereiro de 1944, iniciando seu funcionamento em 1 de fevereiro de 1949 sob a direção do Prof. Isaías Alves. O surgimento desta instituição decorreu de uma portaria ministerial que obrigava as Faculdades de Filosofia manter uma escola anexa para que os futuros professores pudessem realizar seu estágio de treinamento profissional. Desde a sua fundação até o ano de 1966, o Colégio funcionou anexo à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, no bairro de Nazaré quando em 1967 foi transferido para o bairro do Canela passando a denominar-se Colégio de Aplicação Reitor Miguel Calmon. No ano de 1969, vinculou-se à Faculdade de Educação, com a denominação de Centro Pedagógico Reitor Miguel Calmon.

O Colégio de Aplicação funcionou junto à Faculdade de Educação até o reitorado de Lafayette de Azevedo Pondé, no quadriênio 1971-1975, quando foi desativado. Apesar da luta da prof.<sup>a</sup> Leda Jesuíno pela continuidade do funcionamento do Colégio de Aplicação, este foi extinto, sob a argumentação de que estaria sendo elitizado e que existiam vários colégios da rede estadual para cumprir com o papel desenvolvido pelo Aplicação. Uma das justificativas apresentada para extinção estava no crescimento do número de alunos que acorriam para as licenciaturas, aumentando significativamente o contingente de estágios e que o Centro não tinha capacidade para atender adequadamente essa demanda.

Diante da retrospectiva histórica, percebemos que, embora houvesse um corpo docente remanescente do Colégio de Aplicação, extinto aproximadamente sete anos antes da fundação da creche, estes não se interessaram ou não souberam da possibilidade de voltar a exercer a docência na creche. Esses professores já estão aposentados. Desse modo, as primeiras professoras da creche foram prestadoras de serviço contratadas para desenvolver atividades pedagógicas com as crianças, a partir de 1986. O concurso para professor para a creche só foi realizado uma década mais tarde.

Já considerado “cargo em extinção”, na gestão do Reitor professor Felipe Perret Serpa, abriu-se concurso público para provimento de 08 vagas para Professor de 1º e 2º Graus, sendo 7 vagas mais 1 vaga para professor portador de necessidades especiais, em substituição às professoras prestadoras de serviço que atuavam na época.

De todos os professores concursados, apenas um era do sexo masculino, o que demonstra que a docência em turmas de Educação Infantil é uma atividade eminentemente feminina (embora as crianças demonstrem apreciar bastante a presença masculina no ambiente da creche). Vale registrar que o único professor concursado, aprovado para a docência na

---

<sup>47</sup> Disponível em: <[http://www2.faced.ufba.br/administracao/manifestos/gestaos\\_2008\\_2012/13\\_manifesto](http://www2.faced.ufba.br/administracao/manifestos/gestaos_2008_2012/13_manifesto)> acesso em ago/2009.

creche não permaneceu mais que uma semana de trabalho, fato desencadeado após um episódio entre as crianças do grupo 3, uma turma superlotada, com poucos profissionais e em processo de chegada de professor novo. Este professor permaneceu na creche por três dias.

### 5.3.2 Lembranças que o tempo não apagou ou impressões sobre a docência na creche<sup>48</sup>

Nós vos pedimos com insistência:  
não digam nunca -Isso é natural:  
sob o familiar, descubram o insólito.  
Sob o cotidiano, desvelem o inexplicável.  
Que tudo o que é considerado habitual  
provoque inquietação.  
Na regra, descubram o abuso,  
e sempre que o abuso for encontrado,  
encontrem o remédio.

Bertold Brecht<sup>49</sup>

A partir de junho e julho de 1997, a história da creche vai sendo tecida junto com a história das professoras<sup>50</sup> concursadas na creche. É preciso dizer que o exercício profissional na creche tem implicado em prazer oriundo do exercício da função docente, da relação com as crianças, espaço de aprendizagens, de conquistas, de desenvolvimento de relações de amizade e solidariedade entre as professoras. Mas, muitas vezes, tem implicado também em grande desgaste físico e psicológico para as professoras, assim como em dificuldades de relacionamento com a administração central da universidade na tentativa de fazer da creche um ambiente mais saudável para crianças e profissionais, isto porque há divergência entre professoras e administração central da universidade no que tange às concepções de docência e de infância na Educação Infantil.

Nesses anos, grande tem sido a participação do grupo docente para promover um atendimento de qualidade às crianças, através da busca pela utilização do espaço físico de forma satisfatória, pela garantia de envio semestral de materiais didáticos, sejam de papelaria ou de brinquedos em quantidade e qualidade satisfatória para a faixa etária atendida na creche.

---

<sup>48</sup> A construção textual deste tópico está referenciada metodologicamente na escrita autobiográfica da pesquisadora.

<sup>49</sup> Disponível em: <[http://cefuria.org.br/doc/cartilha\\_alca\\_miolo.pdf](http://cefuria.org.br/doc/cartilha_alca_miolo.pdf)>. Acesso em: fev/2009.

<sup>50</sup> Em 1997 a categoria era denominada Professor de 1º e 2º Graus. A partir de julho de 2008 houve uma mudança na carreira e passou a se chamar de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

A segunda bandeira de luta, ao longo dos anos tem sido promover a qualificação docente garantida em lei, mas que na creche tem ensejado discussões aquecidas junto à equipe administrativa, por não abrirem vagas para concurso e pela dificuldade de contratação de professores substitutos.

É importante destacar que essas foram as primeiras professoras concursadas para desempenhar a docência na creche, pois, anteriormente, havia professoras contratadas através de terceirização. Desde a chegada das professoras à creche elas vêm construindo uma história de luta, pois referem serem tratadas de forma diferenciada, se comparadas aos demais professores da universidade, tendo direitos não reconhecidos e negados, demandando a necessidade de reivindicar direitos trabalhistas, dentre eles o direito de afastamento para a qualificação docente.

Na chegada à creche, após concurso, em 1997, as professoras não podiam escolher a turma ou o turno de trabalho. Era necessário preencher as vagas nas turmas cujas professoras prestadoras de serviço haviam pedido demissão. Eram quase todas, pois quando souberam que seriam demitidas, pediram demissão coletivamente, em um ato de protesto. Aos poucos, as professoras que iam chegando, iam assumindo as turmas em situação mais delicada.

Dada a demanda por profissionais em sala e o período do estágio probatório, inicialmente as professoras (não era ainda um grupo) foram obrigadas a trabalhar por até seis horas “de relógio” em sala de aula, isto é, das sete horas da manhã até as treze horas e no outro turno, as demais professoras trabalhavam das treze horas até as dezenove horas, ininterruptas. Totalizando trinta horas semanais em sala de aula!

Sob o pretexto de que o contrato que regia as professoras era de Dedicção Exclusiva, para “completar” as dez horas restantes que totalizavam quarenta horas semanais, em duas ou três manhãs ou tardes, dependendo do turno de trabalho, as professoras deveriam “dar plantão” naquele espaço da creche, se necessário, em sala de aula, ampliando ainda mais a carga horária de ensino, algo totalmente ilegal.

Nenhum questionamento podia ser feito acerca das imposições por parte da coordenação geral da creche da época, sob o argumento de que as professoras estavam em Estágio Probatório, portanto, poderiam responder processo administrativo e serem sumariamente exoneradas. Essa era a realidade. Esses eram os argumentos. Hoje eu sei que a prática de ameaça de exoneração é assédio moral, no ambiente de trabalho, na modalidade vertical, uma

vez que o chefe ameaça o subordinado, passível de punição. Segundo Esteve (1999) o assédio moral é um dos causadores do mal-estar docente.

Ao final do dia de trabalho, as professoras estavam exaustas, tanto pelas atividades extenuantes de sala de aula, como pelos plantões cumpridos. Enquanto o Estágio Probatório não chegava ao fim, algumas professoras partilhavam das dificuldades, dos sentimentos, das ideias e da insatisfação com aquela situação, afinal estavam concursadas em Regime de Dedicção Exclusiva, não de “Dedicção Escravagista”, fazendo um trocadilho com as iniciais do regime de trabalho das professoras. O movimento de inquietação foi iniciando, aos poucos foi crescendo e as professoras começaram a pensar em como transformar aquela realidade que desagradava seja pela extenuante jornada de trabalho, seja pelo autoritarismo presente. Nesse contexto o grupo de professoras ia nascendo e se fortalecendo politicamente.

O mais curioso, é que os demais profissionais de apoio técnico-administrativo, àquela época, tinham que cumprir por lei a jornada de quarenta horas de trabalho na creche, não o faziam... E com o apoio da coordenação geral da creche, que também era exercida por um técnico-administrativo. Vale o dito popular: “dois pesos e duas medidas<sup>51</sup>”!

Os argumentos para o horário diferenciado dos técnicos era a “especificidade do trabalho com crianças na faixa etária da Educação Infantil”. Apesar da aclamada especificidade, as atividades específicas só eram desempenhadas por auxiliares de creche (banho e troca de fraldas) e professoras (atividades pedagógicas) e as atividades partilhadas entre auxiliares e professoras (auxílio no oferecimento de alimento e colocar para dormir).

Acreditávamos que desempenhar atividades de apoio ao trabalho pedagógico era desvio de função, dificultava o desempenho das atividades pedagógicas propriamente ditas e se mostravam extenuantes, dado o número de crianças por turma, motivos pelos quais começamos a buscar orientações e legislação que tratasse da nossa categoria na universidade.

A Associação dos Professores Universitários da Bahia (APUB), ao longo desses, anos tem funcionado como suporte sindical e jurídico nas ações de reivindicação dos direitos previstos no Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRECE). Alguns direitos básicos foram sendo conquistados aos poucos e com muita luta. Mas, o maior apoio que o sindicato vem prestando é através da orientação jurídica. Quanto ao apoio político que o sindicato deve prestar, raras têm sido as formas mais efetivas de apoio às reivindicações

---

<sup>51</sup> A expressão “dois pesos e duas medidas” é uma analogia a um sistema antigo de pesagem onde os pesos não eram aferidos, caracterizando o roubo oficializado. Hoje é utilizado como uma metáfora que significa injustiça na forma de tratar ou de avaliar determinada situação.

das professoras junto à administração central da universidade. Em uma forma, segundo Antunes (2008), onde:

acaba-se fazendo ou uma reivindicação subordinada à Ordem, em que se crê na possibilidade de obtê-la pela via do consenso e da interação, ou, o que é ainda pior, acaba-se gradativamente por abandonar as formas de ação contra o capital e de seu sistema de metabolismo social, numa práxis social resignada. (ANTUNES, 2008, p. 112)

Quando as professoras tiveram acesso à legislação descobriram que era ilegal trabalhar tantas horas em sala de aula. Desse modo, o primeiro direito conquistado foi a redução da carga horária de sala de aula, de trinta horas semanais ou mais para vinte e quatro horas/aula semanais. Nesse processo, muitas pressões foram impostas ao grupo de professoras, com ameaças de “corte de ponto”, redução salarial e abertura de processo administrativo disciplinar. Nenhuma das ameaças foi efetivada pelas coordenações passadas em função do preceito legal inequívoco e da atitude justa das professoras de cumprir as suas obrigações e de reivindicar o cumprimento da lei, no que tange aos seus direitos.

O segundo direito foi a participação em grupos de pesquisa e realização de atividades de extensão, direito negado até 1998 e garantido a partir de 1999. Nosso argumento é que como professoras em uma universidade, estas tem o dever/direito de desempenhar atividades de pesquisa e extensão e não apenas a função de ensino.

O terceiro direito foi o afastamento para a qualificação docente, como prevê a Resolução 04/2003, da Universidade Federal da Bahia. Isso porque não era permitida sequer a redução da carga horária de sala de aula, a fim de que as professoras pudessem participar de cursos *strictu sensu*. De forma inédita na creche, a partir do enfrentamento e do cumprimento das formalidades administrativas de pedido de afastamento como prevê a lei, além de muitas consultas à Assessoria Jurídica da APUB, essa foi mais uma conquista do grupo docente.

O respeito ao direito dos professores é sempre instável, o que demonstra que não há garantias de que ao serem aprovadas para cursos de mestrado, ou doutorado os professores terão o direito de afastamento para estudos garantido. Nos últimos tempos, esse direito vem sendo ameaçado, mais uma vez pela coordenação geral da creche, pela coordenação pedagógica e pela administração da universidade.

Foram necessários muitos anos de luta até que o direito à saída das professoras para qualificação pudesse ser respeitado e cumprido e, mesmo assim, como pode ser visto, ainda não está garantido. É necessário superar a compreensão do direito à qualificação docente como benefício apenas para as professoras. É preciso promover o entendimento de que a

creche, a universidade e a comunidade acadêmica são beneficiadas quando a equipe docente da creche se qualifica.

A saída para qualificação era e ainda tem sido dificultada principalmente pelo fato de que o número de professoras concursadas é inferior à demanda da creche. Desse modo, de modo paliativo a contratação de professores terceirizados ou substitutos é necessária na creche. Entretanto acreditamos que o concurso público para professores poderia resolver o problema. A forma de contratação temporária tem implicado em problemas administrativos ao longo do tempo uma vez que ocorrem atrasos de pagamento de salários, bem como na manutenção destes profissionais, sob o argumento de falta de recursos financeiros para pagamento. Uma forma de minimizar este problema é a realização da seleção para professor substituto, como ocorre em outras instituições federais de ensino onde há a categoria de Professor do EBTT. Na creche investigada isso nunca ocorreu, apesar de grande pressão por parte do grupo docente e de algumas iniciativas reais da coordenação geral da creche, uma gestão temporária no período compreendido entre junho de 2008 e janeiro de 2009.

No segundo semestre de 2008, algumas negociações foram mantidas entre a Coordenação interina da Creche e a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, donde se combinou a seleção para professor substituto para o ano de 2009 e 2010. A Coordenação Pedagógica, também interina, em parceria com o grupo docente elaborou uma minuta de Edital para a seleção de dois professores substitutos. O documento foi encaminhado em tempo hábil, mas até dezembro/2009, não chegou a termo, entrvando o processo de seleção para professor substituto na categoria do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico nesta universidade e, com o comprometimento do número de professores em sala.

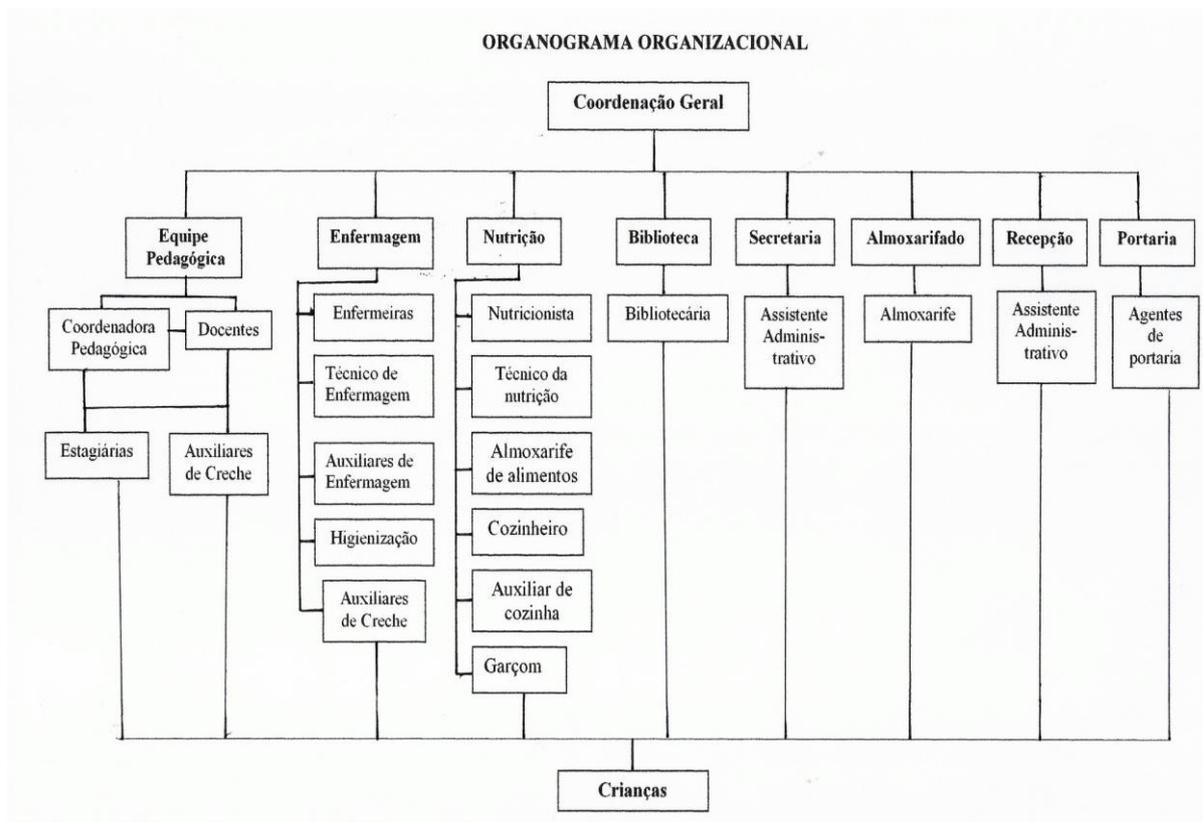
É importante dizer que as conquistas de cumprimento de direitos, as negociações e os acordos firmados entre instâncias no espaço creche são sempre transitórios. O que queremos dizer é que, quando muda Pró-reitor, quando muda coordenação geral da creche novamente pontos já “resolvidos” são questionados e pressões são feitas para retroceder e isso se constitui em grande desgaste para todos os envolvidos no processo.

### **5.3.3 A estrutura organizacional da creche**

A creche está vinculada administrativamente à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE) e esta à Vice-Reitoria da universidade. Internamente possui estrutura organizacional

multiprofissional que se inter-relaciona com o objetivo de proporcionar o atendimento às necessidades das crianças que frequentam a creche.

Para melhor descrever a estrutura organizacional da creche dessa universidade elaboramos um organograma, conforme pode ser conferido a seguir:



O organograma apresentado foi elaborado por nós, por ocasião do VI Encontro da Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEI), pois a creche não possuía organograma e para a apresentação de trabalho no referido evento era necessário explicar como a creche está organizada. O evento ocorreu entre os dias 23 e 25 de maio de 2007, na Universidade Federal do Estado de São Paulo (UNIFESP), na Escola Paulistinha, que atende Educação Infantil até o Ensino Fundamental.

Como pode ser observado a partir do organograma, uma creche que pretenda respeitar as necessidades infantis demanda uma estrutura ampla e equipe multiprofissional, portanto, se constitui em uma estrutura que apresenta custo econômico elevado para a sua montagem e manutenção, custo que muitos administradores consideram muito alto para o trabalho com crianças, principalmente no caso de uma universidade, cujo foco é o ensino superior e a pesquisa.

Durante a realização desta pesquisa, a creche era composta por oito setores que se relacionavam e faziam o cotidiano da Educação Infantil. Há alguns anos eram nove setores, pois havia também o Setor de Psicologia que bom suporte dava ao trabalho pedagógico, mediava a nossa relação com as famílias, além dos conflitos interpessoais na creche, entretanto, com o passar do tempo a psicóloga demonstrou interesse em desenvolver suas atividades com adultos e não mais com crianças e pediu remoção para o Serviço Médico Universitário, pedido atendido.

### **5.3.4 Formação inicial e continuada das professoras**

No aspecto legal, a lei foi branda ao tratar da formação mínima dos professores para a Educação Infantil. Dessa forma, aceitou a “formação de professores de nível médio conforme o Art. 62 da LDBEn/96 e Pareceres 10/97, 1/99 e 2/99 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE)”. (cf. Parecer CEB N°. 04/2000, p. 9).

Na creche investigada, a titulação das professoras<sup>52</sup>, diferentemente da grande maioria das creches brasileiras apresenta um diferencial, a saber: no universo de 8 professoras, 1 está em doutoramento, 3 são mestres, 2 são especialistas, 1 está se especializando e, apenas 1 tem formação em nível médio profissionalizante<sup>53</sup>. Este diferencial em relação à formação inicial e continuada mostra a preocupação das professoras, tanto individual quanto coletiva com a qualificação docente e o seu perfil na universidade. Podemos afirmar que há um protagonismo no processo de formação docente, tanto em nível pessoal quanto coletivo, configurando-se em um diferencial significativo se comparadas a outras creches públicas. Há que se considerar, entretanto, que esta é uma creche inserida em uma universidade pública e, portanto, este ambiente acadêmico que cerca as professoras pode exercer alguma influência na valorização e busca pela qualificação docente.

A formação continuada se dá através da participação das professoras em grupos de pesquisa, em cursos de pós-graduação *latu e strictu sensu* e na promoção de cursos de extensão para estudantes da graduação e professores da Educação Infantil. Ao mesmo tempo em que estas se constituem em atividades próprias dos professores de 1° e 2° Graus, agora do

---

<sup>52</sup> Ver quadro com perfil docente na página 124.

<sup>53</sup> Esta professora está aguardando a aposentadoria e não nos devolveu o questionário apresentado. Por este motivo não pudemos incorporar os dados à pesquisa, que contaram, então, com 7 sujeitos.

Ensino Básico, Técnico e Tecnológico que estavam previstas em lei como pode ser constatado no PUCRECE, Decreto N° 94.664, de 23 de julho de 1987:

Art. 4º São consideradas atividades próprias do pessoal docente de 1º e 2º Graus:

I - as relacionadas, predominantemente, ao ensino, no âmbito das instituições de 1º e 2º Graus e as relacionadas à pesquisa, bem como as que estendam à comunidade atividades sob a forma de cursos e serviços especiais;

Ao determinar que as atividades a serem desempenhadas pelos professores de 1º e 2º Graus são as relacionadas, predominantemente ao ensino, a lei atribuiu carga horária máxima de ensino diferenciada para estes professores, se comparado aos professores do ensino superior. Isto pode ser verificado pois, enquanto que a carga horária para os professores do ensino superior são no mínimo 8 horas/aula e no máximo 16 horas/aula semanais, para os professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, a carga horária máxima de 24 horas/aula semanais.

Com a transposição de carreira, para o EBTT, as atividades de ensino, pesquisa e extensão continuam previstas, com maior ênfase para as duas últimas atividades (se comparado ao texto legal que normatizava a carreira de Professor de 1º e 2º Graus), conforme pode ser verificado no Art. 111, Seção XVI da Lei n° 11.784, de 22 de setembro de 2008:

Art. 111. São atribuições gerais dos cargos que integram o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, sem prejuízo das atribuições específicas e observados os requisitos de qualificação e competências definidos nas respectivas especificações:

I - **as relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, no âmbito, predominantemente, das Instituições Federais de Ensino;** (grifo meu) e

II - as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente.

A carga horária máxima de ensino era e é cumprida pelo grupo de professoras a cada semestre na creche investigada. A exceção ao cumprimento se dá quando algum professor está em processo de qualificação docente, neste caso, tem ocorrido de, no primeiro ano o professor reduzir para 16 horas/aula semanais, no caso de pós-graduação *strictu sensu*, em nível de mestrado. Para o doutorado previu-se a redução no primeiro ano e afastamento do docente para os anos seguintes, mas a legislação prevê afastamento em período integral, tanto para o mestrado, quanto para o doutorado.

Diante do exposto, constatamos que o grupo de professoras demonstra esforço para cumprir o que determina a legislação, no que tange às atividades próprias do pessoal docente,

isto é, desempenham as atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo esta última em forma de cursos e atividades dirigidas à comunidade, aos estudantes da graduação, às famílias dos educandos e profissionais que se interessem pela temática da Educação Infantil e da formação de docentes. Mais que isto, elas demonstram compromisso em produzir conhecimentos, discuti-los e socializá-los junto à comunidade acadêmica através da participação em eventos.

### **5.3.5 Proposta pedagógica**

Antes de julho de 1997, quando as professoras concursadas tomaram posse na creche havia uma proposta pedagógica construída pelo grupo de professoras contratadas escrita em parceria com a coordenação pedagógica da época. Ocorre que, com a chegada do novo grupo houve a necessidade de reescrevê-la, desse modo, a nova proposta vigorou entre 1998 e 2007. Em 2007, o documento foi revisto, reconstruído e ampliado pelo grupo de professoras que faz parte do quadro em articulação com a equipe multiprofissional que compõe o coletivo da creche, com vistas a transformar a creche em unidade de Educação Infantil. Da proposta pedagógica foi elaborado o Regimento com o objetivo de operacionalizá-la. Apesar de escrito em parceria com as representações de pais, professores e técnico-administrativos, o regimento tem sido referido como se não estivesse em vigor.

É importante lembrar que é através do regimento escolar que as normas acordadas coletivamente são registradas e servem de parâmetro para julgar possíveis conflitos entre pais e creche. É legítimo na medida em que não foi imposto. É legal uma vez que tem o amparo das instâncias que normatizam a Educação encontrando respaldo na LDBEN, Lei 9394/96.

A proposta pedagógica está em vigor, mas parcialmente pois como foi reelaborada para atender a necessidade de ampliação da creche como Unidade de Educação Infantil, isto é, para atender crianças até 5 anos e 6 meses, encontra incoerência com o fato de que a creche continua a ser creche, apesar de 1 ano e 9 meses terem se passado desde que as discussões institucionais envolvendo representantes dos profissionais da creche, dos estudantes e a PROAE tenha se iniciado, sem que as ações necessárias se efetivem, a fim de colocar em prática as transformações efetivadas na Proposta Pedagógica.

A transformação da Creche em unidade de ensino é referida como um desejo antigo das professoras, visto que estas acreditam que essa mudança possibilitará melhor estrutura física, maior autonomia administrativa e financeira, caso haja a desvinculação ao órgão de assistência estudantil, além de dar maior visibilidade ao trabalho pedagógico, de pesquisa e extensão que já vem sendo desenvolvido na creche ao longo da última década.

No que tange à escolha da equipe gestora, a proposta pedagógica prevê, dentre outros aspectos a eleição para coordenador geral, que ainda ocorre obedecendo ao critério de indicação política da administração central da universidade.

### **5.3.6 Trabalho docente em uma creche universitária: qualificação e competência**

Exercer a docência em turmas de Educação Infantil se constitui em uma tarefa prazerosa mas que exige mais que formação especializada dos profissionais que atuam com essa faixa etária. Segundo Bacelar (2009),

[...] pensando nas dificuldades inerentes ao próprio ato de educar, precisamos considerar que a educação infantil exige do professor mais do que uma formação especializada. Exige, obviamente, habilidades relacionadas à capacidade técnica, mas principalmente, requer sensibilidade e percepção associada a uma habilidade de comunicação que é anterior aos códigos formais da linguagem falada e escrita. (BACELAR, 2009, p. 74)

A afirmação da autora aponta para a necessidade do desenvolvimento da sensibilidade por parte dos professores, de modo que possam, através da percepção do gestual infantil mais que pelo recurso da linguagem oral, compreender a receptividade dos educandos às atividades pedagógicas propostas, nível de envolvimento e a contribuição destas para o desenvolvimento infantil. Chama a atenção ainda para o fato de que o profissional deve fazer sempre o melhor. Para tanto, é preciso preencher as lacunas da sua formação buscando o conhecimento que lhe falta: isso sempre. Portanto, a formação profissional não se limita nem se esgota no estudo teórico, conceitual, essa formação se dá ao longo da prática educativa e inclui a construção de saberes originários da experiência em confronto com os saberes de origem intelectual e acadêmica.

A necessidade de ter qualificação e habilidade para lidar com crianças na faixa etária da Educação Infantil é destacada como atividade de alta complexidade, como pode ser

comprovada pelo depoimento da professora Estela (informante 4), um posicionamento que é compartilhado pelo grupo docente:

Ser docente exige tanto a qualificação da gente porque a gente está em um espaço que é referência para um conjunto social maior, ou deveria ser referência. E exige muita qualificação daquele que vai atuar nesse lugar de professor da Educação Infantil e isso é uma coisa que nós, enquanto grupo, temos procurado, tanto individualmente, quanto como comunidade de docentes. É um lugar que exige competência, que exige qualificação. Porque você está ali, você deve servir de referência mesmo, ao mesmo tempo também exige habilidade. Não basta só você ter títulos, vários títulos, exige uma habilidade prática mesmo, você precisa mais do que saber, precisa saber fazer também, porque a criança exige isso o tempo inteiro de você. A sua prática tem que corresponder realmente às exigências da faixa etária infantil que, mais uma vez, vai requisitar aquela qualificação que eu falei. Mas, não só ela vai requisitar de você uma habilidade para se relacionar com a criança de forma mais horizontal, entendendo que ela compreende tudo o que você está trazendo, ao modo dela, que ela sabe também falar coisas ao modo dela e que ela vem de um contexto. Isso tudo é muito complexo. Ser professor da Educação Infantil é complexo por natureza. Dentro da universidade exige uma complexidade maior porque você, o tempo todo, também está sendo requisitado pela própria comunidade.

O saber e o saber fazer descritos pela professora, associados à questão da qualificação e da habilidade específica apontam para a necessidade de se refletir acerca da concepção que cada professor e o grupo possam ter do que é a infância, do que é ser criança, do lugar que a criança ocupa ou deveria ocupar dentro de uma instituição de Educação Infantil, principalmente quando se trata de uma creche universitária. Isso porque, como destacou Estela, as crianças requisitam a qualificação e a habilidade e a comunidade acadêmica requisita um domínio teórico e prático dessas professoras, de modo que não se trata de um trabalho docente isolado, descontextualizado, relacionado à assistência, mas de um trabalho que envolve não apenas o ensino, mas o reconhecimento do seu papel enquanto docente de uma universidade, ainda que a sua clientela seja diferenciada em relação aos demais educandos das faculdades e institutos da universidade.

Estela demonstra ainda a sua preocupação em relação ao papel do professor em uma creche universitária e a referência que são enquanto docentes, enquanto creche e enquanto universidade do que é um trabalho de referência em Educação Infantil ao afirmar que:

A gente está sempre recebendo estagiários, estagiário de Pedagogia, estagiário de Nutrição, de várias áreas, não é? De Fono e ali (na creche) você vai ser questionado sobre o seu fazer, sobre a sua prática. Se você sabe muito, mas não sabe fazer, você vai estar diante de um problema. Se você sabe fazer, mas não sabe explicar o que você faz, então, você também vai estar diante de um problema, porque a comunidade universitária, só ela, sem a gente ampliar, só a comunidade universitária ela já vai lhe cobrar esse lugar, vai lhe cobrar um posicionamento enquanto profissional e isso mostra a cara da gente e a cara da universidade também.

As professoras demonstram tanto consciência quanto preocupação quanto ao papel que exercem como docentes, a importância de dominarem os saberes necessários ao trabalho com crianças nessa faixa etária, mas, principalmente o papel de formadores que são quando recebem estagiários e pesquisadores de diversos cursos, da própria universidade e de outras instituições de Ensino Superior. Desse modo, a atenção do grupo docente é voltada tanto para as crianças e o trabalho que desenvolvem com elas quanto com a comunidade acadêmica que da creche se apropria como espaço para estágio, para pesquisa, para observação, dentre outros. Esta perspectiva que é característica do trabalho docente em creches universitárias denota o nível de complexidade do conteúdo da tarefa, que é ensino, pesquisa e extensão, a necessidade de ter formação inicial e continuada compatíveis com as funções docentes e a concepção progressista de Educação Infantil.

### **5.3.7 Funções docentes: o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão**

As funções das professoras do Ensino Básico Técnico e Tecnológico são referidas por 6 das 7 professoras entrevistadas como incluindo três funções básicas que são: ensino, pesquisa e extensão. Funções didaticamente nomeadas, mas que fazem parte das funções docentes dos demais professores da universidade.

Há um consenso no grupo de professoras quanto às funções que compõem a carreira de professores do EBTT. Esse consenso foi construído a partir de discussões coletivas, reflexões, estudo das legislações e através do conhecimento de outras realidades onde há professores da mesma carreira em outras creches universitárias no Brasil. O depoimento que melhor sintetiza a opinião das 6 professoras acerca das funções docentes foi prestado pela professora Cecília (informante 3), para quem o professor do EBTT tem inúmeras funções que estão enquadradas nessas três vertentes do ensino, da pesquisa e da extensão. Para ela,

[...] dentro desses três aspectos da atividade do professor, cada uma delas abre um leque de funções, enquanto educadores que somos, porque não podemos perder de vista este foco do professor ser um educador. Na área do ensino a gente tem tudo que um professor precisa para desempenhar as suas funções docentes. Mesmo sendo da Educação Infantil a gente tem que fazer todo aquele planejamento do semestre, o planejamento de cada aula, a seleção dos recursos que a gente vai usar, definir os objetivos que a gente quer com cada projeto, selecionar material, adequar a falta de material que não tem, selecionar músicas que a gente vai trabalhar em relação ao

projeto, selecionar vídeo, selecionar histórias, brincadeiras, construir materiais para que eles possam desenvolver a parte artística, programar todas as atividades de cada dia, desde as atividades voltadas para dança, para artes plásticas, para trabalhar as relações interpessoais, enfim, toda essa gama de atividades que o professor de Educação Infantil precisa desenvolver, é também a nossa tarefa.

As atividades de ensino são discutidas no coletivo de professoras, com a participação da coordenação pedagógica. Uma vez que os temas dos projetos é definido, seja através da observação do interesse das crianças no cotidiano ou pelas necessidades identificadas nas relações interpessoais entre as crianças tais como o afeto, o respeito, a mediação dos conflitos, dentre outras, as professoras escrevem o projeto, fundamentam e encaminham cópia do projeto à coordenação pedagógica.

Para desempenhar as funções de ensino, as professoras necessitam fazer pesquisas que auxiliem a escrita e fundamentação do projeto que será desenvolvido por cada professora, mas também para definir metodologia, os recursos, a forma de avaliação, selecionar histórias da literatura infantil que poderão fazer parte, as músicas infantis, populares, clássicas, elencar os vídeos infantis que tem temática pertinente, planejar eventos, fazer contatos para passeios, dentre outras.

A pesquisa é referida no grupo como fazendo parte de duas categorias: a primeira que diz respeito ao processo de elaboração e desenvolvimento do projeto que será desenvolvido com as crianças, em sala de aula, mas não se restringe a essa forma de pesquisa. Pois segundo Cecília,

Em relação à pesquisa, a gente tem desde as participações em grupos de pesquisa mesmo, assim como as pesquisas realizadas para o nosso projeto, que embora não tenha o cunho como tem o terceiro grau da pesquisa institucionalizada porque a gente ainda não tem uma titulação para conseguir financiamento de pesquisa desse porte, mas a gente faz pesquisas relacionadas à temática que a gente trabalha, porque a gente não estuda só a temática que vai trabalhar com as crianças. A gente tem que estudar qual é o nível que aquela criança está e qual é o nível de percepção de aprendizado que ela pode realizar em relação àquela temática. Então, é um trabalho realmente muito complexo e que demanda muito tempo. A pesquisa que a gente também realiza, por enquanto em grupo de pesquisa das unidades de ensino, como a Faculdade de Educação, por exemplo, que é onde eu faço parte, em grandes e variadas espécies de atividades, desde participar das reuniões, de planejamento, de estudo e discussão até a as atividades relacionadas aos eventos que o grupo realiza. As oficinas que oferecemos a participação em eventos onde a gente, de certa forma, leva os artigos que a gente produz para o grupo, para a revista do grupo, a publicação, mas também para os eventos que a gente tem participado, a coordenação de atividades do grupo, quando falta o coordenador, dentre outras que esporadicamente temos que assumir.

A segunda forma de pesquisa desempenhada pelas professoras é descrita como a que é desenvolvida nos grupos de pesquisa em diversas faculdades da universidade. Cecília elenca as muitas atividades desempenhadas por si e por membros em grupos de pesquisa que, se por um lado é fonte de aprendizagem, por outro exige tempo para participar efetivamente. Compromisso para assumir tarefas e cumprir com responsabilidade e tudo isso se traduz em exercício da função docente. A professora dá destaque ao fato de o grupo de professoras não poder ainda desempenhar pesquisa em nível institucional pelo fato de nenhuma das 7 professoras possuir o doutorado completo, condição indispensável para elaborar projetos de pesquisa e arrecadar recursos em entidades que fomentam a pesquisa no Estado da Bahia, a exemplo da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), junto do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em nível nacional, dentre outras organizações.

Há ainda um terceiro tipo de pesquisa que a professora Cecília não citou, mas que é realizada quando as professoras se submetem aos processos seletivos em cursos de Pós-graduação *strictu sensu*. Nesse sentido, cursar o mestrado e o doutorado implica em, ao final do processo, apresentar os resultados da pesquisa perante uma banca examinadora qualificada. A professora em questão, além de desenvolver a pesquisa em nível acadêmico acerca da linguagem psicocorporal das crianças no contexto da Educação Infantil, pleiteou financiamento e publicou sua dissertação sob forma de livro<sup>54</sup>, sendo motivo de orgulho e incentivo para o grupo docente.

A importância de realizar projetos de extensão é descrita pela professora Cecília como fundamental para enriquecer o trabalho docente:

As atividades de extensão que a gente desenvolve, estão organizadas em dois grandes programas. Cada programa está dividido em vários projetos. O “Programa Encontros com a Família”, que a gente tem dois projetos: “Educar, um desafio de todos nós”, onde a gente trabalha com os pais questões relacionadas às crianças e “Caminhando Juntos”, que é um encontro que a gente faz com as famílias inteiras, com as crianças e que não está voltado tanto para a questão de conhecimentos relacionados à Educação Infantil como o “Educar, um desafio de todos nós”, mas está mais voltado para as questões que se estabelecem na relação creche-família-criança. O outro é um programa voltado para capacitação e formação docente. Aí a gente tem outros tantos projetos como aquele curso para professores e estudantes que se interessam pela temática da Educação Infantil, o qual eu já realizei durante um semestre. Este ano, infelizmente, não foi possível realizar por conta do doutorado e todas essas contingências da creche, mas que deve voltar porque tem muita demanda. É uma experiência que eu acho que a gente dá um retorno muito bom para a comunidade; acredito que esse projeto tende a crescer. Então, são essas três grandes áreas: ensino, pesquisa e extensão, que com muitas atribuições e atividades, fora o fato de que a gente poderia enquadrar na área do ensino que são as atividades

---

<sup>54</sup> Livro cujo título é *Ludicidade e Educação Infantil*, publicado pela EDUFBA, em 2009.

de atendimento à comunidade como um todo, estudantes que chegam, professores, entrevistas, respostas a questionários, trabalho não falta!

A única professora que fez referência apenas ao ensino como função docente foi a professora Graça, que pertence à categoria dos funcionários técnico-administrativos, exerce a docência na creche desde 2004, isto é, há 5 anos e antes exercia a função de Auxiliar de Enfermagem com crianças na faixa etária entre 4 meses e 1 ano de idade no Berçário desta mesma creche por 11 anos consecutivos. Segundo a professora,

[...] a função é ensinar dentro do que é solicitado, dentro do que é possível na Educação Infantil. E estar trabalhando também fora da creche, como a gente faz, com curso de extensão, estar levando esse conhecimento, esse trabalho que é realizado aqui para outras pessoas, outras entidades.

É importante destacar que embora desempenhe a função docente, a professora não faz parte da categoria de professores do EBTT, desempenhando a função docente extra-oficialmente, na condição de “desvio de função” (quando um profissional concursado para desempenhar funções de uma determinada área continua com os mesmos vínculos profissionais com a instituição, mas desempenha funções diferentes das quais prestou concursos público). Deste modo, é possível afirmar que as professoras do EBTT assumem e valorizam as funções de ensino, pesquisa e extensão e a professora Graça, embora afirme que a única função das docentes da creche é ensinar, ao fazer parte do grupo, compartilha de todas as atividades desenvolvidas por estas.

