

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:**  
**MESTRADO**  
**Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES FELIZES: EVITANDO A**  
**SÍNDROME DE *BURNOUT***

**SORAIA NUNES MARQUES**

**MARINGÁ**  
**2007**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:**  
**MESTRADO**  
**Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES FELIZES: EVITANDO A**  
**SÍNDROME DE *BURNOUT***

Dissertação apresentada por SORAIA NUNES MARQUES, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>.: REGINA TAAM

**MARINGÁ**  
**2007**

**SORAIA NUNES MARQUES**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES FELIZES: EVITANDO A SÍNDROME DE  
*BURNOUT***

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção de título de Mestre em Educação.

**Aprovado em 12 de abril de 2007.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profª Drª Regina Taam (Orientadora) – UEM**

---

**Profª Drª Maria Augusta Bolsanello – UFPR – Curitiba**

---

**Profª Drª Lizete Shizue Bomura Maciel – UEM**

Dedico este trabalho a uma pessoa muito especial, a grande amiga MAGALI SILVIA S. DE LACERDA. O termo **pessoa** significa a “[...] manifestação integral do ser humano: sensibilidade, inteligência e comunicação. Nisto reside a dignidade da pessoa” (MORAIS, 1995, p. 99). Sendo assim, este trabalho é dedicado a você, **pessoa** tão especial para mim.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, porque “Dele e por Ele e para Ele são todas as coisas”.

Aos meus pais, Agrício e Esmeralda. Estou obrigada a vocês por tudo o que fizeram por mim.

Ao meu querido esposo e filhos. Vocês fazem parte de tudo isso. Amo vocês.

À minha [querida] orientadora Regina Taam. Em uma palavra quero exprimir toda gratidão e carinho que tenho por você: AMOR. Segundo Maturana (1999, p. 65), amor “[...] é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências”.

À professora Lizete Shizue, pelo carinho, amizade e incentivo. Você é preciosa!

Aos professores da Pedagogia que afetaram positivamente a minha vida.

À querida amiga Eliana Moreira Amaral, sempre presente. Você é um presente!

Às amigas do PET-Pedagogia: Sheila (Você é 10!), Fran, Neusa, Júlia, Ágatha, Ana Maria, Dilva, Alessandra, Kelly, Renata, Liz, Luana... Valeu por tudo!

A todos, que de uma forma ou de outra, contribuíram com a produção deste trabalho.

Antes do compromisso, há hesitação, a oportunidade de recuar, uma ineficácia permanente. Em todo ato de iniciativa (e de criação), há uma verdade elementar cujo desconhecimento destrói muitas idéias e planos esplêndidos. No momento em que nos comprometemos de fato, a providência também age. Ocorre toda espécie de coisas para nos ajudar; coisas que de outro modo nunca ocorreriam. Toda uma cadeia de eventos emana da decisão, fazendo vir em nosso favor todo tipo de encontros, de incidentes e de apoio material imprevistos, que ninguém poderia sonhar que surgiriam em seu caminho. [Por isso] começa tudo o que possas fazer, ou que sonhas poder fazer. A ousadia traz em si o gênio, o poder e a magia (GOETHE – 1749/1832).

MARQUES, Soraia Nunes. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES FELIZES: EVITANDO A SÍNDROME DE *BURNOUT***. (104 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Regina Taam. Maringá, 2007.

## RESUMO

Na referida pesquisa, nos propomos estudar o mal-estar docente que se manifesta na forma de Síndrome de *Burnout*. Muitos professores têm adoecido devido a fatores relacionados à profissão. Realizamos um estudo de cunho bibliográfico, buscando respostas na pedagogia, para diminuir os efeitos dos problemas potencialmente capazes de abalar a saúde do professor ou mesmo, evitar que eles ocorram. Nosso objetivo com este estudo é que o professor possa exercer sua profissão de forma mais saudável, isto é, que sua saúde física e mental sofra menos com os fatores estressantes, inerentes à profissão. Acreditamos que isso pode acontecer por meio da Pedagogia Progressista, teorizada por Snyders (1974), que traz em seu bojo a alegria como categoria fundamental do trabalho pedagógico, juntamente com os conceitos de satisfação, felicidade e esperança. Tais categorias pensadas no referencial teórico do materialismo histórico podem propiciar que o docente percorra caminhos que lhe permitam lidar satisfatoriamente com as dificuldades que, muitas vezes, produzem desânimo e mal-estar, resultando assim, num maior grau de bem-estar docente. Concluímos, ao final da pesquisa, que é no enfrentamento – pelo professor aprendiz – de desafios que exigem o diálogo constante com a herança cultural produzida pela humanidade, atualização constante para apropriar-se das ferramentas de que necessita para seu trabalho e o significado que dá a ele, que o professor poderá fortalecer-se e atingir um nível satisfatório de equilíbrio físico e mental.

**Palavras-chave:** Educação; Formação de Professores; Síndrome de *Burnout*; Pedagogia Progressista; Bem-Estar Psicológico; Alegria.

MARQUES, Soraia Nunes. **THE MAKING OF HAPPY TEACHERS: AVOIDING THE BURNOUT SYNDROM.** (104 f.). Dissertation (Master In Education) – State Univercity of Maringá. Supervisor: Regina Taam. Maringá, 2007.

### **ABSTRACT**

In the research referred, we proposed ourselves to study the bad feeling of the docent that appears in the form of the Burnout Syndrome. Many teachers have gotten sick because of the profession they take. We made a bibliographic study, searching for pedagogical answers, to decrease the effects of the problems potentially capable of making any damage to the teacger's health, or even avoiding their occurance. Our objective with this study is that the teacher can work in his profession in a healthier way, that is, that his mental and physical health suffer less stressing factors, easily found in the profession. We believe that it can occur through Progressive Pedagogy, theorized by Snyders (1974), that brings as the main thing the happiness as a fundamental category of the pedagogical work, as well as the concepts of satisfaction, happiness and hope. Such categories when thought in the teorical part of the historical materialism, can help the teacher following ways that allow himself to overcome the odds that, for many times, produce tireness and bad-feeling, resulting then, a better well-being for the teacher. We concluded at the end of the research, that it is in the facing – of the learner teacher – of the challenges that need constant dialogue with the cultural inheritance produced by the humanity, constant learning to be owner of the tools that he/she needs for his work and the meaning that is given to him, that the teacher will be able to strnghen himself and reach a satisfactory level of physical and mental equilibrium.

**Key-words:** Education; Making of Teachers; Burnout Syndrome; Progressist Pedagogy; Psicologic well-being.

## SUMÁRIO

|                                                                |            |
|----------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                       | <b>10</b>  |
| <b>2 SOBRE ALEGRIA E FELICIDADE: BREVES CONSIDERAÇÕES.....</b> | <b>15</b>  |
| <b>3 TRABALHO DOCENTE E A SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i>.....</b>  | <b>34</b>  |
| <b>4 EMOÇÃO E SAÚDE NO TRABALHO DOCENTE.....</b>               | <b>61</b>  |
| <b>5 PEDAGOGIA PROGRESSISTA.....</b>                           | <b>80</b>  |
| <b>6 CONCLUSÃO.....</b>                                        | <b>97</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                        | <b>100</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Grande parte deste trabalho teve origem na disciplina de Prática de Ensino, do curso de Pedagogia, durante o estágio de docência no Ensino Médio – Modalidade Normal, no período de observação.

Pudemos, nesta observação, refletir os fatos observados, ainda que com poucos elementos de reflexão e, muitas vezes, até de forma equivocada, conduzida mais pelo senso comum do que por teorias.

Maciel (2002, p. 88), organizadora do livro **Desatando os nós da formação docente**, nos mostra que o momento de observação é tido por muitos como “[...] um ritual que esvazia o seu sentido em termos de formação de professores”. Contrariando este pensamento do senso comum, a autora afirma que este momento de observação é muito mais que:

[...] sentar-se no fundo da sala de aula; anotar os acontecimentos da sala, basicamente, de forma pontual; apresentar críticas sobre a prática desenvolvida pela professora em sala; apresentar o conteúdo e as atividades desenvolvidas; abordar aspectos relativos ao “comportamento” dos alunos (MACIEL, 2002, p. 88).

Para Maciel (2002, p. 88), a importância do estágio e sua observação está no fato de “[...] compreender as complexas relações que se estabelecem na escola, de forma geral, e na sala de aula, de forma especial”.

Durante nosso estágio no curso de Pedagogia na disciplina de Prática de Ensino, o que nos chamou a atenção foram os fatos que nos pareceram importantes para a compreensão de nossos questionamentos com relação à formação docente. Por isso, evitamos uma observação mecânica e um registro automático, já que havia uma intencionalidade que marcava nossa formação.

Maciel (2002, p. 89) diz que quando se solicita ao aluno que problematize qualquer acontecimento escolar, ele pára para refletir e questionar sobre o mesmo. Diz, ainda, que esta é uma:

[...] possibilidade de superação de uma visão linear, dicotômica, superficial. O real que ocorre na escola, experienciado pelo acadêmico, passa a ser questão a ser pensada, trocada com seus pares, com o professor, com os pesquisadores que tratam sobre a questão.

Refletindo sobre nossas experiências, já tomando certo distanciamento delas, avaliamos que, quando observamos algo, podemos ter nosso olhar direcionado de várias maneiras. Por isso, há uma necessidade de estarmos devidamente instrumentalizados para alcançarmos aquilo que desejamos com nossas observações. Partindo desta compreensão, nos despidimos dos estereótipos e dos preconceitos – tarefa esta, nada fácil.

Naquele momento de observação, não tivemos condições de realizar qualquer intervenção pedagógica, mas identificamos uma situação problematizadora. Maciel (2002, p. 90), nos aponta a necessidade de uma investigação mais profunda do dado observado, pois:

[...] a partir da situação observada, poderiam emergir para o acadêmico fenômenos ainda não suficientemente compreendidos ou que precisavam sofrer rupturas, porque o conhecimento até então alcançado para olhar este objeto ainda se encontrava em sua forma primária, necessitando de um avanço teórico-prático.

Foi o que aconteceu conosco, pois a partir de nossas observações, um fato nos chamou muito a atenção e fizemos deste um tema para nossa dissertação.

Ao fazermos nossas observações, percebemos em determinados professores, certa apatia em relação ao seu fazer pedagógico; entravam na sala de aula, aplicavam a atividade e se afastavam apressados, como se quisessem fugir dali. Este tipo de atitude nos incomodou e nos fez perguntar se a vida profissional que aspirávamos seria “aquilo” que presenciávamos.

Levamos o fato observado para discussão mediada pela professora responsável pela disciplina e surgiu, no meio desta, uma resposta provável que responderia, naquele momento, ao problema observado, pois os professores poderiam estar sendo acometidos pela síndrome de *Burnout*. Feitas algumas discussões pela professora, esta sentiu a necessidade de aprofundar um pouco mais o assunto, convidando a pesquisadora

Benevides-Pereira, da Universidade Estadual de Maringá-UEM, que escreveu um livro sobre a Síndrome de *Burnout*, para ministrar-nos uma palestra. Nesta palestra, a pesquisadora nos explicou o que é esta síndrome, seus sintomas, seu diagnóstico, o desconhecimento da síndrome por parte dos profissionais da educação e muito mais.

Em linhas gerais, a síndrome de *Burnout* é, segundo Benevides-Pereira (2006), um estado de estresse ocupacional crônico. Este termo vem do verbo inglês *to burn out* que significa queimar por completo, consumir. Para a autora, o desencadeamento desta síndrome é causado por agentes estressores do ambiente de trabalho, como por exemplo, a sobrecarga de serviço, o assédio moral, muita responsabilidade e pouca autonomia para tomar decisões, entre outros.

Assim, possuindo alguns elementos teóricos sobre o assunto, decidimos tomá-lo como tema para nossa dissertação. Partimos de um assunto pouco estudado por pesquisadores que pensam a formação de professores e que representa um grande desafio para a educação.

A pedagogia, com todo o conhecimento que constituiu sobre o exercício da docência, teria algo a dizer a estes profissionais? Teria como contribuir para uma questão que só tem recebido atenção da área da saúde?

Aquilo que a princípio nos parecia ser objeto de nossa investigação – a síndrome de *Burnout* – passou a ser um exemplo de algo que chama a atenção para a saúde do professor num âmbito maior. O professor é afetado negativamente por vários fatores estressantes do seu dia-a-dia, potencialmente capazes de fazê-lo adoecer física e mentalmente, e esse adoecimento pode assumir várias formas e ter muitos nomes: a Síndrome de *Burnout* é um deles.

O objetivo desta dissertação é que o professor possa exercer sua profissão de forma mais saudável, ou seja, que sua saúde física e mental sofra menos com os fatores estressantes, inerentes à profissão.

Para isso, buscamos na pedagogia respostas para diminuir os efeitos de eventos e problemas potencialmente capazes de abalar a saúde do professor, ou mesmo, evitar que eles ocorram.

Ao falarmos de eventos e problemas, estamos nos referindo àquilo com que o professor constantemente se depara no exercício de sua função, como por exemplo, a indisciplina dos alunos, o tempo de que precisa, mas não dispõe, as pressões internas que sofre do sistema, as ameaças sofridas por pais e alunos (ZAGURY, 2006), sem contar os baixíssimos salários recebidos, que faz com que se desdobre em três turnos para poder pagar as contas do mês, além de cobranças externas e da auto-cobrança de mais estudos, mais cursos, mais leituras.

Sabemos que existem muitos fatores sobre os quais não podemos agir, pois fogem do âmbito de atuação do pedagogo. Entretanto, acreditamos que a pedagogia progressista, colocando a alegria como categoria fundamental ao trabalho pedagógico, e que traz em seu bojo os conceitos de satisfação e de felicidade, aponta caminhos a serem percorridos para lidar satisfatoriamente com as dificuldades que, muitas vezes, produzem desânimo no professor e provocam mal-estar no exercício da docência.

Chamamos a atenção para estas categorias – alegria, felicidade, satisfação, esperança – tão importantes na pedagogia progressista, pois consideramos a possibilidade de resultarem em maior grau de bem-estar docente.

Na primeira seção, fizemos uma retomada histórica sobre o conceito de felicidade desde a antiguidade até nossos dias. Muitos foram os sentidos atribuídos a este conceito que, de uma forma ou de outra, responderam ao momento vivido. Dentre as definições nos deparamos, particularmente, com as de Snyders, Makarenko, Helller e Novo que contribuíram para o desenvolvimento de nossa pesquisa. A alegria e a felicidade que nos fundamentamos estão na cultura elaborada, no bem-estar psicológico, na revolução silenciosa que acontece aos poucos e nos convida a sermos agentes participativos na luta pelo coletivo, na compreensão da realidade, para poder atuar sobre a mesma.

Na segunda seção discutimos a profissão do professor, focalizando a síndrome de *Burnout* como expressão do mal-estar docente.

Na terceira seção abordamos sobre a relação entre a saúde do professor e suas emoções. O principal eixo teórico é a Teoria da Emoção, de Henri Wallon, por meio da qual buscamos elucidar a relação entre o pensamento e as emoções, as formas como estas se expressam e as condições que afetam seu equilíbrio.

Na quarta seção procuramos responder às questões levantadas anteriormente por meio da Pedagogia Progressista elaborada por Georges Snyders. Nesta, procuramos definir conceitos e propor ao professor a posse do conhecimento, por meio da cultura elaborada, para que possa ter uma visão crítica e reflexiva de si mesmo e do mundo em que vive. Snyders, em toda sua obra, rechaça a associação entre sofrimento e trabalho defendendo a tese de que a alegria é um fertilizante da vida plena, fonte de vitalidade e que pode e deve estar presente na atividade pedagógica. Esta alegria, entretanto, não é dádiva dos céus; exige esforço, coragem, tenacidade e adesão aos princípios de uma pedagogia de esquerda, na forma como Snyders (e também Paulo Freire) a define.

## 2 SOBRE ALEGRIA E FELICIDADE – BREVES CONSIDERAÇÕES

Para ser feliz é preciso renunciar a uma idéia enganosa de felicidade (CHARLOT, 2006).

Professores felizes... Isso é possível? Como, em meio ao “caos” que está a educação? Com tanta pressão, humilhação e desrespeito, ser feliz nesta profissão é impossível! (fala de algumas professoras na palestra que desenvolvemos acerca da Síndrome de *Burnout*, ministrada no dia 26/01/2006, na cidade de Maringá-PR, no Centro de Apoio Pedagógico-CAP, questionando a impossibilidade de felicidade nesta profissão).

Afinal, de que felicidade estamos falando? Como abordar, num trabalho científico, um conceito que parece tão pessoal, tão particular que a ciência não teria como aprisioná-lo numa definição? Tentaremos acertar o “foco” de uma visão turva para que se enxergue um novo sentido em algo que talvez, desde sempre, se constitua em uma busca de todos os homens.

Cada vez mais, percebemos a banalização de muitos conceitos, como amor e liberdade, por exemplo, e não é diferente com o termo felicidade. Comumente vemos a palavra associada à idéia de “ter deus”, “ter saúde”, “ter um bom casamento”, “ter filhos”, “ter trabalho”, “ter estudo”, “ter um carro”, “ter uma casa”, uma idéia que se confunde com o sucesso pessoal ou com o dos membros da família, especialmente dos filhos.

Geralmente coloca-se a felicidade numa relação de causa e efeito, ou seja, sou feliz por causa disso ou daquilo. Sempre tem que se ter um porquê para ser feliz.

Preocupados com o adoecimento dos professores, nossa intenção é fazer um estudo para buscar respostas que permitam ao professor viver de um modo mais saudável e desempenhar as suas funções de forma mais alegre e feliz.

Na palestra que ministramos sobre a Síndrome de *Burnout*, algumas professoras ao serem indagadas se são felizes, responderam que, como pessoas o são, mas como professoras não têm condição de o serem. É como se fossem duas vidas e uma não tivesse conexão com a outra: pessoas fragmentadas, numa sociedade dividida em estratos; profissionais que, na sua formação, aprenderam conteúdos incomunicáveis, apresentados por professores especialistas.

Partindo dessas considerações, é fato que uma das grandes buscas do homem é pela felicidade. É fato, também, que as catástrofes, os insucessos, as esperanças decepcionadas, fazem-nos pensar que não há lugar para a felicidade. Mas, segundo Snyders (1988), tal felicidade ou satisfação pode ser encontrada na cultura. Parece haver um disparate por almejar ser feliz, num momento em que tantos sofrem. Para o autor, se não buscarmos a felicidade para ajudarmos os que precisam seremos cúmplices e solidários desta situação de infelicidade, por causa de nossas aceitações e silêncios. Por isso, Snyders (1988, p. 20), lança uma questão para nossa reflexão: “[...] vou tentar ser feliz entre os oprimidos ou estou condenado a ignorar a alegria, e por muito, muito tempo?”.

Gide (apud SNYDERS, 1988, p. 21), preocupado também com esta questão, diz que, em meio às grandes misérias do mundo atual, “[...] o homem feliz não pode pensar em sua felicidade sem sentir vergonha dela”. Diz isto porque a busca pelo prazer entra em conflito com a miséria e o infortúnio que o ser humano tem vivido e, assim como afirma Snyders, sente-se um tanto constrangido pelo fato de ser feliz, ou de, pelo menos, almejar tal satisfação. Ao mesmo tempo em que faz esta reflexão, chega à conclusão que, se realmente deseja que o outro alcance também a felicidade desejada, ele precisa construir em si mesmo, algo que possa ser chamado de satisfação e de felicidade. Compartilhamos com Snyders (1988, p. 21) o seguinte pensamento: “[...] é precisamente para não esquecer a infelicidade dos outros, para ter a força para participar das lutas, que tenho necessidade da satisfação, que vou esforçar-me para atingir a satisfação”. É exatamente por causa do outro que surge a necessidade de ser feliz. Snyders (1988, p. 21) é categórico em afirmar que:

[...] os homens não são felizes, absolutamente tão felizes como poderiam ser – e é bem por isso que este mundo, esta sociedade devem ser transformados: os que têm muita confiança nos homens,

muita esperança na possibilidade de serem felizes, só eles podem tomar parte nos avanços revolucionários.

O que nos move a escrever este trabalho é a esperança de contribuir à compreensão de que, sendo os professores mais satisfeitos, menos frustrados e mais respeitados, sintam-se felizes.

Trabalhar com as categorias alegria e felicidade é transitar pelas diversas vertentes em que se apresentam, e, dentre elas, a filosófica, a psicológica e a pedagógica, ou seja, é um ousado exercício de interdisciplinaridade.

No movimento dialético da história, entendemos que os conceitos, enquanto produtos da consciência, se elaboram em sociedades concretas e se transformam, apresentando diferentes significados em diferentes épocas, o que nos obriga a viajar pela história, percebendo o que permanece e o que mudou no conceito de felicidade.

Reportamo-nos à Grécia antiga onde o conceito de felicidade é trazido por Tales (640-aprox. - 546 a.C.), o sábio da primeira escola filosófica de Mileto, que definia como feliz o homem que possuísse o corpo forte e são, tivesse boa sorte e sua alma fosse bem formada (ABBAGNANO, 2000), indicando assim, uma unidade entre corpo e alma, mostrando as relações que o homem possui consigo mesmo e, conseqüentemente, com os outros, como a essência da felicidade. O período vivido por Tales, conhecido como pré-socrático, é marcado por um momento em que os homens refletiam sobre si mesmos. As coisas não estavam dadas e nem eram conhecidas, como nos nossos dias. Tudo estava por ser descoberto e, por meio do pensamento e da reflexão, buscava-se uma forma explicativa para a vida e para a sociedade. Este período marca a criação do homem, enquanto ser possuidor de corpo e alma. Por isso, Tales foca a felicidade tanto do ser (corpo) quanto do ente (alma), ambos constituidores do homem no seu todo.

Abbagnano (2000) diz que no decorrer da história a felicidade passa a ser intimamente relacionada ao prazer, pois mantém uma conexão com a relação que o homem tem com seu próprio corpo, com as coisas e com os outros. Por isso, Aristipo de

Cirene (435-350 a.C.), um dos fundadores das escolas socráticas, escreveu uma tese sobre a felicidade como sistema de prazeres. Para ele, somente o prazer é bem, por ser desejado em si mesmo e, portanto, sendo fim em si. A felicidade seria então, neste pensamento, um sistema de prazeres. Aristipo é considerado como um hedonista (dedicação ao prazer dos sentidos, fundamento de todos os prazeres espirituais) rico, perspicaz e extravagante. Tal descrição nos dá um vislumbre do porquê ele escreveu sua tese sobre prazer e felicidade, distinguindo tais conceitos. Entendemos que este prazer, por ele defendido, está baseado nos sentidos humanos, ou seja, no hedonismo puro e simples.

Não favorável à definição de felicidade estritamente ligada ao prazer feita por Aristipo, Platão (429-347 a.C.), expressão maior da filosofia na antiguidade, discordava de que a felicidade consistisse no prazer e a relacionava com a virtude, ou seja, com a justiça, a temperança, a bondade, a ética, a prudência, que, segundo ele, dirigiriam a vida do homem da melhor maneira. Platão, em sua obra **A República**<sup>1</sup>, defende esta idéia porque vive a crise da sociedade do seu tempo, por isso, propõe algo que não corresponde ao mundo real; sua proposta é idealizada. Ele pensa num modelo de sociedade onde o bem comum, a riqueza, a pobreza, o governo, a justiça, vivam juntamente em harmonia. Para ele, numa sociedade tem que existir as classes e, estas, precisam se aceitar. Platão não defende que haja uma classe superior à outra; elas fazem parte da sociedade e são naturais. Por isso, acredita que o fim único dos homens é a harmonia e, conseqüentemente, a felicidade. É importante salientarmos, no pensamento de Platão, que ele não justifica as classes, mas coloca a existência delas como naturais. Ele acredita que cada um deve aceitar alegremente sua condição social; viver feliz na sociedade natural dos homens. Sua obra, **A República**, parte da leitura de uma realidade em crise e, por isso, ele propõe que os homens vivam bem e se entendam.

Aristóteles (384-322 a.C.), discípulo de Platão, em sua obra **Política**<sup>2</sup> (1985), atribuiu um sentido contemplativo à felicidade, relacionado com a bem-aventurança que é limitada à contemplação e à religião. Por outro lado, também incluiu a satisfação das necessidades e aspirações das coisas deste mundo, relacionadas à felicidade. Ainda defendeu que o homem feliz deve possuir três bens: os exteriores, os do corpo e os da

---

<sup>1</sup> Platão escreveu esta obra, aproximadamente, em 370 a. C.

