

CURSO DE PSICOLOGIA

Yohanna Breunig

**“A GRANDE QUESTÃO PARA SER PROFESSOR É SABER CRIAR MECANISMOS
PARA NÃO ADOECER”: PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO E AS
ESTRATÉGIAS ELABORADAS POR DOCENTES DE ESCOLAS ESTADUAIS**

Santa Cruz do Sul

2017

Yohanna Breunig

**“A GRANDE QUESTÃO PARA SER PROFESSOR É SABER CRIAR MECANISMOS
PARA NÃO ADOECER”: PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO E AS
ESTRATÉGIAS ELABORADAS POR DOCENTES DE ESCOLAS ESTADUAIS**

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul para a obtenção do título de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª. Ms. Karine Vanessa Perez.

Santa Cruz do Sul

2017

“Criamos a época da velocidade,
mas nos sentimos enclausurados dentro dela.

A máquina, que produz abundância,
tem nos deixado em penúria.

Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos;
nossa inteligência, empedernidos e cruéis.

Pensamos em demasia e sentimos bem pouco.

Mais do que máquinas, precisamos de humanidade.”

(Charles Chaplin, Último discurso – O grande ditador)

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente, e com muito carinho, à minha família, que se fez presente e amorosa em todos os momentos.

Ao meu pai e minha mãe, que sempre me incentivaram a estudar, estimulando-me a fazer o que eu gosto e ir atrás dos meus sonhos, com dedicação e perseverança. São um exemplo de amor e responsabilidade, sendo eles também especiais para a escolha da minha temática de pesquisa, visto que são professores e almejam uma educação de qualidade e reconhecida. Esta monografia também se aproxima um pouco mais da minha mãe, por ela ser professora de escola estadual e vivenciar cotidianamente muitas das questões que serão aqui abordadas, sem nunca desistir em meio às adversidades.

Ao meu irmão, companheiro de todas as horas, aquele que entrava no meu quarto para “jogar conversa fora”, mas que também sabia os momentos em que eu precisava me dedicar aos estudos.

À minha avó, Iracema, que também me incentivou a estudar e sempre contribuiu para que eu alcançasse os meus objetivos. Seu encanto pela possibilidade de eu fazer uma faculdade, algo que ela lamenta não ter conseguido, enche-me de alegria e faz-me sentir grata pelas oportunidades que sempre tive.

Às minhas amigas, por terem feito parte do meu sonho, tornando-o muito mais especial e cheio de afetos. Sem elas esse caminho com certeza não teria sido tão instigante e apaixonante. Por isso agradeço de coração por terem entrado na minha vida desde o início da graduação, constituindo esse grupo lindo que só se fortaleceu com o passar dos anos e que sempre esteve unido tanto nos momentos alegres, quanto nos mais difíceis.

À minha professora e orientadora Karine, com quem iniciei o contato através de uma disciplina, mas nosso vínculo foi realmente construído quando ela passou a ser minha supervisora de estágio. A partir daí, muitas trocas foram realizadas e muito aprendizado construído. Nossa relação foi se estreitando cada vez mais, o que possibilitou que ela se tornasse minha orientadora do Trabalho de Curso. Seu olhar para a saúde do trabalhador e para a questão do prazer e sofrimento apareceu com muita afeição, sem deixar de questionar as práticas vigentes. Fico imensamente grata por ter sido sua pupila e pelas trocas permeadas de conhecimento e compreensão.

Agradeço ainda, de modo geral, a todas as pessoas que foram, de alguma forma, importantes no meu percurso acadêmico e crescimento pessoal. Professores, supervisores

loais e acadêmicos, funcionários, colegas, amigos, clientes/pacientes de estágio. Todos contribuíram para que hoje eu possa tornar-me uma psicóloga realizada com a minha escolha profissional.

Por fim, mas não menos importante, agradeço sinceramente aos participantes desta pesquisa e que deram origem a esta produção. Professores tão empenhados em sua prática diária, capazes de reconhecer as dificuldades pelas quais a sua categoria tem passado, mas sem nunca perderem a esperança de uma educação melhor e mais valorizada. Vocês foram o vetor dessa monografia, surpreendendo-me positivamente com o carinho que demonstram por seu trabalho e, em especial, por seus alunos.

RESUMO

Inúmeras transformações têm ocorrido no mundo do trabalho, visto que o ato de produzir esteve sempre presente na vida da sociedade, mesmo se nos remetermos aos primórdios da humanidade. Portanto, os professores também foram atravessados pelas mudanças no mundo do trabalho e ainda passaram por transformações específicas na área da educação, tendo seus direitos e deveres descritos nas leis. Todavia, é possível perceber algumas cisões entre o que consta nas diretrizes e o que realmente acontece na prática diária, assim como nas condições de trabalho das organizações de ensino. Sendo assim, a presente pesquisa tem por objetivo investigar qual a influência da organização do trabalho na produção de prazer e sofrimento de professores de escolas públicas estaduais, considerando também as estratégias elaboradas para evitar o adoecimento. Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de campo qualitativa, em que oito professores de escolas estaduais do município de Santa Cruz do Sul/RS foram entrevistados individualmente, através da metodologia da Bola de Neve. Para análise e interpretação das informações, assim como para o embasamento teórico utilizamos os pressupostos da Psicodinâmica do Trabalho (adaptação da metodologia *strictu sensu*, o que inclui a pré-pesquisa, pesquisa propriamente dita, análise e discussão dos dados e validação). Desse modo, encontramos quatro eixos temáticos por meio da pesquisa de campo, sendo eles: transformações no mundo do trabalho e na educação, em que os docentes relataram suas percepções acerca das modificações do campo da educação nos últimos anos; organização do trabalho, a qual abrange a educação como um todo e não apenas o local de trabalho específico de cada profissional; dinâmica de prazer e sofrimento na categoria docente, onde aparecem aspectos que levam ao sofrimento e como este pode transformar-se em prazer, principalmente por meio do reconhecimento; e, por fim, estratégias elaboradas pelos docentes, em que nos deparamos com dois modos que o coletivo encontra para lidar com as adversidades do cotidiano: estratégias defensivas e estratégias de permanência do sujeito no trabalho. Concluímos que a maior fonte de prazer dos docentes e que se reflete no investimento no trabalho provém do reconhecimento dos alunos, assim como da possibilidade de acompanhar seu crescimento e desenvolvimento com o passar dos anos, o que serve de estímulo para que continuem exercendo o seu trabalho. Entretanto, constatamos que esses profissionais consideram que há pouco reconhecimento da sociedade sobre a sua categoria, assim como se sentem desestimulados pelos gestores públicos, que além de não designarem salários dignos, ainda os tem parcelado. Sendo assim, somos levados a pensar que é necessário mais investimento na educação e maior reconhecimento dos professores, para que estes consigam transformar seu sofrimento em prazer, ao perceberem que sua dedicação tem um sentido.

Palavras-chave: Psicodinâmica do Trabalho; Saúde do Trabalhador; Trabalho Docente; Prazer e Sofrimento; Estratégias Defensivas.

ABSTRACT

Countless transformations have occurred on working world, since producing was always present in society's life, even when we refer to the beginnings of mankind. Therefore, teachers also went through changes in working world, specifically the transformations on the educational field, having their rights and duties described in laws. However, is possible to notice some differences between what is on guidelines and what really happens on day-to-day practice, as well as on teaching work conditions. Thus, the present research has the objective of investigating what is the work's organization influence in the production of state public school teachers' pleasure and suffering, also considering developed strategies to avoid suffering. This work was developed from a qualitative field research, in which eight state school's teachers from Santa Cruz do Sul's city were individually interviewed, through Snowball methodology. For the analysis and interpretation of the information, as well as for the theoretical basis we used the presuppositions of the Work Psychodynamics (adaptation of the *strictu sensu* methodology, which includes pre-research, research and validation). Thereby, we found the following four thematic axes: transformations in the working world and education, where teachers have described their perceptions about changes in the field in recent years; work organization, which covers education as a whole and not only the specific workplace of each professional; dynamics of pleasure and suffering in the teaching category, where there are aspects that lead to suffering, but can also be turned into pleasure, mainly through recognition; and finally, strategies developed by teachers, in which we are faced with two ways they find to deal with everyday adversities: defensive strategies and work permanence strategies. We came to the conclusion that the greatest source of pleasure, which reflects on their investment in work, comes from the students' recognition, as well as from the possibility of watching them grow and develop over the years, which stimulates them to continue to carry out their work. However, we verified that these professionals consider that there is little recognition from society about their category, as well as they feel discouraged by the public managers and in addition to not earning decent wages, still have them parceled out. Therefore, we are led to think that we need to invest more in education as well as granting the teachers greater recognition, so they can turn their suffering into pleasure by realizing that their dedication has a meaning.

Keywords: Work Psychodynamics; Worker's Health; Teaching Work; Pleasure and Suffering; Defensive Strategies.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	13
2.1 A História e As Transformações no Mundo do Trabalho	13
2.2 O Trabalho na Educação e Suas Modificações	15
2.3 Prazer e Sofrimento no Trabalho	17
2.4 Estratégias Defensivas	20
3. METODOLOGIA	22
3.1 A Metodologia em Psicodinâmica do Trabalho	22
3.1.1 A Pré-Pesquisa	24
3.1.2 A Pesquisa Propriamente Dita	26
3.1.2.1 O Material da Pesquisa	28
3.1.2.2 Caracterização dos Participantes.....	29
3.1.2.3 Considerações Éticas	31
3.1.2.4 Observação Clínica.....	32
3.1.3 Análise e Interpretação dos Dados.....	33
3.1.4 Validação e Perlaboração	34
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	36
4.1 Transformações no Mundo do Trabalho e na Educação.....	37
4.1.2 Estado, Parcelamentos e Greves: Cadê o Salário do Professor?.....	40
4.2 Organização do Trabalho	44
4.2.1 Rotina de Trabalho.....	47
4.2.2 Entre o Trabalho Real e o Trabalho Prescrito	52
4.3 Dinâmica de Prazer e Sofrimento na Categoria Docente	54
4.3.1 Reconhecimento no Trabalho Docente	57
4.3.2 Reflexos do Trabalho na Saúde.....	62
4.4 Estratégias Elaboradas pelos Docentes.....	66
4.4.1 Estratégias Defensivas.....	67
4.4.2 Estratégias de Permanência do Sujeito no Trabalho	73
4.5 Perlaboração como Validação	78
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	86

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	93
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	94

1. INTRODUÇÃO

O exercício da profissão de professor requer grande dedicação, empenho e capacidade de resiliência, tendo em vista os desafios diários com que os docentes se deparam no cotidiano escolar. Estes profissionais possuem ferramentas essenciais para a formação de um aluno, o qual poderá ter mais possibilidades no futuro, conforme a instrução que obtiver durante a escola, ou seja, se for bem preparado pelos seus professores, dentre outros aspectos.

No entanto, quando nos remetemos ao ambiente escolar, deparamo-nos, muitas vezes, com dificuldades enfrentadas pelos docentes, principalmente quando nos referimos a escolas de rede pública. São diversos os fatores que atravessam esse meio: a falta de recursos disponibilizados para a realização das tarefas propostas; a sobrecarga de trabalho; o despreparo de alguns professores ao se depararem com a realidade escolar; a dificuldade em criar um vínculo com os alunos, de modo que se possa alcançar um aprendizado construtivo e colaborativo dentro da sala de aula; a multiplicidade de papéis que acabam por assumir; a falta de reconhecimento de sua profissão; baixa remuneração; e a pouca autonomia que lhes é dada (isso inclui todos os membros da escola, visto que, na grande maioria das vezes, quem implanta novos projetos ou escolhe o que deve ser feito na escola são órgãos superiores aos docentes).