Ao analisar os dados fizemos considerações a partir de duas demandas identificadas: a primeira demanda diz respeito ao ambiente físico onde a creche está instalada e a segunda está relacionada aos riscos ergonômicos que englobam, por um lado, a operacionalização do fazer Educação Infantil na creche universitária, isto é, como o trabalho é organizado e desempenhado; e, por outro, a relação entre a creche e as instâncias administrativas hierarquicamente superiores a que a creche está vinculada. A partir dos dados obtidos é possível afirmar que tanto o ambiente físico quanto os riscos ergonômicos a que as professoras estão expostas, tem impactado de forma negativa na percepção de satisfação com o ambiente laboral na creche, apresentado reflexos na saúde física e mental das professoras, ao longo dos anos.

Em relação à primeira demanda identificada esta se mostra mais fácil de ser avaliada, uma vez que pode ser corrigida a partir do cumprimento de normas técnicas específicas e da legislação que referencia os critérios físicos que o ambiente educativo deve atender.

Neste sentido, a partir dos dados obtidos através do questionário, o espaço físico é um limitador importante da satisfação das professoras, uma vez que apresenta acústica, ventilação e espaços físicos incompatíveis com a necessidade do grupo de professoras e das crianças e com o que prevê os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a).

A segunda demanda identificada se apresenta de forma mais delicada, pois precisamos tratar dos aspectos ergonômicos que incluem a interação dos sujeitos no espaço da creche, considerando as relações interpessoais que necessitam ser mantidas entre professoras, crianças, pais, equipe técnica da creche, administração central, no exercício do trabalho docente.

Um dos principais problemas identificados é a forma como a gestão é desempenhada, de modo que por ser indicação da administração central da universidade, a gestão parece estar mais comprometida em atender às demandas externas que identificar e encaminhar as demandas internas a fim de coletivamente buscar a solução para os problemas da creche e não apenas medidas paliativas. Neste sentido, tais como reforma do prédio, concurso para preenchimento de vagas para docentes, de auxiliar de creche ou assistente de alunos, solução definitiva para a falta de materiais didáticos, dentre eles aquisição de brinquedos em quantidade e qualidade satisfatórias, em nosso entendimento, como sugestão, através da dotação orçamentária própria que promova maior autonomia para a gestão no ambiente da creche.

A forma de gestão é descrita como autoritária, verticalizada e, ao invés de exercer um papel de mediadora junto à comunidade creche, normalmente ocorre de forma que entrava o processo educativo e a relação creche-família, “delicada por natureza, isto é, uma relação que precisa ser cuidada”, como afirmou a professora Estela na entrevista.

Podemos afirmar, portanto, que as professoras vivenciam um processo de trabalho em que há sofrimento no cotidiano, sendo este um reflexo psicológico que pode ser consequência da forma como o *processo de trabalho é organizado e realizado*, tais como ritmo de trabalho, pressão hierárquica, tarefas repetitivas, altas demandas laborais e baixo controle sobre o próprio trabalho. Analisando as respostas apresentadas na pesquisa, a partir do questionário, é possível afirmar que embora haja alta demanda laboral (através do desempenho de atividades relacionadas ao ensino, à extensão e à pesquisa), há alto controle sobre o próprio trabalho, no que tange ao trabalho pedagógico. Mas o trabalho docente não se restringe ao aspecto pedagógico. A alta demanda e o alto controle são importantes indicadores do ponto de vista da

satisfação com o desempenho do próprio trabalho e com a percepção de que se é um professor competente, mas este aspecto não é o suficiente.

Contraditoriamente à identificação de alta demanda e alto controle, é importante destacar que os aspectos relacionados aos problemas administrativos da universidade, da forma como a creche vem sendo gerida, de falta de recursos humanos e materiais, além da postura pouco democrática da última gestão iniciada a partir do ano de 2006, tem impactado negativamente no desempenho do trabalho em sala de aula, na percepção de satisfação com o próprio trabalho, tem dificultado a relação com as famílias. Estas atitudes têm diminuindo o controle das professoras sobre os aspectos relacionados ao trabalho docente e que não estão diretamente relacionados à sala de aula, a exemplo da relação entre as professoras e a Comissão de pais e entre as professoras e as auxiliares de creche.

Na creche, existem muitas categorias tanto de profissionais como da comunidade que da creche se beneficiam, compondo um coletivo de: funcionários técnico-administrativos (concurados), docentes do EBTT (concuradas), pais dos educandos (estudantes universitários e técnicos-administrativos), funcionários com contrato de trabalho terceirizado que compõem a equipe da higiene (também conhecidos como Serviços Gerais), as auxiliares de creche que também são funcionárias com contrato de trabalho terceirizado e estagiários, pertencentes ao Projeto Permanecer, além dos educandos.

A presença de tantas categorias, com representação e poder de pressão, no sentido de ter atendidos os seus interesses nesse ambiente, enseja diferenças na forma de avaliar situações comuns. Dito de outro modo, cada um avalia de acordo com o lugar onde se encontra e com a posição social que ocupa. Talvez pareça contraditório, e até seja mesmo, pois, embora o discurso geral dos profissionais da creche e dos pais se dê em torno de buscar o que é melhor para as crianças, em nosso entendimento nem sempre isso é a prioridade, sendo que mais atenção vem sendo atribuída à necessidade dos pais de ter um espaço onde deixar seu filho, importando menos as condições em que está este ambiente. Dessa forma, há interesses pessoais, profissionais e políticos claros que implicam em maior ou menor participação das categorias na tomada de decisões na gestão da creche, com reflexo para todos os sujeitos que compõem o seu coletivo, sejam técnico-administrativos, professores, pais, crianças, equipe da higiene, auxiliares de creche e estagiários.

E, por fim, ainda em relação aos aspectos ergonômicos, a interação entre a creche e os demais setores como os quais se encontra hierarquicamente vinculada, ou seja, a forma como a creche está situada administrativamente na estrutura universitária e as repercussões sobre as

condições de trabalho na creche, nos fazem acreditar que há um descompasso entre a concepção de Educação Infantil que o grupo de professoras acredita e desenvolve e a concepção que os órgãos da administração central da creche parecem ter limitando, restringindo e impactando negativamente na percepção das professoras, no que tange à sua condição de docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Podemos afirmar que o que torna o ambiente de trabalho tenso, penoso e estressante para as professoras é menos a capacidade para desempenhar as funções para as quais foram concursadas, o conteúdo da tarefa, a forma de desempenhar as suas funções e muito mais as relações interpessoais com os órgãos administrativos da universidade, dentre eles a coordenação geral e pedagógica da creche (exercidos pela mesma pessoa desde ano de 2006) que têm tratado as professoras de modo desrespeitoso e depreciativo, como se não fossem docentes com direitos a serem respeitados.

As relações interpessoais têm sido fonte de desgaste emocional visto que há um hiato nas concepções de Educação Infantil, de docência e da forma de resolver os problemas cotidianos, de modo que ao invés de uma postura democrática o que tem sido observado é uma postura antidemocrática, não participativa, impositiva e verticalizada, seguindo em direção contrária ao que propõe a LDBEN, Lei 9394 (BRASIL, 1996).

Portanto, a partir da análise dos dados coletados através do questionário sobre condições de trabalho e saúde referidos e das entrevistas é possível afirmar a existência do par dialético: prazer e sofrimento psíquico a partir do exercício da docência, no contexto investigado. Como as professoras lidam com esse par dialético é o que nos propomos a apresentar no próximo capítulo.

## **6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS ORIUNDOS DAS ENTREVISTAS**

### **6.1 O TRABALHO DOCENTE E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS: FONTE DE PRAZER E SOFRIMENTO NO CONTEXTO EDUCATIVO**

No exercício do trabalho, o professor necessita estabelecer diversas relações, seja com as crianças, com a família, com a gestão e, no caso de uma creche mantida por uma universidade pública federal, os professores estabelecem ainda relação com a comunidade acadêmica, que se utiliza da creche como campo de estágio e pesquisa.

Nas entrevistas, a questão do trabalho docente imbricado com as diversas relações interpessoais apareceram de forma marcante, demonstrando serem, para as professoras, fonte de prazer e sofrimento no cotidiano. Diante disso, optamos por abordar essa categoria em um capítulo transicional entre o Capítulo IV, que aborda as condições de trabalho e saúde e o Capítulo V, que apresenta as formas de lidar com o prazer e o sofrimento construídas pelas professoras.

Portanto, neste capítulo que se inicia, apresentamos a relação entre o trabalho docente e os tipos de relações estabelecidas pelas professoras e os sujeitos da em quatro subcategorias de análise que emergiram do contexto.

#### **6.1.1 O trabalho pedagógico na creche e as relações interpessoais**

Mas renova-se a esperança  
Nova aurora, há cada dia  
E há que se cuidar do broto  
Pra que a vida nos dê  
Flor e fruto

Wagner Tiso/Milton Nascimento<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> Coração de Estudante. Milton Nascimento. Faixa 2. Warner, 1983.

A professora Andréia (informante 1) destaca aspectos fundamentais para compreender como ocorre o trabalho docente na creche, a exemplo da concepção de criança e a práxis pedagógica:

Essa prática pedagógica que hoje eu faço, dentro de um coletivo, [...] foi construída ao longo desses 12 anos e ela tem alguns marcadores e alguns princípios que são fundamentais, [...], a concepção de criança, [...], como uma criança que é um sujeito de fato, como uma pessoa que produz conhecimento, que está criando hipóteses, que está interagindo, que é um sujeito, um cidadão, uma pessoa do agora, que existe um jeito dela ser próprio e esse jeito tem que ser respeitado [...], competente, capaz, crítico, afetivo, [...] na coisa da prática, uma díade mesmo do cuidar e do educar. Não é mero educar, não é mero simples cuidar, é essa coisa articulada, essa questão da Educação Infantil essa questão de ser professor, nesse espaço de Educação Infantil, então é um profissional que se qualifica, é um profissional competente, que tem compromisso com o que faz, que está o tempo todo revendo a sua prática, [...] a própria maneira de conceber a educação de um modo geral, [...]. A minha prática vai refletir isso, e que prática é essa? [...] Quando nós chegamos, a creche trabalhava com temas geradores, porque era o que estava lá, mas, com algum tempo de casa a gente foi desconstruindo porque a gente via que aquilo não correspondia ao que o grupo que chegou acreditava e o grupo, não era uma coisa combinada, mas o grupo tinha muita sintonia em relação aos marcadores que eu falei [...]. Aquela prática não estava coerente com o que a gente vem concebendo como Educação Infantil, então vamos reinventar, vamos construir uma nova prática e essa prática que a gente construiu e que a gente tem feito até agora, tem vivenciado e tem praticado é a Pedagogia de Projetos, [...] de maneira muito singular, muito própria, um jeito próprio de fazer na creche, com crianças pequenas porque também é um diferencial, você está na creche está lidando com crianças de um ano e meio, dois anos e não com crianças de cinco ou seis e aí o nível de relação que você vai ter e a prática que você vai desenvolver é outra, mas hoje eu já estou sentindo que o que a gente construiu e o que a gente desenvolveu há algum tempo já está precisando de uma nova reelaboração, eu estou sentindo isso.

Andréia aponta para a realização de um trabalho em nível individual, mas também coletivo, no qual cada professora desenvolve o seu trabalho individualmente ou em dupla em sala de aula, mas com um embasamento teórico e prático discutido e elaborado de forma consistente e coletiva no grupo de professoras.

Destaca a importância da sintonia conceitual que foi sendo identificada entre as professoras em aspectos como: a concepção de criança, de Educação Infantil, de docência. Desse modo, embora o trabalho fosse percebido inicialmente de forma estranhada, porque havia sido pensado por outros profissionais que já não faziam mais parte da equipe da creche, aos poucos, com o entrosamento entre as professoras e os estudos, elas foram construindo um caminho que expressou, de modo singular e próprio a forma de conceber a Educação Infantil, a infância e o ser professor na Educação Infantil. Uma construção como salientou a professora, inventada e reinventada no cotidiano com base nos marcadores em comum, mas também a partir de um referencial teórico: a Pedagogia de Projetos.

O trabalho pedagógico é pensado e desenvolvido pelas professoras, sem interferência, embora elas sempre consultem os pais, peçam a colaboração, às vezes uma participação no desenvolvimento de uma atividade, outras vezes a compra de pequenos materiais de uso individual para a realização de uma atividade do projeto. Um trabalho que envolve a parceria entre a creche e as famílias. Nesse sentido, os pais sempre foram parceiros no processo e é assim que as professoras consideram que deva ocorrer, mas nem sempre ocorre.

A professora Andréia reconhece a especificidade do trabalho com uma faixa etária onde o trabalho pedagógico exige uma metodologia diferenciada tanto na forma de abordar os conteúdos como no jeito de se relacionar com as crianças. Chama a atenção ainda para o processo de transformação da prática que vem sendo desenvolvida no grupo, de modo que a realidade se modifica exigindo que também a prática acompanhe esse ritmo. Criar, transformar, elaborar, reelaborar são palavras que a professora utiliza com frequência, de modo que demonstra preocupação em não deixar que o trabalho se transforme em algo repetitivo ou enfadonho.

O trabalho pedagógico é desenvolvido a partir da Pedagogia de Projetos, Andréia aponta duas formas para a escolha do tema do projeto que normalmente dura um bimestre ou um trimestre:

[...] o professor, vai fazer uma leitura do seu grupo, [...] a demanda do grupo, as necessidades do grupo. A partir do que as crianças estão demandando, vai trazer uma proposta do tema, a partir delas, mas também tem a possibilidade de não ser um tema que surja das crianças, mas um elemento que o professor considere relevante, como importante para aquele grupo a partir do que ele observa, então o projeto também se institui assim. Então nós temos trabalhado assim e a escolha dos temas acontece de duas maneiras: a partir da observação das crianças, de uma observação atenta. Por exemplo, as crianças estão curiosas em relação aos bichos pequenos, aos insetos, então vou fazer um projeto sobre insetos, maravilha! Ou então, as relações entre as crianças estão tão difíceis na sala, então vou trabalhar um projeto sobre gentileza, gentileza é fundamental.

Uma vez identificado o tema para o projeto, as professoras começam a pesquisar: abrangência, literatura infantil pertinente, atividades de artes, músicas, histórias que podem ser dramatizadas, materiais necessários. Sobre essa fase do projeto, Andréia fala de forma entusiasmada:

A gente vai, busca, faz um levantamento bibliográfico sobre o tema, pesquisa mesmo e aí quando a gente vai fazer as ações com as crianças, essas ações envolvem muitas áreas do conhecimento e muitas linguagens, música, a linguagem escrita, o teatro, a dança, a dimensão do corpo, da corporeidade, do movimento, a relação das artes visuais poderem desenvolver o desenho, a pintura, colagem, modelagem, produção de pequenos objetos, de maquetes, de brinquedos, a questão dos conhecimentos matemáticos também, do conhecimento da natureza. A gente também

trabalhar nesses projetos, as relações com o outro, a dimensão da sociedade como um todo fazendo essa articulação. Então você tem uma porção de outras coisas e que eu não falei, mas que permeiam tudo e que a gente faz tudo por meio dessa linguagem e das brincadeiras. Então a gente vai fazer todas essas coisas, sempre brincando, sempre por meio do lúdico. A gente faz com a música, faz com o corpo, faz com a dança, mas assim, a brincadeira como linguagem privilegiada e como a linguagem deles, desse momento da vida das crianças. É brincando mesmo que a gente vai conectando as outras coisas, as outras áreas de conhecimento, brincando com a música, brincando com o corpo, brincando com a interpretação, com a dramatização, brincando com essa coisa do muito, do pouco, das quantidades, do alto e do baixo. A nossa prática é assim, tem sido assim. Eu acho que é uma prática muito bem feita, eu acho! Eu acho que, claro, tenho críticas a fazer e tenho. Às vezes fico em conflito com algumas coisas que eu vejo e que faço e tento sempre melhorar.

O depoimento de Andréia sobre como acontece o trabalho no dia a dia com as crianças não aponta para a existência de desprazer ou sofrimento, mas destaca o exercício de uma criatividade exercitada o tempo todo.

A referência a “uma prática muito bem feita” é expressa por todas as professoras, demonstrando não apenas uma avaliação consciente acerca do próprio trabalho, mas uma implicação das professoras com as crianças, para as quais não pode, nem deve ser oferecido um trabalho qualquer. As professoras demonstram orgulho em tentar fazer o seu trabalho da melhor forma, respeitando o interesse e a participação das crianças, buscando a qualificação docente como forma de agregar valor ao próprio trabalho e de proporcionar o melhor.

Trata-se, neste caso, do exercício da docência como um constante processo de autoria. A autoria docente de que fala D’Ávila (2007), em que a criatividade, o entusiasmo, a motivação, o prazer encontra seu lugar, o que nos leva a crer que certamente o trabalho do professor se baseia em atividades que privilegiam a arte, a brincadeira, o acompanhamento de cada criança como sujeito que é uma prática onde o potencial lúdico do fazer educativo é explorado, em que ganham alunos e também os professores.

Todavia, ainda no depoimento de Andréia, a riqueza da prática docente desempenhada contrasta com a limitação de recursos, ao afirmar: “Acho que é uma prática bastante rica, eu considero que seja assim, bastante diversificada, apesar das limitações”. As limitações que Andréia e todas as professoras fazem referência dizem respeito: à falta de recursos materiais e humanos em quantidade satisfatória, de modo que faltam brinquedos industrializados, móveis em quantidade e qualidade satisfatórios e recursos humanos, a exemplo de mais professores e assistentes de forma que o trabalho se mostre menos cansativo para essas duas categorias de trabalhadores da Educação Infantil. A falta de recursos humanos e materiais são apontados por todas as professoras como fonte de desgaste nas relações interpessoais entre o grupo docente e

as instâncias da administração central da universidade além de incidir diretamente na percepção de satisfação com as condições de trabalho.

Rebeca<sup>56</sup> descreve a realidade da creche, no sentido da carência de recursos materiais e como desempenha o trabalho pedagógico:

Lá na creche nós temos poucos materiais. A gente usa tinta guache, cola colorida feita com anilina, papéis diversificados, gizão de cera, o próprio corpo da criança, a gente utiliza como forma de brincar com as crianças, de conhecê-las, principalmente de usar o corpo das crianças porque as atividades não podem ser do tipo em que as crianças fiquem sentadas por muito tempo. Então as atividades precisam envolver o movimento, pois as crianças se movimentam o tempo todo. Eu utilizo muita música, então tenho muitos CDs que são todos comprados por nós professoras. Eu tenho um acervo razoável, nesses doze anos de mais de vinte CDs que foram comprados por mim. [...] Faço questão de primar por músicas de qualidade, de trabalhos fonográficos que considerem a criança como ser que pensa, que sente, que interage com o mundo, como sujeitos e não como meros repetidores de movimentos sem sentido. Meus referenciais são: Palavra Cantada, Bia Bedran, Helio Zyskind, principalmente Palavra Cantada e alguns que saíram na Revista Nova Escola que resgatam a cultura popular dos jogos cantados.

A professora aponta para a necessidade de utilizar materiais diversificados, muitas atividades, uma vez que as crianças têm um tempo de concentração menor em relação às crianças do Ensino Fundamental e necessitam mudar de atividade com frequência. Além disso, elas permanecem no ambiente da creche por até 11 horas diárias, podendo se estender, quando os pais demoram de buscá-las ao final do turno vespertino, por volta das 18 horas. Nesse sentido, e por causa da idade das crianças, essas necessitam de atividades variadas para que possam brincar, desenvolver o seu potencial, se relacionar, conhecer e interagir com o mundo à sua volta. Nessa faixa etária as crianças gostam muito de se movimentar e logo demonstram interesse de fazer outras coisas, de correr, de brincar, de dançar, de fazer de conta. O professor nesse contexto, precisa estar atento às necessidades, ao ritmo, ao que demonstram. Rebeca, por exemplo, demonstra sensibilidade ao conduzir as atividades, ao olhar e estar atenta para a linguagem psicocorporal das crianças. Essa postura de valorizar e respeitar o brincar infantil é avaliado por ela e pelo grupo docente como uma forma de respeitar a infância e a criança enquanto sujeitos, de modo que o trabalho pedagógico se constitui em oferecer estímulos de acordo com os planejamentos, mas também de flexibilizar o planejamento quando as crianças demonstram outros interesses.

---

<sup>56</sup> Rebeca já não faz parte do quadro de docentes da creche, mas fez parte durante doze anos e participou do primeiro instrumento que foi o questionário sobre condições de trabalho e saúde referidos, portanto continuou a fazer parte dos sujeitos da nossa pesquisa. Sua saída foi vinculada a uma situação de agressão verbal por parte da mãe de uma criança. E este fato será descrito mais adiante.

Brincar com o próprio corpo, experimentar as suas possibilidades e limites, desenvolver a autoconfiança, promover situações em que as crianças possam brincar livremente, ou a partir de atividades coordenadas pelas professoras são momentos privilegiados para identificar o que as crianças gostam e como gostam de fazer.

A música, com o destaque de que primam por qualidade, músicas que consideram a criança como um ser que pensa e não como fantoche ou bibelô, repetidor de movimentos sem sentido é uma característica do grupo também embora algumas professoras utilizem um estilo massificado de música, considerando-o, muitas vezes, produções de qualidade, a exemplo da professora Graça.

As professoras Estela, Cecília, Andréia e a própria Rebeca demonstram preferência por produções direcionadas ao público infantil como Palavra Cantada, Bia Bedran, Helio Zyskind, compositores e intérpretes da MPB, a exemplo de Vinícius de Moraes, Toquinho, Elis Regina, dentre outros. Exploram materiais fonográficos direcionados ao público infantil e que não costumam fazer parte do circuito comercial de massa. Normalmente as professoras os incluem nas atividades cotidianas, nas dramatizações, nas atividades que envolvem as crianças e suas famílias. As professoras de um modo geral buscam produzir textos, espetáculos, eventos para as poucas datas festivas que são comemoradas na creche, mas também para o lançamento e a culminância dos projetos, momentos de socialização de ideias, trabalhos, estudos.

Sobre os momentos coletivos que envolvem as crianças e suas famílias e a beleza do trabalho pedagógico, a professora Cecília chama a nossa atenção para o estímulo ao protagonismo infantil nas atividades desenvolvidas, para a beleza desses encontros, da participação efetiva dos pais, uma participação conquistada e valorizada pelas professoras e que se configuram também em momentos de superação, uma vez que as professoras convivem com muitas faltas e isso não é empecilho para fazer um trabalho de qualidade e bonito. Cecília diz que:

Nas culminâncias de projeto, tanto quando a gente faz coletivamente, quanto quando podemos ver as das nossas colegas é que a gente se surpreende e diz: - Meu Deus! Apesar de todas essas coisas, de toda a falta, de todas as dificuldades, de todo o conflito que tem a gente ainda consegue fazer um trabalho bonito que eu sei que em nenhum outro lugar tem. Porque eu tenho certeza que nenhum outro lugar vai ter um trabalho tão bonito e feito com tanto carinho? Porque eu já assisti várias apresentações em escola e eu sei que não é a mesma coisa e olhe que eles tem toda uma condição, uma infra-estrutura e aí você sente aquela coisa seca, a falta de envolvimento das crianças, uma coisa artificializada, muito industrializada, que não tem o envolvimento assim como a gente faz, da criança, da harmonia, da criança ser protagonista da situação, dos pais estarem ali, muitas vezes envolvidos também e de participarem, de não estarem só como assistentes, são coisas que eu nunca vi. Eu tenho um sobrinho que estuda em uma escola particular, que é excelente, muito bem reconhecida e todos os anos eu vou pra festa lá, pelo menos duas festas. Os pais

pagam uma fortuna e eu não vejo essa emoção que a gente consegue construir nos nossos eventos. É por isso que digo com propriedade: eu não acredito que isso exista em outro lugar. Pode ser falta de modéstia, mas também pode ser um autoconhecimento e consciência de realidade.

Os momentos como os descritos por Cecília nos mostram uma avaliação consciente tanto acerca da realidade de como se dão as relações no ambiente desta creche, das dificuldades vivenciadas, mas também não deixa de revelar que apesar de tudo isso ainda há o encantamento com o trabalho pedagógico bonito, diferenciado em relação a outras instituições que têm muitos recursos e não conseguem alegria e envolvimento tão genuínos. Há uma consciência e autoconhecimento bastante desenvolvidos, de modo que ela se sente capaz de ver, sentir e avaliar o próprio trabalho e o do grupo e se sentir realizada, plena com o resultado alcançado.

São atividades que demandam tempo para fazer todos os preparativos, disposição para cuidar de tantos detalhes, criatividade para fazer algo novo, investimento intelectual e afetivo, utilizando materiais emprestados, doações, fazendo adaptações para que seja um momento de renovar forças, de integração, de proporcionar não apenas às crianças mas a todos que fazem parte da creche uma experiência plena de sentido para os que estão presentes.

É preciso esclarecer que o envolvimento, a criatividade, a sensibilidade, a alegria no trabalho pedagógico não se restringem aos momentos de festejos, de lançamento e culminância de projetos. Eles estão presentes no cotidiano, embora em alguns momentos também fiquem evidentes a tristeza, o desamparo e a vontade de desistir, dadas as condições vivenciadas e as relações que tem se estabelecido no contexto da creche investigada. Daí que, até para manter o trabalho pedagógico nesse nível, que é referido por todas as professoras como de boa ou ótima qualidade, é necessário cuidar das relações interpessoais e prover a creche com mais recursos materiais e humanos, afinal até criatividade, flexibilidade e capacidade de adaptação das professoras têm limite.

O trabalho pedagógico, nesse contexto, é permeado por muitas relações, é de responsabilidade das professoras, mas não apenas destas. Deve ser desenvolvido em parceria com os pais, a família, diretor, em uma relação de respeito, solidariedade e parceria, uma vez que todos fazem parte do processo educativo e precisam ter um objetivo em comum: educar as crianças com qualidade. É certo que, em sala de aula, o trabalho pedagógico é de responsabilidade principalmente das professoras, das auxiliares e dos estagiários, quando estes estão presentes no ambiente da creche, mas, dada a complexidade do trabalho pedagógico,

este em muito depende das interrelações que se estabelecem fora da sala de aula e com outros sujeitos, que não as professoras.

Nesse sentido, Esteve (1999) afirma que:

[...] o ensino de qualidade que existe atualmente, nos locais em que ele existe, é fundamentalmente o produto do voluntarismo de um professorado que, frente à tentação do abandono e da demissão, transborda energia e entusiasmo, suprimindo com sua atividade a falta de recursos existente. (ESTEVE, 1999, p. 20).

A afirmação de Esteve (1999) pode ser constatada ao observarmos a prática das professoras desta creche, uma vez que em meio às muitas carências, tanto de ordem material quanto humana o grupo se esforça para desenvolver um trabalho docente com qualidade e compromisso, com dignidade como destacou a professora Estela em um momento da entrevista. Mas isso não é sem custo, pois essas professoras não estão imunes ao cansaço e a desesperança em meio à falta de apoio que as acompanha desde o ingresso em 1997, com raras exceções. A satisfação e o prazer que experimentam a partir do exercício do trabalho com as crianças, vêm sendo minados ao longo dos anos, comprometendo também a relação com as famílias das crianças, necessitando de medidas imediatas que revertam esse estado de coisas.

### **6.1.2 A relação família e creche e as formas de gestão no contexto**

A relação com as famílias, especialmente com os pais de crianças que frequentam uma creche, exige muita habilidade de qualquer equipe técnica e pedagógica de modo a conquistar a confiança. É na creche que os seus filhos passarão grande parte do dia e longe do olhar dos pais e isso demanda habilidade para lidar, para ter sensibilidade tanto na escuta quanto nos encaminhamentos propostos, com base em pressupostos que precisam estar “afinados” dentro da própria equipe multiprofissional da creche. É preciso sensibilidade para respeitar e acolher as demandas da família e cuidado nos momentos de mostrar e fazer cumprir alguns “combinados” e normas internas para o funcionamento da creche, uma vez que nem toda demanda individual dos pais pode ser atendida em função de o ambiente da creche se constituir também em um ambiente coletivo.

Diante dessas ponderações, a professora Estela, que demonstra preocupação com a mediação na relação creche e família salienta que esta é

uma relação que já é delicada por natureza que é a relação professor, não na verdade professor, mas escola – família. Essa pra mim é uma relação delicadíssima. Eu não diria que é difícil, complicada, nada disso! É delicada, é delicada e eu digo isso porque eu também sou mãe. Se eu chego na escola do meu filho com um problema, que aconteceu alguma coisa com meu filho, ou dentro da escola ou fora da escola, eu quero ser ouvida, eu quero ser compreendida, mas se eu acho do outro lado alguém que realmente esteja disposto a escutar e a encaminhar o problema de forma positiva as coisas caminham bem mas se no meio do caminho eu acho alguém que tem dificuldades para fazer essa mediação, já complicou metade do caminho.

[...] Os mediadores a que me refiro são todos os que estão antes da sala de aula. Tem algumas funções que são mais responsáveis por essa mediação como uma coordenação geral, porque ali, os pais às vezes não vão procurar o professor, vão direto na coordenação geral, então muitas vezes é a primeira pessoa a ouvir o problema de um pai. Uma outra função que eu considero importante é o papel do pedagogo, e é muito importante, porque é ele e não a coordenação pedagógica que vai receber o primeiro discurso (queixa dos pais), também quando existia, porque agora não tem mais, a psicóloga da creche, por exemplo, nós tínhamos uma que era muito competente.

Nunca me vi em uma situação de constrangimento por conta de uma mediação equivocada da parte da psicóloga, por exemplo, ao contrário. Sempre foram mediações extremamente cuidadosas. Eu acho que quando existe um profissional que faz bem essa passagem, as coisas fluem de forma mais positiva, mesmo que quando chegue para o professor o professor diga “mas eu não concordei com isso”, a pessoa sabe como conduzir e tudo fica bem. No final tudo se ajeita. Quando a pessoa não consegue fazer bem isso, complica bastante. Antes de chegar na sala, os pais passam pela recepcionista, às vezes passa pela enfermeira, às vezes passa pela bibliotecária, às vezes passa pela nutrição, pela cozinheira. Na verdade, todas essas pessoas são mediadoras desse caminho até a sala de aula. Então, tem que ter muito cuidado com o que se diz, senão pode comprometer o que está mais adiante, que é o professor diante da família.

Estela destaca o papel de mediador dos profissionais da creche como elemento favorecedor, ou não, de uma boa relação creche-família e fala da necessidade de que essa passagem seja realizada de forma cuidadosa, do contrário esta relação que “é delicada por natureza”, como ela afirmou, fica comprometida e coloca em risco não apenas a confiança dos pais nos professores como profissionais capazes de acolher, cuidar, educar, compreender as crianças e ajudá-las no seu desenvolvimento, mas compromete a confiança na instituição creche e na imagem que a creche tem diante da sociedade.

A imagem da instituição creche na sociedade já é a de uma instituição questionada e questionável por natureza, dada a existência de instituições que funcionam mais como “depósito de crianças” do que como instituição educativa. Até mesmo a relação de ambiguidade presente na família, especialmente quanto aos sentimentos de uma mãe quando opta ou necessita colocar o filho em uma creche, pois precisa trabalhar/estudar. Neste sentido, no aspecto psicológico ela pode ter o receio, ainda que não seja de forma consciente, de que a professora “tomará” o seu lugar de mãe. Ou ainda de que ninguém cuidará melhor que ela. E quando não é a mãe que tem essa compreensão, às vezes são os avôs paternos ou maternos

que acreditam que seria muito melhor estar sob os cuidados desses e não na creche. Então, a creche, por si só, já é um lugar que exige um cuidado especial na forma de lidar com a família, e não apenas com os pais das crianças, demonstrando o quão complexo é o trabalho na instituição.

A necessidade de um psicólogo na creche, com formação e sensibilidade para perceber e lidar com as especificidades da Educação Infantil, se torna evidente no depoimento de Estela e esse posicionamento é compartilhado pelo grupo de professoras da creche. Nesse sentido, segundo a professora Andréia, a psicóloga que trabalhava na creche dava suporte ao trabalho pedagógico e mediava a relação com as famílias das crianças e se constituía em fonte satisfatória de apoio. Segundo ela, “a psicóloga que tinha na creche que era Tânia, que para mim especificamente dava um apoio sim, em relação a questões com as crianças, situações com os pais, então esse apoio aconteceu para mim muito explícito.”

Não se trata de ter discurso afinado a fim de doutrinar os pais e convencê-los de que aquela é uma creche de qualidade. Trata-se de que a equipe da creche tenha concepções discutidas e construídas coletivamente, compartilhadas, refletidas de forma crítica e isso deve estar registrado na proposta pedagógica da instituição. O que ocorre é que, quando o gestor tem uma concepção de criança, de trabalho na educação infantil, diferente da concepção do grupo docente há um hiato e a mediação muitas vezes não acontece de forma satisfatória, comprometendo as relações de um modo geral e a relação com os pais, que requer cuidado diferenciado.

Dessa maneira, a professora Mariana, relata um pouco de como tem sido a relação com os pais e a implicação da condução dos processos na díade creche-família, mais especificamente entre os pais e as professoras:

A relação com os pais era uma relação de diálogo. Podia ter uma dificuldade com algum pai, mas com o grupo de pais havia um respeito. Eles respeitavam os professores, as normas da creche e agiam de forma muito cordial, uma relação de parceria muitas vezes. Poucas vezes eles eram menos participativos. No início do ano passado eles iniciaram mais participativos. Eu até pensei: os pais agora estão mais participativos, estão ativos, isso é bom! Mas nesse ano (2009) as situações foram caminhando de forma que criou uma relação totalmente de briga, ou melhor, como se estivéssemos de relações partidas, como se o problema deles tivesse relacionado aos professores, quando eles deveriam estar brigando por outras questões, como melhoria na estrutura física, contratação de professor e auxiliar, brinquedos, reforma da creche, mais recursos. Eu acho que isso aconteceu a partir da relação da coordenação geral da creche, quando se aliou aos pais ou os pais se aliaram a ela, não sei bem. Houve essa associação entre os pais e a coordenação, eles queriam a liberdade na creche de fazer o que querem e como querem e a coordenadora queria o apoio deles para agir da forma que ela acha, da forma antidemocrática dela.

O depoimento de Mariana aponta para a transformação de uma relação que se mostrava satisfatória entre pais e creche, entre pais e professores, uma relação que era de parceria, de respeito, de confiança, para um tipo de relação áspera, agressiva, questionadora e impositiva por parte destes, de modo que as professoras começaram a se sentir acuadas, se pudermos dizer assim.

A professora Bia também explicita essa mudança que houve na relação entre os pais e as professoras, de modo que uma relação que era de parceria tem se transformado em uma relação em que os pais se sentem os “chefes” das professoras. O relato da professora aponta para a permissividade por parte da coordenação geral da creche, transformando uma boa relação em uma relação onde as professoras experimentam situações de sofrimento. Segundo ela,

[...] a gente tinha uma relação de parceria grande com os pais. Eu acho que essa relação foi sendo minada, de certa forma, por quem estava dirigindo, por quem estava à frente, Na minha leitura, isso foi acontecendo porque foram abrindo brechas aqui dentro para que os pais tomassem um espaço que não era deles. Ao invés de trazer esses pais para dentro da creche de uma forma respeitosa, refletida, de uma forma que pudessem contribuir para o desenvolvimento das crianças, contribuir para o desenvolvimento do trabalho na creche, eles vieram para punir, para podar, para cobrar, bater de frente, testar, vigiar, porque a gente nunca teve tanto pai infiltrado dentro da creche. Quando eu falo infiltrado eu não falo de pais estagiando, eu falo de pai mesmo, embrenhado, de pai dentro da sala da coordenação. Outro dia eu cheguei na sala e bati na porta, achando que a coordenação da creche estava lá, mas encontrei um pai, uma mãe, dentro da sala de coordenação, então está assim, tudo muito aberto, tudo muito exposto e irrestrito.

Essa falta de limites que tem caracterizado a relação entre os pais e a creche no sentido de que todas as vontades dos pais têm sido atendidas tem implicado em desrespeito ao papel e ao trabalho das professoras, com implicação direta na percepção de satisfação das professoras na realização das atividades de ensino junto às crianças. É desse desrespeito que a professora Bia se refere:

hoje os pais entram, vão para a sala, mas não são todos os pais. Quando o grupo docente convoca uma reunião com a Pró-reitoria e a Coordenação, a Comissão de pais entra e diz que a reunião é aberta e que “eu tenho direito de estar aqui”. Eu não concordo com isso e ninguém diz, e, ainda, a gente ouve, “porque vocês não querem a nossa presença?”, “digam porque vocês não querem a nossa presença” e, então, os pais põem a gente em “xeque”. Então, isso aí pra mim é desrespeito total, é desrespeito total de quem está aqui: desrespeito do Pró-reitor, da Coordenação Geral, da Coordenação Pedagógica, desrespeito dos pais para conosco, porque é uma reunião que nós convocamos. A gente não convocou a Comissão de Pais e eles se infiltram, mas eles se infiltram porque deram poder a eles para isso.

Um poder grande foi dado ou permitido aos pais, especialmente à Comissão de Pais, segundo a professora Rebeca, de tal modo que até em questões administrativas, trabalhistas, da carreira das professoras que precisavam ser tratadas com o Pró-Reitor e a Coordenação Geral da creche, era permitida a participação dos pais. Este estado equivocado de coisas impactou negativamente sobre o estado emocional do corpo docente, implicou em assédio moral às trabalhadoras da educação, pois, ao participarem de discussões que não tinham relação com o trabalho pedagógico, mas sobre os aspectos administrativos, sobre as discussões da carreira docente, os pais se comportavam como se fossem coordenadores gerais da creche, com direitos adicionais de controle sobre as professoras e seu trabalho. Mas nenhuma concessão nesse nível em uma instituição pública é dada sem algo em troca.

O poder de gestão da creche foi estendido desmedidamente aos pais. Desse modo, Bia questiona a validade desse processo e fala de uma possível relação de trocas, baseadas em conveniências e esta relação entre coordenação geral e pais provocou, segundo Bia, um desvirtuamento da relação entre pais e professoras. Então vejamos:

Então, de que forma conseguiram esse poder, se teve trocas aí, por que eu acredito que teve trocas, eu não sei que trocas foram essas. Eu não estou achando a palavra para melhor definir esse tipo de relação. Eu acho que desvirtuou a relação entre pais e professoras e isso mudou muito a nossa relação com os pais. As poucas professoras que tem aqui, tem buscado resgatar um pouco isso, porque para alguns pais, ainda não “caiu a ficha” das coisas que aconteceram. A conveniência, a palavra era essa! Então, todo jogo de conveniência, claro que todos nós temos conveniências, e a gente age em função da nossa conveniência. A grande diferença é que a gente não pode passar por cima de tudo e todos por causa das nossas conveniências e isso tem acontecido muito aqui na creche.

Essa forma de gestão da creche de uma universidade que altera as relações sociais no interior da instituição educativa, com reflexos na autonomia e respeito ao professor, pode ser definida por uma alteração no sistema de alianças, entre os principais pólos de influência local na creche: o Estado/administração central da universidade, representada pela coordenação geral da creche, os professores e os pais. Explicitaremos os interesses em jogo para, a partir daí analisar os tipos de alianças que Barroso (2002) propõe e o que leva a existir essa polarização entre coordenação geral da creche, pais e professoras.

Contextualizada as situações que criaram um ambiente hostil na relação entre pais e professores, segundo Mariana:

[...] os pais se aliaram à coordenadora e nesse momento, começaram a burlar as normas, começaram a atingir, a agredir os professores, começaram a ser ásperos, a querer cobrar coisas que não são da responsabilidade ou da atribuição deles cobrar, a exemplo dos projetos da gente, a como a gente vai desenvolver, se a gente vai fazer

culminância do projeto com ou sem a presença dos pais, se a gente vai fazer dessa forma ou não. Perguntavam: vai ter encerramento com a gente? Que dia vai ser o encerramento? Eu venho para o encerramento? Então questões que eu deveria convidar, porque no encerramento dos projetos não é obrigatório que tenha que ser feito com os pais, quando a gente acha que é viável, quando o momento é propício, quando dá pra fazer, quando vale à pena fazer, a gente sempre convida os pais. Neste momento, eles assumiram a posição de “eu quero estar, eu quero entrar”, sendo que muitas vezes não dava. Por exemplo, teve um encerramento de projeto em que eu recebi um bilhete, no caderno dizendo: “eu estou sabendo que é o encerramento do projeto e eu quero saber por que eu não fui convidado para estar”. Era um encerramento que se os pais estivessem não aconteceria bem porque temos muitas crianças em adaptação e elas não participariam da forma que precisariam participar, pois, com certeza, iriam para juntos dos pais e a dispersão atrapalharia a participação das crianças.