<sup>2</sup> Aristóteles escreveu esta obra, aproximadamente, em 335 a. C.

alma. Para ele, a felicidade constituía o maior bem do todos os homens e deveria ser alcançado como prioridade da vida. Aristóteles, ao contrário de Platão, que partiu do real para contar uma história, conta uma história para após analisar a sociedade por ele vivida. Ele viveu na sociedade grega, onde, após a crise do século V, vivida por Platão, o comércio já existia e as classes sociais já estavam definidas. Neste momento histórico, o mundo grego atinge o ápice da civilização, ou seja, os homens deixam para trás os princípios de barbárie; tal fato não significa que não haja mais violência. Até então, existiam as diferenças e as injustiças, mas não havia sido teorizada no papel, como faz Aristóteles, escrevendo sua realidade. Para ele, havia a necessidade da sociedade organizar-se em classes e em *pólis*. Segundo seu pensamento, o homem é um animal social e, por ser assim, não existe fora da sociedade. Este social, para Aristóteles, é a sociedade de classes, em que o coletivo dá sentido à sociedade. Assim, entendemos porque ele teoriza a necessidade de felicidade na sociedade de classes, pois o coletivo precisa viver bem e desempenhar cada um sua função, conforme pensava seu mestre, para que, no bem comum, a felicidade fosse possível.

Entendemos que a grande questão de Tales era com a essência do homem, sua individualidade, enquanto Platão e Aristóteles, embora um idealista e o outro realista, entendiam e tratavam do homem que vivia em sociedade.

A história segue seu curso e as idéias ganham movimento neste percurso. As idéias de Platão e Aristóteles são acolhidas como fundamento da formação do homem em toda a história, mas as coisas não têm um fim pré-determinado, como diz a teleologia. A história transcorre conforme as respostas dadas pelos homens em determinados momentos. Assim, após a morte de Aristóteles, termina um período de incomparável atividade filosófica na Grécia. No prefácio da obra de Sêneca (1994, p. 9, “tradução nossa”), Marías comprova tal pensamento dizendo que “[...] nas mãos de Platão e Aristóteles, a filosofia alcança uma precisão e um resultado exemplares para a idéia posterior que se tem do filosofar”. E ainda, afirma que “[...] estes dois modelos tiveram – e seguem tendo – uma vigência milenar, até o ponto de que eles têm alimentado quase toda a filosofia medieval e moderna”.

Marías continua seus comentários, no prefácio da obra de Sêneca (1994), nos informando que após terminar este período, Zenão de Cítio (300 a.C.) traz uma nova

forma de filosofar, o estoicismo, que suplanta as doutrinas anteriores, e se converte, de um modo quase absoluto, na filosofia da época, que perdurará por aproximadamente cinco séculos.

Do ano 300 a.C. até o ano 200 d.C. (aproximadamente), houve duas correntes filosóficas distintas: o epicurismo e o estoicismo. O epicurismo, pregado por Epicuro (341-270 a.C.), teve sua base filosófica no pensamento de Aristóteles. Sua doutrina consistia na busca pela felicidade e mostrava o prazer como bem supremo. Se o homem cultivasse durante todo seu viver o exercício da filosofia, seria um homem feliz. Este pensamento está em sua **Carta sobre a felicidade**<sup>3</sup>, destinada à Meneceu, seu discípulo. Há quem confunda a doutrina epicurista “[...] com o gozo imoderado dos prazeres mundanos, como se não se distinguisse do hedonismo puro e simples” (EPICURO, 2002, p. 10). Na ética epicurista, o hedonismo tem o significado da busca de prazeres moderados e únicos, que não termina por conduzir a sofrimentos indesejados. Para Epicuro (2002, p. 16), o “[...] prazer, como bem principal e inato, não é algo que deva ser buscado a todo custo e indiscriminadamente”. O autor defendeu ainda que se deva ter uma conduta comedida em relação aos prazeres: pensar sempre na qualidade, mais do que na quantidade. O homem deveria controlar seus desejos para que tivesse um corpo saudável e um espírito tranquilo, sendo esta, uma das definições de prazer dada por Epicuro. Tal pensamento exige a compreensão dos limites da vida, a supressão do medo da morte, o cultivo da amizade e a eliminação dos desejos desnecessários e dos falsos prazeres. Se houvesse uma prática correta destes ensinamentos, o homem seria completamente feliz e viveria “[...] como um deus entre os homens, porque não se assemelha absolutamente a um mortal o homem que vive entre bens imortais” (EPICURO, 2002, p. 51). O objetivo de toda filosofia é o de nos permitir viver bem, o que não é o mesmo que viver na prisão hedonista, que a palavra “epicurismo” recebe no senso comum.

Entre os discípulos tardios de Epicuro está Sêneca (4 a.C. - 65 d.C.), que participou de sua escola, e foi, mais tarde, um dos representantes do estoicismo, que propunha um novo modo de pensar para um novo homem que surgia na sociedade daquele momento. Sêneca se dizia estóico, mas escrevia como um epicurista. Sêneca

---

<sup>3</sup> Epicuro escreveu esta obra no século III a. C.

viveu num momento em que o Império Grego havia se dissipado e reinavam os romanos. O momento era de pessimismo e de amargura na sociedade, pois tudo passou a girar em torno da busca de riqueza. Daí, a resposta de Sêneca em meio ao “caos”: modificar a alma e o espírito corrompidos pela riqueza e pela desestruturação de princípios. Ele tentou mostrar que no íntimo do ser humano a forma de convívio social podia ser mudada. Sua proposta era fazer o “eu” tornar-se mais humano. Mesmo falando do indivíduo, sua preocupação maior foi com a sociedade, pois, se esta continuasse como estava, seria o fim, como havia acontecido com o Império Grego. Sêneca viveu na época de uma nova filosofia. Marías, no prefácio da obra de Sêneca (1994, p. 32, “tradução nossa”), diz que:

[...] Não se trata, portanto, que a doutrina do estoicismo diminuiria a de Aristóteles – isto seria de um rigor incompreensível –, mas que o homem do fim do século IV e começo do século III abandona a filosofia no sentido platônico-aristotélico para buscar um fundamento para sua vida em outra atividade, de outro signo, que se apresenta também – e aqui nasce o equívoco – como filosofia e em íntima dependência do repertório das questões e idéias vigentes do mundo grego anterior.

Ou seja, não havia um novo pensamento sendo criado, mas a apropriação do que já havia sido formulado pelos pensadores. Tal posicionamento foi adotado também pelos sofistas que, segundo Platão, eram professores charlatães que se utilizavam do pensamento dos filósofos para se darem bem; seus interesses eram únicos e exclusivamente voltados para o retorno financeiro. Sêneca (1994) se considerava estóico por causa do momento em que vivia, mas sua essência e seus escritos eram voltados para a felicidade do homem que vive em sociedade, como apreendeu na escola dos epicuristas. Ele “cria” o homem indivíduo para que este sinta a necessidade de viver em sociedade. Em sua obra **Sobre la felicidad**<sup>4</sup>, Sêneca (1994, p. 49-50, “tradução nossa”) diz que:

[...] o homem feliz é aquele para quem nada é bom nem mau, mas uma alma boa ou má que pratica o bem, que se contenta com a virtude, que não se deixa elevar nem abater pela fortuna, que não conhece bem maior que aquele que pode dar-se a si mesmo, para quem o verdadeiro prazer será o desapego dos prazeres.

---

<sup>4</sup> Sêneca escreveu esta obra no ano 58 d. C.

Para Sêneca (1994, p. 77, “tradução nossa”), “[...] a verdadeira felicidade reside na virtude. A moral estoica consiste de três termos: natureza, razão e virtude. As três aparecem constantemente conjugadas e seu resultado é a felicidade”. Segundo o autor, é feliz quem tem um juízo reto, está feliz com as circunstâncias, sejam quais forem. O ideal de homem, nesta corrente de pensamento, é o sábio que vive conforme a natureza, que domina seus afetos, que suporta serenamente o sofrimento e se contenta com a virtude como fonte única de felicidade (*eudaimonia*). Plotino (205-270. d.C.), um dos representantes da ética pós-aristotélica, deixa isso bem claro em sua fala, quando diz que a felicidade do sábio:

[...] não pode ser destruída pela má sorte, pelas doenças físicas ou mentais, nem por qualquer circunstância desfavorável, assim como não pode ser aumentada pelas circunstâncias favoráveis (ABBAGNANO, 2000, p. 435).

Segundo Abbagnano (2000), para Plotino o sábio seria a pessoa em quem a felicidade se realizaria, pois este só necessitaria de si mesmo para ser feliz. Tal realização pessoal é a bem-aventurança de que gozam os deuses. Entende-se por bem-aventurança uma independência de relação entre o homem e o mundo, limitando-se assim, a uma esfera contemplativa e religiosa.

Tanto para Epicuro quanto para Sêneca a felicidade é tema central de suas obras. Sêneca (1994, p. 41, “tradução nossa”) declara a seu irmão Galión que “[...] todos os homens querem viver felizes”. Epicuro (2002, p. 45) também aponta esta necessidade ao declarar que “[...] não existe uma vida feliz sem prudência, beleza e justiça, e que não existe prudência, beleza e justiça sem felicidade”.

Apesar de viverem em épocas diferentes, mais de dois séculos separam estes autores, Epicuro e Sêneca acreditavam que a felicidade era a base para uma vida humana vivida em sua plenitude. Epicuro acreditava que a felicidade era possível na sociedade e, Sêneca, acreditava que se uma pessoa fosse capaz de ser feliz, ela enxergaria essa necessidade do outro também ser. Assim, o que a princípio parece tornar os dois pensadores antagônicos, acaba por aproximá-los ao entendermos que suas

preocupações estão voltadas para o homem como ser humano que vive em sociedade, quer seja por meio do prazer ou da virtude.

Os conceitos descritos acima foram adotados pela filosofia antiga e medieval, pois a partir do humanismo, século XVI, a noção de felicidade aparece estritamente ligada ao prazer, numa concepção de vida moderna, política e econômica, na medida em que se supõe que a felicidade pode ser medida em termos econômicos.

Vemos em Locke (1632-1704), considerado o primeiro filósofo inglês da revolução científica, segundo Abbagnano (2000), que o maior grau de felicidade possível era estarmos livre dos sofrimentos e termos o maior prazer de que fôssemos capazes. Assim, a associação entre a felicidade e o prazer, firma-se uma vez mais, encontrando-se com o pensamento de Aristipo e de Epicuro. Numa perspectiva dialética, podemos dizer que o novo não é tão novo assim; apresenta-se diferente, em um contexto diferente; superando algo que não pode mais ser sustentado. Surge como prática social que se tornaria base do movimento reformador inglês do século XIX e da Revolução Francesa, com a proposta de “liberdade, igualdade e fraternidade”. O autor diz ainda que este significado social dado à felicidade, como um prazer que pode ser usufruído por todos, é introduzido por Hume (1711-1776), filósofo escocês e figura essencial do Iluminismo.

Immanuel Kant (1724-1804), filósofo alemão e fundador da filosofia crítica, nos mostra uma definição de felicidade que se afasta do fundamento da vida moral e também do prazer, como vinha sendo defendido por Locke e Hume. Para ele, a felicidade é impossível no mundo natural, sendo possível somente no “reino da graça”, ou seja,

[...] a felicidade é parte integrante do bem supremo, que para o homem é a síntese de virtude e felicidade. Mas como tal, o bem supremo não é realizável no mundo natural, seja porque nada garante neste mundo a perfeita proporção entre moralidade e felicidade, em que consiste o bem supremo, seja porque nada garante a satisfação plena de todos os desejos e tendências do ser racional, em que consiste a felicidade (ABBAGNANO, 2000, p. 435).

Para Abbagnano (2000, p. 435) tal pensamento se associa ao de Hegel (1770-1831), filósofo alemão, grande influenciador de Marx e Engels e da filosofia inglesa da fase do idealismo absoluto, que diz que a “[...] felicidade torna-se o ideal de um estado ou condição inatingível, a não ser no mundo sobrenatural e por intervenção de um princípio onipotente”. Ou seja, é a bem-aventurança, ligada à religiosidade, que foi mostrada antes por Aristóteles. Assim, percebemos a permanência deste conceito após tantos séculos, segundo a nova interpretação feita por Kant e Hegel. Em Aristóteles, porém, havia a possibilidade do homem conseguir alcançar sua felicidade terrena, enquanto nestes autores, tal possibilidade não é possível. Para ambos, a felicidade está associada ao conceito de satisfação absoluta e total.

Para o autor, esta noção de felicidade defendida por Kant conquistou adeptos, tanto filósofos quanto escritores, e tal pensamento fez com que o termo felicidade fosse ignorado e afastado da existência humana, por causa da sua impossibilidade no mundo natural.

Para ele, a partir das considerações kantianas, a felicidade passou a não ser mais o fundamento ou princípio da vida moral, como acreditavam os antigos filósofos. Houve um profundo desinteresse por este termo e passou-se a exaltar a infelicidade, a dor, as doenças da alma. A felicidade tornou-se algo distante e a insatisfação, a frustração, o estresse, passou a fazer parte do cotidiano das pessoas.

Abbagnano (2000) compartilha ainda que, juntamente com Hume (1711-1776), James Mill (1773-1836) e Stuart Mill (1806-1873), também se inspiraram na fórmula social da felicidade, ou seja, a maior felicidade possível ao maior número de pessoas, já que a felicidade não pertence ao homem individual (neste caso, o sábio), como acreditava Plotino, mas ao homem como parte de um mundo social, em que os prazeres são socialmente partilháveis.

Stuart Mill, filósofo empirista, economista inglês e o pensador liberal mais influente do século XIX, o desejo do ser humano pela felicidade deve levá-lo a agir de forma que seja útil à sociedade, ou seja, sua felicidade individual deve estar vinculada à busca por uma utilidade social (ABBAGNANO, 2000). Desta forma, entendemos que Mill contesta o pensamento de Kant, como vimos anteriormente, pois ele acredita que é

possível ser feliz enquanto homem, no mundo natural. Vai mais além, quando defende que esta felicidade será completa quando partir do indivíduo para a sociedade, no sentido de aplicá-la para aquilo que for útil a todos.

Prosseguindo em suas reflexões, o autor aponta que Russel (1872-1970) também partilha deste pensamento da maior felicidade possível. Neste pensamento, há uma distinção entre os vários tipos de prazer, admitindo apenas que haja uma identificação com os prazeres socialmente partilháveis, como defendido por Hume, James Mill e Stuart Mill. Russel é muito catedrático em sua postura ao defender uma posição contrária à da auto-suficiência do sábio, que os antigos consideravam o grau mais elevado de felicidade. Para Russel, a felicidade consiste na eliminação do egocentrismo, do fechamento em si mesmo e das paixões pessoais.

Fizemos até aqui, um resgate histórico-filosófico de uma categoria que hoje é fortemente atrelada ao consumismo e ao individualismo, ao prazer individual, em que a felicidade tem um sentido hedônico, ou seja, está ligada a um prazer que encontra suas satisfações naquilo que se pode conquistar por meio dos recursos financeiros de cada um.

O conjunto de definições não esgota os significados do termo felicidade e tão pouco desvela sua importância no contexto em que queremos analisá-la, para os fins que nos propomos atingir com este trabalho.

Passaremos a analisar, aprofundando um pouco mais a compreensão acerca do conceito de felicidade, a obra de Novo (2003), **Para além da eudaimonia**, que especialmente nos capítulos um, nove, onze e doze, trazem discussões importantes para pensarmos o tema em estudo.

No início da obra, Novo (2003, p. 14) nos informa que:

[...] Os caminhos da história universal, nomeadamente as convulsões políticas e econômicas que este século conheceu, terão contribuído para que a ciência psicológica se voltasse mais para a doença do que para a saúde, mais para o alívio do sofrimento e não tanto para a promoção de felicidade.

Tal afirmação nos reporta à análise feita anteriormente sobre o esquecimento do termo felicidade por ser impossível ao ser humano como homem natural e, também, a exaltação da infelicidade feita pelos escritores. Para Novo (2003), as grandes guerras, a luta de classes, os engodos políticos, a falta de recursos humanos para a sobrevivência, fizeram com que o homem adoecesse e a doença sobressaísse mais do que o bem-estar. Desacreditou-se, como pensava Kant, da felicidade humana, enquanto esta poderia ser a resposta para esse mal-estar humano.

Assim, entendemos a dificuldade em encontrar obras que abordem o tema da felicidade nas diferentes áreas do conhecimento. Na pedagogia, como veremos mais adiante, podemos contar com a colaboração de dois importantes interlocutores: Anton Makarenko (1888-1939) e Georges Snyders (1917-20..).

Novo (2003) realiza uma extensa pesquisa sobre o conceito de *eudaimonia*, elaborado na filosofia aristotélica, avança na constituição de significados e chega a dois conceitos distintos: o **bem-estar subjetivo** e o **bem-estar psicológico**.

Em Aristóteles, como apontamos resumidamente no início deste trabalho, o termo *eudaimonia* “[...] identifica a necessidade das pessoas reconhecerem e viverem de acordo com suas mais elevadas capacidades e talentos, de forma a atingirem a perfeição e a realização pessoal” (NOVO, 2003, p.15). Neste sentido, o termo *eudaimonia* é utilizado como sinônimo de felicidade, expresso no conceito de bem-estar subjetivo.

Após definir as diferentes possibilidades de compreender a *eudaimonia*, a autora declara que o foco de seu estudo será o conceito de bem-estar psicológico, já que, para ela, há duas concepções de felicidade: a felicidade no sentido hedônico e a felicidade no sentido de expressão da personalidade.

O conceito de bem-estar subjetivo, não acolhido pela autora, acentua a felicidade como um fim em si mesma ou como um objetivo a ser alcançado pela vida humana. A felicidade pessoal, neste modelo, é critério exclusivo de bem-estar. Por isso, Novo (2003, p. 16) acredita que tal pensamento:

[...] pode constituir um caminho perigoso se empreendido de um modelo centrado nas virtudes e na felicidade pessoal, ignorando os aspectos inerentes ao equilíbrio necessário ao desenvolvimento pessoal e ao envolvimento pessoal.

O modelo de bem-estar subjetivo pode transmitir uma mensagem linear de que “[...] as experiências positivas e os afetos agradáveis são exclusivamente bons e de que as experiências de sofrimento, dor e de afetos desagradáveis são exclusivamente negativos” (NOVO, 2003, p. 16). Aqui, portanto, não há lugar para as contradições e para os conflitos que a realidade, se entendida de forma dialética, necessariamente comporta.

Destarte, a autora aponta que esta face da *eudaimonia* não satisfaz sua linha de reflexão. Sua proposta vai além, além da *eudaimonia* aristotélica. Acreditamos, como a autora, que uma pessoa saudável nem sempre é feliz e livre de conflitos. Enfrentar os sofrimentos que se apresentam faz parte da vida. É claro que enfrentar doenças, tragédias e todo tipo de sofrimento, é algo que nos faz sofrer, mas, este sofrimento permite o enriquecimento e o desenvolvimento psicológico. Assim, Novo (2003, p. 17) diz que:

[...] ninguém deseja a infelicidade nem procura o sofrimento, mas não se sabe se a felicidade, num determinado momento da vida, é, por si só, condição para a felicidade no futuro ou se uma vida orientada para a felicidade permanente prepara o caminho para o desenvolvimento pessoal e social.

O bem-estar subjetivo constitui-se de duas dimensões: satisfação com a vida, que é o componente cognitivo, e as experiências afetivas, que são os componentes emocionais que se dividem em afeto positivo (contentamento, orgulho, felicidade, alegria, afeição, encantamento) e afeto negativo (depressão estresse, ansiedade, inveja, tristeza, culpa e vergonha).

Resumindo, este modelo de bem-estar foi elaborado a partir da noção de felicidade, no qual o termo felicidade assume apenas um sentido de satisfação hedônica. No modelo de bem-estar psicológico, a felicidade é considerada como um “[...] conjunto de dimensões globais da personalidade, reconhecidas como necessárias a um

funcionamento psicológico positivo e à expressividade da personalidade” (NOVO, 2003, p. 16).

Por isso, o modelo de bem-estar psicológico é o foco dos estudos da autora, pois é concebido como uma construção não apenas fundamentada no próprio eu, mas na referência do outro e do mundo.

Novo (2003), assim como nós, considera como foco central de seu trabalho a felicidade como uma qualidade ou condição que favoreça o enfrentamento dos desafios da vida, o desenvolvimento psicológico e a saúde mental e, não apenas, como uma meta em si mesmo, como propõe o modelo subjetivo.

No modelo de bem-estar subjetivo o maior bem dos seres humanos é a felicidade pessoal. Refletindo sobre isso, acreditamos que se tomarmos a felicidade, ou seja, as emoções positivas e as satisfações como critério de bem-estar, não atenderemos as outras dimensões psicológicas importantes na caracterização e compreensão do todo que compõe o ser humano.

No modelo de bem-estar psicológico há uma ampliação do modelo subjetivo, no sentido que a *eudaimonia* integra, além da felicidade ou prazer hedônico, a expressão do desenvolvimento e da personalidade.

O bem-estar psicológico abrange um conjunto de dimensões do funcionamento psicológico, avaliadas em seis escalas: aceitação de si, relações positivas com os outros, domínio do meio, crescimento pessoal, objetivos na vida e autonomia. Tal conjunto permite identificar o quão feliz e satisfeito uma pessoa se sente em seus domínios psicológicos diversos e de que recursos psicológicos dispõe, como por exemplo, na relação consigo mesma, na relação interpessoal, nas relações com o meio, e em relação às capacidades adaptativas. Novo (2003, p. 49), afirma isso dizendo que:

[...] a avaliação positiva e aceitação de si, um sentimento de contínuo desenvolvimento como pessoa, a crença de que a vida pessoal é importante e significativa, o estabelecimento de relações positivas com os outros, a capacidade para gerir a vida própria e as exigências externas com eficácia e um sentido de determinação pessoal face à realização de objetivos pessoais, constituem as vias de construção do

Bem-Estar Psicológico e refletem, naturalmente, os sentimentos de satisfação e felicidade de cada um consigo próprio, com as suas condições de vida sociais, relacionais, com as realizações pessoais do passado e com as expectativas do futuro.

Estas dimensões não apenas contribuem para o bem-estar; elas são componentes do bem-estar; assim, a felicidade não é tomada diretamente como critério final de bem-estar, mas constitui o alicerce da construção do bem-estar.

Desta maneira, percebemos que este novo modelo de bem-estar distancia-se do significado estrito de felicidade e satisfação e passa a valorizar as dimensões que promovem esta mesma felicidade ou satisfação. Enquanto na definição de bem-estar subjetivo, uma pessoa feliz é caracterizada como:

[...] jovem, saudável, instruída, bem remunerada, extrovertida, otimista, religiosa, casada, com elevada auto-estima, com um trabalho construtivo, com aspirações modestas, de qualquer um dos sexos e nível de inteligência diverso (NOVO, 2003, p. 34).

Na definição de bem-estar psicológico a felicidade é:

[...] um ingrediente da vida saudável ou da saúde mental, mas não suficiente para a avaliação desta. Apesar de não ser o único ingrediente, não deixa de ser importante, e a sua importância será tanto maior quanto mais for considerada como uma condição desejável de funcionamento e não como objetivo da vida (NOVO, 2003, p. 75).

Portanto, a felicidade, como definição de bem-estar no modelo psicológico, não é o objetivo da vida, enquanto que, no conceito subjetivo, esta é a meta a ser perseguida na vida.

A autora argumenta que sempre existe a possibilidade de reorientar o sentido da vida ao longo de seu percurso e desenvolver a capacidade para viver de um modo mais completo e livre o sentido pessoal da vida. Deste modo, haverá a possibilidade de definição de metas e valores, tomados a partir da própria experiência. Quando conseguir isso, será considerada uma pessoa com maturidade psicológica.

Faz parte de a maturidade psicológica reconhecer a importância do papel da felicidade no bem-estar psicológico, pois:

[...] O papel da felicidade será importante, sobretudo se o conceito for entendido na sua dimensão mais ampla, integrando aspectos nucleares do funcionamento psicológico que dêem conta dos processos envolvidos na construção dessa mesma felicidade (NOVO, 2003, p. 46).

Logo, a felicidade será felicidade para além da *eudaimonia*. O critério definidor do bem-estar psicológico é uma permanente construção e reconstrução dos sentidos e dos objetivos de vida, ou seja, nada está pronto ou acabado. Tudo está por definir-se e por conquistar-se, como veremos nas discussões posteriores.

No quarto capítulo, retomaremos o conceito de felicidade, lançando sobre ele um olhar pedagógico. Entretanto, adiantamos a seguir, de que forma nossos interlocutores, Makarenko (apud CAPRILES, 1989) e Snyders (1988, 1996), entendem a questão.

Segundo Capriles (1989), Makarenko já havia percebido o descaso com a categoria felicidade, pois os escritores e filósofos de sua época não mais se ocupavam deste assunto. O autor nos informa que, ao analisar a literatura mundial, Makarenko descreve-a como uma grande “[...] falação sobre a dor humana”. Tal pensamento está registrado, segundo Capriles (1989), no texto de Makarenko, *A felicidade*, de 1937, em que o autor demonstra a falta de sensibilidade dos grandes escritores em não escreverem uma obra de importância, acerca da felicidade. Capriles (1989, p. 172) aponta que “[...] a essência [desta] questão estava nas propriedades tecnológicas do material literário, já que a felicidade não era, como tema, aproveitável. Somente a dor, por ser um fenômeno geral, dava direito ao protagonista a entrar na literatura”.

