

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

**A SÍNDROME DE BURNOUT E O TRABALHO NA
“EDUCAÇÃO ESPECIAL”:
Um olhar sobre as percepções dos educadores**

GEISA LETÍCIA KEMPFER BÖCK

Florianópolis
2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

A SÍNDROME DE BURNOUT E O TRABALHO NA
“EDUCAÇÃO ESPECIAL”:
Um olhar sobre as percepções dos educadores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina na linha de pesquisa de Educação e Formação de Educadores como requisito parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação do, sob orientação da professora Dr^a. Sílvia Zanatta Da Ros.

GEISA LETÍCIA KEMPFER BÖCK

Florianópolis
2004

GEISA LETÍCIA KEMPFER BÖCK

A SÍNDROME DE BURNOUT E O TRABALHO NA “EDUCAÇÃO ESPECIAL”:

Um olhar sobre as percepções dos educadores

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e Formação de Educadores

Aprovado em ___/___/___

Pela Banca Examinadora:

(Profª Drª Sílvia Zanatta Da Ros – Orientadora – CED/UFSC)

(Profª Drª Bernadete Wrublevski Aued – CFH/UFSC)

(Profº Drº Lucídio Bianchetti –CED/UFSC)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu companheiro inseparável *Alexandre* que me apoiou e me auxiliou nesta caminhada transmitindo-me a tranqüilidade e o amor em todos os momentos. Ao *Iuri* que trouxe alegria e a força para não desanimar.

Dedico também a todos, que direta ou indiretamente se fizeram presentes nesta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, *Alípio e Marlene*, pela vida, ensinamentos e compreensão da ausência.

Ao meu esposo *Alexandre* pelo amor, companhia e apoio.

Ao meu filhinho *Iuri*, que trouxe-me alegrias e muito entusiasmo.

Ao meus irmãos *Gérson e Greice* e minha cunhada *Ludiana*, pela amizade e cumplicidade.

Aos meus sogros, *Irineu e Zulmira*, e ao meu cunhado, *Alan*, por não me fazer mais presente.

Aos meus *familiares*, que nos pequenos momentos de encontro fizeram eternas as alegrias.

Aos *amigos*, pelo companheirismo, e pelas longas conversas.

Aos *colegas* de curso, pelo convívio.

À *Pós-Graduação em Educação* da Universidade Federal de Santa Catarina, pela oportunidade do mestrado e apoio institucional.

Ao CNPq, pela bolsa de estudo.

À *Florianópolis*, pela magia de seu encanto.

Às pessoas que colaboraram para este trabalho, pela disposição e credibilidade.

Aos professores da banca examinadora, *Bernadete e Lucídio*, que auxiliaram com críticas construtivas.

À minha orientadora e amiga, *Sílvia*, que além da orientação, sempre possibilitou boas conversas e reflexões.

RESUMO

A presente dissertação, é fruto da pesquisa de mestrado realizada numa Instituição de “educação especial” na cidade de Florianópolis/SC. Busca-se com esta um redimensionamento do olhar que se tem em relação a profissão, o prazer e o sofrimento a que estão submetidos os atores sociais no universo dos trabalhadores em educação, que em muitas pesquisas passam despercebidos, os “educadores especiais”. Porque neste âmbito? Pois conforme Dejours, 1999, “... o grande palco do sofrimento é certamente o do trabalho, tanto para os que dele se acham excluídos quanto para os que nele permanecem”. Sugere-se uma reflexão sobre várias situações vivenciadas por estes educadores: a obrigação, o tempo limitado, o mercado financeiro, a política predominante, a instabilidade, a insegurança, entre tantas outras que aqui poderiam ser elencadas. Devido a diversidade de questões que permeiam o trabalho do “educador especial”, apresenta uma discussão sobre a Síndrome de *Burnout* sem deixar de considerar que os mesmos encontram-se na *classe-que-vive-do-trabalho*; na dimensão da exploração da sua força de trabalho. Outros questionamentos também se fazem presentes como: Desde quando e para quem o trabalho tornou-se um sofrimento? A educação realmente está se tornando uma mercadoria? Ou ainda como constituir-se “trabalhador em educação” sem correr os riscos de um possível adoecimento, sendo que, o espaço escolar/instituição está sendo visto de forma muito negativa? O que está nos levando a ter este olhar sobre a instituição/escola? Há um entendimento de que nos constituímos em nossas relações sociais e da mesma forma participamos da nossa própria constituição e também na de outros sujeitos? Portanto no anseio de compreender o que é esta síndrome, e como ela manifesta-se nos “educadores especiais” faz-se necessário, também, visualizar o movimento dos trabalhadores inseridos no modo de produção capitalista e as suas condições de trabalho.

ABSTRACT

This essay is the result of a Master's course research project undertaken at a 'Special Education' Institution in Florianópolis city, in the state of Santa Catarina. The aim is to re-dimension the view of the profession, the pleasure and the suffering to which the social 'actors' are submitted in the universe of the workers in the Education sector, who in turn are often ignored, that is to say, the 'special needs educators'. Why choose this view? According to Dejours, 1999, '...work is itself, the great stage where suffering takes place, involving both, those who are excluded from work as well as those who remain working.' One suggests to reflect on several situations lived by those educators: commitment, limited time, the financial market, the predominant politics, instability, insecurity, amongst many other factors that could be listed here. Due to the diversity of questions that permeate the 'special needs educator's work', one proposes a discussion over the 'Burnout Syndrome' taking into account the fact that those professionals are part of the 'class of those who earn a living through work', in proportion to the exploitation of their work effort. Other issues are also present, such as: Since when and to whom has work become a process of suffering? Has education really become a commodity? Or how can one become an 'Education-sector worker' without running the risk of possible illnesses, as the school/institution environment has been seen in a very negative way? What makes us feel this way towards the institution/school? Is there an understanding of who we are in our social relations and in the same way, do we take part in our formation and in other subjects' formation? Therefore, intending to understand what this syndrome is, and how it manifests in the 'special needs educators' one must also look at the movement of the workers who are inserted in the capitalist production mode and their working conditions.

LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS, FIGURAS E ANEXOS

TABELAS

Tabela 1 - Compromisso financeiro.....	41
Tabela 2 - Formações e tipos de contrato dos professores estaduais.....	57
Tabela 3 - Dimensões do <i>burnout</i>	67

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Esgotamento ao final do dia.....	30
Gráfico 2 – Esgotamento com o trabalho	31
Gráfico 3 – Carga horária semanal	43
Gráfico 4 – Horas semanais às atividades Domésticas	44
Gráfico 5 – Frustração.....	49
Gráfico 6 – Formações dos professores estaduais.....	56
Gráfico 7 – Formações dos professores municipais.....	56
Gráfico 8 – Confraternização com amigas(os).....	91

FIGURAS

Figura 1 – Olhar sobre a escola.....	18
Figura 2 – As (pre)ocupações.....	19
Figura 3 - Trabalho, obrigação e produtividade.....	27
Figura 4 - Condições de trabalho.....	29
Figura 5 –Salário e condições de vida.....	38
Figura 6 – O dia de pagamento.....	42
Figura 7 – Escolhas e percepções.....	65
Figura 8 – O trabalho.....	71

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário com informações pessoais e respectivas tabelas com resultados	102
Anexo 2 – Questionário sobre a <i>síndrome de Burnout</i> e respectivas tabelas de resultados.....	113
Anexo 3 - Tabelas com o número de professores por formação inicial que atuam na instituição.....	117
Anexo 4 - Tabela de faltas na instituição – referente ao ano de 2002.....	118
Anexo 5– Transcrição da entrevista com a diretora técnica da Instituição	119

SUMÁRIO

RESUMO.....	VI
ABSTRACT.....	VII
LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS, FIGURAS E ANEXOS.....	VIII
SUMÁRIO.....	X
INTRODUÇÃO.....	12
O PROBLEMA DE PESQUISA.....	19
OBJETIVOS.....	20
REFERÊNCIAS METODOLÓGICAS.....	21
Grupo investigado.....	22
Demais procedimentos para coleta de informações.....	23
Procedimentos para análise das informações.....	25
CAPÍTULO 1 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	27
1.1 A constituição do(a) trabalhador(a).....	27
1.2 Condições de trabalho.....	29
1.3 O Salário.....	38
1.4 Tempo de trabalho.....	42
CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZANDO A INSTITUIÇÃO.....	51
2.1 Sobre a Instituição de “educação especial”.....	51
2.2 Sobre os professores.....	54
2.3 Sobre as direções: da diretoria geral, da direção técnica e	58

administrativa.....	
2.4 Sobre as capacitações, espaço para atualização profissional.....	60
2.5 Sobre as perdas de direitos na Instituição.....	62
2.6 Sobre a percepção do trabalho do “educador especial” pela diretora técnica da instituição, como deveria ser	62
CAPÍTULO 3 – COMO TOLERAR O INTOLERÁVEL?.....	64
3.1 Síndrome de <i>Burnout</i>	64
3.2 Percepção.....	69
3.3 Trabalho?! Opressão? libertação?.....	70
3.3.1 <i>Os caminhos trilhados na sociedade do capital, breve contextualização</i>	71
3.3.2 <i>Estranhamento</i>	72
3.3.3 <i>Alienação</i>	74
3.4 A “educação especial” no Brasil.....	76
3.4.1 <i>As legislações e a “educação especial”</i>	78
3.4.2 <i>DÚVIDAS QUANTO A NOMENCLATURAS: Deficiente?! Portador de deficiência?! Ou...?!</i>	82
CAPÍTULO 4 – REDIMENSIONANDO O SOFRIMENTO.....	85
4.1 A negação do sofrimento.....	85
4.2 Conclusão.....	94
BIBLIOGRAFIA.....	96
ANEXOS.....	101

INTRODUÇÃO

Síndrome de *Burnout* e o trabalho na “educação especial”

“Para dizer a verdade, tudo neste mundo não passa de uma sombra e de uma aparência, mas o fato é que esta grande e longa comédia não pode ser representada de outra forma¹”.

(ERASMO DE ROTTERDAM)

Dentre as tantas questões que poderiam ser pesquisadas na educação, optou-se em colocar como ator principal desta o Educador, tendo como seu palco e cenário o trabalho. Da relação educador e trabalho, chegou-se à *síndrome de burnout*.

A idéia de pesquisar essa síndrome e sua relação com o trabalho do educador de “pessoas com história de deficiência”, surgiu na condição de acadêmica do curso de “educação especial”, na Universidade Federal de Santa Maria, onde realizei alguns projetos² de pesquisas relacionados com esta temática. Primeiramente estudei o “stress ocupacional em professores do ensino fundamental frente à proposta da escola inclusiva”, chegou-se a várias considerações importantes sobre o assunto, e principalmente, que os professores realmente sofrem, muitos sem saber o motivo do seu sofrimento e sem entender o porquê continuam com seu trabalho na educação. Um dos resultados mais relevantes e que motivou a proposta da presente pesquisa, foi a compreensão de que estes profissionais apresentavam sinais importantes de sofrimento na relação com o trabalho, que iam além do próprio stress³, chegou-se, assim, ao entendimento de que a questão se ampliava para a

¹ Extraído do livro “Elogio a Loucura”, escrito em 1508, reeditado em 2002, p. 41

² Na condição de acadêmica de educação especial, na Universidade Federal de Santa Maria, participei de alguns projetos de pesquisa, sendo que fui Bolsista de iniciação científica FAPERGS e da PRAE nos projetos intitulados “Stress em professores frente a proposta da escola inclusiva” e “Burnout: a resposta ao stress da escola inclusiva”, nos anos de 1998 a 2001 e 2000 a 2001, respectivamente.

³ A palavra *stress* tem sua origem no latim e conforme o Oxford English Dictionary, de 1933, foi empregada popularmente a partir do século XVII com o significado de “fadiga”, “cansaço”, alguma coisa “apertada” ou

síndrome de *burnout*. Nestas pesquisas debruicei-me na compreensão do que seria esta síndrome. E, para tal compreensão, foi realizado um estudo teórico. Ambas pesquisas tiveram financiamento da FAPERGS e do CNPq, influenciando muito em minha formação acadêmica, pois despertou o interesse pela prática da pesquisa e revelou a importância de realizá-las. Por isso, realizar um estudo direcionado aos profissionais da chamada “educação especial”, que é minha área de formação acadêmica, torna-se significativo, tanto para o exercício aprofundado de pesquisa exigido num curso de mestrado, como também, para o processo de minha constituição na condição de trabalhadora desta “educação especial”. Enfocar estes profissionais da “educação especial” nesta perspectiva, significa dizer que estão incluídos na *classe-que-vive-do-trabalho*⁴, ou talvez, na categoria que vive da venda da sua força de trabalho e, necessitam de um estudo que venha ao encontro de respostas sobre o sofrimento que se processa, também, neste contexto.

Para uma melhor compreensão deste assunto, busca-se a percepção que o educador demonstra ter de seu trabalho, tentando descobrir os espaços em que se dão as possíveis relações com a síndrome de *burnout*.

Burnout, pode ser definida como uma síndrome por meio da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho. Devido a esta importante afirmativa evidencia-se o porquê do interesse de profissionais de diversas áreas estarem buscando compreender o seu processo.

Esta síndrome foi definida por Herbert Freudenberger em 1974 como o resultado da relação que se estabelece entre o sujeito e seu trabalho, e atribui a causa à desproporção entre os esforços realizados e os resultados obtidos no cotidiano do fazer profissional.

Em 1980, Edelvich y Brodsky descrevem o desenvolvimento da Síndrome de *burnout* “como um processo de progressivas desilusões, com perda de idealismo, de energia e de propósito, experimentado pelas pessoas que trabalham em profissões de ajuda, como conseqüência das condições de trabalho”.

“penosa”. Este conceito foi inicialmente muito utilizado na área da Física para explicar a relação entre força e reação dos corpos.

⁴ Expressão utilizada por Ricardo Antunes em seus estudos. Designa a classe trabalhadora que vive na dimensão da exploração presente nas relações capital/trabalho. A totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado. (inclui neste também os desempregados). Maiores esclarecimentos sobre este assunto podem ser obtidos no livro *Os sentidos do Trabalho – ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho*. Ed. Boitempo, 1999.

Nos últimos anos da década de 90, Wanderley Codo⁵ define *burnout* como a Síndrome da desistência do educador, caracterizando-se em um profundo mal-estar que atinge cerca de 48% dos profissionais envolvidos com educação. E destes, 90% dizem estar satisfeitos com a profissão.

Conforme Codo (1999) podemos compreender a síndrome de *Burnout* como uma categoria multidimensional, envolvendo três componentes:

1 – Exaustão Emocional – Esgotamento em nível afetivo, proveniente do contato diário com problemas.

2 – Falta de envolvimento pessoal no trabalho – Afeta a habilidade para realização do trabalho.

3 – Despersonalização – Vínculo afetivo substituído por um racional. “coisificação da relação”

Segundo Maslach e Jackson (1981), isto ocorre devido a uma reação à tensão emocional crônica gerada por meio do contato direto e excessivo com outros seres humanos, por consequência do envolvimento afetivo do trabalhador com os seus clientes. Por isso *burnout* é uma síndrome em potencial para profissionais da área de serviços quando em contato com seus usuários, como é o caso do professor e os alunos. Conforme Codo

O estudo da literatura internacional indica que não existe uma definição única sobre Burnout, mas é consenso até os estudos hoje desenvolvidos que seria uma resposta ao stress laboral crônico, não devendo contudo ser confundido com stress. O primeiro envolve atitudes e condutas negativas com relação aos usuários, clientes, organização e trabalho; é assim, uma experiência subjetiva, envolvendo atitudes e sentimentos que vem acarretar problemas de ordem prática e emocional ao trabalhador e à organização. O conceito de stress, por outro lado, não envolve tais atitudes e condutas, é um esgotamento pessoal com interferência na vida do indivíduo e não necessariamente a sua relação com o trabalho. (p. 240, 1999).

Segundo especialistas, trata-se da "Síndrome da nova economia", que ataca profissionais em ambientes cada vez mais competitivos e globalizados. Quem sofre da Síndrome de *burnout* apresenta um quadro preocupante de falta de motivação para o

⁵ Fonte: **Educação: carinho e trabalho** / Wanderley Codo (coordenador) – pesquisa realizada por: Confederação Nacional do Trabalhadores em Educação e Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

trabalho, sensação de impotência, sentimento de derrota e queda na produtividade. Alguns autores conceituam o *burnout* como a etapa final das progressivas tentativas malsucedidas do indivíduo em lidar com o estresse decorrente de condições de trabalho.

No trabalho a produtividade ainda é a palavra predominante, para obter-se o lucro. Nessas condições o trabalho não dignifica o homem, mas o aprisiona: a obrigação, o tempo limitado, o mercado financeiro, a política predominante, a instabilidade, a insegurança, entre tantas outras que aqui poderiam ser elencados. E seria quase impossível abordar este tema sem que este suscitasse inúmeros questionamentos tais como: Desde quando e para quem o trabalho tornou-se um sofrimento? Por que o trabalho na sociedade capitalista adquiriu características opressoras? Existe uma relação mais próxima do aumento deste sofrimento com as políticas vigentes na contemporaneidade? A educação realmente está se tornando uma mercadoria? Muitos estudos vêm ao encontro destas questões e quanto mais se debate, mais perguntas surgem, mas existe quase um consenso entre os estudiosos da área, como por exemplo Codo, Maslach, entre outros, de que as raízes dos problemas encontram-se nas tendências econômicas e nas filosofias de administração vigentes na atualidade.

Jacques (1996) afirma que os diferentes espaços de trabalhos oferecidos apresentam oportunidades diferenciadas para a aquisição de atributos qualificativos da constituição do sujeito como trabalhador.

Mas como constituir-se “trabalhador em educação” sem correr os riscos de um possível adoecimento, sendo que, o espaço escolar/instituição está sendo visto de forma muito negativa? O que está nos levando a ter este olhar sobre a instituição/escola? Há um entendimento de que nos constituímos em nossas relações sociais e da mesma forma participamos da nossa própria constituição e também na de outros sujeitos?

Conforme Maslach e Leiter (1999) “trabalhamos em ambientes nos quais os valores humanos ocupam um distante segundo lugar atrás dos valores econômicos”, mas esta afirmação parece um pouco óbvia quando situamos o contexto neoliberal e a responsabilização do sucesso ou da derrota simplesmente ao sujeito do processo. É o que se chamaria de “livre arbítrio”, ir ao encontro das aptidões e talentos individuais, como se esta escolha não sofresse nenhuma influência das relações sociais. Desconsidera-se todo o

contexto que permeia as relações deste, como por exemplo, o seu acesso à cultura, educação, interações sociais, enfim, as oportunidades que lhe são apresentadas.

Para Codo, Sampaio e Hitomi (1993), a organização do trabalho exerce sobre o homem uma ação específica, cujo impacto é sobretudo no aparelho psíquico. Em certas condições, emerge um sofrimento que pode ser atribuído ao choque entre uma história individual, portadora de projetos, de esperanças e de desejos, e uma organização do trabalho que os ignora. Esse sofrimento, de natureza mental, começa quando o homem, no trabalho, não pode fazer nenhuma modificação na sua tarefa no sentido de torná-la mais conforme às suas necessidades, isto é, quando a relação homem-trabalho é “bloqueada”.

Nas últimas décadas pode-se observar o aumento deste bloqueio na relação entre o sujeito e seu trabalho, a educação como sendo um instrumento para a ascensão social e equalização de oportunidades, onde os princípios morais estão fundados na razão e na universalização, desconsiderando-se a prática social e as ideologias dos profissionais da educação, o que poderia gerar um conflito de valores.

Este conflito de valores, conforme Maslach e Leiter (1999), ocorre quando há um desequilíbrio entre as exigências do trabalho e nossos princípios pessoais. Em alguns casos, um emprego pode levar os indivíduos a fazerem algo que não é ético e entrarem em conflito com seus valores pessoais.

Alguns estudos apresentam evidências do descaso com os profissionais da educação, onde a “Instituição Escola”, não se encontra fora da realidade anteriormente exposta. Segundo Codo (1999), os educadores perderam o ‘status’ profissional que acompanhava a função, isso devido aos salários baixos, perda de alguns direitos trabalhistas, exigência em demasia com pouca valorização dos resultados, além de diversos outros fatores que estarão sendo discutidos quando forem abordadas as condições de trabalho dos educadores especiais⁶. Aponta ainda que, com todos estes fatores, a escola torna-se um dos piores ambientes para se trabalhar.

Existe uma relação bastante próxima entre a síndrome de *burnout* e o sistema político e econômico vigente. Abigailil, (*apud* CODO, 1999 p. 13) define a dor de *burnout* como: “a dor de um profissional enclacrado entre o que pode fazer e o que efetivamente

⁶ Nesta pesquisa serão considerados educadores especiais os sujeitos que trabalham com a prática pedagógica em instituições de ensino especial, podendo ter ou não formação na área.

consegue fazer, entre um céu de possibilidades e um inferno dos limites estruturais, entre a vitória ou a frustração”. Apresenta-se aqui uma das principais causas de *burnout*, a qual encontra-se mais presente no contexto atual, pois o professor tenta mudar a realidade social dos grupos com os quais está envolvido, mas normalmente os problemas não estão ao seu alcance de resolução, exige toda uma mudança na estrutura social, então ele fracassa, e com isso começa a aparecer o sofrimento e a frustração.

No “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” apareciam indícios da sobrecarga de responsabilidades e possíveis frustrações a que estão sujeitos todos os educadores. Questões como a prática social podem ser relacionadas com o que abordaram os Pioneiros da educação nova quando falam da compreensão da “evolução social” :

o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundezas da vida humana e social não devem estender-se além de seu raio visual; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas phases, para perceber, além do aparente e ephemero, “o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social”, e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e na pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização. (GHIRALDELLI, 1991)

Se Saviani afirma que a contribuição do educador será mais eficaz quanto mais ele seja capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global, poderia se dizer também que só se alcançaria esta compreensão da prática social global se pudessemos decifrar este jogo poderoso das grandes leis que nos dominam. Mas será que os educadores estão preparados para realizar ações que correspondam às exigências das relações sociais capitalistas? Ou pelo menos, estamos compreendendo o que é esta prática social que muitos autores abordam?

“... que tipo de sociedade podemos estar ajudando a construir com um sistema educacional que tem num dos seus principais agentes um gerador de desânimo, desencanto, pessimismo, frustração?” (FERREIRA, 1998, p. 24)

Figura 1 – Olhar sobre a escola



Fonte: Toda Mafalda (QUINO, 2001, p. 68)

O PROBLEMA DE PESQUISA

Figura 2 – As (pre)ocupações



Fonte – Toda Mafalda (QUINO 2001, p. 133)

Como educadora em formação na área da “educação especial”, minha (pre)ocupação como pesquisadora está centrada, no trabalho na sociedade atual enquanto gerador de processos de sofrimento.

Há inúmeras questões importantes no contexto da educação. No entanto, alguns recortes precisaram ser feitos e, como tal, propôs-se com esta pesquisa um estudo que leve em consideração os trabalhadores em “educação especial”, tendo como objeto a percepção destes sobre o trabalho nas instituições de “educação especial” e as possíveis manifestações de sofrimento característicos da síndrome de *burnout*.

Como problemas selecionamos as seguintes questões: Como os educadores da área da “educação especial” percebem seu trabalho? E, havendo *burnout*, quais são as manifestações?

Este estudo busca uma compreensão de como estão se constituindo os profissionais nessas instituições de educação, se uma formação específica, para a área de atuação, influencia ou não na superação do sofrimento e, ainda, quem sofre mais: aquele profissional com consciência de seu lugar de educador no processo de ensinar e aprender dentro do “ensino especial”, ou aquele profissional alheio a esta questão e que se coloca no lugar do “cuidador”, de assistencialista dos alunos da “educação especial”?

OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Elucidar a relação existente entre e o trabalho desenvolvido pelos “educadores especiais” na Instituição de “Ensino Especial” e as manifestações da síndrome de *burnout*.

Objetivos Específicos

- Investigar as percepções dos educadores sobre a proposta de trabalho adotada na Instituição de “Ensino Especial”, ou seja, sobre a concepção relativa ao processo de ensinar e aprender que embasa o pensar pedagógico nesta instituição.
- Investigar a percepção sobre o trabalho desenvolvido por si, enquanto educador, na Instituição de “Ensino Especial”, ou seja, a concepção que embasa o seu fazer no processo de ensinar e aprender.
- Verificar as possíveis manifestações da síndrome de *burnout* no grupo investigado por meio da escala Maslach.

REFERÊNCIAS METODOLÓGICAS

Essa pesquisa orienta-se essencialmente por uma abordagem qualitativa, pois, conforme Richardson (1999) a mesma justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender questões sociais, como no caso, a síndrome *de burnout* e o trabalho na educação especial.

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades, do comportamento dos indivíduos. Há, naturalmente, situações que implicam estudos de conotação qualitativa e, nesse sentido, alguns estudiosos tem identificado, pelo menos, três:

1. Situações em que se evidencia a necessidade de substituir uma simples informação estatística por dados qualitativos. Isso se aplica, principalmente quando se trata de investigações sobre fatos do passado ou estudos referentes a grupos dos quais se dispõe pouca informação.
2. Situações em que se evidencia a importância de uma abordagem qualitativa para efeito de compreender aspectos psicológicos cujos dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos devido à complexidade que encerra, nesse sentido, temos estudos dirigidos à análise de atitudes, motivações, expectativas, valores, etc.
3. Situações em que observações qualitativas são usadas como indicadores do funcionamento de estruturas sociais. (RICHARDSON, 1999, p. 80)

Nesta pesquisa foram utilizados, basicamente, as situações 1 e 2 apontadas pelo autor para justificar a escolha da abordagem qualitativa, pois a nesta pesquisa necessitou-se de informações e análises que ultrapassassem as características do estudo quantitativo. Ela vem na tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e sentidos⁷ de características situacionais apresentadas pelos entrevistados.

Segundo Vygotsky (1991), significados e sentidos correspondem a processos complexos de pensamento ou processos psicológicos superiores, uma vez que são mediados

⁷ Significados e sentidos: expressões abordada no texto sobre a percepção.

por signos culturais. A atividade mediada difere daquela imediata ou direta por envolver produções tipicamente humanas negociadas coletivamente, daí seu caráter social, histórico e mutável. Portanto, os significados pertencem ao plano daquilo que é convencionalizado e os sentidos aquilo que é privado, singular a cada sujeito.

Quanto aos instrumentos básicos utilizados como referência para chegar aos sentidos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, ou seja, pelos educadores em sua relação com o trabalho que desenvolvem na instituição de “ensino especial”, optou-se por utilizar a escala Maslach⁸, pois foi validada e utilizada por diversos pesquisadores para verificar as manifestações da síndrome de *burnout*; isto por considerar a capacidade de um instrumento servir para outras realidades que estudam uma mesma questão, onde uma pesquisa semelhante possa ser realizada.

Grupo investigado

A pesquisa foi realizada numa instituição de “ensino especial”, localizada na cidade de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, onde estão matriculadas pessoas com⁹: atraso no desenvolvimento psicomotor, deficiência mental associada ou não a outras deficiências e transtorno invasivo do desenvolvimento (diagnóstico de autismo, ...). Nesta instituição trabalham profissionais com diversas formações. Devido a este fato, a pesquisa foi realizada com os profissionais que estão envolvidos com o processo de ensinar e aprender no “ensino especial”, com regência de turma onde encontramos as seguintes especificidades:

- Educação especial com habilitação na “deficiência mental”;
- Educação especial com habilitação na área da surdez;
- Pedagogia sem habilitação em “educação especial”
- Pedagogia com habilitação em “educação especial”;
- Magistério sem habilitação em “educação especial”;
- Outra licenciatura sem habilitação em “educação especial”;

⁸ A escala Maslach encontra-se em anexo, com algumas pequenas modificações para a realidade da sala de aula, como por exemplo, a troca do termo cliente por aluno.

⁹ Informação retirada da revista publicada pela Instituição para divulgação do trabalho realizado, onde estão dados sobre sua estrutura e funcionamento.

- Educação física. (podendo ser em trabalho pedagógico de sala de aula, ou com a prática da educação física).

A justificativa para escolher estas diversas licenciaturas, deve-se ao quadro de professores que trabalham na instituição conforme exposto na contextualização da instituição.