Todos estes fatores estão interligados e acabam por influenciar no desempenho e na realização profissional do professor em seu ambiente de trabalho, podendo gerar estresse e, em casos mais graves, prejuízos físicos e psicológicos, como a Síndrome do Esgotamento Profissional (*Burnout*). A desmotivação de professores, seu sofrimento e seu consequente adoecimento no trabalho são fatores que têm sido visíveis não apenas no âmbito escolar, mas na sociedade em geral, seja pelo contato que as pessoas possuem com esses profissionais, bem como pelas informações que a mídia transmite. Concomitantemente, há muitos estudos publicados nos últimos anos abarcando temas como o estresse, o esgotamento e o adoecimento de professores devido ao trabalho, o que demonstra a preocupação social e acadêmica perante essa problemática.

Tendo em vista que os elementos acima descritos são resultado das transformações no mundo do trabalho e nas mudanças sociais, em que o professor sofre uma pressão para a realização do seu trabalho, sem o devido reconhecimento, ele acaba sentindo-se desvalorizado. Portanto, visando justamente manter a sua integridade e evitar o sofrimento no trabalho, muitos professores acabam por encontrar estratégias defensivas (DEJOURS, 1999) que lhes permitam continuar exercendo sua profissão sem que adoçam física ou

psiquicamente e sem que seja necessário o afastamento do trabalho (licença saúde). Estas estratégias consistem em ações como o absenteísmo, a perda de vínculo afetivo no meio escolar, o pedido de transferência de escolas, entre outras. As estratégias defensivas não são ações propriamente benéficas ao trabalho realizado, mas apenas se enquadram como uma alternativa para que os professores continuem trabalhando, buscando evitar seu adoecimento.

Entretanto, os docentes também podem elaborar aquilo que chamamos de estratégias de permanência do sujeito no trabalho (PEREZ, 2012), em que eles encontram maneiras mais positivas do que as estratégias defensivas para lidar com as situações adversas e evitar o adoecimento. Dentre as estratégias possíveis encontram-se o bom relacionamento com os colegas e alunos, o espaço alternativo de discussão, a conscientização e o estabelecimento de limites. É uma alternativa que traz benefícios ao contexto escolar e à subjetividade dos docentes, contudo não significa que irá alterar a organização do trabalho.

Por meio deste breve entendimento sobre o trabalho da categoria docente e de suas implicações, é possível apreendermos a inquietação que originou o tema desta pesquisa. A escolha por essa temática está relacionada à trajetória acadêmica da pesquisadora, que teve algumas aproximações com a área da educação e com escolas, assim como com a saúde do trabalhador. Da mesma forma, o interesse relaciona-se ao contato familiar com professores, tornando possível perceber muitas situações que ocorrem no cotidiano de trabalho e as angústias causadas no âmbito escolar. Há ainda o fato de que desde o ano de 2015 a remuneração dos professores passou a ser parcelada por parte do Estado do Rio Grande do Sul, o que pode ter gerado dificuldades financeiras aos professores, bem como maior desinvestimento na carreira docente.

Igualmente, essa pesquisa possui uma relevância social, visto a importância do profissional da educação para a população, pois são eles os principais agentes da formação acadêmica e até mesmo pessoal dos sujeitos. Todas as pessoas precisam passar pelo professor para concluir o ensino fundamental e o ensino médio e, assim, obterem maiores oportunidades no mercado de trabalho. Por conseguinte, a subjetividade dos estudantes também acaba sendo atravessada pela relação com os professores construída durante o percurso escolar. Posto isto, podemos compreender que esta pesquisa se revela interessante não apenas para trazer um conhecimento dos e para os professores, mas para toda a comunidade, já que esta é influenciada por aqueles e pela educação como um todo.

Outrossim, por mais que já haja um grande aparato de pesquisas acerca do sofrimento no trabalho por parte dos professores de escolas públicas, não foram constatadas publicações realizadas especificamente no município e na região de Santa Cruz do Sul. Do mesmo modo,

a maioria dos artigos encontrados não possui como foco a organização do trabalho e a identificação de estratégias defensivas, o que possibilita a esta pesquisa o desenvolvimento de uma temática ainda pouco abordada, conduzindo a novas contribuições não somente ao público-alvo, mas à sociedade e ao meio acadêmico.

Nesse sentido, buscando compreender como os professores lidam com as adversidades e sofrimento no trabalho, apresentamos como problema de pesquisa a seguinte questão: qual é a influência da organização do trabalho na produção de prazer, sofrimento e estratégias defensivas de professores de escolas públicas estaduais?

Visando responder este paradigma, definimos o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa. Como objetivo geral buscamos analisar a influência da organização do trabalho na produção de prazer e sofrimento de professores de escolas públicas estaduais, enfocando o uso de estratégias defensivas neste contexto. Para trilharmos um caminho mais definido e que pudesse suprir nossos questionamentos, definimos objetivos específicos, sendo eles: caracterizar as transformações no mundo do trabalho contemporâneo; compreender a organização do trabalho de docentes de escolas públicas estaduais; analisar a dinâmica de prazer e sofrimento no trabalho de professores de escolas públicas estaduais; e averiguar a existência de estratégias defensivas elaboradas pelos professores.

Para melhor compreensão do modo como a pesquisa foi desenvolvida, buscando responder como a organização de trabalho influencia a dinâmica de prazer e sofrimento e a elaboração das estratégias defensivas, organizamos este trabalho em cinco capítulos. Estes estão divididos em: Introdução; Revisão Bibliográfica; Metodologia; Análise e Discussão dos dados; e Considerações Finais.

O primeiro capítulo, “Introdução”, adentra na temática que se apresenta como objeto de estudo desta pesquisa, contextualizando-a e abordando seus objetivos, sua relevância social e acadêmica, assim como justificando o interesse da pesquisadora pela mesma. Também apresenta a divisão dos capítulos para melhor compreensão do modo como a pesquisa foi estruturada.

No segundo capítulo, “Revisão Bibliográfica”, detemo-nos na explanação da parte teórica referente à temática sobre a qual almejamos nos aprofundar, abarcando discussões essenciais que propiciam um suporte teórico *a priori*, para que seja possível compreender a posterior análise e discussão de dados. Para tanto, os conteúdos abordados foram divididos em quatro eixos para melhor apreensão das informações. Essa revisão foi importante para que ficássemos bem amparadas para realizar a pesquisa, sentindo-nos curiosas para identificar as semelhanças e diferenças entre o que a teoria enuncia e o que a realidade prática revela.

Quanto ao capítulo três, “Metodologia”, serão abordados os procedimentos metodológicos adotados para a produção do estudo, especificando qual o modelo de pesquisa utilizado, quais os critérios para a seleção dos participantes e como se deu o processo de levantamento de informações. Assim, será descrito o percurso da pesquisa, explanando desde a busca pelos sujeitos da pesquisa até a fase de análise e discussão de dados, informando também a metodologia que embasou esse estudo e as adaptações necessárias.

O quinto capítulo, “Análise e Discussão dos Dados”, tem por objetivo enunciar os resultados obtidos pela pesquisa, em que é feita uma análise das informações, pautada por uma discussão que visa relacionar os dados encontrados com o referencial teórico e demais achados científicos. É contemplada por alguns comentários verbais dos entrevistados, a título de exemplificação do que vem sendo abordado. Este capítulo está dividido em cinco eixos temáticos, dentro dos quais encontraremos mais alguns eixos específicos. A finalidade desta divisão é somente poder tornar a compreensão dos resultados mais clara, já que as temáticas estão inter-relacionadas e se atravessam na prática.

Por fim, o sexto e último capítulo, “Considerações Finais”, retoma, de modo geral, o conteúdo abordado durante toda a monografia, tecendo considerações sobre o que foi pesquisado e encontrado na prática. Da mesma forma, são feitas reflexões acerca da temática, em que a pesquisadora escreve sobre suas conclusões, pensando em quais eram as suas expectativas e o que foi de fato descoberto. Algumas questões também são problematizadas, assim como são feitas sugestões para estudos futuros.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A fim de possibilitar um maior entendimento acerca dos fatores que podem levar ao sofrimento no trabalho de professores de escolas estaduais e o consequente uso de estratégias defensivas, nesta revisão propomo-nos a descrever, brevemente, sobre questões pertinentes ao mundo do trabalho, perpassando também pela educação. Para tanto, foram criados os seguintes subtítulos: A História e As Transformações no Mundo do Trabalho; O Trabalho na Educação e Suas Modificações; Prazer e Sofrimento no Trabalho; e Estratégias Defensivas.

2.1 A História e As Transformações no Mundo do Trabalho

A sociedade tem passado por inúmeras transformações no mundo do trabalho, tendo em vista que este sempre se fez presente na vida das pessoas, mesmo se nos remetermos aos primórdios da humanidade. Antigamente, o homem já trabalhava como forma de subsistência, produzindo pequenas ferramentas de pedra para ir à busca de sua alimentação. No entanto, por muito tempo o trabalho foi considerado como algo negativo e desprezado, já que seu nome deriva do latim *tripalium*, cujo termo designava um instrumento de tortura no mundo cristão (WOLECK, 2002; RIBEIRO; LÉDA, 2004).

Desse modo, o trabalho foi associado ao sacrifício e punição, sendo considerado uma atividade daqueles que perderam a liberdade, como no caso dos escravos. Entretanto, a partir do Renascimento, começou a surgir uma nova concepção de trabalho, em que este passou a ser estimado como fonte de autorrealização e identidade (RIBEIRO; LÉDA, 2004). Assim, o trabalho em si já era a razão para que os sujeitos o fizessem, sem que necessitassem de uma causa externa para trabalharem (ALBORNOZ, 1994). Inclusive, no século XVIII o ócio passou a ser condenado, o que trouxe maior ênfase ao trabalho e à produtividade. Portanto, as pessoas passaram a trabalhar compulsivamente e praticamente sem pausas (KURTZ, 1997).

Através da Revolução Industrial, que ocorreu entre o século XVIII e XIX, o trabalho artesanal passou a ser substituído pelo uso de máquinas, passando a ser assalariado. Este foi um momento histórico para o mundo do trabalho, proporcionando mais oportunidades de emprego à população, com incrementação de novas tecnologias, como máquinas de produção (FREITAS JUNIOR, 2014). A partir desse período, surgiram novos modelos de trabalho e produção: taylorismo, fordismo e toyotismo (também conhecido por modelo japonês).

O taylorismo tinha como objetivo diminuir o tempo utilizado nas atividades, aumentando a produtividade, através de tarefas fragmentadas e realizadas individualmente. Todavia, desconsiderava os sujeitos ali implicados, causando consequências (tanto físicas, quanto psicológicas) à saúde destes trabalhadores. Na mesma época (final do século XIX), surgiu o fordismo, também focado no trabalho individualizado, proporcionando inovações econômicas e tecnológicas, cujo trabalho era realizado através da produção em massa. Houve uma maior intensificação da divisão das tarefas, impedindo que os operários tivessem tempo de descanso, os quais adquiriam ritmos automáticos, semelhantes a máquinas (ALENCAR; OTA, 2011).