Relato semelhante foi dado pela professora Cecília descrevendo sobre como era antes a relação com os pais, sobre o diálogo construído, o respeito entre as partes, o convite à participação nas decisões sobre o trabalho pedagógico, mas também sobre a mudança nessa forma de se relacionar, com o consentimento da coordenação geral da creche e que culminaram com a agressão a uma das professoras:

Tem várias coisas que eu penso que levaram à agressão, mas talvez o motivo principal tenha sido a falta de limites que não foi posto nessa relação família-creche porque assim como eu não vejo [em outras instituições de Educação Infantil], um trabalho realizado como a gente vê aqui, pelo menos nas questões das comemorações, as festas, as participações com crianças e pais. Tem uma coisa também que eu não vejo que é esse diálogo muito aberto que a gente sempre teve com os pais. A gente sempre procurou apresentar as nossas propostas, ouvir sugestões, envolver efetivamente os pais nos nossos projetos, sempre dizemos: “- Olhe, se você quiser contribuir...”, mesmo quando eles não vêm com ideias a gente sempre solicita um pai para uma entrevista, para apresentar alguma coisa. A gente sempre teve um diálogo muito aberto [...]. Isso é fundamental para a relação de educação de crianças tão pequenas como a gente tem na creche. Entretanto, algumas coisas foram se desvirtuando nesse processo que saiu da questão do diálogo, para a questão da determinação impositiva, digamos assim, dos pais em relação às suas necessidades. No início, possivelmente até por uma concessão da coordenação da creche a gente foi sentindo que os pais reclamam, a creche cede, os pais reclamam, a creche cede e não havia, de fato, um diálogo no sentido de dizer: “- Não, a gente não vai ceder nesse ou nesse ponto por esses, esses e esses motivos, porque nós somos os educadores”. Nós entendemos a necessidade do pai, mas também, devemos ter a responsabilidade e o compromisso de sinalizar para esses pais, até onde eles podem intervir ou não, porque os educadores somos nós. Eles são pais, são educadores no papel de pai e nós somos educadores no papel de profissionais.

A professora Cecília chama a atenção para a manutenção de um clima de respeito e participação da creche em relação aos pais, mas destaca também a necessidade de equilíbrio nessa relação de modo que os pais não tenham também um nível de poder tal que implique em desrespeito aos profissionais da creche, especialmente para com as professoras, uma vez que são elas e as auxiliares as profissionais que permanecem por mais tempo com as crianças.

É importante destacar que esses esclarecimentos e relatos precisam ser feitos para tentar situar o leitor acerca do contexto na creche. Houve nesse entremeio, um conflito envolvendo pais e uma professora em 2009. A descrição dos fatos se dá com base nas informações das sete professoras que permanecem na creche. Durante este ano permaneci afastada para a realização e escrita da dissertação, portanto não tenho informações presenciais sobre o fato. Do ponto de vista da etnografia é uma tentativa de dar sentido aos relatos, tentando compreender a bacia semântica que envolve os sujeitos da pesquisa e as condições de trabalho e saúde referidas e de que modo as professoras lidam com estas questões.

Após a agressão praticada contra a professora a coordenação geral da creche adotou uma postura omissa. Isso pode ser constatado através do fato de que a coordenadora limitou-se a ouvir apenas a mãe e não dar a mesma atenção ao relato da professora em questão. Vale ressaltar que havia testemunhas presentes, portanto, com um processo sério de apuração e acompanhamento, muito provavelmente a situação seria esclarecida e as providências cabíveis poderiam ser tomadas. Segundo Rebeca,

[...] o trauma maior foi a situação que aconteceu no dia 29 de abril deste ano (2009), porque eu agi corretamente com a mãe. Ela chegou depois do horário e não era a primeira vez que ela chegava atrasada. Então, tentou entregar a criança rapidamente, sem aguardar o momento oportuno. Mais uma vez eu pedi para ela aguardar, como é de praxe. Mas dessa vez, a mãe pôs a criança para dentro da sala, apenas com a mão, e foi logo saindo. Eu acompanhei a filha dela, fui saindo da sala com a criança, explicando que naquele momento ela precisaria esperar um pouquinho, pois a turma estava em uma atividade e, que, logo, logo, nós a chamaríamos para participar também. Devolvi a criança à mãe e expliquei a mesma coisa, ou seja, que naquele momento, ela não deveria entrar. Diante disso, a mãe se achou no direito de me agredir, me acusou de maus tratos a uma criança, disse que eu retirei a filha dela aos empurrões, que arremessei a mochila e que a criança foi rejeitada, mas nada disso aconteceu, pois havia muitas pessoas que testemunharam o fato e que foram ouvidas depois pelas professoras e pela enfermeira da creche: a estagiária, duas auxiliares de creche e outra mãe que estava presentes, cujos relatos foram registrados e assinados. Elas contaram os fatos como aconteceram, relataram as agressões que eu sofri e a universidade não levou adiante para apurar os fatos. Dias depois, encontrei Tânia (psicóloga que já trabalhou na creche) no Serviço Médico e, ao saber do ocorrido, ela ficou muito surpresa e me disse: “ – Rebeca, como é que pode, como é que deixaram isso acontecer?! Você tem doze anos na creche e doze anos de uma boa história!”

A professora se refere ao fato nomeando-o como o maior trauma que já vivenciou, motivo pelo qual procurou o Serviço Médico Universitário Rubens Brasil (SMURB), para ter ajuda profissional, pois chorava com frequência, não dormia durante a noite, não se alimentava direito, estava se sentindo nervosa, deprimida, ansiosa, agredida e injustiçada, pois a instituição não tomou nenhuma providência a fim de lhe resguardar enquanto profissional.

Para tentar compreender como uma concessão desmedida de poder pode levar a um fato grave como a imputação de um crime a uma professora no exercício da função, precisamos retomar a literatura, de modo que, para o bom funcionamento da creche, é necessário um equilíbrio nas relações interpessoais.

É importante destacar que esses pais, organizados em uma Comissão de Pais são todos pais-estudantes, integrantes do movimento estudantil, direta ou indiretamente, inclusive a mãe-agressora. Os pais-estudantes são a maioria dos pais das crianças da creche, mais de 50% destes no total, mas nem todos compartilham dessa forma de se relacionar com os professores, nem participaram ou apoiaram essas atitudes desrespeitosas.

Nas formas de polarização, segundo Barroso (2002), o Estado, os pais e os professores são, ora associados entre si, ora jogados uns contra os outros, de modo que se manifestam três formas de associações dentro do mesmo sistema educativo, as quais podem se apresentar numa mesma instituição educacional simultaneamente ou se sucederem no tempo.

A primeira associação possível é entre o Estado e professores em oposição ao interesse dos pais, que Barroso (2002, p. 183) chama de “regulamentação burocrática da escola”. Nesta associação a coordenação geral da creche se uniria às professoras de modo que assumiriam o papel da creche como serviço estatal, aliado à organização dos profissionais da educação corporativista, a qual excluiria os pais da participação na creche. Conforme pode ser acompanhado no relato das professoras, esta não é a forma de associação vigente na creche, nem na atualidade, nem durante o período em que havia uma relação mais equilibrada entre creche, professoras e pais.

A segunda associação para a gestão da escola segundo Barroso (2002), é a aliança entre o Estado e os pais, em polarização com os professores. Esta se caracteriza por uma lógica privatista no interior da escola pública, a gestão proposta pelo Estado se estabelece como forma de “democratização” da participação dos pais na gestão da escola, de modo que os pais ao escolherem as escolas, operem como um conjunto de consumidores de serviços educacionais e estimulando, assim, a concorrência entre as escolas, a fim de conquistar mais alunos e mais recursos.

A terceira associação possível, para Barroso (2002) é a que acontece entre os professores e os pais de alunos, em oposição ao Estado com vistas a um esforço de gestão democrática da escola. A comunidade é eleita como a protagonista na gestão escolar, partindo-se do princípio de que ela deve ocorrer no âmbito da chamada sociedade civil.

Ao contrário do que acontece na situação anterior (“regulação pelo mercado”) em que o Estado, através de políticas neoliberais, tenta promover a separação entre “fornecedores” (professores) e “consumidores” (pais de alunos), com um reforço claro do poder desses últimos sobre os primeiros (“o consumidor tem sempre razão”), na “regulação comunitária” professores e pais devem cooperar enquanto “co-educadores”, “parceiros” e “cidadãos” (BARROSO, 2002, p. 187)

Diferentemente de como Barroso (2002) nos mostra, na creche investigada, o que motivou a polarização entre a Coordenação Geral da creche e os pais, contra as professoras não foi a concorrência, nem o estímulo ao consumo de serviços educacionais, mas uma aliança baseada em um jogo de interesses: a Coordenação Geral da creche cooptou os pais e os fez como aliados, os pais por sua vez, apoiaram a Coordenação Geral em troca de uma extensão das funções e do poder da coordenação geral aos pais, concedida quase que irrestritamente.

Segundo a professora Rebeca, os motivos que levaram a coordenadora a colocar os pais contra as professoras podem ser referidos como:

Primeiro porque ela precisava de alguém para ficar do lado dela e ninguém queria estar lá para “tapar os buracos” que ela deixava, por que ela acumula três empregos, e não dava atenção à creche. Então, foi a forma que ela encontrou de ficar com apoio, através de conchavos, fazendo alianças, mas, infelizmente, essa forma foi danosa, porque os pais são parceiros no processo educativo, como nós sempre tivemos na creche.

Esta forma de associação entre a Coordenação Geral da creche e alguns pais culminou com uma agressão a uma professora, que, diante da permissividade na transgressão às normas tentou dar limite aos poderes de uma mãe e isso se voltou contra a professora, pois esta foi agredida pela mãe em questão, conforme relato anterior.

Trata-se de um fato bastante delicado, que, segundo todas as professoras, foi conduzido de forma equivocada pela Coordenadora Geral da Creche (que também acumulava o cargo de Coordenadora Pedagógica) e, segundo as professoras, essa condução reverberou para todo o grupo, pois, como diz Esteve (1999, p. 31) “Já não existe o amparo do consenso social. Qualquer atitude do professor pode ser contestada, e haverá grupos e forças sociais dispostos a apoiar a contestação ao professor.”

Quando a clientela são crianças da Educação Infantil uma acusação nesse nível ganha proporções ainda maiores e sensibiliza ainda mais pessoas, visto a referência direta ao fato de que crianças nessa faixa etária (aproximadamente 02 anos). O fato foi noticiado na condição de anonimato em um desses programas de TV sensacionalistas que exploram o clima de

violência indiscriminado por que passa a sociedade nesse momento. Não citaram o nome da professora, mas falaram da agressão praticada por uma professora a uma criança na referida creche. Não havendo nome da profissional não há como tomar medidas cabíveis, mais uma vez, nem a instituição se posicionou diante de tal fato.

Esteve (1999) alerta que,

[...] deve-se contar com o efeito multiplicador desses acidentes, no plano psicológico, sobre os colegas ou amigos do professor agredido; e inclusive sobre outros professores, totalmente alheios à cena da ação, mas que recebem seu impacto através dos meios de comunicação social. [...] levando a um grande número de professores, que nunca foram agredidos e que provavelmente nunca o serão, a um sentimento de intranquilidade, de mal-estar mais ou menos difuso que, em conjunção aos fatores contextuais que viemos estudando, produz esse emaranhado cognitivo, intencional e subjetivo que Polaino (1982) situa como causa do estresse dos professores. (ESTEVE, 1999, P. 54)

Quando um professor é agredido seja no aspecto físico ou moral, a classe de professores é atingida, ainda que de forma indireta, o mal-estar gerado se amplifica e encontra ressonância, tanto nos pais que passam a desconfiar destas profissionais, quanto nas professoras que, ainda que inconscientemente, na tentativa de se proteger passam a evitar o contato, evitar a relação com esses pais. Isso tudo é extremamente prejudicial para o processo educativo e para a vida dos sujeitos envolvidos, de modo que um trabalho considerado de qualidade passa a conviver com a mácula.

Ainda segundo Esteve (1999),

A auto-imagem de um grupo profissional depende, em parte, de sua imagem pública, de tal forma que, quando a imagem pública de uma profissão se deteriora, diminui a satisfação no trabalho dos profissionais que a exercem [...] as agressões verbais e insultos aos professores, muito mais frequentes e difíceis de quantificar do que as agressões físicas, mas com um importante efeito sobre a constituição desse emaranhado psicológico ao qual se referiu como mal-estar docente. (ESTEVE, 1999, p. 55)

A experiência de ter sentimentos contraditórios a partir de fatos vivenciados na relação com os pais se evidencia quando Rebeca lembra como era a relação com os pais até o ano anterior, 2008, o nível efetivo de participação e respeito entre ambos e como essa relação foi sendo deteriorada a partir dos jogos de poder que se estabeleceram quando uma gestão tenta se perpetuar no poder, mesmo quando os demais funcionários já não reconhecem como legítima tal permanência. Segundo a professora:

Em 2007, por exemplo, a Comissão de pais nos ajudou a construir o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Creche e o Regimento Interno. A gente discutiu ponto a ponto

com os pais e, de repente, esses mesmos pais que me elogiavam, que eu recebi até um cartão elogiando o meu trabalho no final do ano, no início de 2009, porque a coordenadora já não era benquista para estar ali, enquanto coordenadora, pois era uma pessoa ausente, que delegava, transferia as suas responsabilidades para os pais, para tomar conta da sala dela. Por exemplo, os pais é que abriam a sala da coordenação geral, porque ela não estava lá sete horas da manhã, nunca! Então, foi a forma que ela achou de continuar no poder, mas, como eu disse, infelizmente foi uma forma danosa, que minou a relação com os pais [...], gerou desconfiança e quando gera uma desconfiança na relação fica difícil continuar a trabalhar em parceria.

Dada à delicadeza que envolve a relação de confiança e respeito entre família e creche e vice-versa, a imputação de um crime a uma professora compromete as relações interpessoais de tal modo, que anos de confiança e respeito são jogados por terra e a desconfiança se estende indiscriminadamente, ao passado, às demais professoras e como dúvida para o futuro. Diante de uma situação como essa, como agir? Com ser ouvido? Como fazer justiça? A professora Rebeca foi convidada pela mãe a se desculparem, como se reconhecesse a agressão cometida. A professora não aceitou tal proposta de resolução do conflito e ingressou com ações na justiça: na Justiça Criminal e no Ministério Público Federal este, por sua vez, acatou a denúncia, encaminhando para investigação da Polícia Federal.

Na Justiça Criminal houve a audiência e a mãe se desculpou verbalmente perante a professora em juízo. Como imputação de pena, a mãe teve a suspensão temporária do benefício da creche por 05 dias corridos e foi obrigada a se desculpar perante a comunidade da creche, elaborando um documento no qual se desculpava à professora, fazendo referência a cada ponto da acusação inverídica de maus tratos à sua filha, crime esse imputado à professora Rebeca. Este documento deveria circular também na lista de discussão virtual dos pais, meio pelo qual a acusação de agressão foi veiculada entre os pais de crianças da creche. Uma vez que o processo criminal foi julgado é possível afirmar que uma acusação leviana de agressão imputada a uma professora compromete de forma irresponsável e criminosa a imagem da professora e, conseqüentemente, da creche. Os demais processos ainda estão em andamento. Conforme sentença registrada em Ata de Audiência Preliminar<sup>57</sup>, descrita a seguir:

[...] “proposta a tentativa de conciliação a mesma restou exitosa. Nesta oportunidade foi acordado o seguinte: a autora se compromete a retratar-se por escrito perante a vítima encaminhando e-mail para o endereço [...]”<sup>58</sup>, e ofícios para a Pró-Reitoria [...] e para creche [...]. A retratação deverá ser específica quanto às ofensas descritas na queixa-crime, bem como à acusação de maus tratos à criança que teria ocorrido no

---

<sup>57</sup> Em audiência realizada dia 10 de novembro de 2009, às 11h e 30 min., no Juizado Especial Criminal – Salvador; Bahia.

<sup>58</sup> O endereço de e-mail e o nome da creche foram modificados, assim como o nome da Pró-reitoria foi suprimido, a fim de preservar a identidade as pessoas envolvidas no fato.

dia 29/4/2009. Essa retratação deverá ser realizada até o dia 13/11/2009. A autora do fato concorda com a suspensão do benefício da creche no período de 19/11/2009 a 23/11/2009. Sendo assim, a vítima renuncia ao seu direito de queixa por livre e espontânea vontade, requerendo o arquivamento do feito. À conclusão. Remeto os autos à Secretaria para as devidas providências. Nada mais havendo, dou por encerrado este termo”.

A Coordenadora Geral se afastou das funções, sendo o cargo de Coordenador Geral exercido até o final de 2009.2 por uma das enfermeiras da Creche.

Todos esses fatos contribuem para a percepção de vulnerabilidade, de desrespeito à que está exposta a pessoa do professor. Nem todos têm a possibilidade de custear assessoria jurídica e ingressar com ação a fim de que seja feita justiça. Quando uma agressão é praticada contra uma professora ela não é a única que sofre. Sofrem todos os professores e, por fazerem parte de uma categoria, coletivamente são responsabilizados pela agressão. Para Esteve, (1999, p. 54) “a violência em relação aos professores nem sempre provém dos alunos. Em muitas notícias de jornal os pais comparecem como agressores”. Deste modo, nos perguntamos: se os pais são capazes de agredir, proferir insultos e praticar violência contra os professores, o que podemos esperar destas crianças no futuro a partir de um referencial como este? Não em relação ao tratamento dado aos professores, de forma específica, mas na forma como conduzem as situações de modo a “resolver” os conflitos em sociedade.

### **6.1.3 A relação professora e aluno(a)**

Ser professor da Educação Infantil, especialmente no segmento das creches exige do professor muitas habilidades e competências, segundo a professora Estela. Diante disso, a relação que aos poucos se constrói e se estabelece entre professor e aluno(a)s demanda do professor habilidade para conquistar a confiança das crianças, para ajudá-las no processo de adaptação à creche, onde muitas vezes é a primeira experiência de estar e permanecer fora do ambiente familiar por um longo período de tempo sem a presença dos pais ou de pessoas conhecidas. Desse modo, exige do professor habilidade para propor atividades e brincadeiras compatíveis com a faixa etária e tudo isso demanda competência, uma competência que é construída ao longo da formação teórica-prática, tanto no ambiente da creche, quanto em outros espaços formativos, tais como: grupos de pesquisa, cursos de formação, cursos de extensão, sensibilização, vivências, pesquisas acadêmicas, enfim, exige um constante repensar

acerca da própria prática, do ser professor de Educação Infantil em uma creche em uma universidade.

Diante da complexidade que envolve o trabalho docente em turmas de Educação Infantil, especialmente na relação com as crianças, quisemos saber como ocorre a relação entre professora e aluno para elas, levando em consideração a experiência na creche da universidade.

Segundo Rebeca a relação professora e alunos é marcada pela afetividade e pelo prazer de estar junto e contribuir para a formação das crianças, conforme pode ser visto:

[...] eu avalio como uma excelente relação, porque nós, o tempo todo, e eu particularmente, sempre procurei ser amorosa com as crianças e todas nós somos muito amorosas com as crianças [...]. Elas comentam que os pais falam: “- Olha só está falando em você lá em casa”. Então, isso significa que é uma relação que fica, é um vínculo afetivo que permanece, [...]. Graças a Deus, nesses doze anos, eu deixei boas histórias. Então a gente se sente assim, cúmplice e responsável por aquele crescimento. Diante disso, eu acho que é uma relação muito satisfatória, de amorosidade, de respeito e também de por limite nos momentos certos, de dizer: – Não, você não pode morder o coleguinha porque isso dói! Veja, ele está triste, vamos fazer carinho e pedir desculpas? Então é importante explicar para a criança para que ela possa entender e aprender. São questões simples, mas necessárias para a vida, a gente vai ensinando ali, no dia a dia.

A partir do depoimento da professora Rebeca é possível afirmar que há sentido no trabalho desenvolvido por ela e pela equipe de professoras e há uma relação de afetividade envolvida no processo de trabalho. O trabalho docente contribui para a formação de outras pessoas principalmente, das crianças, cujos cuidados e atenção estão sob responsabilidade das professoras. Desse modo, ainda que o trabalho docente esteja projetado para a satisfação das necessidades de outros e não necessariamente para a satisfação das necessidades das professoras. Elas reconhecem que desempenham um papel importante e, nesse sentido, avaliam o seu trabalho como “cheio de valor”, ainda que socialmente esse trabalho não tenha tal reconhecimento.

Para a professora Estela, a relação das professoras com as crianças é excelente e para tanto justifica o desejo das professoras em querer estar perto das crianças, mas também a busca por formação em outros espaços e essa formação contribui, segundo ela, para melhorar a relação a cada dia. Segundo Estela,

[...] eu acho excelente, excelente mesmo e não é porque eu estou lá na creche, sinceramente. Porque a gente sabe da condição em que a educação está no nosso país. Eu já tive a oportunidade de ver outros espaços de educação, como todas nós já vivemos outras realidades e, muitas vezes, o educador ainda está preso àqueles dogmas que ele aprendeu na formação e não teve a oportunidade ou não quis

aprender como trabalhar com crianças na educação infantil. A gente, mesmo não tendo todas aprendido do mesmo jeito, sempre teve, umas um pouco mais, outras um pouco menos, esse desejo de estar perto da criança, de entender o seu mundo. Então, eu acho que a nossa relação sempre foi muito boa e está cada vez melhor porque a gente está sempre buscando. [...] As concepções que a gente tinha sobre a criança e a educação infantil foram aprimoradas e a nossa relação com elas só tende a crescer por conta dessas coisas maravilhosas que a gente estudou lá fora, porque a gente “olhou pela janela”, “olhou para outros jardins”, porque se a gente ficasse só na creche, a gente não teria visto outras discussões como a ludicidade; o desenvolvimento da criança; a relação família-escola; a cultura negra dentro da Educação Infantil, dentre outras. Essas foram coisas que foram somando e hoje nós temos uma relação cada vez mais efetiva com a criança, porque a gente agora entende um pouco mais sobre ela, além de ter uma habilidade mesmo. Desse modo, a gente percebe os meandros dessa convivência e aí a gente vai no lugar certo, e chega lá!

Demonstram o respeito à criança enquanto sujeitos que são e explicitam a busca constante de cada professora por formação e qualificação. Esse processo constante, por sua vez, repercute no cotidiano do trabalho em sala de aula.

As “coisas maravilhosas que a gente estudou lá fora porque a gente olhou pela janela, aquela coisa que a gente olhou para outros jardins, porque se a gente ficasse só na creche a gente não teria visto outras discussões” a que Estela se refere, tem relação com as constantes investidas das coordenações gerais da creche, ao longo dos anos, de fazer cumprir uma carga horária docente de quarenta horas semanais dentro do ambiente da creche, sob o argumento de que as professoras são dedicação exclusiva. Esta reclusão ao espaço da creche, em nosso entendimento acarretaria uma alienação e empobrecimento tanto em nível teórico quanto do ponto de vista da prática. O professor, em qualquer nível de ensino, precisa cumprir sua carga horária de sala de aula, mas não apenas isso, precisa estar com seus pares, discutir os problemas inerentes ao cotidiano, à profissão, ao relacionamento com as crianças, à metodologia. Precisa estudar, pesquisar, socializar produções e participar das atividades do meio acadêmico, atividades sem as quais o sentido do fazer profissional docente se perde em si mesmo.

A relação entre as crianças e as professoras, segundo Bia é uma relação positiva, de carinho e respeito, mas que também suscita desafios e, em alguns momentos as professoras se veem em situações novas, que exigem reflexão, posicionamento claro, uma postura de rever os próprios conceitos e preconceitos para lidar com essas situações, sem ser omissa. Para Bia,

É uma relação boa, positiva, uma relação de respeito. Claro que você é ser humano e, como qualquer outro, tem os momentos e situações em que você realmente se choca, se pega sem saber como agir naquele momento, principalmente quando está no Grupo 3, que tem muitos desafios da própria faixa etária. Mas a relação com as

crianças é uma relação afetuosa, é uma relação de respeito àquele momento da criança, da fase em que ela está vivendo, uma relação boa, de carinho.

É importante perceber a possibilidade de aprender algo novo, de ir em busca de informações que ajudem a lidar melhor com as situações de sala de aula, suscitando momentos de discussão no grupo de professoras, de compartilhar a insegurança, de buscar apoio, de trocar ideias a fim de construir formas de perceber, referir e tratar dos conflitos, das dúvidas, dos impasses. A sala de aula é um espaço rico de possibilidades de construção da identidade docente, de construção de saberes experienciais de que fala Tardif (2002).

A relação entre as professoras e as crianças, segundo Andréia,

[...] é uma relação positiva, muito rica e muito baseada no respeito, porque desde o início, mesmo sem a gente se conhecer, já existia uma afinidade de concepção do que é uma criança e de qual é o nosso papel enquanto professora na educação infantil [...]. Nossa relação com a criança é baseada no respeito do professor, é uma relação extrema de afeto, de carinho, da demonstração disso, baseada na cumplicidade. É uma relação que é muito lúdica, eu acho, eu sinto isso, onde a brincadeira está presente e é uma relação que flui, de prazer mesmo, de encontro, e quando você tem uma relação de encontro com o adulto ou com a criança, essas outras coisas que eu falei vão estar juntas como o prazer, o respeito, a brincadeira, a cumplicidade, o compromisso, a dimensão ética. [...] Então eu avalio como uma relação extremamente positiva e prazerosa.

Andréia destaca a possibilidade de, em alguns momentos a relação entre as crianças e as professoras se constituir em uma forma das profissionais vivenciarem experiências ricas em sentido, em trocas afetivas, de estar com a atenção voltada para este momento em que é somente as professoras e as crianças estão juntas.

Além disso, a preocupação com o respeito à criança, ao olhar mais individualizado é uma marca dessa relação entre professoras e crianças, no cotidiano. Essas preocupações podem ser percebidas também no depoimento da professora Cecília. Para ela,

[...] a relação é muito carinhosa, muito próxima, pelo menos do que eu vejo das professoras que eu tenho contato e que eu já trabalhei junto. Eu acho que tem uma relação de muito cuidado, de afetividade, de respeito, porque a gente, ali na creche, procura muito respeitar, ver cada criança, quando possível, na sua individualidade. Quando estamos todos desenhando e uma criança não quer desenhar a gente não força. Eu vejo esse respeito e eu acho isso uma coisa indispensável. É claro que a gente não pode atender cem por cento sempre, mas, às vezes e, na maioria das vezes, é possível e eu acho que tem esse movimento de perceber quando a criança não quer fazer a atividade proposta e buscar alternativas, propor outra coisa. Tem horas que não é possível também, porque isso vai influenciar em uma organização que é da creche e já não é mais o espaço da sala de aula. [...] Assim, você tem que ter todo um “jogo de cintura” para negociar, para convencer a criança e não necessariamente a gente consegue sempre.

Cecília destaca que, mesmo com o esforço para que a vontade e os interesses das crianças sejam respeitados, em alguns momentos isso não é possível. Diante disso, em alguns momentos, principalmente os que envolvem a interação com outros setores, a exemplo do horário do almoço ou ainda quando outra turma utiliza aquele espaço, há a necessidade de convencer a criança da necessidade de fazer outra atividade, ou ainda de ir para outro espaço. O destaque é dado para a vontade de negociar, de convencer, de explicar, de justificar, de modo que a criança compreenda o motivo da contrariedade à sua vontade. Às vezes a imposição é necessária, mas essa não costuma ser a regra nesse ambiente educativo.

A professora Graça destaca aspectos afetivos positivos na relação entre as crianças e professoras e, para isso, utiliza adjetivos, como pode ser constatado:

Maravilhosa! Com muito carinho e muito respeito, de jogar no colo, de conversar tranquilamente, de até de vez em quando verbalizar coisas que acontecem em casa. [...] A gente percebe o carinho que se tem tanto das professoras com as crianças, quanto das crianças com as professoras. Assim, há um respeito à individualidade de cada criança. Apesar delas estarem em um grupo, específico por idade, [...] o professor respeita cada criança como ser único, vendo-a como pessoa.

A professora Mariana, assim como Graça, utiliza adjetivos para avaliar como se dá a relação entre as crianças e as professoras. Destacamos a reciprocidade na identificação e na existência de uma relação prazerosa quando a professora relata atitudes das crianças ao chegar à creche. Mariana descreve como:

[...] uma relação excelente! A gente tem uma relação de carinho, de amizade, cumplicidade. Através do olhar a gente já percebe o que elas estão querendo. É uma relação de muito carinho mesmo, pois a gente se apega às crianças. O ano passado, por exemplo, eu trabalhei um tempão com um grupo. Então eu peguei praticamente as mesmas crianças nos grupos 1, 2 e 3. De vez em quando me lembro deles e dá aquele “aperto no coração”, porque a gente realmente cria um laço afetivo forte com as crianças.

A cada semestre pode haver revezamento entre as professoras e os grupos. Esta estratégia tem a ver com o fato de que, quando há uma criança que é filha de uma das professoras da creche, a professora-mãe normalmente fica em turma diferente daquela em que seu filho se encontra. Esta é uma medida que tenta evitar que a criança fique apenas com a mãe, pois isso prejudicaria o trabalho com a turma.

O revezamento de docentes tem a ver também com o fato de que é enriquecedor que as crianças possam passar por várias professoras e não apenas por uma delas ao longo de sua

permanência na creche. Quando várias professoras conhecem “a mesma”<sup>59</sup> criança. Elas podem discutir melhor estratégias de lidar com ela e com a turma quando algumas dificuldades são identificadas ou relatadas pelas professoras no grupo docente.

Outro ponto observado para o revezamento está no fato de que o trabalho em algumas turmas é mais cansativo do que em outras. São cansaços diferentes, se pudermos dizer assim. O trabalho com crianças do Grupo 1<sup>60</sup>, por exemplo, demanda muito esforço físico e dor na coluna, nos braços e pernas, pois é preciso abaixar e levantar com frequência, carregar no colo, dentre outras. O Grupo 3, por sua vez demanda mais agilidade, capacidade de dialogar e de argumentar, pois as crianças já argumentam intensamente acerca das suas vontades e, às vezes, em função da necessidade do grupo a necessidade individual não pode ser satisfeita imediatamente. O Grupo 2 é uma turma com um perfil de transição entre as crianças que vêm do Grupo 1 e as que vão para o Grupo 3 em breve. Há progressão de crianças semestralmente na creche e essa passagem obedece aos critérios de avaliação de acordo com o nível de desenvolvimento nos aspectos afetivo, cognitivo e psicológico em relação à idade das crianças.

Esses esclarecimentos são oportunos para compreender, tanto a dinâmica das crianças em relação à creche, quanto para oferecer detalhes sobre como se dá a relação entre as crianças e as professoras.

Os problemas vivenciados na creche são descritos em diversas passagens desta pesquisa e isso precisa ser verbalizado. Por mais contraditório que possa ser vivenciar tantos aspectos que dificultam o desenvolvimento do trabalho, as professoras não demonstram em suas falas uma transferência dos problemas em sua vida para as crianças. Ao contrário, demonstram uma preocupação séria, ética em resguardá-las, em priorizá-las, pois, como ouvi de muitas delas, as crianças não têm culpa...

---

<sup>59</sup> A referência à mesma criança está entre aspas, pois esta criança, embora continue a ser ela mesma, há mudanças que vão ocorrendo do ponto de vista da sua personalidade, à medida que crescem e se desenvolvem. Deste modo, podemos dizer que é a mesma criança, mas também já é outra!

<sup>60</sup> Grupo 1, com crianças na faixa etária entre 1 a 2 anos de idade. Grupo 2 entre 2 e 3 e Grupo 3 com crianças na faixa etária entre 3 a 4 anos.

#### 6.1.4 A relação creche e comunidade acadêmica

A relação creche e comunidade acadêmica é considerada pela professora Estela como “muito pobre. Em geral, nos sentimos sugadas pela comunidade acadêmica, que nenhuma contribuição oferece à creche, mas a utiliza como espaço de aprendizagem para seus alunos”. Este comentário faz referência ao grande número de professores e alunos que procuram a creche como campo de pesquisa e, pouco ou nenhum retorno, oferecem em contrapartida à abertura para os trabalhos.

Bia fala da sua experiência enquanto professora que já recebeu estagiários e argumenta em prol da importância da creche como campo de pesquisa e de estágio e a necessidade que sejam atividades combinadas previamente e acompanhadas pelos professores orientadores do estágio/pesquisa, isso porque muitas vezes os estudantes desenvolvem o trabalho sem o acompanhamento necessário. Fala ainda da necessidade da definição de regras para o processo de modo que tanto, a creche quanto os alunos, tirem proveito desta atividade. Segundo a professora,

[...] tanto para a formação dos próprios alunos como dos professores que estão aí falando da Educação Infantil na universidade, porque às vezes tem muito da teoria e pouco do que viveu sobre a docência na Educação Infantil. Esse espaço de Educação, principalmente em uma universidade que tem uma Faculdade de Educação, é um espaço privilegiado, que deveria ser muito bem utilizado. Eu acho que é pouco utilizado. Tem até alguns cursos que mandam estudantes para fazer estágio aqui na creche, mas não é da forma que eu acho que deveria ser. Deveria ser de uma forma em que as duas partes ganhassem, porque a gente acaba utilizando a creche como campo de estágio, mas de uma forma desorganizada, tanto de quem propõe e está coordenando o estágio, quando de quem os recebe aqui na creche. As regras, as normas precisavam ser mais bem definidas e ter um retorno do trabalho desenvolvido.

A presença constante de estagiários, pesquisadores, professores universitários faz da creche da universidade um ambiente diferenciado em relação a outras creches, donde se pode concluir que não há como comparar as docentes de uma creche como essa com outras profissionais de outras creches que não tem o mesmo perfil.

Ao analisar os dados fizemos considerações a partir de demandas: a primeira demanda diz respeito ao ambiente físico onde a creche está instalada; a segunda está relacionada à operacionalização do fazer Educação Infantil na creche universitária, isto é, como o trabalho é organizado; e, a terceira e última, mas não menos importante é a relação entre a creche e as instâncias administrativas/gestoras hierarquicamente superiores a que a creche está vinculada.

A primeira demanda identificada é mais fácil de ser avaliada, uma vez que pode ser considerada a partir do cumprimento de normas técnicas específicas e da legislação que referencia os critérios físicos que o ambiente educativo deve atender. Pelo exposto, fica evidente que o espaço físico é um limitador importante da satisfação, uma vez que apresenta acústica, ventilação e espaços físicos incompatíveis com a necessidade do grupo de professoras e das crianças.

A segunda demanda se mostra de forma mais delicada, pois precisamos tratar da interação dos sujeitos no espaço da creche, considerando as relações interpessoais que necessitam ser mantidas entre professoras, crianças, pais, equipe técnica da creche, administração central, no exercício do trabalho docente.

Um dos principais problemas apresentados é a forma como a gestão é desempenhada, de modo que por ser indicação da administração central da universidade, a gestão parece estar mais comprometida em atender às demandas externas que identificar e encaminhar as demandas internas, a fim de coletivamente buscar melhorias para a creche, tais como reforma do prédio, concurso para preenchimento de vagas para docentes, de auxiliar de creche ou assistente de alunos, solução definitiva para a falta de materiais didáticos, dentre eles aquisição de brinquedos em quantidade e qualidade satisfatórias, em nosso entendimento através da dotação orçamentária própria que promova maior autonomia para a gestão no ambiente da creche.

A forma de gestão é descrita como autoritária, verticalizada e, ao invés de exercer um papel de mediadora junto à comunidade creche, normalmente ocorre de forma que entrava o processo educativo e a relação creche-família, “delicada por natureza, isto é, uma relação que precisa ser cuidada”, como afirmou a professora Estela na entrevista. Isto é, tem colocado os pais contra as professoras, como se estes sujeitos estivessem em lados opostos, quando não estão.

Podemos afirmar, portanto, que as professoras vivenciam um processo de trabalho em que há sofrimento no cotidiano, sendo este um reflexo psicológico que pode ser consequência da forma como o *processo de trabalho é organizado e realizado*, tais como ritmo de trabalho, pressão hierárquica, tarefas repetitivas, altas demandas laborais e baixo controle sobre o próprio trabalho. Analisando o contexto da pesquisa, é possível afirmar que embora haja alta demanda laboral (através do desempenho de atividades relacionadas ao ensino, à extensão e à pesquisa), há alto controle sobre o próprio trabalho, no que tange ao trabalho pedagógico. Mas o trabalho docente não se restringe ao aspecto pedagógico. A alta demanda e o alto controle

são importantes indicadores do ponto de vista da satisfação com o desempenho do próprio trabalho e com a percepção de que se é um professor competente, mas este aspecto não é o suficiente.

Contraditoriamente à identificação de alta demanda e alto controle, é importante destacar que os aspectos relacionados aos problemas administrativos da universidade, da forma como a creche vem sendo gerida, de falta de recursos humanos e materiais, além da postura pouco democrática da última gestão iniciada a partir do ano de 2006, tem impactado negativamente no desempenho do trabalho em sala de aula, na percepção de satisfação com o próprio trabalho, tem dificultado a relação com as famílias. Estas atitudes têm diminuindo o controle das professoras sobre os aspectos relacionados ao trabalho docente e que não estão diretamente relacionados à sala de aula, a exemplo da relação entre as professoras e a Comissão de pais e entre as professoras e as auxiliares de creche.

Na creche, existem muitas categorias tanto de profissionais como da comunidade que da creche se beneficiam, compondo um coletivo de: funcionários técnico-administrativos (concurados), docentes do EBTT (concuradas), pais dos educandos (estudantes universitários e técnicos-administrativos), funcionários com contrato de trabalho terceirizado que compõem a equipe da higiene (também conhecidos como Serviços Gerais), as auxiliares de creche que também são funcionárias com contrato de trabalho terceirizado e estagiários, pertencentes ao Projeto Permanecer, além dos educandos.

A presença de tantas categorias, com representação e poder de pressão, no sentido de ter atendidos os seus interesses nesse ambiente, enseja diferenças na forma de avaliar situações comuns. Dito de outro modo, cada um avalia de acordo com o lugar onde se encontra e com a posição social que ocupa. Talvez pareça contraditório, e até seja mesmo, pois, embora o discurso geral dos profissionais da creche e dos pais se dê em torno de buscar o que é melhor para as crianças, em nosso entendimento nem sempre isso é a prioridade, sendo que mais atenção vem sendo atribuída à necessidade dos pais de ter um espaço onde deixar seu filho, importando menos as condições em que está este ambiente. Dessa forma, há interesses pessoais, profissionais e políticos claros que implicam em maior ou menor participação das categorias na tomada de decisões na gestão da creche, com reflexo para todos os sujeitos que compõem o seu coletivo, sejam técnico-administrativos, professores, pais, crianças, equipe da higiene, auxiliares de creche e estagiários.

E, por fim, a terceira demanda é tão complexa quanto a segunda, pois contempla a interação entre a creche e os demais setores como os quais se encontra hierarquicamente

vinculada, ou seja, a forma como a creche está situada administrativamente na estrutura universitária e as repercussões sobre as condições de trabalho na creche. Nesse sentido, há um descompasso entre a concepção de Educação Infantil que o grupo de professoras acredita e desenvolve e a concepção que os órgãos da administração central da creche parecem ter, limitando, restringindo e impactando negativamente na percepção das professoras no que tange à sua condição de docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Podemos afirmar que o que torna o ambiente de trabalho tenso, penoso e estressante para as professoras é menos a capacidade para desempenhar as funções para as quais foram concursadas, o conteúdo da tarefa, a forma de desempenhar as suas funções e muito mais as relações interpessoais com os órgãos administrativos da universidade, dentre eles a coordenação geral e pedagógica da creche (exercidos pela mesma pessoa desde ano de 2006) que têm tratado as professoras de modo desrespeitoso e depreciativo, como se não fossem docentes com direitos a serem respeitados.