Demais procedimentos para coleta de informações

Questionário

Foi aplicado um questionário auto-administrável com questões específicas de *Burnout*; este tem base na escala Maslach, desenvolvida em 1986, bem como na Validação e Normalização da escala de *burnout* para uso no Brasil, realizados pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho/ Universidade Federal de Brasília, em 1998. Nela constam os itens de exaustão emocional, envolvimento pessoal no trabalho e despersonalização, num total de 22 indicadores organizados a partir das seguintes categorias: (anexo 1)

- Exaustão emocional,
- Envolvimento pessoal no trabalho,
- Despersonalização.

Todos os professores da instituição receberam os questionários com perguntas fechadas¹⁰ e ao responder, individualmente, não se identificaram.

Conforme recomendação de Richardson, (1999) o questionário, para ser aplicado, não ultrapassou de uma hora de duração e incluiu diferentes aspectos de um mesmo problema, ainda que não sejam analisados em determinado momento.

Entrevista

O termo *entrevista* é construído a partir de duas palavras, *entre* e *vista*. *Vista* refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. *Entre*

¹⁰ Questionário com perguntas fechadas são aqueles instrumentos em que as perguntas ou afirmações apresentam categorias ou alternativas de respostas fixas e preestabelecidas. O entrevistado deve responder à alternativa que mais se ajusta às suas características, idéias ou sentidos.

indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo *entrevista* refere-se ao *ato de perceber realizado entre duas pessoas*. (RICHARDSON, 1999, p. 207)

Entrevistou-se a diretora técnica da instituição para coletar algumas informações que pudessem auxiliar na elaboração desta pesquisa, bem como, questões relevantes para a compreensão da síndrome de *burnout* e das percepções sobre o trabalho. Posteriormente foi transcrita a gravação magnética da entrevista dirigida para elencar algumas categorias. Esta subsidiou a compreensão das respostas sugeridas pelos professores no questionário.

A aplicação coletiva dos questionários

A coleta de informações, por meio dos questionários ocorreu no dia treze de novembro de 2003. Era dia de reunião pedagógica na instituição e a direção cedeu um espaço no final da manhã, das 11h às 12h.

Ao chegar na Instituição me direcionei à sala onde acontecia a reunião e pude participar dos últimos informes da diretora técnica. Ela avisava aos professores que a partir daquele momento não poderiam mais estar utilizando a sala de informática para uso particular, como leitura de mails, ou realização de planejamentos, e que também não poderiam estar utilizando as impressoras da instituição sem antes receber aprovação da coordenação pedagógica, a qual verificaria o material a ser impresso e a necessidade real para o trabalho pedagógico. Os professores ficaram alvoroçados e inquietos com o aviso. Inclusive no instrumento de pesquisa apresentado havia uma questão sobre computadores na escola, e a maioria realizou anotações ao lado dizendo da indisponibilidade para uso do professor.

Após os recados, a diretora, a equipe técnica, os auxiliares de sala e professores de educação física se retiraram da sala ficando apenas os professores participantes da pesquisa. Neste momento apresentei-me e expliquei o motivo de estar realizando esta pesquisa, bem como, uma pequena explanação do assunto a ser investigado. Distribuí o questionário e fiquei a disposição de esclarecimentos deixando os professores responderem livremente as questões sem gerar possíveis induções a respostas.

Durante o período da manhã participaram os professores que tinham 40h de trabalho, ou 20h sendo no período da manhã. Os professores com 20h à tarde responderam após a entrada, individualmente, pois a reunião pedagógica continuava e eles se ausentaram para participar da pesquisa.

Neste dia estava acontecendo, no município de Florianópolis, pela Secretaria Municipal de Educação, a “contagem de horas”. O que seria isso? Os professores que estavam pleiteando uma vaga de ACT, para o próximo ano, deveriam apresentar seus certificados e comprovação de horas trabalhadas para pontuação no processo seletivo. Estava um corre-corre na instituição e no período da manhã ainda havia indefinição se todos iriam até a prefeitura, ou se escolheriam um representante para realizar a apresentação por todos. No horário do almoço decidiram que duas professoras representariam todo grupo. Destas uma era do período da tarde, não participando, portanto da pesquisa.

Outra professora não esteve presente neste dia, não avisando o motivo da falta, conforme informação da diretora técnica, que inferiu ainda o descaso que muitos professores têm por este dia, ou seja, que ao invés de explorarem da melhor maneira possível a “parada pedagógica” aproveitam para faltar ou realizar outras atividades durante as reuniões, como se este dia fosse menos importante que estar em sala de aula, não compreendendo que é um momento para se instrumentalizar e trocar experiências.

Desta maneira, um total de trinta e três profissionais participaram da pesquisa, ficando dois sem contribuir nesta pesquisa.

Procedimentos para análise das informações

As informações foram trabalhadas tendo como referência a análise de conteúdo. Por meio desta

podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito à *descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos*, indo além das aparências do que está sendo comunicado. As duas funções podem, na prática se complementar e podem ser aplicadas a

partir de princípios da pesquisa quantitativa ou da qualitativa.
(MINAYO, 2002, p. 74)

Conforme Bardin (1977, p.95) “as diferentes fases da análise de conteúdo, organizam-se em torno de três pólos cronológicos:

- 1) a pré-análise;
- 2) a exploração do material;
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.”

Ao realizar a entrevista com a diretora técnica da Instituição, já utilizou-se destes três critérios expostos anteriormente, esses estiveram presentes no decorrer de toda pesquisa. Trata-se de uma análise qualitativa dos resultados, as quais serão organizadas e codificadas pelas categorias elegidas no decorrer da pesquisa.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem, um grupo de elementos (unidades de registros, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento este efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 1977 p.117).

CAPÍTULO 1

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

1.1 A Constituição do(a) Trabalhador(a)

Figura 3 – Trabalho, obrigação e produtividade



Fonte: Toda Mafalda (QUINO, 2001 p. 243)

A relação trabalho-“obrigação”-produtividade surge aos olhares dos sujeitos desde a infância, estando presente na constituição do ser enquanto “trabalhador”, mesmo quando esse ainda não compreende o que é o mundo do trabalho. Uma das maneiras de se perceber claramente como isso ocorre é observando o universo das brincadeiras de faz-de-conta que estão presentes no dia-a-dia das crianças, onde elas representam as atividades dos adultos estabelecendo regras, normas e a rotina das tarefas. Isso ocorre pois as pessoas crescem permeadas de relações com trabalhadores e conseqüentemente com o trabalho e desde então vão estruturando a sua concepção sobre o mesmo.

O sujeito não nasce trabalhador, mas se constitui como tal e, como nos diz Cavalcanti (1997) optamos pelo trabalho porque o nosso reconhecimento social, o nosso reconhecimento como cidadão ainda passa amplamente pelo valor trabalho. É notório nesta sociedade que o trabalho exerce uma grande influência na caracterização e valorização do “outro”, sendo que, num diálogo uma das primeiras perguntas que surge está diretamente ligada à profissão.

Sob a ótica anteriormente descrita, concorda-se com Lukács (apud ANTUNES, 1999) que, destaca o quão fundamental é, além de *compreender* o papel ontológico do trabalho, *apreender* também a constituição do ser social, como ser dotado de autonomia e, por isso, inteiramente diferente das formas anteriores.

Muitas coisas mudam na rotina e na vida das pessoas após adentrarem o mundo do trabalho e não se deve ter a ingenuidade de compreender esta questão como sendo apenas no âmbito da economia, destacando que “As relações econômicas são, antes de tudo, relações sociais e, enquanto tais, engendram todas as demais. O ser humano que atua na reprodução da sua vida material o faz enquanto uma totalidade psicofísica, cultural, política, ideológica, etc.” (FRIGOTTO, 2000 p.31)

A constituição enquanto trabalhador tem relevância e influência nas relações “recíprocas” que estabelece com o trabalho; quanto mais qualificado e produtivo for o profissional melhor para a instituição que o contrata caso contrário, torna-se substituível. E, nas relações que estabelece “fora do trabalho” tudo isso aparece intrinsecamente interligado. Pode se observar exemplo desta fusão quando Codo (2002) aponta que

o modo como a divisão do trabalho se estabelece organiza o cotidiano das pessoas, determina as possibilidades de vínculo familiar, pois ir ou não almoçar em casa é um fato social capaz de intervir na dinâmica familiar, importar qualidades distintas aos vínculos afetivos. O que era variável dependente agora tornou-se variável independente – o trabalho, afetando o suporte social, o suporte afetivo e as relações trabalho – família. (p. 178).

As considerações expostas até o momento vêm exemplificar a forma como ocorre o movimento cíclico, presente nesta sociedade, sobre a constituição do trabalhador e ressaltar que o desenvolvimento do homem enquanto tal está suscetível às relações que estabelece desde os primeiros anos de vida, da mesma maneira que as constituem, assim, é possível dizer que “o trabalho, (...) é, por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano”. (FRIGOTTO, 2000, p. 31)

1.2 Condições de trabalho

Figura 4 – Condições de trabalho



Fonte: Toda Mafalda (QUINO, 2001 p.300)

Como apresentam os pesquisadores sobre a psicodinâmica do trabalho o importante é se compreender como os trabalhadores alcançam um equilíbrio psíquico, mesmo estando submetidos a condições de trabalho destruturantes; para que isso ocorra Dejours, (1999) aponta que para isso é imprescindível que seja oportunizado ao trabalhador condições adequadas; não apenas no aspecto físico da instituição, mas também de relações interpessoais. Sabe-se que quanto mais arbitrária forem as relações nos locais de trabalho, maior será o sofrimento causado pelo mesmo. Dejours (1999) em suas pesquisas chegou ao entendimento de que a degradação progressiva nas relações de trabalho, tais como arbitrariedade das decisões, desconfiança, individualismo, concorrência desleal, entre outros, levam o trabalhador a encontrar dificuldades para reagir coletivamente. O sujeito torna-se vulnerável as pressões externas.

Na instituição de “educação especial” em que se realizou a pesquisa, abordou-se no questionário alguns pontos relativos as condições do ambiente físico da instituição, as respostas a esta questão apareceram de maneira clara e explícita. Já, as relações interpessoais no local de trabalho ficaram subentendidas entre algumas das questões respondidas pelos professores, e, principalmente, em relatos e comentários dos mesmos.

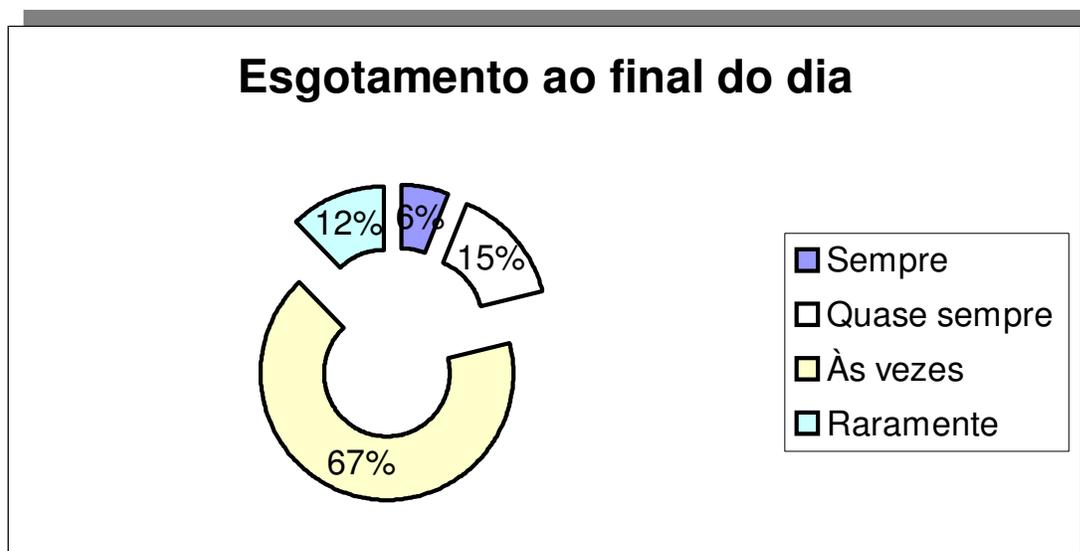
Na percepção destes educadores, as condições do ambiente físico desta instituição são boas ou ótimas para 66% deles, e para 33% regular. Realmente, é uma das poucas instituições de ensino que conta com um considerável espaço físico equipado com: quadra

poliesportiva coberta e com arquibancada, piscina térmica, parque de recreações, “coreto”, laboratório de informática com doze computadores, refeitório que oferece lanche para todas as turmas nos dois períodos e almoço para os alunos que ficam na instituição em período integral, três ônibus grandes, adaptados e um microônibus para transporte escolar, mais dois carros, salas de aula bem iluminadas e com ventiladores, etc. Conta ainda com serviços de enfermagem, psicologia, assistência social e fisioterapia, além da equipe pedagógica (coordenadores e professores).

Entretanto, não é suficiente considerar apenas a questão da infraestrutura para uma análise das condições de trabalho, é preciso ir além disso, pois “existem modos nocivos e desumanizadores de desenvolver um determinado trabalho. Isto indica que o problema está na forma de organização e divisão do trabalho, nas relações de trabalho sob as relações capitalistas e não na natureza em si do trabalho, definida uma vez para sempre”. (FRIGOTTO, 2000, p. 125)

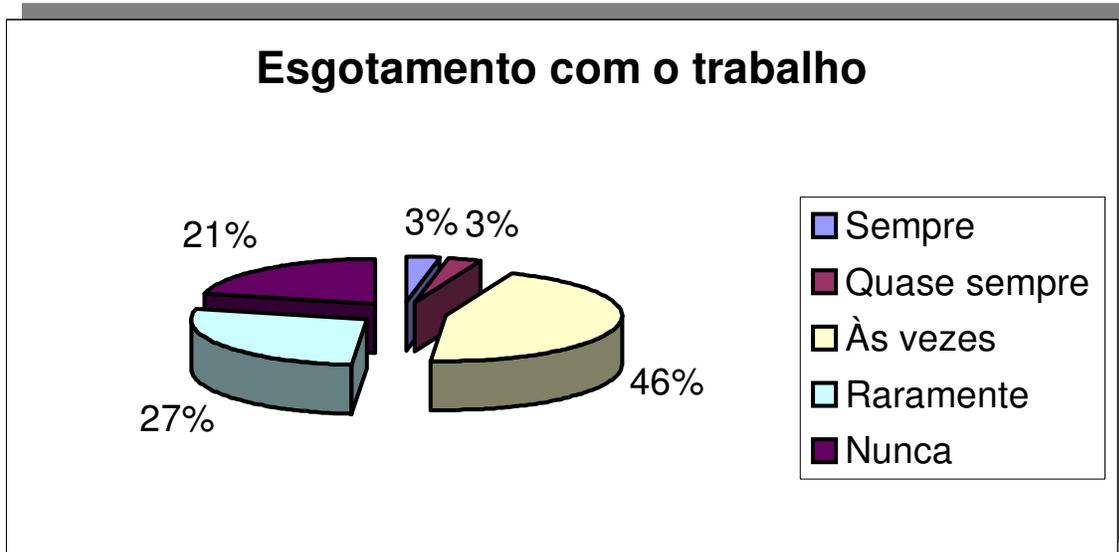
Se apenas as condições físicas da instituição fossem relevantes para que o trabalhador se realizasse e não caísse no esgotamento ao final de um dia de trabalho, então as respostas sugeridas pelos professores nesta pesquisa às questões *eu me sinto esgotado(a) ao final de um dia de trabalho* e *eu me sinto esgotado(a) com o meu trabalho*, teriam índices diferentes dos apresentados respectivamente nos gráficos a seguir:

Gráfico 1 – Esgotamento ao final do dia



Fonte: Pesquisa realizada na instituição de “educação especial”

Gráfico 2 – Esgotamento com o trabalho



Fonte: Pesquisa realizada na instituição de “educação especial”

Como pode ser verificado no resultado evidenciado na pesquisa realizada, muitos dos professores da instituição dizem sentir-se esgotados ao final de um dia de trabalho (após) e 52% apresentam esgotamento com o trabalho (durante); mesmo que em suas respostas não sugerem a “frequência sempre” pois, considera-se que até o “às vezes” já expressa este sentimento. Então, qual seriam as razões deste esgotamento? Para se obter essas razões, como nos sugere Codo (2002) é preciso procurá-las também no trabalho, que são atividades humanas geradoras de significados.

O local de trabalho é um espaço no qual processos organizativos são conduzidos visando alcançar a determinados fins. Pessoas, papéis de trabalho, procedimentos técnicos, máquinas e equipamentos, valores, ideologia, cultura, regras, interesses, estruturas de poder e mecanismos de controle dão corpo a esses processos. Além disso, o local de trabalho não é homogêneo, mesmo naqueles processos de trabalho nos quais as prescrições definem conteúdos de tarefas e respectivos postos de trabalho. As pessoas criam vínculos e regras próprias, dão forma e conteúdo aos processos organizativos a partir de práticas de trabalho onde nem tudo é dito porque a densidade e a textualidade do cotidiano prescindem de nomeação dos atos e dos acontecimentos. Regras tácitas sustentam o conserto das práticas e não são objetos de

estranhamento ou questionamento, sendo vividas como naturais. (Garfinkel *apud* Sato in CODO, 2002).

Nesta instituição não ocorre de maneira diferenciada, estando os profissionais suscetíveis as mesmas regras tácitas e as condições de trabalhadores fabris, ou ainda com tensionamentos piores. Existem estruturas de poder e mecanismos de controle explícitas e por vezes implícitas que permeiam as relações de trabalho. Os professores estão sujeitados a ordens e controle em diversas escalas, a saber: sendo a Mantenedora (Presidência da instituição), a Direção Administrativa, a Direção Técnica e Coordenação Pedagógica, além de processos avaliativos enviados aos contratantes (Secretaria Municipal e Estadual de Educação). Torna-se difícil aos funcionários da instituição compreender estas estruturas de poder, e acabam ficando no “fogo cruzado”. Como nos expõe a diretora técnica *“havia uma série de problemas de relacionamento, uma relação de poder muito forte”,* por consequência disso *“têm algumas questões que ficam emboladas e por isso a gente está revendo, é meta dentro do nosso PPP rever as funções”*.

Além desta hierarquização, há outras problemáticas apresentadas na instituição que não fogem da realidade apresentada em todo o universo trabalhista, e que têm significativa relevância para as manifestações do *burnout*, como outras pesquisas vêm apontando, sendo elas:

- Violência – não é necessariamente uma violência física, mas também a psicológica, de direitos, de imposições, sendo estas realizadas pelas famílias, pelos diretores ou mesmo pelos colegas de trabalho.
- Falta de segurança – segurança do próximo ano ser contratado ou não, pois não existe uma estabilidade para a maioria destes trabalhadores; segurança com a prática pedagógica, pois se o professor sente-se sozinho na sua trajetória com a turma, sem maiores apoios da equipe pedagógica ou do grupo de trabalho é mais uma forma de insegurança.
- Uma administração insensível aos problemas do professor – não há como se desvincular o trabalho da vida pessoal, e quando uma administração trata seus funcionários como “coisas” e não pessoas se torna doentil este ambiente e de difícil realização de um trabalho com sentido.

- Burocracia que entrava o processo de trabalho – licitação para compras de material para realização do trabalho pedagógico em sala de aula, autorizações para qualquer atividade diferenciada a ser realizada com os alunos, entre outras burocracias que têm se mostrado presentes nas instituições de educação, prejudicam ao invés de facilitar o trabalho do professor, causando uma maior desgaste emocional para realizar um planejamento que saia do chamado ensino tradicional.
- Pais omissos – quando a família não se compromete com a educação de seus filhos e delegam a responsabilidade inteiramente ao professor, não há como estabelecer uma parceria onde todos tendem a sair ganhando; há pais que nem mesmo sabem o que seu filho faz na escola, quais são as metodologias de trabalho utilizadas pelo professor, e sendo assim torna-se mais difícil o trabalho pedagógico, principalmente na “educação especial” onde a família deve estar esclarecida dos direitos que seus filhos possuem para participar ativamente da vida social.
- Transferências involuntárias – estas podem ser entre instituições ou mesmo de turmas de trabalho, o que ocorre é que por vezes equipes pedagógicas não contentes com o trabalho do professor em determinada turma, realizam, sem o acordo do professor a troca de turmas, e apenas comunicam-no da decisão, isto traz um sentimento de incompetência e frustração pela desconsideração do seu trabalho, e ainda demonstra o qual fragilizada está esta instituição em se tratando de ética profissional.
- Críticas de opinião pública – podendo ser da comunidade em geral, e que poderiam estar fazendo críticas para melhorar o trabalho, com sugestões mas que na maioria das vezes são destruidora, avassaladora do trabalho realizado e que não traz nenhuma contribuição positiva, a não ser para aumentar o sofrimento no local de trabalho.
- Classes superlotadas – um tanto conflituoso este assunto, pois o que poderia ser considerado uma classe superlotada? Na “educação especial” turmas com quatro alunos poderiam ser consideradas superlotadas dependendo das atividades que compete ao professor da turma, em outras turmas a demanda poderia ser de dez

alunos, por isso é imprescindível o chamado bom senso quando determina-se a capacidade de cada grupo de trabalho, e sobretudo, ouvindo o parecer emitido por aquele que se faz presente nas quatro horas de aula diária.

- Falta de autonomia – esta apresenta-se de diversas maneiras, no horário rígido das instituições de educação, da dependência para realização de atividades pedagógicas, até mesmo no bilhete que é enviado às famílias, onde deve passar para aprovação da equipe pedagógica, o que evidencia a desconfiança que se tem do professor, além de todos os mecanismos de poder aos quais o professor está submetido.
- Salários inadequados – neste momento basta dizer que devido a importância da questão, nesta dissertação, encontra-se um texto inteiro dedicado para esta problemática.
- Falta de perspectiva de ascensão na carreira – o aprofundamento sobre este assunto encontra-se na questão dos professores ACTs e efetivos, mas cabe aqui ressaltar que este é um dos maiores motivos para desistência do trabalho na educação.
- Isolamento em relação a outros adultos ou falta de uma rede social de apoio – para aqueles professores que passam o período integral com trabalho direto em sala de aula e sem trocas com outros adultos, o seu fazer é mais massivo, adoecedor, pois nas trocas com outros adultos surgem idéias, apoio para as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia. Mas esta rede social de apoio não se dá apenas na instituição e sim fora dela, portanto aquele trabalhador que vive para seu trabalho, ou seja, não se desvincula nem nos finais de semana, deixando de realizar atividades com amigos ou familiares, em condições assim não há como encontrar o sentido do trabalho.

Mas esta questão da opressão, das ordens, do jogo ideológico, as vezes dissociada, é tática de poder, pois dilui o poder da base e as põem em conflito, não permitindo ações coletivas e isso é esquisofrenizador, dissocia a mente, aliena, aparta, ou seja, esfacela o sujeito, que perde o rumo, perde o sentido do trabalho e adocece.

No caso da instituição pesquisada, a maioria dos apontamentos realizados anteriormente apresentam-se a olhos vistos, não precisando de uma investigação

aprofundada sobre os mesmos. Obteve-se informações principalmente com a direção técnica, onde utilizando-se da fala referida em entrevista, estaremos ilustrando parte do discurso já exposto.

Pais omissos

Muitos pais visualizam esta instituição como sendo apenas assistencialista, esperam a cesta básica no final do mês, deixam seu filho dia inteiro na instituição pois estes terão almoço, hora de lazer, muitos não se preocupam com o pedagógico; outros não fazem idéia de qual é a proposta de trabalho com seu filho.

têm pais que não sabem dizer o que o seu filho faz aqui, ou porque ele vem para cá. Lá eles tratam bem, tem piscina, eles passeiam, tem festa, então, não como um local onde ele possa estar aprendendo, então eu acho ... a gente só vai ter um retorno maior dos pais, no sentido dessa preocupação, na medida em que a gente for reformulando, com as famílias, qual é o papel dessa instituição. E de repente você pega pais que acreditam que, dá para juntar 50 alunos num determinado lugar desde que não sejam dispensados para por exemplo, para estudar, para que estes professores estudem. Isso assim para manter um dia é uma luta suada, constante, porque? Porque o importante é eles estarem aqui. (CARMÉN, 2003)

Preparo inadequado

Existem muitos profissionais atuando dentro da instituição tendo cursado apenas o magistério, mas também há um número bem considerável de profissionais formados em educação especial, mas nada garante um bom profissionalismo e capacidade para trabalhar com as diferenças, pois o preparo inadequado perpassa a formação inicial, inclui a formação continuada.

Acho que existe falha na formação, de como eu estou percebendo esse sujeito (...) com essa dificuldade em lidar com o diferente. As vezes é frustrante você perceber alguém que tem formação na área, pós-graduação na área e lida do jeito que lida. Aí você vê o quanto está defasada essa formação, ou o quanto distante que fica, de repente, da realidade de sala de aula, dessa relação com o aluno mesmo. (idem, ibidem)

Salários inadequados:

Há uma diversidade salarial significativa dentro de uma mesma instituição sendo esta entre profissionais com a mesma atuação; a diferença consiste pelos contratos “municipais ou estaduais” , “ACTs ou efetivos”, e pelas formações “nível superior ou magistério”. Isto gera um desconforto na categoria de professores, pois mesmo estando no mesmo espaço de trabalho, não estão sujeitos as mesmas condições.

Também acho, que é um fator importantíssimo o vencimento. É bastante baixíssimo, não teve aumento nos últimos anos, e isso fez com que as pessoas sejam obrigadas a ter dois empregos por exemplo. Sobrecarrega. As pessoas ficam muito cansadas para se empenhar. (idem, ibidem)

Falta de perspectiva de ascensão na carreira

È frustrante para muitos profissionais saber que independentemente de pós-graduação, acúmulo de cursos de capacitação ou pelos anos de trabalho dedicados a educação, não terão progressão na carreira, devido a uma política trabalhista que não atende estas expectativas, pois ao ACT não há nenhum direito reservado, a não ser o de participar em todos os anos do processo seletivo para escolha de vagas, nada espantoso quando se percebe que na atualidade a trajetória profissional

está muito segmentada, na medida em que, pelo tipo de vínculo de emprego que começa a predominar, é mais difícil “fazer carreira” num determinado estabelecimento ou organização. Trata-se em todo caso de estar sempre muito bem preparado para conseguir algum tipo de emprego. (BATISTA in CODO, 1999, p. 73)

O contrato temporário, deixa as pessoas com um sentimento de instabilidade(...)

A efetivação trouxe profissionais mais interessados, então eu acho que esse ano a gente está com um corpo de funcionários mais interessados, mais conscientes do papel, e de que prá ser professor tem que ser competente. (CARMÉN, 2003)

Direitos trabalhistas na instituição

Os profissionais recebiam alguns benefícios consentidos pela Presidência da Instituição, como Vale assiduidade (Vale compras nos Supermercados Imperatriz), que era relativo, dependendo a carga horária trabalhada, um valor “x” para 20 horas e o dobro para quem tinha contrato de 40 horas, mas este benefício foi cortado quando a nova diretoria assumiu a Presidência da instituição, alegando que era ilegal este abono.

Também a nova diretoria cortou a folga que cada profissional tirava a cada mês. Para quem tinha período integral na instituição, poderia tirar um turno para realizar suas atividades bancárias, ou para outros fins, e para quem tinha 20 horas, meio turno, que poderia acumular em dois meses para folgar um turno inteiro. De acordo com a diretora técnica

um direito que já era adquirido há uns cinco ou seis anos, que era a folga em haver. Cada professor tem uma folga em haver por mês. Que a princípio foi solicitada essa folga no dia do pagamento, mas como isso ficaria difícil de gerenciar na escola (...) se revezaria e cada um tiraria um dia para fazer suas coisas. Isso foi perdido. Outro foi a questão do vale refeição, quer dizer, vale assiduidade. Aquele que não faltasse receberia um prêmio de acho que sessenta reais, que ganhava em vale alimento. E por isso ser ilegal, dava direito de as pessoas incorporar ao salário, então a nova diretoria resolveu tirar e fazer um estudo de como deveria estar dando, mas até agora não houve outra proposta e então assim, para os professores, para quem se beneficiava foi uma perda muito grande. (idem, ibidem)

Conflitos ideológicos

Eu vejo assim, que a nossa prática está bastante distante daquilo que a gente sonha. Daquilo que a gente acredita, ou daquilo que alguns acreditam. Eu acho que a gente deve sonhar que todos acreditem nas mesmas coisas. Que tenham a mesma concepção, mas para que isso aconteça tem que estar investindo na capacitação, e tem que ter um entendimento de que nem todo mundo se apropria da concepção ao mesmo tempo, sabe? Porque você queria que as mudanças fossem rápidas e elas não são. Angustia.