A partir da década de 1950, apareceu um novo modo de organização do trabalho, conhecido como toyotismo. Entretanto, somente a partir de 1970 é que ganhou força, devido à crise estrutural e à extinção dos modelos taylorista e fordista (a conhecida crise do fordismo). Seu diferencial advém do fato de que, neste modelo, os trabalhadores já não ficavam mais restritos às mesmas funções, podendo realizar diferentes tarefas. Da mesma forma, iniciou-se o trabalho em equipe e o trabalhador passou a se envolver com os objetivos da empresa, o que resultou em maior implicação dos sujeitos com as tarefas, bem como maior rendimento (ALENCAR; OTA, 2011).

Este modelo se desenvolveu na época em que se iniciou o processo de reestruturação produtiva, desencadeando na acumulação flexível. Foi um momento em que os planos econômico, político e social estiveram instáveis e inseguros, havendo então a privatização do Estado (tanto no Brasil, como nos demais países que passaram por esse período), flexibilização do trabalho (jornada de trabalho, remuneração e direitos sociais) e desregulamentação do mercado, através do neoliberalismo, como tentativa de superar a crise. Essa reestruturação, que no Brasil chegou tardiamente, na década de 1990, proporcionou o avanço da globalização e do neoliberalismo, visto que foi um processo que evidenciou a necessidade de mudanças estruturais na área da produção e do trabalho, adotando novos modelos de organização e gestão no trabalho (NARDI, 2006; PRATA; PROGIANTI; DAVID, 2014).

Por outro lado, a reestruturação produtiva trouxe preocupações aos trabalhadores, tornando mais intensas as pressões no local de trabalho, gerando medos e incertezas aos profissionais assalariados, de quem se exigia qualidade e produtividade, além de propiciar a precarização do trabalho. Desse modo, Seligmann-Silva (2011) aponta que houve um crescente sofrimento social, visto que estes trabalhadores não estavam amparados por leis que assegurassem seus direitos. Esta mesma situação se aplica aos profissionais da educação, que

viviam os mesmos temores e só passaram a ter normas para a sua valorização profissional através dos princípios da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, atualizada em 1996 (OLIVEIRA; PIRES, 2014).

2.2 O Trabalho na Educação e Suas Modificações

Assim como os trabalhadores, em geral, foram atravessados pelas mudanças no mundo do trabalho, os professores, que também fazem parte deste grupo, passaram por transformações específicas na área da educação, cujos direitos e deveres estão descritos nas leis. No entanto, há algumas divergências entre o que está prescrito e o que percebemos na prática diária, bem como nas condições das organizações de ensino (OLIVEIRA; PIRES, 2014).

A educação tornou-se, de fato, um direito de todos no Brasil, quando promulgada pela Constituição Federal de 1934, cujos conhecimentos comportamentais e científicos passaram a envolver os saberes escolares, com base nos valores morais. Sendo assim, a educação passou a ser um direito social dos cidadãos, reservando ao professor um papel essencial. É por intermédio deste profissional (e do meio escolar) que os sujeitos irão constituir parte de sua subjetividade, tendo a oportunidade de socializar e tornarem-se preparados para governarem a si mesmos (OLIVEIRA; PIRES, 2014). Isto nos mostra que as escolas não enfocam apenas a aprendizagem dos conteúdos programáticos, mas a formação e cidadania de seus alunos.

Embora esta profissão mereça grande reconhecimento, é possível constatar que há uma precarização do trabalho, cuja origem pode ser notada a partir da crise do fordismo, na década de 1970. Dentre as modificações ocorridas através do neoliberalismo, Oliveira e Pires (2014, p. 75) apontam que este “[...] representou o estabelecimento de reordenações nos sistemas educacionais, momento em que houve uma redefinição do papel do Estado na sua relação com a educação”, estabelecendo uma relação mais empresarial, em que se visava à eficiência e eficácia da escola.

Em relação às condições de trabalho e valorização do profissional, a situação não se difere muito, visto que não havia garantias constitucionais que valorizassem o trabalho digno e a dignidade do local de trabalho. Foi somente a partir da Constituição de 1988 e da atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que os docentes puderam contar com princípios e normas que buscassem a sua valorização (OLIVEIRA; PIRES, 2014). Da mesma forma, há um documento produzido pela UNESCO – Organização

das Nações Unidas para a Educação, juntamente com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), referente a recomendações de 1996, relativa ao Estatuto dos Professores (UNESCO/OIT, 2008).

Nesta última é possível encontrar recomendações direcionadas ao profissionalismo, à liberdade profissional, ao salário, ao desenvolvimento na educação e à autonomia dos docentes. O documento considera, portanto, que o ensino deve ser visto como profissão, pois exige o conhecimento e competências específicas por parte do professor, o qual deve manter-se atualizado e em formação contínua. Quanto à liberdade profissional, o mesmo descreve a importância de dar ao docente a liberdade de organizar e executar suas tarefas educativas, visto que ele está qualificado para avaliar o material ou a metodologia que serão mais adequados para os seus alunos (UNESCO/OIT, 2008).

No que tange ao salário, este deveria refletir tanto a importância da função docente para a sociedade, quanto as responsabilidades que recaem sobre estes profissionais no exercício de sua atividade. De mesmo modo, deveria haver prioridade no orçamento do país para que parte do rendimento nacional fosse destinada ao desenvolvimento da educação. Por fim, o documento revela que deveria haver mais autonomia às organizações de professores, tendo em vista que estes podem contribuir demasiadamente para o processo de educação, havendo a possibilidade de participarem do processo de elaboração da política educacional (UNESCO/OIT, 2008).

Apesar de os documentos e leis apresentarem visões positivas e de valorização aos docentes, percebemos que na prática não é bem assim que ocorre. No que tange à questão salarial, percebemos que não há uma remuneração exatamente proporcional à importância da profissão. Nesse sentido, Tumolo e Fontana (2008) analisam o passado da carreira de docentes e concluem que uma das possíveis causas para a desvalorização salarial e também social, advém da época em que as mulheres entraram para o magistério em grande quantidade, provocando tal desvalorização, através do imaginário social e da própria constituição profissional da categoria.

Podemos perceber que além de demonstrar uma falta de compromisso para com a educação, notamos uma questão de gênero fortemente arraigada à profissão. Ainda na atualidade percebemos um número muito maior de mulheres, no cargo de docente, do que de homens, apesar da crescente inserção destes no meio escolar. Mas, independente desta hipótese, é visível que grande parte dos educadores, sujeitos de grande responsabilidade pedagógica e social, não é tratada de forma digna na sociedade brasileira (OLIVEIRA; PIRES, 2014).

Frente a tantas dificuldades diariamente enfrentadas pelos docentes, aqueles que deveriam ser valorizados pelo seu relevante trabalho na formação de sujeitos pensantes, mas que, contudo, continuam lutando pelos seus direitos, devemos nos questionar sobre o que os mantêm no exercício de sua profissão. Por mais que haja muitas respostas, as quais podem variar entre os profissionais, o que podemos afirmar é que a profissão é dotada de fatores que produzem o prazer e o sofrimento no exercício da docência.

2.3 Prazer e Sofrimento no Trabalho

O prazer que o sujeito sente em relação ao seu trabalho condiz com a sua satisfação e motivação para realizar as tarefas propostas por sua instituição. Este sentimento está diretamente ligado à sensação de ser útil àquele lugar, advinda do reconhecimento que seus chefes, colegas ou clientes/alunos manifestam sobre si, ou seja, se dá por meio do olhar do outro. Entretanto, quando isso não ocorre, o sujeito é levado a pensar que todo o seu esforço não valeu a pena, sendo conduzido a um processo de sofrimento (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994).

Qualquer profissão produz prazer e sofrimento associados, mas o sujeito começa a adoecer no momento em que o tormento no trabalho se torna maior que o prazer. Este é um sentimento muito comum nas organizações de trabalho, podendo caracterizar-se como um sofrimento criativo ou patogênico. O primeiro refere-se à capacidade que o sujeito apresenta de transformar aquilo que faz sofrer em prazer, por meio do reconhecimento que recebe em seu ambiente de trabalho. Desse modo, ele consegue compreender o seu trabalho como dotado de significado, o que o faz sentir que o seu investimento pessoal produz sentido, mesmo que gere certa aflição (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994).

Já o sofrimento patogênico ocorre justamente quando não há esse reconhecimento no trabalho, por mais que o sujeito empregue suas energias para realizar o melhor possível em sua atividade, o que gera nele um sentimento de desvalia e incapacidade. Conforme Dejours (2004b), a patologia aparece quando o sujeito passa a se sentir impotente e aborrecido diante do seu emprego, obedecendo apenas a ordens rígidas e fixas. Algumas características que podem evidenciar o sofrimento patogênico em professores são o esgotamento profissional, o estresse, a sobrecarga, o desgaste e a frustração frente a sua atividade (SANTINI; MOLINA NETO, 2005).

Ademais, o sofrimento no trabalho pode ocorrer quando o profissional teme não atingir seus objetivos (medo da incompetência), pode advir da pressão externa e pela desesperança em ser reconhecido pelo seu trabalho (DEJOURS, 1999; OLIVEIRA, 2006). O medo da incompetência pode ocorrer tanto pela falta de reconhecimento, quanto pela diferença entre a organização prescrita e real do trabalho, ocasionando na frustração dos sujeitos. Também existe uma “pressão para trabalhar mal”, visto que apesar de o trabalhador saber de suas funções, ele não consegue executá-las, “[...] porque o impedem as pressões sociais do trabalho. Colegas criam-lhe obstáculos, o ambiente social é péssimo, cada qual trabalha por si, enquanto todos sonegam informações, prejudicando assim a cooperação” (DEJOURS, 1999, p. 31). E por fim, aponta-se a desesperança quanto ao reconhecimento no trabalho.

O reconhecimento é, sem dúvidas, um componente essencial para que os trabalhadores deem um sentido àquilo que realizam, servindo de motivação para darem continuidade às tarefas, com dedicação e empenho, além de reafirmar que seu trabalho está sendo efetivo e que é necessário ao meio social. É, portanto, “[...] decisivo na dinâmica da mobilização subjetiva da inteligência e da personalidade no trabalho” (DEJOURS, 1999, p. 34). Este autor refere que, a partir do reconhecimento, todas as angústias, dúvidas, investimento e decepções referentes ao trabalho, passam a ter um sentido, compensando a parcela de sofrimento, já que sua dedicação foi benéfica à organização do trabalho.

Nesse sentido, podemos pensar que o sujeito transforma e constitui a sua subjetividade e identidade por meio do seu emprego e das relações que lá estabelece, posto que assim como ele influencia, também é influenciado pelo meio no qual se insere e interage. O trabalho, portanto, possui um significado não apenas para a realização do serviço, mas também pessoal e coletivo. Deste modo, a Psicodinâmica do Trabalho (PdT) considera a importância do reconhecimento do sujeito pelo outro, como forma de dar sentido à sua atividade e como possibilidade de (re) significar a sua experiência no ofício (DEJOURS, 1999).

Considerando que a identidade é transformada e se constitui através do olhar do outro, devemos lembrar que quando não há um reconhecimento, o sujeito pode adoecer, o que nos permite afirmar, conforme Sznalwar, Uchida e Lancman (2011), que a saúde é intersubjetiva. Ou seja, este sujeito existe e se constitui na relação com o outro, nunca isoladamente, sendo o trabalho um local onde esta interação também ocorre e, por isso, a importância das relações entre o coletivo.