As relações interpessoais têm sido fonte de desgaste emocional visto que há um hiato nas concepções de Educação Infantil, de docência e da forma de resolver os problemas cotidianos, de modo que ao invés de uma postura democrática o que tem sido observado é uma postura antidemocrática, não participativa, impositiva e verticalizada, seguindo em direção contrária ao que propõe a LDBEN, Lei 9394/96.

Portanto, a partir da análise dos dados coletados a partir das entrevistas e também através do questionário sobre condições de trabalho e saúde referidos é possível afirmar a existência do par dialético: prazer e sofrimento psíquico originado a partir do exercício da docência no contexto investigado. Como as professoras lidam com esse par dialético é o que nos propomos a apresentar no próximo capítulo.

## **7 CONSTRUINDO FORMAS DE LIDAR COM O PAR DIALÉTICO: PRAZER E SOFRIMENTO NO COTIDIANO EDUCATIVO**

Neste capítulo, descreveremos as formas encontradas pelas professoras para lidar com o par dialético “prazer e sofrimento” no cotidiano que evocaram dos dados obtidos através da entrevista semi-estruturada, análise documental e relatos de situações vivenciadas pelas professoras.

É importante esclarecer que nosso foco ao propor abordar as formas de lidar com o sofrimento psíquico, originado no ambiente de trabalho, consiste em identificar as atitudes positivas adotadas pelas professoras e que contribuem para fortalecer os próprios recursos internos que auxiliam na proteção contra os agentes estressores, de modo que elas possam continuar a se desenvolver pessoal e profissionalmente.

Os dados foram organizados em torno de três categorias: 1. O prazer no cotidiano; 2. O desprazer que gera sofrimento, e; 3. As formas de lidar com o sofrimento no cotidiano educativo.

### **7.1 O PRAZER NO COTIDIANO**

Acreditando que há aspectos de satisfação e realização no cotidiano do trabalho docente na creche investigada, perguntamos às professoras durante a entrevista sobre o que marca positivamente cada uma delas no exercício do trabalho, ou o que lhe parece prazeroso no exercício da profissão na creche. As respostas a essa questão possibilitaram a emergência das subcategorias: 1. Estar com as crianças e relacionar-se com elas; 2. A relação interpessoal entre as professoras, no grupo docente; 3. A qualificação docente como fonte de satisfação e prazer; 4. As relações interpessoais com outros profissionais da creche, e; 5. O exercício do diálogo com os pais como fonte de satisfação. A ordem de apresentação obedece ao critério da frequência com que foram referidos pelas professoras. São elas:

### 7.1.1 Estar com as crianças e relacionar-se com elas

Eu fico com a pureza da resposta das crianças  
É a vida, é bonita e é bonita  
Viver e não ter a vergonha de ser feliz  
Cantar e cantar e cantar  
A beleza de ser um eterno aprendiz<sup>61</sup>  
(Gonzaguinha)

Ao fazer o questionamento sobre o que mais gerava prazer ou satisfação às professoras no cotidiano do trabalho na creche, eu acreditava que a relação entre as professoras e no grupo docente seria o principal aspecto a ser referido. Apesar disso, a partir das entrevistas foi possível identificar que a relação com as crianças foi o elemento referido como a principal fonte de satisfação, na atualidade.

Desse modo, há um consenso no grupo nas informações prestadas pelas professoras quanto ao prazer em estar e se relacionar com as crianças, sendo referido por 6 das 7 professoras.

Nesse sentido, segundo a professora Estela,

[...] apesar das muitas dificuldades eu ainda diria que positivamente tem muitas coisas, mas cinco coisas são marcantes: a primeira delas é a relação com a criança, que é muito prazerosa, talvez esteja em primeiro lugar porque não tem nenhum tipo de intermediação ali, é você e a criança e aquilo já lhe dá um retorno imediato, é um abraço, é o desejo de estar só com você e não com outra pessoa, então que lhe diz assim: “ – Você é importante para mim! Você é legal! Eu gosto de você!” Isso já lhe dá um prazer enorme, enorme.

A relação direta entre a criança, ou entre as crianças e a professora, sem intermediações, uma relação sincera, na qual as professoras se sentem valorizadas e reconhecidas, as trocas afetivas e o respeito ao professor, além da possibilidade de se relacionar genuinamente são fontes de satisfação para as professoras.

Para Rebeca estar com as crianças, aprender com elas, observá-las e respeitá-las em um exercício de sensibilidade era o que mais lhe marcava positivamente no cotidiano da creche. Para ela,

---

<sup>61</sup> Gonzaguinha. O que é? O que é? Meus Momentos. Faixa 4. EMI, 1994.

[...] o que mais me causa prazer é estar com as crianças, eu adoro! Eu adorava estar com as crianças, fazer o trabalho com elas. Olhe que eu não dormia à noite, mas chegava lá, era como se eu tomasse uma anestesia e esquecesse tudo, porque as crianças também me ensinaram ao longo desses anos todos a redimensionar a minha prática. Eu fui, cotidianamente, vendo o que elas me traziam e em cima das brincadeiras livres delas, o que eu poderia estar contribuindo, trazendo, não eu com a minha ideia de adulto, “adultocêntrica”. Nesses doze anos eu aprendi muito a olhar o que as crianças estavam me dizendo para em cima daquilo construir a minha prática no dia a dia. Eu não gritava com as crianças, porque eu aprendi a usar um apito (que imita o canto de passarinho) e dizer que é um passarinho que está chegando e eles ficavam atentos. Eu podia escutar aquilo que as crianças estavam dizendo, do que era que elas estavam querendo brincar. Mesmo indo com um planejamento prévio, essa sensibilidade, esse olhar, essa escuta do que as crianças me diziam me dava prazer e me ajudou muito no meu crescimento profissional. Caiu por terra um monte de coisa que eu aprendi na faculdade e foi lá na prática que eu fui aprendendo, entendendo e interligando algumas teorias, porque muitas coisas que a gente aprende na faculdade não tem muito a ver quando a gente vai para a sala de aula, porque as crianças, elas nos falam outras coisas, coisas que eu fui aprendendo a escutar, a redimensionar na minha prática.

O trabalho pedagógico atento, crítico, fundamentado em termos de teoria e de prática possibilita exercer a docência de modo mais autêntico, criativo, responsável. Permite rever conhecimentos teóricos, promover reflexões e transformações a partir do cotidiano, do “chão” da sala de aula, contribuindo para o redimensionamento da prática docente, de modo que a ludicidade, a criatividade e a imaginação tenham um lugar especial na educação.

Bia destaca a sua satisfação em desenvolver o trabalho docente com as crianças e disponibilidade destas para participar, de modo que ela, enquanto professora percebe que seu trabalho contribui para o desenvolvimento infantil. Mesmo reconhecendo que, em alguns momentos, uma atividade proposta não surta o mesmo efeito, mas os momentos em que as professoras podem e conseguem desempenhar seu trabalho de forma satisfatória. Segundo Bia:

[...] quando a gente desenvolve uma atividade e que a gente vê o retorno das crianças, vê o brilho em seus olhos, a gente vê o envolvimento, percebe que aquilo está dando certo, que está atingindo o objetivo proposto e quando a gente se sente bem naquilo, se sente satisfeito através do bom trabalho realizado. Digo isso porque tem momentos que a gente faz uma atividade, mas a gente sente que não foi tão legal, não é que as coisas não aconteceram da forma como a gente pensava, como a gente imaginava, mas poderia ter sido melhor. Diante disso tudo, o prazer maior é esse retorno, é a gente perceber que a criança evoluiu, que a gente conseguiu ajudar aquela criança em determinado momento. Esse é o maior prazer que a gente tem.

Cecília descreve como principal fonte de prazer no cotidiano da creche o estar com as crianças. Neste sentido, destaca o seu fascínio pela sinceridade infantil, sinceridade esta que, aos poucos, os adultos perdem durante o processo de amadurecimento e, muitas vezes,

emperra as relações interpessoais. Sobre a sinceridade e pureza infantis lembramos o trecho da canção: O que é? O que é? de Gonzaguinha. Segundo Cecília,

O que me parece bastante prazeroso é o fato de estar com crianças. Estar com crianças é viver exatamente tudo isso que a vida nos oferece, tanto da alegria, quanto das dificuldades, quanto do riso, do choro e é como se essa vida infantil, fosse realmente um retrato da nossa vida. Mesmo depois que a gente fica adulto, a gente se depara com situações tão parecidas, quanto com as que a gente vê acontecer entre as crianças, na relação entre elas, na relação da gente com elas, na relação da autoridade, do desafiar, do transgredir, dos conflitos, do querer, do desejo, da negação. São coisas que acontecem, tal como na vida adulta. Agora, tem uma questão e eu acho que é isso que me fascina, que é o fato delas estarem aprendendo, mas, ao mesmo tempo, elas já tem uma forma muito sábia, que a gente, no processo de amadurecimento, de formatação da sociedade, perde, que é essa questão da sinceridade que elas tem muito tranquilamente. Da mesma forma que elas batem, brigam, elas depois estão de bem e aquilo parece que foi só um aprendizado mesmo, mas não impede que a relação continue. Eu acho que essa é a grande paixão de estar nesse contato com as crianças, que é a gente estar sempre se reavaliando e aprendendo, também na nossa vida. [...] Então, o que me marca é isso, é ver que a relação das crianças entre si guarda muita similaridade com a vida que a gente tem, a vida dita adulta, muitas vezes a gente tem um comportamento como o de uma criança e em outras, a criança tem um comportamento que nós adultos deveríamos ter, então isso é fascinante.

Os aspectos que marcam positivamente a professora Andréia, dizem respeito ao trabalho com as crianças, a criatividade e a autonomia para exercer a docência e a liberdade conquistada de ter o espaço da sala de aula como seu. Segundo ela,

[...] o trabalho com as crianças, o estar em sala de aula, ao mesmo tempo em que é cansativo [...], principalmente nos últimos tempos onde o cansaço físico, emocional, psicológico, tem se sobressaído, mas, apesar disso, o que me marca positivamente nesses 12 anos é a questão da interação com as crianças e que eu falando assim, pensando na minha história lá, eu me entrego muito ao que eu faço. Sempre “embarco” no projeto que estou desenvolvendo! Aí vem muito a criatividade, a dimensão do prazer, a dimensão da descoberta, do aprender e do desafio: - Será que eu vou? Será que eu não vou? Como será que eu faço? Será que eu faço? Positivamente é essa relação direta com as crianças e nessa relação o prazer, a liberdade de ser docente, de ter meu espaço em sala de aula e de ter autonomia, que eu acho que isso é uma coisa positiva na creche. Que não é uma coisa dada, não está aí desde o começo, foi uma coisa construída. Hoje, eu posso dizer, acho que o grupo pode dizer, que nós temos autonomia, o que fazer na sala de aula, como encaminhar, como conduzir. Essa liberdade para poder criar, e ao longo desses 12 anos eu tenho criado muito, essa coisa da criatividade, da descoberta e do lúdico.

As professoras Andréia e Rebeca já participaram do GEPEL (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e, talvez por isso, a temática da ludicidade na Educação Infantil seja muito referida e respeitada pelas professoras no ambiente da creche. As professoras Cecília, Mariana e Bia têm participado do grupo de pesquisa e essa participação se traduz em novas formas de conceber e desenvolver a prática pedagógica na Educação Infantil na creche.

Um dos relatos da professora Cecília contribui para compreendermos o papel da criança como tutora de resiliência ou a ludicidade e a resiliência na sala de aula: “aquele por meio de quem a felicidade chega”. Cecília nos relatou que, certa manhã, em sua turma de crianças entre 03 e 04 anos de idade, depois de algumas contrariedades, envolvendo a falta de outros adultos em sua sala e, conseqüentemente, o acúmulo de trabalho e esforço físico que a ausência dos profissionais representava, coincidentemente ou talvez por isso, as crianças da sua turma estivessem com os ânimos exaltados naquele dia. Após algumas atividades no salão e, posteriormente, na sala de atividades, chegou o horário em que, normalmente ela levava o grupo à sala da biblioteca, onde também existe um aparelho de TV e um de DVD e foram assistir a um vídeo infantil.

A professora se esforçou para iniciar uma conversa sobre o que assistiriam e a importância de fazer pouco barulho, pois os colegas também queriam assistir ao filme. Mesmo assim, o barulho da turma não diminuía. Com sinais de irritação, a professora, naquele momento, parecia necessitar do silêncio e de algum recolhimento para reelaborar os acontecimentos do início da manhã. Então ela pediu que ficassem todos quietos, com uma voz mais séria do que a que normalmente utilizava para falar com as crianças. Quando terminou de falar todas as crianças estavam quietas, uma delas que estava próxima da professora disse: “– Sim, senhor, Capitão Gancho!” A professora disse, que ao ouvir a menina lhe responder com a entonação e movimentos corporais semelhantes a um personagem dos contos de fadas, ela sentiu vontade de rir, virou-se para o lado, para que a menina não visse e riu mesmo.

Naquele momento, diante do jeito não habitual da professora se relacionar com a criança, esta mergulhou no universo mágico dos contos de fadas e assumiu o papel daquele que obedece ao comando do Capitão Gancho. A criança entrou no jogo, talvez para se proteger daquela forma ríspida, não usual.

Com a sensibilidade necessária à docência em turmas de Educação Infantil a professora percebeu que o seu sentimento de insatisfação ou chateação foi mais forte que ela e teve repercussão sobre o seu modo de se relacionar com a criança. A atitude de rir diante daquele episódio nos leva a perguntar: Como manter a seriedade e a rigidez iniciais diante da expressão criativa, engraçada e inesperada daquela criança que não entendia a situação que envolvia a todos naquele ambiente e que repercutiram sobre o humor e atitudes da professora? Naquele momento a resposta da menina fez toda a diferença, ajudando a professora a entender e reelaborar seus sentimentos em relação à situação inicial, favorecendo inclusive, a retomada

do jeito amoroso com que costumava falar com as crianças e conduzir as atividades pedagógicas.

Mas, onde estão ludicidade e resiliência nesta situação? Acreditamos que o estado lúdico da criança, que reconheceu na atitude da professora uma postura do Capitão Gancho, possibilitou que a menina se protegesse incorporando o papel do personagem dos contos de fadas que obedece, sem questionar, e, ao que parece, sem sofrer. Esta nos parece uma atitude resiliente da criança ao se reportar a um contexto em que era possível assumir o risco, sem maiores consequências, os contos de fadas. Por outro lado, parece-nos que a resiliência é ativada, também, na professora a partir da atitude lúdica da criança. Desse modo, a criança parece ter sido aquela pessoa que ajudou a professora a resgatar a alegria, o humor através da sua inocência e criatividade infantis e a refletir sobre a necessidade de enfrentar os problemas e não repassar para as crianças.

Há que se considerar, no entanto, que a professora pode ser tocada pela situação em função da sua sensibilidade e experiência que a ajudaram a repensar, em poucos segundos a atitude inicial e a buscar novas formas de lidar com a situação que parecia consumir a sua capacidade de enfrentar tantos estressores associados, isto é, a falta do outro adulto, a turma com muitas crianças, o excesso de ruídos e os poucos espaços alternativos para propor outras atividades.

O saber sensível desenvolvido na professora durante a sua vida e doze anos de trabalho na Educação Infantil na creche e fora dela, foram decisivos para ajudá-la a retomar o seu equilíbrio, apesar das dificuldades encontradas. É evidente que não queremos dizer que isso ocorre em todas as situações e com todos os professores. Às vezes, outras posturas podem ser tomadas, atitudes estas que não ajudam a ressignificar as vivências ou rever posturas. No exemplo citado, a criança foi aquela por meio de quem a felicidade chega, quando, com sua presença de espírito, ajudou a professora a redimensionar os agentes estressores presentes e, de algum modo, retomar seu equilíbrio. Entretanto, sabemos que o ambiente da sala de aula é muito dinâmico, principalmente quando se trata da relação professor-aluno. Neste sentido, lembramos a fala da professora Andréia quando diz:

Considero desafiadora e ao mesmo tempo gratificante. A primeira porque as crianças nos fazem pensar e (re) pensar nossas ações o tempo todo. E, a segunda porque é muito positivo ver que a interação que estabeleço com elas favorece seu desenvolvimento enquanto pessoa. Ah! É também uma relação de fortes vínculos afetivos.

A narrativa da professora Andréia ilustra bem a importância de estarmos abertos às possibilidades de aprendizagem que se originam a partir do cotidiano na Educação Infantil. Afinal, como ela mesma diz, a relação é desafiadora, o que implica em rever pontos de vista, rever conceitos, reestruturar-se, renovar-se, voltar atrás, reconsiderar, para ir adiante. Portanto, uma postura de abertura ao novo, ao imprevisto, ao não planejado, parece ser fundamental para aprender com as crianças e encontrar sentido no trabalho com elas. É o lugar da gratificação, do prazer, do estar inteiro, de se sentir bem com o que faz.

### **7.1.2 A relação interpessoal entre as professoras, no grupo docente**

No cotidiano de trabalho na creche investigada as professoras buscam estreitar as relações de solidariedade, respeito e confiança, de modo que encontram apoio e tentam lidar com os agentes estressores de forma mais coletiva. A relação entre as professoras e a importância do grupo foram citadas por todas as professoras, após expressarem o prazer de estar com as crianças. Nesse sentido, segundo Estela,

[...] uma coisa que também me dá muito prazer é a relação com as professoras, a relação entre nós docentes porque a gente construiu isso de forma bem positiva e isso é um presente enorme. As relações de trabalho costumam ser muito difíceis. Na maioria das vezes, as relações entre os pares tem muita competitividade e, entre nós, talvez até pelo fato de termos vivido tantos momentos difíceis juntas, a gente acabou construindo um laço muito forte, claro que em algum momento pode ter algumas coisas que a gente vê assim de: - Ih, ali já está surgindo uma “competitividadezinha” ou coisa parecida, mas o que é maior do que tudo é a amizade que foi criada nesse grupo de professoras. Então essa é a segunda coisa que me dá prazer na creche.

Bia destaca as relações interpessoais no grupo e a possibilidade de aprendizagem com as colegas, além de um trabalho baseado na partilha, na troca, com o estreitamento de algumas relações. Para ela,

[...] ao longo desses anos eu fiz amigos na creche, eu tenho relações boas, eu dou risada aqui. Então eu acho que tem aspectos positivos, tem aspectos relacionados ao próprio crescimento que eu tive com o grupo, da partilha, da troca. Isso, pra mim, tem sido positivo, tem sido prazeroso, o estreitamento de algumas relações tem sido muito prazeroso.

Andréia chama a atenção para a relação de amizade, solidariedade e respeito entre as professoras, construída apesar das diferenças entre elas, demonstrando uma relação de alteridade. Senão vejamos:

[...] outra coisa que também me marca muito positivamente, além disso, do encontro com as crianças, é o encontro com as outras professoras, com as outras mulheres, que lá estão há 12 anos também, construindo esse espaço. Eu acho que é outra coisa que eu não poderia deixar de falar, porque me marca muito positivamente. Na verdade eram pessoas que não se conheciam, duas pessoas se conheciam que era Cecília e Estela, mas ao longo desses 12 anos a gente foi construindo uma amizade, construindo solidariedade, construindo respeito umas com as outras e foi construído mesmo, não foi dado, todas são muito diferentes, nós somos muito diferentes entre nós, mas é uma coisa que me marca muito prazerosamente.

A professora Rebeca aponta a importância do grupo de professoras como fonte de prazer. Uma relação de confiança, respeito, fonte de apoio e resistência para realizar a luta no cotidiano. Rebeca destaca que nem sempre as professoras concordam umas com as outras, mas isso não é empecilho para que exista uma relação saudável e baseada no respeito ao pensamento divergente.

[...] a relação com as minha próprias colegas de trabalho, me dá muito prazer, diga-se com relação às colegas de trabalho as minhas colegas professoras, porque a nossa união, a nossa forma de nos relacionar, não que a gente sempre concordasse uma com as outras, mas a nossa forma de ser transparente, de discutir as nossas questões, nossas condições de trabalho, a nossa identidade enquanto profissionais na universidade, isso ajudou a me fortalecer e a permanecer porque se fosse em outra situação, se não tivesse esse apoio, esse alicerce, com certeza a gente sairia porque a gente fica com as crianças quatro horas por dia e, em outros momentos em que a gente fica com os demais colegas, principalmente com as professoras, a gente pode desabafar, colocar as nossas inquietações, nossas condições de trabalho, indo à luta para buscar melhorias, pensando junto. Eu acho que essa questão de a gente pensar junto, construir junto nosso espaço ajudou muito nessa relação ao longo desses 12 anos na creche.

O pensamento divergente é estimulado no grupo e este se constitui em um exercício de proposição, de discussão, de argumentação e contra-argumentação em defesa dos posicionamentos individuais diante dos problemas coletivos, da profissionalidade, da identidade enquanto docentes em uma creche universitária. Neste sentido, o grupo exerce o papel de mediador de conflitos, de lugar privilegiado nas discussões, para as providências necessárias.

Cecília destaca como positiva a relação construída no grupo de professoras como fonte de satisfação que deve ser referida por todas as professoras. Destaca que, como qualquer relação interpessoal, às vezes há conflitos, mas que isso faz parte da vida. Ressalta o fato de

que, durante algum tempo o grupo de professoras precisou se manter isolado mas que, aos poucos, essa relação de confiança, cooperação e solidariedade tem se ampliado para outros setores.

[...] uma outra coisa que me marca positivamente, e isso vai ser uma resposta de todas as professoras, é a relação que se estabeleceu entre as docentes no grupo. De certa forma, eu vejo assim, expandindo para outros setores da creche, essa relação que a gente construiu que a gente sedimentou, uma relação de confiança, de amizade, de luta, de troca. Enfim, todas essas coisas são positivas. Tem momento em que a gente se aborrece também, umas com as outras, por algum motivo mas isso também faz parte da vida.

Diante dos depoimentos das professoras é possível concluir que a relação interpessoal entre elas no grupo é uma relação muito cuidada, baseada no respeito à individualidade, aos pontos de vista, aos posicionamentos de cada uma. Isso não impede que os conflitos surjam no grupo. A forma de lidar com esses conflitos e de encaminhar as soluções é que parece um diferencial uma vez que é uma relação em que há respeito, solidariedade, cooperação e partilha.

### **7.1.3 A qualificação docente como fonte de satisfação e prazer**

O desejo de se qualificar, de cursar o mestrado e o doutorado foi referido por 4 das 7 professoras da Educação Infantil da creche investigada como fonte de prazer ou como algo que lhe marca positivamente. Diante disso, podemos inferir que 3 professoras não fizeram referência de encontrar satisfação no processo de qualificação docente. Essas professoras são as que só tem o curso de Especialização concluído e ainda não foram alunas regulares do curso de mestrado e/ou doutorado. Isto pode ser interpretado, por um lado, como forma de considerar como qualificação docente apenas os cursos de mestrado e doutorado ou, por outro, o fato de não percebê-los como fonte de satisfação por não terem ainda vivenciado o processo.

Entretanto, acreditamos que, por um lado, a referência à qualificação como marca positiva no exercício da profissão docente foi referida por professoras que fazem parte efetivamente da carreira dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico apontou para a consciência da docência enquanto profissão que demanda processo contínuo de aperfeiçoamento e, por outro lado, os estímulos proporcionados do ponto de vista da

retribuição pecuniária, com possibilidade de progressão na carreira e remuneração diferenciada para os professores que ascendem verticalmente na carreira.

A qualificação docente é referida por Estela com uma dupla função: a primeira como fonte de apoio para ajudá-la a continuar a desempenhar o trabalho docente com dignidade. A segunda função atribuída à qualificação diz respeito à forma de materializar o desejo de mudança por outro ambiente de trabalho, no qual seja respeitada enquanto pessoa e enquanto profissional. Segundo ela,

[...] a qualificação é uma coisa que tem me dado muito prazer, é o maior prazer que eu tenho tido, para me ajudar a continuar. Mesmo diante de todas as dificuldades que eu vejo na creche, é de onde eu tiro toda a minha força para lutar pelo futuro e continuar no presente fazendo o que eu faço com dignidade. Essa é a terceira coisa.

O relato de Estela denuncia a forma como ela e o grupo de professoras vem sendo tratadas na universidade ao longo dos anos. As professoras precisam provar o tempo todo que são competentes, que não são “cuidadoras” de crianças, que têm uma profissionalidade na qual investem tempo, dinheiro e energia e, por isso, merecem respeito. A professora Estela vem participando de processos seletivos de modo que possa, no mais breve espaço de tempo, pedir exoneração da universidade na qual trabalha. Podemos afirmar que isso é incomum, pois muitas pessoas no Brasil têm buscado uma vaga no serviço público, especialmente no serviço público federal. Por outro lado, podemos compreender o desejo desta professora quando consideramos que o que move um trabalhador não é apenas salário. Esta professora demonstra o seu desejo de ser reconhecida e valorizada enquanto professora.

Segundo Rebeca, o estudo, ou a qualificação docente significa crescimento profissional, salarial e instrumentalização para enfrentar novos desafios. Para ela,

[...] eu continuo a estudar, [...] o estudo para mim representa crescimento profissional, crescimento salarial também e, o mais importante de tudo, eu acho que quando a gente estuda, quando a gente lê, causa um turbilhão na gente, uma inquietação pra querer fazer o melhor para as crianças com mais discernimento, [...] o estudo me ajudou e me ajuda a lidar com a criança no cotidiano, porque eu aprendi a compreender a criança como criança, a entender as coisas que elas estavam fazendo. E através do estudo eu tenho a possibilidade de enfrentar novos desafios, conquistar novos espaços de atuação, continuar a me desenvolver pessoal e profissionalmente.

Quando questionada a sobre o que lhe marca positivamente no exercício da profissão docente na creche, a professora Graça afirmou que,

[...] é simplesmente o amor mesmo, o prazer de exercer a docência, mas um prazer que diante das circunstâncias ficou um pouco abalado, um pouco afetado. Eu não sei se ainda tenho tanto prazer assim como antes. O prazer pela função da docência.

É possível afirmar que esta referência se mostra muito diferente das demais afirmações das outras professoras que compõem o grupo. Há que se considerar também que Graça pertence a outra categoria e outra carreira profissional e que não tem os mesmos incentivos que a carreira docente. Além disso, a diferença salarial entre as professoras da carreira e da professora Graça é muito grande se considerarmos que desempenham a mesma função dentro na creche da universidade. Neste sentido, é possível que tal diferença implique em diferencial para o interesse pela qualificação ou não por parte das professoras entrevistadas, apesar de nenhuma das entrevistadas ter referido muita satisfação com o salário na universidade.

A referência ao “prazer abalado” pelas circunstâncias vivenciadas pelas professoras no ambiente da creche também apontam para os problemas presentes ao longo dos últimos 5 anos de docência na creche. Situações que impactam negativamente na percepção de satisfação e refletem no cotidiano do trabalho. Desse modo, são problemas que já existiam antes da agressão à professora Rebeca, mas que, se intensificaram, após esse episódio.

#### **7.1.4 As relações interpessoais com outros profissionais da creche**

As relações interpessoais com respeito, carinho, confiança entre as professoras e outros profissionais da creche, foram referidas por 2 das 7 professoras como fonte de satisfação no dia a dia do trabalho docente naquele ambiente laboral.

Para Cecília, as relações interpessoais que vêm sendo construídas no cotidiano, podem ser referidas como fonte de satisfação.

[...] eu acho que, de certa forma, a gente está tentando construir algumas pontes, porque nós, grupo de professoras, por uma questão de sobrevivência, precisou ser, durante muito tempo, uma ilha na creche. Mas eu acho que agora a gente está conseguindo começar a construir algumas pontes com outros setores, porque a gente tinha uma ponte muito legal com os pais. Isso está um pouco prejudicado nesse momento, mas acredito que internamente, entre os setores da creche a gente está começando a fazer essas pontes, com a enfermagem e com a biblioteca, principalmente. Mas, por outro lado, com esse episódio da agressão que aconteceu com a de nossas colegas, a relação com os pais ficou fragilizada. Desse modo, além da relação com as crianças, o que me marca mesmo é essa relação do grupo de professoras, que vejo positivamente, ampliando para outros setores.

É possível afirmar que, se por um lado, a creche foi prejudicada com o episódio de agressão a uma das professoras e isso abalou a relação com os pais, por outro lado, aos poucos, a relação entre os diversos setores da creche tem se intensificado, possibilitando que “novas pontes” sejam construídas, fortalecendo as relações interpessoais e isso, aos poucos, poderá favorecer a reconstrução da relação de confiança que ficou abalada entre as professoras e os pais da creche.

As relações interpessoais também são referidas pela professora Estela como fonte de satisfação. Segundo ela,

[...] uma outra coisa que também é prazerosa é poder perceber que, apesar das divergências que nós temos lá dentro, de forma coletiva com o grupo creche, existem realmente pessoas que gostam da gente, que se afeiçoaram a gente, que a gente cativou e que nos cativaram também. Então, quando você adocece, como eu adoeci agora, eu fiquei afastada, quando você volta, tem sempre alguém que diz assim: “- Que bom que você voltou!” e você se sente em casa, apesar de todos os problemas que você sabe que tem ali, você diz: - Aqui é a minha casa também! E você diz: - Eu sou especial para essas pessoas. Tem pessoas aqui que se preocupam comigo. Essa é a quarta coisa que também me dá muito prazer.

A demonstração de carinho, de atenção, de se sentir querida entre os colegas de trabalho é fundamental para a percepção de satisfação no cotidiano, no ambiente de trabalho. Isso pode ser constatado a partir da referência feita pela professora Estela, para quem apesar das divergências no aspecto mais coletivo, há outras relações interpessoais satisfatórias no espaço da creche.

### **7.1.5 O exercício de diálogo com os pais como fonte de satisfação**

Apesar de a professora Estela referir, veementemente, o seu desejo de não continuar a exercer a docência na creche, esta foi a professora que fez mais referência a itens relacionados com a satisfação com o próprio trabalho. Segundo ela, poder dialogar com os pais é uma delas. Neste sentido,

[...] uma outra coisa que eu também tenho muito prazer lá na creche é de poder dialogar com os pais, por exemplo. Embora nem sempre você tenha a mesma receptividade com todos. Às vezes, existem alguns discursos que antecedem o nosso e que dificultam o nosso diálogo, quando a gente chega junto do pai ou da mãe. Mas, eu sempre sinto muita tranquilidade para conversar com eles, no sentido de que eu me coloco como uma igual, como alguém que sabe alguma coisa do filho, daquele pai, daquela mãe ou daquele pai e mãe e, também, como alguém que tem alguma

coisa a aprender com eles. Isso pra mim é tão prazeroso, é imensamente prazeroso poder ver que eu pude contribuir com isso. Quando chego para um pai que está muito angustiado porque o filho está batendo muito nas outras crianças e aí aquele pai vem já apreensivo, porque ele foi chamado na “escola”, isso é, para muitos pais, um momento meio constrangedor, porque pode “vir bronca”, pode vir coisa daí, e aí, quando aquele pai é bem recebido, quando você diz assim: - Olhe o seu filho, é uma criança muito legal! Você não diz: - O seu filho é agressivo e então você já rotula o filho de alguém como difícil, coloca “rótulos”. Eu acho que eu estou fazendo muito bem o meu papel nessa hora, sabe? Então isso me dá muito prazer, ainda que não sejam muitos momentos em que eu possa fazer isso porque o dia a dia é muito corrido, a gente tem muitas atribuições. Essa é a quinta coisa que me dá prazer na creche.

É possível inferir, portanto, que há prazer e satisfação das professoras, no que tange ao conteúdo da tarefa que desempenham e, que, as fontes de desprazer e, conseqüentemente sofrimento, não são o trabalho docente com todas as suas funções, mas, os aspectos administrativos, de gestão e de desvalorização social, com que são tratadas as professoras no cotidiano educativo da creche e pelos órgãos gestores da universidade.

## 7.2 O DESPRAZER QUE GERA SOFRIMENTO PSÍQUICO

O desprazer vivenciado ao longo dos anos acentua a percepção de sofrimento a partir da presença de agentes estressores vivenciados em pequenas doses diariamente. Os problemas não resolvidos e a deterioração das condições de trabalho contribuem para presença de sofrimento psíquico referido pelas professoras.

As situações de trauma onde o sofrimento psíquico vivenciado ao longo dos anos foi referido pelas professoras não devem ser analisadas de forma isolada, pois no contexto as situações de desprazer e sofrimento se repetem sob variadas formas, reforçando os sentimentos de desamparo e vulnerabilidade. Neste sentido, emergiram as seguintes subcategorias: 1. Quando uma professora é agredida, todas são; 2. A ambigüidade do papel do professor: o que esperam deste profissional e o papel que o professor desempenha de fato; 3. A invisibilidade visível: o não-lugar da creche na estrutura universitária;. A ordem de apresentação obedece ao critério da frequência com que foram referidos pelas professoras, a saber:

### 7.2.1 Quando uma professora é agredida, todas são

Quando a professora Rebeca sofreu a agressão por parte de uma mãe, o psiquiatra do Serviço Médico da universidade recomendou o seu afastamento das atividades laborais, esta professora necessitou ainda mais de apoio emocional. A colega de sala, professora Cecília, estava mais próxima, diante disso em seu depoimento apontou o quão difícil foi para ela assumir a postura de apoiar e acompanhar Rebeca nas providências necessárias e ainda assumir as atividades de sala de aula e conciliar o curso de doutorado. Ela refere os pensamentos repetitivos, sem conseguir se desligar dos problemas da colega, falando compulsivamente sobre os problemas, afetando outros aspectos da própria vida, aspectos que vão para além do ambiente de trabalho. Segundo Cecília,

Eu mantenho, eu tento manter, me desligar dos problemas da creche, o que não foi muito fácil no primeiro semestre (2009.1) porque, de certa forma, eu estive muito ao lado de Rebeca. Esse problema de Rebeca parecia, na verdade, que estava me tomando, não é? Tomando mesmo, porque eu não conseguia me desligar, eu não conseguia pensar em estratégias do que fazer. Ela ligava, eu conversava muito, eu precisava dar força pra ela. Então, quando eu não estava na creche eu estava com isso, era como se eu estivesse o tempo inteiro vinculada à creche. Raríssimos momentos eu consegui estar fazendo outra coisa e não estar falando sobre a creche, mesmo que eu estivesse com outras pessoas. Então, isso foi uma coisa que foi me angustiando muito e culminou, nesse início de semestre (2009.2), nessa solicitação de que eu assumisse a minha carga horária máxima, mesmo fazendo doutorado, mesmo sabendo que tudo estava planejado para eu me afastar, mesmo com todo o apoio do grupo das professoras, mas esse afastamento da professora Rebeca me fez assumir toda a sala, toda a carga horária. Desse modo, além do mal-estar emocional, se acrescentou um estado de cansaço corporal mesmo, físico.

Podemos perceber que o apoio de uma professora à outra não aconteceu sem reflexos como cansaço, pensamentos repetitivos, angústia, crise de pânico de pressão alta, para aquela que apoiava. Como o grupo é composto por um número pequeno de professoras estes problemas ressoavam umas nas outras e foram referidos por todas as professoras como uma situação traumatizante, pois, qualquer uma delas poderia estar no lugar da professora agredida. Diante da negativa de contratação de uma professora para substituir Rebeca o trabalho se tornou ainda mais exaustivo para Cecília, a professora que permaneceu com a turma, tendo como consequência a impossibilidade de continuar as suas atividades de estudo e dificuldade em encontrar satisfação em outras atividades do dia-a-dia.

A importância do apoio emocional, afetivo, social e instrumental oferecido por Cecília a Rebeca foi referido no depoimento de Rebeca ao falar do apoio com que pode contar para lidar com a agressão sofrida em seu ambiente de trabalho:

[...] tem uma professora que me sustentou muito, que foi Cecília, (choro) porque Cecília ligava para mim todos os dias. Era como se fosse minha irmã. Ligava para conversar, para saber como eu estava, então isso pra mim foi muito bom. Ela ia comigo na justiça, escrevia comigo os documentos, a gente discutia, ela compartilhava tudo com vocês. Ela é uma pessoa que eu tenho um vínculo muito forte e que eu me preocupei quando ficou doente. Eu não queria que ela ficasse doente. Uma pessoa boa, uma pessoa que não merece adoecer pela creche. Aliás, nenhuma de vocês merece adoecer pela creche e ela me dizia: “-Olha, Rebeca, não se sinta culpada por que isso é uma questão de gestão, uma gestão que está adoecendo a gente”. Estela, ela está doente, está sentindo essas dores, com certeza são sintomas dos problemas vivenciados na creche, eu não tenho dúvidas. A própria orientadora dela chegou lá no meu setor de trabalho atual e disse: “- Não tem motivo pra Estela estar assim, sentindo essa dor por causa do filho”. Assim, do ponto de vista dela, não havia motivos, mas ela não sabe o que Estela passou lá na creche e o que ainda passa.

As situações de estresse prolongadas, acrescidas da percepção de injustiça e a falta de ações efetivas por parte da coordenação geral e do órgão dirigente vem repercutindo sobre a saúde física e mental das professoras e, nomeadamente existe um mal-estar emocional. Rebeca lembra o adoecimento de Cecília, ao ter crise de pressão alta neste período. Lembra também as dores que a professora Estela vem sentindo com risco de perda do bebê, pois ela estava gestante com aproximadamente 4 meses de gravidez.

O reconhecimento que este estado de coisas de falta de apoio e de gestão que não apóia o trabalho e as trabalhadoras docentes dessa creche repercutem na saúde física e mental e exigem ações em nível pessoal, “o se trabalhar internamente” ou psicologicamente para não se deixar emocionar tanto, estabelecer o foco em situações que dependem de si como estar com as crianças, dedicar-se a elas e fazer o melhor que podem em função delas. Ainda segundo Cecília,

Além do mal-estar emocional, se acrescentou a isso um estado de cansaço corporal mesmo, físico e aí teve aquela questão da minha pressão sanguínea que subiu. Isso nunca me aconteceu, eu nunca tive pressão alta e eu fiquei com a pressão ruim. Mas com a ajuda de muita gente eu consegui me reequilibrar sem precisar me afastar do trabalho por muitos dias. Enfim, acho que tenho tentado me trabalhar internamente para não me deixar emocionar tanto e me envolver tanto com esses problemas de lá e não querer dar muito palpite, não querer participar muito, mas, inevitavelmente, a gente é muito solicitada e pelo fato de estar muitas manhãs como única professora na casa eu ainda fui muito solicitada para outras questões de estagiários, de avaliação, de substituição de auxiliar, de coordenação. Enfim, muitas coisas e eu consegui de certa forma desenvolver o que tinha que desenvolver, mas não tanto quanto com aquele mesmo envolvimento, com aquela mesma alegria. O trabalho do projeto mesmo é uma coisa que não tem me motivado a criar muitas coisas, o que eu tenho curtido mesmo é brincar com as crianças, e tenho me reservado a isso, enquanto eu estou com as crianças, eu poder me entregar para elas, ajudar no desenvolvimento delas, desafiar, brincar, brincar muito porque eu vejo esse caminho do brincar como um caminho de superação, então é basicamente isso.

Demandam também ações em nível coletivo no sentido de denunciar os problemas vivenciados no cotidiano da creche, de encaminhar os problemas àqueles que podem efetivamente resolver, de buscar apoio junto ao sindicato, quando este se configurar em um espaço de apoio para as professoras.