Nem sempre a percepção que eles tem é mesma que a gente tem, e que a gente gostaria que eles tivessem, no sentido assim, de que atendimento que eles querem para os filhos deles. Então isso é uma dificuldade bastante grande. Talvez não para outras escolas, não sei se é porque venho de uma outra instituição, onde o nível de

cobrança das famílias não era dessa forma, o nível de atuação das famílias, talvez por ser governamental ... tu tem mais autonomia ... tem outras dificuldades, mas não tem essa questão assim, não tem essa questão dos pais com uma visão equivocada. De assistência mesmo, e que é histórico dentro da “educação especial”. (idem, ibidem)

Como aponta Deetz (1994), o “controle no local de trabalho hoje é claramente multifacetado. Ele inclui formas materiais de coerção e autoridade analisável pelas concepções marxistas clássicas e pelas formações de significados ideológicos que podem ser analisadas pelas concepções da crítica ideológica. Mas também incluem processos sociais nos quais o ‘sujeito’ é formado com identidades e interesses particulares pelos quais podem ser chamadas tecnologias de controle que rotinizam e normalizam os movimentos e sentimentos do corpo”. (SATO *in* CODO, 2002, p. 36)

1.3 O Salário

Figura 5 – Salário e condições de vida



Fonte: Toda Mafalda (QUINO, 2001, p.39)

O que poderia ser considerado um bom salário para um profissional da educação?

Na instituição estudada tratamos do salário numa relação entre governantes, trabalhadores e a sociedade favorecida pelos serviços prestados e o “Estado como patrão deve minimizar despesas, o que significa pagar o mínimo aceitável para os seus

funcionários, e o trabalhador deve lutar para ampliar seu poder de consumo”. (ODELIUS, apud CODO, 1999)

E lutar para ampliar o poder de consumo não significa apenas lutar pelo salário, ficando num plano isolado de compreensão das relações sociais, mas entender as políticas que regem os salários e perceber como funciona para toda categoria que vive da venda da sua força de trabalho.

Há mais de um século, Marx expôs a problemática vivenciada pelos trabalhadores da época, e que não se distancia da realidade dos trabalhadores de hoje, pois continua-se sob a égide do capitalismo e da ânsia pela produtividade e pelo lucro.

A lista de salários que abastece o sustento do trabalhador durante o trabalho é a mais baixa e unicamente necessária, e um complemento para criar a família a fim de que a categoria dos trabalhadores não seja extinta. Pelo pensamento de Smith, o salário normal é o mais baixo que for compatível com a *simple humanité*, ou seja, com uma vida banal (2001, p. 65).

Os entrevistados, na sua maioria, recebem salários inferiores a mil reais, variando por formação (2º, 3º graus, pós-graduação), tipo de contrato (ACT, efetivos), e vinculação (municipal ou estadual). Numa primeira análise parece ser um bom salário, comparado com tantos outros, mas ao enfocarmos os gastos mensais numa capital como Florianópolis, mudamos de opinião. Odélius (apud CODO, 1999), apresenta índices de custo de vida e valor de uma cesta básica por todo Brasil, como resultado da pesquisa realizada pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho (LPT da UnB). O valor de uma cesta básica em Florianópolis, custava em 1999, 431,41 reais, quase a metade do salário do trabalhador, mas sabe-se que “*os preços do trabalho são muito mais constantes que os preços dos meios de subsistência*”. (MARX 2001), e que portanto, esse custo com cesta básica provavelmente sofreu alguns reajustes, ao contrário do salário dos professores desta capital.

Considerando que além destes 431, 41 reais de cesta básica, o trabalhador tenha um gasto de aproximadamente 300 reais com aluguel, luz, água e vestuário, já estaria com um gasto de 731, 41 reais. Quanto sobraria para o lazer deste sujeito? Ou ainda quanto ele

poderia investir para sua qualificação profissional? Poderia então o salário ser um elemento importante ao considerarmos o sofrimento no trabalho?

Odelius (*apud* CODO, 1999), sugerem que um salário será adequado ao trabalhador quando suprir suas necessidades; e será baixo quando lhe faltar algo à mesa ou à biblioteca, ou seja qualificação, mas deve-se acrescentar que suprir o lazer também é imprescindível para uma boa qualidade de vida e que, se isso não ocorre o salário continua sendo inadequado.

Percebe-se que o salário profissional da educação especial na instituição estudada está sendo inadequado com suas necessidades. Exemplo disso pode ser observado quando 45% destes não têm computador em casa, sendo um instrumento quase que imprescindível para o fazer profissional, pois esse facilita a produção de planejamento, materiais pedagógicos, utilização da internet, a qual está se tornando um dos meios mais acessíveis para obter-se informações e é uma excelente fonte de pesquisa, entre várias justificativas que aqui poderiam ser elencadas.

Acrescentando mais uma variável à questão do salário, a situação torna-se mais angustiante: dos 33 “educadores especiais” entrevistados, 58% têm de 1 a 4 ou mais dependentes financeiros, o que tensiona ainda mais estes profissionais, fazendo com que “apenas” as 40 horas de trabalho nesta instituição sejam insuficientes para manter ou auxiliar na renda familiar adequada às necessidades básicas. Por isso, ao serem questionados se completavam o salário que recebiam como professor, 33% responderam que sim, sendo 21% na área da educação e 12% em outras atividades como auxiliar de cozinha e vendedoras. Para elevar o salário, sujeitam-se ao *excesso de trabalho*, ou extensão da jornada de trabalho, pois das oito horas diárias, o profissional da educação acaba dedicando, para o fazer pedagógico mais ou menos umas doze horas de trabalho ou mais, devido à locomoção até o local de trabalho, planejamento, elaboração de atividades, cartazes, leituras de aperfeiçoamento, acabam por dedicar-se mais do que percebem ao trabalho institucionalizado. E, “quanto mais desejam ganhar mais têm de abrir *mão do tempo*¹¹ e realizar um trabalho de ‘escravo’, em que sua liberdade se encontra totalmente alienada e a serviço da mesquinhez. Assim, abreviam suas vidas” (MARX 2001, p. 67).

¹¹ Grifo nosso

E quem tem este tempo livre para abrir mão? Qual o sujeito da “classe-que-vive-do-trabalho” que conhece o “tempo livre”? Conforme Lafargue, 2003 os trabalhadores se deixaram degradar pela religião do trabalho ao ponto de aceitarem depois de 1848, como uma conquista revolucionária, a lei que limitava a doze horas o trabalho nas fábricas; proclamavam como um princípio revolucionário o *direito ao trabalho*.

Décadas passaram e o trabalhador continua a lutar pelo trabalho e aceitando estas mesmas condições, pois, na contemporaneidade, o que está na aparência do trabalho não se encontra na sua essência. E ainda

esse trabalho, que em junho de 1848 os operários reclamavam de armas na mão, eles o impuseram às suas próprias famílias; entregaram suas mulheres e seus filhos aos barões da indústria. Com as próprias mãos, emoliram os seus lares; com suas próprias mãos secaram o leite das suas mulheres; as infelizes, grávidas e amamentando os seus bebês, tiveram de ir para as minas e para as manufaturas curvar a espinha e esgotar os nervos; com as suas próprias mãos, quebraram a vida e o vigor dos seus filhos. (LAFARGUE, 2003, p. 27)

Após 256 anos continua-se colhendo os frutos e seguindo os mesmos passos do proletariado francês. Mas como ser diferente para os profissionais da “educação especial”? Principalmente quando constatamos que 78% dos entrevistados dizem ter um relevante compromisso financeiro com a família como demonstra-se no quadro que segue:

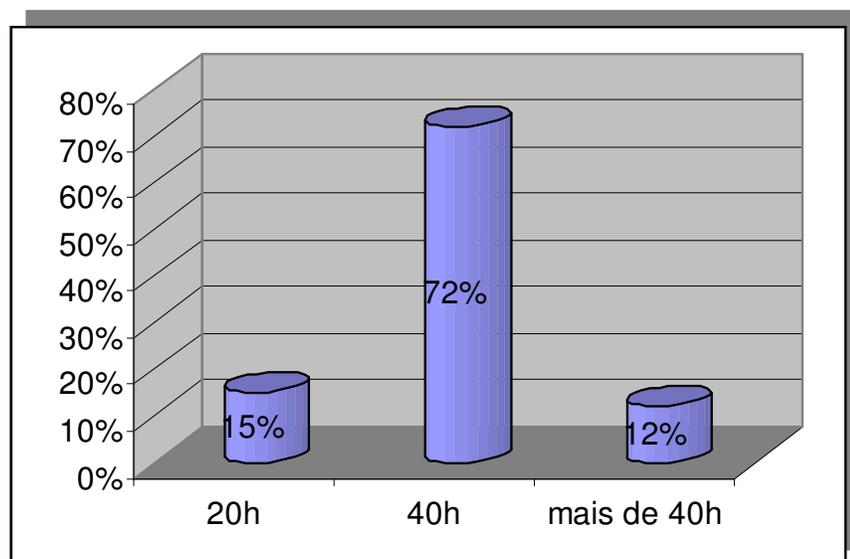
Tabela 1 – *Compromisso financeiro*

	Nº entrevistadas(os)	porcentagem
É a(o) única(o) responsável pelo sustento da família	3	9%
É a(o) principal responsável pelo sustento da família.	6	18%
Ajuda a sustentar a família	17	51%
É responsável somente pelo seu próprio sustento	5	15%
É dependente de outra pessoa	2	6%

Fonte: pesquisa realizada na instituição de “educação especial”

Raramente há como escolher em trabalhar 20 horas semanais, ou trabalhar 40 horas, o que pagam aos trabalhadores da educação não deixa dúvidas na hora da contratação, como pode ser observado no gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Carga horária semanal



Fonte: pesquisa realizada na instituição de “educação especial”

Se não bastasse essa jornada de trabalho na escola, os educadores especiais dizem continua-la em casa, além das atividades de planejamento de aula, confecção de material pedagógico, avaliações, 96% dizem ser responsáveis ainda pelas atividades domésticas, o que caracteriza uma exploração dupla do capital sobre o trabalho.

Ricardo Antunes, expõem esta questão ao abordar o universo do trabalho das mulheres nas fábricas:

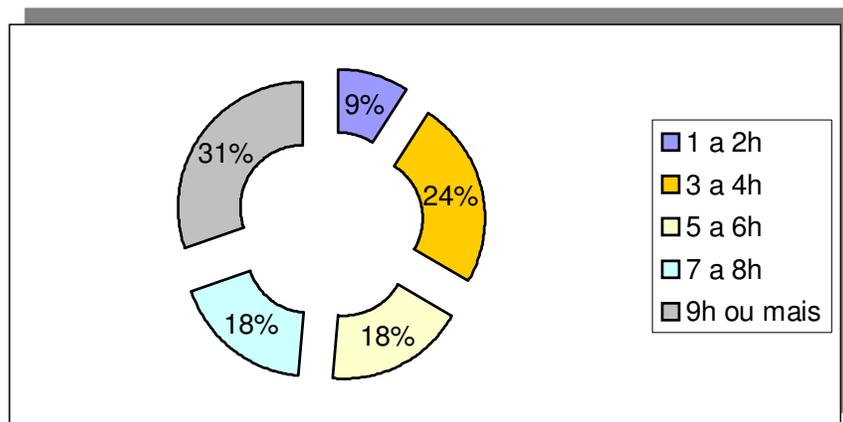
A mulher trabalhadora, em geral, realiza sua atividade de trabalho duplamente, dentro e fora de casa, ou, se quisermos dentro e fora da fábrica. E, ao fazê-lo, além da duplicidade do ato do trabalho, ela é duplamente explorada pelo capital: desde logo por exercer, no espaço público, seu trabalho produtivo no âmbito fabril. Mas, no universo da vida privada, ela consome horas decisivas no trabalho doméstico, com o que possibilita (ao mesmo capital) a sua reprodução, nessa esfera do trabalho não-diretamente mercantil, em que se criam as condições indispensáveis para reprodução da

força de trabalho de seus maridos, filhos/as e de si própria. Sem essa esfera da *reprodução* não-diretamente mercantil, as condições de *reprodução* do sistema de metabolismo social do capital estariam bastante comprometidas, se não inviabilizadas (Antunes, 1999, p.108).

Mas na educação poderia se dizer que há um diferencial do apontado por Antunes: os homens também dizem participar das atividades domésticas em casa, estando também sendo explorados duplamente pelo capital. Essa evidência foi constatada na pesquisa, onde os dois professores da instituição, um número não muito significativo comparado ao das mulheres, mas relevante para o contexto, que responderam ser responsáveis pelas atividades domésticas, dedicando tempo maior do que algumas mulheres às tarefas domésticas.

Isso implica dizer que esses trabalhadores não possuem uma renda salarial condizente às necessidades, e que não podem ceder suas horas de trabalho à liberdade. O gráfico a seguir demonstra o quanto de horas semanais os “educadores especiais” da instituição pesquisada vêm dedicando ao trabalho doméstico.

Gráfico 4 – Horas semanais às atividades domésticas



Fonte: pesquisa realizada na Instituição de “educação especial”

Para alguns pode parecer um tempo de dedicação irrisório, visto que tantas mulheres dedicam tempo integral aos afazeres doméstico. Mas soma-se a este, além, é claro, do tempo dedicado à instituição, as horas de planejamento, as horas de capacitação ou de estudo em casa, enfim as horas dedicadas à atualização e ainda o tempo de deslocamento de

casa até a instituição, pois Florianópolis é uma capital de grande extensão, onde consome-se horas com transporte. Apenas 9% dos professores desta instituição têm a possibilidade de direcionarem-se até ao local de trabalho sem utilizar nenhum transporte, fazendo uma caminhada diária; 15% utiliza carro próprio e os 76% restante necessita de ônibus ou carona. Este é mais um elemento que soma-se as atividades diárias e que pode ser gerador de sofrimento.

Se um professor desenhar um relógio das suas atividades diárias perceberá, sem grandes dificuldades, o quão pouco dedica-se ao *não-trabalho*, estando ele “conectado” ao mesmo praticamente as 24 h do dia. Pois, uma noite bem dormida, um corpo saudável, alimentado, descansado é imprescindível para um bom desempenho em sala de aula, portanto até o tempo para o descanso está sendo dedicado, de maneira indireta, ao trabalho.

E como haver sentido na relação com o trabalho se ...

uma vida cheia de sentido *fora* do trabalho supõe uma vida dotada de sentido *dentro* do trabalho. Não é possível compatibilizar trabalho *assalariado, fetichizado e estranhado* com *tempo (verdadeiramente) livre*. Uma vida desprovida de sentido no trabalho é *incompatível* com uma vida cheia de sentido no trabalho. Em alguma medida, a esfera fora do trabalho estará *maculada* pela *desefetivação* que se dá dentro da vida laborativa. (Antunes, 1995 apud Antunes 1999, p. 175)

E por isso tantos profissionais da “educação especial” vem apresentando algumas características da síndrome de *burnout*, se não todas. Com tamanho “aprisionamento” torna-se difícil uma realização por e pelo trabalho, mesmo que isso não esteja em nível de percepção direta aos olhares destes trabalhadores, pois a alienação “cega”, até os mais esclarecidos.

O ponto crucial é que o fato de a nova e fantástica base técnica, potenciadora das forças produtivas, dar-se sob as relações de exclusão social, ao contrário de liberar tempo livre enquanto mundo da liberdade, produz tempo de tensão, sofrimento, preocupação e flagelo do desemprego estrutural e subemprego. O trabalho, enquanto força de trabalho, passa a constituir-se numa preocupação visceral de tal sorte que, perversamente, como nos indica Francisco de Oliveira, (1990: 12) o caráter excludente das relações sociais

determina que, nestas circunstâncias, o trabalhador lute para manter-se ou para tornar-se mercadoria. (FRIGOTTO 2000, p. 60)

E por que tornar-se mercadoria? O que isso significa quando abordamos com o olhar na “educação especial” ?

Alguns autores como Marx, Frigotto, Antunes, Codo, etc, colocam o trabalhador na posição de mercadoria, visto que sua única propriedade privada é a força de trabalho, e para sua sobrevivência necessita vendê-la, seja para o capitalista quanto para o Estado. E como toda mercadoria está sujeitada as variações do mercado, pois se a oferta de trabalhadores é grande o preço pago pelo serviço é barato, agora se ocorrer o contrário, o preço é elevado. E Frigotto (2000) afirma que o trabalhador luta para ser mercadoria, já que o fato de ser empregado (mesmo sob a forma de mercadoria, é menos dramático que o desemprego ou subemprego).

Mas o trabalhador não é uma mercadoria como todas as outras, diferencia-se pois tem o

infortúnio de ser um capital vivo e, conseqüentemente, com *necessidades*, que em cada momento em que não trabalha perde os seus juros e, portanto, a existência. Enquanto capital, o *valor* do trabalhador varia de acordo com a procura e a oferta, e a sua *existência física*, a sua *vida*, foi e é avaliada como uma oferta de *mercadorias*, parecida com qualquer outra mercadoria. O trabalhador produz o capital, o capital produz o trabalhador. Deste modo, ele produz a si mesmo, e o homem como *trabalhador*, como *mercadoria*, constitui o produto de todo o processo. O homem não passa de simples *trabalhador* e, como trabalhador, as suas qualidades humanas existem apenas para o capital, que é para ele *estranho*. Uma vez que o trabalho e o capital são reciprocamente estranhos, relacionando-se apenas entre si de modo externo e acidental, este caráter estranho tem de revelar-se *na realidade*. Assim que o capital – por acontecimento necessário ou voluntário – deixa de existir para o trabalhador, este para de existir para si mesmo, *não* tem trabalho, *nem* tampouco salário, e uma vez que exclusivamente existe como *trabalhador*, e não como *homem*, pode assim se deixar sucumbir à fome, enterrar-se, etc. o trabalhador só existe como trabalhador a partir do momento em que existe como capital *para si mesmo*, e só existe como capital quando há um *capital para ele*. A existência do capital é a sua existência, a sua *vida*, já que este, independentemente dele, determina o conteúdo da sua vida. (MARX 2001, p. 123)

E, por isso essa necessidade de qualificar-se e preparar-se melhor para conseguir emprego, utilizando-se do “tempo livre”, o qual poderia e deveria ser destinado a outras atividades que não ligadas diretamente ao trabalho institucionalizado, mostra-se presente na realidade dos professores da instituição pesquisada. O quadro de funcionários conta com 22 professores ACT (cargo temporário) e apenas 10 efetivos (concursados). Para que os ACTs tenham vaga garantida no próximo ano no mercado de trabalho, necessitam de horas de capacitação, sendo em cursos, palestras, enfim formação continuada, pois contam pontos no concurso. Muitas vezes a opção por um curso independe da qualidade do mesmo, mas é escolhido pelo número de horas. De acordo com a fala da diretora da instituição, obtida em entrevista:

- O contrato temporário, deixa as pessoas com um sentimento de instabilidade, e aí elas buscam mil coisas, chega no final do ano se inscrevem em mil processos seletivos e isso ocasiona uma rotatividade muito grande de profissionais, e assim, todo investimento em capacitação ...

- Chega final do ano eu não sei com quem eu vou contar no ano que vem. Só sei com aqueles efetivos, o restante eu não sei. O ACT todo final de ano sabe que está desempregado, e daí que tem épocas em que o aperfeiçoamento é atrás de horas, eu entendo

Compreendendo esta questão, de que o número de ACTs supera o de efetivos, não causa espanto quando 72% dos profissionais desta instituição acreditam que para uma ascensão na carreira o prioritário é a participação em cursos de capacitação.

(...) estamos diante de um processo em que o capital não prescinde do saber do trabalhador e do *saber em trabalho* e é forçado a demandar trabalhadores com um nível de capacitação teórica mais elevado, o que implica mais tempo de escolaridade e de melhor qualidade. Revelam, de outra parte, que o capital, mediante diferentes mecanismos, busca manter tanto a subordinação do trabalhador quanto a “qualidade” de sua formação. Mas é também neste processo que se evidenciam os próprios limites e ambigüidades do ajuste neoconservador e, igualmente, o terreno sobre o qual as forças que lutam por uma democracia substantiva ou por uma sociedade socialista democrática devem trabalhar. Nesta luta o conhecimento, informação técnica e política constituem-se em materialidade alvo de disputa. (FRIGOTTO 2000, p. 154)

Quando nesta mesma pesquisa na instituição de educação especial em Florianópolis, no questionário sobre informações pessoais, os professores foram indagados que: *Se você tivesse outra opção, continuaria o trabalho na educação especial?* As respostas foram novamente surpreendentes e relevantes, dos 33 profissionais a responderem o questionário, 17 dizem que não gostariam de continuar nesta profissão, dentre os motivos destacados pelos professores as sugestões foram:

- Pois é uma carreira mal remunerada;
- Porque se sentem desrespeitados em seus direitos de carreira;
- Pois o cansaço é excessivo;
- Pois não se realizam profissionalmente.
- E ainda, por questões de condição do ambiente de trabalho.

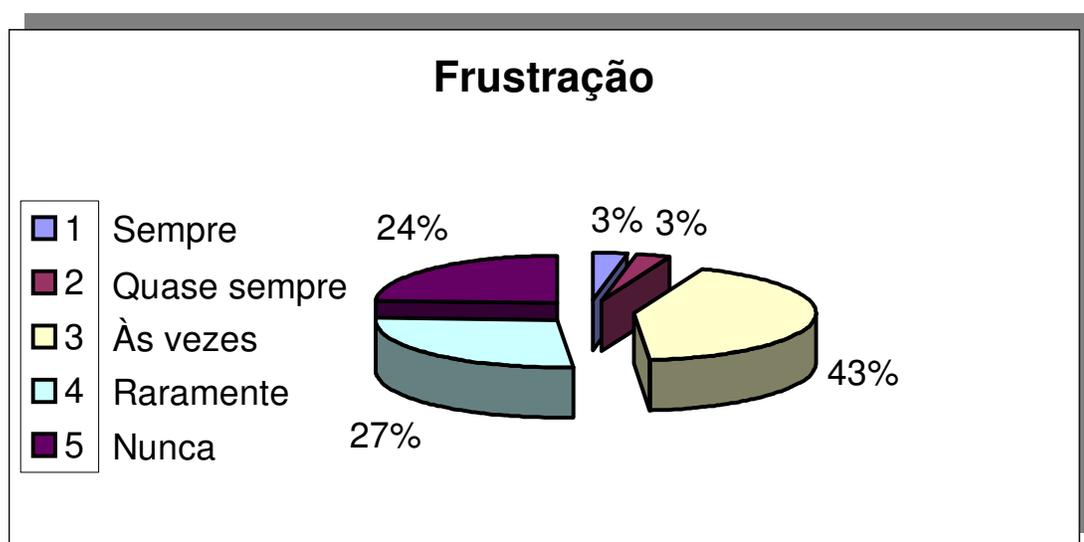
Estes resultados evidenciados nesta instituição não fogem da realidade de outras entidades educacionais, como também de outras profissões, pois o mundo do trabalho ...

caracterizado pelo *desemprego estrutural*, pela redução e precarização das condições de trabalho, evidencia-se a existência de uma materialidade adversa aos trabalhadores, um solo social que *constrange* ainda mais o afloramento de uma subjetividade autêntica. Múltiplas fetichizações e reificações poluem e permeiam o mundo do trabalho, com repercussões enormes na vida *fora do trabalho*, na esfera da reprodução societal, onde o consumo de mercadorias, materiais e imateriais, também está em enorme medida estruturado pelo capital. Dos serviços *públicos* cada vez mais privatizados, até o turismo, onde o “tempo livre” é instigado a ser gasto no consumo em *shoppings*, são enormes as evidências *do domínio do capital fora do trabalho*. Um exemplo ainda mais forte é dado pela necessidade crescente de *qualificar-se melhor e preparar-se* mais para conseguir trabalho. Parte importante do “tempo livre” dos trabalhadores está crescentemente voltada para adquirir “empregabilidade”, palavra que o capital usa para transferir aos trabalhadores as necessidades de sua qualificação, que anteriormente eram em grande parte realizados pelo capital. (ANTUNES 1999, p.131)

Com todas considerações já realizadas, podemos entrar nas questões direcionadas a síndrome de *Burnout*, enfim, o sofrimento vivenciado e, nesta pesquisa, externalizado por

meio do questionário onde encontramos resultados muito próximos ao da pesquisa realizada pela UnB e LPT, com a coordenação do professor Codo, como a questão *eu me sinto frustrado(a) com meu trabalho*, que foi uma das que mais chamou a atenção, pois, 49% dos profissionais, demonstram este sentimento. Conforme o gráfico a seguir, de alguma maneira, mesmo que com uma intensidade não muito elevada, estes profissionais sugerem estar marcados pelo sofrimento.

Gráfico 5 - Frustração



Fonte: Pesquisa realizada na instituição de “educação especial”

É expressivo este resultado e justificado pela conjuntura atual, pois muito se exige do professor, ele tenta, mas torna-se difícil não cair no sofrimento, principalmente na “educação especial”, onde os resultados do trabalho são mais demorados que no chamado ensino regular, e, muitos professores, por não permanecer mais que um ano na mesma instituição ou até mesmo ficar na incerteza desta permanência, não conseguem dar uma continuidade ao trabalho pedagógico, e por vezes não acompanham o progresso, o desenvolvimento real do seu aluno, não sabendo então, até que ponto seu esforço foi recompensado, perdendo, em parte, o sentido do trabalho.

Batista *in* Codo (1999) afirma que “para aqueles professores que lidam com alunos especiais, a defasagem entre o trabalho “como deve ser” e a “realidade do trabalho” nas

escolas pode ser experimentada de forma mais violenta. Por isso o investimento emocional e afetivo exigido ao professor das classes especiais, para conseguir realizar a sua atividade de trabalho, pode ser muito maior”. (p.79)

De acordo com Dejours (1999) quando não há reconhecimento do trabalho realizado e nem se alcança o sentido da relação com o mesmo, o trabalhador entra no ciclo vicioso do sofrimento que é desestruturante “capaz de desestabilizar a identidade e a personalidade e de levar à doença mental”.

Mas o professor não desiste tão facilmente, continua a buscar o sentido do trabalho, como maneira para compreender os sentidos da sua própria vida, muitos acreditando que é no trabalho que encontrarão este sentido, mas como Antunes (1999) nos sugere, é totalmente diferente dizer que uma vida dotada de sentido se resume exclusivamente ao trabalho, poderia se dizer que tem neste o seu primeiro momento de realização, pois a “arte, a poesia, a leitura, a música, o momento de criação, o tempo de liberdade, têm um significado muito especial”, e por meio destes o ser social poderá se humanizar e se emancipar em seu sentido mais profundo.

CAPÍTULO 2

CONTEXTUALIZANDO A INSTITUIÇÃO

2.1 Sobre a Instituição de “educação especial” ...

As informações explicitadas a seguir foram organizadas a partir de uma entrevista com a diretora técnica da Instituição no mês de maio de 2003 e de revistas e jornais publicados e fornecidos pela própria Instituição.

A escola possui 288 alunos matriculados, mas contabiliza-se um total de 380 atendimentos, pois têm alunos que dobram a carga horária na instituição, ficando na mesma por período integral. Os atendimentos são dobrados, como é o caso do trabalho nos cursos profissionalizante, onde em um dos períodos os alunos têm aula prática e no outro as habilidades básicas (teoria). Esses 380 atendimentos estão divididos em 51 turmas, de atendimentos matutino e vespertino.

A Instituição tem como missão “proporcionar a construção do conhecimento socialmente elaborado e capacitar para o trabalho” e o objetivo de “cumprir as funções básicas de escola, ensejando a apropriação e produção do conhecimento, com vistas à inclusão do aluno na rede regular de ensino e no mundo do trabalho”. Muitas vezes esta missão “se desmancha no ar”, pois a prática educativa cede lugar ao assistencialismo; mas esta é cobrada pelos pais, e, mesmo que muitos profissionais opõem-se a este modo de trabalho, são vencidos pelas famílias que tem uma influência muito grande dentro da instituição e acabam por trabalhar contra suas próprias ideologias, sendo “vencidos” pelo sistema, desta maneira, mesmo com trocas de profissionais na instituição as práticas permanecem as mesmas. E, das oficinas profissionalizantes, poucos saem para o mercado de trabalho, e destes que saem, todos do curso de padaria.