Capriles (1989, p. 172) diz que para Makarenko “[...] a felicidade pessoal só entraria na literatura numa época na qual ela não seria uma coisa fortuita e quando essa felicidade não estivesse do lado oposto da injustiça social”. A felicidade só seria possível como tema central de romance, numa obra de literatura que fosse produzida em uma sociedade livre, sem luta de classe. Makarenko viveu em um momento histórico que foi a época das turbulências que abalaram o mundo: um pouco antes e um pouco

depois da Revolução de Outubro de 1917, na Rússia. Neste contexto de guerra, sangue, pranto e miséria, Makarenko enfrentou o ideal de construção de um novo homem, para uma nova sociedade que surgia. Encarou o desafio (e venceu) de educar delinquentes, transformando-os em cidadãos de verdade. Segundo Capriles (1989, p. 13), Makarenko criou colônias e reeducou seus alunos no coletivo, pois acreditava que “[...] o coletivo é um organismo social e vivo e, por isso mesmo, possui órgãos, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependência entre as partes. Se tudo isso não existe, não há coletivo, há uma simples multidão, uma concentração de indivíduos”. Esta fala nos mostra o pensamento revolucionário marxista de Makarenko e o seu desejo de educar pessoas que fizessem diferença na nova sociedade em construção na Rússia. Acreditava, como bom marxista, numa sociedade em que tudo fosse comum a todos.

Capriles (1989) diz que para este grande educador, a finalidade da educação não era somente para as pessoas cumprirem seus papéis de cidadãos, mas, também, educar “[...] uma pessoa que seja **obrigatoriamente** feliz” (p. 49, grifo nosso). Segundo o autor, para Makarenko havia a necessidade de educar o homem para ser feliz por causa do contexto histórico que vivia naquele momento. Um contexto de destruição e de morte.

Capriles (1989) nos informa que em sua obra **Bandeiras nas Torres**, Makarenko procurou representar um coletivo feliz numa sociedade feliz. Queria mostrar também que, apesar de seus escritos serem poéticos, havia uma luta que se travava como uma revolução silenciosa que acontecia aos poucos e sem estardalhaço. Capriles (1989, p. 174) retrata a fala de Makarenko da seguinte forma:

[...] a felicidade deste coletivo que se manifesta em muitas ocasiões sob formas profundamente poéticas, consiste também numa luta, mas esta luta não é tão tenaz e nem se trava contra os obstáculos e inimigos evidentes [...]; ela é delicada e se manifesta num movimento das forças internas humanas, expressas com frequência por tonalidades interiores dificilmente perceptíveis.

Snyders encontra em Makarenko uma grande fonte de inspiração para sua obra. Para Snyders (1974, 1988, 1996), a alegria e a felicidade são elementos necessários à vida escolar. Ele diz que a alegria tem um significado mais profundo do que aquele

comumente utilizado no senso comum. Carvalho (2005, p. 9) aponta tal pensamento, na fala de Snyders, que esta alegria é de:

[...] compreender, de sentir, de descobrir a realidade, de poder decifrá-la e sobre ela atuar, de romper com as inseguranças e incertezas, buscar a plenitude, as formas mais acabadas, seja nas artes, nas técnicas, na ciência.

Carvalho (2005, p. 9) vai mais adiante a suas reflexões e afirma que a alegria para Snyders “[...] é o conceito de humanização do homem da filosofia marxista, ou seja, o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas”.

Snyders (1996, p. 42) faz uma distinção entre alegria e não-alegria, chegando à conclusão de que:

[...] a alegria é um ato e não um estado no qual nos instalamos confortavelmente, é ‘a atividade de passar para...’. A alegria também é um ato na medida em que, através dela, “a potência de agir é aumentada”, um acréscimo de vida, fazendo o indivíduo se sentir como que prolongado, enquanto a não-alegria vai se restringir, se reduzir, se economizar, ficar de vigília ou entregar-se à dispersão.

O autor aproxima seu pensamento de um provérbio inglês que diz “[...] o que interessa na vida é ser feliz. O lugar de ser feliz é aqui. A hora de ser feliz é agora” (SNYDERS, 1996, p. 42). A proposta de alegria e felicidade que Snyders traz para a escola é para agora, justamente porque a vida acontece agora. Não dá para adiar a alegria de viver para amanhã.

Gadotti (2001, p. 238), ao analisar a obra de Snyders, **A alegria na escola** (1988), chega à conclusão de que a “[...] finalidade da vida é a felicidade” e retoma o provérbio inglês utilizado por Snyders acima, que diz que o momento para ser feliz é agora e o lugar para ser feliz é aqui. O autor reitera ainda, concordando com Snyders, que a alegria não é um bem reservado para poucos. Ela pode ser construída desde já. Ou seja, a alegria, independente de classe social, é um direito do ser humano.

Em contrapartida, Snyders (1996, p. 43) aponta, também, que não há somente alegrias em nosso viver, por isso, ele mesmo “[...] gostaria de tentar apreender a intersecção da alegria e das tristezas”.

Tentando apreender esta intersecção, Heller (1982), uma das principais filósofas do século XX, discípula de Luckács (1885-1971), faz uma reflexão sobre a mesma. A autora acredita que felicidade é saber viver em contradição, não considerando a tristeza e a alegria como absolutas. Heller (1982, p.164), afirma que:

[...] nem a felicidade nem a infelicidade devem jamais ser consideradas como absolutas. [...] Devemos tender a viver ambas. Tender somente à infelicidade como na tradição ascética; renunciar a todas as alegrias da vida, a qualquer realização ou auto-realização em favor da luta coletiva terminou por criar, em última instância, homens desumanos, que não conseguiram mais tolerar e compreender as aspirações dos outros à felicidade.

Heller (1982, p. 164), acredita que “[...] se esquecermos das contradições reais da vida e dos sofrimentos alheios; se perdermos esse grande impulso da transformação, a luta pela felicidade não será – ao mesmo tempo e como deve ser – a luta pela liberdade”.

Tendo como referência este pensamento de Heller (1982), fazemos uma inferência, como se Snyders (1996, p. 46), ao ler estas palavras, declarasse efusivamente “[...] aspiro momentos de alegria, explosões de alegria num contexto que oscila entre o difícil e o atroz, aspiro a alegrias que ‘compreendam’ angústia e dor, que ‘co-nasçam’ com a angústia e a dor”.

### 3 TRABALHO DOCENTE E A SÍNDROME DE *BURNOUT*

Como se educar numa sociedade cheia de violências, imersa nos problemas sociais e nas exigências impostas pelo sistema vigente? Como ser um professor qualificado, competente, reciclado, informado, produtivo, atualizado, crítico, e tantos outros adjetivos atribuídos e cobrados de um profissional que, por um lado, vê-se num emaranhado tentando entender o que aconteceu com sua profissão e com sua vida e, por outro, o reconhecimento de tudo isso que lhe cobram não vem, nem em forma de *status* profissional e muito menos de pagamento? Nossa lista de questionamentos é acrescida, ainda, com outros questionamentos realizados por Zagury (2006, p. 175):

[...] O que leva uma pessoa a ser professor? Afinal, é uma profissão com pouco *status*, péssimas condições de trabalho (especialmente na rede pública, mas não apenas); remuneração inqualificável, dificuldades e desafios crescentes e até riscos físicos. O que, então, mantém cerca de dois milhões de docentes nas salas de aula? Só pode ser, acredito, a convicção no poder da educação. Há, com certeza, um percentual que permanece porque não teve outras oportunidades, mas não creio que seja a maioria.

Em meio a essas indagações, procuramos indícios que nos ajudassem a entender melhor o que vem acontecendo com a profissão de professor e como tais acontecimentos estão refletindo em sua vida. Neste percurso, encontramos algumas notícias em jornais locais que nos chamaram a atenção (Jornal Gazeta do Povo, Curitiba, 27/09/2005, p. 3; Jornal O Diário do Norte do Paraná, Maringá, 12/09/2004, p. 5) por nos revelarem o quanto os professores têm sido acometidos por enfermidades e que, a maioria delas, estão relacionadas a algum tipo de transtorno mental: a síndrome de *Burnout*, é uma delas.

Toda a efervescência, vivida por este profissional, tem afetado sua saúde e, a síndrome de *Burnout*, tem se apresentado como um fator que responde a, pelo menos, alguns dos nossos questionamentos acima.

A síndrome de *Burnout* pode ser vista de diferentes olhares. A Psicologia e as Ciências da Saúde têm se ocupado deste assunto, focalizando elementos nosológicos responsáveis por desequilíbrios fisiológicos e por distúrbios mentais. Nós vamos olhá-la

do lugar da Pedagogia, priorizando os aspectos relevantes para um bom desempenho docente, ou que, de uma forma ou de outra, podem ser mudados, modificando-se a postura e a atitude do professor, no exercício de sua profissão.

Nesta dissertação, salientamos que essa síndrome funcionará, enquanto patologia, como um exemplo de algo indesejável que talvez possa ser evitado ou assumir proporções menos significativas, se alguma coisa for modificada na relação do professor com as atividades que desempenha no local de trabalho e com as pessoas que transitam neste espaço.

Este é um tema atual, ainda pouco estudado, e nem sabemos ao certo se este nome corresponde, de fato, a uma patologia específica.

Destarte, sinalizamos que nossa preocupação maior não é a síndrome de *Burnout* em si, mas a saúde do professor e seu bem-estar psicológico, conforme tratado na segunda seção desta dissertação. O *Burnout* serve para chamar a atenção sobre algo que está errado e que sinaliza a necessidade de intervenção, principalmente pela frequência com que vem acontecendo, afastando os professores da sala de aula, prejudicando sua atuação. Ou seja, em vez da síndrome de *Burnout*, poderíamos tratar do estresse, da depressão, enfim, do mal-estar geral que tem acometido o professor, prejudicando sua vida profissional e pessoal.

Segundo Esteve (1999, p. 12):

[...] a expressão 'mal-estar docente' é intencionalmente ambígua. O termo 'mal-estar' refere-se, segundo o Dicionário da Academia Real da Língua, a um 'desolamento ou incômodo indefinível'. A dor é algo determinado e que podemos localizar. A doença tem sintomas manifestos. Quando usamos o termo mal-estar sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê.

Pensando nisto, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – CONTEE – preparou um documento sobre as condições de saúde e de trabalho dos professores levando em conta a saúde do professor e o desgaste acumulado por estresse profissional ao longo de suas carreiras.

Este documento, datado de dezembro de 1997, informa o processo de tramitação no Poder Legislativo Federal, sobre a discussão para aposentadoria especial dos professores em todos os níveis de ensino. Tal fato nos aponta o quanto este profissional está debilitado e fragilizado em sua saúde o que, a nosso ver, só confirma a atualidade do tema. O documento deixa claro que:

[...] as repercussões do trabalho na saúde dos professores ainda é um campo de investigação muito pouco explorado no Brasil [...] Assim, o conhecimento é ainda incipiente, sendo clara a necessidade de investigar-se mais detidamente a situação de saúde e de trabalho dos professores de instituições públicas e privadas (CONTEE, 1997, p. 2).

Preocupados com esta necessidade, a CONTEE (1997) promoveu uma ampla pesquisa acerca das condições de saúde e trabalho dos professores da rede particular de ensino, na cidade de Salvador, realizada pelo Departamento de Saúde do Sindicato dos Professores da Rede Privada de Ensino da Bahia e pelo Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia. O documento aponta que esta foi a primeira iniciativa de estudo integrado sobre condições de saúde e trabalho dos professores já realizada no Brasil. Dentre os vários dados levantados, concluiu-se que “[...] os aspectos referentes à saúde mental são, sem dúvida, um dos problemas de saúde de maior importância entre os professores” (CONTEE, 1997, p. 21), sendo que, sua frequência, atingiu 20% da população estudada.

Identificado o problema, temos a exigência ética de enfrentá-lo. Snyders (1974, p. 173) diz que para Marx “[...] a humanidade nunca se põe problemas que não possa resolver porque [...] o próprio problema só surge onde as condições materiais para resolvê-lo já existem, ou pelo menos estão a caminho de existir”.

Nossa tarefa de pesquisadores é identificar e buscar as ferramentas, ou seja, as “condições materiais” que nos ajudarão a fazer frente ao problema.

Há uma visão ideológica que enxerga a realização do magistério como sendo uma missão, um chamado interior, como se ser professor fosse uma vocação. Esta proposta não condiz com o nosso referencial. Wallon (1975, p. 17) chamou este pensamento de

“fetichismo do espírito”, que se traduz numa postura mental que frequentemente distancia o sujeito da realidade.

Crochik (2003, p. 65), assim como nós, se posiciona de maneira diferente desta perspectiva ideológica, pois para ele o sujeito está imerso em sua realidade; o autor defende que “[...] a base da constituição do indivíduo burguês é o sacrifício”. Ou seja, não dá para se ter uma visão romântica e religiosa de uma profissão que sempre foi vista “por baixo” e nem concordar com este pensamento, pois se assim o fizéssemos, seríamos solidários com uma ideologia que justifica a situação de precariedade e proletarização do professor, sustentando que o magistério “é um sacerdócio” - com direito a voto de pobreza – e que o trabalho é a “dignidade do homem” e, por isso, não importa quanto ele receba na forma de salário, afinal, dinheiro nenhum paga a satisfação de dedicar-se à educação dos homens – grande falácia, argumento ardiloso que induz ao erro.

Crochik (2003) ainda afirma que não há trabalho prazeroso na sociedade capitalista, pois se fosse assim, o trabalho perderia seu caráter de sacrifício. O trabalho prazeroso – aquele que não se importa com pagamento – não seria meio de subsistência, mas fim em si mesmo. Ciente dessa incompatibilidade entre prazer e trabalho, o autor esclarece que:

[...] se, no trabalho, o prazer é sacrificado na submissão ao capital, ele não deixa de existir, mas associa-se ao que lhe é contrário: a destruição [...]; fragmenta a vida humana, expulsando a humanidade que a atividade traz (CROCHIK, 2003, p. 63).

Tomamos de Crochik (2003) e buscamos entender o significado da palavra trabalho. Originária do latim *tripalium*, significa um instrumento de tortura para punir os indivíduos, submetendo-os ao trabalho forçado. Do ponto de vista religioso, o homem foi condenado ao trabalho por causa do pecado de Adão e Eva. Em Gênesis, o trabalho é castigo, pois só com o suor de seu rosto conseguiria o alimento para sua subsistência e, também coube à mulher, o trabalho do parto. Silva (2005, p. 1) diz que a esta concepção religiosa são associados valores da cultura familiar e influências de

outras pessoas que estruturam “[...] um sentido pessoal e único que se situa entre a obrigação e o prazer de trabalhar”.

Para afirmar o modo de produção capitalista, houve um ressignificado do trabalho de sua conotação negativa de *tripalium* (castigo) para uma conotação positiva de “labor”. Esta afirmação positiva “[...] extrai o máximo de trabalho não pago ou a mais valia absoluta, relativa ou ambas combinadas” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 49). Aranha (2002), ao contrário desta concepção negativa para o termo trabalho, defende que o trabalho é importante como marca que diferencia o homem e o animal, cultura e natureza. Há, neste sentido, uma relação entre trabalho e liberdade, apesar de reconhecer que a realidade encontrada na história da humanidade é essa que relaciona trabalho como castigo. A autora ainda diz que “[...] a concepção de trabalho sempre esteve ligada a uma visão negativa, que implica obrigação e constrangimento” (ARANHA, 2002, p. 22), como sugere a própria etimologia do termo. A autora afirma que o trabalho será condição de liberdade quando:

[...] o trabalhador não estiver submetido a constrangimentos externos, tais como a exploração, situação em que deixa de buscar a satisfação de suas necessidades para realizar aquelas que lhe foram impostas por outros (ARANHA, 2002, p. 22).

Entendemos assim, que a forma de trabalho vigente não é libertadora, pois é inadequada à humanização, tornando-se assim, trabalho alienado, conforme concepção da sociedade capitalista (FRIGOTTO e CIAVATTA 2003).

Afinal, de que liberdade estamos falando? Com certeza, não é aquela que se confunde nem com férias e nem com vacuidade. Para Snyders (1988, p. 239) não se atinge a liberdade se permanecermos “[...] em uma espécie de mingau das opiniões onde elas se misturam e enfraquecem-se umas às outras – e a ação, então, reduz-se a compromissos tímidos”.

O autor diz que o oposto da liberdade é deixar-se passivo e inertemente, levar-se pelas idéias dos outros, submetendo-se a elas na ilusão que lhes sejam próprias. Por isso, é necessário “[...] não tomar por liberdade e originalidade os costumes, as manias do grupo ao qual pertencemos” (SNYDERS, 1988, p. 239). Ou seja, ser livre não é

permanecer flutuante, ausente do mundo que, por isso mesmo, está na atual situação. Tal postura, para Snyders (1988, p. 240), é uma “[...] existência de fantasmas e um fantasma de liberdade”.

O autor defende que liberdade não é a possibilidade de distanciamento, de ruptura, de discordância entre o indivíduo e o coletivo. Snyders (1988, p. 240) diz que, mais que isso, a liberdade:

[...] seria permanecer alerta para salvaguardar um domínio, uma intimidade incessantemente ameaçada pelos outros; colocar uma barreira entre mim e os eventuais agressores; ela reduzir-se-ia a um curvar-se sobre si mesmo e sobre seus bens, “isto só diz respeito a mim”, recusar finalmente um grande vazio, uma imobilidade.

Snyders (1988, p. 240) culmina esta reflexão com a seguinte questão: “[...] Será que aceitaremos que a liberdade se torne sinônimo de medo, de não satisfação?”. A conquista da liberdade não é algo fácil, algo dado imediatamente, como vivemos hoje na era do instantâneo. É um ponto de partida conquistado, oposto à idéia de que não basta fazer o que se quer para ser livre. É algo maior, em prol de si mesmo e dos outros.

A liberdade para Snyders (1988) é conquistada quando se vence o individualismo (ruptura) e se prossegue rumo ao coletivo (continuidade), contra a máquina social. Para o autor, o indivíduo:

[...] é tanto mais livre quanto mais ele domina em pensamento e em ação os terríveis mecanismos que fazem com que muitos homens sejam, hoje, sujeitos à fome: de início ele era sacudido por uma indignação vaga, sujeito à uma culpabilidade difusa, ele percorria fragmentos de informações; ele progride em direção à liberdade quando ele aprende melhor os porquês desta degradação, que não é uma fatalidade que se opõe às necessidades dos homens (SNYDERS, 1988, p. 243)

Desta forma, agiremos e seremos opositores da infelicidade, pois o progresso, em direção à liberdade, se desenvolverá no “[...] domínio de reciprocidade entre a compreensão e a ação” (SNYDERS, 1988, p. 243), produtores da alegria e felicidade. Enfim, para ser livre é preciso que cada homem sinta no outro a condição e não o limite de sua liberdade.

Voltando à questão do trabalho, Silva (2005, p. 1), acredita que este pode colocar-se como castigo e razão de viver, pois:

[...] existe uma conotação de sofrimento, culpa e castigo que, em contrapartida, percebe-se o homem moderno encontrando dificuldade em dar sentido à vida se não for pelo trabalho. Nesse sentido, trabalho significa necessidade e razão de vida.

Por isso, para muitos, a aposentadoria pode ser o anúncio da velhice e da morte, pois perda do papel profissional tende a assumir, desta forma, uma dimensão que leva muitas pessoas a adoecerem; é uma perda significativa que se associa a tantas outras que ocorrem na velhice. Adoece-se, assim, porque se trabalha em condições desfavoráveis; adoce-se porque a aposentadoria é vivida como mais uma penalidade imposta ao trabalhador, que chega a ela sem condições de vivê-la bem.

Zagury (2006) realizou uma pesquisa e a publicou no livro **O professor refém**, em que desvela o universo vivido pelo professor (que muitas vezes nem se tem o interesse de saber), e o qualifica como:

[...] refém, primeiramente, da má qualidade de ensino que ele próprio recebeu [...] do tempo que necessita, mas que de fato não dispõe. Das pressões internas que sofre do sistema. Da própria consciência, que lhe revela sua impotência. Dos alunos, que hoje o enfrentam em muitos casos. Da família, que perdeu a autoridade sobre os filhos. Da sociedade, que surpreende professores e gestores com medidas cautelares, mandados de segurança e processos (ZAGURY, 2006, p. 63, 65).

Esta pesquisadora desenvolveu seus estudos durante três anos, com aproximadamente mil e duzentos professores em todo o Brasil. Na pesquisa são discutidas as angústias e impossibilidades concretas do professor em sala de aula, revelando-nos o porquê dos fracassos do ensino, que tanto temos questionado. Segundo Zagury (2006, p.15-16):

[...] a educação no Brasil vem passando por sucessivas mudanças metodológicas, técnicas e estruturais, cada uma delas apresentadas aos

docentes como a mais apropriada para os problemas que afligiam e afligem o professor em sala de aula.

Assim, o que vem acontecendo é uma quantidade muito grande de erros que tem levado a educação a fracassar. Mas a falha não está somente no professor, afinal, falamos de um contingente de mais de dois milhões. O problema maior está no sistema e, como questiona Zagury (2006, p. 18), “[...] não estará a educação brasileira tomando rumos equivocados? Escolhendo, por exemplo, estratégias ou reformas educacionais sem embasar essas escolhas na realidade das salas de aula, do contexto, enfim?”.

Muitos são os “pacotes” recebidos de cima, mas maiores ainda são as dúvidas dos docentes frente as chamadas “inovações”. O que resta é um emaranhado de questionamentos sem respostas e, na cobrança para a utilização da nova proposta urgente, o que resta é ensinar do jeito que se entendeu, do jeito que for, do jeito que der. Por isso, muitos professores atribuem-se o conceito “mais ou menos” nas atividades que realiza. Fazemos aqui, a citação de uma poesia (sem autor definido) oportunamente lembrada por Zagury (2006, p. 122) que diz assim:

A gente pode morar numa casa mais ou menos,

Numa rua mais ou menos,

Dormir numa cama mais ou menos,

Comer uma comida mais ou menos

A gente pode olhar em volta e sentir

Que tudo está mais ou menos.

Tudo bem.

O que a gente não pode mesmo, de jeito nenhum,

É amar mais ou menos,

Ser amigo mais ou menos, acreditar mais ou menos.

Senão a gente corre o risco de se tornar

Uma pessoa mais ou menos.

Zagury (2006, p. 122) acrescenta à poesia, a seguinte estrofe:

Nós, docentes, nas condições atuais  
Não podemos, de jeito algum,  
Ensinar tudo, e muito menos,  
Ensinar tudo mais ou menos.

Nesta estrofe, a autora refere-se ao amontoado de teorias, metodologias, didáticas, avaliações e conteúdos que o professor precisa aprender e ensinar em tempo instantâneo. Por isso, Zagury (2006, p. 42) lança, então, os seguintes questionamentos, frente a este quadro “mais ou menos”:

[...] Como agir então? Como conciliar tantas mudanças e desafios novos, se as dificuldades mais simples não são sanadas, como turmas grandes e com poucas horas de aula, por exemplo? Como esclarecer suas próprias dúvidas, sem parecer um profissional incompetente? E como atender às complexas tarefas de um currículo que, a cada ano, é acrescido de novos desafios?

As autoridades seguem desconsiderando as condições reais de trabalho do professor, ignorando se ele está treinado ou não para realizar as medidas adotadas, que têm que ser implantadas imediatamente, e, sendo assim, transformam-se em mais fracassos. Já são tantos acumulados...

O professor está sobrecarregado. Mesmo assim, precisa enfrentar a indisciplina dos alunos e a desmotivação de ambos, que somam, segundo a pesquisa realizada pela autora, 43% das maiores dificuldades encontradas pelo profissional na sala de aula. Assim:

[...] com professores exaustos, estressados e defasados dando aulas cansativas e antiquadas, alunos desmotivados, desinteressados e indisciplinados tendem a se tornar mais desmotivados e

desinteressados ainda. E seus professores, mais exaustos e estressados (ZAGURY, 2006, p. 109).

Está armado um círculo vicioso e, neste dilema, descobrimos muitos professores adoecendo da profissão, e este adoecimento recebendo o nome de síndrome de *Burnout*, assunto que trataremos posteriormente.

A pesquisadora nos informa que a profissão de professor tem suas mazelas e descontentamentos como em qualquer outra. Mesmo assim, é um profissional que quer ser reconhecido como tal, vendo seus direitos cumpridos, pois deveres ele tem de sobra.

O conformismo e a impotência do trabalhador, frente a todos os problemas profissionais que enfrenta, resultam no trabalho alienado. Crochik (2003, p. 68), pergunta: “[...] É possível a existência do trabalho não alienado em uma sociedade que vive da alienação?”. O verbo alienar vem do latim *alienare* que significa afastar-se, distanciar-se, separar-se. Alienar, portanto, “[...] é tornar alheio, é transferir para outrem o que é seu” (ARANHA, 2002, p. 22). Com a perda da posse do produto que produziu, “[...] o homem não mais se pertence: não escolhe o horário, o ritmo de trabalho e nem decide sobre o salário; não projeta o que vai ser feito, sendo comandado de fora, por forças estranhas a ele” (ARANHA, 2002, p. 23). Assim como o produto, o homem também se torna alienado, deixando de ser o centro ou a referência de si mesmo.