Durante as entrevistas individuais todas as professoras relataram a agressão sofrida pela professora Rebeca e se mostraram sensibilizadas em função disso. O lugar daquela professora estava em xeque, mais que isso, o lugar de todas as professoras foi contestado. Como disse Esteve (1999, p. 31), já não existe o amparo do consenso social. Qualquer atitude do professor pode ser contestada e haverá grupos e forças sociais dispostos a apoiar a contestação ao professor. O que reforça a tese de que,

[...] as escolas deixaram de representar um local seguro e protegido e incorporaram a violência do cotidiano e do entorno dos estabelecimentos de ensino. [...] A violência no Brasil tornou-se uma situação social grave e esse contexto tem repercussões importantes no trabalho, sendo uma fonte importante de estresse nas escolas. (GASPARINI et al. 2006, p. 2680).

A violência está presente no cotidiano desta creche universitária ainda que a motivação da agressão à professora Rebeca tenha causa externa ao contexto educativo em questão, uma vez que a mãe-estudante estava em vias de jubilamento no curso de graduação. Este motivo por si só não seria suficiente para motivar a agressão, mas, no caso em específico, o poder de contestação (às normas da creche) da mãe agressora encontrou ressonância na Comissão de pais, ainda que sem ouvir a versão da professora e aumentou proporcionalmente ao espaço que foi permissivamente cedido pela coordenação geral da creche sobre a creche.

Estela, que há cerca de dois anos tinha vivenciado uma situação que considera bastante traumática relatou:

Quando a minha colega de trabalho, Rebeca, foi agredida verbalmente por uma mãe, diante dos meus olhos no momento exato em que a situação aconteceu eu não me dei conta do que ela significava pra mim, pra ela, pra nós todas como professoras. Depois os dias foram passando, a situação se complicou porque a mãe acusou essa professora de forma muito forte, ela acusou a professora de ter feito uma coisa que, pelo menos da minha parte, eu não vi. Ela disse que a filha tinha sido empurrada pela professora, mas a criança saiu normalmente pela sala, tranquilamente, realmente dando a entender de que não tinha sido empurrada, porque uma criança pequena quando é empurrada ela não sairia daquele jeito, mas enfim, a mãe disse isso e isso tomou uma proporção enorme na creche, a creche não tomou a iniciativa que tinha que ter tomado de tentar resguardar a posição da professora, a dignidade da professora, os anos de trabalho todos e nunca tiveram nada a falar negativamente sobre ela. Aí eu me senti igual à professora, totalmente vulnerável, mais uma vez e sozinha do jeito que a minha colega estava. Só não foi igual a ela porque só ela sabe o que ela passou. Eu não gostaria de sentir nem “um milímetro” do que ela sentiu, mas eu senti, todas nós sentimos porque era como se a gente tivesse vendo a gente mesma. É como se a gente tivesse se vendo ali naquela situação. Ela foi afastada por

indicação médica e eu fiquei praticamente sozinha, porque Rebeca foi afastada, Cecília estava em redução de carga horária e Andréia estava com seu filho pequeno adoecido. Então, quem estava mais presente naquele momento era eu e eu tinha que ver todos os dias, os pais chegando e olhando estranho pra gente pra aquele espaço de trabalho, desconfiados, pensando se estava seguro em deixar a criança ali ou não, como se nós fôssemos passíveis de agir incorretamente com a criança. Foi muito horrível, muito difícil e eu, de alguma forma, retomei esse sentimento de dor, essa ferida que estava ali quietinha e voltei a sentir também as mesmas angústias, voltei a sentir como se algumas pessoas estivessem me perseguindo, com “ansiedade persecutória”, como eu digo. Fiquei muito esquisita, muito esquisita mesmo.

O relato é longo. A dor descrita nos sensibiliza, pois mostra como uma agressão a uma professora afeta profundamente o grupo e a credibilidade da creche. Outras situações de trauma, vivenciadas pela professora e, aparentemente resolvidas vieram à tona e refletiram no humor, na vida, nas atitudes, nas relações interpessoais da professora, demandando uma atenção especial no sentido de acompanhamento psicológico.

A agressão sofrida pela professora Rebeca foi descrita por todas as professoras entrevistadas. Citaremos o relato da professora Andréia por demonstrar o quanto um grupo pode ser atingido quando uma professora é agredida. A professora Andréia passou por situação semelhante a da professora Rebeca, há aproximadamente 12 anos. O tempo não foi suficiente para apagar as marcas e as lembranças do ocorrido e uma agressão a uma colega, fez Andréia reviver a sua experiência e o traumatismo causado.

Já vivi [...], foi bem no começo. Estava em estágio probatório ainda. Eu entrei no Grupo 3, à tarde, e aí a minha turma, naquele momento estava passando por um momento de muita inquietação, uma coisa que é normal, a priori, mas que estava além. [...]. Algumas crianças já tinham questões bastante difíceis e a condução do grupo era uma coisa difícil [...]. Eram 24 crianças, eu e uma auxiliar. Tinha dias na sala, que cadeiras voavam mesmo! Literalmente, mesas voavam pelo ar e o conflito entre as crianças era de uma machucar a outra, de morder, de bater. Em uma dessas tardes, tinha uma criança específica, que tinha um movimento extremamente difícil, era ele quem fazia essa história das cadeiras voarem e aí a cadeira voou e eu fui fazer a intervenção porque ele machucou um colega aí ele veio muito transtornado, para cima de mim, para me bater, aquele caos total, com 23, 24 crianças e eu aprendendo a ser professora de Educação Infantil, pela primeira vez. Então eu pensei: eu vou me embora daqui. Com três dias de creche, eu não sei o que é isso, eu não sei o que fazer, mas, além disso, eu precisava trabalhar, tinha a questão da necessidade, aí eu pensei, eu vou enfrentar essa fase. Um dia ele veio tomado, transtornado e eu tive que conter a criança fisicamente porque já estava em um nível que ou eu o continha ou ele machucaria duas, três, muito mais gente, do jeito que ele estava [...]. E nessa que eu contive fisicamente, a marca da minha unha ficou nele. Quando a mãe dele veio buscá-lo no final da tarde, a situação estava feita, porque a criança falou e mostrou. Ela saiu pelos corredores, em uma situação muito semelhante ao que aconteceu com Rebeca em tempos recentes, gritando, falando, que ia pro conselho e o estatuto e não sei o que, a professora agrediu o filho dela e machucou e deixou marcas e falando com todos os funcionários que chegavam pela frente. E aí naquele dia Tânia<sup>62</sup>, que era a psicóloga estava lá e não deixou que a mãe sáísse naquele estado. Chamou, conversou e aí é a importância de ter um psicólogo competente lá

---

<sup>62</sup> Nome fictício para preservar a identidade da profissional.

na creche. Realmente é a falta que um profissional que saiu de lá, um profissional com aquele perfil faz, que é conhecer as histórias de vida das crianças e da família. Tânia já conhecia a história de vida daquela criança e dessa mãe. Então ela chamou, fez uma mediação qualificada, interveio e me chamou. Eu conversei, expliquei, relatei exatamente o que aconteceu, porque aconteceu, porque eu contive a criança, falei da não intencionalidade do machucar a criança, mas porque que eu tive que conter fisicamente. Mesmo assim, na minha cabeça só vinha assim: eu vou ser demitida, demitida, pelo fato de estar em estágio probatório e a mãe falando aquelas coisas todas de maus-tratos ao filho, de agressão física ao filho dela e aí eu fiquei pensando: essas pessoas não me conhecem, eu vou ser “mandada embora”, “mandada embora”, mais que mandada embora, de ser acionada judicialmente por uma coisa que de fato não foi intenção minha. Tânia soube fazer a mediação, a intervenção, essa coisa não evoluiu para uma questão judicial onde eu fosse acionada por maus-tratos ou por agressão física contra uma criança, mas foi um evento que me marcou muito na creche, principalmente porque eu estava chegando e eu era completamente inexperiente, não tinha esse lastro que eu tenho hoje, estava no estágio probatório, e eu não tinha um histórico [...] como o histórico que Rebeca tem [...]. Quando isso aconteceu com Rebeca, agora, eu meio que revivi um pouco e eu sei exatamente o que ela viveu, porque eu vivi um pouco isso há doze anos [...] eu vivi isso na pele! A diferença é que, no meu caso, naquele momento, eu tive uma pessoa competente que soube fazer a mediação [...] e Rebeca não teve isso, muito pelo contrário... mas é uma coisa que me marcou, é um trauma que eu tenho da creche, é isso, é um trauma bastante forte, tanto assim que eu já levei para a minha terapia quando estava acontecendo com Rebeca e eu revivi um pouco. A minha psicóloga até falou assim: “– Andréia, isso está acontecendo com Rebeca.” Ela não entendia porque eu estava naquele estado e aí eu disse assim: - Está acontecendo com Rebeca mas aconteceu comigo! [...] E a minha ferida que parecia cicatrizada, ela abre e reabre bem pesada, eu estou exposta, eu estou a mercê do que um pai diga, do que uma mãe diga. Então foi um trauma e eu senti, ainda no primeiro semestre, depois que tudo aconteceu com Rebeca [...] Porque eu me vi no lugar e pode acontecer comigo de novo e eu me senti extremamente fragilizada e vulnerável.

Existem algumas diferenças em relação ao episódio vivenciado por Rebeca e por Andréia. Se por um lado Rebeca hoje tem um “histórico”, como Andréia referiu, de trabalho de qualidade, de boas relações interpessoais com crianças, colegas de trabalho e outros pais, coisa que Andréia há doze anos não tinha, nada disso foi suficiente para resguardar e “falar” em favor de Rebeca.

Por trás da situação que envolveu a professora Andréia havia a família da criança com sérias dificuldades. Dificuldades essas que não eram do conhecimento da professora, naquele momento, mas refletia no comportamento da criança e era do conhecimento da psicóloga. Quanto à agressão vivenciada pela professora Rebeca, por trás havia uma mãe-estudante também com problemas, sob risco de jubramento na universidade, pois já estava expirando o prazo para a conclusão do curso de graduação.

Sem dúvida que o diferencial entre uma situação e outra foi a atuação ética, atenta, competente e imediata da psicóloga. Nesse momento, com a professora Rebeca a coordenação geral e pedagógica exercida pela mesma pessoa não optou pelo papel mediador, conciliador

que resolvesse o conflito inicial e diminuísse o impacto sobre as professoras. É possível dizer que houve uma mediação equivocada e pouco cuidada, cujos reflexos são percebidos até hoje pelas professoras.

### **7.2.2 A ambiguidade do papel do professor: o que esperam deste profissional e o papel que professor desempenha de fato**

Com o concurso de professores para a docência na creche em 1997 e a chegada das professoras, aos poucos foi sendo construído um processo de adaptação das professoras à creche e da creche como um todo às professoras. Podemos afirmar que este foi um período de grandes tensões. Na verdade, a tensão continua a existir, uma vez que, havia e há distância entre as expectativas dos órgãos gestores da universidade, incluindo a coordenação geral da creche quanto à carga horária de trabalho e ao conteúdo da tarefa, como podemos inferir a partir da fala da professora Andréia, cuja posição é unânime no grupo.

Eu vejo que há um hiato aí nas concepções, das pessoas que estão nos órgãos, exercendo os cargos administrativos de confiança, a coordenação geral da Creche, por exemplo. Muitas coordenações que já passaram pela creche, exceto algumas que tinham uma perspectiva mais progressista, então eu acho que as situações de conflito se dão por isso, porque eles têm uma visão assistencialista ainda e a gente está além. Quando eu falo a gente, eu falo do grupo docente e eu. Nós estamos além porque nós temos uma perspectiva muito mais de compreender que já passou esse tempo do assistencialismo, [...], somos docentes, temos que fazer ensino, pesquisa e extensão com qualidade, [...]. Uma das grandes questões é esse hiato entre as concepções e visões, por um lado assistencialista e por outro, educativa, propositiva, de qualidade, com compromisso, muito longe do assistencialismo, mas muito longe mesmo. Uma concepção que quer políticas institucionais, bem definidas e não políticas assistencialistas, queremos políticas públicas educacionais e educativas. Esse é um hiato muito grande.

Diante do exposto, podemos concluir que há um visível conflito de concepções entre o que a coordenação geral da creche e de instâncias superiores da administração da universidade espera que seja o trabalho e a função das professoras na creche, e o que as professoras compreendem que seja a sua função. Em outras palavras, a administração espera que as professoras desempenhem as atividades de ensino na creche, oferecem resistência para o afastamento para qualificação docente e exigem que façam atividades de extensão dentro do espaço da creche e restringem o desenvolvimento da atividade da pesquisa (mesmo que seja pesquisa em nível de qualificação, uma vez que, como nenhuma das professoras do grupo tem ainda o doutorado, o grupo é impedido de captar recursos através dos editais da FAPESB,

CNPQ, MEC etc.). A seguir a fala da professora Estela ilustra bem o desejo de continuar a ser docente na creche e querer desempenhar as funções docentes de ensino, pesquisa e extensão:

[...] nosso papel também é deixar claro isso que nós, enquanto creche, somos espaço de educação, estamos ali, queremos crescer e atuar, não só como educadores, mas também como pesquisadores, também como extensionistas. Quando eu falo do papel formativo, não é só pra quem vem para a creche e vê o nosso trabalho não. É para aqueles professores que estão ali na creche, agirem atuando na comunidade, fazendo formação, consultoria, levando a experiência da gente para outros espaços, não só para a comunidade universitária mas para a comunidade inteira que está no nosso entorno e, ao mesmo tempo, tem esse papel de pesquisador que é o mais difícil pra gente. Isso porque, enquanto a gente está como educador, que desempenha ensino e extensão, a universidade ainda “passa bem” com a gente, fica “numa boa”. Mas, quando a gente diz assim: “-Eu quero ser pesquisadora! Aí a gente tem, embora seja uma obrigação nossa também, enquanto docente, mesmo sendo do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, isso não é visto pela universidade, assim como nós vemos, como uma necessidade, como algo que faz parte da nossa função de docente da Educação Infantil. Então, é como se nós não tivéssemos exatamente o direito de fazermos o nosso mestrado, o nosso doutorado, o nosso pós-doutorado, o nosso “sanduíche” lá no exterior, como muitos professores da universidade fazem. Então, esse tipo de passo formativo dentro da própria condição de docente, muitas vezes, nos é negado dentro da universidade.

O depoimento da professora aponta para um tratamento diferenciado entre duas categorias de docentes dentro da mesma universidade, a categoria do Ensino Superior, melhor representada pelo número de concursados, cujos direitos são reconhecidos, embora reconheçamos que na universidade como um todo há problemas, há limitações, há dificuldades de muitas ordens. No que tange aos docentes do EBTT, há dificuldades muito maiores tanto em nível de representatividade, pois atuando na docência são apenas 07 docentes em toda a universidade. Diante disso e das limitações impostas, percebemos que há um tratamento diferenciado dentro da universidade para com essas professoras, como se não fossem docentes completas, são como docentes “pela metade”, docentes apenas do ensino. Podemos referir também a existência de um preconceito quanto a esta categoria, uma vez que o tratamento é diferenciado de forma desprestigiada para as segundas.

Estela aponta ainda para a atitude de luta do grupo de reivindicar, de negociar, de não se contentar com uma docência, cujo tripé é limitado a dois pés, numa postura de professora fazedora:

Esse papel de pesquisador, não é bem visto, é como se a gente tivesse muito mais o papel de “fazedoras” da educação através do ensino, mesmo que o ensino não seja de “fazedor”. Muitas vezes, é isso o que desejam pra gente. É o que parece que esperam da gente. Se a gente se contentar em fazer o ensino e a extensão, a universidade também se contenta com isso. O problema está justamente no fato de que a gente não se contenta só com isso.

O entendimento da docente relata um posicionamento que é compartilhado pelo grupo de docentes de não se acomodar, de seguir em frente, de continuar a se desenvolver, a estudar, a pesquisar, a não limitar a sua atuação ao que esperam que seja. Estela, assim como o grupo de professoras da creche parece não se conformar com este estado de coisas de desempenhar apenas o ensino e a extensão.

Há que se observar também que não há consenso entre administração central da universidade e o grupo docente naquilo que devam ser as atividades de ensino, pois esperam que as professoras desempenhem inclusive as atividades de apoio ao trabalho pedagógico, dentre elas, oferecer comida, colocar as crianças para dormir e, na ausência de pessoal de apoio efetuar todas as atividades de higiene. Isto vem se verificando com a diminuição do número de auxiliares de creche, ao longo dos anos. Esta situação gera desgaste nas professoras, uma vez que, no entendimento do grupo, desempenhar atividades de apoio rotineiramente significa desvio da função para a qual o professor foi concursado. É também assédio moral uma vez que é a imposição de desempenhar atividade cuja exigência intelectual está muito abaixo da capacidade das professoras.

Em função da recusa por parte das professoras de continuar a exercer as funções de dar comida e colocar todas as crianças para dormir, a coordenação da creche no período de 2003, fez circular um documento na universidade na tentativa de esclarecer quais seriam as atribuições das professoras e se elas poderiam efetivamente se recusar a desempenhar as funções de apoio. O documento, após transitar na universidade foi encaminhado, inclusive para o MEC, em Brasília e nenhum dos setores para onde o documento foi enviado retornou com resposta favorável à coordenação da creche, demonstrando, em nosso entendimento, acertada a decisão do grupo de professoras em desempenhar as atividades eminentemente pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil.

Do ocorrido percebemos que não há a recusa por parte do grupo de professoras em exercer rotineiramente as funções de apoio por acreditar que as mesmas desmereçam a função docente, ou mesmo pelo conteúdo da tarefa, mas sim por acreditarem que quando priorizam as atividades de apoio, a função de planejamento, execução, avaliação e acompanhamento do desenvolvimento infantil sofrem prejuízos que impactam significativamente no desenvolvimento dos educandos, função primordial do trabalho docente na Educação Infantil, segundo o grupo. A professora Rebeca destaca o diferencial de ser um docente de Educação na universidade e entre outros docentes da educação infantil:

O diferencial deve ser primeiro em relação à identidade desse profissional. Esse profissional é um professor e não um “guardador”, como historicamente se constituiu para quem sempre trabalhou com crianças de 0 a 3 anos e como muitas vezes, na minha pesquisa de mestrado, eu via os professores sendo tratados. Eram tratados como “guardadores” ou como babás, como muita gente pensa “babá-de-luxo”. O diferencial é que esse profissional se mostra enquanto professor, enquanto uma pessoa que ensina e aprende junto com a criança, que o conhecimento é construído de forma diferenciada, é ministrado de forma diferenciada se comparado a outros níveis de ensino. Este professor tem que estar preparado, não pode ser qualquer pessoa para ficar lá na sala de aula, tem que ser uma pessoa qualificada, que entenda do desenvolvimento infantil, das questões culturais, do que foi historicamente acumulado pela humanidade, para ter uma intenção no seu fazer pedagógico.

O posicionamento crítico da professora sugere a necessidade de formação específica e continuada para o desempenho do trabalho docente com qualidade e que respeite a criança enquanto cidadã, sujeito, portadora de direitos, conforme vem sendo preconizado na legislação que trata dos direitos das crianças. Aponta ainda para a necessidade de fortalecimento e respeito à identidade docente que não permite confundir os papéis entre professora e cuidadora, pejorativamente chamada de “babá de luxo”, mesmo que o cuidado de forma geral seja papel de todos os profissionais que trabalham com Educação Infantil.

A tensão vivenciada pelas professoras no cotidiano da Educação Infantil na creche quanto às funções docentes ultrapassa os muros da creche e nos leva a inferir que a concepção do que é ser professor nesse segmento está arraigado historicamente em nossa sociedade. Uma concepção que desprestigia o docente de modo, que quanto mais perto da base, menos prestígio goza no exercício da profissão e ao se identificar como docente nesse nível de ensino. Nesse sentido, o depoimento de Rebeca revela a concepção que a sociedade demonstra acerca da profissão docente na Educação Infantil. Essa referência se mostra emblemática, levando-nos a concluir que, historicamente, nossa sociedade dissemina que o profissional que trabalha com a Educação Infantil não é exatamente um professor, senão vejamos,

[...] uma coisa que me chama a atenção na sua pergunta<sup>63</sup> é que minha filha também considera assim. Quando eu digo que sou professora de creche ela não me reconhece enquanto professora. Isso me deixa triste, não por Lara estar me falando isso, mas porque a sociedade multiplica essa concepção de que professor de Educação Infantil não é professor, é um “guardador” e isso eu não concordo. Enquanto eu acreditar na infância, como uma fase da vida que precisa ter pessoas preparadas para lidar, eu acho que o professor é professor, não é “guardador” de crianças.

---

<sup>63</sup> Perguntei se a concepção das funções docentes que a professora tem é compartilhada pelos representantes dos órgãos gestores da universidade (Coordenação Geral da Creche, Pró-reitor de Assuntos Estudantis, Vice-Reitor)? Em caso negativo, como você acredita que eles vêem o trabalho docente na creche.

Do exposto podemos inferir que, para a sociedade, de um modo geral, a docência na Educação Infantil é uma área de atuação ainda marcada pelas funções de assistência, como atividades de alimentação, de higiene e de sono. Atividades, a nosso ver indispensáveis quando a clientela é de crianças entre 04 meses e 04 anos, em turno integral, mas que devem ser exercidas por pessoal de apoio, sob a supervisão dos docentes. Podemos inferir também que este ranço cultural é difícil de ser superado mesmo quando estudos diversos apontam para o avanço no desenvolvimento de pesquisas na área da Educação Infantil. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2006b) aponta para os principais avanços: “pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida. No que se refere à existência de saberes específicos necessários ao campo da Educação Infantil, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento (Brasil, 2006b, p. 07). Desse modo, parece no mínimo contraditório que em uma creche situada e mantida por uma universidade, como é o caso da creche investigada, pessoal técnico-administrativo e gestores queiram impor uma prática pedagógica com ênfase na assistência, demonstrando uma identificação com a concepção de Educação Infantil com base no senso comum.

Diante do exposto, podemos inferir que a referida resolução foi criada para “atender” as necessidades dos gestores da época e, de certa forma, obrigar o grupo de professoras a desempenhar suas funções eminentemente de ensino, exclusivamente no espaço da creche, conforme consta nos artigos que se seguem:

**Art. 1º** Os professores da carreira do Magistério de 1º e 2º Graus desenvolverão suas atividades na Creche da UFBA.

**Art. 2º** Os professores da carreira do Magistério de 1º e 2º Graus da UFBA serão submetidos ao regime de dedicação exclusiva ou ao regime parcial de 20 horas;

Parágrafo único. Os professores em regime de dedicação exclusiva têm a obrigação de prestar quarenta horas semanais de trabalho e impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada, salvo quando se tratar de:

I - participação em órgãos de deliberação coletiva relacionada com as funções de Magistério;

II - participação em comissões julgadoras ou verificadoras relacionadas com o ensino, a pesquisa e a extensão;

III - percepção de direitos autorais ou correlato;

IV- colaboração esporádica.

O texto não contemplou o direito/dever dos professores de desenvolver atividades de extensão e pesquisa, limitando-se a prever a participação em comissões julgadoras ou verificadoras.

No que tange à definição das atividades/funções, docentes a resolução restringiu a atuação eminentemente ao ensino, com ênfase para o cuidar/educar, conforme pode ser constatado na Resolução nº 03/2005:

**Art. 3º** Constituem atividades dos professores da carreira do Magistério de 1º e 2º Graus da UFBA:

I - elaborar planos de atividades em consonância com o projeto pedagógico da Creche;

II - desenvolver as atividades pedagógicas de acordo com o plano elaborado e com a dupla função da educação infantil de educar/cuidar;

III - participar da elaboração/avaliação anual do projeto pedagógico da Creche.

Ao invés de corroborar e prever o desempenho de atividades de ensino, pesquisa e extensão como constava na Portaria 475, de 26 de agosto de 1987 a resolução representou um retrocesso para as professoras que exercem a docência na creche, implicando em descontinuidade em relação à lei maior, em frustração para as professoras ao limitar ao ensino as atribuições docentes e exclusivamente no espaço físico precário da creche.

Diante do exposto, podemos afirmar que a Resolução nº 03/2005, constitui-se em uma legislação, regulamentada pela universidade da qual as professoras fazem parte, se mostra ambígua, reflete as concepções restritas e restritivas sobre o conteúdo da tarefa, sobre a função dos professores em uma creche universitária, com reflexos no trabalho docente na Educação Infantil, bem como, reflete uma forma caricaturada do perfil do professor de creche, mesmo em uma universidade.

### **7.2.3 A invisibilidade visível: o não-lugar da creche na estrutura universitária**

O desprazer para com o tratamento que a administração central dispensa à creche, às docentes e demais funcionários foi referido de forma contundente por todas as professoras entrevistadas e isso gera forte mal-estar em cada uma delas. Citaremos o relato da professora Estela por ser o que, em nosso entendimento, melhor sintetizou os problemas vivenciados pelo grupo docente e o impacto na percepção de insatisfação e desprazer. Para Estela:

A forma como a universidade lida com o docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e com a creche. Me incomoda muito como a universidade parece não ter um olhar para a creche. O olhar que creche precisa, porque a gente trabalhar há 13 anos, nesse calor, a gente trabalha há 13 anos com os ventiladores que não dão conta; a gente trabalha há 13 anos com problema de falta de funcionários, a gente vive com problema de professor que foi concursado e saiu por motivos de saúde; muitas vezes, a gente tem problemas de auxiliares que não são contratadas na

quantidade que a gente precisa, ou são demitidas de uma forma muito pouco cuidada às vezes, todas de uma vez, sem um tempo para a adaptação de outras que entram. Esse tipo de coisas que vão acontecendo, a gente tem reformas que demoram séculos para acontecer e que, quando acontecem, acontecem em um momento que é ruim, que é péssimo para a comunidade inteira, que quebra o ritmo do trabalho. Então a gente tem uma série de problemas que vão mostrando que a creche não tem aquele olhar, não recebe da universidade aquele olhar realmente e isso não foi dessa gestão, não. Tem sido assim, tem sido uma constante, esse pouco lugar. É como se a creche não tivesse lugar, realmente. É como se a gente estivesse no lugar errado, quando a gente sabe que a gente não está no lugar errado, porque se temos esse papel tão importante na formação de outros estudantes, só pra começo de história, então a gente tem um papel importantíssimo, porque ali é um laboratório para a universidade inteira. Além disso, ali a gente está fazendo um papel importante que é favorecer a permanência de estudantes que precisam da universidade e dos próprios servidores que tem filhos e trabalham na universidade. Desse modo, a gente tem um papel que é muito importante, que é o papel social da universidade e isso muitas vezes não é visto. Então quando a gente vai lá e coloca as nossas questões e luta pelas questões, a gente acaba sendo chamadas de intransigentes, de briguentas, porque, na verdade, o que querem realmente é que a gente fique caladinha, que a gente não fale dos problemas e isso é muito desagradável, porque não existe mudança sem luta, sem questionamento e nós temos que fazer esse papel muitas vezes, muitas vezes, porque não nos chegam realmente as respostas.

O relato de Estela sinaliza problemas de muitas áreas: de gestão; de relações interpessoais; de ausência de contratação; de desrespeito aos direitos trabalhistas; de falta de recursos materiais e humanos; inclusive de adoecimento de professoras em função das condições presentes nesse contexto educativo, visto que, a reivindicação por melhores condições de trabalho sem que mudanças favoráveis sejam implementadas implica em frustração, revolta, tristeza, com reflexos sobre a percepção de satisfação com o trabalho. Os problemas descritos por Estela se constituem em sérios agentes estressores, tanto físicos, quanto psicossociais.

Diante disto queremos saber: De que forma as professoras lidam com o desprazer que gera sofrimento?

### 7.3 FORMAS DE LIDAR COM O DESPRAZER E O SOFRIMENTO NO COTIDIANO EDUCATIVO

No cotidiano do ambiente de trabalho, as professoras precisam encontrar formas de lidar com o desprazer e o sofrimento. A partir das entrevistas elencamos as respostas a essa questão onde identificamos as seguintes subcategorias: 1. Mobilização e engajamento docente construídos coletivamente; 2. A qualificação docente como forma de enfrentamento; 3. O grupo como ambiente de apoio social e afetivo: enfrentamento e resistência, “todas juntas

somos fortes”;

4. Focar e ampliar o olhar no trabalho, entregar-se a ele, e;
5. Para manter viva a esperança: outras estratégias de enfrentamento. A ordem de apresentação obedece ao critério da frequência com que foram referidos pelas professoras. São elas:

### **7.3.1 Mobilização e engajamento docente construídos coletivamente**

A mobilização e engajamento docente como forma de enfrentamento foi a forma mais referida pelas professoras como forma de lidar, ou de enfrentar o desprazer e sofrimento psíquico originado a partir das condições de trabalho, embora as professoras revelem o fato de que na atualidade, esta estratégia só é utilizada quando não há outro caminho de lidar com os conflitos.

A luta coletiva das professoras pode ser verificado a partir da análise documental de uma carta aos pais de alunos da Creche-UFBA, datada de 09 de janeiro de 2003. Trata-se de um documento que comprova e reforça as informações prestadas no questionário e nas falas das nossas informantes, sintetiza a reivindicação histórica por melhores condições de trabalho para o grupo, mas, principalmente, por melhores condições de funcionamento da creche com vistas a privilegiar o atendimento às crianças.

Este é um documento antigo, pois já se passaram sete anos desde a escrita e divulgação, mas podemos considerá-lo atualíssimo, pois ao compará-lo com as informações prestadas no questionário pouca coisa mudou. Na carta, as professoras apontam a “falta de condições de trabalho, tais como: instalações físicas inadequadas para a faixa etária que atendemos; carência de recursos humanos, principalmente professores e auxiliares, [...] e recursos materiais permanentes e de consumo.”

No primeiro parágrafo, as professoras reiteram o conhecimento da situação pelos pais, pela Coordenação da Creche da época e por setores da administração central, demonstrando a busca por melhorias, de forma negociada, com a participação de diversos segmentos da comunidade creche, tentando conquistar os pais, uma vez que as crianças seriam as principais beneficiadas com o atendimento dos pontos de pauta.

A falta de destinação periódica de recursos de ordem financeira, dificuldade vivenciada desde a fundação da creche, pela ausência de transferência ou pelo constante atraso fica evidente, no segundo parágrafo, quando as professoras dizem:

Eventualmente, é destinado à Creche o valor de R\$ 200,00 (Duzentos Reais) para aquisição de materiais de consumo pertinentes ao desenvolvimento de atividades pedagógicas e outras demandas da unidade. No entanto, desde novembro a Creche não havia recebido o referido valor para compra desses materiais.

A proximidade do final do ano e dos festejos natalinos sensibilizou representantes da administração central para a promoção de uma campanha para arrecadar brinquedos para a creche, tentando assim atender a um dos pontos de pauta. Ocorre que essa iniciativa aparentemente bem intencionada não só não resolvia o problema histórico, que era e é a compra sistemática de brinquedos e outros materiais pedagógicos, como criou um novo problema: receber brinquedos cujos critérios de escolha, em sua maioria, não correspondiam à faixa etária das crianças que a creche atende, não obedecia aos padrões de qualidade e durabilidade necessários para serem utilizados por, no mínimo um semestre, e não resolvia a questão de que pudesse haver a reposição periódica dos mesmos (uma vez que com o uso intensivo, quebram, desgastam ou não despertam mais o interesse das crianças com o passar dos semestres).

O número insuficiente de brinquedos e a falta de qualidade se confirmam ainda no segundo parágrafo quando as professoras dizem que:

Algumas campanhas paliativas foram realizadas com o intuito de conseguirmos a quantidade suficiente de brinquedos para proporcionarmos um atendimento de qualidade aos seus filhos. Infelizmente, essas medidas não surtiram o efeito desejado para atendermos em condições mínimas.

Diante das sucessivas negociações com a administração central, sem êxito, as professoras buscaram novas medidas de enfrentamento, dentre elas o apoio do sindicato, para acompanhar as negociações, firmar prazos e tomar medidas que ajudasse a pressionar os setores competentes a manter os combinados.

A última das medidas de pressão, que estava sendo evitada era a possibilidade de suspensão das atividades em sala de aula, de modo que os pais, não tendo onde deixar as crianças também pressionassem os setores da administração central responsáveis por manter a creche. Essa possibilidade já havia sido discutida com a Coordenação Geral da Creche da época e o grupo de professoras tinha o apoio da coordenação. É importante dizer que esse apoio também dava força ao movimento.

Diante das frustradas tentativas de atendimento aos pontos de pauta e da expiração do último prazo acordado, as professoras fizeram circular a carta aos pais informando que a

última medida de pressão seria cumprida, isto é, entrariam em greve a partir de 10 de janeiro, quinta-feira, com suspensão das atividades de ensino e com reuniões na sede do sindicato.

É importante destacar a preocupação das professoras para com a necessidade dos pais, bem como para com o desenvolvimento saudável das crianças ao informarem que:

A iniciativa de suspender o atendimento às crianças não foi fácil para nós, pois entendemos as dificuldades enfrentadas pelas famílias. Por esse motivo, há alguns anos estamos ponderando e postergando essa decisão. Entendendo que nossa ação precípua é o desenvolvimento saudável da criança nos aspectos afetivo, físico, cognitivo, motor e social, não havia mais como sustentar essa situação, que interfere negativamente no bem-estar do seu filho e fere o nosso compromisso e dignidade profissional.

Diante das diversas pressões sofridas por parte dos pais que queriam o atendimento de qualquer maneira e por parte da administração central que esperava a manutenção do atendimento, a coordenação geral da creche, voltou atrás e resolveu não apoiar o movimento de greve das professoras e fez funcionar a creche na forma de rodízio, sem as professoras concursadas. A falta de apoio da coordenação e a possibilidade de maiores incidentes com as crianças podem ser verificadas quando as professoras afirmam que:

[...] a coordenação da Creche, após a nossa decisão de entrarmos em greve parcial resolveu atender seus filhos. Essa atitude compromete ainda mais a relação adulto-criança, uma vez que nós, professoras, não vamos estar exercendo atividades em sala. Nessas circunstâncias a possibilidade de maior número de incidentes poderão atingir a integridade física e psíquica das crianças. Por isso, nos preocupamos e nos eximimos da responsabilidade do que possa vir a ocorrer com as crianças.

Os funcionários técnico-administrativos, não afetados diretamente pela problemática vivenciada por professoras e crianças, apoiaram a coordenação, na manutenção das atividades, sem as professoras concursadas. Até mesmo os funcionários que também eram afetados pela dificuldade de falta de brinquedos, materiais de papelaria e falta de destinação periódica de recursos financeiros, a exemplo dos profissionais que atendiam as crianças no berçário, mantiveram suas atividades normalmente.

Diante do exposto, podemos perceber que a reivindicação do grupo docente previa melhorias para o coletivo da creche: crianças dos grupos, pais, professoras, pessoal técnico-administrativo e, até mesmo, a coordenação geral da creche que teria mais autonomia financeira para resolver pequenos problemas de manutenção do cotidiano. Apesar da reivindicação de pontos de natureza coletiva as professoras acabaram por ficar sozinhas no movimento, contando apenas com a ajuda externa dos representantes do sindicato de

professores da universidade. A greve das professoras ficou conhecida na universidade como “A greve dos brinquedos”, pois esse era o principal ponto de pauta.

Em nosso entendimento, esse era um movimento muito maior, pois tratava da busca por melhores condições de trabalho para os profissionais da creche e não apenas para as professoras. Entretanto, sabemos que dificuldades de ordem material são vivenciadas pela maioria das unidades de ensino da universidade, na Bahia e em outros estados brasileiros.

Acreditamos que o diferencial na urgência de solução dos problemas levantados está na faixa etária da clientela que a creche atende, isto é, são crianças de 04 meses a 04 anos. Com adultos há muitas formas de driblar a falta de recursos e até “dar um jeito”, como ministrar aula expositiva, realizar seminário, fazer avaliações na forma de provas, solicitar a escrita de artigos, solicitar a elaboração de resenhas, mostrar filmes e solicitar um paralelo entre a temática e o filme etc.. Na Educação Infantil, entretanto, é necessário utilizar recursos concretos em que as crianças possam manipular e interagir: brinquedos, cd, som, papéis, tintas, espaços livres, cobertos e ao ar livre, climatização para os ambientes onde há forro de PVC encobrindo telhado de amianto, livros de literatura. Tudo isso para além do cantar, brincar e dançar que as professoras promovem todos os dias.

É preciso dizer que a greve das professoras durou aproximadamente um mês com algumas conquistas: 1. Destinação semestral de R\$ 1.000,00 (Um mil Reais) para a compra de brinquedos para as crianças do Berçário, dos Grupos 1, 2 e 3; 2. Destinação de R\$ 650,00 (Seiscentos e Cinquenta Reais) semestrais para a compra de materiais de papelaria, e; 3. Formação de uma comissão para a avaliação das professoras, que recebiam 60% da Gratificação de Incentivo à Docência (GID) e, com a avaliação poderiam receber a integralidade do valor correspondente. Este último ponto, era o único que dizia respeito a direitos trabalhistas e não constou da carta aos pais, pois não era o motivo da suspensão das atividades.

Passados quase sete anos desde a realização da greve, a destinação “dos Mil Reais” para a compra dos brinquedos, como é chamado na Creche ocorre esporadicamente, com atrasos, isso quando chegam; os materiais de papelaria sofrem o mesmo problema e, ultimamente tem sido comprados com cotação por licitação no pregão eletrônico, medida que tenta diminuir custos para o governo federal, mas que na prática aumentou ainda mais a burocracia e diminuiu a qualidade dos produtos comprados, uma vez que, não se pode cotar os produtos pela marca mas pelo preço mais baixo. Por fim, no que tange ao pagamento integral da GID, nunca ocorreu, pois três comissões foram formadas e nenhuma chegou a termo. Tratava-se de

uma obrigação legal a qual a universidade deveria regulamentar e isso nunca ocorreu. Na manutenção do diálogo com o Reitor, o grupo foi orientado a abrir um processo administrativo na universidade a fim de tentar receber o pagamento dos valores correspondentes. O processo foi finalizado com uma negativa por parte dos setores responsáveis, motivo pelo qual o grupo de professoras tem um processo trabalhista movido contra a universidade para a reparação dos danos materiais sofridos.

Podemos concluir, a partir da análise desse documento que o movimento iniciado, mantido e finalizado com e pelas professoras representou poucas conquistas se comparado ao nível de desgaste físico e emocional gerado. As professoras ficaram sem o apoio da coordenação geral da creche, os demais funcionários não agiram de forma solidária de modo que fortalecesse o movimento que beneficiaria a todos e, para concluir as professoras ainda ganharam a fama de serem intransigentes, para alguns representantes da administração central. Compreendemos que as conquistas são sempre menores que as necessidades vivenciadas e geralmente ocorrem na forma de medidas paliativas; os problemas históricos têm a tendência de não serem resolvidos dada a pouca visibilidade que a creche possui e o pouco valor dado à docência em turmas de Educação Infantil na universidade, donde podemos concluir que há uma desvalorização social do trabalho docente na universidade, quando este é desempenhado por professoras em uma creche universitária.

Quanto à possibilidade de pensarmos que essa desvalorização social do docente ocorra apenas na creche investigada, ampliamos a discussão e podemos crer que isso ocorre também em outras creches universitárias. Tivemos a oportunidade de conhecer uma professora de um centro de Educação Infantil no Estado da Paraíba, em julho de 2009 e ela nos informou, com pedido de anonimato, que algumas vezes a categoria de docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico é referida como “Professoras de segunda” por não exercerem a docência no Ensino Superior. Em oportunidade anterior, em uma reunião em conversa com professoras de uma creche universitária de umas das universidades federais situada no Estado de São Paulo, duas professoras nos disseram que, quando tratam das questões da categoria docente dos Professores de 1º e 2º graus, agora, do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, são referidas como “Baixo clero”.

Conhecer a realidade de outros docentes da mesma categoria em outras universidades federais nos ajuda a compreender que não somos as únicas professoras a sentir na pele a discriminação por sermos docentes de uma universidade, mas não desempenharmos a profissão docente na graduação ou pós-graduação. Em estados das regiões Sul e Sudeste o

número de docentes dessa categoria é muito maior do que em nosso estado. Diante dessas constatações, posso arriscar dizer que, dada à circunstância de que, somos um número muito pequeno de professoras se comparado ao quantitativo de professores total da universidade em questão, o peso da pouca visibilidade, bem como a dificuldade de ocuparmos espaços de poder, tais como: representação sindical e representação na CPPD (Comissão Permanente de Pessoal Docente), as questões que envolvem a categoria parecem reverberar mais intensamente sobre as professoras.