A composição da equipe multidisciplinar de trabalho dá-se por: professores, auxiliares, instrutores, fonoaudióloga, assistentes sociais, psicólogos, pedagogas (coordenação pedagógica) e auxiliar de enfermagem. Os atendimentos estão divididos em

três grupos maiores, ou chamados centros, e os programas pedagógicos específicos. Os mesmos serão explicitados tendo base em pesquisa nos materiais da instituição.

Centro de educação infantil – tem por objetivo principal desenvolver as múltiplas dimensões: física, psicológica, intelectual e social, permitindo aos alunos a descoberta de si mesmos e do mundo, ampliando as suas ações e modificando a sua atuação. Incluem-se neste grupo as crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, com atraso no aparelho psicomotor, “história de deficiência” e/ou transtorno invasivo do desenvolvimento, este último em turmas específicas. Possui trabalho de estimulação precoce com crianças de 0 a 3 anos e, educação infantil de 04 a 6 anos, seguindo a regra das instituições de ensino em geral. O que na verdade poderia ser considerado ilusório, pois não segue a regra das instituições de ensino em geral, por que se prioriza o cuidado da criança, como alimentação, higiene, do que o aspecto educacional.

Centro de ensino fundamental – este centro possui sua proposta curricular baseada na do estado de Santa Catarina, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na proposta da APAE educadora, da Federação Nacional. Tem por objetivo constituir uma prática pedagógica/curricular por meio da alfabetização, do letramento e da interação, possibilitando ao educando estabelecer relações cada vez mais complexas entre as informações e os conhecimentos.

Os alunos atendidos nesta modalidade de ensino possuem entre 07 e 14 anos, em turmas mistas de pessoas com deficiência mental associada ou não a outras deficiências, e turmas do chamado estruturado, ou seja pessoas com transtorno invasivo do desenvolvimento, sendo estes atendimentos diários.

Centro de educação e trabalho – este centro tem a finalidade de preparar e encaminhar o educando para o trabalho competitivo, protegido, autônomo ou ocupacional, na perspectiva de que o trabalho é o princípio norteador da história. Para participar deste atendimento é preciso ter idade acima de 14 anos, apresentar “história de deficiência” e/ou transtorno invasivo do desenvolvimento.

Este centro possui uma dinâmica de trabalho bem peculiar:

Iniciação para o trabalho – modalidade de atendimento que enseja a apropriação de conceitos relativos aos homens, ao trabalho e à sociedade. Grupos com carga horária de 20hs semanais.

Oficinas - processo de produção coletivo, por meio de atividades laborativas, com carga horária de 20 ou 40hs semanais.

Cursos profissionalizantes - Têm como proposta capacitar para o exercício de funções específicas que possibilitem o acesso ao mercado de trabalho. O curso tem a duração de dois anos letivos, com carga horária semanal de 40 horas, com um programa de habilidades básicas, habilidades específicas e estágio curricular.

Estágio supervisionado – objetiva orientar, acompanhar e avaliar o educando em situações reais de trabalho, possibilitando-lhe o estabelecimento de novas relações, bem como a demonstração de seu potencial.

Inserção no mercado de trabalho - programa que busca, orienta, seleciona, encaminha e acompanha educandos no mercado de trabalho.

Programas pedagógicos específicos

- *Atividades Laborativas Ocupacionais (ALO)* – Modalidade de atendimento que busca a melhoria da qualidade de vida do aluno por meio de processos de produção coletiva, são pessoas que não irão para o mercado de trabalho. Possui os objetivos de: favorecer a interação em seu ambiente físico e social, resgatar a auto-estima e a individualidade; favorece a construção de relações interpessoais; propiciar a percepção das capacidades criadoras; desenvolver suas habilidades funcionais e sociais básicas; possibilitar a autonomia pessoal; fortalecer e aprimorar conhecimentos básicos.

Critérios de elegibilidade – não apresentar, no momento, perspectiva de inclusão no mercado de trabalho competitivo, protegido ou cooperado; ter mais de 21 anos.

Outros serviços pedagógicos

- Apoio pedagógico – espaço de produção e investigação de alternativas pedagógicas, que viabilizam ao educando novas oportunidades para elaboração de conhecimento. Este apoio pedagógico tem o objetivo de possibilitar alternativas metodológicas que contribuam para melhoria do ensino-aprendizagem, garantindo assim a permanência do aluno na rede regular de ensino. Este atendimento é oferecido em grupo, no período oposto ao de sala de aula do ensino regular. Há interlocução sistemática entre equipe da “escola especial” e equipe da rede regular de ensino, para discussão do processo ensino-aprendizagem.
- Atendimento Dia – este serviço é oferecido aos educandos que possuam deficiências múltiplas e nível sócio-econômico inferior, no período oposto ao curricular. Tem como finalidade proporcionar condições para que o indivíduo atinja seu bem-estar biopsicosocial.

2.2 Sobre os professores...

*para ser professor tem que ser competente, não basta amor e carinho. Amor e carinho é importante, mas não basta, não é só, não educa.*¹²

A Instituição na qual se desenvolveu a pesquisa, possui um quadro de professores bem diversificado, tanto na questão de formação inicial, como o tipo de contrato de trabalho. Existem quarenta profissionais atuando em sala de aula nesta instituição. Destes, vinte nove possuem um contrato temporário de trabalho e apenas onze são efetivos, o que ocasiona uma rotatividade muito grande de profissionais.

Os efetivos são todos contratados pela Secretaria Estadual de Educação, não havendo professores efetivos via Prefeitura Municipal. Portanto todos os professores ACTs, a maior

¹² Carmen é o nome fictício atribuído à Diretora Técnica da Instituição. O depoimento acima é excerto da entrevista realizada no mês de maio de 2003, registrada por gravação magnética.

parte dos profissionais da instituição, são demitidos no final do ano letivo, o que representa insegurança tanto para instituição quanto para os próprios funcionários.

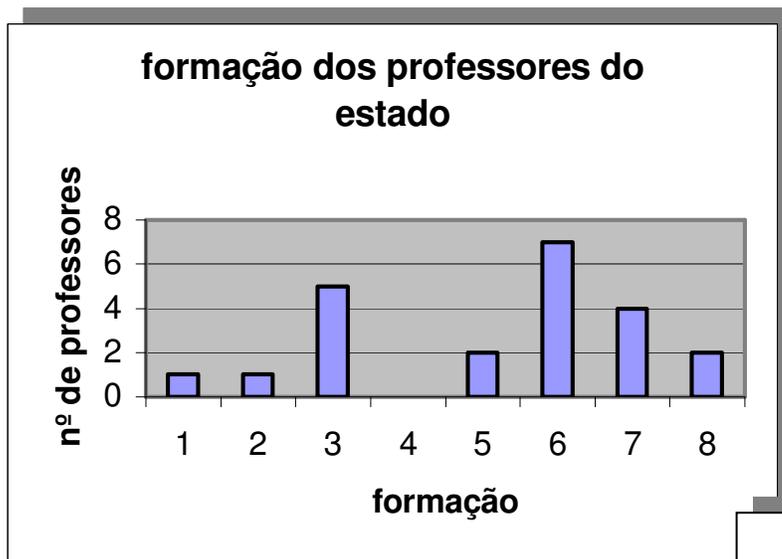
Outro aspecto muito relevante no quadro de professores contratados para trabalhar na instituição é que a formação inicial deles é bem diversificada, sendo em torno de oito tipos diferentes de formações, tanto dos contratados pelo estado, quanto os contratados pelo município.

Faz-se necessário ressaltar estes dois convênios de trabalho na instituição pois há profissionais desempenhando as mesmas atividades mas, com salários diferenciados além dos calendários, direitos, cursos de capacitações entre outros aspectos que se diferenciam, isto desmobiliza a ação coletiva dos profissionais e desperta um sentimento de “competitividade” e descomprometimento com a “categoria”. Por exemplo, se os trabalhadores municipais realizam uma paralisação em prol de direitos, os professores estaduais continuam seu trabalho como se nada estivesse acontecendo fazendo com que os trabalhadores desta instituição não possam aderir. Os “educadores especiais” contratados pelo município recebem a chamada “regência de classe”, ou seja, 40% a mais sobre o salário, benefício que não é concedido aos que possuem contrato estadual.

Dejours, 1999, aponta que somente haverá um movimento de solidariedade e de protesto quando houver uma percepção do sofrimento alheio e uma associação de que este sofrimento demanda de uma injustiça social, e quando isso não é percebido não há um movimento coletivo por meio de uma ação política, e tampouco assume-se falar de “justiça ou injustiça”.

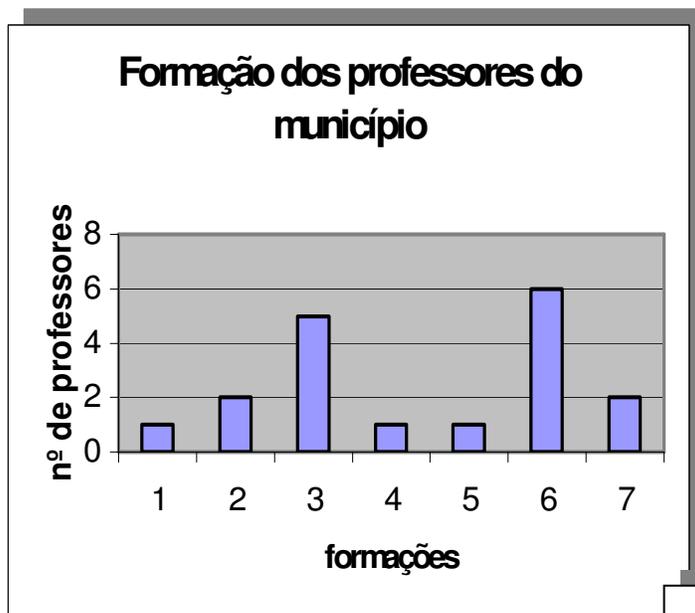
O problema passa a ser então o do *desenvolvimento da tolerância à injustiça*. É justamente a falta de reações coletivas de mobilização que possibilita o aumento progressivo do desemprego e de seus estragos psicológicos e sociais, nos níveis que atualmente conhecemos. (DEJOURS,1999 p. 24)

Gráfico 6 – Formação dos prof^{os} estaduais



Fonte – pesquisa realizada com os professores

Gráfico 7 – Formação dos prof^{os} municipais



Fonte – pesquisa realizada com os professores

Legenda das formações

1. E. E. com habilitação em D.M.
2. E. E. com habilitação para surdez
3. Pedagogia com habilitação em E. E.
4. Pedagogia com habilitação para surdez
5. Pedagogia sem habilitação em E. E.
6. Magistério sem habilitação em E. E.
7. Educação física
8. Outra licenciatura

Legenda das formações

1. E. E. com habilitação em D.M.
2. E. E. com habilitação para surdez
3. Pedagogia com habilitação em E. E.
4. Pedagogia com habilitação para surdez
5. Pedagogia sem habilitação em E. E.
6. Magistério sem habilitação em E. E.
7. Educação física

Professores do município - como pode ser observado o gráfico que demonstra o número de profissionais por formação, é bastante expressivo o número que possui apenas magistério, desses seis profissionais, dois estão em formação no curso superior, sendo os dois na área da educação, um em pedagogia séries iniciais, e outro em pedagogia especial.

Também verificou-se quantos destes profissionais possuem alguma especialização chegando ao número de três, onde dois possuem especialização em psicopedagogia e um especialização em deficiência auditiva.

Apesar desta variedade de formações, todos professores, exceto os da educação física, são contratados para educação infantil, mesmo que não atuem na mesma, pois a forma de convênio estabelecido entre essa instituição e a Prefeitura Municipal, é somente para educação infantil, dessa maneira, todos cursos para capacitação e aperfeiçoamento oferecidos pela prefeitura estão voltados para esta modalidade de ensino e informática, limitando um pouco os trabalhadores da “educação especial”

Conforme o depoimento da Carmen, diretora técnica da Instituição:

A prefeitura oferece uma capacitação muito boa, nem sempre você pode mandar, eles sorteiam, porque a capacitação que vem para nós é toda da educação infantil, porque o nosso convênio é para educação infantil.

Professores do estado – os professores do estado representam 55 % dos profissionais que atuam em sala de aula com as “pessoas com história de deficiência” dentro desta instituição.

Destes 22 profissionais, que representam 55% dos professores em sala de aula, apenas 11 são efetivos, sendo que possuem suas formações iniciais nos mais variados cursos, a grande maioria com formação superior e somente um com magistério, conforme a tabela a seguir:

Tabela 2- Formações e tipos de contrato dos professores estaduais no ano de 2003.

FORMAÇÃO	EFETIVO	ACT
• Educação especial com habilitação na deficiência mental;	1	—
• Educação especial sem habilitação na deficiência mental;	—	1

• Pedagogia com habilitação para as deficiências ou deficiência mental	5	
• Pedagogia com habilitação para outras deficiências sem habilitação para a deficiência mental	—	—
• Pedagogia sem habilitação para as deficiências;	—	2
• Magistério sem habilitação;	1	6
• Educação física.	3	1
• Outra licenciatura sem habilitação;	1	1

Fonte: Pesquisa realizada na instituição de “educação especial”

Dos sete professores com magistério, três estão em formação no ensino superior, ambos na área da educação, sendo que todos em pedagogia. Entre os já formados em pedagogia, uma das habilitações é em séries iniciais e supervisão escolar, e a outra em pedagogia pré-escolar.

Os professores de educação física não estão em turmas fixas, ou seja, atendem a todas turmas, estando portanto, excluídos da pesquisa visto que apenas os professores com regência de uma mesma turma participaram da mesma.

2.3 Sobre as direções: da diretoria geral, da direção técnica e administrativa ...

Esta escola possui uma estrutura de trabalho com três direções, uma diretoria geral, uma diretora administrativa e uma diretora técnica. A diretoria geral, formada por presidente, vice e secretários, são responsáveis pela, como aqui iremos chamar, “diretoria geral”, ou seja, a instituição maior que gerencia as verbas e contratação dos funcionários técnicos, exceto os professores, que trabalham na escola. A diretoria geral não é responsável apenas pela escola, mas aqui nesta pesquisa nos deteremos a ela, pois é o espaço de trabalho dos professores. A diretoria geral assume a missão de “promover e articular ações de defesa de direitos, orientações, prestações de serviços e apoio a família, voltadas para a melhoria da qualidade de vida da pessoa portadora de deficiência e a construção de uma sociedade justa e solidária”.

O objetivo geral é a defesa dos direitos, desde a concepção até a velhice, prestação de serviço e apoio às famílias.

O objetivo da diretoria (geral – diretoria geral), é manter este centro, manter a casa lar, manter o centro de reabilitação, estar envolvido representativamente em leis que possam estar discutindo a defesa dos deficientes, na câmara de vereadores, junto a qualquer instituição, a qualquer fórum que tenha, compete a eles. (idem, ibidem)

A direção administrativa organiza toda burocracia da instituição, matrículas, contrato de funcionários, gerencia as verbas, organiza as compras da instituição, enfim é responsável por muitas questões importantes para o bom funcionamento da instituição, os professores dependem, e muito, da direção administrativa, como por exemplo, o registro dos dias trabalhados e as faltas justificadas ou não que são enviadas para o contratante do professor. Os passes de transportes são recebidos na direção administrativa, entre vários outros exemplos que poderiam ser citados.

A diretora técnica, trabalha basicamente com as questões pedagógicas. Há um trabalho muito próximo com a coordenação pedagógica. São os planejamentos de aula, o plano político pedagógico da instituição, as divisões de alunos por sala, os professores para cada turma, dias de estudo para aperfeiçoamento dos professores, seleção dos profissionais a trabalharem na instituição. Entre muitas tarefas direcionadas aos alunos, como avaliação inicial, para saber qual deficiência possui o determinado sujeito.

De acordo com o relato da diretora técnica, as funções ainda estão confusas entre essas três diretorias, os professores muitas vezes não sabem a quem se dirigir para resolver determinada questão. As próprias diretoras confundem as tarefas, para que isso se resolva, convidaram uma pessoa de fora para assessorar na distribuição das tarefas e tornar o trabalho mais objetivo, iniciaram com um trabalho realizado com todos funcionários da escola, onde buscaram a percepção sobre o trabalho das direções, o que já demonstrou que realmente não está claro o que é papel de cada uma. O trabalho está acontecendo e esperam escrever um documento onde tudo isso ficará definido de maneira que as atividades sejam realizadas com maior clareza.

Até três anos atrás tinha uma direção geral e uma coordenação pedagógica, e daí tinha as pedagogas, que é a coordenação pedagógica que tem hoje, na verdade tinha um monte de pedagogas, mas eram assim as pedagogas responsáveis por determinados serviços. E, aí foi visto, e sentido pela diretoria que

as coisas não estavam indo muito bem, e foi solicitado um estudo da instituição, duas pessoas de fora, que fizeram várias entrevistas com todos funcionários, e depois colocaram para diretoria de que seria importante, que um dos fatores para estar modificando um pouco a estrutura eles estavam propondo que tivesse uma diretoria técnica e outra administrativa. Porque na verdade na coordenação técnica não tinha uma autonomia, ela dependia de tudo para decidir junto a diretoria administrativa que depende ainda da diretoria geral da instituição.

(...)

A gente percebe e agora estamos tentando refazer isso, que ainda não há um bom entendimento por que por exemplo, a direção administrativa me diz “os teus funcionários”, “os teus professores”, porque não consegue entender de que se eu gerencio, lá tá bem claro, quais são os objetivos do gerenciamento administrativo e técnico, mas aí parece assim, o que é administrativo é secretaria, motorista, serventes... de que o professor não, mas tem questões que são administrativas e outras que são técnicas, então isso embola constantemente, e daí tem questões como por exemplo, o professor chega e diz: eu queria que você visse porque o meu processo ainda não foi enviado, ou porque fui descontada... isso é administrativo, mas aí por algumas dificuldades e aí eu acabo fazendo.

(idem, ibidem)

2.4 Sobre as capacitações, espaço para atualização profissional ...

Na escola ocorre, mais ou menos, uma vez por mês a parada pedagógica, que no ano corrente está sendo diferente dos anos anteriores, está se dando por modalidades de trabalho, sendo então quatro paradas diferenciadas, a da educação infantil, o ensino fundamental, o ensino profissionalizante e o grupo da Atividades Laborativas Ocupacionais, mais conhecido por ALO, seria o grupo que não vai para o mercado de trabalho.

Nos anos anteriores era uma parada única para toda escola, então não eram direcionados os temas dos palestrantes ou dos estudos dirigidos. Algumas vezes a parada é coletiva, quando o palestrante traz temas que são relevantes para todas as turmas, como ocorreu na palestra sobre “sexualidade”, conforme relato da diretora técnica. Segundo ela

este ano está muito mais produtivo que nos anos anteriores, pois percebia que essas paradas acabavam tornando-se estudos de caso sem fundamentação teórica alguma.

Quando eu cheguei aqui, se usava este espaço da parada pedagógica, que chamava Parada Dia de Estudo, o nome não importa ... que ele virava um estudo de caso, ele era um estudo de caso, então se reuniam todos os professores prá falar sobre a sua turma, do seu aluno, eu via que isso não era muito produtivo, não que eu sou contra estudo de caso, eu acho até que tem que fazer, mas desde que você tenha um fundamento, algo para definir, porque senão ... eram sempre citados os mesmos alunos os mesmos “alunos problemas” e não se chegava a conclusão nenhuma. Eu vejo assim, um estudo de caso só é concebível, se ele venha após um estudo, uma leitura, uma palestra, uma discussão, aonde eu faço uma ponte entre esta teoria, esta prática que eu tenho, desse determinado indivíduo na sala de aula, aí eu vejo que é útil. Tentamos redefinir estes dias de estudo. (idem, ibidem)

Outra forma de capacitação são os cursos e palestras oferecidos pelas secretarias estadual e municipal de educação, entre outros particulares. O convênio que esta instituição estabelece com a prefeitura é para educação infantil, ficando, desta forma, atrelado aos cursos desta modalidade de ensino. Conforme relatos na instituição, poucas pessoas conseguem realizar os cursos oferecidos pela prefeitura, pois quando os realiza é para toda rede de ensino, as pessoas que se interessam se inscrevem e esperam pelo sorteio, por vezes a escola fica sem representação nos cursos pois ninguém é sorteado. No último ano a prefeitura começou com uma política diferenciada, onde a escola escolhe o curso, o profissional para palestrar e a prefeitura envia a verba para os gastos. Nesta instituição a diretora técnica expôs que realizaram um curso de informática, onde foram capacitados treze profissionais, e outro de educação infantil, no qual participaram pessoas contratadas também pelo estado, capacitando todos profissionais da educação infantil.

Os planejamentos de ensino ocorrem em horários fora da escola, não remunerados, e os professores têm orientação por parte da coordenação pedagógica no horário em que seus alunos estão na educação física. Os professores do estruturado, ou seja, as turmas das pessoas com transtornos invasivos do desenvolvimento (autistas, ...), os quais estão trabalhando com uma metodologia específica e com assessoramento de uma profissional de fora da cidade, planejam todas as segundas-feiras à noite na escola e realizam

compensação de horas, isso é, trocam as horas trabalhadas por folgas. As capacitações realizadas por esta profissional não dão direito a folga, mas a certificados, o que é bom principalmente no caso de professores ACTs, pois os mesmos precisam contabilizar horas de curso em seus currículos para conseguir vaga para trabalhar no ano seguinte.

2.5 Sobre as perdas de direitos na Instituição ...

Alguns direitos que já estavam incorporados pelos professores na instituição foram perdidos neste ano corrente, conforme a fala da diretora da instituição e de relatos feitos pelos professores, perdeu-se a folga de pagamento que professores com 40 hs na instituição tinham direito a um turno de folga durante o mês, e os professores contratados para 20 hs tinham direito a meio turno de folga, ou um turno de dois em dois meses.

Outro direito perdido foi o vale-assiduidade, que era um prêmio para os professores que não tivessem faltas nem atrasos no trabalho. Essa premiação era dada em vale-compras em um determinado mercado que estabelecia uma parceria com a instituição. Esse vale era no valor de sessenta reais. Conforme afirma Carmen (2003), *a questão do vale alimentação, que era uma forma ilegal. Que as vezes tu concede sem pensar muito em como legalizar, depois, a partir do momento que se adquire ... é difícil perder alguma coisa que você já adquiriu. Ninguém aceita. E quer queira quer não, sessenta reais é tão pouquinho, mas faz uma diferença para quem ganha tão pouco. Então foi uma perda que eles sentiram muito.*

2.6 Sobre a percepção do trabalho do “educador especial” pela diretora técnica da Instituição, como deveria ser ...

Eu percebo assim, que o papel do educador especial deveria ser na perspectiva de buscar a autonomia desses indivíduos com quem ele está lidando. Prá que saia desses muros da escola especial, prá que ele possa exercer a cidadania dele, para que ele possa ir para o mercado de trabalho, e mesmo aqueles que não cheguem a uma profissionalização, prá que tenham o máximo de autonomia.

Que seja investido o máximo neles, para que se perceba a autonomia deles em todos os sentidos. Então vejo que este é o papel do educador especial. É buscar sanar aquilo que assim, no ensino regular, embora eu acho que esta atuação especial deveria ser no ensino regular, porque lida com diversas diferenças.

Tu lida em sala de aula com muitas diferenças, é aquele pai que bate na mãe, que é alcoólatra, seja aquele que vem com fome para escola, por todas diferenças variadas que tem por aí, eu acho que o educador especial é aquele que tem esse olhar, de que as estratégias e recursos são diferentes para os indivíduos, que não podem ser os mesmos, que cada indivíduo aprende de um jeito, e que o papel dele é buscar isso. E não é fácil, tem que estar identificando e vendo, o que é que eu tenho que fazer a mais, aonde eu posso buscar.

Se perguntar, é fácil? Não acho que é fácil, mas quem tem consciência desse papel vai atrás. Não tem receita.

O meu papel enquanto educador especial é buscar alternativa, e que as dificuldades são minhas, e que eu tenho que desenvolver as competências deles. Eu tenho que ser competente o suficiente para desenvolver estas competências ... porque se centra muito no ... ele não pode ... ele não pega ... ele não. Fica muito centrado no aluno e não em quem está lidando.

CAPÍTULO 3

COMO TOLERAR O INTOLERÁVEL?

3.1 Síndrome de *burnout*

Na etimologia da palavra *burnout* está expressa, com grande força, o que pode uma síndrome. É uma palavra de origem inglesa, *Burn* – queimar, arder, queimadura; *Out* – fora, para fora. Mais especificamente *Burnout* significa consumir-se ou apagar-se pelo fogo.

Segundo Farber *apud* Codo, “*burnout* é uma síndrome do trabalho, que se origina da discrepância da percepção individual entre esforços e conseqüências, percepção esta influenciada por fatores individuais, organizacionais e sociais” (1999, p. 241)

A percepção que se tem sobre o trabalho direciona alguns caminhos a seguir na prática pedagógica, na prática diária com as dificuldades que surgem, nas relações interpessoais e na constituição do sujeito enquanto trabalhador, como poetizou Vinícios de Moraes, na obra “operário em construção” :

Mas ele desconhecia
Esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário.

O professor participa na e da constituição de outros sujeitos, e está ao mesmo tempo, também, constituindo-se como o operário, onde a coisa também o faz. Portanto ao perceber as relações que se processam em seu trabalho, poderá perceber a condição de trabalhador e também a de sujeito, que se gratifica como tal ou que entra em sofrimento, adoecendo.

Figura 7 - “Escolhas e percepções



Fonte – Toda Mafalda. (QUINO 2001, p.31)

A desistência aparece de diversas formas e em diferentes sujeitos, naqueles que parecem lutar ou naqueles que parecem se acomodar. Alguns conseguem resistir e alguns adoecem materializando a desistência. Entre estes sujeitos há

os que estruturam um feroz discurso contra o sistema, uma crítica radical a tudo e a todos. Quando se espera em seguida uma ação transformadora, nada aparece e nada substitui, era mentira, desculpa apenas para desistir. Há os que simplesmente desistem, com base em frágeis argumentos circunstanciais, ou simplesmente baseados em argumento algum. Há os que desistem se entregando mais ainda ao desamparo, ao desespero de tentar fazer, como se estivessem, a cada momento, queimando um último cartucho. Enfim, todos os modos são possíveis para quem desiste, todos os modos são modos capazes de esconder o *burnout*. (CODO 1999, p. 249) .

O que nesta pesquisa chamamos de percepção do trabalho da instituição e do profissional da “educação especial”, poderia ser comparado ao que o Codo (1999), em sua pesquisa chamou de “o trabalho como deve ser”. As definições, ou categorias trabalhadas por ele não partiram de respostas dadas pelos professores, e sim de uma definição dos pesquisadores, que por meio de observações e entrevistas definiram o trabalho “como deve ser” como o trabalho teorizado, pensado e planejado. E também definiram a “realidade do trabalho”, ou seja, o cotidiano, aqueles planejamentos que se efetivaram na prática ou não. Este último independe, em muitas circunstâncias, do professor. É a realidade concreta da instituição, como por exemplo as condições de trabalho.

De acordo com Batista *in* Codo (1999) o trabalho como deve ser é aquele pensado, planejado e teorizado. Já a “realidade do trabalho” poderá ser mais ou menos obstaculizadora das atividades e com tudo isso o professor desenvolve sentimentos negativos em relação ao seu fazer pedagógico, e principalmente, quando não localiza as causas desta defasagem toma para si a culpa de um suposto “fracasso” profissional.

não conseguir atingir os objetivos aos quais se propõe traz ao professor um sentimento de impotência, de incapacidade pessoal para realizar algo que tanto sonhou. Este conflito tem como tendência levar a pessoa a avaliar a si própria negativamente, particularmente com respeito ao próprio trabalho com os alunos. Seu trabalho perde o sentido. (CODO 1999, p.242)

Com as informações podemos perguntar qual o sentido do trabalho para os “educadores especiais”? Em primeiro lugar lembramos que:

Educação, juntamente com saúde, estão entre as poucas profissões em que a demanda cresce, mais e mais trabalhadores são requisitados para ocupar este lugar, par e passo com a necessidade vão crescendo as impossibilidades da tarefa, as contradições sociais empurrando a educação para impasses que parecem insolúveis. Do educador se exige muito, o educador se exige muito; pouco a pouco desiste, entra em *burnout*. (ibid., P. 239)

Os trabalhadores da “educação especial” estão entre aqueles que vem perdendo os direitos, onde é crescente o contrato temporário, com perdas no plano de carreira, há baixos salários e a infra-estrutura é inadequada para um bom trabalho. Conforme Antunes (2002), a atual tendência do mercado de trabalho é reduzir o número de trabalhadores ‘centrais’ e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos. Com tudo isso conciliado a condições “especiais” de seus alunos, o professor pode entrar em *burnout*.