Freitas e Facas (2013) descrevem, também a partir do aporte teórico da PdT (Dejours, 1997), que o reconhecimento ocorre em dois níveis. O primeiro refere-se à beleza do trabalho, enunciada pelos pares, enquanto o segundo diz respeito ao julgamento da utilidade do

trabalho, pronunciado pelos chefes, gerentes e clientes. Em relação aos professores, podemos considerar importante o reconhecimento vindo do Estado (através de leis, direitos e remunerações condizentes ao seu fazer educativo), das Secretarias de Educação, dos diretores e funcionários da escola e dos alunos. Este reconhecimento deve ocorrer no sentido de valorizar os objetivos alcançados pelo profissional, reconhecendo-o também como pessoa, como sujeito essencial para a formação de novos cidadãos.

Entretanto, quando o reconhecimento não aparece no ambiente de trabalho, abre-se espaço para o aparecimento do sofrimento, sendo que uma de suas manifestações se dá através do estresse vivenciado pelos trabalhadores, perpassando o local de trabalho e permeando todos os âmbitos de sua vida, podendo levar a problemas mais sérios. Esta manifestação em professores envolve os alunos inquietos e que transgridem as regras, a falta de recursos nas escolas, a baixa remuneração, a falta de reconhecimento do trabalho docente, a desmotivação ao preparar atividades aos alunos e não conseguir realizá-las, dentre tantos outros motivos evidenciados pelos mesmos. Goulart Junior e Lipp (2008) afirmam que o elevado índice de estresse em docentes evidencia um nível muito significativo de tensão, o que diminui a força do sistema imunológico, podendo oportunizar a incidência de doenças, caso o profissional não encontre maneiras de lidar com o mesmo e minimizá-lo.

Pesquisas (SANTINI; MOLINA NETO, 2005; OLIVEIRA; GOMES, 2004; GOULART JUNIOR; LIPP, 2008) têm demonstrado um alto nível de irritação e sofrimento em docentes, os quais se sentem sobrecarregados física e psiquicamente, com pouca autonomia, tendo que assumir uma multiplicidade de papéis (educador, pai, mãe, conselheiro, entre outros) e, muitas vezes, sentem-se despreparados para lidar com a realidade escolar. Normalmente saem da faculdade muito bem amparados teoricamente, com domínio do conteúdo. No entanto, não estão preparados para lidar com os alunos e, portanto, têm dificuldades para enfrentar a realidade com que se deparam. Oliveira (2006, p. 38) aponta que “muitos cursos de formação de professores [...] proporcionam-lhes uma formação conservadora e tecnicista, impedindo-os de constituírem-se profissionalmente de forma crítica e reflexiva”.

Frente a todos os aspectos que podem levar ao sofrimento no trabalho e a desmotivação, Woleck (2002, p. 14) nos lembra de que “nos dias de hoje, o emprego constitui, para uma grande maioria da população brasileira, a única fonte de distribuição de renda e, conseqüentemente, a única forma de sobrevivência”. Essa afirmação vai ao encontro do que mostram pesquisas feitas com professores, como as realizadas por Oliveira e Gomes (2004) e Santini e Molina Neto (2005), em que constataram que muitos destes ainda continuam no

cargo apenas como forma de manter a sua subsistência, visto que é deste emprego que advém a sua renda. No entanto, alguns demonstram grande vontade de se afastar do emprego, justamente devido ao estresse e sofrimento no trabalho, à sobrecarga e às dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Esses discursos se mostram evidentes quando constatamos o grande número de docentes que necessitam de um tempo de licença da escola.

Justamente visando driblar as dificuldades encontradas no cotidiano de trabalho, tentando burlar (ou pelo menos lidar com) o sofrimento a que estão expostos, os profissionais se veem na necessidade de encontrar meios para evitar o adoecimento psíquico. Dessa forma, acabam utilizando estratégias defensivas, as quais podem ocorrer tanto individual, como coletivamente. Igualmente, estas podem ser conscientes ou inconscientes para o sujeito.

2.4 Estratégias Defensivas

As estratégias defensivas aparecem como uma alternativa para evitar o adoecimento físico e psíquico dos trabalhadores, os quais adotam atitudes para conseguirem continuar trabalhando e exercendo a profissão. No entanto, isso não significa que seja totalmente benéfico, pois ao mesmo tempo em que protege a saúde do trabalhador, evita que a organização do trabalho seja modificada. Algumas pesquisas (OLIVEIRA; GOMES, 2004; SANTINI; MOLINA NETO, 2005) demonstram, em sua análise, que muitos docentes acabam por faltar ao trabalho sem dar justificativa, fazem apenas o mínimo exigido dentro de sala de aula, sem conseguirem estabelecer um bom relacionamento com os seus alunos.

Tais estratégias de defesa conseguem fazer com que os docentes se adaptem às pressões do trabalho, alcançando seu objetivo de afastar o sofrimento e, principalmente, o adoecimento (BUENO; MACÊDO, 2012). Entretanto, se o sujeito está em sofrimento e não consegue encontrar algumas alternativas para conseguir lidar com o contexto e com os fatores estressores, ele poderá adoecer. A partir da PdT podemos evidenciar que além desta necessidade de adaptação do profissional ao trabalho, evitando a loucura e prosseguindo a realização do mesmo, as estratégias defensivas produzem uma resistência à mudança, visto que estabilizam a relação subjetiva com a organização do trabalho. Deste modo, os profissionais, quando internalizam essas defesas, passam a aceitá-las de forma que lhes pareçam naturais, sem questionar a sua existência, o que gera uma alienação e conseqüente reprodução das mesmas (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994; BOTTEGA; PEREZ; MERLO, 2013).

As estratégias defensivas podem ser tanto individuais, quanto coletivas. Ao referir-se a estas, a partir da PdT, Oliveira (2006) caracteriza algumas das atitudes utilizadas por professores:

[...] a excessiva submissão; a resistência a todos os tipos de mudança; o baixo índice de envolvimento com o trabalho, com as aspirações e as lutas da categoria profissional; as psicossomatizações; a dessensibilização perceptual, que impede a consciência de sérios problemas vivenciados no cotidiano da escola (OLIVEIRA, 2006, p. 33).

Ao mesmo tempo em que estas estratégias visam impedir o adoecimento, minimizando o sofrimento, é preciso tomar cuidado com a frequência com que ocorrem, pois quando passam a ser utilizadas excessivamente, podem sofrer distorções, tornando-se ineficazes. Como consequência, o sujeito passa a apresentar o sofrimento psíquico em forma de sintomas (OLIVEIRA, 2006), resultando em um efeito contrário ao desejado inicialmente.

Santini e Molina Neto (2005) constataram, a partir de sua pesquisa com professores, que muitos utilizavam estratégias defensivas para conseguir manter a sua vaga de emprego. Dentre estas, destacaram o absenteísmo, os pedidos de transferência de escola e a perda do vínculo afetivo com os alunos. Sendo assim, podemos entender que as estratégias defensivas servem como meio de manter o sujeito no exercício da sua profissão, sem que o mesmo adoça, lidando com o sofrimento e com as dificuldades do cotidiano através de diferentes atitudes.

Estas estratégias demonstram que algo não está indo bem na organização do trabalho e por isso lançam mão de tais alternativas. Contudo, mesmo em uma instituição em que exista mais prazer do que sofrimento é muito provável que apareçam algumas estratégias defensivas em determinados momentos, dada a dinâmica de prazer e sofrimento que permeia as organizações de trabalho.

3. METODOLOGIA

Visando discorrer acerca dos procedimentos metodológicos que utilizamos para a realização desta pesquisa, foram elencados quatro itens, para melhor explanação, a partir do subtítulo que aborda a Psicodinâmica do Trabalho (PdT). Esta foi a abordagem que embasou nossas investigações, tanto teórica, quanto metodologicamente, salvo algumas adaptações à proposta *strictu sensu* (conforme detalharemos a seguir). Tal metodologia foi utilizada, portanto, para o aprofundamento teórico, assim como para análise, descrição e interpretação dos resultados.

Deste modo, descrevemos os seguintes tópicos, imprescindíveis para a metodologia da PdT: a Pré-Pesquisa, em que está descrito o percurso inicial da mesma, contendo a pesquisa documental; a Pesquisa Propriamente Dita, cujas etapas contam com a análise da demanda, o material da pesquisa, a caracterização dos participantes, considerações éticas e a observação clínica; a Análise e Interpretação dos Dados, em que também descrevemos a formação do grupo de pesquisadoras; e, por fim, a Validação e Perlaboração da pesquisa pelos entrevistados.

Antes de adentrarmos diretamente nas fases da pesquisa, apresentaremos um breve entendimento acerca da metodologia da PdT, a fim de enunciar do que se trata, como emergiu e qual a sua proposta teórico-prática. Tais comentários visam ampliar os conhecimentos acerca da metodologia que embasou essa pesquisa.

3.1 A Metodologia em Psicodinâmica do Trabalho

A metodologia em Psicodinâmica do Trabalho (PdT) emergiu a partir dos estudos de Christophe Dejours (2004a) acerca da presença de sofrimento e prazer associados nas instituições de trabalho. O autor afirma que essa dinâmica faz parte das vivências dos trabalhadores e que o sofrimento pode transformar-se em prazer, na medida em que os profissionais são reconhecidos no e pelo o seu fazer. Entretanto, esse sofrimento pode levar ao adoecimento, quando não há o reconhecimento necessário e o sofrimento se sobressai.

Foi justamente isso que intrigou Dejours e o fez focar os seus estudos no aspecto da normalidade, ao invés das patologias, em que ele tentava compreender como os sujeitos conseguem manter sua saúde mental, apesar de todo o sofrimento. Desse modo, ele chegou à conclusão de que os trabalhadores, em sua grande maioria, adotam estratégias defensivas que

impedem a manifestação de patologias e possibilitam a permanência no trabalho (DEJOURS, 2004a). Destarte, essa metodologia da PdT “[...] busca compreender os aspectos psíquicos e subjetivos que são mobilizados a partir das relações e da organização do trabalho”. (HELOANI; LANCMAN, 2004, p. 80). No caso dessa pesquisa visamos encontrar tais aspectos por meio dos relatos dos docentes, tentando apreender de que modo eles constituem sua subjetividade por meio do trabalho e como ocorre a relação com a organização de trabalho.

Esse tipo de investigação pode ser denominada como pesquisa-ação, em que partimos do princípio de que não há uma neutralidade por parte do pesquisador. Assumimos que há uma interação entre pesquisador e pesquisado, posto que podemos modificar e sermos modificados pelo meio (HELOANI; LANCMAN, 2004; DEJOURS, 2004a). Nossa pesquisa, portanto, não consistiu em relatar apenas o que foi dito, de forma minuciosa, mas foi além, visto que colocamos nossas percepções e nosso olhar sobre o material coletado. E mesmo que nos mantivéssemos restritos ao enunciado pelo entrevistado, nossa análise não nos permitira absoluta neutralidade. Da mesma forma, estamos cientes de que nossa pesquisa de campo pode provocar mudanças, ou pelo menos reflexões, naqueles que foram entrevistados, sendo este um ponto importante da pesquisa, visto que desacomoda os sujeitos.

Sendo assim, Dejours (2004a) formulou algumas fases importantes a serem executadas para a realização de uma pesquisa embasada na PdT. Há quatro momentos cruciais, dentro dos quais pode haver outras especificações. São eles: pré-pesquisa, pesquisa propriamente dita, interpretação e validação intermediada pela perlaboração. Ressaltamos aqui que apesar de seguirmos a metodologia da PdT, devemos levar em conta que nem tudo o que foi pensado pelo autor se adequa à nossa realidade de pesquisa, já que suas ações foram pensadas no contexto francês e no Brasil encontramos alguns aspectos diferentes.