Diante da análise acima descrita, é possível afirmar que para enfrentar as dificuldades presentes no cotidiano educativo, são necessárias muitas ações. Refletir sobre os problemas, agir coletivamente, mobilizar outros sujeitos envolvidos tanto nas situações cotidianas, quanto que possam ajudar a resolvê-las, conhecer a legislação e agir de acordo com os preceitos legais, tentar construir a autonomia do grupo de professoras, dentro da universidade a fim de garantir os direitos previstos em lei, favorecendo a percepção de justiça, são algumas delas.

No último parágrafo do livro *Ludicidade e Educação Infantil*, Bacelar (2009, p. 134) conclui chamando a atenção para a necessidade de o professor não desprezar a ludicidade na relação com os educandos, mas também da sua preocupação em ter quem cuide para que o professor possa desempenhar o seu fazer pedagógico com ludicidade, isto é, com inteireza, com alegria. Nesse sentido ela destaca:

Restam-me duas inquietantes indagações. O professor pode cuidar da ludicidade de seus educandos, mas quem é que cuida para que o educador possa realizar o seu fazer pedagógico com ludicidade? Até quando as dificuldades existentes na creche e na escola, geradas por uma série de situações históricas e administrativas externas e internas a ela, recairão sempre nas mãos do educador, para que ele dê um jeitinho?

A preocupação da autora se justifica, na medida em que grande atenção é dada para que o lúdico seja incorporado no cotidiano da Educação Infantil, tomando como referência o educando e essa atenção é mais que justa, pois a sua pesquisa trata da necessidade de incorporar a ludicidade às práticas educativas nas creches e pré-escolas. De todo modo, afirmamos nosso posicionamento de apoio ao segundo ponto que trata do cuidado para que também o educador possa realizar o seu fazer de forma mais prazerosa, menos sofrida. Principalmente quando fatores externos à sala de aula, de cunho administrativo, de gestão, que se agravam ao longo dos anos são os principais agravantes para dificultar a sensação de satisfação com o exercício da profissão docente.

Aos poucos, com o passar dos anos e as tentativas frustradas de conquistas através das lutas na creche investigada, as professoras foram buscando outras formas de enfrentamento, que não a luta direta, incisiva, como se dela dependesse a própria vida. Se as transformações necessárias não vêm outros meios de satisfação precisam ser identificados. Nesse sentido, se qualificar, continuar a estudar, encontrar formas de sobreviver aos problemas políticos e institucionais que limitam o fazer docente, no contexto da creche e nas instâncias da administração central da universidade são formas de ter reconhecimento, de continuar a se desenvolver do ponto de vista pessoal e profissional. Encontrar fontes de prazer e satisfação, de alegria, de sensação de que pode transformar a própria vida e que não são “professorinhas”, “professoras de segunda” ou “baixo clero”, como é referida a categoria na universidade por alguns professores do Ensino Superior.

### **7.3.2 A qualificação docente como forma de enfrentamento**

A narrativa das professoras e também os seus escritos, dão conta da importância da qualificação docente para o processo de continuar a se desenvolver pessoal e profissionalmente no e a partir do contexto de trabalho, mesmo quando as condições ambientais de trabalho não parecem favoráveis.

Para Estela, a qualificação docente exerce duas funções ao mesmo tempo: a primeira delas é o fato de gostar de estudar e de ter “se encontrado” na Psicologia, motivo pelo qual está cursando a graduação em Psicologia, no turno noturno em uma faculdade da rede particular de ensino e participou com sucesso da seleção para o doutorado em Psicologia, na universidade onde trabalha, sendo aprovada para o ano de 2010. A segunda função tem a ver com a percepção do estudo/qualificação como fonte de apoio e a esperança de poder conquistar um futuro diferente, um futuro no qual possa ser respeitada enquanto docente.

A qualificação é uma coisa que tem me dado muito prazer, é o maior prazer, que eu tenho tido, para me ajudar a continuar, mesmo diante de todas as dificuldades que eu vejo na creche, é onde eu vejo, é de onde eu tiro toda a minha força para lutar pelo futuro e continuar no presente fazendo o que eu faço com dignidade. Cada vez mais eu pego da Psicologia e uso lá na creche, na minha relação com as crianças, com os pais, com os próprios colegas, mas sempre pensando que não é ali que eu vou ficar, que eu vou para adiante. Desse modo, a qualificação é fundamental, na verdade a qualificação com um desejo de mudança. A qualificação significa o que ainda está por vir na minha vida e que eu desejo tanto.

A qualificação para Estela assume uma função diferenciada em relação às falas das demais professoras. O estudo tem um sentido de suporte social que ajuda esta professora a continuar a desempenhar as suas atividades com dignidade, como ela mesma diz. O desejo de não fazer mais parte dessa realidade fica evidente e o sofrimento em função das condições de trabalho que incluem a forma como as professoras vêm sendo tratadas, indica o nível de sofrimento implicado, uma vez que o que a mantém neste ambiente de trabalho é a necessidade de subsistência. Diante disso, Estela vem se empenhando, participando de processos seletivos em outros concursos públicos onde possa desempenhar o seu trabalho e ser respeitada neste processo.

Mas a qualificação como fonte de satisfação é referida também pela professora Andréia, para ela,

Eu acho que a qualificação é uma estratégia para enfrentar. Em alguma medida é. Na verdade eu nunca pensei sobre isso, mas quando a gente começa a falar a gente vai articulando algumas coisas, a qualificação como meio de você melhorar enquanto profissional. Quando você melhora como profissional você leva isso para o seu ambiente profissional, para você e para as outras pessoas também, [...]. E até para dizer assim: “Olhe, vocês me tomam por simples professorinha, mas eu não sou uma simples professorinha.” Nada contra as professorinhas, mas quando falam professorinhas no sentido pejorativo. Eu sou uma pessoa que estuda, investe na própria formação, no fazer enquanto profissional, na profissionalidade [...]. Desse modo, a qualificação é uma estratégia para você lidar e atuar nesse espaço e é uma estratégia de afirmação como docente. Para mim, é no sentido da minha profissionalidade e da competência, sabendo que eu estou me qualificando e cada dia mais eu sou uma professora competente e por ser uma professora competente eu reivindico, eu questiono, eu luto. Brigo pelos meus direitos, me posiciono, [...], essa é outra estratégia que eu nunca tinha pensado, mas eu acho que é uma boa estratégia.

Estudar, cursar a graduação, depois um curso de especialização, participar de grupos de pesquisa, promover cursos de extensão, cursar o mestrado, fazer publicações, participar de eventos, encontros de pesquisadores, seja na ANPED, no EPENN, no ENDIPE, dentre outros eventos reconhecidos no meio acadêmico dá sensação de competência, de poder dizer: Eu posso! Eu sou capaz! Eu resisto! Eu transformo! Tudo isso são formas de não abrir mão de desenvolver as atividades com as crianças com compromisso, respeito, afeto e, ao mesmo tempo sentir que não está alienada, está viva, é capaz de refazer-se e renascer, como a fênix renasce das cinzas<sup>64</sup>.

---

<sup>64</sup> Mito grego. Segundo CHEVALIER e GHEERBRANT (1998) num relato de Heródoto ou Plutarco, a fênix é um pássaro mítico, de origem etíope, de um esplendor sem igual, dotado de extraordinária longevidade, e que

Diante de tudo isso, quando a Coordenação Geral da creche, quando o Pró-reitor e mesmo o Vice-reitor têm atitudes que vão na direção contrária ao direito de poder se qualificar e não efetivam formas que viabilizem o afastamento para estudos, então é como se conspirassem contra a vida em plenitude, contra as poucas possibilidades de prazer no exercício da docência. Podemos dizer que são gestos de desrespeito, de insensibilidade e de preconceito para com uma categoria docente, menor representada, mas docente, que luta para fazer um trabalho decente e para evitar que as limitações e o sofrimento impliquem em abandono do trabalho por estar doente. A doença nesta perspectiva tem um aspecto voltado para o mal-estar docente, para o caráter psicológico e impacta negativamente em sentimentos de baixa autoestima, impotência, desprestígio, incapacidade de lutar diante de tantos agentes externos conspirando contra o desenvolvimento humano.

Bacelar (2009, p. 74) afirma que “a atualização e a formação continuada trazem um suporte importante não só para o trabalho junto às crianças, como também para saber reivindicar junto às autoridades competentes os direitos que lhes cabe.” Então, conhecer o que dizem os teóricos, as legislações, as pesquisas se constituem em fonte de aprendizagem e de desenvolvimento ao longo dos anos. Implica, em nosso entendimento, em uma trajetória de não acomodação ao que está dado, em querer ir sempre além desenvolvendo a sua capacidade criadora, assim como sua capacidade de reivindicar mudanças e ajudar a promovê-las.

Ao abordar a importância do constante processo de qualificação docente a autora aborda duas vertentes que podem ser beneficiadas. A primeira delas é o trabalho com as crianças, uma vez que dar continuidade aos estudos se constitui em uma possibilidade de agregar valor ao seu fazer enquanto docente e, neste sentido ganham todos, as crianças, o professor e a instituição a qual o docente está vinculado. E o segundo ponto a que a autora se refere diz respeito à contribuição que a constante atualização possibilita para, como disse “saber reivindicar junto às autoridades competentes os direitos que lhes cabe”.

Obviamente que saber como reivindicar, muitas vezes, não é garantia para que o trabalhador tenha os seus pleitos respeitados ou atendidos. Desse modo, em alguns momentos, é necessário incluir outros mediadores no diálogo, dentre eles, o Poder Judiciário, quando outras formas de negociação estiverem se esgotado.

A reivindicação por direitos pode ocorrer de forma individual e/ou coletiva, embora da segunda forma possa haver maior poder de enfrentamento. Reforçando a importância das

---

tem o poder, depois de se consumir em uma fogueira, de renascer de suas cinzas. Quando se aproxima a hora de sua morte, ele constrói um ninho de vergôntas perfumadas onde, no seu próprio calor, se queima.

ações coletivas, Bacelar (2009, p. 74) afirma que “[...] é imprescindível se organizar com os colegas e fortalecer a categoria profissional, a fim de conquistar melhorias: de condições de trabalho, condições para formação continuada e relações trabalhistas”. Diante do exposto podemos concluir que o processo de formação continuada vai para além do exercício da docência na sala de aula, embora contribua para mudanças significativas nesse ambiente.

Quando o direito é negado e as tentativas de diálogo não são capazes de sensibilizar, de seduzir, no sentido de trazer para o nosso lado, de fazer ver com os nossos olhos, então o que resta é o enfrentamento com amparo jurídico...

### **7.3.3 O grupo como ambiente de apoio social e afetivo: enfrentamento e resistência, “todas juntas somos fortes”**

“Junte um bico com dez unhas  
Quatro patas, trinta dentes  
E o valente dos valentes  
Ainda vai te respeitar  
[...]

Esperteza, Paciência  
Lealdade, Teimosia  
E mais dia menos dia  
A lei da selva vai mudar

Todos juntos somos fortes  
Somos flecha e somos arco  
Todos nós no mesmo barco  
Não há nada pra temer  
- Ao meu lado há um amigo  
Que é preciso proteger”

Enriquez/Bardotti/Chico Buarque<sup>65</sup>

Os dados que apresentamos, descrevemos e analisamos a seguir são trechos, fragmentos de documentos escritos pelo grupo de professoras, foram retirados de bilhetes, de e-mails e das entrevistas que seguiu um roteiro semi-estruturado.

A escrita é permeada também pelo registro das minhas memórias, sentimentos, um pouco da dor e da alegria que sinto ao falar da creche, dos problemas mas também das muitas felicidades ali vivenciadas.

---

<sup>65</sup> Música Todos juntos. CD Os saltimbancos. Chico Buarque. Philips, 1993.

Peço licença às professoras , e aos leitores para me sentir mais à vontade e tentar me apoderar dos registros, das falas, das nossas lembranças ao longo desses anos de docência na creche.

Quando as atividades pedagógicas são desenvolvidas por uma única professora o desgaste físico é grande e isso impacta na percepção geral de cansaço físico. O que leva às professoras pedirem ajuda, umas às outras. Ocorre que, de acordo com o movimento das crianças nos grupos, a ajuda da forma como é esperada, nem sempre pode ocorrer, no momento e na forma demandada pela professora. Esta situação, muitas vezes pode gerar um desconforto e a sensação de não estar sendo apoiada pela colega ou pelo grupo, ou ainda pela instituição.

A sensação de falta de apoio, seja das colegas, ou dos superiores hierárquicos impacta negativamente na percepção de satisfação com a relação interpessoal e com o trabalho. Mais uma vez, a instituição transfere para o profissional às suas responsabilidades, enquanto gestora do sistema. É como se as professoras, individualmente ou no grupo tivessem que se responsabilizar pela falta de profissionais e cobrir as lacunas oriundas das precárias condições de trabalho. Parafraseando Gasparini ET al.(2005, p. 03) quando afirma que “o sistema escolar transfere ao profissional a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição, a qual estabelece mecanismos rígidos e redundantes de avaliação e contrata um efetivo insuficiente.”

Diante da problemática que envolve a mão-de-obra insuficiente para a realização do trabalho docente na creche e o impacto desta situação para a relação entre as professoras, uma vez que estas se dão conta do prejuízo para a colega que se sente desamparada e do grupo que se enfraquece, o diálogo para discutir o problema precisa ser retomado, pois a inquietação já atinge mais professoras.

O cuidar de si e do outro precisa estar resguardado nas relações, principalmente em um grupo de trabalho onde há uma relação de respeito, solidariedade e amizade, valores e sentimentos indispensáveis para o enfrentamento dos problemas no cotidiano educativo.

O trecho que se segue foi a transcrição de um e-mail, onde a professora Cecília compartilhou comigo sua inquietação sobre a colega estar se sentindo sobrecarregada com as atividades de sala, pois não contava com outra professora para dividir as tarefas e estava em um período considerado crítico, que é o período de adaptação de crianças novas à sua turma. No e-mail ela dizia:

Foi tudo bem!

Não tocamos no assunto das atividades coletivas, Rebeca já tinha conversado com Estela e ela não tinha ficado chateada não... Mas, discutimos outras estratégias para dar um apoio a ela. Graças a Deus foi só uma impressão de que ela tivesse ficado chateada.

Beijos,

Cecília

Para Estela, a realização de algumas atividades coletivas, promovidas cada dia por uma das professoras, mas envolvendo as três turmas poderia ser uma forma de desonerá-la um pouco fisicamente. Por outro lado, na percepção das outras professoras, essas atividades envolvem um desgaste físico grande no momento de desenvolvê-las além de tempo para produzir o material de apoio das atividades, tais como desenhos e gasto do escasso material disponível.

Todas as professoras tinham seus motivos, tanto para preferir as atividades coletivas, quanto para não querer organizar suas tarefas desse modo. Mas, como mediar interesses tão distintos? Como resolver a situação prática que envolve a todas, sem privilegiar a necessidade de uma delas? A impressão de a colega ter ficado chateada com a negativa em um dado momento incomodou a professora Cecília, pois a relação entre elas é pautada no respeito consigo mesmo e com o outro, no afeto e na confiança em poder falar sobre coisas que as assustam ou inquietam, dispostas a se responsabilizarem por seus atos, mas procurando a melhor maneira de resolver os problemas (Meleiro, 2005, p. 17). Neste caso, trata-se de buscar formas de mediar os interesses divergentes entre as professoras.

Diante da situação que envolvia a insatisfação originada não na relação, mas no contexto de trabalho com reflexos sobre a relação interpessoal das professoras, a necessidade de uma reunião já havia sido intuída por, pelo menos por duas delas, Cecília e Rebeca. A conversa franca, cuidadosa, precisava acontecer! Transcorrida a reunião e uma vez os ânimos mais tranquilos, foram discutidas “outras estratégias de apoio” à colega. Ganha a professora e também o grupo. Discutir estratégias de apoio implica em promover um apoio, ainda que limitado, no grupo, com ele e para ele. São estratégias de preservação do sujeito e do fazer pedagógico, com reflexos nas relações interpessoais.

O sentimento de pertença ao grupo e a sensação de estar sendo apoiada quando necessita, reflete positivamente na autoestima e na forma de enfrentamento dos problemas que surgem a cada dia. Desse modo, acreditamos que o exercício de “colocar-se no lugar, umas

das outras” favorece o fortalecimento tanto da professora que se sentiu apoiada quanto do grupo que permanece unido. Neste sentido, Navio (2008, p. 68) destaca a importância da qualidade das relações e do apoio social para o resiliente, com ênfase no vínculo e no apoio social, desse modo, ao invés de reconhecer e descrever os defeitos, déficits e fraquezas, ajudam os colegas a encontrar estratégias pessoais e respostas criativas frente às dificuldades, promovendo maior auto-estima, autoconfiança e a sensação de ter com quem contar nos momentos de dificuldade.

Na relação cotidiana entre as professoras também há conflitos, dificuldades e contradições, com interesses pessoais divergentes, distintas formas de ver o mundo e avaliar as situações, de modo que, às vezes há a sensação de estar sendo sobrecarregada ao assumir tarefas ou atividades em nome do bem-estar do grupo, tais como representar a categoria na CPPD (Comissão Permanente de Pessoal Docente), ou no sindicato normalmente acontece a partir de revezamento, de modo que, quem está um pouco menos sobrecarregada assume a responsabilidade enquanto outro nome vai sendo cotado para ocupar tais cargos nos próximos semestres. Como são poucas professoras (apenas sete da categoria na creche) com o ritmo intenso de atividades que envolvem ensino, qualificação docente/pesquisa e extensão, além do trabalho em prol da transformação da creche em unidade de ensino, o grupo está sem representação própria no sindicato desde 2003, mas elas reconhecem que esta não é a melhor opção, uma vez que consultam regularmente o sindicato onde buscam ajuda sindical e jurídica.

Embora a transformação da creche em unidade de ensino não seja atribuição do grupo docente, Por ser uma questão administrativa e de gestão, as professoras vêm desenvolvendo atividades relacionadas à elaboração de documentos, revisão de textos, participação em reuniões, dando sua contribuição na medida em que são solicitadas.

O conflito descrito anteriormente foi um dos muitos que vão surgindo no cotidiano educativo na creche, certamente outros surgirão afinal o contexto em si não mudou, isto é, a necessidade de contratação de outras professoras e auxiliares persiste, contudo, naquele momento, a forma de enfrentamento possível e o diferencial para a qualidade da relação entre as professoras foi a busca por uma solução em nível de curto e médio prazo, enquanto outras estratégias de enfrentamento pudessem ser discutidas e implementadas a longo prazo, envolvendo outros atores sociais, tais como a coordenação pedagógica, geral e a pró-reitoria, no sentido de tentar mobilizá-los para a necessidade de concurso público para professores e assistentes de alunos.

As questões que envolvem as emoções precisam ser gerenciadas no cotidiano, mas, além disso, há que se identificar formas objetivas de enfrentamento que tentem resolver os problemas históricos, entretanto, no imediato da situação a percepção de suporte, no grupo é fundamental para que as professoras possam resistir aos conflitos cotidianos, sem que a relação entre elas seja comprometida, bem como, para o fortalecimento do grupo e o exercício do trabalho, visto que crianças dependem do trabalho efetivo das professoras, haja ou não problemas, dificuldades, dores, insatisfação.

Segundo Andréia,

[...] o grupo tem sido um espaço de apoio e uma forma de luta para a superação dos problemas, do desprazer. É um espaço onde o desprazer pode ser falado, pode ser descortinado, pode ser nomeado e, por conta disso tudo, pode ser superado também. Não completamente, mas, eu tenho um apoio, eu sinto que eu tenho um espaço onde eu posso falar, onde eu posso rever coisas e uma coisa para mim é muito clara: se a gente não tivesse, cada uma, encontrado as suas estratégias individualmente e também em grupo, nenhuma de nós estaria mais lá, eu não estaria mais lá ou então todas estariam muito doentes. Temos adoecido sim, mas acredito que já teria um grau de doença muito mais aprofundado e amplificado.

A partir das informações prestadas pelas professoras, dos relatos, dos documentos analisados é possível afirmar que o grupo tem se constituído em um espaço de apoio e, conseqüentemente, exerce o papel de tutor de resiliência para as professoras. Isto posto, há que se considerar que o grupo é a materialidade de uma relação de amizade, confiança, respeito, solidariedade, compreensão e, principalmente, uma relação de alteridade entre os membros.

[...] eu me encontro com as outras professoras, a gente senta, conversa e diz: - Pra mim não está dando, está chegando no meu limite! Não tenho como continuar. Sempre tem alguma de nós para dizer: - Não, espera aí, a nossa vida não é só isso aqui. Está assim? Porque está assim? É essa coisa de que sempre tem alguém para ouvir, para compartilhar, para ajudar a refletir. Quando uma de nós diz: - Eu vou sair, eu vou deixar a creche. E outra pergunta: -Vai sair? Vai deixar mesmo? Será esse o momento? É agora? Você já tem outra coisa? Não é dizer: “não deixe”, “não saia”, “fique na creche”. Mas ajudar a ponderar se é o momento, se já abriu outras possibilidades para que possa sair. São essas coisas do compartilhar, do cuidar mesmo uma das outras, de muitas vezes ser um ombro que acolhe, ou poder chorar, sentar para conversar. Esse momento também é privilegiadíssimo, eu acho, e é um meio que a gente tem tido ao longo desses doze anos de poder estar superando, estar respirando, estar continuando o trabalho naquele espaço. Esta tem sido uma forma efetiva de enfrentamento, uma postura do grupo docente que tem sido fundamental, esse apoio efetivo. Às vezes não é nem tão frequente, mas quando se faz necessário, isso acontece. Às vezes a gente fica mais distante, umas das outras, até por conta da dinâmica, como profissional, cada uma em sua sala, e também por causa da dinâmica da vida fora da creche. Desse modo, a gente fica um pouco mais afastada, mas, ao mesmo tempo, meio que lendo as outras, observando. Quando percebe que a outra não está muito legal. Nesses momentos alguma de nós pergunta: -O que é que está acontecendo? -O que foi? Embora as professoras pareçam estar afastadas, no fundo não estão tão próximas, conversando todos os dias, mas estão sempre atentas. Eu já

observei isso, fizeram comigo, têm feito comigo e eu também faço. Às vezes é só uma desconfiança, mas aí algo fica mais evidente, algo se manifesta aí a gente vai pergunta e a gente senta para conversar, e aí o encontro se dá.

O sentimento de pertença ao grupo docente descrito por Andréia e por outras professoras encontra sustentação nos estudos de Cyrulnik (2007), quando diz que, o sentimento de pertença exerce um efeito protetor sobre os membros do grupo, diminuindo o número de sintomas psicossomáticos em indivíduos pertencentes a um grupo. “Quanto mais estruturado for o grupo [...] mais forte será o seu sentimento de pertença, [...] que cria um profundo sentimento de identidade e de orgulho”. (CYRULNIK, 2007, p. 98). Entretanto, ainda segundo este autor, pertencer a um grupo é tão importante quanto saber distinguir-se dele, sob pena de perder a própria identidade, alienar-se. Portanto, se é indispensável fazer parte de um grupo, é fundamental que, mesmo estando nele, saiba preservar a própria identidade.

O sentimento de pertença, bem como o estreitamento dos vínculos de amizade entre as professoras possibilitam a vivência de atividades lúdicas, no ambiente de trabalho e fora dele, conforme proposto por Luckesi (1998), pois, segundo este autor,

[...] a que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos. [...] É mais fácil compreender isso, em nossa experiência, quando nos entregamos totalmente a uma atividade que possibilita a abertura de cada um de nós para a vida.” (LUCKESI, 1998, p. 27).

Essa perspectiva amplia a compreensão da vivência da ludicidade não apenas à infância, ao brincar e ao jogo, mas aponta outras formas de viver o presente de forma intensa e consciente, com uma alegria genuína que se estende a outras fases da vida humana, inclusive ao ambiente de trabalho.

O que, em nosso trabalho, pode ser considerado como possível de nos realizar, de nos conduzir a um processo de abertura à vida? O trabalho é fonte de estresse e sofrimento mas também e contraditoriamente fonte de alegria, de satisfação, de desenvolvimento, de ascensão, possibilidade de continuar a se desenvolver, ainda que as feridas ou cicatrizes existam e não deixem de incomodar, por serem lembranças de experiências passadas ou ainda recentes.

Nesse sentido, há contradição em falar sobre a ludicidade vivenciada pelo professor enquanto trabalha? Talvez não. Os atos lúdicos vivenciados pelos professores podem envolver jogos, música, danças, teatro, o festejo – praticando, coordenando ou fruindo –, fruir uma

música e significá-la, criar atividades artísticas, desenhar, pintar etc. Outras atividades também podem ser potencialmente lúdicas para os professores, tais como encontros onde a alegria de celebrar a vida possam encorajar a superar as situações de estresse. Uma conversa franca, sincera, onde assuntos delicados da relação precisam ser tocados, buscando a justa medida do entendimento, tentando reencontrar o caminho da partilha, da solidariedade, da alteridade, quando a relação parecia já estar desfeita, nada disso se separa da realidade do professor, ao contrário, por estar diretamente atrelada a ela contribui para subverter o aspecto penoso da vida no cotidiano do trabalho. Aspectos esses que muitas vezes, colocam em risco as relações e a própria forma de enfrentamento dos problemas de forma satisfatória.

A resiliência pode ser definida como a capacidade que algumas pessoas têm tanto individualmente quanto em grupo de resistir e enfrentar situações adversas, superá-las, ainda que inicialmente perca o seu equilíbrio emocional, é possível ainda saírem fortalecidas ou mesmo transformadas de maneira positiva a partir delas. A resiliência é um processo doloroso e que deixa marcas.

Na resiliência as contradições são reconhecidas e consideradas, pois o mais importante é o caminho construído pelos sujeitos enquanto vivenciam as situações que colocam em risco a integridade física e mental. Neste sentido, Cyrulnik esclarece que “um acontecimento não é o que se consegue ver ou saber dele, ele é o que fazemos dele na necessidade que temos dele para virmos a ser alguém”. (CYRULNIK, 2009, p. 99) Sem situações adversas, estressantes, que causam dor ou sofrimento não haveria necessidade de desenvolvimento da capacidade de resiliência.

O desenvolvimento da capacidade de resiliência acontece concomitante com o desenvolvimento humano, sendo parte desse, tendo como referência o contexto no qual o sujeito está inserido. Desse modo, a resiliência não é fruto apenas do aspecto psicológico, mas se origina da sua interação com o ambiente, com os estímulos, com o apoio recebido ou percebido através do suporte, através das relações estabelecidas e que podem contribuir, ou não para o enfrentamento e superação das adversidades.

Ludicidade e resiliência se aproximam quando Luckesi (2007) afirma que:

O ser humano é um ser que se desenvolve, através dos seus atos no decorrer do tempo. [...] O desenvolvimento se processa dentro de nós, todavia na convivência com outro, seja ela harmônica ou conflituosa. Por vezes, a harmonia nos faz crescer e por vezes o conflito também. O conflito não compreendido pode ser traumático e, por isso mesmo, tem o poder de nos fixar na situação e nos prender ao passado; mas, um conflito compreendido pode ser um recurso útil na vida pessoal. (LUCKESI, 2007, p. 12)

Ao abordar o papel da interação dos aspectos individuais, psicológicos, os recursos internos de cada um de nós com o meio social para o desenvolvimento humano, Luckesi destaca a influência do contexto para o desenvolvimento, tanto para a convivência harmônica, quanto a conflituosa. Acreditamos que, ao contar com o apoio do grupo, o professor pode se fortalecer, discutir estratégias coletivas e individuais que identifique formas de enfrentar os problemas, seja com a gestão, seja com o contexto no qual se dá a Educação Infantil, engajando-se na luta, seja ela direta ou indireta, de modo que o desenvolvimento humano das professoras continue a ocorrer nos aspectos profissional, afetivo, psicossocial e econômico.

Mas como a ludicidade e a resiliência podem ajudar uma professora a superar o estado emocional abalado diante de uma agressão realizada por uma mãe no ambiente de trabalho? Será que isso é possível? O apoio do grupo de professoras no caso investigado teve papel determinante. A discussão sobre as possíveis formas de conduzir o processo de agressão em busca de justiça, o registro dos testemunhos contando com outros profissionais do ambiente da creche mas que não eram da categoria das professoras, o apoio efetivo emocional, moral e instrumental para ajudar a elaborar documentos, ter alguém que pudesse ouvir, ouvir, ouvir, até que a narrativa fosse capaz de expressar com clareza o ocorrido, as questões em jogo e o motivo da omissão por parte da coordenação geral da creche. No trabalho de resiliência é necessário significar as experiências traumáticas vivenciadas, no sentido de responder às perguntas: por que isso aconteceu comigo? E como eu posso superar isso?

Na agressão sofrida por Rebeca a professora que mais esteve presente, acompanhando e orientando foi a professora Cecília. Juntas foram ao Ministério Público dar queixa, foram à Justiça Comum, foram à Polícia Federal, de modo que as medidas cabíveis foram e seriam tomadas tanto para fazer justiça quanto para coibir que tais atitudes se tornassem uma rotina no ambiente da creche. Então é possível afirmar que não há processo de resiliência sem que atitudes, ações, providências sejam tomadas, do contrário não estaremos falando de resiliência mas sim de acomodação, de vitimização, de se acostumar a uma situação adversa.

O encontro entre as professoras, referido anteriormente por Andréia, é um momento onde a conversa franca, o apoio, a amizade e o compartilhar estão presentes. Em nosso entendimento, o encontro entre as professoras, parece trazer em si o potencial de vivenciar a “experiência de plenitude” e, ao mesmo tempo, exercer o papel de um tutor de resiliência.

Quando se fala em resiliência no ambiente de trabalho, trata-se de compreender a dimensão do problema vivenciado, manter ou retomar o equilíbrio emocional e buscar ajuda

sempre que necessário e possível para criar estratégias que permitam enfrentar de forma positiva a situação, sem entregar-se a ele, sem subestimá-lo, agindo conscientemente. Mas isso não é uma tarefa simples, rápida ou que dependa apenas do trabalhador.

### **7.3.4 Focar e ampliar o olhar no trabalho, entregar-se a ele**

Para desenvolver o trabalho com crianças sem transferir para elas, para essa relação as frustrações vivenciadas com as situações de desprazer, nomeadamente a falta de reconhecimento profissional na universidade, enquanto docente, o desrespeito aos direitos trabalhistas, a relação autoritária e desrespeitosa da coordenação geral, dentre outras, as professoras precisam estabelecer o foco do seu olhar. Às vezes é necessário ampliar o olhar para analisar melhor o contexto, construir formas individuais e coletivas de enfrentamento. Em outras, é necessário focar o olhar para o trabalho em si, nos aspectos que lhe dão satisfação, que ajudam a perceber que não é um trabalho sem sentido ou sem valor, como muitas vezes os representantes dos órgãos gestores tratam as professoras e seu trabalho. Para Antunes (2008, p. 112) “uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora do trabalho”. Portanto, encontrar sentido no próprio trabalho se constitui em uma forma de resistência à alienação do trabalhador.

Nessa perspectiva, segundo a professora Andréia,

Uma das formas de enfrentamento é o envolvimento com os projetos, que é uma forma de me “desligar”, de focar no que é essencial, de encontrar um caminho para driblar as situações de desprazer e continuar sendo docente naquele espaço, porque senão fica impossível. Você olha para o seu contexto, para o seu entorno e você diz: - Não dá! Não dá pra continuar! Então nesse momento eu penso: Eu vou desistir! Eu vou sair! Ou então, às vezes, quando você não desiste fisicamente falando você vai dizer isso pro seu corpo e muitas vezes, adoecendo, entendeu? É uma situação que você fica afônica, você vai adoecer e isso não é bom. Então eu acho que essas linguagens, a música, o teatro, a arte, são formas primordiais, que eu tenho encontrado, não sei se o grupo, mas eu tenho encontrado de criar um espaço de prazer, de descobertas, de trocas e de relações positivas dentro de um certo caos. Essas linguagens, a música, o teatro, são vias, são caminhos para descarregar as tensões, para deixar fluir a energia e quando vem o desejo de desistir, eu não desisto porque eu tenho esses outros meios que eu lanço mão, eu me utilizo dessas linguagens, eu transformo em caminhos de não adoecer, de não esmorecer, de não sucumbir.

A vivência ou fruição de atividades ligadas à arte trazem em si um potencial libertador, capaz de ajudar aquele que a vivencia a descarregar as tensões, a gerir as próprias emoções, a interpretá-las de modo que sejam “metáforas de resiliência”, isto é, podemos interpretar a letra de uma música, uma fala em uma peça teatral, as imagens de uma pintura e, a partir daí, transpor emoções, sentidos, situações, personagens, formas de lidar para outros contextos como a vida pessoal e o trabalho, não queremos dizer, entretanto que a arte se restringe a esse papel.

Alguns professores percebem a intensificação do estresse no próprio corpo, mas não chegam a identificar os estressores que atuam, dificultando o estabelecimento de boas relações com a organização, com o trabalho e com os alunos e reagem nem sempre da melhor forma. São as formas negativas de lidar e que podem conduzir ao desgaste e ao adoecimento. Mas isso não é à toa... Dejourn (1992, p. 119) aponta para a existência de um sofrimento não-reconhecido, provocado pela organização do trabalho, um sofrimento invisível.

A doença e o atestado médico são formas aceitas socialmente no ambiente de trabalho para justificar a falta de um trabalhador. As formas de enfrentamento das dificuldades de toda ordem presentes no cotidiano da Educação Infantil, especialmente na creche, são variadas e dependem principalmente dos recursos internos de cada professor. Para além do sofrimento há prazer no exercício da docência, embora, em alguns momentos, talvez na maioria deles, o que pareça prevalecer seja o sofrimento. Alguns professores, preocupados com a qualidade do trabalho que é oferecido para as crianças, se organizam e tentam articular ações que promovam mudanças qualitativas, tais como: busca por dotação orçamentária, contratação de pessoal docente e de apoio, reformas e ampliação, caracterizando a luta por melhores condições de trabalho. Entretanto, com o passar do tempo, se as mudanças significativas necessárias não vêm, apesar da luta, a chance de se acomodar às situações, até como forma de sobrevivência, negando ou não percebendo o seu lugar de sujeito nas relações de trabalho, podem conduzir ao absentismo ou ao adoecimento propriamente dito.

Por conta do envolvimento intenso da professora Cecília com a professora Rebeca, quando ofereceu apoio moral, afetivo e presença constante durante o processo de encaminhar documentos, dar entrada em queixa na justiça, dentre outras ações necessárias, Cecília desenvolveu pressão alta. Por conta disso, esteve no Serviço Médico da universidade para ser avaliada e explicou os problemas por que vinha passando no trabalho:

[...] além do mal-estar emocional, se acrescentou a isso um estado de cansaço corporal mesmo, físico e aí teve aquela questão da minha pressão sanguínea que subiu, isso nunca me aconteceu, eu nunca tive pressão alta e eu fiquei com a pressão

ruim, mas com a ajuda de muita gente eu consegui me reequilibrar sem precisar me afastar do trabalho por muitos dias, enfim, acho que tenho tentado me trabalhar internamente para não me deixar emocionar tanto [...], o que eu tenho curtido mesmo é brincar com elas, o que eu tenho me reservado a isso, enquanto eu estou com as crianças, eu poder me entregar para elas, ajudar no desenvolvimento delas, desafiar, brincar, brincar muito porque eu vejo esse caminho do brincar como um caminho de superação, então é basicamente isso.

Diante do exposto, é possível afirmar que não é um estressor, são muitos: agressão a uma colega de trabalho e amiga, disciplinas do doutorado, negação da redução de carga horária, ter que apoiar a colega que passava por momento traumático em sua vida, ter que pensar em estratégias de encaminhamento por causa da agressão sofrida por Rebeca. Desse modo, a sobrecarga de emoções e tarefas repercutiu não apenas no aspecto psicológico, os sinais se tornaram visíveis também no corpo, levando aos picos de pressão alta, como disse a professora, situação que nunca havia lhe ocorrido.

Na situação vivenciada por Cecília há um conjunto de causas internas e externas que impactaram negativamente no equilíbrio interno da professora. Segundo Lipp (1991) as causas

[...] externas são aquelas representadas pelo que nos acontece na vida ou pelas pessoas com as quais lidamos, isto é, trabalho em excesso ou desagradável, família em desarmonia, acidentes etc. As causas internas são aquelas que referem a como pensamos, às crenças e aos valores que temos e como interpretamos o mundo ao nosso redor. (1991, cf. MEIRA, 2002, p. 31)

Não é difícil reconhecer que as situações cotidianas no ambiente escolar descritas acima podem gerar no professor desgaste físico e psíquico, com implicação no sobre-esforço necessário à realização das atividades diárias, assim como, sentimento de desvalorização profissional, tristeza, frustração e, até mesmo, a percepção de impotência diante de um quadro de falta de autonomia financeira e administrativa, rotatividade de funcionários que reverberam com o comprometimento das condições de trabalho. Segundo Gasparini (2005)

As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobreesforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais. (GASPARINI, 2005, p. 03)

Desta forma, como a docência é um trabalho que não depende só do professor, diversas relações precisam ser estabelecidas, inclusive com as instâncias de gestão, fora da unidade

educativa para solucionar os problemas do cotidiano e que dependem de uma atitude em nível institucional. Entretanto, pela complexidade dessas relações e a falta de vontade política para resolver os problemas práticos, segundo Rabêllo (2008),

O professor evita o próprio sofrimento com o estado de torpor e não sente prazer ou sensação de vida na profissão. É importante lembrar que os professores vivem num espaço carregado de emoções, afetos, interações, conflitos. Em cada sala de aula, o professor vive um universo diferente no relacionamento com os alunos, que exige muita atenção no diagnóstico, na percepção das diversas situações. Trata-se de um trabalho que não depende só dele. (RABÊLLO, 2008, p. 40-41)

Mas a opção da professora Cecília não foi pela atitude de torpor, mas a opção pela vida. Ao buscar ajuda no Serviço Médico da universidade, a professora tentou ser acompanhada por um psicólogo:

[...] eu fiquei tendente a procurar um psicólogo, procurei o Setor de Psicologia do Serviço Médico, mas não tinha vaga. A psicóloga que me atendeu, uma psicóloga nova que estava trabalhando no Serviço Médico sugeriu que eu fizesse parte do acompanhamento em grupo, mas não achei que o meu caso era um caso para ser encaminhado com um grupo porque eu fugiria à ética. Diante disto, ela ficou de entrar em contato comigo, mas não entrou em contato. Você vê que o próprio serviço de Psicologia da universidade, quando você recorre porque está precisando de ajuda nem esse serviço tem condições de atender a demanda.

Mesmo quando o professor identifica que precisa de ajuda especializada para dar conta dos conflitos, das frustrações, para encontrar caminhos, para tentar compreender as situações e estabelecer novas formas de enfrentar, essa iniciativa é frustrada pela falta de pessoal no Serviço Médico. Desse modo, sem conseguir marcar com um psicólogo e por precisar de ajuda imediata Cecília foi atendida por um médico clínico. Segundo Cecília,

[...] o médico clínico do Serviço Médico foi uma pessoa primordial nesse processo de enfrentamento. Quando eu estava me vendo a ponto de não conseguir chegar ao fim do semestre ele me atendeu, conversou quase uma hora comigo durante a consulta e me deu umas orientações que eu estou tentando seguir. Estou achando que está funcionando [...]. Uma das coisas que ele me disse foi de eu não me envolver nos problemas e focar nas crianças. “-Já que você gosta do trabalho com as crianças, gosta de estar com elas, então ignore. Se um pai entrar lá fora de hora, faça de conta que você nem está vendo”. É isso que eu estou tentando fazer, porque, se a própria coordenação acha que o pai pode entrar a qualquer hora, não sou eu que vou dizer a ele, que não pode entrar. Quando eu estou com as crianças eu me esqueço de tudo e fico lá com elas efetivamente, de corpo e alma e deixo os pais, deixo as auxiliares, deixo a coordenação e faço o que for possível. Se um pai chega fora de hora com uma criança e não respeita a hora de entrada, interrompe a minha atividade, eu vou tentar conduzir, se não conseguir eu paro e deixo as coisas se encaminharem da forma como for possível. Eu estou baixando um pouco o nível de exigência entre o que é esperado e que eu gostaria que acontecesse. Estou deixando que as coisas aconteçam da forma como elas são possíveis de acontecer, porque eu não posso adoecer porque um pai não respeita o horário da creche e a creche não toma nenhuma providência com isso. Eu não sou a palmatória desses pais, eu sou a educadora das crianças, então é basicamente isso que eu tenho tentado fazer.