Para aqueles professores que lidam com alunos especiais, a defasagem entre o trabalho “como deve ser” e a “realidade do trabalho” nas escolas pode ser experimentada de forma mais violenta. Por isso o investimento emocional e afetivo exigido ao professor das classes especiais, para conseguir realizar a sua

atividade de trabalho, pode ser muito maior (BATISTA *in* CODO, 1999, P. 79)

A *burnout* possui uma composição multidimensional, constituída por: Exaustão Emocional, Despersonalização e Falta de envolvimento pessoal no trabalho, cada qual com especificidades bem peculiares. Para uma melhor compreensão do que é esta síndrome serão apresentados a seguir alguns dos sintomas causados pela mesma. A tabela abaixo é uma adaptação daquela apresentada por Codo (1999) após a pesquisa realizada pela CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e pelo laboratório de psicologia do trabalho da UnB (Universidade Federal de Brasília).

Tabela 3 – dimensões do burnout.

Fatores	Sintomas
	Sentimento de não poder dar mais.
Exaustão emocional	Sentimento de que os problemas que lhe são apresentados são muito maiores do que os recursos que dispõe para resolvê-los.
	Falta de esperança.
	Crença de que seus objetivos no trabalho não serão alcançados.
	Sentimento de que o trabalho exige demais de si mesmo.
	Baixa auto-estima profissional, caracterizada por sentimento de impotência e insuficiência.
	Sente-se esgotado, cansado, sem energia, de forma persistente.
	Pouca importância dada ao trabalho.
	Sentimentos de frustração e insatisfação relacionados ao trabalho.
	Pouca motivação, poucos interesses e ideais.
	Sentimento de desgaste e esforço ao lidar com seus alunos.
	Sentimento de não querer dar mais.
	Sentimento de relacionar-se com seus alunos como se fossem objetos.
	Distanciamento emocional.

Despersonalização	Sentimento de perda da sensibilidade para com os problemas apresentados pelos seus alunos (a partir do exercício do trabalho).
	Adoção de atitudes e comportamentos mecânicos, burocratizados.
	Problemas de relacionamento com colegas.
	Evita contatos físicos e emocionais com o grupo escolar.
	Presença de atitudes cínicas com colegas, alunos e pais.
	Atitudes críticas e negativas em relação ao trabalho, instituição, alunos e colegas.
	Ausência de confiança na instituição, no trabalho, nos colegas e nos alunos.
Falta de envolvimento pessoal	Não apresenta motivação, nem interesse ou ideais.
	Não possui estímulo, desacredita naquilo que faz e no que poderia vir a realizar.
	Possui dificuldades em lidar com os problemas apresentados na instituição ou no grupo escolar, não facilitando na emergência de um ambiente tranqüilo.
	Recusa-se a ajudar ou realizar atividades além do que já vem fazendo.
	Não procura resolver os problemas.
	Não consegue colocar-se no lugar do outro, nem sensibiliza-se com seus problemas, e não procura resolver as dificuldades

Fonte: (CODO 1999, p.245)

Para caracterizar a *burnout* não é necessário apresentar todos estes sintomas, nem possuir a maior intensidade nesses itens. Pode-se experimentar o sofrimento de diversas formas, mas deve-se estar atento ao que defende “Cherniss, quando alerta para diferença entre *burnout* e alienação. A alienação diminui a liberdade do sujeito para levar a cabo sua tarefa; no caso do *burnout* a situação se inverte um pouco, o sujeito tem liberdade para agir mas sobre uma tarefa impossível de realizar” (CODO 1999, p.241).

A presença de *Burnout* expressa e embasa problemas de relações inter-pessoais no trabalho. Profissionais atingidos pelo *Burnout* passam a não mais se importar com tais relações. (CODO, 1999).

No que se refere ao processo de ensinar e aprender as relações interpessoais ganham significado particular, especialmente se a concepção deste processo pautar-se nos fundamentos da psicologia histórico-cultural de Vygotski e seus seguidores.

3.2 Percepção

O interesse particular de Vygotski pela gênese, função e estrutura dos processos psicológicos superiores levou a uma preocupação com temas clássicos como o da percepção, numa abordagem que relaciona desenvolvimento e aprendizado, distinguindo os mecanismos mais elementares daqueles mais sofisticados, tipicamente humanos.

A percepção é centrada no fato de que, ao longo do desenvolvimento humano, ela torna-se cada vez mais um processo complexo, que se distancia das determinações fisiológicas dos órgãos sensoriais embora, obviamente, continue a basear-se nas possibilidades desses órgão físicos. A mediação simbólica tem origem social e é um dos pressupostos fundamentais constituidores dos processos psicológicos superiores, o que explica o funcionamento da percepção como atividade mediada por signos culturais, pobre de significados e sentidos.

A relação perceptual com o mundo não se dá em termos de atributos físicos isolados, mas em termos de objetos, eventos e situações rotuladas pela linguagem e caracterizadas pela cultura. A percepção envolve outras funções. Ao perceber um mundo real, faz-se inferências baseadas em conhecimentos adquiridos previamente e em informações sobre a situação presente, interpretando os dados perceptuais à luz de outros conteúdos psicológicos, ou seja, conteúdos semióticos. Isto quer dizer que a relação do sujeito não se estabelece mais de forma direta com o mundo por meio dos órgãos dos sentidos, mas sim, de forma indireta, mediada pelos signos (palavras, imagens, gestos, fórmulas, entre outros) socialmente convencionados. Demanda, portanto, a presença do outro.

Para Vygotsky, as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, são, por um lado, apoiadas nas características biológicas da espécie humana e, por outro lado, produzidas ao longo de sua história social. Como a relação do sujeito com o mundo é mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos no interior da vida social, é enquanto ser social que o homem cria suas formas de ação no mundo e as relações complexas entre suas várias funções psicológicas. Para desenvolver-se plenamente como ser humano o homem necessita, assim, dos mecanismos de aprendizado que movimentarão seus processos de desenvolvimento produzidos pelo próprio homem em sociedade e produtores do mesmo.

3.3 Trabalho?! Opressão? Libertação?

Trabalho, uma palavra na qual estão imbricados tantos conceitos, valores e significados que teve a sua origem no latim provindo de *tripalium*, um instrumento utilizado para torturar e, que agora, na era do capital, mais do que nunca se consolida nesta posição.

Com Adam Smith, no séc. XVIII, o **trabalho** é definido como **noção central da economia política**. Para compreendermos o trabalho, é preciso delinear o contexto histórico/cultural já traçado e, que vem nos traduzir no que hoje percebemos como sendo o trabalho. Para isso é indispensável fazer um pequeno resgate histórico com Adam Smith, que vem definir as formas de ver e viver o trabalho.

3.3.1 Os caminhos trilhados na sociedade do capital, breve contextualização

Figura 8 – O trabalho



Fonte– Toda Mafalda (QUINO 2001, p.237)

Desta concepção de compra e venda do trabalho, sua quantificação em forma de salário, e de como está se configurando esta sociedade do capital que neste momento cabe relembrar em brevíssimas anotações, alguns fatos ocorridos no universo do trabalho e do trabalhador desde Smith até o momento atual.

Smith tornou-se conhecido por meio de sua principal obra, *Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das Nações*, a qual foi publicada em 1776; “pensador e otimista, acreditava que a fonte da riqueza residia no trabalho, sendo que a quantidade de trabalho necessária à produção de uma mercadoria determina seu valor de troca”¹³. Suas teorias serviram para fundamentar a prática Liberal, as quais perduram nas políticas econômicas vigentes na maioria dos países, dentre eles no Brasil. “Smith afirmava que a divisão internacional do trabalho, a livre troca e a concorrência favorecem a produção. Acreditava em uma ‘mão invisível’ que regularia o funcionamento do mercado econômico, fazendo com que a economia se auto-ajustasse”¹⁴.

Conforme Cerqueira (2000), Smith procura fornecer uma descrição do estatuto ontológico da esfera econômica, apresentando-a como um *sistema de liberdade natural*.

Eliminadas as restrições ao comércio impostas pelos mercantilistas ou a preferência dada à agricultura pelos fisiocratas, o funcionamento da economia ocorreria, segundo ele, de modo ordenado e capaz de proporcionar o máximo bem-estar possível para a sociedade.

¹³ Extraído do dicionário básico de filosofia de Hilton Japiassú e Danilo Marcondes – ed. Jorge Zahar, RJ, 1996.

¹⁴ Idem 8.

Com estas idéias sendo difundidas e defendidas principalmente pelos Liberais, a sociedade começa a transformar-se, modos e meios para aumentar a produtividade e conseqüentemente os lucros das empresas começaram a surgir. Inicia-se então a industrialização.

Entre os sécs. XVIII e XIX, desenvolve-se a revolução industrial e com ela muitas descobertas: surgem as máquinas e o trabalho manual, completo, executado do início ao fim pelas mesmas mãos, vai cedendo espaço e lugar para as máquinas, fragmentando as atividades e desvinculando as ‘mãos do cérebro’, ou seja, quem executa a ação não a planeja.

A luta contra o tempo, a produção em série e um novo enfoque sobre o trabalhador, que agora assume a posição de “Trabalhador Coletivo Fabril”, vieram impondo-se na indústria e conseqüentemente na sociedade do capital.

Muitas questões poderiam ser explicitadas sobre a trajetória da organização do trabalho, mas de acordo com Codo (1999), vale ressaltar que a indústria capitalista quase sucumbiu graças ao seu projeto: ao eliminar o trabalhador, quase elimina com ele as possibilidades de trabalho.

Mas, poderia ser a alienação e o estranhamento fatores importantes para este espaço do sofrimento. Estas categorias apresentadas por Marx, estão muito presentes no trabalho da educação, merecendo desta forma, uma parte específica para elas.

3.3.2 Estranhamento

Era Ele que erguia casas
Onde antes só havia chão.
Como um pássaro sem asas
Ele subia com as casas
Que lhe brotavam da mão.
Mas tudo desconhecia
De sua grande missão:
Não sabia, por exemplo
Que a casa de um homem é um templo
Um templo sem religião
Como tampouco sabia
Que a casa que ele fazia

Sendo a sua liberdade
Era a sua escravidão.
(Vinícios de Moraes – Operário em construção)

Neste poema de Vinícios de Moraes pode-se perceber o estranhamento, ou o trabalho estranhado do qual Marx nos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844* escreve: "quanto mais produz o operário com seu trabalho, mais o mundo objetivo, estranho que ele cria em torno de si, torna-se poderoso, mais ele empobrece, mais pobre torna-se seu mundo interior e menos ele possui de seu". Como o operário, também o "educador especial", quanto mais produz, e quanto mais vive para o trabalho, maior a sua miséria. Ou seja, o processo de realização do trabalho é, ao mesmo tempo, processo de sua desrealização. Pois assim como o operário o "educador especial" faz parte da *classe-que-vive-do-trabalho*, mesmo que não se perceba dessa forma.

Segundo Antunes (2002), a realização do ser social, objetiva-se por meio da produção e reprodução da sua existência, a qual realiza-se no trabalho. É pelo trabalho que o ser humano torna-se esse ser social e como consequência imediata, produz-se o estranhamento.

O estranhamento do homem com o produto de seu trabalho, sua atividade de vida, seu ser da espécie, é o estranhamento do homem. Quando o homem confronta-se consigo, também confronta-se com outro homem. O que é verdadeiro da relação do homem ao seu trabalho, ao produto de seu trabalho e a ele mesmo, é também verdadeiro de sua relação a outro homem e ao trabalho e ao objeto do trabalho de outro homem. (MARX 1975, p.53)

Vários autores buscam explicações para este processo de estranhamento, como Antunes que ao explicar este processo utiliza-se de Luckás dizendo que:

Se o *estranhamento* é entendido como a existência de barreiras sociais que se opõem ao desenvolvimento da individualidade em direção à omnilateralidade humana, o capitalismo dos nossos dias, ao mesmo tempo em que, com o avanço tecnológico, potencializou as capacidades humanas, fez emergir crescentemente o fenômeno social do *estranhamento*, na medida em que esse desenvolvimento das capacidades humanas não produz necessariamente o desenvolvimento de uma individualidade cheia de sentido, mas ao

contrário, “pode desfigurar, aviltar, etc., a personalidade humana”... (ANTUNES 2002, p. 99)

A efetivação de um trabalho estranhado, conforme a citação de Antunes, pode levar a realização de um trabalho sem compreender o seu sentido, sendo portanto desrealizador e desefetivador, pois o

estranhamento é um fenômeno exclusivamente *histórico-social*, que em cada momento da história se apresenta de formas sempre diversas, e que por isso não pode ser jamais considerada como uma *condition humaine*, como um traço natural do ser social (LUKÁCS 1981, p. 559)

3.3.3 *Alienação*

O termo alienação passou a fazer parte do vocabulário de muitos educadores, das mais diversas profissões. Muitos não conhecem ao certo a origem ou etiologia da palavra; mas no senso comum estar alienado é estar alheio às situações, o que não deixa de ser uma verdade.

Em filosofia política compreende-se alienação pela condição que integra a estrutura de uma unidade de produção sem ter nenhum poder de decisão sobre sua própria atividade. No trabalho do educador aparece com estas mesmas características: “A delimitação do que seja sua competência profissional lhe é subtraída e por isso lhe é imposta. Ele pode ter consciência disso, quase sempre ele tem, mas ele não consegue ir além dessas regras do jogo social” (CODO 1999, p. 72)

Segundo Codo (1999) os educadores são trabalhadores inseridos em uma sociedade capitalista, vendem sua força de trabalho e o preço que custa a sua força de trabalho (salário e remuneração) deve ser igual ao preço que custa para a manutenção e reprodução desta mesma força de trabalho”.

Dá-se assim a "reificação" ou coisificação social, ou seja, a conversão de todas as relações sociais em formas de mercadorias, que abrangeriam o próprio homem, ou seja, as relações entre as coisas.

Uma implicação imediata da alienação do homem a respeito do produto do seu trabalho, da sua vida genérica, é a *alienação do homem* em relação ao *homem*. Quando o homem se contrapõe a si mesmo, entra do mesmo modo em oposição com os outros homens. O que se constata na relação do homem como seu trabalho, com o produto do seu trabalho e com si mesmo, constata-se também com a relação do homem com os outros homens, bem como com o trabalho e com o objeto do trabalho dos outros homens. De forma geral, a afirmação de que o homem se encontra alienado da sua vida genérica significa que um homem está alienado dos outros, e que cada um dos outros se encontra do mesmo modo alienado da vida humana. (MARX 2001, p. 118)

A alienação afeta principalmente o homem nas relações sociais, pois estas se tornam cada vez mais determinadas por seu aspecto mercantil ou econômico-financeiro. De acordo com Lukács, o fenômeno da alienação se estende da fábrica a todos os setores da sociedade. Ele fala de um mundo cristalizado de coisas e relações "coisísticas", ressaltando que a forma de mercadoria assume uma universalidade objetiva e subjetiva-objetiva, o que significa que todos os objetos são avaliados e trocados como mercadorias.

Entendendo com Marx e Engels que o homem é a síntese das relações sociais e que a alienação enquanto produto de sua subjetividade é produto, também, e, portanto, da objetividade (relações sociais), é possível situar em cada modo de produção da existência dos homens um sujeito em particular.

Assim, o sujeito do capitalismo, por exemplo, difere daquele do feudalismo. E na sociedade do capital, em cada momento de ruptura e re-arranjo de seu "funcionamento", há um sujeito que é forjado por ela, ainda que seja, ao mesmo tempo, o "forjador" da nova forma de garantir a sobrevivência necessária à manutenção do capitalismo.

Como o trabalho humano é central no modo de produção capitalista, as conseqüências das formas pelos quais o trabalho se organiza reflete, diretamente, no modo de ser dos sujeitos que, por sua vez, realimentam-nas.

Desta maneira, a saúde ou a doença possuem significados (gerais, da sociedade como um todo) e sentido (particular, do sujeito em sua singularidade) que estão relacionados à forma de trabalho que realizam. Portanto, para saber porque os profissionais da educação

“especial” adoecem, perdem o sentido do trabalho como algo que pode lhes gratificar é preciso entender como se dá esta relação sujeito e trabalho.

3.4 A “educação especial” no Brasil

A “educação especial” no Brasil surge, a exemplo de outros países, posterior ao “ensino regular”. Com muitas dificuldades e pouca aceitação, inicia-se um histórico de preocupação com a “deficiência” a partir do século XIX, no momento em que pessoas vindas da Europa e de países norte-americanos começam ações isoladas para atender pessoas com “deficiências físicas”, mentais e sensoriais. Somente décadas mais tarde destas iniciativas, a “educação especial” passa a ser integrada às políticas públicas de educação, tornando-se uma modalidade do ensino chamada de “educação dos excepcionais”.

Conforme Kassir (1999) a partir da valorização do progresso das ciências naturais, há grande espaço para difusão de idéias sobre o movimento “natural” da sociedade, e com isso, aparecem contribuições à educação brasileira com implicações na implementação de ações relacionadas à “educação especial”. Sendo que

o atendimento a pessoas com deficiências no Brasil começa, propriamente à época do Império, com a fundação de duas instituições: o Imperial Instituto de Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES), em 1856. (...) ainda no final do século, temos a implantação de duas instituições para a educação de pessoas com retardo mental: uma em Salvador e outra no Rio de Janeiro.

Pode-se dizer que a “educação especial” passou por três fases bem distintas na questão de organização em todos os aspectos, conforme Mantoan numa cronologia de três etapas:

- De 1854 até 1956 – onde está marcado de forma clara, a intervenção de setores da sociedade, caracterizando uma educação privada, sem investimentos públicos.
- De 1957 até 1993 – ações de âmbito nacional, com investimentos públicos.

- A partir de 1993 – ações que buscam a inclusão no “ensino regular” público ou privado, bem como a continuidade da “educação especial” em escolas especiais.

O primeiro período teve uma característica muito marcante que era o atendimento clínico na educação. O mesmo deixou marcas culturais muito fortes, pois até hoje em algumas instituições de “ensino especial” continuam a ter esse olhar no próprio trabalho pedagógico, ou seja, o da “cura” da deficiência. Apenas, em 1957 a “educação especial” é assumida pelo poder público, com “campanhas” específicas para cada tipo de deficiência. Em 1972 foi constituído pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), quando o grupo Tarefa de Educação Especial, apresentou a primeira proposta de estruturação desta modalidade de educação no Brasil. Criou-se neste ministério o Centro Nacional de Educação Especial – o CENESP, o que hoje é a Secretaria de Educação Especial, a SEESP.

A “educação especial” no Brasil sempre teve um caráter de gratuidade, por isso algumas vezes o ensino privado foi confundido com ensino público, e essa diferença foi sutilmente dissolvida em um novo conceito, apontado por Vieira (1987), como sendo as “instituições comunitárias”, as quais são consideradas como entidades públicas não estatais.

Identificamos o Instituto Pestalozzi, criado em 1926 no Rio Grande do Sul, como a primeira instituição particular especializada no atendimento de crianças com deficiência mental. Como as instituições de caráter filantrópico atuais, a primeira Pestalozzi atendia parte de seus alunos através de convênios com instituições públicas. (KASSAR 1999, p.22)

Muitas pessoas foram envolvidas com a “educação especial”, na época do militarismo, muitos generais, coronéis, entre outros de postos elevados. Envolveram-se diretamente com a questão, o que aparece até hoje em vários movimentos em prol da “educação especial”, onde os quartéis prestam seus serviços das mais diversas maneiras sem cobranças por estes auxílios.

Como a “educação às pessoas com deficiência” estava garantida, eram necessários mais espaços e pessoas trabalhando com a “educação especial”, surge, então em 1954, no Rio de Janeiro a primeira “Associação dos Pais e Amigos do excepcional”, a APAE, que posteriormente foi estendida aos mais diversos estados e cidades. Segundo Silva (1995),

desde a criação da APAE, há uma preocupação de seguir um modelo de associação que se desenvolva em rede nacional, com a caracterização inicial de um “movimento” em prol da “criança excepcional”.

Kassar (1999), expõe que a APAE foi concebida tendo como parâmetro a organização da *National Association for Retarded Children* dos Estados Unidos da América, que consistia em uma instituição como a APAE gostaria de ser, ou de prestar serviços. Uma das metas foi atingida, pois hoje, conforme Mantoan, são mais de mil APAEs, por todo Brasil, prestando esta “assistência” à “pessoas com deficiência”.

Desde os anos oitenta, começa um movimento para inclusão escolar, por parte de alguns profissionais e pais. Esses movimentos infiltraram-se em todos os ambientes, tanto de trabalho como escolares, onde o chamado “deficiente”, vem assumindo o seu espaço social, mas ainda existem muitas resistências, tanto das instituições, como das pessoas da sociedade em geral. Alguns pais e até mesmo alguns “educadores especiais” posicionam-se desfavoráveis à inclusão de “pessoas com deficiência” no ensino regular, e mesmo no mercado de trabalho.

3.4.1 As legislações e a “educação especial”

Em 1934, na Constituição Brasileira, aparece pela primeira vez, alguns indícios de responsabilidade pela “educação especial”, mesmo que de forma dissolvida nos termos da lei estabelece que: “A educação é direito de *todos*¹⁵ e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (...)”. A lei não deixa explícito quem seriam este “todos” que foram referidos, abrindo um espaço para as pessoas com deficiência. Conforme Kassar (1999) apesar do crescimento do número de crianças nas escolas, sempre é baixo o número de pessoas com “deficiência” em sala de aula.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 4.024/61, garantiu-se o direito dos “alunos excepcionais” à educação, estabelecendo no artigo 88 que para integrá-los a sociedade, estes alunos deveriam enquadrar-se no sistema geral de educação, sendo esse os serviços comuns ou especiais. Mas ainda continuava a dúvida: Seria um sistema

¹⁵ Grifo nosso

comum ou “especial” de educação? Apresenta uma caráter dúbio, com muitas imprecisões nos termos da lei.

O conteúdo da LDB 4.024/61 vai regularizar as ‘funções’ entre os serviços públicos e privado, assim como as formas de atendimento. Desde aquela época, o atendimento ao aluno com deficiência é proposto “dentro do possível” na educação regular, ao mesmo tempo que também é garantido apoio financeiro às instituições particulares consideradas eficientes pelos critérios dos Conselhos Estaduais de Educação. (KASSAR 1999, p.27)

Conforme Kassar (1999), após o Golpe de Estado de 1964, na primeira Constituição estabelecida em 1967, ficou previsto o estabelecimento dos planos nacionais de educação e, então, a Emenda Constitucional de 1969 estabelece a execução desses planos nacionais, assim como dos planos regionais de desenvolvimento. A legislação sobre as diretrizes e bases da educação nacional também é prevista. Desse modo, em 1971, na lei educacional 5.692 assume-se como objetivo geral da educação de 1º e 2º graus, no artigo 1º - proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania.

Nesta mesma lei apresenta-se a possibilidade de definição de quem necessita uma “educação especial”, de maneira muito grotesca, abrindo um espaço para os chamados “rótulos” educacionais, ou ainda, gerando pré-conceitos em relação a alguns alunos.

Pela especificação da lei 5.692/71, é atribuída à educação especial a responsabilidade de atendimentos de crianças sem a necessidade de diagnóstico de deficiência mental ou, em outras palavras, torna-se legítima a transformação de crianças “atrasadas” em relação à idade regular de matrícula em “deficientes mentais educáveis”. O sucesso ou fracasso dessa clientela é respaldado pelo discurso das “potencialidades inatas” e pela implementação e utilização de técnicas especializadas. (ibid; p.31)

Este fator continua presente em algumas instituições de ensino “regular”, em que muitas crianças passam a ser percebidas como deficientes mentais, sendo encaminhadas ao “ensino especial”, onde passam por uma avaliação criteriosa no seu desenvolvimento geral,

com métodos e técnicas bem definidos, em algumas situações, em outros casos, abandonam o sistema de ensino ou ainda vão para algum centro de “educação especial” que não apresentam condições de uma real avaliação.

(...) na verdade, muitos [dos atendidos pela educação especial] não são alunos portadores de deficiências e condutas típicas e, conseqüentemente, nunca deveriam ter assim sido rotulados nem entrado em estatísticas da Educação Especial. (CARVALHO apud KASSAR 1999, p.32)

Continuando este retroceder histórico, em 1972, o Conselho Federal de Educação em Parecer de 10/08/72 entendeu a “educação de excepcionais” como uma linha de escolarização. Criaram, então, Portarias ministeriais, envolvendo assuntos de assistência e de previdência social, mas tiveram posições contrárias ao Parecer, dessa forma continuava a dubiedade da “educação especial”, entre um modelo médico/pedagógico e um modelo educacional/escolar.

Em 1981, a ONU (Organização da Nações Unidas), declara o Ano Internacional da Pessoas Deficientes, conforme Kassar (1999), neste momento o Ministério de Educação chama à responsabilidade as organizações não governamentais no processo de “integração social”.

Nos meados da década de 80, o Brasil estava saindo de um período de ditadura militar e instituindo o seu primeiro presidente com votos da assembléia, não era um governo eleito pelo povo, mas o então presidente José Sarney explicitava um discurso democrático e de atenção às questões sociais. Em 1985 assina um decreto instituindo um “Comitê para o Aprimoramento da Educação Especial”, para elaboração de um plano de ações nacional. A “educação especial” neste período passa a assumir um caráter de “bondade”. Essa visão continua numa parcela da população atual, como um olhar cristalizado principalmente sobre os educadores.

A constituição brasileira de 1988, no capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 205 prescreve: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família”; em seu artigo 208 prevê: “ o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: ‘atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino’ ”.

Ainda nesta constituição fica garantido salário mínimo às pessoas portadoras de deficiência e idosos que não possuírem meios para a própria manutenção. (art. 203, inciso V).

Finalmente em 1996, entra em vigor a lei 9.394/96, na qual, a “educação especial” está bem mais explícita.

No capítulo V da lei apresentam-se questões importante à “educação especial”:

Art. 58°. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular para atender às peculiaridades da clientela da educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função de condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Conforme Mantoan, a LDB definiu finalmente o espaço da “educação especial” na educação escolar, mas não mencionou os aspectos avaliativos em nenhum item e esta ausência gera preocupação, pois não se sabe o que fazer a respeito: pode-se tanto proteger esses alunos com parâmetros específicos para esse fim, como equipará-los ao que a lei propõe para todos.

A questão da “educação especial” nos termos da lei tem avançado em alguns aspectos, mas com certeza muitos pontos precisam ser revistos e reelaborados, pois muito ainda tem de ser feito para assegurar direitos de forma digna. Precisa-se, ainda, pensar o espaço social do educador das pessoas com deficiência, sua formação e o seu espaço de trabalho.

3.4.2 DÚVIDAS QUANTO A NOMENCLATURAS: *Deficiente?! Portador de deficiência?! Ou ...?!*

As “pessoas com deficiência”, ou “pessoas com história de deficiência”, já foram chamados por diversas formas no passar dos anos. Até o presente momento não se chegou a um consenso de qual seria o mais correto, aquele termo que não apresentasse uma carga tão preconceituosa e excludente. Conforme Sasaki (2003), a razão de não haver este consenso deve-se ao fato de que em cada época são utilizados termos que sejam compatíveis com os valores vigentes em cada sociedade, enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência.

Neste retroceder histórico que trata das legislações e a “educação especial” pode-se perceber os mais diversos termos já adotados, vejamos alguns:

- Na lei nº 4.024/61 - “alunos excepcionais”...
- ONU (Organização da Nações Unidas), declara o Ano Internacional da Pessoas Deficientes...
- A Constituição brasileira de 1988 - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência...
- Na LDB de 1996 - educandos que apresentam necessidades especiais...