Segundo a tendência progressista, o trabalho alienado embrutece o homem. Para Crochik (2003), o homem só conseguirá libertar-se de uma vida de miséria, de sofrimento, quando vencer o sacrifício, representado pelo trabalho.

A partir do século XX, a profissão de professor passou a ter um outro perfil, pois ele precisava responder a um novo momento histórico e, segundo Carlotto (2002, p. 22), neste momento, “[...] a produção fabril foi submetida a uma profunda revisão, cuja parte mais visível foram as idéias da gestão científica do trabalho, propostas pelo taylorismo, onde as escolas não tardaram a ligar-se a esta nova ordem”.

Vemos este pensamento muito bem retratado no filme de Charles Chaplin, **Tempos Modernos** (1936), no qual o autor mostra os conflitos interiores vividos por

um trabalhador de fábrica, em meio à tecnologia que despontava na época. Tais conflitos levam-no a uma **perturbação mental** – e aí já vislumbramos um mal-estar psicológico – que o leva a refletir se este era o tipo de vida que ele queria. Chega à conclusão que não, que havia um outro caminho a ser percorrido e vai a busca dele. Chaplin mostra, neste filme, a sua resistência, recusando-se a tornar-se insensível e frio como as máquinas; reconheceu que o mais importante era ter uma visão total de si mesmo – não fragmentada – como o novo processo de trabalho propunha. Apesar de seu protesto neste filme, a tecnologia avança e o cotidiano do homem “[...] se transforma, passando a ser marcado pela automação em todas as esferas de tal modo que, na era da reprodução técnica, a máquina constitui o intermediário constante entre o homem e o mundo” (ARANHA, 2002, p. 25).

Com toda a efervescência de uma nova era, e também, com a produção em massa, aos poucos os alunos “bem preparados” foram substituídos pelo novo ideal dos “mais ou menos” iguais em direito e em saber, como se o saber pudesse ser nivelado pela lei, conforme a proposta neoliberal.

Não pretendemos esgotar o assunto ou fazer uma retomada histórica de como a profissão de professor foi constituída e como se desenvolveu até chegar aos nossos dias, mas vislumbrarmos como o professor respondeu e vem respondendo as várias exigências que lhe foram e são impostas no trabalho docente e que, tais respostas, muitas vezes, têm afetado sua saúde.

Segundo Libâneo (2002, p. 10), “[...] é preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional” e é preciso também que haja uma luta por “[...] uma formação de qualidade, de modo que a profissão ganhe mais credibilidade e dignidade profissional”. Percebemos nesta fala uma preocupação com o profissional e não com a pessoa que exerce a profissão. Isso nos reporta à dicotomia indivíduo x profissão, abordada na primeira seção deste trabalho. Acreditamos que a busca do ser humano não deva ser só pela sua identidade profissional e uma formação de qualidade.

A sociedade – dita – do conhecimento e das competências, cobra do professor que o mesmo deva:

[...] adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informações, habilidade de articular as aulas com as mídias e as multimídias (LIBÂNEO, 2002, p.28).

Assim, a proposta neoliberal cobra que o professor precisa estar “por dentro” de todas as inovações pedagógicas e tecnológicas, conhecer estratégias de ensino e jogos que desenvolvam as habilidades dos alunos, estar constantemente atualizado e muito bem informado (ANTUNES, 2003).

Acreditamos, neste contexto, que imprescindível seria que o professor voltasse, sistematicamente, aos clássicos e refinasse a sensibilidade por meio do encontro com a obra de arte, em suas diferentes expressões. Não sendo assim, todo esse contingente de exigências profissionais de formação continuada e qualidade total, têm pesado sobre o professor e ele se vê envolvido num ativismo muito grande para dar conta dos cursos e palestras que tem que fazer e assistir. Ele se pseudo-especializa cada vez mais e recebe muitas informações que, nem sempre, consegue articular com a prática social escolar. Em decorrência, sua prática pedagógica não muda e passa a utilizar-se de estratégias imediatas para vencer, por exemplo, a indisciplina dos alunos, que o expõe a ataques contra a própria integridade física, como já vimos anteriormente.

Se para o professor é difícil manter-se atualizado, informando-se sobre todos os acontecimentos importantes, mais complicado ainda é refletir sobre tudo o que lhe chega e transformar informação em saber. Muitas vezes se tem a “[...] ilusão de conhecimento, a atenção flutuante, o conhecer por fragmentos, sem que haja um momento para a integração das partes e a reflexão sobre as informações recebidas” (ARANHA, 2002, p. 25). Neste sentido, Charlot (2005, p. 8), faz uma distinção entre informação e saber:

[...] a informação é o enunciado de um fato [...] O saber começa quando o conhecimento desse fato produz sentido sobre o mundo, sobre a vida, sobre os outros, sobre mim mesmo. Dispomos potencialmente de cada vez mais informações, porém, essas informações engendram cada vez menos sentido, menos saber, menos cultura.

Ora, este não é um processo automático; exige tempo, um tempo preenchido com pensamento crítico e muita leitura. Por isso, nosso protagonista, em meio a todas essas exigências, busca cada vez mais informação e se vê como um funcionário de fábrica e seu controle de alto padrão. Vivemos numa sociedade de relações hierárquicas, em que há separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Os trabalhadores intelectuais desprezam as atividades manuais, enquanto os trabalhadores braçais assumem sua “inferioridade” imposta (ARANHA, 2002). Ao tomarem esta posição, os trabalhadores braçais “[...] deixam de ter clareza teórica suficiente a respeito de sua prática, mantendo-se presos a uma atividade tão intensa e tão dividida que a reflexão se torna quase impossível” (ARANHA, 2002, p. 23). Sem essa reflexão, o trabalhador braçal aceita o que lhe é imposto, sem questionar.

Neste sentido, compactuamos com o pensamento de Aranha, pois na falta do saber elaborado, o professor fica desprovido de criticidade e de reflexões acerca do seu fazer pedagógico, que, muitas vezes, assume formas mecânicas de ação. Fica sem saber qual é o seu papel real, pois não “[...] existe essa separação já que seu trabalho se desenvolve durante o ato mesmo de se produzir” (ARANHA, 2002, p. 25). Neste percurso, o professor é massificado e ao mesmo tempo massificador e, nesta contradição, acaba por perder sua referência de “eu” e de mundo. Se não há criticidade, não há entendimento do que acontece em seu meio social. Sendo assim, perde o significado de sua profissão e já não sabe mais se é trabalhador braçal ou intelectual; não sabe se é povo que precisa de mudança ou se é agente possibilitador de mudança.

O professor se vê tratado, nesse contexto, como uma máquina que precisa ser programada para dar conta de uma lista enorme de solicitações. Fazemos aqui, uma analogia do professor com a máquina [o computador]: na tela estão dispostos todos os ícones, basta clicar um deles que sua ordem é obedecida rapidamente. Entretanto, não podemos esquecer que a máquina às vezes falha, fica lenta, não obedece aos comandos. O homem-máquina às vezes quebra, física e mentalmente.

Há um caráter desumano no avanço da tecnologia na medida em que “[...] ao manipular a maneira de trabalhar, atinge o homem como ser capaz de liberdade” (ARANHA, 2002, p. 24). O que importa é que ele cumpra sua carga horária de oito,

dez, doze horas e, assim, o melhor a fazer ao chegar em casa, é assistir TV, com suas programações “escolhidas a dedo” para seu “descanso” diário, podando sua capacidade de reflexão sobre o que acontece no meio social em que vive, incentivando-o a acreditar que o sistema capitalista é perfeito e que não há outra forma de pensar o mundo. No outro dia, está pronto para enfrentar mais uma jornada de trabalho, que o faz acreditar que é livre para fazer suas escolhas...

O professor se depara com a necessidade de desempenhar vários papéis, muitas vezes contraditórios, que lhe exigem manter o equilíbrio em várias situações. Vive em constante contradição, pois ao mesmo tempo em que se exige dele a estimulação da autonomia do aluno, pede-se que se acomode às regras do grupo e da instituição; exige-lhe que seja amigo do aluno e lhe proporcione apoio ao seu desenvolvimento pessoal, fazendo-se o discurso do “cidadão emancipado” ao cidadão que não consegue sê-lo. Há pressões de todos os lados que podem suscitar efeitos colaterais, não anunciados nos contratos de trabalho.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 48), o pensamento de Protágoras, que atravessou séculos com a afirmação que “[...] o homem é a medida de todas as coisas”, foi substituído pela ideologia que o mercado prega como parâmetro de tudo, ou seja, “[...] o mercado é a medida de todas as coisas”. Destarte, a eficiência cobrada torna-se um dos principais critérios da vida profissional, fazendo com que a competição seja estimulada por meio de distribuição de prêmios e gratificações. Esta postura, segundo Aranha (2002, p. 24), gera a “[...] caça aos postos mais elevados, o que, por um lado, dificulta a solidariedade entre os empregados e, por outro, identifica-os com os interesses da [sociedade capitalista]”. É como se as pessoas não possuíssem individualidade, imaginação, desejo e emoções.

Há muitas teorias e muitas críticas em relação à prática do professor, mas pouco se faz para mudar essa realidade. Idealiza-se um professor que dê conta de tudo, que é um super-homem, ou, para ser mais atual, um computador de última geração.

Carlotto (2002, p. 23), solidária com este momento crítico vivido por estes profissionais, nos informa que “[...] o professor está sendo tirado de um meio cultural conhecido, em que se desenvolveu até então sua existência, e está sendo colocado em

um meio completamente diferente do seu, sem esperança de voltar à antiga paisagem social de que se lembra”, isso, para os que estão há mais tempo na docência. É como se o chão lhe fosse tirado e ele se vê obrigado a “reciclar-se”, senão fica inutilizado; todo seu saber adquirido foi ultrapassado.

Salientamos que não se trata somente da necessidade de atualização profissional contínua, mas da renúncia a conteúdos e a um saber que vinha sendo do domínio do professor durante anos. Hoje, tais professores têm que aprender conteúdos que nem sequer eram mencionados quando iniciaram sua profissão e isso, muitas vezes, causa certa resistência. Antunes (2002, p. 23) concorda com a reciclagem do professor e defende que:

[...] profissionais mal preparados podem ser reciclados e se trouxerem dentro de si mesmo a vontade de mudança, o desejo de luta pela superação de suas deficiências, não há porque não investir em sua melhoria, não existe razões para não se buscar, com paciência e serenidade, seu progresso.

Esta “receita” de Antunes (2002) nos parece falaciosa, pois coloca só no sujeito a resposta para vencer. Assim, se o professor for paciente e sereno, alcançará progresso. Este é o pensamento hegemônico. Ele retira o compromisso do governo e da sociedade para com o profissional e deposita mais esta carga e responsabilidade nas costas do professor. Depois de dar sua receita, o autor chega a uma conclusão: se, por acaso, o professor não quiser alcançar progresso: “[...] a única solução para profissionais apáticos, desinteressados e desanimados é sua imediata substituição” (ANTUNES, 2002, p. 23). Ou seja, substitui-se o professor como se este fosse uma peça de máquina qualquer. Estragou, não serve mais. Em tempos de alto índice de desemprego, não falta “peça” de reposição. Afinal, quem se importa com isso, com uma peça? Já que este profissional não traz dentro de si “[...] a vontade de mudança, o desejo de luta pela superação de suas deficiências?” (ANTUNES, 2002, p. 23). Para o autor, é essencial no processo educacional separar o “joio do trigo”, isto é, o professor que for bom, permanece, ao mal preparado, dá-se a chance de assumir sua culpa, se não aceitar, arranca-se e joga fora.

O discurso do sociólogo francês Dubet (1997), por outro lado, “trigo” de boa qualidade, contrasta com a fala de Antunes (2002) e traz uma visão bem diferente da docência.

Querendo saber, na prática, como é a vida de um professor, Dubet (1997) fez uma experiência em sala de aula, para verificar se não era um exagero as respostas obtidas dos professores em uma pesquisa realizada por ele. Para o autor, as reclamações dos professores sobre a queda de nível dos alunos e a impossibilidade de trabalhar pareciam uma ilusão criada por tais profissionais; tais declarações pareciam um “[...] tipo de encenação um pouco dramática do seu trabalho” (DUBET, 1997, p. 2).

O autor conta o quão difícil foi sua experiência de professor; reconheceu após a dura experiência que, “[...] é extremamente cansativo dar aula já que é necessário a toda hora dar tarefas, seduzir, ameaçar, falar” (DUBET, 1997, p.3). Afirma o autor que alguns de seus colegas de trabalho, percebendo que estava tendo problemas, ofereceram-lhe o livro “Como ensinar sem estresse”. No artigo, o autor relata, ainda, que pensou seriamente em desistir, antes de completar um ano letivo.

O professor, muitas vezes, precisa manter uma aparência de força, dar a impressão de que tudo está bem. A questão de “manter uma aparência” passa pela falta de confiança entre colegas de trabalho. Todos sorriem para todos, mas não acreditam no querer bem do outro e, por isso, não expõem o que consideram que sejam suas fraquezas. É compreensível este tipo de sentimento numa sociedade altamente competitiva, afinal, como diz Maturana (1999, p. 21), a competição é a negação do outro, pois:

[...] no âmbito humano [...] a competição se constitui culturalmente, quando o outro não obter [sic!] o que um obtém é fundamental como modo de relação. A vitória é um fenômeno cultural que se constitui na derrota do outro. A competição se ganha com o fracasso do outro e se constitui quando é culturalmente desejável que isso ocorra.

No prefácio da obra de Maturana (1999, p. 8), Rabelo afirma que as relações baseadas na exclusão, na negação do outro, na obediência e no preconceito, “[...] não podem ser ditas sociais, pois negam a nossa condição biológica básica de seres

dependentes do amor, isto é, negam o outro como legítimo outro na convivência” e isso propicia o adoecimento do ser humano. Por isso, Maturana (1999, p. 13) conclui que “[...] a competição não é nem pode ser sadia, porque se constitui na negação do outro”.

Voltando ao relato de Dubet (1997, p. 3), o autor confessa que, apesar de todo sofrimento que o professor enfrenta em sala de aula, “[...] numa sala de professores, nunca se fala disso, todo mundo parece ser um bom professor, mesmo que a gente visse colegas chorando, ou outros que nunca vinham [na sala], que passavam pelo corredor”. Esta sua experiência como professor por um ano, fez com que chegasse à conclusão de que todas as descrições feitas pelos professores em sua pesquisa eram verdadeiras e não um exagero, como pensara, anteriormente.

Dubet (1997) também fala da relação desregulada com os alunos, pois a cada dia era preciso reconstruir essa relação. Ele diz que tal relação é “[...] cansativa, cada vez é preciso lembrar as regras do jogo; cada vez, é preciso reinteressá-los, cada vez, é preciso ameaçar, cada vez, é preciso recompensar” (DUBET, 1997, p. 4). Sobre sua atitude de punir os alunos, depois de tentar outras estratégias, admitiu ser este ato um fracasso pedagógico e moral, mas que lhe permitiu fixar uma ordem na qual pôde tentar controlar uma relação pouco regulada.

Este relato evidencia mudanças (que surpreenderam o autor); o ensino mudou, a escola mudou e o professor, como consequência, se viu obrigado a efetuar mudanças, que nem sempre, são bem resolvidas por eles. “[...] Estas transformações supõem um profundo e exigente desafio pessoal para os professores que se propõem a responder às novas expectativas projetadas sobre eles” (CARLOTTO, 2002, p. 12). Wallon (1985, p. 130) alerta os professores para estarem atentos aos problemas de sua época:

[...] um professor que tem verdadeira consciência das responsabilidades que lhe são confiadas deve tomar parte dos problemas de sua época. Ele deve tomar parte não cegamente, mas à luz do que sua educação e sua instrução permitem fazer. Ele deve tomar parte por conhecer verdadeiramente quais são as relações sociais, quais são os valores morais de sua época. Ele deve se engajar não somente fechado em seu gabinete de trabalho, e não somente pela análise das situações econômicas ou sociais de seu tempo e de seu país; ele deve ser solidário em relação a seus alunos, aprendendo sobre suas condições de vida, por exemplo. Ele deve constantemente procurar novas idéias e modificar as suas próprias, pelo contato

permanente com uma realidade em evolução permanente, feita da existência de todos e que deve estender-se na direção do interesse de todos.

Concordamos com Wallon (1985), no entanto acreditamos que se ele conhecesse as condições de trabalho de nossos professores das escolas públicas, entenderia as dificuldades para se adequarem a esse modelo. Por outro lado, dificuldades exigem enfrentamentos. Destarte, há um caminho a ser percorrido que ultrapassa a inconsciência do professor técnico, rumo a um profissional extremamente engajado com a sociedade em que vive, ciente de que forma pessoas transformadoras – e não apenas informa, ou seja, acredita na superação, porque acredita na história, que nos aponta evidências de um mundo em movimento.

Em seu livro **Educação: carinho e trabalho**, Codo e Vasques-Menezes (1999) fazem uma comparação entre o Jeca Tatu e o professor, afirmando que, da mesma forma que o Jeca estava doente, também o professor está doente. Há uma possibilidade de ele estar em *Burnout*. *Burnout* foi o nome escolhido para referir-se a este mal que vem acometendo os professores. Em português, burnout significa “perder a energia” ou “queimar para fora”, numa tradução mais direta do termo (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999).

Trata-se de uma síndrome – conjunto de sintomas que definem ou caracterizam uma doença – por meio da qual o “[...] trabalhador perde o sentido de sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não importam mais e qualquer esforço lhe parece inútil” (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999, p. 239).

Apesar de o termo *Burnout* ser novo, o problema em si não o é, se pensarmos não em termos de sintomas, mas num mal-estar geral que afeta a qualidade de vida e do trabalho profissional. Foram vários os nomes utilizados no decorrer da História para identificar esse “mal-estar”, como, por exemplo, “[...] Falta de motivação, desamparo, desesperança, passividade, alienação, depressão, fadiga, stress e agora o *Burnout*” (CODO; VASQUES MENEZES, 1999, p. 239).

As coisas não acontecem por acaso. Os fatos são historicamente produzidos. Segundo Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 239) “[...] a teoria do stress não coincidiu simplesmente com a explosão de produção e consumo [...]; a produtividade a qualquer custo em que o mundo se envolveu 'atritava' quotidianamente o ser humano e os seus próprios limites”. Ou seja, é no cotidiano que as coisas acontecem e se definem e, após, são teorizadas, como fez Marx (1968), ao escrever sobre o capital: partiu da realidade vivida pelos homens e dos conhecimentos que haviam sido produzidos sobre essa realidade, para tecer sua crítica sobre a sociedade capitalista.

A discussão sobre o *Burnout* também não surge por acaso. Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 239), nos explicam que o *Burnout* surge num contexto em que há:

[...] contradições da área de prestação de serviços, exatamente quando a produção do setor primário descamba e o setor terciário vem tomar seu lugar. A teoria do ser humano solitário, [surge] na época em que parece se esvanecer a solidariedade; a ênfase na despersonalização quando a ruptura dos contratos sociais parecem ter eliminado a pessoa.

O conceito multidimensional da síndrome de *Burnout* implica: a exaustão emocional, que ocorre quando o trabalhador percebe esgotada a energia e a afetividade; a despersonalização, que é o desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo; a falta de envolvimento pessoal no trabalho, que é uma tendência de uma evolução negativa no trabalho (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999).

Como dissemos, *Burnout* é um termo atual para designar um mal-estar na saúde, particularmente do professor. Não é um conceito de fácil definição, uma vez que se caracteriza por muitos elementos. Não é uma coisa só e nem se explica por uma coisa só, como vimos acima. É uma teia de inter-relações. Por isso, não existe um conceito único e nem um consenso entre os pesquisadores sobre o que realmente é o *Burnout*; todos, porém, concordam que é uma síndrome relacionada ao trabalho, ou seja, *Burnout* foi o nome escolhido para falar da desistência do profissional pelo seu trabalho.

Codo e Vasques-Menezes (1999) fazem uma reflexão sobre a dificuldade de se chegar à uma conclusão do que seja o *Burnout*, já que não existe uma variável isolada que explique tal fenômeno. Frente a essas dificuldades, os autores se questionam sobre

o que fazer então, deve-se desistir? Respondemos que não. Um pesquisador não pode abandonar o problema antes de encontrar uma resposta, ainda que provisória, ainda que parcial para ele. Busca respostas aqui e acolá, constrói, enfrenta o desafio e, como diz o autor, “[...] o caminho possível é o de desenhar, reconstruir no modelo a trama complexa que se trava em torno, antes e depois da existência do *burnout*” (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999, p. 249).

Uma coisa é certa: “[...] o *Burnout* é um problema internacional, e não pode ser considerado como privilégio desta ou daquela realidade educacional ou social, desta ou daquela cultura, deste ou daquele país” (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999, p. 249). É uma síndrome que vai avançando com o tempo, corroendo devagar o ânimo do educador e o “fogo” vai apagando devagar.

França (1987, p. 197) faz um alerta quanto ao aparecimento traiçoeiro da síndrome. Afirma que:

[...] o início do burnout é insidioso, traiçoeiro. Ele se instala silenciosa e progressivamente e, assim, ocorre uma sensação de mal-estar indefinido, físico ou mental, sintomas esses que são atribuídos [...] ao excesso de trabalho e demoram a perceber, ou mesmo não percebem que estão doentes.

É quase impossível falarmos em *Burnout* e não nos referirmos ao estresse, pois o estresse é um determinante para o desencadeamento do *Burnout*. Lipp (1996, p. 20), define estresse como

[...] uma reação do organismo, com componentes físicos e/ou psicológicos, causada pelas alterações psicofisiológicas que ocorrem quando a pessoa se confronta com uma situação que, de um modo ou de outro, a irrite, amedronte, excite ou confunda, ou mesmo que a faça imensamente feliz.

Assim, é um engano pensarmos que o estresse está somente relacionado a situações tristes, assustadoras ou catastróficas como, por exemplo, nos casos de morte, acidentes, discussões. Ele relaciona-se, também, a ocasiões de alegria, como quando nasce um filho, quando casamos ou mesmo quando conseguimos um novo trabalho.

Destarte, o estresse não é necessariamente prejudicial ao organismo, pois assume, conforme a situação, um aspecto positivo ou negativo.

Segundo Benevides-Pereira (2002, p. 30), o estresse não é, necessariamente, um processo nocivo ao organismo; se a intensidade do estresse é positiva ou breve, “[...] o estresse pode ser estimulante e excitante ao indivíduo, possibilitando crescimento, prazer, desenvolvimento emocional e intelectual”; a estes casos dá-se o nome de eustresse. O distresse ocorre quando o estressor tem um caráter negativo, é mais prolongado e grave. Ou seja, quando “[...] ultrapassa um limite” que pode ter reações diferentes dependendo da reação do organismo de cada um ao estresse experimentado (BENEVIDES-PEREIRA, 2002, p. 30).

Lipp (1996, p. 24) acrescenta que o estresse “[...] além de desencadear sintomas psicológicos, pode contribuir para a etiologia de várias doenças mais graves e afetar profundamente a qualidade de vida individual e de populações específicas”.

Nesta breve definição sobre o estresse, salientamos a importância de entendermos um pouco melhor a diferença entre estresse e *Burnout*. Tal diferença é muito bem marcada por Benevides-Pereira (2002, p. 45): o “[...] *Burnout* é a resposta a um estado prolongado de estresse, ocorre pela cronificação deste, quando os métodos de enfrentamento falharam ou foram insuficientes”, ou seja, se houve “cronificação”, é possível que não tenha havido um combate eficaz ao estresse quando ele começou a se manifestar. Isto significa que o estresse tem que ser objeto de estudo, para melhor compreensão e enfrentamento da síndrome de *Burnout*. A indisciplina dos alunos é, freqüentemente, fonte de tensão para o professor, sendo um dos fatores que podem desencadear o estresse e, possivelmente, a síndrome de *Burnout*.

A indisciplina dos alunos, aliada ao esgotamento geral do professor, pode acarretar problemas emocionais “[...] diminuindo-se a capacidade de tolerância e o autocontrole do professor, levando-o a agir sem refletir sobre sua prática pedagógica” (OLIVEIRA, 2005, p.19). Tal atitude pode gerar conflitos na relação professor-aluno e os alunos podem se “[...] rebelar por meio de atos indisciplinados provocando situações em que o professor, por estar estressado, pode não conseguir controlar” (OLIVEIRA, 2005, p. 19). Neste sentido, a indisciplina dos alunos e todas as outras preocupações

presentes no dia-a-dia do professor, podem culminar na síndrome de *Burnout*. Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 241) alertam que:

[...] o desgaste do vínculo afetivo leva a um sentimento de exaustão emocional. [...] É uma situação de total esgotamento da energia física ou mental. O professor nesta situação se sente totalmente exaurido emocionalmente, devido ao desgaste diário ao qual é submetido no relacionamento com seus alunos.