O que queremos dizer é que na França é muito comum que as próprias instituições procurem profissionais para realizar uma pesquisa-ação, por exemplo, em que a demanda surge dos próprios trabalhadores. Entretanto, no Brasil não costumamos presenciar esse tipo de iniciativa, o que acarreta na identificação da demanda por parte dos profissionais/pesquisadores, a partir do que cada um percebe como fator relevante a ser investigado. De mesmo modo, há algumas peculiaridades que podem ser encontradas em cada situação de trabalho, indicando a necessidade de adaptações, sem que haja comprometimento da integridade da metodologia (HELOANI; LANCMAN, 2004).

Assim sendo, revelamos que esta pesquisa emergiu a partir de uma demanda previamente estabelecida, em que já chegamos ao campo com a intenção de compreender a

dinâmica de prazer e sofrimento dos docentes de escolas estaduais do município de Santa Cruz do Sul/RS, verificando a existência de estratégias defensivas. Nesse sentido nos referimos a uma das adaptações à metodologia *strictu sensu* (PEREZ, 2012), que havíamos anunciado anteriormente. Esta se refere ao fato de não termos realizado encontros de grupo com o público-alvo, como Dejours enfatiza em seus estudos. Optamos por utilizar entrevistas individuais para a coleta do material, em função da dificuldade de reunir docentes em um grupo, devido sua carga horária exaustiva e que se estende para diferentes turnos. Todavia, a análise e discussão dos dados foram feitas pensando no coletivo e não individualmente.

Seguem, abaixo, as fases da pesquisa, conforme a metodologia proposta, em que relatamos como se deu o processo de realização da pesquisa. Para tanto, descrevemos desde o início de nossa inserção no campo até a finalização da análise, validação e perlaboração.

3.1.1 A Pré-Pesquisa

A pré-pesquisa constitui-se como a primeira fase da metodologia da PdT, em que é feita a pesquisa documental, assim como os primeiros contatos com o campo que se pretende investigar. Dejours (2004a) afirma que é neste momento que pensaremos em como chegar aos sujeitos da pesquisa, fazendo alguns contatos iniciais, e se eles estarão realmente dispostos a participar da mesma. O autor destaca a importância de buscarmos uma compreensão *a priori* acerca da organização de trabalho que visamos investigar, estando ciente de suas transformações ao longo do tempo e situação atual.

Quando a pesquisa ocorre vinculada a uma instituição também se faz relevante obter um conhecimento mais aprofundado desta, buscando ficar a par de questões pertinentes ao local e, se possível, realizar visitas e conversas com alguns trabalhadores (DEJOURS, 1997). Entretanto, esta pesquisa não foi vinculada a nenhuma instituição específica, mas, ao contrário, foi feito contato direto com os profissionais com quem foram realizadas as entrevistas. De qualquer forma, buscamos compreender melhor como se dá o processo da educação atual, assim como suas transformações, e também nos informamos sobre o funcionamento do Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS-Sindicato) e algumas das lutas da categoria.

Sendo assim, a presente pesquisa foi contemplada, inicialmente, por uma revisão bibliográfica, elaborada através da busca de aparato teórico referente ao tema pesquisado, em que foi necessário um conhecimento prévio daquilo que objetivávamos analisar no campo de

pesquisa. Esta revisão continuou sendo feita durante a realização da mesma, sendo importante para associar a teoria e a prática, contribuindo para a elaboração da posterior análise dos dados.

O levantamento bibliográfico ocorreu por meio de revistas, livros, materiais eletrônicos, através de diferentes materiais científicos que proporcionassem um entendimento acerca do tema em questão, objetivando encontrar informações possíveis acerca das produções já existentes na área (CERVO; BERVIAN, 2002). Conforme Alves-Mazzotti (2002), esta revisão permite a contextualização para o problema, bem como serve para nos indicar o que já há na literatura, contribuindo para a construção do referencial teórico da pesquisa.

Para a realização da mesma foi utilizada a metodologia de pesquisa qualitativa, sendo esta uma investigação de campo, cuja finalidade foi poder entrar em contato com sujeitos que fizessem parte da realidade escolhida como tema de investigação. A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela busca de compreensão, descrição e explicação de um dado fenômeno, sendo diversificada e flexível, sem que haja regras estritamente precisas (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSNAJDER, 1999; SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Este tipo de investigação não se interessa por quantificar resultados, mas visa aprofundar o entendimento sobre uma organização ou um grupo social, como é o caso da categoria profissional de docente, que foi o público-alvo dessa pesquisa (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Ou seja, é necessário que o pesquisador esteja interessado na compreensão da dinâmica das relações sociais, apreendendo a subjetividade presente no discurso do entrevistado, a fim de manter maior fidedignidade na posterior análise, interpretação e resultados. Gibbs (2009, p. 23) complementa esta definição, afirmando que

[...] um compromisso fundamental da pesquisa qualitativa é ver as coisas pelos olhos dos entrevistados e participantes, o que envolve um compromisso com a observação de eventos, ações, normas e valores, entre outros, da perspectiva das pessoas estudadas. O pesquisador tem que ser sensível às perspectivas diferenciadas de grupos distintos e ao conflito potencial entre a perspectiva daqueles que estão sendo analisados e os que os estão analisando (GIBBS, 2009, p. 23).

Tendo em vista tais aspectos necessários previamente à entrada no campo de pesquisa, destacamos que foi nessa fase que pensamos em como escolheríamos os primeiros entrevistados. Estes indicaram os demais, visto que utilizamos a metodologia da Bola de Neve (detalhada no tópico a seguir). Nosso objetivo foi entrar em contato com algumas lideranças da categoria profissional docente ou que tivessem certa representatividade dentro de sua atuação, para, então, iniciarmos a pesquisa.

Considerando que o CPERS-Sindicato é a instituição que luta pelos direitos dos professores, servindo como local de suporte aos mesmos, optamos por iniciar a busca de participantes por meio deste estabelecimento, contatando algumas lideranças. Foi deste modo que conseguimos contatar uma pessoa que já foi representante do sindicato, sendo ela a nossa primeira entrevistada.

Ademais, tivemos outro entrevistado que também deu início às seguintes indicações, sendo convidado a participar da pesquisa a partir de uma palestra ministrada pelo mesmo na universidade do município, em que percebemos sua implicação para com a educação e sua constante luta para melhor as condições trabalhistas dos docentes. Este é um professor mais jovem do que a primeira entrevistada e com menos tempo de atuação em escolas. Sendo assim, tivemos dois perfis aparentemente diferentes (o que não significa que não tenham experiências, pensamentos e sentimentos em comum), através dos quais obtivemos as demais indicações.

3.1.2 A Pesquisa Propriamente Dita

Esta é a fase em que a pesquisa propriamente dita se desenvolve. Apesar de já ter sido iniciada com a pré-pesquisa, este foi o momento em que se realizou a parte com enfoque prático da investigação, que neste caso foram as entrevistas individuais semiestruturadas com os profissionais docentes. É nessa etapa que o contato com o campo se torna mais intenso, sendo muito importante nos atermos aos comentários verbais (explicados adiante) enunciados pelos entrevistados (DEJOURS, 2004a).

Para identificar o público-alvo da pesquisa foi utilizada a metodologia da Bola de Neve (*Snowball*), a qual consistiu na indicação de um participante para o outro, ou seja, os dois primeiros entrevistados indicaram os próximos e assim por diante, criando uma espécie de rede (BALDIN; MUNHOZ, 2011; VINUTO, 2014). Esta é uma técnica de análise não probabilística, ou seja, seus resultados não são passíveis de generalização. Vinuto (2014, p. 205) acrescenta que um dos objetivos da Bola de Neve é o “[...] desejo de melhor compreensão sobre um tema”.

Esta metodologia sugere que iniciemos a pesquisa contatando sujeitos que tenham certa representatividade dentro do seu grupo ou comunidade, a exemplo dos líderes, para, a partir destes, obter as próximas indicações de entrevistados. Baldin e Munhoz (2011, p. 333) ao se referirem à descrição de Albuquerque acerca da abordagem da Bola de Neve, afirmaram que

[...] os primeiros participantes contatados na aplicação da pesquisa são as “sementes”, que devem ter conhecimento da sua localidade, do fato acontecido ou das pessoas que vivem na comunidade. Esse mesmo indivíduo (a “semente”) indicará outra(s) pessoa(s) de seu relacionamento (ou de seu conhecimento) para que também participe(m) da amostra, esses são os “filhos” das “sementes” (BALDIN; MUNHOZ, 2011, p. 333).

Destarte, não tivemos conhecimento *a priori* de todos os participantes, visto que foram indicados pelos demais, conforme anteriormente enunciado, assim como não houve vínculo da pesquisa com nenhuma instituição. A partir da indicação e contato disponibilizado pelos entrevistados, foram feitas ligações para verificar o interesse do sujeito em participar da pesquisa e, então, agendamos um dia, local e horário para realizar as entrevistas semiestruturadas, cujo roteiro encontra-se no Apêndice A.

Para que todas as questões acima abordadas pudessem emergir ao longo da pesquisa, adotamos como instrumento para sua realização as entrevistas semiestruturadas. Estas permitem que o pesquisador formule perguntas que considere importantes, mas abre espaço para que o participante possa complementar a entrevista, trazendo elementos que julgue relevantes para a pesquisa (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSNAJDER, 1999). Segundo Vinuto (2014, p. 214), as entrevistas servem como “[...] uma via de acesso privilegiado aos significados dados pelos atores às suas ações”, contribuindo demasiadamente para os resultados da pesquisa, sem que esses possam ser generalizados.

Portanto, as entrevistas semiestruturadas, justamente por serem semiabertas permitiram que cada profissional trouxesse questões relevantes acerca da organização do trabalho, incluindo temáticas que talvez não estivessem contempladas no roteiro previamente estabelecido. Dessa forma, foi possível estabelecer um diálogo enriquecedor entre ambas as partes, contribuindo para uma análise fundamentada na realidade da categoria profissional.

No dia combinado explicamos ao profissional de que se tratava a pesquisa e qual o seu objetivo, certificando-lhe de que sua identidade seria preservada. Foi utilizada uma identificação fictícia para se referir ao sujeito na construção da análise. Ao receber a autorização do sujeito para realizar a entrevista foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), descrito no Apêndice B, para que assinasse, ficando ele com uma cópia e a pesquisadora com outra.

Além disso, pedimos a permissão para gravar a entrevista, com o objetivo de manter a fidelidade dos dados no momento em que fôssemos fazer a transcrição para a análise. Isso possibilitou que as informações fluíssem, sem a preocupação de termos que parar para fazer

anotações. Por fim, solicitamos que o entrevistado indicasse um ou mais professores, dando preferência para docentes que atuam em escolas estaduais diferentes da sua.

3.1.2.1 O Material da Pesquisa

Para constituir o material da pesquisa nos valem, em maior parte, dos comentários verbais enunciados pelos participantes da pesquisa (DEJOURS, 2004a). Estes comentários podem ser definidos pelas falas dos sujeitos, em que não julgamos se aquilo que disseram é uma realidade ou não, pois entendemos que cada trabalhador traz o seu ponto de vista, a partir do que é relevante para si. Mais do que isso,

[...] nossa pesquisa está centrada essencialmente na vivência subjetiva, de modo que nos interessamos, sobretudo, pela dimensão do comentário: comentário que inclui concepções subjetivas, hipóteses sobre o porquê e o como da relação vivenciada no trabalho, as interpretações, até mesmo as observações de caráter anedótico, entre outras diferentes formulações (DEJOURS, 2004a, p. 117).