Estes são alguns exemplos de termos adotados no Brasil, mas existiram muitos outros como “inválidos”, “incapacitados”, “defeituosos”, “retardados”... O restante do mundo também apresenta sua variedade de termos. Não discutiremos neste momento o porquê de todos estes nomes e suas recusas, pois seria uma discussão muito prolongada e ainda em discordância. Cabe salientar que a exclusão, ou a incisão sobre a diferença aparece principalmente através da fala. Daquilo que é externalizado, e esta sociedade do capital consegue excluir a todos que fogem ao “padrão de normalidade”.

Mas qual seria este padrão de normalidade, e por que este e não outro? Está tudo ligado à produtividade, como uma máquina que precisa estar com todas as teclas em perfeito estado, por que senão ela passa a ser inutilizada?

Nesta pesquisa abandonamos a utilização de “indivíduos” para utilização de “pessoas”. Desde 1981, com a declaração da ONU para o Ano Internacional das *Pessoas*

Deficientes, começou um debate sobre estes termos no qual concorda-se que *Pessoa* iguale-se os direitos e dignidade da maioria da população.

Também defende-se que a não utilização dos termos:

- “deficiente”, pois é uma pessoa que possui alguma deficiência, ela não é totalmente deficiente ;
- “portadora de deficiência”, porque não porta nada, o termo “portar” traz a deficiência como um detalhe da pessoa, que não faz parte dela, como portar um óculos, ou portar uma carteira de identidade.
- “com necessidades especiais”, pois o especial não é qualificativo exclusivo da pessoa com deficiência, conforme aponta Sasaki, 2003. Chega a ser um termo contraditório, pois busca-se uma igualdade, em todos os aspectos e ser especial, apresenta uma certa exclusão. E além disso, qual sistema educacional não precisaria ser especial?

Havia um período em que as “pessoas com história de deficiência” não participavam da elaboração de documentos, ou de escolha do termo a ser chamado, eles não tinham vez nas decisões, mas a década de 90, foi marcada por eventos mundiais em que estas pessoas estavam a frente desses. Existem diversas organizações de “pessoas com deficiência” em todo o mundo. Em 2000, ocorreu o (“Encontrão”) das “pessoas com deficiência”, realizado no Recife, eles conclamaram o público a adotar este termo.

Segundo o artigo de Romeu Kazumi Sasaki, que se encontra na internet, com data de março de 2003, os valores agregado às Pessoa com deficiência são:

- 1) o do empoderamento [uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação de cada um] e,
- 2) o da responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência.¹⁶

¹⁶ Para maiores esclarecimentos sobre este assunto, ver texto da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, a ser aprovada pela Assembléia Geral da ONU em 2003, e a ser promulgada posteriormente por meio da lei nacional de todos os Países-Membros.

Alguns dos princípios básicos, dentre diversos apresentados por Sasaki, para escolha do nome são:

- não esconder ou camuflar a deficiência;
- não aceitar o consolo da falsa idéia de que todo mundo tem deficiência;
- mostrar com dignidade a realidade da deficiência;
- valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência
- combater os neologismos que tentam diluir as diferenças;

Em tese não seria necessário termos complementativos para designar nenhuma pessoa, para não dividir em categorias, segregando e excluindo sujeitos de uma mesma sociedade. Portanto, mister se faz discutir profundamente sobre a utilização e troca de nomes para que não se fique apenas no âmbito conceitual, mas que haja uma mudança real de atitude por parte de todos. Entende-se que a questão da exclusão não se resolverá no âmbito da decisão de nomenclaturas. Trata-se, isto sim, de algo enraizado em relações sociais constituidoras de sujeitos que são marginalizados historicamente e como são constituidores das mesmas, também participam deste processo de marginalização. As iniciativas das “pessoas com deficiências” conforme se autodenominam são, portanto, e extrema relevância.

CAPÍTULO 4

REDIMENSIONANDO O SOFRIMENTO

A “educação especial” tem, enraizado em seu histórico, uma série de práticas e concepções que necessitam reformulações e novos olhares, tanto pelos que nela atuam quanto pelos atores sociais de maneira mais generalizada. Dentre esses olhares, torna-se imprescindível focar os seus profissionais no universo do mundo do trabalho e desta maneira da “classe-que-vive-do-trabalho”.

Foram os sujeitos desta classe que se tentou abordar com esta pesquisa. Ou seja, diz-se tentou abordar no sentido de que se teve o cuidado, mesmo que não se tenha conseguido em todos os momentos, desvincular o lugar de trabalhador do lugar tradicionalmente conferido aos mesmos e relacionados ao estigma de cuidador iluminado, que trabalha mais por caridade do que por necessidade.

Considerou-se que estes profissionais estão sujeitados às mesmas condições mercadológicas que qualquer outro trabalhador; que na “educação especial” todos estão susceptíveis às leis da oferta e da procura bem como da descartabilidade da força de trabalho; e ainda, que o sofrimento existe, mesmo que não tenha explicitamente surgido na fala e nas respostas aos questionários que investigam tais questões, ou até mesmo quando tal sofrimento passa a ser negado pelos trabalhadores e trabalhadoras.

4.1 A negação do sofrimento

Para os “educadores especiais” que participaram desta pesquisa, o sofrimento no e pelo trabalho permanece sendo um assunto “obscuro”, ou seja, de pouca percepção e compreensão para os mesmos, nebuloso, ofuscado aos seus próprios olhares e com isso difícil de entender e assumir uma postura de que sofrem pela realização de um trabalho em que optaram realizar, ou que, se não optaram no sentido de uma escolha voluntária pelo desejo de trabalharem naquilo que querem fazer profissionalmente, foi esta a alternativa ocupacional que lhes coube considerando sua formação e as ofertas na cidade de

Florianópolis. Isto foi o que ficou evidenciado nos resultados da pesquisa, pois a grande maioria (51%) diz ter escolhido este trabalho por “vocação” ou “aptidão”; e uma minoria (9%) diz ter escolhido este trabalho com perspectiva de aumento da renda familiar.

Os resultados acima expostos, permitem formular uma síntese que se aproxima muito daquilo que Dejours (1999) aborda sobre a questão dos trabalhadores e das trabalhadoras em situa o de sofrimento. Diz que existe a vergonha espontânea de protestar sobre a sua condi o, quando outras pessoas são muito mais desfavorecidos, como se as rela es de domina o e injustiça social são afetassem os desempregados e os pobres e não a eles próprios, pois, esta condi o de empregados já os retiraria das fileiras daqueles que poderiam estar expostos a qualquer tipo de agressão, como se o trabalho fosse, por si são, um pr mio. Dejours não comenta o fato com estas palavras, mas   possível depreender algo neste sentido, ou seja, o da percep o de que o trabalho dignificante   enriquecedor de si como pessoa que foi merecedor de tal oportunidade e não como algo enriquecedor de seu padrão, ou como algo que mant m a roda que move o motor do capital.

“Quando mencionamos a situa o dos que sofrem por causa do trabalho, provocamos quase sempre uma rea o de recuo ou de indigna o, pois damos assim a impressão de que somos insensíveis   sorte supostamente pior dos que sofrem por causa da falta de trabalho”. (p. 45)

Na aparência a maioria destes profissionais percebe seu trabalho como uma op o e não uma necessidade, mas na essência a realidade   outra, pois senão, porque consentiriam e calariam, muitas vezes, frente a uma organiza o do trabalho que não os valoriza, que sonega seus direitos, como aparece quando uma maioria sugere nas respostas ao questionário aplicado na investiga o, que se tivessem outra op o não continuariam nesse trabalho por ser uma carreira mal remunerada?

Olg ria Matos, 2003 no prefácio do livro “O Direito a Preguiça” de Paul Lafargue nos aponta uma alternativa para esta questão quando afirma que no mundo das mercadorias e do trabalho forçado, a consciência operária, que aqui se pode dizer dos profissionais da educa o, torna-se obscurecida, naturalizando o que se pode chamar de sofrimento como sendo uma destina o ontológica: do ser em geral.

Esperava-se que nesta pesquisa a Síndrome de *Burnout*, a qual passou a ser considerada e legitimada como doença do trabalho, aparecesse explicitamente nas respostas dos professores, mas isso não ocorreu. Sobre isso, formulamos algumas questões para sistematizar as informações da pesquisa e eles são de duas ordens::

- 1 O sofrimento não existe?
 - Ou realmente há uma naturalização deste sofrimento?
 - Qual seria a dificuldade em manifestá-lo?

- 2 A atividade na “educação especial” difere da realidade das outras profissões?

Muitas outras perguntas poderiam ser sugeridas neste momento, pois a única certeza é que as incertezas são maiores, e por mais que surjam algumas respostas, novas perguntas irão emergir. Quando Dejours (1999), registra em seus escritos que segundo a interpretação mais corrente, essa insólita passividade coletiva estaria ligada à *falta de perspectivas* (econômica, social e política), não há como deixar de concordar, pois, somente torna-se necessário observar e perceber o universo do trabalho e as condições a que estão submetidos os “educadores especiais”.

Conforme já demonstrado anteriormente, dos quarenta profissionais que trabalham em sala de aula na instituição, sendo este diariamente com alunos, apenas onze são efetivos e vinte nove são ACTs. Então como não haver essa passividade coletiva?

O profissional ACT é demitido ao final de todo ano, e cada novo ano submete-se a concursos para este trabalho temporário. Para conseguir uma boa colocação e garantir vaga precisa alcançar uma boa pontuação a qual é obtida pelo currículo onde é levado em consideração a formação (graduação e pós graduação), tempo de trabalho e horas em participação de cursos de formação continuada.

Além destes critérios, estão submetidos a avaliação pela equipe da escola a ser enviada aos contratantes. Realmente faltam alternativas e com isso surge a tolerância às injustiças, a mentira instituída, a negação do sofrimento e conseqüentemente a alienação.

Talvez seja por esta e por outras razões que: “A nossa época é, dizem, o século do trabalho; na verdade, é o século da dor, da miséria e da corrupção”. (LAFARGUE, 2003 p. 29)

Mais algumas questões poderiam nortear outros raciocínios:

- Qual é o tipo de trabalho que é oferecido aos profissionais da “educação especial”? é igual ao trabalho do operário?

- Este poderia ser considerado um subemprego, sem garantias do ano seguinte, demissões em massa com data marcada?

- Uma jornada de trabalho que excede ao contrato, mas como aponta Lafargue, 2003, mal uma possibilidade de emprego se apresenta e já se atiram a ela, sendo esta de doze, quatorze horas?

Lafargue escreve sobre tais assuntos para o século XIX, mas por mais distante que possa parecer da realidade dos atuais empregos, vê-se ainda muita semelhança, se for profundamente analisada a extensão da jornada de trabalho que hoje os “educadores especiais” vem realizando, percebe-se que não se distancia do exposto anteriormente, só que esta está camuflada numa contratação que diz ser de quarenta horas semanais.

No questionário respondido pelos profissionais da educação especial 12% afirmam ter vínculo empregatício de mais de quarenta horas semanais. Os que dizem trabalhar até quarenta horas semanais afirmam também que não é oportunizado no período de trabalho na instituição nenhum momento para planejamento das atividades realizadas com alunos, nem para confecção de material, e também não é disponibilizado espaço para estudos de aperfeiçoamento ou estudo de caso, ficando estas tarefas para realização em período fora do ambiente e horário escolar. Portanto quando inicia-se um somatório de todas as atividades que realiza fora das suas oito horas de contratação diárias, mais o tempo de locomoção para chegar ao emprego, percebe-se o quão extensa é esta jornada de trabalho.

No século XIX a jornada de trabalho era de quatorze horas, hoje, segundo a lei de oito horas o trabalho torna-se invisível aos olhares de muitos que não percebem que além das oito horas diárias dentro de uma mesma instituição, realizam uma extensão de sua

jornada que pode transpassar de doze ou quatorze horas diárias; naturalizam a própria exploração a qual estão submetidos. Pois a exploração da força de trabalho não se dá apenas pela extensão, mas principalmente pela intensificação.

Nós vos pedimos com insistência:
Nunca digam — Isso é natural!
Diante dos acontecimentos de cada dia.
Numa época em que reina a confusão,
Em que corre o sangue,
Em que o arbitrário tem a força de lei,
Em que a humanidade se desumaniza...
Não digam nunca: Isso é natural!
A fim de que nada passe por ser imutável.
Bertolt Brecht

A exploração pelo trabalho tem sido imutável. No século XIX, ergueram-se bandeiras da redução do trabalho e com oportunidade para todos. Se o trabalho é prêmio o sujeito submete-se ao sistema e vive para o trabalho; submete-se a baixa renda, para não dizer pobreza, uma vida medíocre, no sentido de ser insignificante e com pouquíssimas perspectivas de uma vida social digna.

Torna-se pior ainda quando percebe-se que existe uma parcela significativa trabalhando muito e outra parcela que nem ao menos consegue adentrar a este mundo do trabalho, mas que continua incluso na *classe-que-vive-do-trabalho*, o que pode ocorrer para muitos ACTs no final de cada ano - sair do mercado de trabalho. E então, o que resta a esses profissionais é aguardar as chamadas do concurso para contrato temporário, podendo ser na segunda, ou na terceira, ou na quarta e assim passam-se meses de desemprego e de insegurança, e neste caso sem o seguro desemprego que é um direito de todos trabalhadores. Sendo assim, poderíamos dizer que a situação do ACT, não é de empregado, mas sim de subtrabalho, que não está enquadrado nas leis trabalhistas. Mas não tem outra maneira, nem opções pois é necessário colaborar com a renda familiar, e só conseguem isso por meio da venda da sua única propriedade privada, ou seja, a sua força de trabalho, e para isso devem estar sempre “saudáveis”, “felizes” e “sem maiores questionamentos para com o sistema”, pois é deste trabalhador que o mercado está precisando, os que permitem contratações e demissões rápidas e fáceis de serem efetuadas.

E então:

- Como não vestir a camisa da Instituição?
- De que maneira deixar de ser explorado pelo trabalho?
- Como superar o *Burnout*, sem negá-lo?

Uma das maneiras que apontam como sendo necessária para superação do *Burnout* seria o suporte social, este no sentido de relações interpessoais, de trocas com outras pessoas, podendo estas serem da mesma área de atuação, mas que ocorra esta relação também com outras pessoas, com características que não aproximem da realidade do seu trabalho diário.

Mas nesta sociedade e na profissão do “educador especial” estas trocas ocorrem principalmente no local de trabalho (quando há espaço para isso), e pouco fora do mesmo, isto fica evidente quando no questionário ao responderem a questão: - *Você costuma confraternizar com amigos(as)* - apareceu uma heterogeneidade de respostas bem significativa. Apesar das respostas da grande maioria não chegarem ao extremo do nunca, muitos dizem que apenas às vezes participam destas confraternizações, e muitos poderiam ser os motivos apresentados aqui, mas principalmente a questão da falta de tempo para se dedicar ao lazer.

Gráfico 8 – Confraternização com amigas(os)



Fonte: Pesquisa realizada na instituição de “educação especial”

Além das atividades extras que o “educador especial” realiza com seus planejamentos diários e confecção de materiais pedagógicos, numa maneira mais imediata e quase que diária que já “naturalizou-se” como sendo “função” desta profissão, há ainda a dedicação a cursos de formação continuada para qualificação profissional e anexar horas em concursos. A maioria dos profissionais as realizam em momentos fora do horário de trabalho, pois não há como liberar os profissionais da instituição devido a justificativa de não haver substitutos para assumir as aulas, tendo que então a turma também ser dispensada, e isso causa um transtorno grande para a organização do trabalho. Trata-se de assistencialismo e os pais cobram que seus filhos permaneçam na instituição, sem preocupar-se com a formação ou a capacitação dos educadores dos mesmos. Isto aparece explicitamente na fala de Cármem, 2003 - “*você pega pais que acreditam que, dá para juntar 50 alunos num determinado lugar desde que não sejam dispensados para por exemplo, para estudar, para que estes professores estudem*”. “Absolutamente nenhum problema ético!”. “É o trabalho, isso é tudo!”. “É um trabalho como qualquer outro”. (DEJOURS, 1999, p.88)

Vários autores apontam que o tempo livre para atividades não diretamente relacionadas ao trabalho seriam a essência para o prazer, e com isso também para o sentido no mesmo. Destes autores, de tempos diferentes, como Marx, Lafargue, Luckács, Antunes, Dejours, Maslach, Frigotto, entre tantos outros que poderiam entrar nesta lista, existe um ponto de convergência ao abordar a temática que, de acordo com Paoletti, 1998 a questão “implica um conflito sobre o uso do tempo, tanto no sentido quantitativo, quanto no qualitativo, bem como das diversas prioridades na concepção da organização social que é no fundo uma batalha de *civiltà*”. É um domínio sobre a vida dos trabalhadores, que mexe na estrutura desta organização social e no tempo da vida urbana. E, antes de endeusarem o trabalho naturalizando-o é bom ressaltar que a essência continua a mesma: muitos trabalhando muito para enriquecer uma minoria que trabalha pouco!

Mas retornamos a questão da falta de alternativa para estes profissionais onde 78% dos entrevistados dizem ter um relevante compromisso financeiro com a família. Há como fugir da cumplicidade da negação do sofrimento? Os “educadores especiais” sem possuir escolha, compactuam com o sistema constrangidos pela desenfreada concorrência, gerando mais desconforto; com isto negam o que Dejours define como o “real do trabalho” que está intrinsecamente relacionado a este sofrimento que de fato

implica a supervalorização da concepção e do gerenciamento, leva infalivelmente a interpretar os fracassos do trabalho usual como resultado da incompetência, da falta de seriedade, do desleixo, da falta de preparo, da má vontade, da incapacidade ou do erro humanos. (DEJOURS, 1999 p.63)

Assim o educador busca a sublimação para os problemas que enfrenta e para o sofrimento nas suas próprias ações e práticas, assume para si a maioria das responsabilidades e desta maneira não consegue visualizar como um problema do sistema em geral, do modo de produção capitalista que rege esta sociedade, por mais este motivo a dificuldade em admitir o mesmo. O *burnout* faz-se presente assim, quando a desistência se dá em nível psicológico, pois não há como optar por outro emprego e assim como o operário do poema de Vinícius de Moraes, “Operário em Construção” o “educador especial” continua seu trabalho,

Porém, por imprescindível
Ao edifício em construção
Seu trabalho prosseguia
E todo o seu sofrimento
Misturava-se ao cimento
Da construção que crescia.

O “educador especial” segue esta mesma condição, e mistura o seu sofrimento, todos os sentimento obtidos com a síndrome de *Burnout*, no seu fazer pedagógico, na sua aula diária, nos relacionamentos interpessoais com seus alunos, colegas de trabalho e os diversos partícipes da comunidade escolar. O trabalhador é imprescindível a organização do trabalho, essa é a essência; mas muitos não conseguem ver além da aparência e por isso não manifestam-se, não conseguem emitir um “NÃO”. Assim como o “Operário em Construção” que quando o mesmo percebeu que tudo ao seu redor havia sido ele, com suas humildes mãos de operário que tinha realizado, que havia construído, percebeu que no mundo não havia coisa que fosse mais bela; quando soube que tudo ali era seu e não do “patrão”, soube naquele momento dizer - Não! E,

Foi dentro da compreensão
Desse instante solitário
Que, tal sua construção
Cresceu também o operário.
Cresceu em alto e profundo
Em largo e no coração
E como tudo que cresce
Ele não cresceu em vão
Pois além do que sabia
- Exercer a profissão -
O operário adquiriu
Uma nova dimensão:
A dimensão da poesia

4.2 Conclusão

No decorrer da presente pesquisa, muitas inquietações surgiram, principalmente no que remete à metodologia, pois devido a abrangência da temática da “Síndrome de *Burnout*” e por ser um assunto relativamente “novo”, foi difícil encontrar bibliografias que tratassem do assunto, também a investigação na “educação especial” torna-se minuciosa e complexa em vista das peculiaridades e do descaso que há para com esta modalidade de ensino.

As bibliografias no âmbito da “educação especial” que se encontram a disposição para pesquisas e fundamentações de estudos como este, direcionam o olhar para o aluno, o seu desenvolvimento, ou políticas públicas para inclusão e direitos dos mesmos e não sobre o professor ou o seu fazer pedagógico; também as referências que se tem para a temática do sofrimento no trabalho, os sentidos e especificamente a síndrome de *Burnout* não focalizam este profissional.

Da necessidade de uma fundamentação pautada na oralidade dos profissionais que estão em sala de aula, percebe-se que os instrumentos para coleta de informações utilizados (a escala Maslach, bem como o instrumento que trata das questões pessoais, como formação, lazer, ocupações diárias, jornada de trabalho...) não foram suficientes para um aprofundamento da saúde mental na “educação especial”, seria necessário optar por métodos que se aproximassem com maior intensidade da rotina diária vivenciada pelos professores da instituição.

Mas, apesar desta limitação e em decorrência do tempo que é disponibilizado para realização da pesquisa no mestrado muitas questões, hipóteses e considerações puderam ser elucidadas, deixando explícito, neste momento, que não se encerram nesta dissertação as investigações e conclusões sobre o sofrimento apresentados pelos trabalhadores em “educação especial”, e sim evidencia-se diferentes caminhos para novas pesquisas na área.

Até mesmo porque as hipóteses e considerações não são imutáveis, como também não deve ser estático o universo do trabalho e desta maneira necessitando de novos olhares, de novas investigações a todo momento.

Essa discussão apresentada até o momento será de grande importância não só para os “educadores especiais” que tiveram a participação efetiva na pesquisa, como para todos trabalhadores em educação e de outras áreas do conhecimento.

Ao focar a percepção que o próprio educador tem sobre o seu trabalho torna-se claro o quão invisível é o trabalho para muitos destes, os quais não percebendo a sua exploração continuam o endeusando. Cerram seus olhares até mesmo para as injustiças cometidas a outrem, e como Dejours, 1999 apresenta em suas pesquisas, passam a *banalizar o mal*, e com ele banalizam as exclusões e as adversidades, sem mobilizações políticas contra estas injustiças.

Esta falta de consciência, poderia ter sido mais investigada e discutida, ficando a indicação para um próximo estudo, especificamente no que concerne aos sindicatos e a participação efetiva desta classe trabalhadora no mesmo bem como os espaços utilizados nos papéis de lideranças. Pois, do que evidenciou-se com esta pesquisa, uma pequeníssima parcela dos profissionais da Instituição são sindicalizados, permitindo mais uma hipótese sobre uma possível relação da Contratação Temporária e o enfraquecimento e esvaziamento dos mesmos.

Marx, nos seus manuscritos econômicos e filosóficos diz que “... o trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua característica; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo”, desta maneira há como compreender o porquê do sofrimento, da infelicidade, e ter uma luz sobre o caminho seguir nas pesquisas sobre o prazer, a felicidade. Quando o próprio trabalhador conseguir ver e reparar que “só se sente em si fora do trabalho”, pois o seu fazer diário é imposto, não é uma atividade livre é *trabalho forçado* perceberá por si só o que alguns inclusive já afirmaram, onde o “trabalho não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades”. A questão que se colocou em discussão até o momento não é da negação ao trabalho, mas sim das condições pelas quais ele se realiza nesta sociedade, e talvez então descobrir formas de viver este trabalho com sentido, com realizações.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, R. - *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002.

ANTUNES, R. - *Os sentidos do trabalho – Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho*. 6ª Ed., São Paulo: Boitempo, 1999.

AUED, B. W. - *Educação para o (des) Emprego (ou quando estar liberto da necessidade de emprego é um tormento)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

AZANHA, J. M. P. *Uma Idéia de Pesquisa Educacional*. São Paulo: Edusp, 1992.

BARDIN, L. - *Análise de conteúdo*, Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, Presses Universitaires de France, 1977, edições 70, Lda.

CASTEL, R. - *Desigualdade e a questão social*. 2ª ed, São Paulo: EDUC, 2000. 272 p .

CAVALCANTI, M. T. - Desamparo e doença mental. *in* JARDIM, S. e SILVA FILHO, J.F.da – *A danação do trabalho: A organização do trabalho e sofrimento psíquico*. Rio de Janeiro: Te Corá, 1997.

CAVACO, M. H. (1999). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.

CHOMSKY, N. - *O Lucro ou as pessoas? Neoliberalismo e ordem global*; tradução Pedro Jorgensen Jr. – 2ª ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2002.

CODO, W.; SAMPAIO, J.; HITOMI, A. (1993). *Indivíduo, trabalho e sofrimento*. Petrópolis: Vozes.

CODO, W.; SAMPAIO, J.; HITOMI, A. (1995). *Sofrimento psíquico nas organizações: saúde mental e trabalho*. Petrópolis: Vozes.

CODO, W. *Educação: carinho e trabalho Burnout, a síndrome de desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

CODO, W. - Um diagnóstico integrado do trabalho com ênfase em saúde mental. *In*

- CODO, W. *Saúde mental e trabalho: leituras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CONTRERAS, J. *La autonomia del profesorado*. Madri: Ed. Morata, 1997: 76-141
- COSTA, M. C. V. – *Trabalho docente e profissionalismo* – Porto Alegre – RS, Sulina, 1995.
- DA ROS, S. Z. – *Pedagogia Materna e Relações Sociais*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1997.
- DEJOURS, C. - *A banalização da injustiça social*. – Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. Tradução de Luiz Alberto Monjardim
- DEJOURS, C. – *Psicodinâmica do Trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. Coordenação: Maria Irene Stocco Betiol. São Paulo: Atlas, 1994.
- DEJOURS, C. – *A loucura do trabalho: estudo da psicopatologia do trabalho* – São Paulo: Cortez – Oboré, 1988.
- ESTEVE, J. M. - Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.
- FAZENDA, I. (org) – *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. 174 p.
- FERREIRA, R. *Entre o Sagrado e o Profano: o lugar social do professor*. Rio de Janeiro: Quartet, 1998.
- FREUDENBERGER, H. J. (1974). *Staff burn-out*. *Journal of Social Issues*, 30(1):159-165.
- FRIGOTTO, G. - *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo, Cortez, 2000.
- FRIGOTTO, G. (org.) - *Educação e crise do trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- GARCÍA, C. M. - A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1995
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. – *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1991. – (coleção Magistério – 2º grau. Série formação de professores).

GIMENO SACRISTÁN, J. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.

JARDIM, S. e SILVA FILHO, J.F.da – *A danação do trabalho: A organização do trabalho e sofrimento psíquico*. Rio de Janeiro: Te Corá, 1997.

JUNKES, A. de O. – *Concepções e Realidades da Formação e Atuação dos Professores de Educação Especial no meio Oeste Catarinense*. Dissertação de mestrado em educação, UNC/UNICAMP, 2003.

KASSAR, M de C. M – *Deficiências Múltiplas e Educação no Brasil: discurso e silêncio na história de Sujeitos*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. 113 p.

LAFARGUE, P. – *O Direito à Preguiça*. São Paulo: Claridade, 2003.

LUNA, S. V. de. *Planejamento de Pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2002.

MASLACH, C.; LEITER M. – *Trabalho: Fonte de prazer ou desgaste? Guia para vencer o estresse na empresa* (Tradução Mônica Sanday Martins), Campinas, SP: Papirus, 1999.

MANTOAN, M.T.E. – *Educação dos deficientes mentais: o itinerário de uma experiência*. Campinas: UNICAMP. 1987

MARX, K. *Early Writings*; introduced by Lucio Colletti; translated by Rodney Livingstone and Gregor Benton. Harmondsworth : Penguin Books; London: New Left Review, 1975. p.7/56.

_____. – *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo, Nova Cultural, 1988

_____ - *Manuscritos Econômicos-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2001. Tradução Alex Marins, coleção Obra Prima de Cada Autor.

MERLO, A. R. C. – *Psicodinâmica do trabalho*. In CODO, W. *Saúde mental e trabalho: leituras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NÓVOA, A. - Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.

NAUJORKS, M. I.; et al – Stress ou Burnout, a realidade frente a Inclusão. *Cadernos de Educação Especial*, Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Vol I (2000), Nº 15 (2000). Santa Maria, RS.

NUNES SOBRINHO, F. de P. (org.) – *Inclusão Educacional: Pesquisa e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

PAOLETTI, G. – Dossier sobre “Riduzione dell’orario e Disoccupazione” IN *Marxismo Oggi*. Milão: Teti Editore, 1998.