Instala-se um quadro de não-saúde no professor em que este “desiste” do trabalho, pois passa a assumir “[...] uma posição de frieza na escola e frente a seus alunos, a relação torna-se desprovida de calor humano acrescida de uma grande irritabilidade por parte do profissional” (OLIVEIRA, 2005, p. 20).

É fato que a indisciplina dos alunos continua cada vez mais presente na vida escolar e os educadores não sabem como lidar com ela e, assim como o *Burnout*, torna-se um problema universal. Nos últimos anos, tem-se verificado um “[...] aumento na frequência da indisciplina nas escolas, especificamente as agressões verbais e físicas entre alunos e destes para professores e funcionários, fomentando um clima de medo e insegurança” (OLIVEIRA, 2005, p. 22).

Comumente, ao ouvirmos a palavra disciplina, associamo-la ao sentido de ordem, regras, obediência e, por outro lado, ao estudo de uma matéria escolar. Nestas definições, o termo fica vinculado a algo externo ao sujeito. Em geral, a disciplina é “[...] imposta, ignorando as opiniões, os desejos e os valores daqueles que têm de se sujeitar a ela” (OLIVEIRA, 2005, p. 28). Neste sentido, os termos disciplina e indisciplina estão ligados à manutenção da ordem e obediência às normas; a indisciplina nega a disciplina, ou seja, quebra a ordem. Esse é o pensamento dominante quando se fala de disciplina e tal pensamento também se expressa na escola, pois é entendida como o comportamento adequado do aluno segundo aquilo que o professor deseja.

A concepção aceita de bom aluno é que ele seja “[...] bem comportado, obediente, cumpridor de suas tarefas” (OLIVEIRA, 2005, p. 29). E para a superação deste tipo de entendimento, a disciplina precisa envolver a formação do caráter, e da consciência nas pessoas. Para a autora, a indisciplina sempre estará vinculada à

concepção de educação e de cidadão, independente de qual seja o pensamento defendido sobre o termo.

A indisciplina dos alunos é produto de vários fatores, como por exemplo, o social, o histórico, o emocional e o pedagógico. Assim, a “[...] indisciplina na escola é um reflexo do desajustamento [do] sistema social indisciplinado onde tudo é permitido” (OLIVEIRA, 2005, p. 36). Para a autora a escola não é apenas uma receptora de problemas sociais mas deve agir como agente de modificação do sistema vigente.

Entendemos, por meio destas considerações, porque Makarenko (apud Snyders, 1974) defende a impossibilidade de ensinar sem punir. Snyders (1974) diz que Makarenko coloca como novo, nesta questão da disciplina do aluno, a intervenção do professor, apoiada pelo grupo, pelo coletivo. Esta intervenção levará o grupo, pouco a pouco, a educar-se. Quando houver algum erro, alguma falha, o professor só recorrerá ao castigo se o coletivo pensar como ele, caso contrário, sua decisão será rejeitada pelo mesmo, ainda que esta seja boa ou má. Snyders (1974, p. 179) diz que “[...] o castigo só é válido se o castigado sente que a coletividade desaprova o seu comportamento e que é ela que defende os valores comuns”. Ou seja, tal atitude do grupo promoverá uma reconciliação entre o professor e o grupo e, sendo assim, “[...] o castigo só pode ter efeitos positivos num grupo coletivo e organizado” (SNYDERS, 1974, p. 180). Assim, segundo o autor,

“[...] descobre-se uma recíproca prometedora: o trabalho escolar que afirma a sua especificidade poderia ser o chamariz, a promessa do que seria um trabalho adulto não alienado; percebe-se no trabalho escolar que se tornou satisfação que o trabalho pode não ser punição, expiação, maldição” (SNYDERS, 1974, p. 180).

Feitas estas considerações sobre a disciplina dos alunos por meio da intervenção do professor e do grupo e cientes de sua influência no processo desencadeador de estresse no professor, salientamos que o estresse possui, como já definimos, aspectos positivos e negativos, mas “[...] o *Burnout* tem sempre um caráter negativo [que é o] distresse” (BENEVIDES-PEREIRA, 2002, p. 45).

Outra diferenciação importante é que o “[...] *Burnout* está relacionado com o mundo do trabalho, com o tipo de atividades laborais do indivíduo” (BENEVIDES-

PEREIRA, 2002, p. 45), ou seja, o mundo do trabalho é a condição primeira para o aparecimento desta síndrome.

Os sintomas apresentados no processo da síndrome de *Burnout*, segundo Benevides-Pereira (2002), são divididos em sintomas físicos, psíquicos, comportamentais e defensivos. Os sintomas físicos se manifestam por fadiga constante e progressiva; distúrbio do sono; enxaquecas; perturbações gastrointestinais; transtornos cardiovasculares; disfunções sexuais; alterações menstruais, entre outros. Os sintomas psíquicos provocam falta de atenção e concentração; alterações de memória; lentificação do pensamento; sentimento de alienação; sentimento de solidão; impaciência; baixa auto-estima; desânimo; desconfiança; depressão, entre outros. Os sintomas comportamentais evidenciam-se pela forte irritabilidade da pessoa; pela incapacidade de relaxar; pela perda de iniciativa; pela negligência ou excesso de escrúpulos; pelo comportamento de alto risco, podendo até chegar ao suicídio. Já os sintomas defensivos, estão relacionados ao isolamento; à onipotência; à perda de interesse pelo trabalho; à ironia e ao cinismo.

Salientamos que uma pessoa em *Burnout* não apresenta, necessariamente, todos esses sintomas. Segundo Benevides-Pereira (2002, p. 78-79), o diagnóstico da síndrome é muito difícil, pois ainda não se tem instrumentos validados e postos à disposição da comunidade médica, destarte,

[...] não se tem notícia de instrumentos validados e em comercialização para avaliação do *burnout*. O que em geral ocorre é um levantamento através da testagem individual dos funcionários e a verificação de incidência do *burnout* entre eles [...] observando o aumento de número de afastamento por doença, absenteísmo, acidente de trabalho, horas extras e solicitação de transferência.

Ou seja, é um exercício que requer muita atenção dos encarregados, pois muitas vezes a pessoa pode ser acometida da síndrome e não se relacionar os sintomas apresentados com o *Burnout*. Muitos professores são afastados e os fatores geralmente alegados são o estresse e a depressão.

No plano legal, já existe uma lei que contempla o *Burnout* como doença do trabalho. O Decreto n. 3048/99, de 6 de maio de 1999, dispõe sobre a regularização da

Previdência Social, em seu Anexo II, que trata dos Agentes Patogênicos Causadores de Doenças Profissionais, conforme previsto no Artigo 20 da Lei número 8.213/91, ao referir-se aos transtornos mentais e do comportamento relacionados ao trabalho. O inciso XII aponta a sensação de estar acabado utilizando os termos “Síndrome de *Burn-Out*”, “Síndrome do Esgotamento Profissional” (Z 73.0).

Apesar deste decreto, o desconhecimento sobre a síndrome de *Burnout* é muito grande e, como vimos acima, há muita dificuldade em fundamentar o diagnóstico sobre tal doença.

Carlotto (2002, p. 21), diz que “[...] a severidade de *Burnout* entre os profissionais do ensino já é, atualmente, superior à dos profissionais da saúde, o que coloca o magistério como uma das profissões de alto risco”.

Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 254), mais uma vez fazem uma analogia do professor com o Jeca Tatu, dizendo que:

[...] Jeca Tatu tinha o ventre corroído pelos vermes, a vítima de *burnout* tem o espírito corroído pelo desânimo, a vontade minguando devagar até atingir [...] a beleza e a força da missão dando lugar ao mesmo irritante cotidiano, por mais diferentes que sejam os dias de trabalho.

Um dos professores, em entrevista, nos estudos de Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 246, grifo nosso), nos chamou muito a atenção e nos fez solidários com o sofrimento que vem corroendo o *ser professor*:

sinto-me impotente ao lidar com os alunos (adolescentes e adultos), pois é algo semelhante a remar contra a maré. Às vezes, é possível observar algum esforço por parte de alguns, mas não há retorno, pois as deficiências de aprendizagem e as barreiras são muito grandes. No total de alunos, cinquenta por cento é totalmente apático, os outros cinquenta até tem esforço, mas não possuem base, não absorvem. Não vejo resultado em meu trabalho, sendo que os alunos da noite conseguem ser ainda piores. Estou sendo muito sincera **não consigo encontrar nenhum tipo de satisfação no magistério**, se existir alguma é quase desprezível. Trabalho apenas por obrigação. Ao sair para o trabalho, consigo perceber apenas o sentimento de obrigação, é como o gado que sai para pastar e depois volta para casa...

Percebemos no relato desta professora, uma falta de empatia pelo outro, uma distância grande entre seu ser e o ser do outro; há um abismo que separa professor e aluno, instaurando o desamor nesta relação. Maturana (1999, p. 25) diz que: “[...] na vida humana, a maior parte do sofrimento vem da negação do amor: os seres humanos somos [sic!] filhos do amor”. O autor ousa dizer que 99% das doenças do homem têm a ver com a negação do amor. Para ele, “[...] as relações humanas que não se fundam no amor não são relações sociais” (MATURANA, 1999, p. 25). Quando a professora diz “não encontrar nenhum tipo de satisfação no magistério”, denuncia a falta de prazer e de estar inteira naquilo que faz.

Segundo pesquisa realizada pela *International Stress Management Association in Brazil* – ISMA-BR – em 2005, com mil trabalhadores nas cidades de São Paulo e Porto Alegre, de cada dez profissionais um se diz deprimido. Nesta pesquisa, o trabalho aparece no topo da lista como aquele que tem feito os trabalhadores sentirem-se deprimidos. Os fatores de maior destaque são: “[...] a sobrecarga de trabalho, a demanda para executar tarefas sem recursos financeiros ou sem equipe, as perdas salariais e os relacionamentos no trabalho [...], a alta responsabilidade e a pouca autonomia para tomar decisões” (BOCATO, 2006, p. 1). Tais fatores têm sido considerados como desencadeadores dos períodos de tristeza.

Contestando a estatística acima, o psiquiatra Brant, em entrevista ao Jornal Folha de São Paulo (2006, p. 1), diz que os sentimentos, em especial o sofrimento, têm se transformado em doenças. Para ele, “[...] hoje, as pessoas não dizem mais que estão tristes, mas que estão deprimidas. Não falam que têm medo, mas que têm fobias. Não dizem que estão cansadas, mas estressadas”. Segundo Brant, ao transferir o sentimento para a doença, a pessoa se julga em vantagem, pois se sofre menos quando a pessoa se apresenta como doente. Por isso, o psiquiatra acredita que há uma determinada metáfora em relação aos casos de depressão; por outro lado, outros psiquiatras afirmam que hoje a doença atinge de 30 a 40% da população mundial, apesar de concordarem com Brant, que há exageros em alguns diagnósticos.

Sintetizando, muitos professores estão adoecendo por fatores relacionados à profissão. Estamos longe, ainda, de sabermos exatamente como lidar com estes fatores, mas temos algumas contribuições que nos permitem avançar na compreensão do

problema. Nos próximos capítulos, utilizaremos estas contribuições, com os meios que a pedagogia disponibiliza.

## 4 EMOÇÃO E SAÚDE NO TRABALHO DOCENTE

Estudar emoção e saúde justifica-se a partir dos seguintes pressupostos: existe uma relação entre o trabalho docente e o aparecimento de alguns problemas de saúde, entre eles, a síndrome de *Burnout*; existe uma relação entre as emoções do professor e sua saúde. O primeiro pressuposto foi objeto de discussão na seção anterior; precisamos aqui, dar sustentação teórica à relação entre emoção e saúde.

Para respondermos a esta questão e a outras por elas suscitadas, estamos nos apoiando, principalmente, na Teoria da Emoção, de Henri Wallon (1879-1962), professor, médico, filósofo marxista, psicólogo, mas, acima de tudo, um homem comprometido com o social. No prefácio da obra de Taam (2004, p. 12, 13), o professor Stieltjes diz que “[...] a ética médica para Wallon não se reduz a uma deontologia, mas consiste na realização da prática médica como humanismo, o que implica um engajamento social da Medicina” e, ainda, acrescenta que “[...] há na obra de Wallon uma luta contra a alienação e ela se expressa na forma de uma medicina engajada numa práxis social”.

Taam (2004, p. 22) complementa esta fala e diz que Wallon:

[...] foi um médico que procurou compreender a doença para além dos aspectos fisiológicos; foi um educador que propôs uma reforma profunda na educação; foi um psicólogo que tentou integrar os conhecimentos relativos à natureza humana; foi um filósofo que pensava dialeticamente o mundo, detendo-se nas suas contradições. Sendo tudo isso, foi também um homem de consciência social bem constituída.

Por fim, Zazzo (1989, p. 13) – seu colaborador durante 25 anos – diz que:

[...] há no pensamento de Wallon um aspecto social e político que alguns querem ignorar ou dispensar como puramente contingente a sua obra científica. Não sou daqueles que acham que se faz necessariamente boa ciência com bons sentimentos. Mas tratando-se de Wallon, parece-me evidente que sua sensibilidade às questões sociais foi a força propulsora original de sua obra científica. Ignorar isso é se condenar a não compreender a origem e o destino [de sua] obra.

Para o nosso estudo, é de especial interesse as seguintes idéias de Wallon: a emoção é a manifestação orgânica da afetividade e esta, por sua vez, também se manifesta psiquicamente, por meio dos sentimentos; as emoções provocam hipo ou hipertonia. Entende-se por hipotonia a queda do tono, que provoca entorpecimento e obnubilação mental; a hipertonia é o acúmulo do tono inaproveitado, que provoca fadiga, espasmos viscerais e sentimento de angústia. O tono, ou tônus, é o estado de elasticidade e resistência das fibras ou tecido, sendo responsáveis pelos deslocamentos dos membros e do corpo no espaço e pela expressão das emoções. Desta forma, a hipo e a hipertonia afetam, dependendo do tipo de emoção, as vísceras ou músculos e o esqueleto.

Estamos sempre expostos aos efeitos da emoção, mesmo se nos isolarmos de tudo e de todos. Isto acontece porque o ser humano é “geneticamente social”, tese fundamental da teoria walloniana. O que significa dizer o quanto o social não é algo externo a nós. Segundo Zazzo (1989, p. 7),

[...] o sentimento do eu se desenvolve pela imitação dos outros, e o sentimento do outro se enriquece na proporção da riqueza do eu consciente. O eu e o outro, ou ainda, o ego e o alter, são, portanto, essencialmente sociais; cada um deles é um *socius*, um associado, um produto da imitação.

Wallon (1971) acredita que o homem é um ser essencialmente social; ele não se socializa somente à medida que se depara com contingências externas. Por isso o autor expressou a idéia de *socius* como sendo o outro, isto é, a presença permanentemente de alguém como parceiro do eu. Assim, segundo Taam (2004, p. 38), para Wallon:

[...] o outro, de forma real ou imaginária, em pensamento ou na realidade, está sempre presente e afetando a nossa conduta e as nossas deliberações. O outro, mais do que modelador do comportamento, oponente, interlocutor, é elemento essencial à constituição da personalidade.

A autora ainda diz que Wallon conclui este pensamento da seguinte maneira: “[...] a criança só consegue constituir a sua própria personalidade através de sua relação com os outros [...] Uma criança não pode ser aquilo que ela é senão em função dos outros” (TAAM, 2004, p. 38). O autor se (e nos) pergunta, então, como a pessoa

conseguirá separar as relações que ela mantém com o meio, de si própria? Já que ela “[...] pertence à constelação dos seus próximos tanto quanto pertence a si mesma?” (WALLON, 1975, p. 68).

Na sala de aula, professores e alunos afetam-se mutuamente. Além desta relação temos, também, os que estão fisicamente ausentes deste espaço (pais, coordenadores, diretoria) que são trazidos para a sala de aula, exercendo diferentes formas de pressão em todos e em cada um. Estas relações podem suscitar emoções benéficas para o organismo ou prejudiciais a ele. Se forem benéficas introduzem bem-estar e descontração; se maléficas, contaminam o ambiente, tornando-o pesado.

Para Sánchez e Castro (1999), as emoções negativas, no caso, a tristeza, o alheamento, constituem um risco para a saúde e trazem conseqüências para o sistema imunológico, podendo ainda, agravar certas enfermidades, fator este, já mencionado por nós, que tem levado muitos professores a estarem doentes e de licença do trabalho. Para muitos alunos, a hora de ir para a escola é a pior hora do dia, pois têm que se submeter a um ambiente nada agradável para eles, pois há cobranças e pressões. O mesmo sente muitos professores, também cobrados, pressionados e sujeitos a atos que vão além da indisciplina escolar, expostos a violência praticada por seus próprios alunos e sendo ameaçados por eles. Segundo Oliveira (2005, p. 22):

[...] nos últimos anos têm-se verificado um aumento na freqüência da indisciplina nas escolas, mais especificamente as agressões verbais e físicas entre alunos e destes para professores e funcionários, fomentando um clima de medo e insegurança entre os professores e funcionários – pela agressividade que os alunos possam manifestar.

Assim, tanto alunos quanto professores estão, freqüentemente, desconfortáveis na atividade que precisam realizar e, muitas vezes, adoecem.

Qualquer trabalho que envolva pessoas implica relações humanas e, a qualidade dessas relações, afeta diretamente o trabalho e a vida de cada um. Por isso, a relação da pessoa com o seu trabalho definirá a qualidade do produto deste, tanto para quem o realiza quanto para quem o recebe. Infelizmente, o produto do trabalho de alguns

professores não tem sido nada bom. Para Thums (2003, p. 21-22) houve um empobrecimento do ensino e este se deu, em parte, por causa do:

[...] relacionamento professor-aluno, caracterizado por um ensino [...] desvirtuado da teoria e desvinculado da prática, da arte de criar e recriar, dos sentimentos e da responsabilidade. Caracterizado pela frieza do ensino e pela ausência de sentimentos no aprender.

Muitos professores têm demonstrado insatisfação com o ser e o fazer pedagógico em razão das emoções e sentimentos negativos que vêm afetando gravemente seu bem-estar. Thums (2003, p. 22) afirma que “[...] há em todos os lugares e circunstâncias as manifestações claras, inequívocas, persistentes e agudas de desprezo pelo fazer pedagógico, pelo ato de ensinar e de aprender”. Para o autor, se o professor não se importa em ensinar, também, o aluno, não se importará em aprender, ou seja, a ação e a emoção de um, determina a ação e a emoção do outro, já que, segundo Wallon (1971, p. 91), esta relação possui um “[...] grande poder de contágio”, pois “[...] torna-se difícil permanecer indiferente às suas manifestações, e não se associar a esse contágio através de arrebatamentos do mesmo sentido”.

Acreditamos que uma relação é boa para todos os envolvidos ou não é boa para ninguém. Neste caso, não tem sido boa para ninguém. Talvez, por isso, muitos consideram que a escola é um lugar triste. Snyders (1996, p. 21) diz que para Comenius (apud SNYDERS, 1996, p. 21), “[...] as crianças não podem ser infelizes na escola. A alegria deve ocupar todo o espaço que é devido à escola”. Diríamos que, também os professores, não podem ser infelizes ou tristes na escola; ambos devem ser felizes e alegres. Sobre esta alegria, propriamente dita, voltaremos a falar posteriormente.

Estamos falando de sentimentos, de emoções, de saúde, buscando apontar as relações entre estes elementos, ao pensarmos no espaço escolar. Mas, de quê, necessariamente, estamos falando quando nos referimos a sentimentos e emoções?

Para Wallon (1971), cada homem é homem de uma determinada sociedade e as emoções e a saúde deste homem devem ser pensadas, pensando-se a sociedade em que vive, com suas crenças, seus valores, sua história, seus meios e grupos sociais em que desempenham diferentes papéis. Neste caso, nos referimos ao professor, que vive no

Brasil e leciona em escolas públicas; que sofre o impacto de todos os problemas sociais, políticos e econômicos que vem enfrentando, tanto como cidadão quanto como profissional. A profissão é mal remunerada, sabe das perdas financeiras que virão com a aposentadoria, a possibilidade de crescimento profissional é restrita, precisa sempre estar estudando, mas lhe falta tempo e energia.

Partindo da compreensão do conflito vivenciado por este profissional, Groddeck (1969, p. 19), afirma que “[...] a doença é uma linguagem que, como toda linguagem, precisa ser compreendida, isto é, interpretada”. Para o autor, a doença orgânica, independente de seus fatores físicos e externos, também comporta um fator psíquico interno; percebemos aí, uma interação do biológico com o social, do orgânico com o psíquico, como defende Wallon. Em contrapartida, o objetivo dos estudos de Wallon, segundo Taam (2004, p. 26), é que seu:

[...] objeto não é uma determinada função, mas o comportamento total do indivíduo e o desenvolvimento de sua personalidade. Seu interesse não é o estabelecimento de um saber meramente descritivo, mas a compreensão tão ampla quanto possível do fenômeno social.

Para Wallon (1975), o corpo é a base material do psiquismo, ou seja, ao nos relacionarmos com o mundo físico e social, nosso corpo, como uma realidade, reage ao que nos afeta, por meio do tônus visceral e muscular.

Assim, o autor faz uma distinção entre sentimento e emoção. Para ele, os sentimentos são ressonâncias afetivas em que predominam as idéias resultantes do encontro com imagens. Os sentimentos reduzem as emoções, pois há uma relação de antagonismo entre emoção e razão. O pensamento provoca sentimentos, por isso os sentimentais são, segundo Wallon (1975), propensos a desenvolver atividades artísticas, sobretudo poemas, romances e atividades que exigem reflexão.

Já a emoção, evidencia-se por meio do relaxamento ou contração muscular e dos movimentos. São manifestações orgânicas possíveis de serem percebidas pelo outro social, isto é, a emoção solda o indivíduo à vida social e sempre vem acompanhada de alterações orgânicas, que adquirem valor expressivo. A emoção é visível, é contagiosa. É algo que percebemos nos gestos, nos movimentos, no olhar. A emoção modela nosso

corpo e nos liga às pessoas e aos objetos, inclusive àqueles que fazem parte dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento.

A emoção possui duas funções: no início da vida, está voltada à sobrevivência e a interação com o meio, isto é, possui um valor biológico e um valor relacional. A criança é incapaz de suprir suas necessidades e, por isso, mobiliza o meio para que estas necessidades sejam supridas. Vencida a primeira etapa da vida, a emoção, como dissemos anteriormente, estabelece um vínculo entre a pessoa e o mundo, sendo, assim, o elo que une a vida orgânica à psíquica.

Para Koffka (1975, p. 411), “[...] as emoções são mais do que meros conteúdos da consciência; elas são processos que impregnam [...] o organismo”. Essa afirmação do autor realiza-se por causa da atitude estática de muitos psicólogos, segundo os quais, a emoção é considerada uma espécie de “coisa”, “[...] condescendendo os psicólogos em sua natural tendência para coisificar tudo aquilo que deram um nome” (KOFFKA, 1975, p. 314). Para o autor, o problema das emoções não é de classificação e análise introspectiva, mas de dinâmica e análise funcional.

Petrauskas (2002, p. 3) comunga com este pensamento de Koffka (1975), pois, para ele, as emoções:

[...] desempenham papel preponderante na tomada de decisões, não perturbando-as, como na visão tradicional, mas, em vez disso, favorecendo [...] a obtenção de resultados favoráveis, mesmo diante de algumas daquelas decisões que nos parecem, à primeira vista, estritamente racionais, como a escolha de uma carreira ou de um investimento financeiro.

Este é um pensamento conciliável com as idéias de Wallon (1971), pois enfatiza a idissociabilidade entre razão e emoção, entre inteligência e afetividade. Segundo o autor, as emoções possuem sua razão de ser entre as funções, não sendo uma perturbação ou uma degradação da atividade funcional, como defendem diversas teorias que só avaliam sua utilidade ou nocividade, como se considerassem apenas “[...] na evolução e na adaptação do homem as suas relações motoras com o meio ou sua representação intelectual das coisas” (WALLON, 1971, p. 55).

Uma das maneiras de extravasarmos nossas emoções é por meio do movimento, que possui um papel fundamental na vida das pessoas, pois “[...] intervém nas relações do indivíduo com os outros e no seu comportamento habitual, ou seja, no modo sob os quais exterioriza e se despende a atividade psíquica” (TAAM, 2004, p. 37). Ainda está bem vivo em nossa memória, o movimento com que o jogador francês, Zidane, exteriorizou sua raiva, na final da Copa do Mundo em 2004. Na mesma ocasião, assistimos à alegria do gol e da vitória, e a tristeza da derrota, expressos em movimentos que dispensavam palavras.