O depoimento de Cecília é corroborado por Lipp (2003) ao afirmar que:

[...] Em casos de maior gravidade, o auxílio de profissionais de saúde se faz necessário; o professor pode estar apresentando pressão arterial elevada como consequência da sobrecarga de trabalho. Nesse caso, ele deve ser atendido adequadamente por um médico, pois estará sujeito a sofrer consequências físicas em seu organismo, como infarto, acidente vascular cerebral, perda da função renal, sobrecarga cardíaca, alterações visuais etc. (LIPP, 2003, p. 22)

A partir do acompanhamento médico para aliviar os sintomas característicos da hipertensão arterial, é necessário identificar as formas de lidar com os agentes estressores, nomeadamente: diminuição de professor na turma, aumento da carga de trabalho, ausência de apoio da coordenação geral e o impacto da agressão sofrida por sua colega Rebeca.

### **7.3.5 Para manter viva a esperança: outras estratégias de enfrentamento...**

Andar com fé eu vou,  
Que a fé não costuma “faiá”!  
Gilberto Gil<sup>66</sup>

Segundo Cecília, ela vem colocando em prática algumas atitudes, estratégias individuais que, para ela, tem ajudado a continuar a se desenvolver apesar do ambiente de trabalho insalubre. Como são estratégias individuais acreditamos que não temos o direito de questioná-las, mas de compreendê-las.

Meditar bastante, respirar profundamente, orar muito e me divertir enquanto eu não estou lá e tenho algum horário livre para fazer uma coisa que me dá prazer. Fazer pequenas coisas que me dão prazer, como tomar um cafezinho com “meu gatinho”; eu tenho procurado fazer isso sempre; ligar para as pessoas que eu gosto, dentre outras. Eu não tenho tido tempo de ver filmes, coisa que eu adoro fazer, nem de ouvir música que é outra coisa que eu adoro, mas tenho também tocado meu violão. Há, eu estou estudando violão! E, quando eu estou ali sou eu, meu instrumento e nada mais. Então são atividades que eu tenho buscado realizar para me dar prazer e me sentir feliz, independente da creche, porque eu tenho me conscientizado de que a creche não pode tomar conta da minha vida e só tem que tomar quando eu estiver lá, porque quando eu estiver lá, não é nem a creche, são as crianças. Eu tenho procurado realmente seguir esse conselho de focar a atenção nas crianças.

---

<sup>66</sup> Gilberto Gil. Andar com fé. CD Eletroacústico: WEA, 2004.

A meditação e oração é um recurso pessoal para ajudar a controlar a própria ansiedade, a frustração, a desesperança, o medo, a dor. Ao mesmo tempo funciona como um espaço para encontrar conforto, esperança, apoio incondicional. Recorrer ao divino e crer que há uma existência metafísica superior à condição humana é uma forma de buscar amparo em “alguém” mais forte, em uma força capaz de fazer a justiça ou de encaminhá-la enquanto racionalmente ainda não há elementos capazes de proceder tal ação.

No meio acadêmico a crença religiosa não costuma ser bem vista ou bem aceita para referenciar atitudes, ações, entretanto, no cotidiano, a frequência e a prática de crenças religiosas, é um recurso muito utilizado como forma de se fortalecer psicologicamente para os enfrentamentos reais, racionais, necessários não apenas no contexto de trabalho. A professora Cecília não foi a única a fazer esta referência.

Diante da agressão sofrida por Rebeca, ela relata o apoio espiritual com que contou:

Outra fonte de apoio foi a minha fé. Ai de mim se não fosse a minha fé! Eu “sou” Batista e eu sempre bebo em uma fonte espiritual que é a Bíblia. Participo do estudo bíblico, da música gospel para poder tentar entender o porquê dessas coisas que a gente vive na creche. E aí a gente vai vendo mesmo que são provações, que a gente não agrada a todos. [...]meu Deus a universidade não se pronunciou em relação a isso, se calou. Mas quando um professor vai para a rede de televisão e diz que o negro que toca um instrumento de uma corda só é incapaz, nessa hora a universidade se pronuncia. Por que? Por que é um professor de Medicina? E o professor de educação infantil quando é agredido, a universidade não faz nada? Então você fica realmente precisando de um apoio espiritual muito maior do que você procurou a sua vida toda, porque eu sempre tive a minha fé, e, nesse momento, eu precisei estar mais perto de Deus para poder me sustentar, porque senão você surta! E você ser professor íntegro, digno e, de repente, você recebe um tratamento desses, não é brincadeira.

A professora Rebeca nomeou a sua opção religiosa como a forma de buscar apoio com que contou e continua contando. A partir da crença religiosa de denominação evangélica, a professora encara o problema vivenciado como uma “provação” e tenta compreender o porquê de “ter” que passar por aquela situação. Compara a sua situação com a de um professor do 3º Grau que assumiu uma postura racista e preconceituosa e a universidade se manifestou e no seu caso, nenhuma atitude foi tomada para resguardar o seu lugar, a sua pessoa, ainda que a sua integridade moral e a sua conduta profissional e ética pregressa fosse irrepreensíveis. Em um trabalho de resiliência, é necessário ressignificar o vivido e focar não no porquê do ocorrido, mas como que aquela experiência que lhe traumatizou pode lhe ajudar a se tornar melhor, a ir em frente, a continuar a se desenvolver apesar do trauma, apesar da dor.

É nesse sentido que a narrativa contribui para aprender a lidar melhor com as lembranças, com as cicatrizes, porque ao fazer o trabalho de organizar as ideias para melhor compreender é necessário novamente atribuir sentido ao mundo, compreender não apenas o porquê, mas, principalmente, o como cada um de nós pode sair da situação de conflito.

Para Estela, várias são as estratégias de enfrentamento de que lança mão para enfrentar os problemas vivenciados na creche: a terapia psicológica, a fé, a família, as atitudes de tentar refazer os caminhos nas relações interpessoais quando isto por possível, perdoar e ser perdoada, se for possível, agir eticamente, pois, segundo ela, cada um é livre, mas é responsável pelo que faz.

[...] a questão da terapia é importante e tem me ajudado muito. A dor estava ficando muito grande e eu precisava falar disso pra alguém. Minha família já me ouviu demais, minhas amigas também. Eu tenho que botar isso pra fora, pra ver o que é que dá e aí foi que eu resolvi fazer terapia. Estou fazendo ainda e foi o que me ajudou muito, muito mesmo a resolver essa situação toda dentro de mim, porque do lado de fora eu não tenho como resolver [...]. Desse modo, eu tento, estou tentando trabalhar isso e estou muito melhor, estou bem, bem, porque hoje eu sei que esses problemas todos existem, mas eles não são meus, eu não tenho que resolvê-los, necessariamente. Eu também já decidi que eu não quero resolvê-los. Que essa não é mais a minha luta! E eu estou tentando caminhar com dignidade onde estou e para além de onde eu estou.

A terapia tem ajudado Estela a perceber o limite da sua responsabilidade em relação ao trabalho e aos problemas daquele ambiente. É importante tanto do ponto de vista do autoconhecimento, quanto de como buscar estratégias de enfrentamento dos agentes estressores vivenciados, estabelecendo novos objetivos de vida. Neste sentido, segundo Estela, a fé se constitui em um apoio fundamental. Segundo ela,

[...] a minha fé é fundamental, porque eu sou espírita há muitos anos [...]. Mas a minha fé, independe de eu ser espírita, é que me sustenta. [...] É como se ela (a fé) dissesse assim: “- Você tem um lugarzinho aqui que é gostoso, aconchegante e seguro e você pode ficar. Ninguém vai te perguntar, ninguém vai te dizer: “ – Mas porque você é assim? Ninguém vai te dizer: “ – Você não devia ter feito aquilo, naquele momento. A fé vai te dizer: “-Você poderia ter feito de várias maneiras, mas você fez o que pode e Deus está aqui para lhe acolher, para dizer: “ – Venha Estela, fique aqui no meu colinho, não vamos pensar sobre isso agora”, só sinta essa energia boa, que você não sabe de onde vem e isso me sustentava. A minha fé, a minha religião diz muito que você é livre e responsável pelo que faz. Você é livre, mas tem responsabilidade. [...] Então eu me tranquilizava com isso. Eu tinha que pensar que aquele foi um momento em minha vida, mas a minha vida é mais do que aquele momento. Existem muitas outras coisas para viver ainda. A gente não pode enterrar a nossa vida em uma situação porque, senão, a gente perde outras oportunidades. Então, a minha religião me ajudou a enfrentar a vida, a querer a vida mesmo com toda a dificuldade que eu estava vivendo.

Estela também nomeou a sua crença religiosa e apontou-a como fonte de apoio e sustento no cotidiano. Mas, além disso, ela destacou a necessidade de não enterrar a própria vida em uma situação que causou um trauma sob pena de perder outras oportunidades, oportunidades de vida, de desenvolvimento, de aprendizagem. Segundo ela, a religião lhe “ajudou a enfrentar a vida, a querer a vida mesmo com toda a dificuldade” que ela estava vivendo. Todas as fontes de apoio disponíveis contribuíram para Estela fazer a opção pela vida, embora outras situações de provações, de conflito, de trauma possam ocorrer...

A fé espiritual foi descrita por todas as professoras como fonte de apoio e, portanto, como tutor de resiliência, algumas nomearam a denominação religiosa que frequentam. Duas são espíritas, três de denominam evangélicas da Igreja Batista, uma frequente religião de matriz africana e uma não expressou crença religiosa.

Em um processo de resiliência é indispensável: dar sentido à própria vida no trabalho e fora dele; valorizar os contextos afetivos que ajudam a fortalecer os recursos internos, o apoio, inclusive a fé na divindade. A fé, portanto, se constitui em um tutor de resiliência para as professoras quando vivenciam situações em que os próprios recursos internos e o apoio presente no contexto não são suficientes para enfrentar tais situações.

Ao analisar os dados fizemos considerações a partir das situações nas quais as professoras referem o prazer e o desprazer que geram sofrimento psíquico no contexto educativo. Para nós, isso só não bastava, gostaríamos de compreender como as professoras têm lidado com o sofrimento, ao longo dos quase treze anos de trabalho docente no ambiente da creche.

As situações descritas pelas professoras são formas de lidar com os problemas que acontecem no cotidiano do ambiente de trabalho e que repercutem em suas vidas. Algumas atitudes contribuem para continuar a se desenvolver, apesar da dor e das marcas. Algumas podem ser avaliadas como enfrentamento, pois contribuem para a transformação e/ou superação dos problemas vivenciados. Algumas atitudes não chegam a representar formas de enfrentar os problemas, também não chegam a se constituir em estratégias de fuga, mas é a forma como é possível lidar com a dor, com o sofrimento psíquico em um curto prazo enquanto estratégias mais efetivas e duradouras de enfrentamento ainda não podem ser tomadas individualmente e/ou em grupo.

Sobre as estratégias de fuga aos problemas Nunes (2003, p. 89-90), descreve as estratégias mais utilizadas pelos professores do ensino fundamental e médio, da rede estadual

pública paulista para driblar o sofrimento no cotidiano educativo. Quais sejam: 1. Começar a aula tarde ou terminar cedo, ou ainda as duas atitudes; 2. fazer outras atividades que não as de ensino no horário da aula; 3. Saem da sala com frequência; 4. Atitudes absenteístas como falta ao trabalho; 5. Burla do controle prescrito, isto é, não cumprimento do plano de ensino, e; 6. Sobrecarga de tarefas para manter os alunos ocupados.

As estratégias de fuga apresentadas por Nunes (2003) podem ser consideradas como reflexos de um trabalho docente estranhado, cujo prazer e satisfação dos professores com o próprio trabalho passam ao largo. Um trabalho sem sentido e pouco valorizado. Se estas são estratégias para driblar os agentes estressores, estas atitudes se constituem em formas de sabotagem ao próprio trabalho, de desrespeito para consigo próprio, não são formas positivas de lidar e de enfrentar os agentes estressores percebidos. Então é possível afirmar de acordo com o nosso referencial teórico, que são estratégias de *copping*, pois os professores adotam formas de lidar, mas não são atitudes resilientes, pois o processo de sabotagem entrava o desenvolvimento humano, tanto em nível profissional quanto pessoal.

Cada pessoa, a partir da sua experiência de vida e na interação com outros sujeitos de referência, também chamados de tutores de resiliência podem identificar melhores formas de lidar, de enfrentar e de continuar a se desenvolver no contexto de trabalho, mas principalmente na própria vida.

As professoras demonstram desempenhar com compromisso e competência as funções para as quais foram concursadas (ensino, pesquisa e extensão); demonstram ter boa capacidade de se organizar em grupo, discutir os problemas; elaborar formas de enfrentar, através da reivindicação, da tentativa de estabelecer um espaço de diálogo tanto com a gestão local, quanto com a administração central da universidade, ao invés de adotar atitudes de fuga às situações de desprazer vivenciadas no cotidiano.

Identificamos tanto formas individuais como coletivas, que são:

**1. Desempenhar a atividade de ensino com competência e compromisso:** estar com as crianças e relacionar-se com elas, desenvolvendo o trabalho pedagógico no cotidiano com atividades com potencial lúdico, com criatividade, baseado na pedagogia de projetos e na arte-educação. Essa postura possibilita o exercício da autoria docente, o reforço da autoestima das professoras e a percepção de que há sentido e valor no próprio trabalho, pois elas contribuem para a formação das crianças,

2. **Cultivar uma boa relação interpessoal entre as professoras e no grupo docente**, valorizando atitudes de respeito, solidariedade e cooperação entre os membros e, conseqüentemente, uma relação de alteridade.

3. **A busca e valorização da qualificação docente como fonte de satisfação e prazer** em curto e médio prazo e, a possibilidade de **poder atuar em outros ambientes laborais**, a longo prazo, uma vez que as tentativas de resolver os problemas históricos presentes no ambiente laboral da creche não tem surtido o efeito esperado.

4. **Buscar apoio no trabalho e fora dele**, atitude cada vez mais adotada pelas professoras. Inicialmente o apoio era proporcionado pelo próprio grupo docente e através dos seus familiares, principalmente para o exercício da narrativa das situações estressantes. O exercício de narrar as situações de conflito, as dificuldades, os problemas diversos. Esta forma de apoio não é mais suficiente para dar conta do agravamento das condições de trabalho, de modo que, o apoio psicológico e até mesmo o apoio espiritual tem sido buscado e referido com maior frequência pelas professoras.

5. **Exercitar o diálogo com os pais** como fonte de satisfação e tentar restabelecer a relação com algumas famílias, relação que ficou estremecida em função da forma de gestão administrativa da creche foi conduzida.

Segundo Cyrulnik (2003, 2006, cf Navio, 2008, p. 68) “o tutor de resiliência pode ser uma pessoa, a escrita, um engajamento artístico ou social, ou uma psicoterapia que provoca um renascimento do desenvolvimento psicológico após o trauma”. Destaca ainda que, quase sempre o tutor de resiliência é uma pessoa com a qual se pode estabelecer uma relação construtiva e significativa, criando a possibilidade do sujeito tecer ativamente sua resiliência. Neste sentido, diante das formas positivas de lidar com o sofrimento no cotidiano é possível afirmar que diversos são os tutores de resiliência para as professoras, dentre eles, destacadamente as crianças; as professoras e o grupo docente, o trabalho docente da forma como realizam; os próprios familiares (marido e parentes próximos); a terapia e a fé.

Apesar de as professoras efetivamente demonstrarem atitudes de enfrentamento e não de fuga aos problemas vivenciados, a capacidade de resiliência dessas professoras não é ilimitada. Desse modo, acreditamos que, como com o passar dos anos as condições de trabalho na creche não tem recebido da administração central a atenção necessária para resolver os problemas identificados, este ambiente de trabalho tem se mostrado cada dia mais insalubre, e, portanto, possível de desencadear doenças de origem emocional nas professoras

de modo que, aos poucos, as professoras possam se sentir desestimuladas a continuar a desenvolver as suas funções com o mesmo nível de envolvimento, como uma forma de evitar o sofrimento.

O mundo do trabalho exige do trabalhador um esforço constante para se adaptar às mudanças de toda ordem, às imposições, às incoerências e à flexibilização de direitos e funções a todo custo. Nessa perspectiva, despendemos grande energia psíquica a fim de equacionar as determinações alheias, ou o trabalho prescrito, às nossas necessidades. E, nesse processo, precisamos aprender a resistir, reivindicar e tentar transformar o que for possível ser mudado, mas também, precisamos aprender a encontrar formas de descarregar as tensões, negociar, trocar, propor, não aceitar e buscar novas possibilidades de relações seja no ambiente de trabalho ou fora dele.

Com a intensificação e agravamento das condições de trabalho, as professoras começaram a adoecer com frequência, fato destacado em reunião geral na creche como se fosse uma atitude absenteísta das professoras e não a consequência dos problemas vivenciados por elas. A pergunta que fazemos é: Como manter-se saudável quando o contexto se mostra hostil de tal modo que doenças causadas por vírus acometem mais as professoras? Como continuar a exercer a docência diante de um risco eminente de abordo da professora? Como permanecer em sala de aula quando se está com crise de pressão arterial, sem que esta se normalize? Ou como a professora pode permanecer na creche após ter sido agredida e por causa disso ter desenvolvido sintomas de depressão, ansiedade, insônia, falta de apetite e choro frequente?

Diante de toda essa situação é possível afirmar que, as atividades com potencial lúdico realizadas pelas professoras nesta creche são capazes de:

1. Proporcionar uma “experiência de plenitude” para aqueles que se entregam com inteireza, na sala de aula, quando as professoras promovem/vivenciam atividades ligadas à música, a pintura, a modelagem, o faz de conta, atividades que despertam nas crianças e nas professoras uma entrega de si mesmo à atividade;
2. Promover o fortalecimento dos recursos internos de enfrentamento das professoras, de modo a elaborar formas criativas de desenvolver o trabalho pedagógico com as crianças, a fortalecer a autoestima, a construir saberes a partir da experiência;
3. Fortalecer as relações de amizade e respeito entre as professoras, no ambiente de trabalho e fora dele;

4. Dotar a vida de sentido no trabalho e fora dele, uma vez que a satisfação com o próprio trabalho contribui para a avaliação positiva de si mesmo;
5. Produzir conhecimento reconhecido e valorizado entre os pares e na comunidade acadêmica;
6. Possibilitar a realização de atividades de extensão com qualidade para que as professoras possam compartilhar suas experiências, conhecimentos e descobertas, contribuindo para a formação de outros profissionais da educação.

Por outro lado, é preciso dizer que a ludicidade da forma como abordamos nesta pesquisa, embora enriqueça e contribua significativamente para o desenvolvimento da capacidade de resiliência das professoras, ela não contribui, nem tem essa função, de resolver os problemas históricos que se constituem em agentes estressores no lócus empírico da pesquisa.

Os agentes estressores referidos pelas professoras como: precariedade no ambiente físico inadequado; necessidade de concurso para professor; pouca visibilidade da creche; falta de autonomia administrativa; falta de dotação orçamentária; desrespeito aos direitos das professoras, e; gestão antidemocrática, precisam ser combatidos e não ignorados pela administração central da universidade, de modo que este ambiente de trabalho se torne mais saudável para os seus profissionais.

Diante disso, a cada dia, precisamos resignificar a nossa vida, encontrar sentido, assumir riscos, nos empenhar a fazer algo novo, enfrentar desafios e não nos acomodar às situações como se o que está posto fosse imutável. Tem uma lenda que faz uma reflexão acerca do sentido que atribuímos à dor em nossa vida. O título é “Onde você coloca o sal”<sup>67</sup>?

O velho mestre fez uma analogia entre o sal e o sofrimento que passamos em nossa vida. Pediu a um jovem muito triste que enchesse a mão de sal, derramasse em um copo d'água e o bebesse.

- Qual é o gosto? - perguntou o Mestre.

- Ruim - disse o aprendiz.

O mestre sorriu e pediu ao jovem que pegasse outra mão cheia de sal e levasse a um lago. Os dois caminharam em silêncio e o jovem jogou o sal no lago. Então o velho disse:

- Beba um pouco da água do lago.

Enquanto a água escorria do queixo do jovem, o mestre perguntou:

- Qual é o gosto?

- Bom! disse o rapaz.

- Você sente o gosto do sal? Perguntou o Mestre.

---

<sup>67</sup> Autor desconhecido.

- Não, disse o jovem.

O mestre então sentou ao lado do jovem, pegou carinhosamente em suas mãos e disse:

- A dor na vida de uma pessoa não muda. Mas o sabor da dor depende de onde a colocamos. Quando você sentir dor, a única coisa que você deve fazer é aumentar o sentido de tudo o que está à sua volta. É dar mais valor ao que você tem do que ao que você perdeu. Em outras palavras: é deixar de ser copo para tornar-se um lago.

As questões que nos vem são: como deixar de ser copo para ser lago no ambiente de trabalho? De que modo podemos aumentar o sentido de tudo o que está à nossa volta? Muitas respostas são possíveis ao analisarmos cada problema vivenciado no cotidiano. As melhores respostas serão as que nos ajudarem a continuar a nos desenvolver, a continuar a encontrar sentido enquanto desempenhamos a função a que nos propomos ou a construir os caminhos necessários para mudarmos, se não a realidade do ambiente de trabalho, mudarmos a nossa realidade, identificando outros meios de satisfação no trabalho e fora dele.

Finalizamos citando o trecho de um poema de Clarice Lispector (1993) que diz sabiamente que [...] tornar-se humano é saber transitar entre os domínios da dor e do prazer. Diríamos, transitar de tal modo que possamos aprender com a dor e o prazer e fazer desses “degraus” para nos tornarmos quem verdadeiramente queremos ser!

## 8 (IN)CONCLUSÃO

Sonhar o sonho impossível  
Sofrer a angústia implacável,  
Pisar onde os bravos não ousam,  
Reparar o mal irreparável,  
[...]  
Enfrentar o inimigo invencível,  
Tentar quando as forças se esvaem,  
Alcançar a estrela inatingível:  
Essa é a minha busca.  
(Dom Quixote<sup>68</sup>)

Poucos estudos abordam a existência de creches no âmbito de universidades públicas (RAUPP, 2001), menos ainda sobre as condições de trabalho e saúde referidas por professores que lecionam nas referidas creches. Acreditamos que este estudo pode contribuir para socializar com outros professores formas de enfrentamento construídas no cotidiano educativo. Nosso foco consiste na pessoa do professor, mas temos consciência de que não depende apenas dele a mudança que é necessária no contexto. Acreditamos, entretanto, que o fortalecimento dos recursos internos pessoais que ajudam a lidar com os agentes estressores, buscando alternativas, saídas, estratégias, ações, é indispensável para ajudar os docentes a encontrar possibilidades de se desenvolver pessoal e profissionalmente.

O exercício de racionalidade e de gerência das próprias emoções no afã de buscar as percepções das professoras da Creche, transcrevê-las, interpretá-las, nos processos de significação meu e delas, exigiu um árduo exercício de rigor científico. Se por um lado, possibilitou compreender os agentes estressores e as formas de enfrentamento, tanto objetivas quanto subjetivas, por outro, não foi uma tarefa fácil por tratar de uma temática que mexe com minha identidade de professora da Educação Infantil em uma creche universitária, com as “dores e delícias” vivenciadas e reconhecidas. Em outras palavras, há uma implicação com o campo e com o objeto que faço questão de registrar por desacreditar na existência de

---

<sup>68</sup> Esse trecho de poema é atribuído a Dom Quixote, romance escrito por Miguel de Cervantes. Em 1605 foi publicada a primeira parte de Dom Quixote de La Mancha e em 1615 Cervantes publicou a Segunda parte do romance. Chico Buarque e Ruy Guerra fizeram uma versão para a música *The Impossible Dream* de Joe Darion e Mitch Leigh, inspirada no romance de Cervantes. A canção em português foi intitulada *Sonho Impossível*.

pesquisas cuja objetividade científica esteja desatrelada da vida, dos valores, dos interesses nossos e dos outros sujeitos.

Pesquisar o ambiente de trabalho em que estamos inseridas é uma tarefa que inicialmente parece favorecer a realização da pesquisa, afinal é um contexto conhecido nosso assim como os sujeitos também o são. Por outro lado, ao iniciarmos o percurso vamos percebendo que não é tão fácil assim.

Nos cercamos de alguns cuidados, considerando, por exemplo a necessidade de uma atitude rigorosa quanto ao desenvolvimento da pesquisa, à coleta e análise dos dados vão nos mostrando que rigor na pesquisa de abordagem qualitativa implica em identificar, nomear e dar sentido, inclusive, às ambiguidades presentes no cotidiano educativo.

As condições de trabalho e saúde identificadas a partir do questionário sobre condições de trabalho e saúde referidos, bem como nossa observação no lócus empírico da pesquisa e as entrevistas realizadas com as professoras, apontam para a perpetuação, ainda hoje, de problemas históricos que remontam o período em que a creche foi fundada. A partir do questionário e das entrevistas realizadas com as professoras da creche investigada é possível afirmar que os problemas históricos descritos têm se agravado em função da não resolução dos mesmos, impactando negativamente na percepção de satisfação com o trabalho na saúde das professoras. Dentre os problemas identificados, chamou-nos a atenção o fato de que:

a) Apesar desta creche universitária já ter 26 anos de existência e um grupo de professoras do quadro docente da universidade, em constante busca por qualificação e formação continuada, pouca atenção e reconhecimento recebem da administração central da universidade. A falta de atenção inclui aspectos relacionados à estrutura física, à autonomia administrativa e financeira, à contratação de recursos humanos, concessão de afastamento para estudos. Os problemas identificados têm impactado diretamente nas condições de trabalho e saúde das professoras, gerando nestas desgastes físicos e emocionais que representam um entrave para a percepção de satisfação com as condições de trabalho identificadas.

b) As relações hierárquicas dentro da Creche e com os demais setores da administração central da universidade tem se mostrado difíceis para as professoras, tendo como reflexo a dificuldade ou ausência de diálogo, o descumprimento a decisões combinadas com o coletivo de docentes em reuniões com coordenação pedagógica e coordenação geral, decisões coletivas registradas através da lavratura de ata devidamente assinada pelos presentes. Essas atitudes se

constituem em desrespeito para com o grupo e pode ser comprovada através dos depoimentos, que apontam para a negação do direito e conseqüente impedimento do afastamento das professoras para a qualificação docente, direito previsto na Resolução 04/2003, da universidade. A qualificação por sua vez, assim como “a formação continuada devem ser compreendidas como um direito de todos os professores e professoras que atuam na escola/faculdade/creche universitária, considerando que, para além de possibilitar a “progressão funcional”, poderá fomentar projetos que, para além da “titulação, qualificação e competência dos profissionais, estes busquem a articulação do projeto político-pedagógico da escola” (VEIGA, 1995 apud SILVA, 2007b, p. 18). Nesse contexto, para garantir esses direitos faz-se necessário muitas vezes buscar o apoio do sindicato e/ou apoio jurídico. Tais atitudes por parte da administração central e coordenação geral da creche nos levam a concluir que há um tratamento diferenciado para com as professoras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, de forma desprestigiada, preconceituosa, como se tais professoras não pertencessem à categoria docente da universidade.

c) Na visão das professoras o atrelamento da creche ao órgão de assistência ao estudante contradiz a LDBEN (Lei 9394/96) e dificulta a sua gestão, uma vez que as decisões de cunho administrativo e financeiro precisam sempre ser referendadas pela Pró-reitoria de Assistência Estudantil, que já se divide com as questões relacionadas ao custeio e administração das Residências e dos Restaurantes Universitários (RU), além dos projetos que envolvem as ações afirmativas ligadas aos estudantes ingressos mediante sistema de cotas.

O potencial da creche universitária, “aqui compreendido não apenas como um serviço de atendimento, mas como uma instância formadora e produtora de conhecimento” (RAUPP, 2001, p. 01) vem sendo sub-dimensionado dada a forma periférica como está situada na estrutura organizacional da universidade, bem como da pouca atenção que vem recebendo, desde sua fundação, permanecendo com as mesmas características de quando desempenhava um trabalho meramente assistencialista.

O modelo de creche universitária de base assistencialista não tem mais espaço no cenário da Educação Superior atual, principalmente no que tange ao financiamento, conforme destacou Lucas Ramalho Maciel, Assessor da Coordenação Geral de Relações Estudantis da Diretoria de Políticas e Programas de Graduação do Ministério da Educação (MEC/SESu/Dipes) no VII Encontro da ANUFEI, evento que eu participei nos dias 29 e 30 de setembro de 2009, em Brasília, com o apoio da Associação dos Professores Universitários da Bahia.

É preciso destacar que a mudança necessária para adequar esta creche ao novo perfil de creche universitária da forma proposta por Lucas Ramalho, deve ser empreendida do ponto de vista institucional, isto é, não depende da iniciativa do grupo docente da creche, mas da atitude da administração central da universidade de reconhecer a creche como sua e nossa e empreender as mudanças necessárias. Nesse sentido, não encontrará resistência às mudanças necessárias dada à forma inovadora como as professoras já vêm construindo a prática docente na creche, uma prática progressista, crítica, criativa, responsável e compromissada, que considera o fazer docente com base no tripé ensino, pesquisa e extensão como premissas da docência em uma universidade.

d) Do ponto de vista das funções docentes fica claro que a ação de cuidar das crianças é da responsabilidade de todos os profissionais que compõem o coletivo da creche e, não apenas das professoras. Se o professor se incumbir de desempenhar todas as funções, inclusive as de auxílio ao trabalho pedagógico, o foco do trabalho específico do docente se perderá, além da dificuldade de realizar as tarefas sem ter que interrompê-las a todo o momento.

As professoras referem-se às condições de trabalho e saúde como condições muito difíceis, precárias, que geram não apenas sofrimento mas o adoecimento de algumas delas, com indicação médica de relotação da creche para outro ambiente laboral, a exemplo do ocorrido com a professora Rebeca em 2009.

Pode-se afirmar que há **uma (des) valorização social do trabalho docente** quando este é desempenhado em turmas de Educação Infantil, ainda que vinculado a uma universidade, principalmente pelo fato de que a administração central da universidade: 1. Não reconhece o trabalho das professoras como trabalho docente de fato; Não reconhece que o tripé ensino, pesquisa e extensão sejam funções das professoras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, conforme preceitua a lei. Esta forma desprestigiada de referir e lidar com os Professores do EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) levou o grupo a conhecer os seus direitos na universidade e buscar o apoio do Sindicato de professores no sentido de reivindicar o cumprimento destes direitos.

O tratamento diferenciado dado às professoras do EBTT na universidade se evidencia também quando os dirigentes vem negando às professoras o direito ao afastamento para qualificação ou, quando o direito foi respeitado (como no meu caso e de outras professoras), avaliou posteriormente a concessão do direito como “um equívoco”, em suas palavras.

A **formação (inicial e continuada)** das professoras, assim como o desejo de qualificar-se através de cursos de pós-graduação *lato sensu* (Especialização) e *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) é muito bem visto pelas professoras e se constitui em um diferencial em relação a outras creches no Estado da Bahia, mas é coerente com a formação de outras professoras da mesma categoria em outras creches universitárias pelo país, como pudemos ver nos encontros da ANUFEI (2007 e 2009) e nos estudos de RAUPP (2001). Na creche investigada a qualificação docente é referida pelas professoras como:

- **Fonte de apoio**, portanto tutor de resiliência, uma vez que as professoras se sentem realizadas em poder continuar a estudar, a se desenvolver do ponto de vista pessoal e profissional;

- Um dos elementos que possibilitam o **desempenho do trabalho pedagógico com qualidade e criatividade**;

- Fonte de **reconhecimento profissional pela titulação conquistada e**, que permite que outros horizontes possam ser vislumbrados do ponto de vista da profissionalidade, do respeito que esperam ter, mas que consideram não gozar;

- Fonte de **progressão vertical na carreira**, e, conseqüentemente, de remuneração proporcional ao investimento feito, pois o Plano de Cargos e Salários da Carreira dos Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico prevê remuneração compatível com a titulação para os professores que se qualificam, sendo este um dos poucos estímulos para permanecer na carreira.

- Ampliação de **chances de ser aprovada em** outros processos seletivos (**concursos públicos**), especialmente para exercer a docência no Ensino Superior;

Para responder à subquestão: Quais têm sido as formas de lidar com o par dialético: “prazer e sofrimento” psíquico no contexto educativo? Dada a complexidade e variedade de problemas identificados, diversas têm sido **as formas de lidar, às vezes enfrentando, às vezes recuando, para avançar mais adiante, formas essas construídas pelas professoras** diante dos problemas referidos:

- A primeira delas **era a luta**, reivindicando, pressionando, intervindo, de modo que os problemas vivenciados fossem resolvidos ou, minimamente atenuados. Esta forma de enfrentamento rendeu alguns frutos, a exemplo da conquista incerta de destinação semestral de recursos para a compra de brinquedos e materiais didáticos, mas não foi uma solução com garantias. O vice-reitor “dá quando quer e pode”, demandando a necessidade de cobranças e

pressões, quando este deveria ser um problema já resolvido. Depois de alguns percalços e da exposição pessoal e profissional as professoras têm mudado o foco e a forma de enfrentamento. Atualmente a luta só acontece quando é inevitável, a exemplo dos direitos trabalhistas e da exigência de serem tratadas com respeito enquanto docentes que são.

- Atualmente uma forma que as professoras consideram como sendo enfrentamento é **dedicar-se ao trabalho com as crianças de forma efetiva** e focar nas relações e nas situações em que possa haver um envolvimento genuíno, isto é, em que não é necessário se precaver quanto a possíveis surpresas negativas, denotando a existência de traumas, oriundos dos embates com órgãos administrativos. Desse modo, o estar com as crianças, poder brincar com elas, entregar-se com plenitude a esses momentos têm se constituído em momentos em que a tensão e o desgaste emocional das professoras diminuem e a satisfação com o exercício da profissão é experimentado. Acreditamos que, **dedicar-se ao trabalho com as crianças se constitui em uma forma de desenvolver a capacidade de resiliência das professoras** pelo fato das crianças estarem na creche e de, algum modo, dependerem das professoras. As professoras se sentem valorizadas por poder contribuir para a formação dessas crianças, oferecendo o que têm de melhor, o seu trabalho, o seu carinho e poderem ser reconhecidas por isso através de um sorriso infantil, da preferência por uma delas, pela troca afetiva que se estabelece de forma verdadeira, pela espontaneidade com que se relacionam entre si e com as professoras.

- Reivindicação e **tomada de decisões de forma coletiva**, de modo que tenham a percepção de que têm maior poder. Essa atitude tem se mostrado útil e ajuda a lidar melhor com as dificuldades do cotidiano, entretanto percebemos que esta atitude tem maior efeito no ambiente da creche, mas não chega a ter efeitos significativos quando o contexto são os órgãos administrativos da administração central da universidade. Para estes ambientes as formas mais efetivas são: **a mediação do sindicato** (que não tem se dado de forma satisfatória, na forma como as professoras gostariam de ser apoiadas, especialmente nas duas últimas gestões) os processos administrativos e, por fim, medidas judiciais para a garantia do direito previsto em lei.

- A **qualificação docente** se constitui em uma forma de enfrentamento valorizada e incentivada no grupo de professoras. A partir da qualificação as professoras podem fazer pesquisa, publicar estudos, participar de eventos da área de Educação e Psicologia e apresentar trabalhos, podem também desempenhar atividades de extensão com maior segurança e com produção intelectual consistente. A qualificação se constitui também em um recurso ao

desenvolvimento da capacidade de resiliência uma vez que é possível continuar a se desenvolver, mesmo quando o contexto de trabalho contribui para o adoecimento, para o descompromisso, para a desesperança e a vontade de abandonar a profissão.

O **suporte social**, favorecedor do desenvolvimento da capacidade de resiliência que as professoras efetivamente podem contar é:

- o **apoio que vem do grupo**, em que uma forma de se relacionar com base na solidariedade e na cooperação vem sendo construída ao longo dos anos. O grupo é referido como referência para a tomada de decisões, de apoio, de luta, mas também de festa, de alegria, de resistência e emancipação. Uma relação que se iniciou no contexto de trabalho, mas que já superou estes limites. No grupo de professoras há uma relação de alteridade, respeito e amizade. Um espaço construído e estimado pelas professoras como lugar privilegiado para conversar, ter apoio, compartilhar tanto questões pessoais como profissionais, buscando outras formas de se relacionar. Situações de competitividade são raras no grupo, entretanto há conflitos, pois como se trata de pessoas com personalidade, desejos e formas de ver o mundo muito diferentes nem sempre os posicionamentos são convergentes e o pensamento divergente é valorizado. Normalmente há uma busca por uma decisão coletiva que é respeitada por cada membro do grupo.

- a **própria família** se constitui em um suporte social com quem as professoras podem conversar sobre as insatisfações, podem chorar, desabafar, sem isto ser considerado como fraqueza ou forma de sensibilizar. Especialmente os esposos que apoiam as professoras, suas esposas, não apenas oferecendo amor, respeito e acolhimento, mas, às vezes sinalizando o limite para que as professoras possam se recompor, redimensionar o tamanho dos problemas e buscar resgatar o equilíbrio interno, mostrando que o trabalho não é a vida mas parte da vida de cada uma delas.

Outras fontes de apoio:

- a **terapia psicológica** na clínica exercida por psicólogo foi descrita como importante fonte de apoio às situações de desprazer e sofrimento vivenciados no ambiente de trabalho;

- a **prática religiosa** também foi referida como fonte de apoio para enfrentamento dos problemas no trabalho, por mais contraditório que isso possa parecer. O ser humano tem a necessidade de encontrar sentido das experiências por que passam, diante disso, compreender como algo maior e mais abrangente que a existência humana e encontrar “alguém” capaz de acolher incondicionalmente é uma forma de se sentir confortado na dor, nos traumas, nos

desafetos, nas situações em que a razão humana por si só não dá conta de compreender e justificar.

### **A ludicidade como tutora de resiliência:**

A partir das entrevistas é possível afirmar que as atividades lúdicas, seja nos momentos de lazer ou na forma de trabalhar com as crianças, podem efetivamente contribuir para uma prática mais criativa, evitando a rotina e promovendo o aumento da autoestima das professoras, fortalecendo a capacidade de resiliência destas. Entretanto, em meio a tantos agentes estressores presentes no cotidiano da Educação Infantil na creche em questão, as atividades lúdicas diminuem a sensação de desgaste, sem dúvida contribuem para o fortalecimento das relações interpessoais no grupo docente, para o fortalecimento dos recursos internos que contribuem para uma forma de lidar com os conflitos de modo a não se sentir desamparado e a acreditar que a luta precisa continuar. Apesar dessa constatação é importante considerar que a ludicidade, por mais importante que seja, não contribui decisivamente para a resolução dos problemas, dos conflitos, dos desrespeitos, sendo esta uma necessidade urgente naquele ambiente de trabalho.