PESSANHA, E. C. -. *Ascensão e Queda do Professor*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PROENÇA, R. P. C. *Ergonomia e Organização do Trabalho em Projetos Industriais: uma abordagem no setor de alimentação coletiva*. Dissertação de Mestrado em Ergonomia, PGEP/UFSC, 1993.

QUINO – *Toda Mafalda* (Tradutores Andréa Stahel M. da Silva...et.al.) – São Paulo: Martins Fontes, 1993

RICHARDSON, R. J. – *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

ROTTERDAM, E. de – *Elogio da Loucura* – Reedição: São Paulo: Martin Claret, 2001.

SASSAKI, R. K. – *Como chamar os que tem deficiência?* – www.aboi.org.br Acessado em maio de 2003.

SATO, L. – Saúde e controle no trabalho: Feições de um antigo problema. In CODO, W. *Saúde mental e trabalho: leituras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SHIROMA, E. O. et al – *Política educacional*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, A. G. – *O Movimento Apaeano no Brasil: um estudo documental, dissertação de mestrado em educação*. São Paulo: PUC, 1995.

TARDIF, M.- *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKI, L. S. – *Obras Escogidas I* – Problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Moscú: Visor, 1982.

VYGOTSKI, L. S. – *Obras Escogidas II* – Problemas da psicología general . Moscú: Visor 1982.

ZANELLA, A., DA ROS, S., e col. Projeto Integrado de Pesquisa: *Constituição do Sujeito e Atividade Criadora - Investigando Professores das séries fundamental em contexto de formação continuada*. Estudo específico: Perfil sócio-econômico-cultural dos professores de 1º a 4ª série da rede pública municipal do ensino fundamental de Florianópolis.

ANEXOS

Questionário com informações pessoais e respectivas tabelas com resultados da pesquisa.

1- Qual a sua idade:

- a) até 23 anos
- b) 24 a 28 anos
- c) 29 a 33 anos
- d) 34 a 38 anos
- e) 39 a 43 anos
- f) 44 a 48 anos
- g) 49 ou mais

	Nº de pessoas	porcentagem
A	3	9%
B	4	12%
C	8	24%
D	4	12%
E	6	18%
F	3	9%
G	4	12%
N/R	1	3%

2 – Sexo :

- a) Masculino
- b) Feminino

A	2	6%
B	31	93%

3 – Estado civil:

- a) Solteiro (a)
- b) Casado (a)
- c) Separado(a)/divorciado(a)
- d) Viúvo(a)
- e) União Estável

	Nº de pessoas	porcentagem
A	12	36%
B	14	42%
C	3	9%
D	-	-
E	4	12%

4 – Na sua casa moram quantas pessoas, contando com você:

- a) Só você
- b) 1 a 2 pessoas
- c) 3 a 4 pessoas
- d) 5 a 6 pessoas
- e) Mais de 6 pessoas

	Nº de pessoas	porcentagem
A	2	6%
B	13	39%
C	14	42%
D	4	12%
E	-	-

5 – A sua casa é:

- a) Própria/quitada
- b) Própria/financiada
- c) Alugada
- d) Empréstada
- e) Outro.
Qual? _____

	Nº de pessoas	porcentagem
A	17	51%
B	4	12%
C	10	30%
D	1	3%
E	-	-
N/R	1	3%

6 – Você vai para o seu trabalho:

- a) Com seu carro
- b) De carona
- c) De ônibus
- d) Caminhando
- e) De bicicleta/motocicleta
- f) Outro.Qual? _____

	Nº de pessoas	porcentagem
A	5	15%
B	10	30%
C	23	69%
D	3	9%
E	-	-
F	-	-
N/R	-	-

7 – Quanto ao seu compromisso financeiro:

- a) É a(o) única(o) responsável pelo sustento da família.
- b) É a(o) principal responsável pelo sustento da família.
- c) Ajuda a sustentar a família
- d) É responsável somente pelo seu próprio sustento
- e) É dependente de outra pessoa

	Nº de pessoas	porcentagem
A	3	9%
B	6	18%
C	17	51%
D	5	15%
E	2	6%

8 – Quantas pessoas dependem financeiramente de você:

- a) Nenhuma
- b) 1
- c) 2
- d) 3
- e) 4 ou mais

	Nº de pessoas	porcentagem
A	14	42%
B	9	27%
C	6	18%
D	3	9%
E	1	3%

9 – Complementa o salário que recebe como professor desempenhando outras atividades?

- a) Sim, na área da educação
- b) Sim, fora da área da educação
Especifique _____
- c) Não.

	Nº de pessoas	porcentagem
A	7	21%
B	4	12%
C	22	66%

10 - Você cursou o Ensino Fundamental:

- a) Todo em escola pública
- b) Na maior parte em escola pública
- c) Todo em escola particular
- d) Na maior parte em escola particular
- e) Na maior parte em supletivo
- f) Metade em escola pública, metade na particular.

	Nº de pessoas	porcentagem
A	21	63%
B	2	6%
C	4	12%
D	1	3%
E	-	-
F	6	18%

OBS: 1 pessoa marcou F e D

11 - Você cursou o Ensino Médio:

- a) Todo em escola pública
- b) Na maior parte em escola pública
- c) Todo em escola particular
- d) Na maior parte em escola particular
- e) Na maior parte em supletivo
- f) Metade em escola pública, metade na particular.

	Nº de pessoas	porcentagem
A	20	60%
B	3	9%
C	7	21%
D	1	3%
E	-	-
F	3	9%

OBS: Idem

12 -Formação Ensino Médio:

- () Magistério. Ano de conclusão: _____
- () Curso técnico. Ano de conclusão: _____
- () Outro. Qual? _____ Ano de conclusão: _____

Magistério – 22 66%
Técnico - 1 3%
Científico PPV 10 30%

13 – Formação acadêmica superior:

- Graduação em _____ Ano de conclusão: _____

14 – Você realizou curso de pós – graduação?

- a) Não
- b) Sim. Especifique:
- Especialização em _____ Ano de conclusão: _____
 - Mestrado em _____ Ano de conclusão: _____
 - Doutorado em _____ Ano de conclusão: _____

Não – 25 75%

Sim – 8 24%

15 – você participou de cursos de formação continuada na área da educação nos últimos dois anos?

- a) Sim
- b) Não – (pule para questão 17)

Sim	30	90%
Não	1	3%
N/R	2	6%

16 – Nos últimos cinco anos você participou de cursos promovidos pela prefeitura da cidade onde trabalha?

- a) Sim
- b) Não

Sim	28	84%
Não	4	12%
N/R	1	3%

17 - Nos últimos cinco anos você participou de cursos promovidos pelo Governo Estadual?

- c) Sim
- d) Não

Sim	27	81%
Não	6	18%

18 - Nos últimos cinco anos você participou de cursos promovidos por alguma universidade?

- a) Sim
- b) Não

Sim	21	63%
Não	11	33%
N/R	1	3%

19 – Nos últimos cinco anos você participou de cursos promovidos por editoras, escolas particulares, consultorias ou outros?

- a) Sim
- b) Não

Sim	23	69%
Não	10	30%

20 - Na maioria destes cursos, a sua participação foi motivada por:

- a) Indicação da escola
- b) Necessidade de atualizar-se
- c) Possibilidade de ascensão na carreira
- d) Banco de horas para concursos
- e) Outro motivo. Qual? _____

	Nº de pessoas	porcentagem
A	14	42%
B	29	87%
C	11	33%
D	8	24%
E	-	-

21 - Você optou por trabalhar na educação especial predominantemente por:

- a) Aptidão ou vocação
- b) Afinidade com crianças e/ou adolescentes
- c) Tradição de família
- d) Perspectiva de aumento na renda familiar
- e) Outro motivo. Qual? _____

	Nº de pessoas	porcentagem
A	17	51%
B	11	33%
C	1	3%
D	2	6%
E	3	9%

22 - Seu tempo de serviço na Educação Especial é:

- Menos de 1 ano
- De 1 até 5 anos
- De 6 até 10 anos
- De 11 a 15 anos
- Mais de 15 anos

	Nº de pessoas	porcentagem
A	3	9%
B	17	51%
C	7	21%
D	3	9%
E	3	9%

23 - Além de trabalhar na Educação Especial, você leciona em outro lugar?

- Não
- Sim. Ed. Infantil
- Sim. Ens. Fundamental
- Sim. Ens. Médio
- Sim. Ens. Superior
- Sim. Ed. De Jovens e Adultos
- Outra ocupação.
Qual? _____

	Nº de pessoas	porcentagem
A	28	84%
B	3	9%
C	2	6%
D	-	-
E	-	-
F	-	-
G	1	3%

24 - Carga horária semanal:

- na sala de aula:
 - até 20 h
 - até 30 h
 - até 40 h
 - mais de 40h
- planejamento ou confecção de material na instituição: _____
- planejamento ou confecção de material em casa: _____

	Nº de pessoas	porcentagem
A	5	15%
B	-	-
C	24	72%
D	4	12%

25 - Você cumpre sua jornada de trabalho:

- na mesma escola
- em 2 escolas
- em 3 escolas
- em 4 escolas ou mais.

Outros. Quais? _____

	Nº de pessoas	porcentagem
A	28	84%
B	5	15%
C	-	-
D	-	-
E	1	3%

26 - Ocupação profissional (cargo no qual trabalha)

- Professor regente de sala. Qual? _____
- Auxiliar. Qual? _____
- Profissional especializado. Em que? _____

	Nº de pessoas	porcentagem
A	32	96%
B	1	3%

27 - Qual é a sua situação funcional na escola em que você tem mais horas/aula?

- efetivo/concursado
- ACT
- CLT/contratado
- Eventual
- Outro. Qual? _____
-

	Nº de pessoas	porcentagem
A	10	30%
B	22	66%
C	-	-
D	1	3%
E	-	-

28 - Se você tivesse outra opção, continuaria o trabalho na Educação Especial?

- a) Sim. Por quê? _____
- b) Não, porque esta é uma carreira mal remunerada.
- c) Não, porque me sinto desrespeitada(o) em meus direitos de carreira.
- d) Não, por causa do cansaço excessivo
- e) Não, por outros motivos. Quais? _____

29 – Na sua opinião, a ascensão profissional do professor depende principalmente de:

- a) Curso de graduação
- b) Cursos de aperfeiçoamento
- c) Tempo de serviço
- d) Bom relacionamento com pessoas influentes
- e) Outros. Quais? _____

	Nº de pessoas	porcentagem
A	20	60%
B	24	72%
C	14	42%
D	11	33%
E	4	12%

30 - Você poderia dizer que as condições de ambiente físico do seu trabalho são:

- a) ótimas
- b) boas
- c) regulares
- d) ruins
- e) péssimas.

	Nº de pessoas	porcentagem
A	1	3%
B	21	63%
C	11	33%
D	-	-
E	-	-

31 - Você é responsável pelas atividades domésticas na sua casa?

- a) Sim
- b) Não

Sim	32	96%
Não	1	3%

32 - Em caso afirmativo, quantas horas semanais você dedica a estas atividades.

- a) De 1 a 2 horas
- b) De 3 a 4 horas
- c) De 5 a 6 horas
- d) De 7 a 8 horas
- e) 9 horas ou mais.

	Nº de pessoas	porcentagem
A	3	9%
B	8	24%
	6	18%
D	6	18%
E	10	30%
N/R	1	3%

33 - As condições sócio-econômicas da comunidade atendida pela sua escola são:

- a) ótimas
- b) boas
- c) regulares
- d) ruins
- e) Desconheço as condições sócio-econômicas da comunidade atendida pela escola.
- f) Outra.
Especifique: _____

	Nº de pessoas	porcentagem
A	1	3%
B	6	18%
C	16	48%
D	4	12%
E	3	9%
F	5	15%

34 - Participa de algum tipo de associação? Qual?

- a) De bairro
- b) De pais e professores
- c) De sindicato
- d) Outra. Qual? _____
- e) Não participo de nenhuma associação...

	Nº de pessoas	porcentagem
A	3	9%
B	4	12%
C	4	12%
D	3	9%
	19	57%

35 - Quantas horas de televisão você assiste por semana:

- a) Menos de 1 hora
- b) 1 até 5 horas
- c) 6 até 10 horas
- d) Mais de 10 horas
- e) Nunca assisto televisão.

	Nº de pessoas	porcentagem
A	20	60%
B	3	9%
C	7	21%
D	1	3%
E	3	9%
F	-	-

36 - Você assiste com mais frequência:

- a) Novela
- b) Telejornal
- c) Filmes
- d) Documentários ou programas educativos
- e) Outro. Qual? _____

	Nº de pessoas	porcentagem
A	13	39%
B	25	75%
C	15	45%
D	15	45%
E	3	9%
N/R	1	3%

37 - Qual emissora que você mais assiste?

- a) Record
- b) SBT
- c) Bandeirantes
- d) Globo
- e) TVE
- f) Outro. Qual? _____

	Nº de pessoas	porcentagem
A	7	21%
B	6	18%
C	3	9%
D	24	72%
E	5	15%
Assi	6	18%
S/Pr	8	24%

38 - Você costuma ler jornal local:

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	4	12%
B	6	18%
C	15	45%
D	8	24%
E	1	3%

39 - Você costuma ler jornal de veiculação estadual:

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	5	15%
B	3	9%
C	17	51%
D	5	15%
E	3	9%

40 - Você costuma ler jornal de veiculação

Nacional:

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	1	3%
B	2	6%
C	8	24%
D	20	60%
E	2	6%

41 - Você costuma ler livros científicos/
acadêmicos:

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	8	24%
B	7	21%
C	12	36%
D	3	9%
E	3	9%

42 - Você costuma ler livros de literatura:

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	4	12%
B	6	18%
C	16	48%
D	5	15%
E	2	6%

43 - Você costuma ler livros de auto-ajuda:

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	1	3%
B	11	33%
C	10	30%
D	8	24%
E	3	9%

44 - Você costuma ler livros/folhetos religiosos:

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	3	9%
B	3	9%
C	10	30%
D	12	36%
E	5	15%

45 - Você costuma ler apostilas:

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	7	21%
B	7	21%
C	12	36%
D	6	18%
E	1	3%

46 - Você costuma ler revistas especializadas em educação:

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	7	21%
B	9	27%
C	13	39%
D	4	12%
E	-	-

47 - Você costuma ler revistas de entretenimento (por exemplo: caras, Bons fluidos, Casa Cláudia, Nova...)

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	5	15%
B	2	6%
C	12	36%
D	10	30%
E	4	12%

48 - Você costuma ler material didático:

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	12	36%
B	12	36%
C	8	24%
D	-	-
E	1	3%

49 - Quantos livros você tem em casa?

- a) até 10 livros
- b) de 11 a 30 livros
- c) de 31 a 50 livros
- d) 51 livros ou mais
- e) nenhum.

	Nº de pessoas	porcentagem
A	5	15%
B	7	21%
C	6	18%
D	15	45%
E	-	-

50 - Dos seguintes escritores brasileiros quantos você já leu (Cecília Meireles, Clarice Lispector, Érico Veríssimo, João Guimarães Rosa, Jorge Amado, José de Alencar, Machado de Assis, Mário de Andrade, Mário Quintana, Paulo Coelho, Raquel de Queirós)

- a) Nenhum
- b) De 1 a 3.
- c) De 4 a 6.
- d) De 7 a 9.
- e) Todos.

51 - Você tem computador em casa?

- a) Sim
- b) Não

Sim	18	54%
Não	15	45%

52 - Você tem computador em seu local de trabalho?

- a) Sim
- b) Não

Sim	33	100%
Não	-	-

53 - No computador, você usa a Internet para pesquisar:

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	8	24%
B	6	18%
C	10	30%
D	6	18%
E	3	9%

54 - Você usa a Internet para participar de Chats (bate-papo)

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

54 -

	Nº de pessoas	porcentagem
A	-	-
B	-	-
C	4	12%
D	6	18%
E	23	69%

55 - Você usa e-mail:

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	10	30%
B	3	9%
C	5	45%
D	4	12%
E	11	33%

56 - No computador, você usa programas educativos:

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

57 - Você costuma ouvir música:

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	22	66%
B	6	18%
C	3	9%
D	-	-
E	2	6%

58 - Você costuma ir ao cinema:

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	2	6%
B	3	9%
C	15	45%
D	12	36%
E	1	3%

59 - No seu lazer, você costuma ir ao shopping:

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	4	12%
B	5	15%
C	17	51%
D	7	21%
E	-	-

60 - Você costuma passear com a família:

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	11	33%
B	7	21%
C	9	27%
D	4	12%
E	3	9%

OBS – 1 pessoa marcou C e D

61 - Você costuma ir à praia:

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	9	27%
B	10	30%
C	14	42%
D	-	-
E	-	-

62 - Você costuma assistir filmes em casa:

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	10	30%
B	8	24%
C	12	42%
D	2	6%
E	1	3%

63 - Você costuma visitar parentes:

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	8	24%
B	7	21%
C	13	39%
D	5	15%
E	-	-

64 - Você costuma freqüentar igreja, templos ou cultos:

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	5	15%
B	4	12%
C	14	42%
D	8	24%
E	2	6%

65 - No seu lazer, você costuma praticar alguma atividade física/ esporte:

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	5	15%
B	6	18%
C	18	54%
D	4	12%
E	-	-

66 - Você costuma confraternizar com amigas(os):

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	5	15%
B	10	30%
C	12	36%
D	5	15%
E	1	3%

67 - Nas horas vagas, você costuma fazer alguma atividade manual, como tricô, crochê, Tapeçaria, pintura, artesanatos:

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	1	3%
B	7	21%
C	15	45%
D	5	15%
E	5	15%

68 – Marque com um “X” os itens e as quantidade que você possui em casa:

Posse de itens	Não Tem	Tem			
		1	2	3	4 ou +
Televisão em cores					
Rádio					
Banheiro					
Automóvel					
Empregada mensalista					
Aspirador de pó					
Máquina de lavar					
Videocassete					
Geladeira					
Freezer (independente ou parte da geladeira duplex)					

Questionário sobre a Síndrome de Burnout e respectivas tabelas com resultados da pesquisa

1 - Eu me sinto esgotado(a) ao final de um dia de trabalho.

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	2	6%
B	5	15%
C	22	66%
D	4	12%
E	-	-

2 - Eu me sinto como se estivesse no meu limite.

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	-	-
B	4	12%
C	14	42%
D	10	30%
E	5	15%

3 - Eu me sinto emocionalmente exausto(a) pelo meu trabalho.

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	-	-
B	5	15%
C	11	33%
D	13	39%
E	4	12%

4 - Eu me sinto frustrado(a) com o meu trabalho.

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	1	3%
B	1	3%
C	14	42%
D	9	27%
E	8	24%

5 - Trabalhar diretamente com pessoas me deixa muito estressado(a).

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	-	-
B	1	3%
C	9	27%
D	17	51%
E	6	18%

6 - Eu me sinto esgotado(a) com o meu trabalho.

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	1	3%
B	1	3%
C	15	45%
D	9	27%
E	7	21%

7 - Eu sinto que estou trabalhando demais no meu emprego.

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	-	-
B	3	9%
C	14	42%
D	10	30%
E	6	18%

8 - Eu me sinto cansado(a) quando me levanto de manhã e tenho que enfrentar mais um dia de trabalho.

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	1	3%
B	5	15%
C	10	30%
D	9	27%
E	8	24%

9 - Trabalhar com pessoas o dia inteiro é realmente um grande esforço para mim.

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	1	3%
B	1	3%
C	5	15%
D	10	30%
E	16	48%

10 - Eu me sinto muito cheio(a) de energia

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	5	15%
B	17	51%
C	8	24%
D	3	9%
E	-	-

11 - Eu me sinto estimulado(a) depois de trabalhar lado a lado com meus alunos.

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	7	21%
B	15	45%
C	10	30%
D	1	3%
E	-	-

12 - No meu trabalho, eu lido com os problemas emocionais com muita calma.

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	11	33%
B	10	30%
C	11	33%
D	1	3%
E	-	-

13 - Eu posso criar facilmente um ambiente tranqüilo com meus alunos.

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	9	27%
B	19	57%
C	5	15%
D	-	-
E	-	-

14 - Eu sinto que estou influenciando positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho.

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	5	15%
B	18	54%
C	8	24%
D	1	3%
E	1	3%

15 - Eu trato de forma adequada os problemas dos meus alunos.

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	7	21%
B	19	57%
C	7	21%
D	-	-
E	-	-

16 - Eu posso entender facilmente o que sentem meus alunos acerca das coisas.

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	2	6%
B	17	9%
C	11	33%
D	2	6%
E	1	3%

Obs - Marcaram entre o C e o D, optei pelo C, por parecer mais próximo.

17 - Eu tenho realizado muitas coisas importantes neste meu trabalho.

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	7	21%
B	24	72%
C	2	6%
D	-	-
E	-	-

18 - Eu sinto que os alunos e pais me culpam por alguns dos seus problemas.

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	-	-
B	-	-
C	4	12%
D	9	27%
E	23	69%

19 - Eu sinto que eu trato alguns dos meus alunos como se eles fossem objetos.

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	-	-
B	-	-
C	1	3%
D	9	27%
E	23	69%

20 - Eu acho que me tornei mais insensível com as pessoas desde que comecei esse trabalho.

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	-	-
B	-	-
C	3	9%
D	4	12%
E	25	15%
N/R	1	3%

21 - Eu acho que este trabalho está me endurecendo emocionalmente

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	1	3%
B	2	6%
C	5	15%
D	2	6%
E	23	69%

22 - Eu não me importo realmente com o que acontece com alguns dos meus alunos e suas famílias.

- a) Sempre
- b) Quase sempre
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

	Nº de pessoas	porcentagem
A	3	9%
B	1	3%
C	4	12%
D	4	12%
E	21	63%

CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Professores municipais

FORMAÇÃO	EFETIVO	ACT
• Educação especial com habilitação na deficiência mental;		1
• Educação especial sem habilitação na deficiência mental;		2
• Pedagogia com habilitação para as deficiências ou deficiência mental		5
• Pedagogia com habilitação para outras deficiências sem habilitação para a deficiência mental		1
• Pedagogia sem habilitação para as deficiências;		1
• Magistério sem habilitação;		6¹⁷
• Educação física.		2
• Outra licenciatura sem habilitação;		—

Professores estaduais

FORMAÇÃO	EFETIVO	ACT
• Educação especial com habilitação na deficiência mental;	1	—
• Educação especial sem habilitação na deficiência mental;	—	1
• Pedagogia com habilitação para as deficiências ou deficiência mental	5	
• Pedagogia com habilitação para outras deficiências sem habilitação para a deficiência mental	—	—
• Pedagogia sem habilitação para as deficiências;	—	2
• Magistério sem habilitação;	1	6¹⁸
• Educação física.	3	1
• Outra licenciatura sem habilitação;		

¹⁷ Dos 6 professores contratados com magistério pela Prefeitura, 2 estão cursando faculdade na área da educação.

¹⁸ Desse 6 professores contratados apenas com magistério pelo Estado, 3 estão cursando faculdade na área da educação.

	1	1
--	----------	----------

Tabela de faltas na Instituição – referente ao ano de 2002

	nº de profº	Falta injust.	Falta justificada
PROF.C/ 3º GRAU PED./MAG/ED. ESP.	26	10	77
PROF. C/ 3º GRAU ED. ARTISTICA	1		1
PROF.C/ 3º GRAU ED. FÍSICA	6		3
PROF. C/ 3º GRAU MAG. ENS. FUND./ ED. INF.	16	6	14
INSTRUTOR MARCENARIA 2º GRAU	1		16
INSTRUTOR PADARIA 1º GRAU	1		23
AUXILIAR DE SALA C/ 1º GRAU	3	3	14
AUXILIAR DE SALA C/ 2º GRAU	4	4	15
TOTAL		23	163

ALUNOS MATRICULADOS – 288
TOTAL DE ATENDIMENTOS – 380
NÚMERO DE TURMAS – 51 – EM 2002 ERAM 51

ENTREVISTA COM A NILZA

Sobre as direções: da mantenedora, da direção técnica e administrativa ...

Até três anos atrás tinha uma direção geral e uma coordenação pedagógica, e daí tinha as pedagogas, que é a coordenação pedagógica que tem hoje, na verdade tinha um monte de pedagogas, mas eram assim as pedagogas responsáveis por determinados serviços. E, aí foi visto, e sentido pela diretoria que as coisas não estavam indo muito bem, e foi solicitado um estudo da instituição, duas pessoas de fora, que fizeram várias entrevistas com todos funcionários, e depois colocaram para diretoria de que seria importante, que um dos fatores para estar modificando um pouco a estrutura eles estavam propondo que tivesse uma diretoria técnica e outra administrativa. Porque na verdade na coordenação técnica não tinha uma autonomia, ela dependia de tudo para decidir junto a diretoria administrativa que depende ainda da diretoria geral da instituição. E daí por toda entrevista que foi feita, foi verificado que também esta coordenação pedagógica não seria o ideal que ela permanecesse, por uma série de queixas, então foi pontuado que o ideal seria que não fosse ela, e eles não viam, naquele momento, ninguém de dentro da instituição para assumir, pois havia uma série de problemas de relacionamento, uma relação de poder muito forte, e o interessante era convidar alguém de fora. Então a diretoria acatou esta proposta e aí convidaram algumas pessoas que não aceitaram e entre elas eu acabei aceitando assumir a direção técnica.

Um dos assessores se propôs a sentar com as duas direções, pois algumas coisas não ficaram bem aceitas, pois por exemplo, para diretora administrativa foi imposto, ela ficou sabendo que iria assumir uma direção técnica e que teria a mesma autonomia que ela. Daí não estavam claros os papéis. O assessor iria fazer este trabalho junto com a equipe técnica, com representante dos professores, de qual era o papel da diretoria geral, e principalmente das duas diretorias, e foi o que a gente fez, foi um trabalho de final de semana, a gente era convocado, ia prá fora da instituição, o que era bem produtivo e discutíamos sobre os papéis. Isso já no decorrer da minha função aqui. Foi bem demorado,

levou uns seis meses prá fechar. Em relação ao papel dos professores, só tinha um representante. Na época a diretoria Geral não acompanhou, não tinha representante da diretoria nestas discussões, não tinha representante de auxiliar de serviços gerais, nem das outras áreas que dão suporte, apoio, enfim só um professor, um representante da educação física e a equipe técnica. Mas, a gente definiu, por cima, por alto o que seria papel de uma e o que seria da outra.

A gente percebe e agora estamos tentando refazer isso, que ainda não há um bom entendimento por que por exemplo, a direção administrativa me diz “os teus funcionários”, “os teus professores”, porque não consegue entender de que se eu gerencio, lá tá bem claro, quais são os objetivos do gerenciamento administrativo e técnico, mas aí parece assim, o que é administrativo é secretaria, motorista, serventes... de que o professor não, mas tem questões que são administrativas e outras que são técnicas, então isso embola constantemente, e daí tem questões como por exemplo, o professor chega e diz: eu queria que você visse porque o meu processo ainda não foi enviado, ou porque fui descontada... isso é administrativo, mas aí por algumas dificuldades e aí eu acabo fazendo.

Tem algumas questões que estão embotadas e por isso a gente está revendo, é meta dentro do nosso PPP rever as funções. Então a gente começou primeiro a discutir com o grupo agora de professores e de todos os funcionários, que é uma dificuldade, por que assim, quando você fala tem uma reunião geral. As cozinheiras vão aproveitar esse dia prá limpar a cozinha; os motoristas é um dia que não precisam deles prá fazer as voltas. Então essa dificuldade de se reunir todo mundo. Então foi um pedido, e a diretoria geral tem dado muito esse suporte. A presidente tem dado esse suporte de garantir esse espaço.