Destarte, percebemos o movimento intimamente ligado ao existir, expressando exatamente o que sentimos e pensamos. Wallon (1971) nos mostra a importância deste movimento, expresso por duas funções: clônica e tônica. A função clônica, com seu aspecto cinético, diz respeito ao deslocamento do ser no espaço, ou seja, é refletida pelo ato de andar, de levantar o braço, de pular...; já a função tônica, se expressa por meio dos músculos, que se apresenta na forma de expressão corporal, e a consequência deste movimento são as nossas atitudes e posturas. A junção destas duas funções – clônica e tônica – é a expressão daquilo que pensamos e sentimos como seres em movimento. Assim, nossa expressão corporal é visível por meio de nossas atitudes e posturas. Entretanto, segundo Taam (2004, p. 37), “[...] apresentando-se de um ou de outro modo, o movimento pertence à estrutura psíquica”. Entendemos assim, que os efeitos da emoção são “[...] gerados e difundidos pela atividade visceral e muscular” (TAAM, 2004, p. 40).

Para Maturana (1999, p. 15), as emoções são “[...] disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos”, pensamento este, análogo ao de Wallon (1971), pois dependendo do nosso “humor”, agiremos de diferentes maneiras. Maturana (1999, p. 15) diz que negamos nossas emoções porque “[...] insistimos que o que define nossas condutas como humanos são elas serem racionais”. Para o autor, o grande orgulho do ser humano é ser racional, já que tal característica é o que o diferencia dos outros animais. No entender de Maturana (1999, p. 15), tal pensamento são antolhos – objeto utilizado para restringir a visão dos cavalos – pois, para ele, “[...] todos os conceitos e afirmações sobre os quais não temos refletido, e que aceitamos como se significassem algo simplesmente porque parece que todo o mundo os entende, são antolhos”. Assim, dizermos que o que nos caracteriza

como humanos é a razão, é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional. Para o autor, o humano é aquilo que se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional.

Petrauskas (2002, p. 2) acredita que o conceito de “evolução dos homens”, muitas vezes, nos conduz a conclusões enganosas. Uma delas diz respeito à superioridade dos homens sobre os outros seres, e seu suposto corolário: “[...] a superioridade do raciocínio sobre as emoções”, pensamento este, análogo ao de Maturana (1999). Petrauskas (2002, p. 2) diz que consideramos as emoções como um “[...] incômodo apêndice, uma indesejável herança do nosso passado filogenético – a própria palavra afeto parece derivar de afetar, no sentido de interferir, prejudicar”. O autor deixa-nos, ainda, uma reflexão: “[...] terá nossa capacidade de raciocinar tornado obsoletas as emoções?”. Para ele, “[...] não obstante a importância que possamos atribuir à emoção, ao pensamento, ou a qualquer outra função do homem, é crucial que suas manifestações sejam vistas como sinais de um todo, que sempre será maior que a soma de suas partes” (PETRAUSKAS, 2002, p. 04).

Muitas vezes, as emoções são tidas como manifestações indesejáveis e perturbadoras, deixadas para serem pensadas por poetas ou psicólogos como se não fizessem parte do todo que nos constitui enquanto humanos, como se os educadores não tivessem nada a dizer sobre elas ou não estivessem autorizados a pensá-las. Segundo Wallon (1971, p. 56), Kantor defendia que todos os descontroles ligados à emoção possuíam “[...] manifestamente, a condição de pôr em plena desordem as aptidões e a continência do indivíduo”. Entretanto, aprendemos com Wallon que só em situação de desequilíbrio emocional ocorrem desordens psíquicas e manifestações indesejáveis.

Taam (2004, p. 40), diz que para Wallon as emoções “[...] caracterizam-se como fenômenos organizados, com um papel fundamental para a sobrevivência do indivíduo, para o seu desenvolvimento e para a constituição do sujeito, não sendo obra do acaso, nem expressão de desequilíbrio”. A este pensamento, Maturana (1999, p. 22) acrescenta que “[...] não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato”.

As manifestações perturbadoras e indesejáveis podem ser evidenciadas pela percepção distorcida do mundo exterior, como por exemplo, quando sentimos medo ou raiva. O medo, em grau elevado, “[...] produz imagens, 'cria fantasmas', que correspondem ao evento temido e resultam da intuição do próprio medo” (TAAM, 2004, p. 40). Por exemplo, quando uma criança dorme sozinha, em seu quarto, numa noite chuvosa, o movimento das árvores lá fora, 'cria' ilusões e ela acredita que está vendo fantasmas. A saída para esta ilusão, é gritar, correr para o quarto dos pais ou, ainda, cobrir a cabeça. A raiva, também, em grau elevado, leva a pessoa à fúria e sua percepção e razão ficam obliteradas. Um exemplo comum desta emoção exacerbada vemos freqüentemente estampado nos jornais e nos noticiário de TV: pessoas que, num momento de raiva, cometem atos bárbaros dos quais, muitas vezes, se arrependem.

A questão é, portanto, o ponto de equilíbrio das emoções, reguladas por fatores internos (batimentos cardíacos, por exemplo) e por fatores externos. Uma compreensão importante da teoria walloniana diz respeito à oposição entre a sensibilidade orgânica (reações emotivas) e a sensibilidade de relação (mundo exterior). Para Wallon (1971, p. 69), a sensibilidade de relação “[...] abole as reações locais, capazes de suscitar e propagarem a sensibilidade íntima”, ou seja, na ausência da sensibilidade de relação, há uma manifestação da sensibilidade orgânica, produzindo sentimentos diversos e variações de humor. Entendemos com isto, que o pensamento e a percepção abrandam a temperatura emocional. O movimento tem efeito semelhante. É conhecida de todos a expressão “sair para dar uma volta, para esfriar a cabeça”.

Se o pensamento e a percepção abrandam as emoções, logo, há um antagonismo entre emoção e representação que é expresso por Wallon (1971, p. 79-80) da seguinte forma:

[...] todo aquele que observa, reflete ou mesmo imagina, abole em si o distúrbio emocional [...] apegar-se o mais rápido possível às lembranças ou idéias constitui a maneira de opor a atividade de relação à atividade emocional

Wallon (1975, p. 67), ainda diz que:

[...] a reflexão intelectual é um redutor da agitação emocional. Contudo, a emotividade persiste. Ela pode ser silenciosamente um estímulo, mas quando deixa de o ser, suspende ou falseia a reflexão. E é assim que podem entrar em conflito atitudes contrárias, embora algumas vezes provenientes uma da outra.

Assim, lembranças e idéias agem sobre nossas emoções, podendo exacerbá-las; tudo vai depender do conteúdo ideativo. Portanto, o recurso às representações pode produzir efeitos desagradáveis ou indesejáveis, no que se refere à repercussão orgânica dos nossos sentimentos. Salvo patologias ou uma temperatura emocional excessivamente alta, temos certo controle sobre os pensamentos; podemos, até certo ponto, selecionar o conteúdo de reminiscências e dirigir o curso da imaginação.

Como nossa questão é o mal-estar docente expresso na forma de padecimento psíquico e desequilíbrio orgânico, o que a Teoria da Emoção nos diz é que se o professor refletir profundamente sobre a situação em que está imerso poderá reduzir o teor emocional, aumentando as chances de compreender-se e de compreender as implicações da atividade que exerce; entretanto, a teoria nos alerta para o peso dos significados produzidos pelo ato ideativo. Se por um lado é importante pensar, é igualmente importante que o conteúdo do pensamento favoreça o equilíbrio físico e mental e possibilite ao docente conduzir sua própria existência, da qual faz parte à atividade profissional, de forma mais saudável e mais satisfatória, em todos os sentidos. Veremos mais adiante que é nesse ponto, no que se refere aos conteúdos ideativos, que pode fazer diferença a opção pela pedagogia progressista que nos ensina que a alegria na escola é possível para alunos e professores.

Com relação aos sentimentos, Wallon (1971) diz que a tristeza e a melancolia são consideradas como as emoções mais evoluídas e socializadas, pois são susceptíveis às influências coletivas. Por exemplo, num ambiente de morte, de doença, de sofrimento, a tristeza contagia a todos que presenciam tais vivências humanas. E, onde há tristeza, há desprazer, há abandono, há o oposto da alegria, que, diferente da tristeza, se caracteriza como o “[...] exato equilíbrio entre as flutuações posturais e a atividade de relação” (TAAM, 2004, p. 45). Assim, se existe este equilíbrio, devemos almejá-lo, para que o lugar onde atuamos e ao qual afetamos, seja melhor, mais “vivo” e provoque um bem-estar no “estar ali”.

Segundo Wallon (1971), a alegria é uma fonte de impressões agradáveis. Agradável porque provoca sensações correspondentes no aparelho articular e muscular. O movimento “[...] desperta uma excitação traduzida, como sob a ação de carícias íntimas, por uma exaltação de gestos, frêmitos, sonoridades guturais, ou um balbucio” (WALLON, 1971, p. 111), que traduzem a expressão de alegria. Assim, se estamos satisfeitos na profissão que escolhemos, muitas vezes, nossos movimentos traduzirão nossa alegria. E, onde há alegria, há prazer, há entrega, enfim, o oposto da tristeza.

Já vimos que os sentimentos produzem emoções e que ambos constituem o que Wallon (1971) chama de afetividade. Heller (1982, p. 17, grifo nosso), em sua obra **Teoria dos Sentimentos**, diz que “[...] sentir significa **estar implicado em algo**”. Este **algo** pode ser qualquer coisa, tal como:

[...] outro ser humano, um conceito, um processo, eu mesmo, um problema, uma situação, uma outra implicação, um outro sentimento. Se, por exemplo, experimento uma angústia, estou implicado negativamente no meu modo de ser-no-mundo, no meu modo de agir no mundo [minhas emoções], de pensar no mundo.

Este é o caso de muitos professores que estão implicados negativamente na sua forma de agir no seu trabalho por estarem implicados somente com eles mesmos. Heller (1982) diz que estamos fechados no nosso próprio mundo interior e não deixamos espaço para o outro, pois não queremos que ninguém compartilhe ou desvende nossos sentimentos mais íntimos. Segundo a autora, esta atitude pode acarretar uma convivência social difícil entre os homens. Em contrapartida, sabemos que somos seres sociais, pois tudo o que nos constitui é formado pelo social. Por isso, temos que nos conscientizar que nos é imposta uma tarefa: a comunicação, a reflexão, a participação, a cooperação e a solidariedade. Tais tarefas só se realizarão quando este algo for o outro e não, somente, eu mesmo.

Com relação ao **estar implicado**, Heller (1982, p. 18) entende tal implicação como um:

[...] fator inerente ao atuar, ao pensar e ao sentir, pelo exercício próprio da ação e da reação contida na informação. Faz-se necessário

posicionar-se ante o mundo, ante as pessoas e aos nossos próprios sentimentos. Ao agirmos estamos imbuídos de uma ação com um significado.

Por isso, a ação do professor não pode ser esvaziada de sentido; ele precisa estar consciente das implicações do seu agir. Muitas vezes, não se apercebe disso. Um dos perigos da profissão docente é cair no ativismo e o ato de ensinar tornar-se mecânico, cansativo, pois o professor se vê todos os dias realizando as mesmas tarefas, como um funcionário de fábrica faz em suas atividades. Aranha (2002, p. 26) nos alerta para o fato de que a rotinização do trabalho favorece a alienação, pois ao se mergulhar na “[...] repetição enfadonha de fórmulas e se permitir o prevalecimento de registros e controles burocráticos, esquece-se das situações emergenciais do contexto social e cultural em que se atua”. Assim, essa atuação “[...] desligada do contexto em que se vive, possibilita práticas despolitizadas e esvaziadas de conteúdo ético” (ARANHA, 2002, p. 26). Desta forma, o professor, tanto quanto seus alunos, muitas vezes desejam escapar da situação em que se encontram; o sinal que anuncia o recreio ou a hora de saída resulta em sensação de alívio, na liberação de uma experiência desconfortável.

Thums (2003, p. 43) nos mostra que este quadro não é inescapável e nos aponta uma saída. Para ele, a “[...] repetição não diminui a implicação, pelo contrário: cada nova ação tem um novo sentido”. Assim, não é o processo de repetição numa sala de aula que irá diminuir o grau de implicação da ação de lecionar. Em cada dia, em cada aula, em cada ensinar, há um novo sentido, uma nova implicação e um valor para quem executa.

Assim, estar implicado em algo diz respeito às nossas emoções e nossos sentimentos, pois fazem parte de processos subjetivos que experimentamos, ou pelos quais somos afetados, e que transmitimos objetivamente ao agirmos. Mais uma vez afirmamos, como Maturana (1999), que nossas ações são afetadas por nossas emoções, embora, concordemos com Wallon (1971) que emoção e inteligência são funções inseparáveis, que se evidenciam em atitudes e posturas, e, naturalmente, em nossas ações.

Percebemos assim, que os valores, as emoções e os sentimentos são constituidores do estar implicado a algo, pois fazem parte de processos subjetivos que

experimentamos e transmitimos objetivamente ao agirmos. Quando tentamos esconder ou ignorar o que sentimos, nosso corpo denuncia a presença das nossas emoções por meio da dor e da doença. Se não atentarmos para este alerta, adoeceremos cada vez mais.

Thums (2003, p.101) diz que vivemos tentando manter para o outro “[...] a nossa boa imagem pessoal” e que isso “[...] dificulta o crescimento humano e nos conduz à incongruência”, e tal incongruência se externaliza por meio da ansiedade e da tensão. A saúde – ou não-saúde – do professor fica notória a todos, pois seu corpo responde e sinaliza que algo não vai bem, e o aluno percebe e recebe a influência de tal percepção, tanto positiva como negativamente. Começam, então, a aparecer às primeiras reclamações, as primeiras faltas, as primeiras irritações, a falta de um sorriso, enfim, emoções negativas que apontam para uma pessoa em desarmonia consigo mesma, com sua humanidade.

Segundo Heller (1980, p. 226), os critérios de humanidade são “[...] a igualdade, a reciprocidade, a livre escolha e a capacidade de ver o próximo como um fim em si mesmo”. Mas, paradoxalmente, quando temos todas as condições para chegarmos ao ápice de nossa humanidade, regredimos e perdemos a noção do que é “ser humano”.

Einstein (1981, p. 29) afirma que:

[...] não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que é belo, do que é moralmente correto [...] Deve aprender a compreender as motivações dos homens, suas quimeras e suas angústias para determinar com exatidão seu lugar exato em relação a seus próximos e à comunidade.

Ser uma personalidade condiz com o aprendizado e o conhecimento das relações humanas e, quanto mais se aprende a decifrá-las, melhor construímos nossa vida, já que a “[...] personalidade só se desenvolve através das relações sociais” (HELLER, 1982, p. 43). Assim, percebemos a afetividade qualificando nossa vida, nossos relacionamentos, nossa existência e, infelizmente, o que assistimos é um esvaziamento de emoções e sentimentos bons, que produzem bem-estar e contemplamos apenas sua parte negativa,

em que as pessoas são coisificadas e objetalizadas, provocando um mal-estar geral. Lorenz (1989, p. 153), diz que hoje “[...] a maioria das pessoas tratam com coisas inanimadas, principalmente com objetos fabricados pelo homem, por isso, aprenderam a tratar com estes objetos. Por outro lado, eles desaprenderam a tratar com seres vivos”.

Para Lane e Araújo (1999, p. 60), “[...] a emoção não tem controle racional, é uma resposta em relação à vida à qual somos submetidos, e esta é dada, basicamente, pelo sistema nervoso, independente de nossa vontade e razão”. Wallon (1971) dirá, a esse respeito, que a razão e o movimento são antídotos para a emoção. Mas há pontos de concordância. Assim como Wallon, as autoras acreditam que as emoções são importantes na constituição de nossa subjetividade, sendo assim, “[...] fundamentais para a saúde física e psíquica do ser humano” (LANE e ARAÚJO, 1999, p. 9).

Para as autoras, as emoções se apresentam como uma mediação, juntamente com a linguagem e o pensamento, na comunicação com as pessoas e, por isso, surge uma “[...] emergência de emoções como uma mediação fundamental na constituição do psiquismo humano” (LANE e ARAÚJO, 1999, p. 22). É por meio da mediação que adquirimos nossa identidade de pessoa e cidadão. Assim, as mediações [entre elas, a emoção] são categorias dialéticas responsáveis pelos processos de comunicação que irão constituir as relações entre o indivíduo e a sociedade. Logo, ao falar e ao sentir, nos comunicamos com outras pessoas que participam do grupo em que vivemos, da sociedade de que fazemos parte; sociedade esta, cuja prática da competição isola cada vez mais o ser humano.

A ideologia dominante quer preservar o individualismo, naturalizando a relação de autoridade e subordinação, de dominação e submissão e, ainda, estabelece como necessidades naturais a competição entre pessoas, como já nos alertou Maturana (1999).

Assim, contemplamos uma sociedade que está doente e continua adoecendo, sem se dar conta disso, da mesma forma que, muitas vezes, não se dá conta do estrago que realiza no meio em que vive, criando para si mesmo, piores condições de vida. Lane e Araújo (1999, p. 63) afirmam que “[...] a égide social é hoje a égide do medo; o homem é encorajado e quanto mais encorajado está, fica mais distante de si mesmo e da humanidade”.

Para Wallon (1971), o medo, como todas as emoções, se origina da sensibilidade orgânica. Seus efeitos e movimentos se reduzem a uma privação de equilíbrio e a uma incerteza sobre que atitude assumir frente à determinada situação vivenciada. Como exemplo, citamos a agorafobia, que é o medo dos espaços vazios, isto é, a pessoa fica com medo de cair quando seu olhar não encontra um lugar de apoio que evite sua queda. Segundo o autor, esta é uma regressão às formas infantis, onde se originam o medo. O autor diz ainda que, muitas vezes, o adulto mantém uma relação de afinidade com o medo, pois procura brincadeiras que causem a impressão de medo; tais brincadeiras provocam excitações labirínticas, como é o caso da montanha russa, roda gigante, tobogã e outros. Tais atitudes também remetem a pessoa à sua infância, quando era embalada e balançada no berço. Portanto, a égide do medo que Lane e Araújo (1999) colocam, é do medo de não saber o que fazer frente à sua própria desumanidade e, nesta incerteza, foge de si e de todos e acaba “caindo”, pois não há onde se apoiar.

A estratégia de encorajar-se, é muito comum em pessoas frustradas; se voltarmos às mais antigas formas de emoção, descobriremos seu aspecto ritualístico em que estas eram reguladas pelos grupos. Wallon (1971, p. 92) diz que, hoje, tal aspecto se evidencia exatamente nas pessoas frustradas, pois estas retornam à velha situação ritualística em que fica dominada por “[...] seu próprio tipo de emotividade”, sentindo-se incapaz de superá-la. Por isso, muitas vezes prefere a não-proximidade e a não-simpatia pelas suas “diferenças”. Wallon (1971, p. 92) chega a dizer que as próprias pessoas “[...] com frequência lhe causam um mal-estar”. Relacionamos tal atitude com a exclusão, com a dificuldade de aceitação daquilo que é diferente de nós e que, segundo o padrão com que fomos “regulados”, concluimos que não serve, que não é uma boa referência, como pensaram os europeus quando vestiram os índios, atendendo às normas dos que se julgavam “civilizados”.

Acreditamos que manteremos verdadeiros relacionamentos com as pessoas por meio do amor, isto é, quando formos “[...] envolvidos por emoções, não só conscientes, mas dirigidas no sentido do nosso crescimento como seres humanos” (MATURANA, 1999, p. 117).

Para Maturana (1999, p. 67), o amor é a emoção fundamental na história humana, pois o amor é “[...] a aceitação do outro ou de algo como um legítimo outro na convivência”. Portanto, amar é abrir um espaço de interação com o outro, no qual sua presença é fundamental.

Ao observarmos a ação do outro, conheceremos suas emoções como fundamentos constituidores de suas ações e não os seus sentimentos, como se pensa comumente. Para Maturana (1999, p. 15), “[...] as emoções não são o que correntemente chamamos de sentimento”. Assim, segundo o autor, o amor não é um sentimento, mas sim, “[...] a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência” (MATURANA, 1999, p. 24), ou seja, sem um espaço de aceitação mútua e interação, não há relações sociais, mas sim, separação e competição.

Maturana (1999, p. 24) enxerga as verdadeiras relações sociais como aquelas que se fundam na aceitação do outro e em que “[...] tal aceitação é que se constitui uma conduta de respeito”, pois amor é a emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social.

Ao falar de amor e de sua compreensão sobre o termo, o autor convida-nos a um reencontro conosco, mostrando-nos uma relação dialética de interdependência, pois ao nos encontrarmos, encontramos também o outro. Se negarmos o amor, tornamos possível a negação do outro e, logo, o que sobra é o individualismo que nos leva à competição e à rejeição do outro. Tal condição humana não é natural, como nos faz acreditar a ideologia capitalista.

Se entendermos o amor como essência de nossa vivência e convivência, desnaturalizaremos a idéia de que viver é um caos, segundo Maturana (1999). O autor defende que “[...] o viver não ocorre no caos, há caos somente quando perdemos nossa referência emocional e não sabemos o que queremos fazer, porque nos encontramos recorrentemente em emoções contrárias” (MATURANA, 1999, p. 52). Tais emoções contrárias abarcam a competição e a rejeição como marcas fundamentais do caos, pois excluem o outro na relação de convivência. Se não há outro, não há respeito, não há ética, não há inclusão e nem bem-querer.

Aprendemos com a teoria de Maturana (1999) o quanto as relações vividas por nós têm estado distantes de serem relações sociais de convivência. Vivemos constantemente a negação do outro no nosso cotidiano. Somos guiados pela ideologia dominante que nos ensina que nossa racionalidade é o que nos diferencia dos animais.

Ao negarmos nossas emoções ou simplesmente ignorá-las, não nos permitimos viver a totalidade em que nos constituímos e estarmos inteiros no encontro com o outro. Se nos estimulam a competir, a disputar *status* e salários mais elevados, ganhos extras, por que não fazê-lo, se nossa racionalidade nos permite? A emoção, esta não se pronuncia; os sentimentos, estes não são consultados.

O fato é que, se não atentarmos para nossas emoções como uma realidade humana, continuaremos adoecendo e encorajando-nos cada vez mais.

Na obra que Lane e Araújo (1999, p. 62) organizam, Lenzoni diz que toda doença é uma doença da alma, pois “[...] se estou doente do psíquico, estou doente do orgânico”, pensamento este, que se aproxima ao de Wallon. Segundo Cain (1996, p. 145), aquilo que resulta da parte clínica e reflexiva, nos ensina que “[...] a dor física ou corporal, qualquer que seja seu destino, se localiza no corpo e nas estruturas psíquicas ao mesmo tempo”. Para Lenzoni o pensamento racional desconectado das emoções é a base das patologias e conclui que o homem sem suas emoções é um arquivo, um computador. Assim, não é de se estranhar a “frieza” humana. Aqui, nos referimos novamente ao distresse, que, na seção anterior mencionamos como sendo a parte negativa do estresse. As autoras acrescentam algo mais a essa idéia e dizem que o distresse é um estresse com conseqüências negativas para o organismo, pois é causado por “[...] emoções que surgem quando o sujeito não pode expressá-las no espaço dinâmico que aparece como uma conseqüência de uma necessidade a qual geralmente não é consciente para ele” (LANE; ARAÚJO, 1999, p. 51).

Estamos abordando neste trabalho o tema das emoções e descobrimos que este, assim como a felicidade – como vimos em Makarenko – tem sido um dos menos tratados nas pesquisas pedagógicas. Se a emoção é um processo específico da

subjetividade humana, por que não se tem dedicado atenção ao assunto? Lane e Araújo (1999, p. 37) afirmam que para Sartre:

[...] a emoção não é um acidente, porque a realidade humana não é uma soma de fatos: expressa com um aspecto definido a totalidade sintética humana em sua integridade. Não se deve dizer com isso que é o efeito da realidade humana. É essa realidade humana mesma realizando-se sob a forma de 'emoção'. Resulta, pois, impossível considerar a emoção como uma desordem psicofisiológica. Possui sua essência, suas estruturas particulares, suas leis de manifestação, sua significação.

Embora haja muitos pontos de discordância entre a teoria da emoção de Sartre (por ele mesmo definida como um “esboço”), e a teoria de Wallon, que fez críticas duras ao existencialismo sartriano, a citação acima reflete um momento em que a posição dos dois grandes intelectuais franceses coincide. Destarte, a ênfase na emoção como uma especificidade que constitui a vida humana, consiste em um princípio essencial que impede uma visão reducionista da mesma. Por isso, Lenzoni, citado por Lane e Araújo (1999), defende o pensamento de Reich (1897-1957) que diz que a emoção é a linguagem dos órgãos. É um mover para fora, um processo, na maioria das vezes, inconsciente. É uma parte puramente autônoma, sendo uma função em si mesma. Embora seja esta uma leitura psicanalítica da questão, não é incompatível com a teoria walloniana que, em diversos momentos, vai ao encontro do pensamento de Freud (1856-1939).