É, portanto, através do comentário que se manifesta a subjetividade dos trabalhadores, sendo o material essencial para a análise da pesquisa. Dejours (2004a) refere ser esta a parte mais difícil, visto que tivemos que ter um olhar atento e subjetivo sobre as falas dos entrevistados, para que pudéssemos selecionar o que faria parte do material de análise, a partir dos dados coletados. Isso exigiu um trabalho minucioso e que certamente foi influenciado por nossas percepções enquanto pesquisadoras, além das dimensões enunciadas pelos entrevistados.

Este material foi obtido basicamente por meio das entrevistas individuais semiestruturadas, de onde emergiram os comentários verbais que possibilitaram o tratamento do material. Ao mesmo tempo, não podemos desconsiderar as pesquisas realizadas previamente e a inserção inicial no campo, que compuseram a pré-pesquisa, também como material importante. Mediante a transcrição das entrevistas pudemos refletir sobre as questões de prazer e sofrimento presentes na organização de trabalho dos docentes, relacionando estas falas com as demais percepções que tivemos durante a realização das entrevistas.

Tais percepções se referem às expressões, gestos, o que aparecia nas entrelinhas e o próprio “não-dito”, sendo tudo repassado para o diário de campo. Este instrumento diz respeito às anotações sobre o que foi sendo percebido durante a pesquisa, principalmente a

partir das entrevistas, servindo como um espaço para que pudéssemos descrever nossas percepções, sentimentos, angústias e inquietações (FRIZZO, 2014).

3.1.2.2 Caracterização dos Participantes

Para compor a pesquisa foram convidados a participar das entrevistas oito professores de escolas públicas estaduais do município de Santa Cruz do Sul/RS, dando preferência àqueles que estivessem atuando na mesma escola há, pelo menos, seis meses, sendo estes maiores de 18 anos. A escolha do período de atuação se deve ao fato de considerarmos ser este o tempo estimado para que o sujeito possa se adaptar a um novo local de trabalho, apresentando-se já inteirado às condições e organização do trabalho, bem como integrado à equipe.

Não se fez necessária a determinação de um tempo maior de atuação na área como um todo. O objetivo foi que pudéssemos entender não apenas o ponto de vista de um professor com muita experiência na profissão, mas também compreender a perspectiva de novos professores sobre a atual condição da educação, bem como a organização do trabalho. Para identificar o público-alvo da pesquisa foi utilizada a metodologia da Bola de Neve (BALDIN; MUNHOZ, 2011; VINUTO, 2014), anteriormente descrita.

Buscamos ter como critério adicional o fato de os professores não pertencerem às mesmas escolas, pois o nosso interesse nesta pesquisa era conhecer a vivência da categoria de docentes, de maneira geral, e não especificar uma única instituição. Vale ressaltar que as entrevistas foram realizadas conforme disponibilidade dos participantes, no local adequado para cada sujeito, respeitando a questão do sigilo e privacidade. Portanto, esta pesquisa não foi vinculada a nenhuma instituição específica.

Vale ressaltar que quando formos nos referir aos comentários verbais dos entrevistados serão utilizadas identificações fictícias, a fim de preservar suas identidades e mantê-las no anonimato. Optamos por empregar nomes de flores aos docentes, cujas escolhas foram feitas por eles, pois assim como uma flor é plantada e deve ser regada com frequência, necessitando de cuidados para florescer, o trabalho do professor tem essa semelhança. A cada dia o professor vai contribuindo mais no desenvolvimento do aluno, o que às vezes pode ser um processo lento, mas que contribui para a formação do mesmo, fazendo-o “florescer” e preparando-o para a vida.

A partir dos critérios e objetivos da coleta de dados, acima descritos, podemos introduzir algumas caracterizações acerca dos entrevistados, conforme representação na tabela abaixo.

Tabela 1 – Caracterização dos Participantes					
Identificação	Gênero	Idade	Escolaridade/ Formação	Tempo em que trabalha nesta escola	Carga horária semanal
Rosa	Feminino	44 anos	Pedagogia	4 anos	40h
Tulipa	Masculino	29 anos	Letras Português	2/5 anos	20h
Margarida	Feminino	36 anos	Ciências Biológicas/ Pós-graduação em Educação Especial	5 anos	40h
Lírio	Feminino	37 anos	Pedagogia	1 ano	20h
Orquídea	Feminino	45 anos	Magistério/ Pedagogia/ Pós-graduação em Educação Infantil	17 anos	40h
Hibisco	Masculino	28 anos	Letras Português/ Inglês	3 anos	20h
Gérbera	Feminino	40 anos	Pedagogia/ Pós-graduação em Gestão e Supervisão Escolar	16 anos	40h
Amarflis	Feminino	32 anos	Magistério/ Cursando Pedagogia	3 anos	40h

FONTE: Dados retirados a partir das entrevistas desta pesquisa, 2017.

Dentre os docentes participantes a média de idade foi de 36,37 anos, em que as idades variaram de 28 a 45 anos. Destes, seis são mulheres e dois, homens, sendo todos estatutários (concurados no Estado). Em relação ao tempo de atuação na escola atual encontramos tanto professores que estão há um ano no mesmo local, quanto outros que já estão há dezessete anos, resultando em uma média de 6,43 anos. Sete docentes possuem ensino superior completo e uma ainda está cursando a faculdade. A formação dos professores é bem variada,

apesar de a grande maioria ter cursado pedagogia. Três destes referiram ter pós-graduação e apenas dois fizeram o magistério antes de ingressar na faculdade.

Constatamos que cinco destes docentes permanecem 40 horas semanais na mesma escola, embora dos demais, dois tenham referido trabalhar mais 20 horas semanais em outra escola (totalizando 40 horas semanais). Ademais, conseguimos entrevistar sujeitos de escolas variadas, sendo possível encontrar diversas realidades, visto que apenas uma escola se repetiu e, portanto, participaram docentes de sete escolas diferentes do município.

3.1.2.3 Considerações Éticas

Toda pesquisa com seres humanos envolve grande responsabilidade por parte do pesquisador, para que alguns dados do participante, que possam identificá-lo, sejam mantidos em sigilo (e por isso é utilizada uma identificação fictícia para se dirigir aos mesmos), preservando sua identidade. Para realizar as entrevistas com os profissionais desejados foram dadas explicações acerca do que se tratava a pesquisa, deixando claro que suas respostas seriam gravadas, com a sua permissão, a fim de manter maior fidedignidade no estudo.

Gibbs (2009, p. 23) retrata que o “[...] consentimento totalmente informado significa que os participantes [...] devem saber exatamente o que está em foco, o que lhes acontecerá durante a pesquisa e qual será o destino dos dados que fornecerem depois que a pesquisa for concluída”. Ou seja, explicamos ao voluntário qual o objetivo de nossa pesquisa, sendo realizada apenas uma entrevista com cada profissional, sem que houvesse evidências de riscos aos mesmos (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2000). Pelo contrário, este estudo objetivou propiciar contribuições não apenas à comunidade acadêmica, como à população geral e, principalmente, à categoria profissional dos docentes. Ainda se fez relevante explicitarmos aos participantes que os dados fornecidos permaneceriam confidencialmente arquivados e guardados durante cinco anos.

Da mesma forma, explicamos aos voluntários que estes dados seriam utilizados na produção do Trabalho de Curso, com finalidade acadêmica, sendo necessária a sua aprovação e assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que a pesquisa pudesse, de fato, iniciar. É relevante lembrar que a participação dos sujeitos na pesquisa foi de livre vontade, visto que não é possível (e nem ético) obrigar o profissional a responder a entrevista.

Vale ainda ressaltar que o projeto desta pesquisa foi previamente encaminhado à Plataforma Brasil e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos, tendo sido aprovado. Somente após a aprovação é que pudemos dar prosseguimento à pesquisa, iniciando a coleta de dados. Portanto, esta pesquisa recebeu o Certificado de Apresentação e Apreciação Ética (CAAE) sob o número 62725216.2.0000.5343.

3.1.2.4 Observação Clínica

Dejours (2004a) refere-se à observação clínica como aspecto essencial a ser realizado durante o desenvolvimento da pesquisa, servindo de base para reflexões e como uma importante ferramenta para posterior análise do material investigado. Essa observação diz respeito a tudo aquilo que os pesquisadores encontram durante sua pesquisa de campo, o que vai muito além da simples descrição das falas enunciadas pelos entrevistados. Mais do que isso, tem a ver com os gestos, as expressões, as emoções e o “não-dito” observados pelos pesquisadores (HELOANI; LANCMAN, 2004).

Todos esses aspectos devem ser anotados pelo pesquisador o mais breve possível, de preferência logo após o encontro com os participantes, que foi justamente o que fizemos. Dessa forma, nosso registro foi feito a partir de percepções que ainda estavam “frescas” em nossa memória. Lembremos que essas anotações foram permeadas também pela nossa subjetividade, visto que não é possível mantermos uma neutralidade na realização de uma pesquisa. A essa observação clínica Dejours (2004a, p. 122) mencionou que vai além dos fatos observados, repousando “[...] sobre os instrumentos subjetivos de observação”. O autor acrescenta que

A narrativa comentada do pesquisador é muito mais interessante para a discussão. Trata-se, em realidade, de fazer com que as ideias, os comentários e as interpretações formuladas apareçam, bem como mostrar o que deixou de aparecer. [...] O objetivo da observação é revelar o encadeamento, as idas e voltas, as interações entre os protagonistas da pesquisa [...] a circularidade, as derivações, as reações expressas por ambas as partes. Uma observação será mais interessante e útil se capaz de desvendar o trajeto, a progressão dos resultados do pesquisador *in situ* (DEJOURS, 2004a, p. 122).

Destarte, utilizamos um diário de campo para elaborar as produções acima descritas sobre o que foi observado e vivenciado na prática. Este foi um recurso demasiadamente relevante para as postulações posteriores, oferecendo-nos grande suporte para a análise e

discussão dos dados, visto que lá já constavam muitas de nossas percepções e implicações para com o campo pesquisado e, principalmente, para com os docentes entrevistados.

3.1.3 Análise e Interpretação dos Dados

Sabemos que o prazer e o sofrimento vivenciados e enunciados pelos trabalhadores perpassam suas subjetividades, não sendo possível objetivá-los, assim como nós, pesquisadores, também somos atravessados por nossa subjetividade na produção da pesquisa. Portanto, buscamos dar forma ao que nos chamou a atenção nos comentários verbais, aos sentimentos que apareceram, às emoções e à experiência, considerando tanto o material que já esperávamos encontrar na prática, quanto ao que apareceu de novo e nos surpreendeu (DEJOURS, 2004a).

A partir desse espaço que oferecemos aos entrevistados, pudemos além de coletar o material de pesquisa, conceder um espaço de escuta a esses trabalhadores, que tanto se doam ao trabalho e, muitas vezes, não possuem um local adequado para falar sobre suas satisfações e angústias. Nesse sentido, houve a possibilidade de que os profissionais se dessem conta de algumas questões que, antes de formulá-las a alguém, não lhes estavam claras, proporcionando uma autorreflexão. A análise teve como foco o coletivo, premissa importante na metodologia da PdT, não por quisermos desconsiderar a individualidade de cada um, que sabemos que existe, mas por almejarmos compreender questões pertinentes e que se apresentam no coletivo, representando alguns aspectos da categoria docente.