A gente fez uma reunião onde nós fizemos uma dinâmica , distribuindo todas as diferentes áreas, bem mesclado, e copiamos três cargos para eles descreverem as funções, até prá você ver qual é a percepção de lá que as cozinheiras tem de qual é a minha função, ou do professor. Por que as vezes elas percebem coisas que eu não percebo, ou que eu não faço, ou que deveria fazer, ou então eles estão equivocados, então pode acontecer uma série de questões neste sentido. E a gente fez isso num trabalho de grupo, e é lógico, que primeiro assim como que eu vou falar de tal função se eu estou tão distante dela, eu não sei exatamente o que ela faz, e isso é bom, pois só vem comprovar que realmente as funções

estão emboladas. E cobram de quem não tem que cobrar, se dirigem a pessoa errada, ou deixo de fazer determinadas atividades que são da minha função, que compete a mim. A gente começou a fazer isso, e agora numa segunda etapa que seria assim:

- Checar qual é a percepção. O ideal seria ter a percepção de todas as funções e tal, mas no grande grupo aparecem todas as funções, e aí agora vai se checar com aquilo que já está escrito. Aquilo que já se pensou um dia, já se definiu um dia, com aquilo que se percebe e vai sair um terceiro documento.

Para isso já está sendo convidada uma pessoa de fora, por que assim, eu poderia estar conduzindo este trabalho, porque é técnico, ... mas ... para que eu não tenha ... mas ela está dizendo que eu devo fazer ... vem alguém de fora e fica bem claro o que é e quem é a “mantenedora”, e o que é o instituto. Então vai estar ajudando a escrever este terceiro documento, pretendemos com que fique mais claro.

O objetivo da diretoria (geral – mantenedora), é manter este centro, manter a casa lar, manter o centro de reabilitação, estar envolvido representativamente em leis que possam estar discutindo a defesa dos deficientes, na câmara de vereadores, junto a qualquer instituição, a qualquer fórum que tenha, compete a eles. Mas assim, nós enquanto equipe técnica, eu enquanto diretora e mesmo a direção administrativa, você não fica só com o centro, as responsabilidades vão além do instituto.

Quando eu fui convidada para trabalhar, eu fui convidada para dirigir tecnicamente a escola, mas isso, no dia a dia, como não dá para ser equipes separadas, da minha equipe técnica eu tenho dois funcionários que são responsáveis pela casa lar, que além das funções deles perante a escola tem a casa lar.

A avaliação – triagem, é um serviço da mantenedora e não um serviço da escola. Então, por exemplo, um professor tem dificuldade de entender ... que semana passada nós paramos todos atendimentos, inclusive da educação física, porque os técnicos todos estavam em avaliação do semestre, avaliações semestrais que nós definimos agora que seriam feitas em uma semana, dos futuros ... candidatos a ser aluno. É papel da mantenedora, porque não tem centro de avaliação. De triagem tem. A comunidade espera e cobra que alguém faça, e não dá para você dizer o que é ou que não é sem fazer uma avaliação, uma triagem. Tem funções que a equipe técnica, direção técnica e setor

administrativo fazem e que não são delas, mas que elas são chamadas pela mantenedora, pela instituição para fazer.

Empregada eu sou da mantenedora, e os professores do município e do estado; os auxiliares, os instrutores e a equipe técnica são da mantenedora.

Então é difícil, as vezes embola prá caramba. Sexta-feira tive uma discussão com uma professora por causa da avaliação. É porque se eu entendo que o professor tem que vir para minha educação física, ele não entende porque tem que parar para avaliar alguém que nem tá aqui ainda, que não é nosso aluno, a mantenedora que dê um jeito, eles que contratem outros técnicos, Sabe?!

E não é assim, tem que ter essa noção do todo.

Sobre as capacitações, espaço para atualização profissional ...

Tem a parada pedagógica que a gente definiu que seria por modalidade de atendimento, as vezes até se faz integrado, quando o tema pertence às outras, como o tema “sexualidade”, que aí era de interesse de todas modalidades, aí todos participaram,. Mas senão é assim, por área:

- *Educação infantil,*
- *Educação fundamental,*
- *Educação profissional e,*
- *Atividade Laborativas Ocupacionais (ALO), que são os projetos, aqueles que não vão para o mercado de trabalho.*

Quando eu cheguei aqui, se usava este espaço da parada pedagógica, que chamava Parada Dia de Estudo, o nome não importa ... que ele virava um estudo de caso, ele era um estudo de caso, então se reuniam todos os professores prá falar sobre a sua turma, do seu aluno, eu via que isso não era muito produtivo, não que eu sou contra estudo de caso, eu acho até que tem que fazer, mas desde que você tenha um fundamento, algo para definir, porque senão ... eram sempre citados os mesmos alunos os mesmos “alunos problemas” e não se chegava a conclusão nenhuma. Eu vejo assim, um estudo de caso só é concebível, se ele venha após um estudo, uma leitura, uma palestra, uma discussão, aonde eu faço uma

ponte entre esta teoria, esta prática que eu tenho, desse determinado indivíduo na sala de aula, aí eu vejo que é útil. Tentamos redefinir estes dias de estudo.

Ficou em alguns momentos ... você tem que ter um cuidado enorme, porque as vezes eles se perdem e caem novamente. Porque tem a necessidade, e acho que assim ... acho que essa necessidade é decorrente ainda da não sistematização do trabalho da coordenação pedagógica. Acho que melhorou, nossa! Posso dizer assim, uns 60%. Porque não havia orientação e supervisão do trabalho do professor pela coordenação pedagógica. Não havia acompanhamento de planejamento, orientação desses planejamentos, discussão desses planejamentos. Não tinha espaço para isso. Na medida em que não há, eu aproveito o único dia do mês que eu paro e eu quero falar da minha turma.

Então eu acho que isso só vai diminuir na medida que... já melhorou, como eu te disse, principalmente este ano, porque no ano passado ainda foi bastante confuso, teve bastante troca com a coordenação pedagógica por causa dos concursos e tal. Mas já foi melhor que o ano anterior, que os anos anteriores. Agora este ano está bem melhor ainda.

A gente tem poucas oportunidades, e é no horário da educação física, então esse tempo é bastante reduzido, não tem plantão para ficar na sala. Quem está na coordenação pedagógica este ano está preocupado com isso. O ativismo, a coordenação pedagógica tem um número de atividades muito grande, e se deixar, só nessa coisa de chegada de aluno, falta de professor, ela leva 1 hora, 2 horas, perdem um tempo danado. Então se não houver um trabalho integrado entre os três coordenadores pedagógicos, aonde se deleguem determinadas questões uns aos outros, onde se discuta e tal, não dá tempo, nem esse tempo da educação física para fazer a orientação e supervisão.

Mas vejo que esse ano está seguindo mais, que o dia de estudo é o dia de estudo. E os professores tem feito cursos fora.

A prefeitura oferece uma capacitação muito boa, nem sempre você pode mandar, eles sorteiam, porque a capacitação que vem prá nós é toda da educação infantil, porque os nosso convênio é prá educação infantil.

Na área da informática nós conseguimos todos, não tem problema nenhum, as vezes a gente tem que negar vaga, porque pega curso de 40 horas, no mesmo dia da semana e o professor tem de manhã uma turma, de tarde outra turma e não dá para ninguém ficar com as duas, então, tem bastante dificuldade em conciliar e ficar mandando, mas sempre que é

possível a gente está mandando. Esse ano eles já vieram fazer um curso aqui, após o horário, foi uma solicitação nossa no fim do ano. Eles vieram, foram treze pessoas que foram capacitadas, e já foram 3 ou 4 professores para fazer curso lá no [?? NDE??], mais a educação infantil tem ido.

Eles tem patrocinado, porque a prefeitura está com uma política um pouco diferente, antes ela chamava para as capacitações, e o que acontece quando ela chama? ... ela chama toda rede, então eles dão um cronograma para o ano todo de cursos, e você se inscreve naqueles que quer fazer, daí eles sorteiam ... porque é para toda rede, para todas as creches, para todos os núcleos e tal. Aí você ganha a vaga ou não ganha, as vezes vem em cima da hora, eles te ligam 1 dia antes do curso começar e você não consegue se organizar com as turmas. Tá bem tumultuado, e eles estão percebendo que ... sempre as pessoas que vão lá não repassam para sua instituição, não tem como socializar, e daí eles preferiram estar investindo nos locais. Então nós já realizamos esse ano curso na educação infantil com verbas deles. Escolhemos o profissional, escolhemos o tema e a prefeitura pagou. E aí nós capacitamos todos os nossos profissionais, não só da prefeitura, mas todos os que atuavam na educação infantil. Prá nós é bem melhor. Prá qualquer escola é bem melhor.

Apesar que ... eles tem um grupo que ... o grupo que organiza tem uma preocupação muito grande com a questão da educação inclusiva. O assessoramento deles é de Maria Tereza Mantoan. É de um pessoal bom mesmo, eles tem tido uma preocupação nos últimos anos com uma capacitação, preocupados com essa questão do diferente, em lidar com o diferente em qualquer espaço que sege. Então, quem eles tão convidando para cursos e temas são pessoas boas.

Da outra instituição, a gente já teve curso básico esse ano, curso na área da informática. Mas ainda foi muito pouco.

Percepção do adoecimento, das reclamações e das solicitações ...

Alguns tem a ver com a formação, com essa dificuldade em lidar com o diferente. Acho que esse processo, que antes estavam todos juntos, todos os cadeirantes estavam em uma turma. Todos os iguais estavam muito agrupados. Na medida que você colocou os

diferentes para que houvessem mais trocas, possibilitassem mais trocas, aí bate a dificuldade. E agora, o que é que eu faço? Eu sei lidar com todo mundo que anda, que fala, e agora o que é que eu faço, que eu tenho um cadeirante que não pega num lápis, não pega num pincel. O que é que eu faço com ele?

Acho que é falha na formação, de como eu estou percebendo esse sujeito.

Também acho, que é um fator importantíssimo, que é o vencimento. É bastante baixíssimo, não teve aumento nos últimos anos, e isso fez com que as pessoas sejam obrigadas a ter dois empregos por exemplo. Sobrecarrega. As pessoas ficam muito cansadas para se empenhar. E também acho que algumas pessoas estão na “educação especial” não por opção, por um ... de repente foi a última opção, até por comodismo ... é um lugar que eu consigo e eu acabo permanecendo e ficando por lá.

Infelizmente eu tenho esses profissionais aqui dentro. Gente que ... ah! Eu vou pro ensino regular, porque aqui tá havendo muita cobrança, antes não se pedia planejamento, agora está se pedindo. Aí foi pro ensino regular, não se deu bem, voltou para cá, porque lá tinha que corrigir muito caderno, lá também tinha que fazer planejamento. Entre as cobranças, melhor é ficar aqui.

Tem muita gente na “educação especial” acomodado, pensando que é só assistencialismo. Na medida em que é cobrado, as pessoas ficam ... poxa ... a fulana não cobrava, não adianta com essa turma não dá, com os outros talvez, mas com os meus isso não adianta.

Eu ouvi frases assim que ...

E até em relação a capacitação, eu fico triste quando um professor vem e me diz: escolhi tal curso porque tinha tantas horas e não escolhi outro porque tinha uma temática, mas pela carga horária.

A efetivação trouxe profissionais mais interessados, então eu acho que esse ano a gente está com um corpo de funcionários mais interessados, mais conscientes do papel, e de que prá ser professor tem que ser competente, não basta amor e carinho. Amor e carinho é importante, mas não basta, não é só, não educa.

Trabalhos de auxílio aos professores, no sentido psicológico...

Foi uma psicóloga voluntária que apareceu aqui e ofereceu esse serviço, que ela tinha interesse em fazer. Ela era psicóloga clínica e tinha interesse em fazer terapia com os profissionais, porque entendia que era um trabalho desgastante, era uma necessidade, os profissionais solicitam. Nas avaliações de final ano, nas semestrais que eles fazem, sempre aparecem esses dados do nível de frustração que tu tem que estar controlando, de que as respostas são tão demoradas, e que isso frustra. O quanto era bom se Ter um outro tipo de trabalho.

Quando ela esteve aqui atuando, ela atuou por 1 ano e meio, e ela foi embora para o exterior ... até estamos esperando ela voltar, falei que quando ela voltasse para aparecer aqui novamente ... foi muito bom. O número de pessoas atingidas foi muito pequeno, teve pessoas que sentiram necessidade e procuraram, pediram, foram encaminhadas e gostaram ... foi visível a mudança de comportamento. E teve gente que fugiu, na hora aceitou e depois... Era no horário de trabalho, a gente via pessoa para ficar na sala, mas acabava fugindo porque achava que ia perder tempo, que os seus alunos iam perder tempo se ela estivesse lá 1 hora e meia conversando com a psicóloga.

Outro trabalho bom que foi feito, que foi proposto aqui na escola, que também era voluntário, foi de yoga, é um rapaz que fez o mestrado dele no Japão, veio aqui e ofereceu um serviço, em vários horários, e visto assim em vários momentos que se poderia fazer, e o grupo começou e logo se reduziu a três pessoas que eram mais da área administrativa do que da técnica, então, até hoje elas fazem, mas é particular, agora na residência da diretora administrativa.

É algo que quem foi gostou muito, equilibra, ajuda, mas que as pessoas não fizeram.

Formação acadêmica e influência nas relações dentro da instituição ...

As vezes é frustrante você perceber alguém que tem formação na área, pós-graduação na área e lida do jeito que lida. Aí você vê o quanto está defasada essa formação, ou o quanto distante que fica, de repente, da realidade de sala de aula, dessa relação com o aluno mesmo. Mas por outro lado, eu não descarto de que a informação

científica é importante, só que assim, você vê que aquela pessoa que é interessada, que tem uma outra formação, seja ela em séries iniciais, ela busca, se ela é interessada, ela busca. Então as vezes eu me questiono.

Já passaram vários profissionais por aqui com formação. Você olha o currículo e você fica ... puxa ...sabe aquele currículo que você diz assim: - que coisa boa! Que bom! Mas aí tu te decepciona. Como eu já tive aqui pessoas excelentes só com segundo grau. E que é aquele que está buscando o tempo todo, indo atrás. Tem dificuldade? Tem, dificuldade as vezes para colocar no papel, dificuldades para falar, fundamentar sua fala, sua angústia e até o seu desejo. Mas você sabe o que ele quer. O fazer dele é de alguém interessado, o olhar dele é outro para a criança, para o adolescente ou para o adulto. É bem questionável. E o que fazer para modificar isso? Eu não sei!, não sei se resolveria a questão do estágio ser mais prolongado na época da formação, eu nem sei se é por aí, sabe?!

O que resolveria? Eu não sei se eles entram para a formação muito novos, sem saber o que querem...

É preciso do emprego para sobreviver. Mas acho que é fundamental a questão da concepção. Concepção de como se aprende, de como o deficiente aprende, quem é o deficiente.

A percepção do trabalho do educador especial, como deveria ser ...

Eu percebo assim, que o papel do educador especial deveria ser na perspectiva de buscar a autonomia desses indivíduos com quem ele está lidando. Prá que saia desses muros da escola especial, prá que ele possa exercer a cidadania dele, para que ele possa ir para o mercado de trabalho, e mesmo aqueles que não cheguem a uma profissionalização, prá que tenham o máximo de autonomia.

Que seja investido o máximo neles, para que se perceba a autonomia deles em todos os sentidos. Então vejo que este é o papel do educador especial. É buscar sanar aquilo que assim, no ensino regular, embora eu acho que esta atuação especial deveria ser no ensino regular, porque lida com diversas diferenças.

Tu lida em sala de aula com muitas diferenças, é aquele pai que bate na mãe, que é alcoólatra, seja aquele que vem com fome para escola, por todas diferenças variadas que tem por aí, eu acho que o educador especial é aquele que tem esse olhar, de que as estratégias e recursos são diferentes para os indivíduos, que não podem ser os mesmos, que cada indivíduo aprende de um jeito, e que o papel dele é buscar isso. E não é fácil, tem que estar identificando e vendo, o que é que eu tenho que fazer a mais, aonde eu posso buscar.

Se perguntar, é fácil? Não acho que é fácil, mas quem tem consciência desse papel vai atrás. Não tem receita.

O meu papel enquanto educador especial é buscar alternativa, e que as dificuldades são minhas, e que eu tenho que desenvolver as competências deles. Eu tenho que ser competente o suficiente para desenvolver estas competências ... porque se centra muito no ... ele não pode ... ele não pega ... ele não. Fica muito centrado no aluno e não em quem está lidando.

Teoria, método da instituição ...

Eu vejo assim, que a nossa prática está bastante distante daquilo que a gente sonha. Daquilo que a gente acredita, ou daquilo que alguns acreditam. Eu acho que a gente deve sonhar que todos acreditem nas mesmas coisas. Que tenham a mesma concepção, mas para que isso aconteça tem que estar investindo na capacitação, e tem que ter um entendimento de que nem todo mundo se apropria da concepção ao mesmo tempo, sabe? Porque você queria que as mudanças fossem rápidas e elas não são. Angustia.

Contratos Temporários (ACT) e efetivos, suas implicações ...

Aquilo que as vezes é bom, porque se renova, ou determinado momento você pode escolher um profissional, quando termina a listagem, de repente você pode fazer uma chamada no jornal, e até escolher um profissional para contratar.

Mas assim, o contrato temporário, deixa as pessoas com um sentimento de instabilidade, e aí elas buscam mil coisas, chega no final do ano se inscrevem em mil

processos seletivos e isso ocasiona uma rotatividade muito grande de profissionais, e assim, todo investimento em capacitação ... parece que está sempre começando do zero, então prá aquele que já está aqui há 10 anos, ele vê determinados temas a serem trabalhados que ele já se apropriou. Só que ele é um no meio de oitenta, que de repente é novo e precisa do “B – A – BÁ” , desse lado básico. Fica muito difícil você administrar tudo isso, você tem que administrar. Mas perde a questão da continuidade do processo educativo, porque hoje é um professor que está com aquela turma, outro ano é outra. Ano passado teve turma com sete professores diferentes. Que continuidade teve esse processo? Chega ser desumano. Por melhor que a coordenação pedagógica fosse, por melhor que fosse o professor que por ali passou se esforçasse, por melhor que fossem, fica difícil você ver algum resultado com uma troca tão grande de profissionais.

Chega final do ano eu não sei com quem eu vou contar no ano que vem. Só sei com aqueles efetivos, o restante eu não sei. O ACT todo final de ano sabe que está desempregado, e daí que tem épocas em que o aperfeiçoamento é atrás de horas, eu entendo.

Perdas de direitos na instituição ...

Um direito que já era adquirido há uns 5 ou 6 anos, que era a folga em haver. Cada professor tem uma folga em haver por mês. Que a princípio foi solicitada essa folga no dia do pagamento, mas como isso ficaria difícil de gerenciar na escola ... se revezaria e cada um tiraria um dia para fazer suas coisas. Isso foi perdido.

Outro foi a questão do vale refeição, quer dizer, vale assiduidade. Aquele que não faltasse receberia um prêmio de acho que sessenta reais, que ganhava em vale alimento. E por isso ser ilegal, dava direito de as pessoas incorporar ao salário, então a nova diretoria resolveu tirar e fazer um estudo de como deveria estar dando, mas até agora não houve outra proposta e então assim, para os professores, para quem se beneficiava foi uma perda muito grande.

Prá quem chegou ... as outras escolas não davam esse benefício, seria um ganho a mais. Mas para quem já estava um tempo aqui, já estava habituado, a reação foi assim, vieram várias vezes, conversar, ver o que poderia ser feito, foi de frustração, de frustração

mesmo ... se manifestaram, em grupo, nas reuniões ... pessoas me procuraram individualmente. A própria equipe técnica se manifestou, chamamos a presidente para reunião, para que ela pudesse estar colocando.

Porque tem algumas coisas que de repente não são ... eu entendo que a questão do vale alimentação que era uma forma ilegal. Que as vezes tu concede sem pensar muito em como legalizar, depois, a partir do momento que se adquire ... é difícil perder alguma coisa que você já adquiriu. Ninguém aceita. E quer queira quer não, sessenta reais é tão pouquinho, mas faz uma diferença para quem ganha tão pouco. Então foi uma perda que eles sentiram muito.

Trabalhos extras ...

Nas turmas de apoio é a professora que vai até a escola, se ela sentir necessidade , solicita a equipe técnica. Mas geralmente é só ela que faz o acompanhamento. Dia das mães, dia dos pais, ou festa junina, que a gente vem trabalhar aos sábados é dia letivo, é um dia que tiramos do nosso calendário.

O que eles vêm fora do horário, é a turma toda que trabalha com autismo, fica as segundas-feiras das cinco às seis e meia. Que é uma reunião que eles fazem com a coordenação. Esse horário eles trocam por folga. E o horário com a “assessora” é assessoria, e a gente dá certificado ... esse horário a gente resolveu dar como capacitação, porque é capacitação, e também para o currículo, e daí dá folga só como planejamento.

É só o estruturado que tem dia específico para planejamento. Uma vez por mês para e o aluno não vem, os outros tem que fazer em casa e discutir o planejamento aqui com o coordenador.

Salas ambientes ...

As salas ambientes tem objetivo de tirar daquele comodismo, tanto dos alunos como do professor. Como eles dão poucas respostas, o professor acaba se acomodando e não oferecendo ... as vezes é a tolerância que também é baixa para a atividade, ou também é

muito grande ... e isso gera angústia para o professor. Para alguns gera comodismo, para outros angústia.

Relação com a família ...

Essas conversas para lidar com coisas do dia a dia é mais com a coordenação, assim tem aquela coisa da família procurar muito o serviço social, liga e quer saber das assistentes. Tem a ver com o vínculo inicial, com o processo de matrícula, tem a ver também com a questão da ajuda. Ela me encaminhou pro médico e tal, com a visão do serviço social, do papel do serviço social na escola, na percepção do que eles entendem do que deva ser, no sentido de pedir ajuda, e daí o contato no serviço social.

Agora, do ano passado para cá melhorou, que até a confiabilidade dos pais passou a ser assim, eu quero falar com o coordenador pedagógico da minha turma, porque antes ele era encaminhado só ao serviço social, ou à direção. Eu quero alguém que resolva tudo.

A procura pelo retorno pedagógico não é o nível desejado não. Mas tem um número considerável que procura, e acho que isso tem a ver com a postura da escola, com a nossa postura no sentido de esclarecer, porque para alguns pais, principalmente os que estão há muitos anos conosco, que já passaram por todos processos. Para eles aqui é o lugar para eles ficarem, se é um lugar para eles ficarem ... tem pais que não sabem dizer o que o seu filho faz aqui, ou porque ele vem para cá. Lá eles tratam bem, tem piscina, eles passeiam, tem festa, então, não como um local onde ele possa estar aprendendo, então eu acho ... a gente só vai Ter um retorno maior dos pais, no sentido dessa preocupação, na medida em que a gente for reformulando, com as famílias, qual é o papel dessa instituição.

Esse ano ... ano passado ... foi bastante falho, e os pais nos cobraram muito isso, mas a gente ponderou que, numa sala onde haviam passado 5, 6 ficava complicado. Os professores tem contato via agenda com os pais e as vezes ... houve uma cobrança, uma decisão, a partir do ano passado, de que tem que passar pelo coordenador pedagógico. A gente teve uns absurdos bem sérios, umas coisas bem sérias para resolver, de contatos equivocados, e que depois tinha que estar remediando, e aí a gente generalizou, mas é lógico que tu sabe quem pode manter tranqüilo esse contato.

Também já teve uma reunião e agora vai ter a segunda, que é o retorno dos conselhos de classe, aonde o contato, foi na primeira reunião geral a noite aonde tiveram por sala o contato com o professor. Os pais cobram isso, eu quero conhecer o professor do meu filho, eu quero escutar dele como ele está na sala. Então por isso que a gente propiciou este contato, e foi muito bom, produtivo, apesar da baixa frequência dos pais nas reuniões. Mas para quem veio foi muito bom.

O grupo de autistas tem sido surpreendente, o trabalho que tem sido feito, bem mais temático e tal, está bem bom este envolvimento. E agora vai Ter o retorno do conselho de classe, que daí é o professor, fundamentalmente o professor, e o suporte dos outros setores da equipe que também lidaram com aquele aluno, no retorno de como foi o semestre, o desempenho neste semestre.

Não sei se toda instituição passa por isso, mas nós temos um grupo de pais muito fortes, fortes assim, são lideranças. O grupo não é grande, é pequeno, mas são lideranças que definem muitas coisas. Nem sempre a percepção que eles tem é mesma que a gente tem, e que a gente gostaria que eles tivessem, no sentido assim, de que atendimento que eles querem para os filhos deles. Então isso é uma dificuldade bastante grande. Talvez não para outras escolas, não sei se é porque venho de uma outra instituição, onde o nível de cobrança das famílias não era dessa forma, o nível de atuação das famílias, talvez por ser governamental ... tu tem mais autonomia ... tem outras dificuldades, mas não tem essa questão assim, não tem essa questão dos pais com uma visão equivocada. De assistência mesmo, e que é histórico dentro da “educação especial”. É bem complicado lidar com isso.

Alguns avanços a gente conseguiu, mas acho assim ... é tão distante ... e quando essa atuação é forte enquanto diretoria, aí fica mais complicado, enquanto mantenedora fica muito mais complicado.

O que determina é uma série de questões e ... então as vezes você cai fora, ou você fica dando murros em ponta de faca, não sabe até quando, sabe? ... e o pouco que você vê de mudança, você acha: Que bom, aí não desiste, continua.

Não acredito que seja só desta instituição, eu acho que é das instituições em modo geral. Eu senti uma dificuldade muito grande. Eu tive uma dificuldade muito grande, é todo

um pisar em ovos, uma discussão constante e que você não pode bater de frente, porque se você bate de frente, tchau, eles te dão, dificilmente eles te dão ... assim, na minha função é tchau, o meu cargo é de confiança, então é todo um cuidado ...

E isso te angustia, e tu fica entre a cruz e a espada.

E não é assim no sentido dos professores cobrarem, você sabe, você teve aqui dentro, é uma série de situações que você define, que você discute com a equipe técnica que você tá fundamentada e você tem certeza que essa melhor proposta. De que esta proposta tem que ser desta forma. E aí diferente, há uma interferência, então assim é bem complicado.

Por exemplo, já teve a anterior, onde a dificuldade era outra, era no nível do entendimento do que era mais importante. Por exemplo era mais importante construir porque ia aparecer, do que ter algo adaptado, uma cadeira adaptada que era mais importante para o aluno, então técnico não aparecia, uma construção aparecia. Algo grande, um equipamento grande, de grande porte, que desse para chamar jornal, pá pá pa. Aparecia. E outras coisas que não apareciam não eram valorizados. Então tinha esta dificuldade, mas assim, nós estávamos trabalhando não era com pais, eram com pessoas da sociedade que estavam ali para fazer o nome. Entende ?

E de repente você pega pais que acreditam que, da para juntar 50 alunos num determinado lugar desde que não sejam dispensados para por exemplo, para estudar, para que estes professores estudem. Isso assim para manter um dia é uma luta suada, constante, porque? Porque o importante é eles estarem aqui.

Aí o importante é dizer que estão aqui, mas agora eles controlarem a frequência é outra história, se chover eu não mando meu filho. Porque se eu entendo que lá é lugar de escola, eu vou viajar e ele vai ficar fora. O outro filho fica na casa de alguém. A gora aquele não pode.

São contradições, mas na hora que eu preciso ele tem que estar lá. A escola tem que estar aberta.

Tem autonomia de que se você está na instituição pública, você tem que fazer licitação para comprar o material X, uma merreca que tem ali na esquina. E você fica um mês e meio e a licitação que ganhou com um preço mais baixo e a qualidade péssima.

Tem algumas coisas que te angustiam, a interferência político-partidária horrível! Só tem piorado, e a escola só anda para trás. Mas é ... a atuação dos pais não é nesse sentido,

é o entendimento equivocado que as pessoas tem daquilo que tudo o que é público não é das pessoas.

A interferência de quando eu vou na escola meu filho brigar por uma qualidade, eu tenho todo o direito, se eu pago R\$500,00. R\$ 600,00, ou se ela é um escola do governo. É meu direito enquanto pai, mas é brigar pelo papel dela enquanto escola, e não brigar por exemplo: se a escola tem uma proposta para eles de 20 horas semanais, aí eu preciso viajar, ou essa semana eu preciso fazer compras ou estou com visitas, aí eu quero período integral. Eu não tenho o entendimento de que a escola é um lugar para ele ficar. Tem uma proposta pedagógica. Ele nem tem tolerância para ficar período integral. Mas eu não tenho com quem deixar ele aí eu quero que ele vá as 40 horas.

Eu não tenho o entendimento de que o professor precisa ser capacitado para dar uma qualidade, é importante eles estar lá quando eu quero, quando eu necessito, nesse sentido eu acho que tem que mudar.