Diante do exposto, acreditamos que faz-se necessário redimensionar o lugar da creche na estrutura universitária, discutir a identidade das professoras de Educação Infantil na creche e na universidade, seu papel, formação e garantir a definição ao nível da lei da maior razão possível de crianças para cada professor, com a presença de assistentes que auxiliem o desempenho das atividades de apoio em sala de aula, no sentido de contribuir para o desenvolvimento de um trabalho de melhor qualidade nesta etapa de ensino, diminuir a sensação de sobrecarga e, conseqüentemente, colaborar para que este se transforme, aos poucos, em um ambiente de trabalho satisfatório.

Assumimos que o desenvolvimento desta pesquisa serviu de tutor de resiliência para mim, para tentar identificar e refletir sobre as condições de trabalho que geram sofrimento psíquico mas, também possibilitam situações prazerosas, vivenciados por mim e pelo grupo de professoras no cotidiano da Educação Infantil, bem como identificar e refletir sobre as formas de enfrentamento que vimos construindo ao longo de mais de uma década naquele espaço educativo. Reconhecemos a importância da formação continuada na perspectiva discutida por (CHAUÍ, apud SILVA, 2007a) para o processo de enfrentamento, para não nos

acomodarmos, para produzirmos conhecimento a partir da reflexão da nossa prática no cotidiano e continuarmos o nosso percurso de desenvolvimento humano que inclui o pessoal, profissional, afetivo e psicossocial. Mas devo complementar que este não foi o único tutor, o exercício do trabalho docente de forma criativa vem me estimulando a construir uma prática mais compromissada, mais prazerosa, mais competente e mais lúdica! E, por fim é fundamental dar o lugar que merece a amizade que une efetivamente o grupo de professoras da creche. Sentimento nutrido, valorizado e reconhecido que procuramos equacionar com os nossos interesses pessoais. Diante disso, essa amizade nos faz buscar alternativas para nos fortalecer individual e coletivamente, a fim de que possamos empreender os enfrentamentos necessários para a transformação da realidade e a superação dos conflitos existentes no grupo e na creche, no cotidiano.

Preferimos chamar estas palavras finais de (In)Conclusão dado o caráter dinâmico das relações no contexto educativo da Creche e por considerar que pelo fato do ambiente de trabalho investigado ser repleto de contradições, interesses, a relação que lá se estabelece não é finda. A cada dia somos desafiadas a nos transformar, a buscar forças e formas de enfrentamento em situações que envolvem muitos agentes estressores e que apenas a racionalidade não dá conta. Precisamos a cada dia trabalhar os sentimentos de frustração, de revolta, de injustiça e de insatisfação de modo que, apesar de sermos afetadas pelas condições gerais de funcionamento e organização do trabalho na creche, não nos deixemos abater e busquemos novas e criativas formas de enfrentamento, ali mesmo, onde as coisas acontecem.

Finalizamos a escrita desta dissertação acreditando que a transformação da sociedade é possível, ainda que lenta. Lembro as palavras de D. Quixote, assumindo como meu o desejo utópico de não deixar se abater ou se derrotar, de no desamparo ainda encontrar forças para lutar, para “sonhar o sonho impossível” de ser respeitada enquanto professora, trabalhadora da educação e que as muitas lutas cotidianas não me impeçam de “enfrentar o inimigo invencível”, nomeadamente o capital que se sobrepõe e tenta nos aniquilar. Antes disso, que esse enfrentamento se traduza em força para continuar e para “tentar quando as forças se esvaem” de modo que eu possa “alcançar a estrela inatingível” ainda que não saiba exatamente que estrela é essa e onde ela está. E que, nessa empreitada, eu não esteja sozinha... Pois como disse Raul Seixas, “o sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só, mas o sonho que se sonha junto é realidade<sup>69</sup>!

---

<sup>69</sup> Prelúdio. Raul Seixas. Álbum Guita. POLYGRAM, 1989.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. *Creches: atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna, 1995.
- ALBORNOZ, S. *O que é trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1970.
- ALVES, R. A utilidade e o prazer: um conflito educacional. In: DUARTE JÚNIOR, J. F. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Cortez, 1981. p. 9-11.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* 13 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- AYAN, S. Rir é o melhor remédio. *Mente & Cérebro*, São Paulo, v. 16, n. 198, p. 36-43, jul. 2009.
- BACELAR, V. *Ludicidade e educação*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- BAHIA. Universidade Federal da Bahia. CONSEPE. Resolução nº 4, de 2003. Cria o Programa de Qualificação Docente na UFBA e regulamenta os processos de afastamento para a formação continuada. Disponível em: <[http://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/resol\\_0403\\_0.pdf](http://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/resol_0403_0.pdf)> Acesso em: 7 fev. 2009.
- BARLACH, L.; LIMONGI-FRANÇA, A. C.; MALVEZZI, S. O conceito de resiliência aplicado ao trabalho nas organizações. *Revista Interamericana de Psicologia*, v. 42, n. 1, p. 101-112, 2008.
- BARRETO, M. *Danos da humilhação à saúde*. 2003a. Disponível em: <<http://www.assediomoral.org/spip.php?article2>>. Acesso em: 10 dez. 2009.
- \_\_\_\_\_. *Fases da humilhação no trabalho*. 2003b. Disponível em: <<http://www.assediomoral.org/spip.php?article2>>. Acesso em: 10 dez. 2009.
- \_\_\_\_\_. *Uma jornada de humilhações*. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.
- BARROSO, J. Gestão local da educação: entre o estado e o mercado: a responsabilização coletiva. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Política e gestão: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A; São Paulo: ANPAE, 2002. p. 173-197.

BLANCHARD-LAVILLE, C. B. *Os professores: entre o prazer e o sofrimento*. São Paulo: Loyola, 2005.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

BRANDÃO, I. C. *Políticas públicas em educação infantil*. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt07/t072.pdf>>. Acesso: 29 jan. 2010.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.see.go.gov.br/educacao/sige/extras/lei9394.pdf>> Acesso em: 19 jun. 2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm)> Acesso em: 10 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Parecer nº 4, de 2000. Sobre diretrizes operacionais para a educação infantil. Brasília, DF. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004_00.pdf)> Acesso em: 22 set. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Resolução nº 1, de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>> Acesso em: 18 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília, DF, 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília, DF, 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho. Portaria nº 25, de 29 de dezembro de 1994. Aprova o texto da Norma Regulamentadora nº 9 de Riscos Ambientais. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <[http://www.audiologiabrasil.org.br/legislacao/legislacao\\_3.pdf](http://www.audiologiabrasil.org.br/legislacao/legislacao_3.pdf)> Acesso em: 11 nov. 2010.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 19-32.

CAMPOS, M. M. A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Thomson, 2002. p. 11-23.

\_\_\_\_\_; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CANTOS, G. A.; SILVA, M. R.; NUNES, S. R. L. Estresse e seu reflexo na saúde do professor. *Saúde em Revista*, Piracicaba, v. 7, n. 15, p. 15-20, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/saude15.pdf>> Acesso em: 10 maio 2009.

CARDOSO, M. C. *Baú de memórias*: representações de ludicidade de professores de educação infantil. 170f. 2008. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

CASSAB, L. A. Tessitura investigativa: a pesquisa científica no campo humano-social. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10, n. especial, p. 55-63, 2007.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos*: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 12. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1998.

CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília, DF: CNTE, 1998.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 85-112, jul. 2003.

CSIKSZENTMIHALY, M. *A descoberta do fluxo*: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CYRULNIK, B. *Os alimentos afetivos*: o amor que nos cura. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Falar de amor à beira do abismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. *O murmúrio dos fantasmas*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Os patinhos feios*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

D'ÁVILA, C. M. *Eclipse do lúdico*. Salvador: FAGED/ UFBA, 2007. p. 11-19. (Educação e Ludicidade; Ensaios 04).

DEJOURS, C. *A loucura do trabalho*: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez: Obore, 1991.

DELCOR, N. S. et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da conquista, Bahia, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 187-196, jan./fev. 2004.

DUARTE JÚNIOR, J. F. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Cortez, 1981.

\_\_\_\_\_. *O sentido dos sentidos*: a educação (do) sensível. 4. ed. Curitiba: Criar, 2006.

ESTEVE ZARAZAGA, J. M. *O mal-estar docente*: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

- FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- GASPARINI S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 2679-2691, 2006.
- \_\_\_\_\_. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1978.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, L. *Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites*. 127 p. 2002. Dissertação (Mestrado) - Escola Nacional de Saúde. Fundação Osvaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2002.
- HAUDENSCHILD, T. R. L. et al. *Trauma e resiliência no processo analítico*. Disponível em: <[http://www.febrapsi.org.br/publicacoes/artigos/teresa\\_ipa.doc](http://www.febrapsi.org.br/publicacoes/artigos/teresa_ipa.doc)>. Acesso em: 5 maio 2009.
- HYPOLITO, A. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 4, 1991.
- HOUAISS, A. VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2009.
- IANNI, O. *Dialética e capitalismo: ensaio sobre o pensamento de Marx*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.
- JESUS, S. N. de. *Professor sem stress: realização e bem-estar docente*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- KISHIMOTO, T. M. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002. p. 329-345.
- KONDER, L. *O que é dialética*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- LIMA, F. M. M. de. Assédio moral e assédio sexual. *Revista Eletrônica*, v. 2, n. 7, maio, 2006. Edição Especial.
- LIMA, M. O. F. F.; WEBER, D. K., MARTINI, R. M. F. Trabalho docente: um trabalho alienado? *Revista da FAGED*, Salvador, n. 13, p.13-31, jan./jun. 2008.
- LIPP, M. N. (Org.). *O stress está dentro de você*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *O stress do professor*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

LUCKESI, C. C. *Brincar II: brincar e seriedade*. 2005. Disponível em: <[http://www.luckesi.com.br/textos/ludicidade\\_brincar\\_02.doc](http://www.luckesi.com.br/textos/ludicidade_brincar_02.doc)> Acesso em: 7 out. 2008.

LUCKESI, C. C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. *Cadernos de Pesquisa*, Salvador, v. 2, n. 21, p. 9-25, 1998.

\_\_\_\_\_. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Ludopedagogia*. Salvador: FAGED/ UFBA, 2000. p. 9-41.

\_\_\_\_\_. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: \_\_\_\_\_. *Ludicidade onde acontece?* Salvador: FAGED/ UFBA, 2004. p. 11-20. (Educação e Ludicidade; Ensaios 03)

\_\_\_\_\_. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: \_\_\_\_\_. *Ludicidade: o que é mesmo isso?* Salvador: FAGED/ UFBA, 2002. p. 22-60. (Educação e Ludicidade; Ensaios 02)

\_\_\_\_\_. *Ludicidade e desenvolvimento humano*. Salvador: FAGED/ UFBA, 2007. (Educação e Ludicidade; Ensaios 04)

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACEDO, R. S. A. *Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

\_\_\_\_\_. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

MACHADO, N. J. A vida, o jogo, o projeto. In: MACEDO, L. DE; MACHADO, N. J.; ARANTES, V. A. (Org.). *Jogo e projeto: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINELLI, M. L. *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo: Veras, 2001.

MARTINS, J. B. A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 39-45, 2003.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política, livro primeiro: o processo de produção do capital, volume I*. São Paulo: Lech, 1978.

\_\_\_\_\_; ENGELS, F. *A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Moraes Editores, 1994.

\_\_\_\_\_. Manuscritos econômicos filosóficos. In: FROMM, E. *Conceito marxista do homem*. Tradução de Octavio Alves Velho. 4. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1967.

- MATTOS, C. L. G. de. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <[http://www.ines.gov.br/paginas/revista/A%20bordag%20\\_etnogr\\_para%20Monica.htm](http://www.ines.gov.br/paginas/revista/A%20bordag%20_etnogr_para%20Monica.htm)> Acesso em: 11 fev. 2010.
- MATTOS, G. *Dicionário júnior da língua portuguesa*. São Paulo: Ed. FTD, 2004.
- MEIRA, S. R. Implicações do stress de professores e alunos no processo de alfabetização. In: LIPP, M. N. (Org.) *O stress do professor*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p. 29-39.
- MELEIRO, A. M. A. da S. O stress do professor. In: LIPP, M. N. (Org.) *O stress do professor*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MONTECLARO, L. *Marxismo e desemprego estrutural*. 2006. Disponível em: <<http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2006/05/354403.shtml>>. Acesso em: 10 dez. 2009.
- NASCIMENTO, S. A. C. M. O assédio moral no ambiente do trabalho. *Jus Navigandi*, Teresina, v. 8, n. 371, jul. 2004. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=5433>>. Acesso em: 10 dez. 2009.
- NAUJORKS, M. I. Stress e inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, v. 1, n. 20, 2002.
- NAVIO, V. L. R. *Resiliência: significados e usos do conceito por psicólogos na área da infância e adolescência*. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- NETTO, J. P. *O que é marxismo*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- NEVES, M. Trabalho docente: proletarização e sofrimento psíquico. In: MORTATTI, M. do R. *Formação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental e médio*. Araraquara, SP: JM Ed., 2003. p. 67-94.
- NEVES, M. Y. R.; SELIGMANN SILVA, E. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/epp/v6n1/v6n1a06.pdf>> Acesso em: 08 dez. 2008.
- NORONHA, M. M. B. *Condições do exercício profissional da professora e dos possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais*. 157 p. 2001. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Medicina. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- NÓVOA, A. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. *Espaços de Educação, Tempos de Formação*, Lisboa, p. 237-263, 2002.

NUNES, A. *Institucionalização da gestão documental da FAGED/UFBA: relato de um trabalho em andamento*. 2003. Disponível em: <[http://www.cinform.ufba.br/v\\_anais/artigos/antonietaadaguiar.html](http://www.cinform.ufba.br/v_anais/artigos/antonietaadaguiar.html)>. Acesso em: 20 ago. 2009.

NUNES, M. *Trabalho docente e sofrimento psíquico: proletarização e gênero*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 1999.

ODDONE, I. et al. *Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde*. São Paulo: HUCITEC, 1986.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: \_\_\_\_\_; KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Thomson, 2002. p. 41-88.

OLIVEIRA, M. G. *Condições de trabalho, gênero e saúde: sofrimento e estresse: um estudo de caso com os profissionais docentes do ensino superior privado de Belo Horizonte*. 2001. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

PEREIRA, L. H. Ludicidade: algumas reflexões. In: PORTO, B. de S. (Org.) *Ludicidade: o que é mesmo isso?* Salvador: FAGED/UFBA, 2002. (Educação e Ludicidade; Ensaios 02).

PIAGET, J. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

PORTO, L. A. et al. Doenças ocupacionais em professores atendidos pelo Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador (CESAT). *Revista Baiana de Saúde Pública*, Salvador, v. 28, n. 1, p. 33-49, jan./jun. 2004.

RABÊLLO, R. S. Recuperação das dimensões lúdica e estética: reinvenção da escola. *Presente!*, Salvador, v. 16, n. 2, p. 38-44, jun. 2008.

RAUPP, M. D. *Creches universitárias em foco: análise de suas funções*. 2001. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/pmariraup.PDF>> Acesso: 2 mar. 2009.

REIS, E. J. F. B. dos et. al. Docência e exaustão emocional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 229-253, jan./abr. 2006a. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 15 nov. 2006a.

\_\_\_\_\_; ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M. Docência e exaustão emocional. *Práxis e Devir*, Salvador, n. 1, p. 87-97, set. 2006b.

\_\_\_\_\_. Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista. Bahia, Brasil. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, p. 1480-1490, set./out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v21n5/21.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2007.

ROCHA, M. da C. *Políticas de valorização do trabalho docente na Prefeitura de Belo Horizonte: valorização ou desvalorização do trabalho feminino?* 2009. Artigo publicado no II Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais: culturas, leituras e representações em 28 e 30 de outubro de 2009 em João Pessoa, Paraíba. Disponível em: <<http://itaporanga.net/genero/gt4/19%20.pdf>> Acesso: 29 jan. 2010.

SILVA, M. R. *Assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar: onde está o lazer/lúdico? O gato comeu?* 2000. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2000.

\_\_\_\_\_. Recortando e colando as imagens da vida cotidiana do trabalho e da cultura lúdica das meninas-mulheres e das mulheres-meninas da zona da mata canavieira pernambucana. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 22, n. 56, abr. 2002.

\_\_\_\_\_. “Exercícios de ser criança”: corpo em movimento e a cultura lúdica nos tempos-espacos na educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis ou “Por que toda criança precisa brincar (muito)?” *Motrivivência*, Florianópolis, v. 19, n. 29, p. 141-196, dez. 2007a.

\_\_\_\_\_. Por uma “extensão investigativa” no processo de formação continuada: notas introdutórias de uma experiência coletiva. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 19, n. 29, p. 13-28, dez. 2007b.

SILVANY NETO, A. M. et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Salvador. *Revista Baiana de Saúde Pública*, Salvador, v. 24, n. 1/2, p. 42-56, jan./dez. 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino*. Salvador: Sindicato dos Professores no Estado da Bahia/ Universidade Federal da Bahia/ Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino, 1998. p. 5-42.

\_\_\_\_\_; GRAÇA, C. C.; ARAÚJO, E. Estresse ocupacional e saúde: contribuições do Modelo Demanda-Control. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 8, n. 4, p. 991-1003, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v8n4/a21v8n4.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. Estresse e saúde no trabalho docente. *Revista de Educação*, Salvador, v. 16, n. 2, p. 8-15, jun. 2008.

SINDICATO DOS PROFESSORES. Relações entre trabalho e saúde. Disponível em: <[http://www.sinpro-ba.org.br/saude/relacoes\\_trabalho.htm](http://www.sinpro-ba.org.br/saude/relacoes_trabalho.htm)>. Acesso em: 8 abr. 2008.

SIQUEIRA, M. J. T.; FERREIRA, E. S. Saúde das professoras das séries iniciais: o que o gênero tem a ver com isso? *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 23, n. 3, p. 76-83, 2003.

SOARES, M. T. P. (Coord.). *As emoções e os valores dos professores brasileiros*. 2007. Disponível em: <<http://www.edicoessm.com.br>>. Acesso em: 15 out. 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TIMM, E. Z.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 39-45, jan./abr. 2008.

YUNES M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Org.). *Resiliência e organização*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WERNICK, R. *Condições de saúde e trabalho dos docentes da Universidade Federal da Bahia*. 2000. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Saúde Coletiva. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

WISEMAN, R. A piada mais engraçada do mundo. *Mente & Cérebro*, São Paulo, v. 16, n. 198, p. 44-51, jul. 2009.

## Anexo 1

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAHIA – FAGED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

### Termo de Consentimento Informado

Eu, \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_,

responsável pela coordenação da Creche da Universidade Federal da Bahia, estou ciente e de acordo com a realização da pesquisa de título *LUDICIDADE E RESILIÊNCIA: Como Professoras de Educação Infantil enfrentam o sofrimento profissional no ambiente de trabalho*. Essa pesquisa, cujo principal objetivo é **Analisar, para melhor compreender, como professoras da Educação Infantil enfrentam o sofrimento profissional no ambiente de trabalho, buscando identificar as estratégias de que lançam mão para o enfrentamento destas situações**, realizará registros e entrevistas com as professoras da creche, mas em outro espaço físico.

Qualquer dúvida sobre o andamento da pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora responsável, Fernanda Almeida Pereira, que está à disposição da instituição para prestar qualquer informação ao longo da investigação. Sei que todas as informações obtidas na pesquisa são sigilosas, de modo a preservar a identidade das participantes envolvidas nessa pesquisa.

Este documento segue em duas vias de modo que tanto a instituição quanto a pesquisadora tenham uma cópia.

Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

Assinatura da Responsável pela Instituição

Assinatura da Pesquisadora  
Fone: 71 8888-9369/71 3252-0459  
nandalpe@yahoo.com.br

## Anexo 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAHIA – FACED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, \_\_\_\_\_, portadora de número de matrícula funcional \_\_\_\_\_, autorizo o uso integral das informações prestadas no *Questionário sobre Condições de Trabalho e Saúde referidos* e em minha entrevista narrativa sobre *como Professoras de Educação Infantil enfrentam o sofrimento profissional no ambiente de trabalho* para fins de apresentação e publicação de artigo, capítulo de livro e dissertação de mestrado de Fernanda Almeida Pereira, realizado no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Bahia, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Maria D'Ávila.

O objetivo central dessa pesquisa é *analisar, para melhor compreender, como professoras da Educação Infantil enfrentam o sofrimento profissional no ambiente de trabalho, buscando identificar as estratégias de que lançam mão para o enfrentamento destas situações.*

A pesquisa pretende oferecer contribuições relevantes acerca das condições de trabalho e saúde referidas por professoras da Educação Infantil de uma creche universitária, bem como da identificação de formas de enfrentamento construídas ao longo da trajetória profissional e a possível relação entre ludicidade e resiliência nesse percurso.

Consideramos que essa é uma contribuição importante para que perspectivas de mudanças possam ocorrer na estrutura física e organizacional das creches universitárias, de modo a promover um ambiente educativo mais saudável tanto para as docentes quanto para as crianças.

A pesquisadora, Fernanda Almeida Pereira, assume o compromisso de preservar a identidade da professora entrevistada em quaisquer circunstâncias, mantendo sigilo das informações obtidas tanto no questionário quanto nas entrevistas. Do mesmo modo, garante o direito de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa.

Cordialmente,

Salvador, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura da entrevistada

Assinatura da pesquisadora

Fone: 71 8888-9369/71 3252-0459 nandalpe@yahoo.com.br

### Anexo 3

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAHIA – FAGED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

#### **CONDIÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE DOS PROFESSORES DA CRECHE**

1. Este questionário foi adaptado pela mestranda Fernanda Almeida Pereira do trabalho intitulado Condições de trabalho e saúde dos professores da Creche, e tem por objetivo identificar, em linhas gerais, as condições de trabalho e saúde referidas pelos professores da Creche. É parte integrante da pesquisa Ludicidade e Resiliência no contexto da educação infantil.
2. Visando a qualidade da pesquisa, solicitamos sua colaboração e especial atenção ao responder os quesitos deste questionário.
3. Em caso de dúvida estamos à disposição para esclarecermos o que for necessário.
4. Por questões éticas os nomes dos entrevistados serão mantidos em sigilo, compondo a tabulação dos dados que serão obtidos a partir das respostas a este questionário.

#### **1. Informações gerais:**

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Cargo: ( ) Professor de 1º e 2º Graus ( ) Outros \_\_\_\_\_

Carga horária contratual como docente na UFBA:

( ) 20h ( ) 40h ( ) D. E.

Nível de formação:

( ) Nível médio ( ) Graduação ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Há quanto tempo trabalha como docente na UFBA? \_\_\_\_\_ anos.

Turno de trabalho: ( ) matutino ( ) vespertino ( ) noturno

<b>Em 2008.2:</b>	<b>Informações</b>
Nº de turmas que ensina	
Nº de alunos por turma	
Nº de horas/aula e dias na semana	
Nº de horas/aulas por semana usadas para preparação de aulas	
Nº de horas/aula semanal para preparar material didático	
Projetos de extensão	
Grupo de pesquisa	

Tem outro(s) emprego(s) além da UFBA? ( ) Sim ( ) Não

Carga horária semanal dedicada a este(s) emprego(s): \_\_\_\_\_ horas

**2. Atribua um valor de 0 (zero) a 3 (três) às questões sobre adequação das SALAS que você usa na Creche.**

0	1	2	3	8	9
<b>Totalmente inadequadas</b>	<b>Pouco adequadas</b>	<b>Bastante adequadas</b>	<b>Totalmente adequadas</b>	<b>Não sabe</b>	<b>Não se aplica</b>

**Quanto às SALAS DE AULA que você usa:**

Tamanho

0    1    2    3                      8    9

Ventilação

0    1    2    3                      8    9

Iluminação

0    1    2    3                      8    9

Ergonomia da carteira e da mesa do professor

0    1    2    3                      8    9

Localização do quadro de giz

0    1    2    3                      8    9

Local para projeção

0    1    2    3                      8    9

Acústica

0    1    2    3                      8    9

Nível de ruído/barulho

0    1    2    3                      8    9

Avaliação global

0    1    2    3                      8    9

Você dispõe de sala de trabalho coletiva, ou seja, compartilhada com outros professores?

( ) **Sim**      ( ) **Não**

Você dispõe de sala individual de trabalho, sala de professor?

( ) **Sim**      ( ) **Não**

OUTROS (especificar) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Quanto à sua SALA DE TRABALHO COLETIVA:**

0	1	2	3	8	9
<b>Totalmente inadequadas</b>	<b>Pouco adequadas</b>	<b>Bastante adequadas</b>	<b>Totalmente adequadas</b>	<b>Não sabe</b>	<b>Não se aplica</b>

Tamanho

0 1 2 3 8 9

Ventilação

0 1 2 3 8 9

Iluminação

0 1 2 3 8 9

Mobiliário

0 1 2 3 8 9

Acústica

0 1 2 3 8 9

Nível de ruído/barulho

0 1 2 3 8 9

Avaliação global

0 1 2 3 8 9

OUTROS (especificar) \_\_\_\_\_

**3. Atribua um valor de 0 (zero) a 3 (três) para os seguintes itens em relação à Manutenção e Limpeza de:**

▪ Sala de aula

0 1 2 3 8 9

▪ Sala de trabalho

0 1 2 3 8 9

▪ Equipamentos que usa

0 1 2 3 8 9

▪ Sanitários que usa

0 1 2 3 8 9

▪ Áreas comuns

0 1 2 3 8 9

▪ Bebedouro

0 1 2 3 8 9

**4. Atribua um valor de 0 (zero) a 3 (três) às seguintes situações/atividades desenvolvidas na Creche:**

0	1	2	3	8	9
Raramente	Pouco frequente	Frequente	Muito frequente	Não sabe	Não se aplica

Carregar material didático

<input type="text"/>					
0	1	2	3	8	9

Carregar material áudio-visual

<input type="text"/>					
0	1	2	3	8	9

Permanecer em pé

<input type="text"/>					
0	1	2	3	8	9

Carregar/segurar crianças “no colo”

<input type="text"/>					
0	1	2	3	8	9

Subir/descer escadas

<input type="text"/>					
0	1	2	3	8	9

Participa de atividades de recreação

<input type="text"/>					
0	1	2	3	8	9

Trabalho repetitivo (colocar as crianças nas cadeiras, tirá-las, auxiliá-las durante brincadeiras, carregando brinquedos, abaixando e levantando com frequência)

<input type="text"/>					
0	1	2	3	8	9

Ritmo acelerado de trabalho

<input type="text"/>					
0	1	2	3	8	9

Pressão dos superiores hierárquicos

<input type="text"/>					
0	1	2	3	8	9

Participa nas decisões sobre a divisão de tarefas da equipe

<input type="text"/>					
0	1	2	3	8	9

Supervisão de suas atividades

<input type="text"/>					
0	1	2	3	8	9

Interrupção de uma tarefa para realizar outra

<input type="text"/>					
0	1	2	3	8	9

Realização de tarefas que não são de sua atribuição

<input type="text"/>					
0	1	2	3	8	9

Ambiente de trabalho tranquilo

<input type="text"/>					
0	1	2	3	8	9

Planejamento das aulas

<input type="text"/>					
0	1	2	3	8	9

Esforço físico (avaliação global)

<input type="text"/>					
0	1	2	3	8	9

Atribua um valor de 0 (zero) a 3 (três) considerando a satisfação nos seguintes aspectos considerando o cotidiano da Creche:

0	1	2	3	8	9
Nenhum(a)	Pouco(a)	Regular	Satisfatório(a) Ou pleno(a)	Não se aplica	Não sabe

Seu trabalho lhe permite ser criativo

Satisfação no desempenho das atividades

Autonomia para organizar suas próprias tarefas

Liberdade para discutir seu trabalho com a chefia

Possibilidade de adoecer por causa do trabalho na Creche

Sente-se preparado para realizar suas atividades de professor?

Sente-se seguro para realizar suas atividades de professor?

Grau de satisfação com o salário

OUTROS (especificar) \_\_\_\_\_

0	1	2	3	8	9
Totalmente inadequadas	Pouco adequadas	Bastante adequadas	Totalmente adequadas	Não se aplica	Não sabe

Tempo suficiente para as refeições diárias

As pausas durante a jornada de trabalho são suficientes para recuperar o seu cansaço (excluindo almoço e jantar)?

Materiais e equipamentos para realizar suas atividades

Recursos humanos de apoio para realizar suas atividades

Acesso à unidade

0	1	2	3

8	9

5. Atribua um valor de 0 (zero) a 3 (três) aos seguintes tipos de risco a que você esteja exposto durante suas atividades na Creche:

0	1	2	3	8	9
Risco inexistente	Baixo risco	Médio risco	Alto risco	Não se aplica	Não sabe

**RISCOS BIOLÓGICOS:**

Vírus

0	1	2	3

8	9

Bactérias

0	1	2	3

8	9

Protozoários

0	1	2	3

8	9

Fungos

0	1	2	3

8	9

Parasitas

0	1	2	3

8	9

**RISCOS FÍSICOS:**

Ruído

0	1	2	3

8	9

Vibrações

0	1	2	3

8	9

Radiações (ionizantes ou não-ionizantes)

0	1	2	3

8	9

Frio

0	1	2	3

8	9

Calor

0	1	2	3

8	9

Umidade

0	1	2	3

8	9

### RISCOS QUÍMICOS:

Exposição a agrotóxicos/inseticidas	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
	0 1 2 3	8 9
Odores desagradáveis ou incômodos	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
	0 1 2 3	8 9
Poeiras, fumos, névoas, neblinas, gases ou vapores nocivos	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
	0 1 2 3	8 9
Substâncias, compostos ou produtos químicos em geral	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
	0 1 2 3	8 9

6. Algumas dessas situações predisponentes a acidentes é encontrada no seu ambiente de trabalho na UFBA? Atribua um valor de 0 (zero) a 3 (três) na sua escala)

0	1	2	3	8	9
<b>Risco inexistente</b>	<b>Baixo risco</b>	<b>Médio risco</b>	<b>Alto risco</b>	<b>Não se aplica</b>	<b>Não sabe</b>

Máquinas e equipamentos sem proteção adequada	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
	0 1 2 3	8 9
Ferramentas inadequadas ou defeituosas	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
	0 1 2 3	8 9
Iluminação inadequada	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
	0 1 2 3	8 9
Eletricidade (risco de choque elétrico)	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
	0 1 2 3	8 9
Risco de incêndio ou explosão	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
	0 1 2 3	8 9
Armazenamento inadequado	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
	0 1 2 3	8 9
Ataque de animais peçonhentos ou não peçonhentos	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
	0 1 2 3	8 9
Violência contra sua pessoa (risco de assalto, estupro etc)	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
	0 1 2 3	8 9
Violência contra seu patrimônio (risco de furto, deprecação, de seu veículos etc)	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
	0 1 2 3	8 9

7. Atribua um valor de 0 (zero) a 3 (três) aos problemas que você sente com maior frequência, desde que começou a trabalhar na Creche:

0	1	2	3
Raramente	Pouco frequente	Frequente	Muito frequente

PROBLEMA	0	1	2	3	PROBLEMA	0	1	2	3
Dor na garganta					Problemas digestivos				
Esquecimento					Rouquidão				
Cansaço mental					Rinite				
Dor nos braços					Formigamento nas pernas				
Dor nas pernas					Dor nas costas				
Tontura					Não ouve bem				
Sonolência					Irritação nos olhos				
Insônia					Perda temporária da voz				
Falta de ar					Zumbido nos ouvidos				
Tosse					Nervosismo				
Fraqueza					Alergias				
Outros (especificar):									

8. Responda às questões seguintes marcando “SIM” ou “NÃO”:

1	Dorme mal?	( ) Sim	( ) Não
2	Tem má digestão?	( ) Sim	( ) Não
3	Tem falta de apetite?	( ) Sim	( ) Não
4	Tem tremores nas mãos?	( ) Sim	( ) Não
5	Assusta-se com facilidade?	( ) Sim	( ) Não
6	Você se cansa com facilidade?	( ) Sim	( ) Não
7	Sente-se cansado(a) o tempo todo?	( ) Sim	( ) Não
8	Tem se sentido triste ultimamente?	( ) Sim	( ) Não
9	Tem chorado mais do que de costume?	( ) Sim	( ) Não
10	Tem dores de cabeça frequentemente?	( ) Sim	( ) Não
11	Tem tido ideia de acabar com a vida?	( ) Sim	( ) Não
12	Tem dificuldade para tomar decisões?	( ) Sim	( ) Não
13	Tem perdido o interesse pelas coisas?	( ) Sim	( ) Não
14	Tem dificuldade de pensar com clareza?	( ) Sim	( ) Não
15	Você se sente pessoa inútil em sua vida?	( ) Sim	( ) Não
16	Tem sensações desagradáveis no estômago?	( ) Sim	( ) Não
17	Sente-se nervoso(a), tenso(a) ou preocupado(a)?	( ) Sim	( ) Não
18	É incapaz de desempenhar um papel útil em sua vida?	( ) Sim	( ) Não
19	Tem dificuldade no serviço? Seu trabalho é penoso, lhe causa sofrimento?	( ) Sim	( ) Não

20	Encontra dificuldade de realizar com satisfação suas tarefas diárias?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
----	---	------------------------------	------------------------------

Você tem ou teve algum destes diagnósticos médicos desde que trabalha na Creche?

- Hipertensão arterial
- Sinusite crônica
- Infecção urinária
- Anemia
- Calo nas cordas vocais
- Lesão por Esforço Repetitivo (LER)
- Faringite crônica
- Doença cardíaca
- Varizes dos membros inferiores

**9. Enquanto professor(a) da Creche/UFBA:**

**Já teve ou tem alguma doença ocupacional (doença relacionada ao trabalho), diagnosticada por médico?**

Sim. Qual? \_\_\_\_\_  Não

**Já sofreu algum acidente de trabalho?**

Sim. Qual? \_\_\_\_\_  Não

**Você bebe?**  Sim  Não

**(Em caso de resposta Não, pule as quatro questões seguintes)**

- Alguma vez sentiu que deveria diminuir a quantidade de bebida ou parar de beber?  
 Sim  Não
- As pessoas o (a) aborrecem porque criticam o seu modo de beber?  
 Sim  Não
- Sente-se chateado(a) consigo mesmo(a) pela maneira como costuma beber?  
 Sim  Não
- Costuma beber pela manhã para diminuir o nervosismo ou a ressaca?  
 Sim  Não

## Anexo 4

### Roteiro de entrevista semi-estruturada

#### 1- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

- a. NOME:
- b. IDADE:
- c. TEMPO DE SERVIÇO NA CRECHE:
- d. FORMAÇÃO:
- e. FAIXA SALARIAL:

#### 2- SOBRE A DOCÊNCIA NA CRECHE:

- a. O que significa para você a docência na Educação Infantil na creche de uma universidade?
- b. O que lhe marca positivamente no exercício do trabalho? Ou, o que lhe parece prazeroso no exercício da sua profissão na creche?
- c. O que lhe parece desprazeroso?
- d. Se há aspectos de desprazer, de que forma você lida com isso?
- e. Apesar dos problemas vivenciados no exercício do trabalho, você consegue continuar a se desenvolver e a encontrar satisfação em outras atividades? Como isso ocorre?

#### 3. FUNÇÃO DOCENTE:

- f. Quais as funções do professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico quando a docência é desempenhada na creche?

- g. Esta visão é compartilhada pelos representantes dos órgãos gestores da universidade (Coordenação Geral da Creche, Pró-reitor de Assuntos Estudantis, Vice-Reitor)? Em caso negativo, como você acredita que eles vêem o trabalho docente na creche?

#### **4. SOBRE A CARREIRA DOCENTE**

- h. Como você avalia a carreira docente dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico quando o trabalho docente é desenvolvido em uma Creche?

#### **5. PRÁTICA PEDAGÓGICA:**

- i. Como é desenvolvida a prática pedagógica na Creche?
- j. Como é a relação entre as professoras e as crianças?
- k. Você acredita que a ludicidade está presente em sua prática profissional? Em caso afirmativo, de que forma?

#### **6. FORMAS DE ENFRENTAMENTO**

- l. E as vivências lúdicas, especialmente através da música, da dança, do teatro, os encontros entre professoras, no seu entendimento, ajudam a enfrentar problemas no cotidiano de trabalho? De que forma? Pode exemplificar?
- m. Já viveu alguma situação de **trauma, de sofrimento profissional** no espaço do trabalho na creche? Em caso afirmativo, como lidou com essa situação e que tipo de apoio recebeu?

n. Com que tipo de **apoio** você pode contar no dia-a-dia do seu trabalho?

✓ da família?

✓ do sindicato?

✓ do grupo de professoras?

✓ Outros.

o. Que outra(s) **estratégia(s)** você utiliza para lidar com as dificuldades vivenciadas na creche e que não foi/foram citada(s) aqui? Pode exemplificar.

## Anexo 5

### Codificação das variáveis do banco de dados - 1

---

#### Gráfico 9

---

CARMATDID	Carregar material didático
CARMATAUD/VIS	Carregar material áudio-visual
PERMEMPÉ	Permanecer em pé
CARSEGCRICOLO	Carregar/segurar crianças "no colo"
SUB/DES ESC	Subir/descer escadas
PART ATIV RECR	Participa de atividades de recreação
TRAB REPET	Trabalho repetitivo
RIT ACEL TRAB	Ritmo acelerado de trabalho
PRES SUP HIER	Pressão dos superiores hierárquicos
PARTDECDIVTAR	Participa nas decisões sobre a divisão de tarefas da equipe pedagógica
SUP TAR	Supervisão de suas atividades
INTER TAR FAZ OUT	Interrupção de uma tarefa para fazer outra
REAL TAR NÃO ATR	Realização de tarefas que não são de sua atribuição
AMB TRAB TRANQ	Ambiente de trabalho tranquilo
PLANJ AULA	Planejamento das aulas
ESF FÍS (AVAL GLOB)	Esforço físico (avaliação global)

---

#### Gráfico 9

---

CARMATDID	Carregar material didático
CARMATAUD/VIS	Carregar material áudio-visual
PERMEMPÉ	Permanecer em pé
CARSEGCRICOLO	Carregar/segurar crianças "no colo"
SUB/DES ESC	Subir/descer escadas
PART ATIV RECR	Participa de atividades de recreação
TRAB REPET	Trabalho repetitivo
RIT ACEL TRAB	Ritmo acelerado de trabalho
PRES SUP HIER	Pressão dos superiores hierárquicos
PARTDECDIVTAR	Participa nas decisões sobre a divisão de tarefas da equipe pedagógica
SUP TAR	Supervisão de suas atividades
INTER TAR FAZ OUT	Interrupção de uma tarefa para fazer outra
REAL TAR NÃO ATR	Realização de tarefas que não são de sua atribuição
AMB TRAB TRANQ	Ambiente de trabalho tranquilo
PLANJ AULA	Planejamento das aulas
ESF FÍS (AVAL GLOB)	Esforço físico (avaliação global)

---

## Anexo 6

### Codificação das variáveis do banco de dados - 2

---

#### Gráfico 15

---

DORMEMAL	Dorme mal?
MADIGEST	Tem má digestão?
SEMFOME	Tem falta de apetite?
TREMOR	Tem tremores nas mãos?
SUSTO	Assusta-se com facilidade?
CANSAFAC	Você se cansa com facilidade?
CANSTODO	Sente-se cansado o tempo todo?
TRISTE	Tem se sentido triste ultimamente?
CHORO	Tem chorado mais do que de costume?
DORCABEC	Tem dores de cabeça frequentemente?
FIMVIDA	Tem tido ideia de acabar com a própria vida?
DIFDECIS	Tem dificuldade para tomar decisões?
SEMINTER	Tem perdido o interesse pelas coisas?
DIFPENSC	Tem dificuldade de pensar com clareza?
INUTIL	Você se sente pessoa inútil em sua vida?
SENSDEST	Tem sensações desagradáveis no estomago?
TENSO	Sente-se nervoso, tenso ou preocupado?
INCUTIL	É incapaz de desempenhar um papel útil em sua vida?
DIFTRAB	Tem dificuldade no serviço? Seu trabalho é penoso, lhe causa sofrimento?
DIFSATIS	Encontra dificuldade de realizar com satisfação suas tarefas diárias?

---