Berlinguer (1988), ao pesquisar o significado da palavra doença, ficou abismado pela dificuldade em encontrar definições claras e unânimes da mesma. Para o autor, há muitas definições e poucas certezas sobre o que venha a ser, de fato, a doença. Pesquisou o termo na Lei italiana, em dicionários e enciclopédias, na Bíblia e, muitos foram os pontos de vista encontrados, pois há uma variabilidade deste conceito conforme a manifestação e interpretação da doença no tempo e no espaço. O autor encontrou esta dificuldade porque o conceito de doença tem um caráter sócio-cultural e, também, sua avaliação depende de quem avalia. Esta dificuldade também é encontrada, com já mencionamos, na definição do que é, de fato, a síndrome de *Burnout*, devido à complexidade que abarca o tema.

Berlinguer (1988, p. 38) chegou à conclusão que a doença “[...] quase sempre comporta perturbações, mal-estar, dor” e diz que “[...] o doente é, então, uma pessoa que necessita de atenções particulares e de tratamento”. Por outro lado, muitas vezes, a doença passa a ser um privilégio social, pois exime a criança de ir à escola e o adulto de trabalhar. Em alguns casos, isso serve de ajuda para o doente, pois o afasta daquilo que o adocece. O autor diz também que “[...] temos constantemente diante de nós situações alienantes, trabalhos incompatíveis com a vida muito mais que vidas incompatíveis com o trabalho, sociedade para ser transformada muito mais do que homens para serem rejeitados” (BERLINGUER, 1988, p. 72).

Assim, se tomarmos o conceito de doença aqui definido por Berlinguer (1988), relacionaremos a síndrome de *Burnout* como uma doença, já que esta pode ser uma reação desagradável ocorrida pelo rompimento do equilíbrio que se gostaria de preservar. Muitas vezes, problemas que não ousamos reconhecer, manifestam-se como distúrbios e, se não cuidarmos ou darmos a atenção devida a eles, tornam-se problemas crônicos. A doença assim, pode se manifestar como um “[...] momento de síntese e de expressão de seus conflitos internos, como um instrumento na comunicação com o outro, que nada mais é que sua vertente externa” (BERLINGUER, 1988, p. 95).

Acreditamos que, enquanto o professor não estiver feliz e satisfeito ao realizar sua atividade profissional, não haverá bem-estar e, se isso não ocorrer, o que prevalecerá é o seu oposto. Se o quadro de infelicidade e insatisfação persistir, as doenças continuarão aparecendo como expressão das emoções negativas e também das condições de trabalho adversas à saúde.

Por isso, julgamos que as relações do homem consigo mesmo, as relações de trabalho e as condições materiais de existência, são elementos determinantes da saúde física e mental. Pensar a saúde do professor nos obriga a pensar em todas elas.

## 5 PEDAGOGIA PROGRESSISTA

Nesta seção, apontamos uma possibilidade de resposta para as questões que levantamos e sobre as quais refletimos nos capítulos anteriores.

Abordar o tema "Formação de professores felizes: evitando a Síndrome de *Burnout*", a princípio, parece uma utopia pois, como contemplar em um curso de formação docente a felicidade do professor? Como, por meio de tal formação, evitar uma síndrome que ainda é pouco conhecida no meio educacional? A ousadia desta pesquisa reside justamente neste fato: de poder, frente ao discurso da "caótica situação educacional", apontar uma possibilidade de avanço neste quadro tão infeliz, por muitos já sacramentado como algo que "não tem mais jeito", "é assim mesmo", "não podemos fazer nada".

Fomos movidos pela esperança – que, como diz Freire (1992) não se acaba simplesmente no esperar – de superar esta situação. Afinal, Freire (1992) também diz que nossa esperança precisa estar arraigada na nossa prática para se tornar história por meio de nossas ações. Assim, acreditamos que a atual situação de desânimo e mal-estar docente não é o fim. Pelo contrário, é um recomeço, uma possibilidade de olharmos por outro ângulo e enxergarmos saídas não pensadas e nem imaginadas, mas existentes, pois o movimento da história e as contradições que comporta justificam a crença em que existem caminhos para melhorarmos a situação em que se encontram os professores e, por isso, temos que buscá-los.

Ao discorrermos sobre alegria e felicidade, a profissão docente, a síndrome de *Burnout* e emoção e saúde, quisemos sinalizar que é possível, definindo cada um dos conceitos tratados no referencial teórico adotado por nós, que haja, sim, uma formação que viabilize a realização da profissão docente de uma maneira mais feliz e satisfatória, ambas produtoras de bem-estar. Para nós, tal possibilidade se apresenta por meio da Pedagogia Progressista, teorizada por Snyders (1974).

Falar em educação progressista obriga-nos a tratar de conceitos, como fizemos até aqui, e é exatamente o que Snyders (1974) faz em sua obra **Pedagogia Progressista**. Nesta, o autor realiza uma síntese entre a Pedagogia Tradicional e a Educação Nova e, para isso, marca aspectos fundamentais de cada uma destas propostas, analisando-as e criticando-as.

Na introdução desta obra, Snyders (1974, p. 10) afirma que sua pretensão é “[...] abrir um caminho a uma pedagogia atual, que venha a fazer a síntese do tradicional e do moderno: síntese e não confusão”.

A síntese desta pedagogia e o que a constitui como tal são os conteúdos que ela se propõe a ensinar, direcionando-os ao tipo de homem que se deseja formar. A Pedagogia Progressista diferencia-se das demais por aquilo que ensina, pois sua primazia está nos conteúdos, e, segundo Snyders (1978, p. 311)), “[...] É no saber ensinado que se joga o verdadeiro destino das pedagogias”. Se nossa proposta consiste numa nova pedagogia, esta, necessariamente, precisa lançar-se à renovação dos conteúdos e, para isso, o saber ensinado torna-se uma “[...] condição necessária sem a qual todas as outras buscas deixam de ser sérias” (SNYDERS, 1978, p. 312). Com esta renovação pedagógica podemos passar da simples verdade “[...] à verdade que irá responder a uma aspiração do aluno; aspiração a compreender e, ao mesmo tempo, a estabelecer com os camaradas e o mestre um certo tipo de relação” (SNYDERS, 1978, p. 312).

Para avançarmos rumo à Pedagogia Progressista, há que se sofrer uma série de rupturas. É preciso que haja um rompimento com a cultura primeira para que se perceba “[...] que as idéias não constituem um mundo autônomo, mas mantém as relações mais estreitas com a maneira como os homens desenvolvem a produção material e as correspondentes relações de produção” (SNYDERS, 1978, p. 317). Quando esta compreensão ocorre, há um rompimento com a visão limitada a que somos submetidos pela ideologia dominante, para uma continuidade em relação à aquisição do conhecimento que nos desvelará e mudará nossa forma de ser e estar no mundo.

A obra de Snyders se fundamenta em uma concepção marxista, em que considera a educação escolar necessária, pois a prática social de um indivíduo não

oferece subsídios para que o mesmo alcance o conhecimento elaborado ou cultura elaborada, que permitem que compreenda e desvele seu meio social, permitindo-lhe a possibilidade de ação e pensamento crítico.

Suchodolski (1976, p. 36) diz que para Marx somente o "[...] materialismo histórico e dialético pode refletir a realidade de um modo verdadeiramente fiel e organizar a actividade humana de um modo correcto e, com isso, organizar também a educação do homem". Esta educação só será realmente eficaz quando cooperar na transformação das condições materiais humanas de vida, isto é, por meio da superação da sociedade de classes.

A concepção marxista desenvolveu e criou, no processo da prática social, a base para a solução do problema da sociedade de classes. Tal teoria, segundo Suchodolski (1976), forma a base de um ensino que permite ao homem entender que sua atividade cria o mundo humano e não apenas produz bens para a posse própria ou alheia. Permite, também, que este homem compreenda que se houver o fim da propriedade privada haverá uma produção em prol de todos e, em comunidade, obterão meios para o seu aperfeiçoamento em todos os sentidos. Portanto, "[...] só em comunidade é possível a liberdade pessoal" (SUCHODOLSKI, 1976, p. 66). Esta é a proposta que põe fim ao individualismo exacerbado, ao egocentrismo, ao egoísmo, ao "tô nem aí" da cultura de massa.

Este modo de pensar o mundo, segundo Suchodolski (1976), propõe a atuação coletiva em prol das necessidades objetivas dos homens e os convoca para uma atuação ativa na configuração deste desenvolvimento.

Existe uma luta, como diz Makarenko (apud CAPRILES, 1989), que muitas vezes é silenciosa. Suchodolski (1976) acredita que o educador deve acompanhar os homens neste caminho revolucionário para que ocorra a formação de novos homens. Se isso acontecer, favorecerá o desenvolvimento de uma pedagogia que "[...] se deduza da realidade e seja adequada à transformação prática desta realidade" (SUCHODOLSKI, 1976, p. 80).

Acreditamos que, para muitos, o acontecimento desta proposta é impossível porque estão enclausurados em si mesmos, acomodados e adaptados à esta situação. Por isso, Suchodolski (1976, p. 172) nos alerta que "[...] Enquanto se conceber a existência humana de uma forma idealista e não histórica, o objetivo que se alcança é uma eternização da situação e uma limitação das possibilidades de desenvolvimento do homem".

Destarte, o materialismo histórico se apresenta em oposição à este pensamento, porque para Marx, segundo Suchodolski (1976, p. 172) "[...] o desenvolvimento humano só é possível por meio da libertação do jugo e das contradições ideológicas que lhe servem de lastro".

O autor ainda declara que o materialismo histórico e dialético é uma "[...] mudança radical nas considerações filosóficas do homem, uma mudança que só se pode compreender com base numa concepção sintética das concepções filosóficas existentes até então".

Por isso, Snyders (1988, p.112) fundamenta-se nesta concepção, pois para ele os homens trabalhadores "[...] são pessoas exploradas, não idiotas". O autor acredita que por meio da cultura elaborada haverá uma compreensão deste tipo de afirmação, que levará o homem a ampliar sua visão de mundo, proporcionando-lhe um pensar crítico e reflexivo sobre o seu meio social. É exatamente este pensar que o professor precisa alcançar e almejar para que, de posse dele, possa transformar sua prática pedagógica, o que resultará na formação de um homem melhor, para uma sociedade melhor, no sentido de compreender a sociedade em que vive e poder intervir nela.

Aqui, já podemos encontrar um esboço de resposta para nossas questões, lembrando o que foi dito anteriormente, sobretudo o que dissemos sobre os conteúdos ideativos, ao tratarmos da Teoria da Emoção. Pensar em transformar uma realidade, que avaliamos como injusta e perversa e fazer com que este pensamento ilumine nossa prática.

Infelizmente, o que temos vivido e observado em nossa prática pedagógica é a ausência desse pensar crítico. A cultura parece algo abstrato e distante demais. Prova

disso são os cursos intermináveis de capacitação e especialização, nos quais muitos destes profissionais vão apenas para assinar a lista de presença, cochilar nas cadeiras, pois "a teoria cansa e o tempo não passa" e "melhor mesmo é a prática, que se faz pelo prazer de fazer e de criar e não precisa ficar ouvindo, ouvindo..." (fala de uma educadora de um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, num curso de capacitação profissional em janeiro de 2007). Estes são depoimentos da vida real em que presenciamos o porquê se demora tanto para acontecer mudanças na educação e porquê estes cursos, na maioria das vezes, não têm retorno na prática escolar. Assim, continuamos contemplando professores desmotivados e desacreditados em suas vivências e realizações profissionais.

Snyders em seu penúltimo livro, publicado em 1996, **Ya-t-il une vie après l'école?**, nos acena, também, uma possibilidade de resposta às questões levantadas no início de nossa investigação. Há, nesta obra, uma discussão na qual o autor comenta sobre o sofrimento provocado pela distância entre o que o profissional queria ser e aquilo que ele se tornou. O autor diz que uma das provas mais duras deste profissional é, ao mesmo tempo, crer na própria capacidade e lançar os olhos sobre aqueles que se sobressaíram e sentir a sua insignificância diante dos grandes que ele tem como modelo.

Na concepção de Snyders (1996, 1974) o modelo é um bom ponto de partida para se alcançar *expertise*; para ele, imitar é preciso, mas alerta para o fato de que o diálogo com o modelo não deve cair na imitação. Em sua visão peculiar, Snyders (1974, p. 21) diz que o modelo, opostamente à visão efêmera, "[...] não visa a tornar os discípulos semelhantes entre si nem semelhantes a ele [pois] em contato com os grandes, cada um poderá manifestar em si o essencial". Com esta fala, o autor possibilita-nos um novo olhar frente à compreensão do que é um modelo, pois no ensino tradicional, este comumente é associado ao conceito de reprodução.

Muitos profissionais da área educacional até querem, mas muitas vezes, não conseguem manter um diálogo com um modelo; esta é uma tarefa muito difícil, pois ambos estão em níveis de compreensão diferentes. Muitos destes profissionais permanecem na cultura primeira e não conseguem fazer a leitura e, muito menos, a apropriação do texto de um clássico, como por exemplo, o de Makarenko. Para Snyders (1974) a alegria reside justamente neste impasse, pois é um convite a ultrapassar as

diferenças e os limites, possibilitando uma ruptura e, ao mesmo tempo, uma continuidade no processo de aquisição do conhecimento. O convite é lançado, mas são poucos os que almejam, de fato, a cultura elaborada; para muitos, as alegrias efêmeras estão de bom tamanho. Com as propostas neo-liberais para a formação profissional, o que está em enfoque hoje é a aquisição de um “diploma” e não, necessariamente, a apropriação do conhecimento.

É por meio dos modelos e de professores (também modelos) que a apropriação do impossível torna-se possível, já que, segundo Snyders (1974), não há ascensão sem guia. Por isso, acreditamos que as propostas ideológicas do sistema dominante, dentre elas a formação à distância, algumas vezes, tem contribuído para que esta ascensão não ocorra, justamente por não haver um contato e nem a mediação do modelo, seja na forma de professor ou na forma de um autor. O que ocorre são apresentações frias, que muitas vezes, nada comunicam.

Assim, este diálogo com o modelo torna-se cada vez mais escasso. Perguntamos como, em um curso que oferece "encontro" semanal, por meio de vídeo-conferência, haverá a possibilidade de diálogo com um modelo? Se, muitas vezes, nem se sabe da existência do modelo? Como formar à distância alguém que vai estar perto do aluno? A maioria dos profissionais que optam por cursos à distância, provavelmente, é porque trabalham o dia todo e precisam da formação que lhe é exigida, mas acreditamos que esta deve ser um complemento à educação presencial. Uma vez por semana, os que não dormem, assistem vídeos esvaziados da mediação do professor. Snyders (1974) diz que só chegaremos em condições favoráveis ao confronto com o modelo se tivermos a intervenção do professor, pois é ele que propicia, por meio da mediação, a ruptura da cultura primeira rumo à cultura elaborada. Concluimos, assim, que profissionais com este tipo de formação, muitas vezes, não saem da cultura primeira, ficando sem autonomia, criticidade e visão ampliada da realidade que o cerca. Nestas condições, nem a reprodução do modelo é possível.

Se para Snyders (1974) o que gera alegria é o confronto com os bons autores, que são modelos, se não houver tal confronto, não haverá alegria; não haverá a alegria de compreender e de sentir emoções, pois é esta alegria que coroa toda a educação. Esta alegria, como já dissemos anteriormente, não é privada de esforços e sofrimento e, por

assim ser, não é uma alegria qualquer, mas é "[...] uma espécie de plenitude que [nos] invade" (SNYDERS, 1974, p. 23) por conseguirmos dialogar com os grandes.

Snyders (1996) nos convida a encontrarmos o essencial de/em nós mesmos e que, a partir daí, possamos desenvolver as possibilidades existentes no meio em que atuamos. A Pedagogia Progressista é uma possibilidade. Basta que aceitemos o convite do autor e partamos em busca daquilo que realmente é essencial para nós enquanto educadores.

O que observamos "no chão da sala de aula" é um isolamento dos professores com "suas" turmas. Ali, ninguém interfere, é território privado. Refletindo sobre isso, nos deparamos com a seguinte fala de Snyders (1996, p. 80) ao compartilhar que sofre ao constatar que "[...] no simplesmente vivido, cada um está fechado num círculo estreito, apertado, de sua vida pessoal". Snyders acredita que a cultura elaborada pode retirar o professor deste universo estreito e fazê-lo ultrapassar as fronteiras que estão protendendo-o.

Por isso, nosso modelo nos convida a avançarmos, a ultrapassarmos as barreiras, a não aceitarmos a situação de comodismo e alienação. Ele diz que devemos "[...] Introduzir a beleza no horror, para combater o horror, em lugar de lançar no belo para escapar ao horror. É uma aposta estúpida? Ganha-se em alegria, para dizer a verdade também em dor, mas ousa esperar em eficácia" (SNYDERS, 1996, p. 124). A esperança do autor é que, por meio dele, os movimentos progressistas progridam em relação à educação e, por isso, procura ele mesmo agir, propondo a alegria como um antídoto para a desumanização. Afinal, "[...] os homens são feitos para a alegria" (SNYDERS, 1996, p. 124) e é por isso que sua proposta é revolucionária, pois nos convoca a nos unirmos contra a dependência e a opressão. O próprio autor declara: "[...] Tenho, evidentemente, a tendência a destacar os temas da esperança, da confiança, a minimizar a dor e a luta contra a dor [...] Eu queria evocar a infelicidade, mas sei que não posso separá-la do esforço para ultrapassá-la" (SNYDERS, 1996, p. 85). Enfim, o autor declara, fazendo uma relação dialética acerca da alegria, que esta só pode ser o resultado de uma luta.

No contexto educacional, o que não falta é luta. Muitas são as dificuldades de relacionamento, de condições de trabalho, das críticas recebidas e feitas, das confusões sobre os referenciais teóricos, enfim, sobre este panorama Snyders (1974, p. 162) nos questiona, então, se não é possível "[...] reajustar o ensino dentro dos moldes duma pedagogia que mantenha, duma e doutra, os pontos de vista realistas e elimine, precisamente confrontando-as, as possíveis deformações?". Para o autor, não é preciso jogar fora tudo o que foi construído de uma e de outra pedagogia e, exatamente por isso, propõe uma síntese entre a Pedagogia Tradicional e a Educação Nova. O autor ousa e nos convida à ousadia. Diz que precisamos nos entusiasmar com as possibilidades futuras já que "[...] a dialética recusa a opção entre conhecimentos condenados a permanecer precários, sempre incertos, incapazes de atingir o essencial" (SNYDERS, 1974, p. 167).

A pedagogia de Snyders, especialmente enfocada nos livros **Alegria na escola e Alunos felizes**, é lida com o pensamento na educação de crianças e jovens. Perguntamos, ousando, se tais propostas não cabem também ao professor? Ou seja, é possível "professores felizes"? É possível a "alegria do professor na escola"? Respondemos que sim, que esta proposta também pode ser dirigida à classe docente, pois mais do que nunca o professor é aluno; não pára de estudar, faz sempre educação continuada e cursos de capacitação. Ele é um aprendiz em potencial. Assim, se a alegria que Snyders propõe foi pensada para um aprendiz, será que a chave da alegria na escola para o professor não está aí? Em contrapartida, como este profissional será um modelo se não estiver na cultura elaborada, sendo um participante desta alegria?

Snyders (1974), assim como Makarenko, acredita na alegria real, presente, como uma forma de conciliação entre professor-aluno, ambos participantes do processo educacional. Diríamos que esta reconciliação deve acontecer, primeiramente, no professor consigo mesmo, para que suas satisfações primárias se transformem em alegria rica e complexa de significados, ultrapassando os prazeres efêmeros.

Vemos no pensamento de Makarenko e também de Snyders, a alegria como tema principal. Mas, Snyders (1974) deixa claro que a pedagogia de Makarenko é um ponto de partida e não um edifício acabado, já que este pensou e desenvolveu sua pedagogia em condições particulares, num contexto da Rússia pós-revolucionária, em

que recebeu um convite para assumir uma colônia - que deu o nome do escritor Máximo Gorki-Colônia Gorki, por ser um modelo para eles - na qual estavam crianças e jovens órfãos de guerra, abandonados e delinquentes.

Mesmo considerando este contexto particular, Snyders (1974, p. 191) acredita que mesmo onde subsistem as estruturas e explorações capitalistas, pode ser instaurada uma pedagogia inspirada em Makarenko, se tomarmos como base "[...] o próprio movimento que une tantas forças progressistas, tantos professores prontos a dar um passo decisivo".

Ressaltamos que a Pedagogia Progressista é uma pedagogia de esquerda. De esquerda porque se opõe ao ensino de uma pedagogia esvaziada de saber, apenas conteudista. De esquerda porque denuncia a ideologia dominante, sendo assim, uma pedagogia que “[...] enuncia idéias de esquerda, transmite conteúdos de esquerda, suscita uma visão, um método, atitudes de esquerda” (SNYDERS, 1974, p. 193). Esta pedagogia traz em seu bojo a divisão da sociedade em classe, o racismo, as condições de uma sociedade que põe fim à exploração, bem como propõe, também, uma reviravolta no tipo de relação e comunicação entre professores e alunos. Portanto, ensinar conteúdos de esquerda, não é o mesmo que ensinar conteúdos e atitudes conservadoras, como, por exemplo, ensinar que “o boi baba”. Por isso, Snyders (1974, p. 247) diz que:

[...] Não se pode ensinar se não tiver qualquer coisa a ensinar – e se mesmo tentarmos ensinar sem termos nada a ensinar, falharemos. Se não houver lugar para o actual, se perdermos o contacto com os problemas, as aspirações da juventude, como poderemos esperar uma ressonância profunda?

Nos dias atuais, precisamos optar por uma escola que “[...] ousa afirmar-se, definir-se, tomar consciência de seus objetivos [para que] se torne capaz de os atingir e de os fazer progredir” (SNYDERS, 1974, p. 218). Infelizmente, é o oposto disso que presenciamos, pois a escola facilmente confunde-se com o ceticismo, com a rejeição e com o vazio, que provoca a não-alegria, tanto no aluno quanto no professor. Ambos estão insatisfeitos no seu contexto escolar. Por isso, acreditamos na alegria como parte da luta para transformar a vida do professor e, conseqüentemente, possibilitar que o atual quadro educacional avance em qualidade de vida para o professor e para a

educação, já que, para Snyders, a alegria na escola só ocorrerá por meio da Pedagogia Progressista. Esta proposta abrange, também, a formação e a realização do professor enquanto profissional, por meio da alegria, o que reverterá para sociedade, um cidadão atuante, que pode superar as contradições e problemas, muitas vezes, modificando sua realidade e propondo novos caminhos sempre.

A proposta pedagógica de Snyders é que, por meio do conhecimento científico, haja a possibilidade de formação dos conhecimentos acumulados pela humanidade e, com posse destes, o professor possa participar “[...] das lutas de seu tempo [e] contribuir para a transformação da sociedade” (CARVALHO, 2005, p. 5). Assim, não basta apenas aprender e transmitir quaisquer conceitos e conhecimentos; precisa-se reavaliar a cultura que está sob o domínio das classe dominantes e colocá-la a serviço das classes dominadas.

Por isso, para que haja alegria na escola e para que esta, de fato, seja significativa, dando respostas às nossas indagações, o professor precisa reconhecer que, mesmo com sua formação acadêmica, se está na cultura primeira e, se estiver, buscar nos modelos sua ruptura para, partindo daí, dar continuidade ao processo de conhecimento até alcançar a cultura elaborada, isto é, “[...] o conhecimento escolar, que o auxiliará a ver de forma diferente, ampliada, crítica, o que já se pressentia de forma assistemática, não acabada, plena” (CARVALHO, 2005, p. 9). Este conhecimento permitirá uma visão crítica de si mesmo e da realidade, possibilitando uma formação que não termine no desânimo, ao conhecer o cotidiano de uma sala de aula, mas o impulse a buscar saídas por meio da unidade teoria-prática, isto é, sempre deverá voltar à teoria para melhorar sua prática e sempre rever sua prática à luz da teoria. Este conceito de unidade teoria-prática, conforme observado por nós no "chão da sala de aula" não é uma realidade, como já mencionamos anteriormente. Muitos profissionais preferem a prática em detrimento da teoria e vice-versa, tratando-as como se fossem independentes uma da outra. Este fato fica evidente quando descrevemos o pouco interesse dos docentes em ficar "ouvindo teoria" nos cursos de capacitação profissional.

Para Snyders é impossível falar de alegria na escola sem situá-la no contexto escolar, já que tal alegria é uma arma na luta contra a dominação, a exploração e os

fracassos escolares das classes dominadas. É claro que esta alegria é carregada de dificuldades, de disciplina, de esforço, pois o “[...] saber não sai suavemente do bom senso comum” (SNYDERS, 1988, p. 103). Por isso que, ao fazermos esta proposta pedagógica de Snyders para o professor, acreditamos que esta alegria deve, primeiramente, estar nele para que possa transmiti-la ao seu aluno senão, como haverá essa possibilidade de alegria para o aluno se nem mesmo o professor a conhece e tão pouco a usufrui?

Assim, firmamos mais uma vez aqui, a necessidade de uma formação que abarque a alegria, a satisfação, a liberdade, a felicidade, o amor, a esperança e o prazer na realização do trabalho. Tais possibilidades encontramos na Pedagogia Progressista, na pedagogia de esquerda, na pedagogia que nos convida a enxergar a vida como ela é e, mesmo assim, nos aponta saídas e estratégias porque acredita no movimento da vida e nos autores da História; uma pedagogia que sabe que tudo está por vir e pode acontecer; uma pedagogia que não se extingue no fracasso, na infelicidade, no impossível.