Seguindo estes elementos foi possível produzir uma análise e interpretação coerentes, criando eixos temáticos para unir elementos comuns, na tentativa de elencar os conteúdos encontrados em campo, bem como relacioná-los com o referencial teórico pesquisado. Desse modo, pudemos perceber de que forma a organização do trabalho está interferindo na manifestação de prazer e sofrimento dos docentes, bem como na elaboração de estratégias defensivas, identificando as semelhanças e diferenças entre o que foi encontrado na prática e nas publicações existentes na área. Na realização da análise nos deparamos com outro tipo de estratégia que apareceu na fala de alguns professores, a qual denominamos estratégias de permanência do sujeito no trabalho.

Vale lembrar que, apesar de haver um momento específico dedicado à análise e interpretação de dados, a análise ocorreu durante grande parte da pesquisa, permeando todo o processo de construção e elaboração de conteúdos. Tal fato decorreu a partir do momento em

que estivemos amparados pelo referencial teórico e iniciamos as entrevistas, já fomos capazes de perceber e relacionar algumas informações. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999, p. 171), a “[...] análise será desenvolvida durante toda a investigação, através de teorizações progressivas em um processo interativo com a coleta de dados”.

Também fez parte da fase de análise e interpretação dos dados a formação do grupo de pesquisadoras, sendo essa uma proposição importante para a PdT. Este grupo foi formado por cinco pessoas, sendo uma psicóloga (orientadora desta pesquisa) e quatro estudantes do curso de graduação em Psicologia (todas realizando seu Trabalho de Conclusão de Curso, sendo uma delas a responsável por esta pesquisa).

O objetivo dos encontros foi o de discutir sobre as temáticas que cada uma vinha estudando, embasadas na metodologia da PdT, em que foi possível realizar trocas sobre o que estávamos vivenciando na prática, assim como foram discutidos alguns textos teóricos. Serviu ainda como auxílio mútuo para pensarmos algumas questões, fazendo-nos refletir e auxiliando para a análise e interpretação dos dados da pesquisa, que, lembrando, vão muito além das falas enunciadas, abarcando também as observações clínicas.

3.1.4 Validação e Perlaboração

A última fase da metodologia da PdT remete à validação da pesquisa por parte dos próprios participantes. É, portanto, um momento crucial para confirmarmos os dados produzidos com os sujeitos da investigação, àqueles a quem nos direcionamos durante toda a nossa busca, ou seja, os protagonistas deste processo de criação. Conforme a metodologia *strictu sensu* de Dejours (2004a) o ideal seria que marcássemos um novo encontro com o coletivo que participou da pesquisa, com a finalidade de dar-lhes espaço para opinar quanto aos resultados encontrados, em que eles poderiam validar ou não aquilo que escrevemos.

Trata-se de um momento muito importante, pois os docentes podem, mais uma vez, pensar sobre suas práticas e sobre a organização do trabalho, favorecendo “[...] a reapropriação do material da pesquisa (produzido em conjunto, a partir da reflexão dos participantes não-pesquisadores), reelaboração do saber frente às situações de trabalho e sua modificação” (HELOANI; LANCMAN, 2004, p. 83). Assim, eles são capazes de realizar a perlaboração, o que significa reelaborar alguns sentimentos, pensamentos e até mesmo conflitos relacionados ao seu trabalho.

Entretanto, não conseguimos realizar este encontro com os docentes que participaram da pesquisa, devido ao desencontro de horários dos mesmos. Por outro lado, tivemos um elemento importante que serviu como validação da pesquisa. Este se trata de uma das últimas perguntas da nossa entrevista, em que questionamos como o entrevistado estava se sentindo após falar sobre as questões de seu trabalho e como era para ele falar sobre isso. Todos evidenciaram a importância dessa pesquisa e sentiram-se agradecidos por terem esse espaço de fala e escuta, sentindo-se até mesmo valorizados, emocionados e reconhecidos a partir do interesse da pesquisadora para com o fazer destes.

Isso também apareceu no decorrer da entrevista em que eles perceberam a importância e as dificuldades do seu fazer, favorecendo a perlaboração/elaboração do prazer e sofrimento vivenciados no trabalho. Mendes (2007, p. 32) complementa que “[...] a fala permite resgatar a capacidade de pensar sobre o trabalho, é um modo de desalienação, bem como uma possibilidade de apropriação e dominação do trabalho pelos trabalhadores [...]”. Ou seja, a fala dos participantes propiciou autorreflexão, em que puderam dar-se conta de como vêm experienciando o seu trabalho, possibilitando a percepção de novas formas de lidar com os atravessamentos da organização do trabalho.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção iremos abordar a análise e discussão dos dados obtidos mediante a realização da pesquisa, inter-relacionando-os com a teoria e estudos anteriores. Esta etapa tem como protagonistas os docentes entrevistados, a partir dos quais conseguimos formular algumas compreensões e descrever nossos entendimentos acerca do prazer e sofrimento que permeiam o ambiente escolar atualmente. Também elencamos algumas estratégias por eles utilizadas para driblar as dificuldades que se atravessam no dia a dia do trabalho.

Por mais que essa pesquisa seja qualitativa e não tenha o intuito nem a possibilidade de generalizar a categoria docente, notamos que muitas das questões e opiniões referidas pelos docentes se aproximam bastante de estudos anteriores realizados em diferentes regiões do Brasil (SANTINI; MOLINA NETO, 2005; OLIVEIRA; GOMES, 2004; GOULART JUNIOR; LIPP, 2008). O referencial teórico também veio confirmar muitos dos comentários enunciados pelos professores e mais, percebemos que essa dinâmica de prazer e sofrimento, o reconhecimento e as estratégias defensivas não permeiam apenas o trabalho docente, mas fazem parte de toda e qualquer organização de trabalho.

Sendo assim, organizamos essa etapa em cinco eixos temáticos: Transformações no Mundo do Trabalho e na Educação; Organização do Trabalho; Dinâmica de Prazer e Sofrimento na Categoria Docente; Estratégias Elaboradas pelos Docentes; Perlaboração como Validação. Neste último nos referimos à relevância que a pesquisa teve para os docentes entrevistados, os quais puderam refletir sobre o seu fazer no trabalho. Os demais eixos temáticos estão contemplados com outros itens que se correlacionam, a fim de aprofundar questões que consideramos pertinentes para esta discussão.

Na tabela abaixo estão descritos os objetivos da pesquisa associados aos eixos temáticos que apareceram com o decorrer da mesma. Essa explanação serve de guia para a análise e discussão dos dados que virão a seguir. Devemos lembrar que são utilizadas identificações fictícias para nos referirmos aos participantes da pesquisa, conforme explicitado no capítulo da “Metodologia”, a fim de preservar a identidade pessoal de cada docente. Pelo mesmo motivo não colocamos os nomes das escolas, quando os professores se referiram às mesmas, nomeando-as como “Escola”, seguida de numeração (ex.: Escola 1).

Tabela 2 – Relação entre objetivos, eixos e sub-eixos da pesquisa		
Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Eixos Temáticos
Analisar a influência da organização do trabalho na produção de prazer e sofrimento de professores de escolas públicas estaduais, enfocando o uso de estratégias defensivas neste contexto.	Caracterizar as transformações no mundo do trabalho contemporâneo.	* Transformações no mundo do trabalho e na educação * Estado, parcelamentos e greves: cadê o salário do professor?
	Compreender a organização do trabalho de docentes de escolas públicas estaduais.	* Organização do trabalho * Rotina de trabalho * Entre o trabalho real e o trabalho prescrito
	Analisar a dinâmica de prazer e sofrimento no trabalho de professores de escolas públicas estaduais.	* Dinâmica de prazer e sofrimento na categoria docente * Reconhecimento no trabalho docente * Reflexos do trabalho na saúde
	Averiguar a existência de estratégias defensivas elaboradas pelos professores.	* Estratégias elaboradas pelos docentes * Estratégias defensivas * Estratégias de permanência do sujeito no trabalho

FONTE: Informações elaboradas pela autora para esta pesquisa, 2017.

4.1 Transformações no Mundo do Trabalho e na Educação

Esta categoria consiste em explanarmos as transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e na educação, tendo como amparo o referencial teórico anteriormente abordado, e, principalmente, a experiência enunciada pelos professores de escolas estaduais que participaram da pesquisa. Tanto o trabalho, de modo geral, quanto a educação passaram por diversas modificações no decorrer dos anos, visto que a sociedade foi se desenvolvendo e tais organizações foram acompanhando essas mudanças (OLIVEIRA, 2006).

O objetivo dessas transformações tem sido (ou pelo menos deveria ser) propiciar melhores condições de trabalho aos profissionais, assim como buscar novas leis e regulamentações que amparem os docentes, elaborando diretrizes que explicitem seus deveres, mas também os seus direitos enquanto educadores (OLIVEIRA; PIRES, 2014).

Contudo, percebemos que muitas dessas transformações foram efetivadas apenas no “papel”, não sendo percebidas, de fato, na prática.

Ao mesmo tempo, ficam muito claras, a partir do relato dos professores, suas percepções sobre algumas destas transformações que têm ocorrido no meio escolar e na educação como um todo. Estes enunciam a questão do respeito ao professor como algo que vem se perdendo, visto que consideram que antigamente não só os alunos, mas também seus pais e a sociedade em geral respeitavam muito mais o docente, percebendo-o como uma figura que representava certa autoridade, um ser detentor de um saber e uma referência social.

[...] muito da questão da autoridade e de como era antigamente tá se perdendo um pouco com a modernidade e isso tá dificultando bastante [...] o trabalho do professor [...] antigamente nem é tão antigamente, vamos combinar, né [...] o professor era mais valorizado, mais respeitado e aí eu não digo nem em termos financeiros, né [...] ele era a autoridade em escola e agora infelizmente isso tá mudando pra pior, sabe (Amarilis).

Mas hoje em dia eu vejo, assim, que muitos assim ó, não confiam mais na ação do professor, na capacidade do professor (Orquídea).

A comunidade escolar já não vê mais o professor como aquela figura de autoridade que se via antigamente e que merece respeito (Margarida).

A compreensão de que o respeito pelos docentes já não é mais o mesmo nos leva a pensar em outro tópico que se fez presente na fala dos entrevistados e que se refere ao reconhecimento ou a falta do mesmo. E, nesse sentido, surgem duas questões interligadas: teria o reconhecimento do trabalho docente reduzido como consequência da falta de respeito e, portanto, se não há respeito, talvez não haja um olhar que possibilite o reconhecimento? Ou, por outro lado, teria o respeito diminuído justamente em função da falta de reconhecimento da sociedade frente à educação e aos docentes?

Esses questionamentos não necessitam de uma resposta imediata, mas nos levam a pensar sobre uma temática amplamente abordada pelos participantes da pesquisa e que certamente têm grande influência sobre o trabalho realizado pelos professores. Quando eles se referem ao reconhecimento surpreende o fato de os mesmos avaliarem que a sociedade em geral não demonstra a valorização da qual eles se consideram merecedores. Os docentes apontam que falta um reconhecimento social e apoio às lutas pela educação, visto que na maioria das vezes há quem julgue as greves realizadas pelos professores, ao invés de “abraçar a causa”.

[...] eu sinto que a sociedade não tá muito a favor do professor nem apoiando o professor. Acho que tem uma grande desvalorização e eu acho que isso que faz muitos jovens, hoje em dia, não querer mais ser professor, porque professor não é mais respeitado como era antigamente. Eu acho que até a questão salarial não é tanto como essa desvalorização da sociedade (Orquídea).

Questões como essas, que envolvem modificações no modo como tem ocorrido (ou não) o reconhecimento dos docentes e o apoio da sociedade frente às lutas por uma educação digna e de qualidade, voltarão a ser elencadas nos próximos eixos de modo mais aprofundado. Mas não podemos deixar de mencionar mais um aspecto presente na fala dos entrevistados e que, de certa forma, é consequência das transformações no trabalho. Esta diz respeito à percepção de que muitos professores já não pretendem seguir a carreira docente durante toda vida ou ainda refere-se à descrença de que as pessoas desejem tornarem-se professores.