O objetivo de Snyders ao propor a alegria é aliar a cultura primeira à cultura elaborada para que se alcance o sentido desta alegria que “[...] não é uma alegria qualquer, um estado simples de graça, um descomprometimento, um afastamento da realidade e seus problemas” (CARVALHO, 2005, p. 9). A alegria que Snyders tem em mente, segundo Carvalho (2005, p. 9) é: “[...] a busca da originalidade, da criatividade, da auto-superação e crescimento constante das potencialidades dos indivíduos, da supressão (ou pelo menos sua diminuição) das inseguranças, do medo e incertezas”.

Portanto, é a alegria de conhecer, de saber e poder fazer suas escolhas, criticamente, frente as diferentes possibilidades que a realidade oferece. Neste fato, reside o por que a necessidade da satisfação, de uma satisfação bem “[...] intensa para fazer sentir que vale a pena viver, satisfação da cultura que me fará sentir o possível desabrochar do homem [...] e a satisfação de persuadir-me de que sou capaz de juntar-me a esses esforços” (SNYDERS, 1988, p. 21). Estamos preparados para aceitarmos este convite? Um convite que pode nos levar além das queixas diárias sobre os alunos, sobre o diretor, sobre o salário, sobre a indisciplina, enfim, pode nos levar além deste quadro que muitos profissionais da educação vivem e desvendar-nos o verdadeiro sentido da educação, a que veio e a que se propõe, de fato, nesta perspectiva marxista.

Este convite culmina no progresso que, segundo Snyders (1988, p. 166) é “[...] a base da cultura progressista, o denominador comum das pedagogias progressistas” (SNYDERS, 1988, p. 166). Snyders acredita que negar este progresso é uma das razões essenciais para que a escola não se constitua como sendo alegre.

A discussão do autor, em síntese, gira em torno do sistema capitalista, pois segundo ele “[...] a burguesia tomando consciência de que seu mundo não pode mais progredir vai negar que o mundo progrida, que ele possa continuar a progredir” (SNYDERS, 1988, p.167). Ou seja, para manter-se no poder, a burguesia apresenta-se como natural, como se as coisas sempre fossem constituídas desta maneira: dominadores e dominados ou exploradores e explorados. Por isso que a pedagogia de esquerda ou revolucionária - já que “[...] sem teoria revolucionária não há prática revolucionária” (SNYDERS, 1974, p. 12) - ousa afirmar o progresso, ousa progredir em direção à satisfação cultural.

Precisamos ultrapassar a idéia de que a história é um caos ou uma sucessão de acasos. A história possui uma continuidade que forma um processo total. Por ser assim, as coisas não se resumem na “[...] repetição e estagnação. O novo existe” (SNYDERS, 1988, p. 170). Temos o conhecimento da cultura histórica faz com que nasça em nós a alegria, por saber que o mundo mudou e vai continuar mudando e nós somos partícipes desta mudança por meio de nossas ações. Por isso, SNYDERS (1988, p. 170) nos orienta a “[...] acolher o novo, estar disponível para o novo, ter força para abandonar o conforto intelectual de seus hábitos”, ou seja, a alegria da descoberta que nos levará à novas compreensões, que darão sentido às coisas que não faziam sentido. Vale ressaltar que, nenhum progresso ocorreu instantaneamente, automaticamente, já que aquilo que produz sentido nas coisas e promove sua transformação é o movimento do mundo.

Na análise feita pelo autor, há três obstáculos difíceis que temos que ultrapassar, para que os conceitos não se percam nos termos pejorativos do senso comum. Primeiro, trata-se de que a afirmação dos termos alegria e felicidade não fiquem no entendimento de cultura e lazer, como por exemplo, uma literatura fácil, uns filmes, músicas, o que seria lastimável. Em seguida, há que se superar a idéia comum de que o progresso se limita ao trabalho e produção de grandes escritores e políticos. Por fim, é preciso

ultrapassar a oposição que há entre indivíduo e sociedade, interesses pessoais que culminam no progresso individual e não no social. Este, com certeza, é o mais difícil de ser superado, frente ao individualismo que vivemos.

Mesmo com todos estes obstáculos, acreditamos na proposta desta pedagogia. Se assim não fosse, estaríamos reduzidos a uma série de “[...] maquinações hábeis, astuciosas talvez, mas de alcance muito limitado, incapaz de lutar contra as rotinas e contra o espírito conservador” (SNYDERS, 1974, p. 12). Opostamente a esta alienação, podem existir aspirações comuns, interesses gerais em que a vida do indivíduo se realize em vez de a todo momento recuar perdê-la.

Nesta proposta pedagógica, o professor alcança um bem-estar que lhe possibilita condições para enfrentar os desafios que a vida lhe oferece, de uma maneira mais saudável e feliz.

Se o bem-estar psicológico, como já vimos anteriormente, consiste na aceitação de si, nas relações positivas com os outros, no crescimento pessoal e na autonomia, é possível que tais aspectos suscitem alegria e satisfação no professor, já que este, antes de relacionar-se com o outro, relaciona-se consigo mesmo. Destarte, refletirá, naturalmente, a alegria, a felicidade e a satisfação consigo mesmo e com seus relacionamentos e isso culminará num ambiente de trabalho mais agradável e lhe proporcionará expectativas de algo melhor para o futuro, por meio da sua ação, carregada de sentido, por conhecer as dificuldades que o cerca e por querer superá-las.

O bem-estar psicológico culmina na maturidade psicológica. Falar de maturidade é falar de alguém que não é mais criança, de alguém que possui uma percepção real de si e não se deixa enganar facilmente por discursos bonitos que ouve. Além da aparência, consegue reconhecer a essência das coisas. Sabe que pode ter períodos de felicidade e de infelicidade, mas não se adaptará a eles, pois adaptar-se às coisas esvazia o sentido de luta, de acreditar em algo novo, em mudança.

Um professor acomodado não produzirá transformação, pois está imerso em seu próprio mundo; cessou a construção de sua identidade e, assim sendo, a estagnação prevalece, juntamente com a infelicidade e com a insatisfação.

A proposta da Pedagogia Progressista é justamente o movimento e, assim como o bem-estar psicológico, refere-se à permanente construção e reconstrução dos sentidos e dos objetivos da vida, já que tudo está por definir-se e conquistar-se.

Existem os sofrimentos, as culpas, os conflitos, a infelicidade, a morte e isso não significará, necessariamente, que o professor não esteja saudável. Perceber que pode enriquecer e desenvolver-se nestas circunstâncias, são indicadores de maturidade psicológica. É claro que ninguém almeja a infelicidade, isso seria hipocrisia, mas avaliar a felicidade num certo momento da vida como condição para uma felicidade futura, seria estupidez. Tal concepção situa-se na cultura primeira, ou alegria efêmera, a que se refere Snyders (1988).

Entender que a felicidade pessoal não é o maior bem de todos os seres humanos é avançar rumo à cultura elaborada, é ser partícipe na luta contra a desigualdade, é produzir significado na vida pessoal e enxergar-se para além de si mesmo, ou para além da *eudaimonia*. Snyders (1988, p. 80) diz que é justamente:

[...] lá onde as tendências, as correntes defrontam-se, encontraremos com o que alimentar nossas satisfações culturais, encontraremos também como intervir, uma vez que há uma esperança razoável de fazer com que a situação evolua. Unir a cultura à luta de classe é introduzir uma aspereza que pode parecer terrível, mas é colocar a cultura no mesmo nível da vida dos homens e é afirmar que sobre o plano cultural também podemos conhecer a satisfação de agir e de contribuir com o progresso.

Somos responsáveis por nossas escolhas e responderemos por elas e estas refletirão no meio em que vivemos. Snyders (1988) fez sua escolha e, tendo-o como modelo, podemos fazê-la também. O autor diz que escolheu os que venceram o pessimismo, não contentando-se com um ponto final na história de suas vidas. Declara ainda que, mesmo sendo “[...] fraco e covarde, a realidade e a ficção [designaram-lhe] homens que souberam ultrapassar sua fraqueza – e esforço-me para tomá-los (e como) por modelos” (SNYDERS, 1988, p. 78). Acreditamos que o autor refere-se àqueles que, cientes de seus limites e fraquezas, optaram por lutar e encontrar uma saída que os fizessem ultrapassar o estado de apatia, de alheamento, de fracasso, de não aceitar o fatalismo. Tiveram a coragem de enfrentar e encontraram, na realização deste ato, a

esperança de um mundo melhor. Vencer o pessimismo é vencer o senso comum, a ideologia dominante, é o des-velar de uma nova vida. Vencer o pessimismo é vencer a desesperança, que nos imobiliza e poda nossas ações.

Por isso, podemos dizer que a sociedade produz tanto sua condenação quanto os recursos necessários para sua revolução. Este pensamento dialético nos mostra que o passado é a garantia de “[...] progressos possíveis, uma vez que progressos já foram realizados” (SNYDERS, 1988, p. 78). Os fatos passados nos mostram que temos uma escolha e que podemos fazê-la.

Se ultrapassarmos os limites da cultura primeira, promoveremos sua ruptura e esta encontrará sua continuidade na cultura elaborada. Já falamos da cultura primeira e de suas alegrias efêmeras e agora queremos dar mais consistência à cultura elaborada, que faz parte, também, de uma escolha que podemos fazer. Snyders (1988, p. 78) diz que esta cultura consiste em:

[...] evocar o egoísmo, a hostilidade, a incomunicabilidade e convencer que o homem não se reduz a isso; dizer da infelicidade dos homens e que o homem não é feito para a infelicidade; [isso] é o que chamo de cultura elaborada progressista.

Esta fala de Snyders vem de encontro à todos os nossos questionamentos até aqui. Acreditamos que o professor pode ser feliz e que a cultura elaborada lhe permite a compreensão desta felicidade. Uma felicidade que traduz-se em luta, não uma luta em prol de si mesmo; uma luta que pode ser vencida pela esperança, como dissemos anteriormente, uma esperança que não se acaba no esperar, mas que é alimentada pela sua prática.

Assim, o autor conclui a análise sobre a cultura elaborada com a seguinte frase: “[...] As pessoas cultas zombam freqüentemente de nosso conceito de otimismo. Tanto pior, tanto pior para as pessoas cultas” (SNYDERS, 1988, p. 78). Para Snyders (1988) o otimismo é uma categoria progressista e uma arma revolucionária. Trata-se de algo que dá sentido à vida e torna-se razão para viver. Ser otimista é ter esperança, é enxergar possibilidades de mudança, mesmo frente a crise da sociedade. É saber-se no mundo, pelo mundo e para o mundo. Podemos dizer que otimismo e esperança, juntamente com

a alegria, a felicidade, a satisfação, a liberdade e o progresso, são categorias essenciais para o acontecimento da Pedagogia Progressista.

Para Freire (1992), a esperança nasce no coração de uma pedagogia que tem o oprimido como sujeito, pois ela implica em uma denúncia das injustiças sociais e das opressões que perpetuam ao longo da história. Ao mesmo tempo, Boff, no prefácio do livro de Freire (1992, p. 8), **Pedagogia da Esperança**, diz que ela:

[...] anuncia a capacidade humana de desfatalizar esta situação perversa e construir um futuro eticamente mais justo, politicamente mais democrático, esteticamente mais irradiante e espiritualmente mais humanizador.

Muitas pessoas acusam a obra de Freire de sonho e utopia, declarando que esse “[...] sonho e utopia não [são] apenas inúteis, mas também inoportunos enquanto elementos que fazem necessariamente parte da prática educativa desocultadora das mentiras dominantes” (FREIRE, 1992, p. 9). Mesmo frente à essas críticas, o autor ousa escrever um livro sobre a esperança, pois para ele “[...] a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma desocultação desveladora, uma experiência de desocultação da verdade” (FREIRE, 1992, p. 9).

Em meio à desesperança em que vivemos, só poderemos negá-la por meio da esperança e do sonho. Freire (1992, p. 10) diz que “[...] a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir ao fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao recriador do mundo”.

Freire (1992) não atribui ao seu conceito de esperança o poder de transformar a realidade, sem levar em conta os dados concretos da mesma, afirmando apenas que seu conceito é capaz de modificá-la. Reconhece os limites desta esperança ao dizer que ela “[...] não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos de esperança crítica como o peixe necessita de água despoluída” (FREIRE, 1992, p. 10).

Acreditar que se pode mudar o mundo só por meio da esperança é atuar na cultura primeira (ingenuamente), pois esta é uma forma de cair na desesperança, no pessimismo e no fatalismo. Por outro lado, não podemos prescindir da esperança como

verdade ética da luta, pois esta não pode ser reduzida a atos calculados apenas ou à cientificidade. Por isso que, para Freire (1992, p. 11), a esperança é uma necessidade ontológica que precisa arraigar-se na prática, pois:

[...] enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.

Seria lastimável experimentar a esperança de forma errada, pois como dissemos anteriormente, ela logo culminaria na desesperança e no desespero. Por isso, a urgência da educação progressista, já que esta contém em seu bojo, a esperança, característica fundamental para que a desesperança e o desespero não sejam a consequência da inação e do imobilismo.

Cientes desta urgência na área educacional, Freire (1992, p. 11) diz que é tarefa do professor progressista “[...] desvelar as possibilidades [...] para a esperança sem a qual pouco podemos fazer”. Ensinar implica na apropriação da significação profunda do conteúdo ensinado. Assim, ensinar passará a ser um ato “[...] criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do (a) professor (a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender” (FREIRE, 1992, p. 81).

Esta proposta requer muito de nós, pois nos convida a sairmos de nossa visão limitada, ou mesmo, da cultura primeira. Requer que estejamos dispostos a ensinar (após apreendermos muito bem e nos apropriarmos deste ensino) as crianças, que serão homens, agentes transformadores de uma sociedade, ou não. Muito disso depende de nós. Requer, também, que o professor realize este ensinar satisfatoriamente e não apenas reproduza o ensino por meio de conteúdos incomunicáveis.

## 6 CONCLUSÃO

Ao refletirmos sobre as diferentes concepções de felicidade ao longo da história e pontuarmos qual de tais conceitos se constituiu o foco de nosso estudo; ao abordarmos sobre a profissão docente e nesta, sinalizarmos a síndrome de *Burnout* como uma das causas do mal-estar que esta classe tem enfrentado e, por meio da teoria de Wallon descrevermos o quanto este mal-estar tem afetado negativamente o ambiente educacional e comprometido os objetivos pedagógicos, repercutindo tanto na vida do educando como na vida do docente, procuramos percorrer o caminho que para nós estava obscuro e precisava de respostas para clareá-lo um pouco.

Quando nos propusemos a investigar o mal-estar docente, sinalizando a síndrome de *Burnout* como uma das possíveis causas deste mal-estar, pensamos na possibilidade de que a realidade, por nós observada em nosso estágio na disciplina de Prática de Ensino do curso de Pedagogia, pudesse ser melhorada e que o professor tivesse uma vida mais feliz na realização de seu trabalho. Com isso, pensamos em subsidiar e orientar a ação destes profissionais - ainda que ousadamente, por termos recém-saído de um curso de graduação - no sentido de uma intervenção preventiva no contexto educacional, por meio do conhecimento dos fatores determinantes do estresse ocupacional, no caso a síndrome de *Burnout*, ainda pouco conhecida por esta classe profissional, no intuito que se desenvolvesse uma prática pedagógica mais feliz, frente às diversidades encontradas no campo educacional.

Acreditamos, também, já que esta é a profissão abraçada por nós, que o ato educativo não está vinculado somente ao aprimoramento das funções e capacidades cognitivas do educando, mas sobretudo, às manifestações afetivas que estão implicadas neste ato. Num mundo em que a produtividade e a eficiência são os parâmetros do "sucesso" profissional e da realização pessoal e em que a própria educação é tratada como um negócio rentável, falar em felicidade e emoção na relação educacional, ajuda a expor a contradição existente na idéia dominante de que é o mercado que regula todas as relações.

Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir para a compreensão da idéia de que, sendo os professores mais satisfeitos, menos frustrados e, conseqüentemente, mais felizes, isso poderá repercutir na constituição de sua individualidade e nos seus relacionamentos interpessoais, bem como, criar na relação pedagógica, um campo afetivo com seu aluno, campo este, no qual transitam não só conteúdos (conhecimentos), mas também afetos (sentimentos e emoções). Muitas vezes, a nossa falta de compreensão de quais processos estão envolvidos na mediação é o que tem nos levado a utilizarmos o poder e a autoridade de formas abusivas (isto vale para os alunos também) e provocado a dicotomia, se assim podemos dizer, entre professores e alunos.

Por isso, propusemos o título "Formação de professores felizes: evitando a síndrome de *Burnout*", por este apontar uma saída para a vivência conturbada do professor em meio a sua atuação profissional. Por meio da síntese entre a Pedagogia Tradicional e Escola Nova, Snyders (1974) pôde elaborar a Pedagogia Progressista, que traz em seu bojo a alegria como tema principal.

Propor a alegria como tema central da vida docente, a nosso ver, possibilita que ele alcance o estado psicológico desejável que é o bem-estar. Assim, a formação do professor, por meio desta proposta pedagógica de Snyders, será uma formação plena de alegria e felicidade por tudo o que esta proposta abarca e, também, será uma formação que o leve a viver e realizar seu trabalho de uma maneira prazerosa e satisfatória. Este é o nosso alvo: que todos estes profissionais estejam bem para a realização de suas funções.

Ao fecharmos nossa dissertação, não damos como plenamente respondidas todas as questões que nortearam este trabalho. Sabíamos, desde o início, da complexidade do tema, entretanto, sabíamos, também, que não podíamos fugir dele, mesmo que, ao final, percebêssemos que avançamos poucos passos. Acreditamos que outros pesquisadores, talvez, sintam-se incomodados com este problema por nós levantado e se disponham a investigá-lo. Então, outros passos serão dados.

A realização deste trabalho, que tanto esforço nos exigiu, é mais um motivo para darmos razão à Snyders (1996, p. 200) quando diz que "[...] a maior alegria cultural é

sentir-se participante de um movimento de autoprogresso, do progresso da sua comunidade, do progresso do mundo".

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ANTUNES, Celso. **Professor bonzinho = aluno difícil: a questão da indisciplina em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARISTÓTELES. **Política**. Brasília: UNB, 1985.
- BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria. **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- BERLINGUER, Giovanni. **A doença**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BOCATO, Raquel. De cada dez profissionais, um se diz deprimido. In: **Folha de São Paulo on-line**, 30/04/2006, p. 1 e 2.
- CAIN, Jacques. **O campo psicossomático**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- CAMILLIS, Lourdes Stamato de. **Entrevista com Georges Snyders**, traduzida por Elvira Cristina Lima, 1998.
- CAPRILES, René. **Makarenko – o nascimento da pedagogia socialista**. São Paulo: Scipione, 1989.
- CARLOTTO, Mary Sandra. **A síndrome de Burnout e o trabalho docente**. Revista Psicologia em Estudo. Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun., 2002.
- CARLOTTO, M. S.; GOBBI, M. D. **Síndrome de Burnout: um problema do indivíduo ou do seu contexto de trabalho?** <http://www.ulbra.br/psicologia/margob.htm>. Acessado em 19/03/2003.
- CARVALHO, Roberto M. B. **Georges Snyders: em busca da alegria na escola**. [http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_georges\\_snyders.asp?f\\_id\\_artigo=53](http://www.educacaoonline.pro.br/art_georges_snyders.asp?f_id_artigo=53). Acessado em 21/11/2005.
- CHARLOT, Bernard. **Educação e culturas**. [http://www.artmed.com.br/patioonline/fr//conteudo\\_patio.php?codigo=636&seção=54&pai=53](http://www.artmed.com.br/patioonline/fr//conteudo_patio.php?codigo=636&seção=54&pai=53). Acessado em 12/10/2005.
- CHARLOT, Bernard. In: **Nova Escola**, out. São Paulo: Abril, 2006, p. 15, 16.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, I. (coordenadores). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino. **Condições de saúde e de trabalho dos professores da rede particular de ensino: um subsídio aos congressistas para a reforma da Previdência**. 1997.

COSTA, Célio Juvenal. **Sofistas gregos: agentes políticos em Atenas nos séculos V e IV a. C.**, 1997.

CROCHÍK, José Leon. **Notas sobre trabalho e sacrifício**. Revista Trabalho, Educação e Saúde, 1 (1): 61-73, 2003.

DUBET, François. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor**. Revista Brasileira de Educação, n. 5, maio/ago. 1997, p. 222-31, São Paulo.

DUROZI, Gerard. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Papirus, 1996.

EINSTEIN, A. **Como vejo o mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

EPICURO. **Carta sobre a felicidade – a Meneceu**. São Paulo: UNESP, 2002.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FRANÇA, H. H. **A síndrome de *Burnout***. Revista Brasileira de Medicina-RBM. Vol. 44, nº 8, p. 197-199, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?** Revista Trabalho, Educação e Saúde, 1 (1): 45-60, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2001.

GRODDECK, Georg. **La maladie, l'art et le symbole**. Editions Gallimard, 1969.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003.

HELLER, Agnes. **O futuro das relações entre os sexos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HELLER, Agnes. **Para mudar a vida – felicidade, liberdade e democracia**. Entrevista a Ferdinando Adornato. Brasiliense, 1982.

HOWARD, Caygill. **Dicionário Kant**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/empregos/ce3004200604.htm>. Acesso em 30/10/2006. Pedagogia adota a gerontologia (da reportagem local) e Médico contesta estatística de pessoas doentes (da reportagem local).

**Jornal Gazeta do Povo.** Curitiba, 27/09/2005, p. 3.

**Jornal O Diário do Norte do Paraná.** Maringá, 12/09/2004, p. 5.

KOFFKA, Kurt. **Princípios de Psicologia da Gestalt.** São Paulo: Cultrix, 1975.

LANE, Silvia T. Maurer; ARAÚJO, Yara (org). **Arqueologia das emoções.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Raimundo de. **O professor e o estresse.** Revista Universidade e sociedade, ano 13, número 17, jun., p. 35-39, 2002.

LIPP, Marilda Novaes (org.). **O estresse do professor.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

LORENZ, K. **A demolição do homem.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

LUEDEMANN, Cecília da Silva. **Anton Makarenko – vida e obra – a pedagogia na revolução.** São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura (org.). **Desatando os nós da formação docente.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

MARANGON, Cristiane; BENCINI, Roberta. **O conflito nasce quando o professor não ensina.** In: Nova Escola, Ano XXI, n. 196, outubro, 2006, p. 15-16. Entrevista a Bernard Charlot.

MARTINI, Flávia. **Condições de Trabalho podem provocar Burnout.** Jornal da UEM, Ano 8, n. 61, p. 3, 2006.

MARX, K. **O capital.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K. ENGELS, F. **Obras escolhidas - VI.** Prefácio à "Contribuições à crítica da economia política". 1968.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MORAIS, Regis de. **Violência e Educação.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

NOVO, Rosa Ferreira. **Para além da eudaimonia – o bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada.** Fundação Calouste Gulbenkian. Coimbra: Dinalivro, 2003.

- OLIVEIRA, Maria Izete de. **Indisciplina escolar**. Brasília: Líber Livros, 2005.
- PETRAUSKAS, Ivan Perret. **Sentir e pensar**: estratégias de sobrevivência (artigo), 2002.
- PLATÃO. **A República**. São Paulo: Cultura, 19..
- PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- SÁNCHEZ, Franco; CASTRO, Jordi. **Emoção e saúde**. Anales de Psicologia, 1999.
- SANTOS, Ely Souto dos. **Os proletários da cultura**. Porto Alegre: Dom Bosco, 1975.
- SÊNECA. **Da tranqüilidade da alma**. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- SÊNECA. **Sobre la felicidad**. Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- SILVA, Flávia Pietá P. da. **Burnout: um desafio à saúde do trabalhador**. 2002. <http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n15.htm>. Acessado em 13/11/2005.
- SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. s/l: Manole, 1988.
- SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- SNYDERS, Georges. **Ya-t-il une vie après l'école**. Paris: ESF Editeur, 1996. Tradução de Regina Taam.
- SNYDERS, Georges. **Pedagogia Progressista**. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.
- SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não-directivas?** Lisboa: Moraes Editores, 1978.
- TAAM, Regina. **Pelas trilhas da emoção**. Maringá: EDUEM, 2004.
- THUMS, Jorge. **Educação dos sentimentos**. Canoas: Ulbra, 2003.
- WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.
- WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.
- WALLON, Henri. **Revista Enfance**, nº 7, 1985, p. 130. Ed. Spéciale.
- WARREN, Howard C. **Dicionário de Psicologia**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1991.
- YOLTON, Jonh W. **Dicionário Locke**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

ZAGURY, Tânia. **Professor refém**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ZAZZO, René. **Onde está a Psicologia da criança?** São Paulo: Papirus, 1989.