Acho que tem uma grande desvalorização e eu acho que isso que faz muitos jovens, hoje em dia, não querer mais ser professor, porque professor não é mais respeitado como era antigamente (Orquídea).

[...] hoje não tem aquele negócio de “ah, eu vou me aposentar como professora do Estado” [...] os colegas que entram, os mais novos, surge um outro emprego melhor, eles tão caindo fora. Não estão ficando mais [...] há uma troca muito grande de professores hoje (Rosa).

Tais relatos vão ao encontro de alguns estudos (SILVA, 2006; PEREZ, 2012; CARLOTTO; PIZZINATO, 2013) que também demonstram a desmotivação para iniciar ou seguir a carreira docente, bem como a desistência de muitos professores, tendo em vista a falta de reconhecimento que tem crescido, sendo esse um dos aspectos que emergiram com as transformações no mundo do trabalho e, em especial, na educação. Lembrando que essa desistência assim como pode referir-se à efetiva saída do docente do seu local de trabalho, pode também remeter à desistência afetiva do trabalho, em que não há mais um investimento pessoal para a realização da tarefa.

Percebemos, anteriormente, que os docentes não recebem muito apoio quando fazem greve, sendo, pelo contrário, criticados e até mal vistos pelos pais dos alunos, que não têm onde deixar seus filhos. Pensando no momento atual em que se encontra a educação no Estado do Rio Grande do Sul, concluímos que as greves têm sido realizadas com o intuito principal de cobrar o seu direito básico, ou seja, salários em dia. Frente a essa situação em que os professores têm tido seus salários parcelados, demonstrando grande descaso por parte do governo, consideramos importante dedicar um espaço especial a essa temática, já que os

docentes necessitam encontrar formas de sobreviver durante esse período sem prazo de expiração.

4.1.2 Estado, Parcelamentos e Greves: Cadê o Salário do Professor?

O Estado do Rio Grande do Sul tem passado por uma crise econômica nos últimos anos, a qual afetou grande parte da população, em especial os servidores públicos. Isto ocorreu devido à decisão do governo de minimizar gastos, na tentativa de restabelecer uma situação estável ao Estado, o que resultou no parcelamento do salário dos professores. Entretanto, estes não tiveram poder de opinião sobre nenhuma das decisões que lhes afetaram, sendo obrigados a se sujeitarem às determinações estaduais.

Odelius e Codo (2002, p. 204) referem que em vista da lógica capitalista em que estamos inseridos, o Estado deve dar conta das despesas com diferentes setores, dentre eles o salário dos docentes, sendo capaz de equilibrar os gastos, pagando o mínimo necessário a cada trabalhador. Nesse sentido, os autores afirmam que “o Estado como patrão deve minimizar despesas, o que significa pagar o mínimo aceitável para os seus funcionários, e o trabalhador deve lutar [...] pela melhoria constante de seu salário e sua remuneração”. Assim como o Estado já tende a utilizar essa lógica de pagamento mínimo aos servidores públicos habitualmente, com a crise não seria diferente, gerando os parcelamentos anteriormente citados.

Sendo assim, os docentes precisaram adaptar os seus gastos e reorganizar sua agenda de pagamentos, o que gerou grande preocupação, já que além de não saberem quanto iriam receber, também não sabiam quando isso aconteceria. O receio ainda se mostrou elevado em relação às possíveis dívidas que poderiam surgir, caso não recebessem seus salários em dia, ocasionando o atraso no pagamento das contas, juros e possíveis empréstimos bancários.

Daí tu imagina, tu já tá recebendo a menos, já tá trabalhando mais, já tá sobrecarregada, daí chega o final do mês: parcelado, sabe. Graças a Deus que, que nem eu digo, a gente dá um jeito, mas eu que pago aluguel é complicado. Tem dias que tu tem que fazer um jogo de cintura enorme, né, de: como é que eu vou pagar o aluguel, se eu recebi 250? Sabe, não tem como... (Amarilis).

[...] foi terrível, assim, a questão dos parcelamentos, assim, foi bem grave assim, né [...] já começou com essas coisas assim de parcelamento de salário, ameaça de não pagar salário, não pagar décimo terceiro. E isso virou um terrorismo bem grande, assim, né [...] a categoria toda viu isso como um terrorismo, assim, um modo de botar medo. E conseguiu, né. Tem muitos professores desistindo, saindo, se

aposentando, enfim, professores com vários problemas financeiros, gente que tem empréstimo, né, enfim... (Hibisco).

[...] muito ruim esse terrorismo, de tu não saber o que vai acontecer, né, de não saber quando nem quanto eles liberam aquele calendário, que às vezes tu recebe 150 reais, daqui a pouco tu recebe 300, daqui dois três dias [...] e aí, além de tudo, tu tem que ficar calculando aquilo pra ver se não faltou. Então tu acaba até te perdendo, chega lá no fim do mês, tu ainda nem recebeu tudo, às vezes já e tu nem percebeu, né (Margarida).

Os docentes revelaram, em unanimidade, o descontentamento que sentem ao receberem seus salários parcelados. Sabemos que, infelizmente, o piso salarial da categoria já não é valorizado. Além disso, acontecem situações como essas descritas nos comentários acima, cujas despesas pessoais eles são obrigados a encontrar um jeito de pagar, sob o risco de “ficarem no vermelho”, como foi o caso de alguns. Ademais, chama a atenção o fato de determinados professores utilizarem a palavra terrorismo para identificar essa decisão do governo. Isso vai ao encontro do que outros profissionais também manifestaram a respeito dos parcelamentos, já que esta é uma medida que tem atingido muito servidores públicos do Estado e não apenas os professores.

Sabendo que todas essas questões envolvendo a categoria docente repercutem através da mídia, Galindo (2004) demonstra o quanto diferentes dispositivos, como jornais, podem transmitir ideias diferentes acerca das greves dos docentes, decorrente dos parcelamentos, dependendo do modo como escrevem a notícia. Enquanto alguns “[...] atribuem aos docentes características como: decisão, segurança, empenho [...]”, a partir do uso de verbos como “exigem, decidiram suspender, avaliam”, outros utilizam “reclama, corre o risco, faço apelo”, destacando “[...] a posição das autoridades ou da comunidade em geral, que de algum modo perdem com a greve” (GALINDO, 2004, p. 20).

O modo como estas informações são passadas para a sociedade podem produzir diferentes visões acerca da categoria docente, em muitos casos ideias errôneas e/ou generalizadas a respeito da luta dos professores por seus direitos. Isso pode gerar um sofrimento a estes, que não são respeitados por buscarem seus direitos, sendo ainda criticados e incompreendidos.

[...] tem ainda isso na sociedade, é passado isso pra sociedade [...] que nem a semana passada teve a paralisação, que a gente participou [...] o que aparece daí na mídia: “só tal e tal escola tão paradas”, né. Então o que isso parece pra sociedade: “ah, sempre os mesmos, aqueles que não querem trabalhar” [...] a sociedade tem essa visão, que o professor tá reclamando de barriga cheia, enquanto que a gente está reivindicando os direitos da gente... (Lírio).

[...] na última greve que teve uma ex-aluna nossa colocou: “é, tão de greve, mas se olhar na frente da escola, tá tudo os carro do ano”. Lógico que eu me ofendi, porque ela mora no bairro, a escola de referência dela é a nossa, porque ela estudou aqui, né. Eu disse: “tá, a gente trabalha, estuda, trabalha e a gente não pode ter um carro bom e ainda exigir o salário em dia?”. Então assim, esse tipo de coisa que me magoa, magoa mesmo, sabe (Gérbera).

Alguns professores acreditam que nada irá mudar enquanto os governantes não perceberem e derem a devida importância aos educadores, que são quem formam todos os profissionais e, acima de tudo, formam cidadãos. Aí aparece, novamente, a falta de compreensão da sociedade percebida pelos docentes, principalmente por julgarem os professores que fazem greve, pensando que estes “só querem reclamar” ou que não querem dar aula, sem perceber que eles estão lutando por seus direitos. Alguns docentes ressaltam que eles não fazem greve porque querem, muito pelo contrário, ele refere ser bem cansativo e desgastante fazer greve, mas considera necessário.

[...] eu aderi a todas as greves desde que eu entrei no Estado. Eu já entrei, fiquei uns dois meses, já entrei em greve e não é assim porque eu gosto de fazer greve. Pelo contrário, assim, quando tem greve eu sempre penso: “putz, de novo”, né. É um negócio que cansa muito, né. Aliás, a greve deixa a gente mais cansado e abalado fisicamente e psicologicamente do que dar aula, porque dar aula tu vai lá, tu faz o teu trabalho, né, tu sabe fazer isso. A greve é muito imprevista e tal e é cansativa (Hibisco).

[...] ontem de manhã eu dei aula e foi uma aula bem boa e eu pensei assim: “poxa, agora entro em greve” e já fiquei assim: “eu não queria entrar em greve”. Mas eu sei que eu tenho que fazer, é uma questão didática, né, pedagógica e uma questão política [...] no sentido de: “eu tenho que lutar pelos meus direitos, mas eu também gosto de dar aula” e aí tem esse conflito. E isso também eu acho que torna muito essas nossas greves um pouco conturbadas, por causa disso, né, porque tem esse conflito (Tulipa).

Isso gera um sofrimento ao professor, pois percebemos a partir das entrevistas que ele se preocupa com o aluno e tenta dar o seu melhor, mas ao mesmo tempo vê a necessidade de lutar pelos seus direitos e então se depara com um conflito. Este se torna maior justamente pelo fato de o docente não receber o devido apoio da sociedade, tendo que optar entre dar a sua aula e permanecer conivente com as decisões do Estado ou cancelar as aulas e manifestar-se a favor dos seus direitos.

Certamente há pessoas que entendem o lado dos docentes e conseguem apoiá-los, mas infelizmente uma grande maioria não tem pensado dessa forma, preocupando-se muito mais com seus interesses pessoais, como no caso dos pais e responsáveis que não têm onde deixar seus filhos quando há greve. No entanto, notamos outra dificuldade referente às greves, a qual se refere às divergências que às vezes ocorrem entre docentes e direção.

Castro (1998) descreve os dois lados que se colocam às direções das escolas, as quais devem optar se seguirão as normas estaduais e se manterão firmes, seguindo o calendário acadêmico, ou se irão apoiar os docentes, lutando também por direitos próprios, e liberá-los para participar dos protestos. O autor complementa que “[...] como elementos de confiança do sistema, obrigam-se a uma atitude prudente, não participando ativamente dos movimentos grevistas e tornam-se os portadores das mensagens ameaçadoras dos órgãos administrativos”, sendo esta uma atitude que acaba gerando conflitos dentro do ambiente escolar (CASTRO, 1998, p.15).

Por outro lado, considerando que também são “[...] profissionais do ensino, eleitos por seus colegas e pelos pais, sentem-se no dever de apoiar os colegas [...] e lutar pelo seu salário que, apesar de ser um dos maiores da escola, encontra-se na mesma situação de defasagem” (CASTRO, 1998, p. 15). Deste modo, a direção da escola deve encontrar formas para lidar com essa situação, tentando entrar em um consenso com os trabalhadores, o que algumas vezes não acontece.

A Escola 1 não faz greve, não adianta. Hoje não é mais só a direção que não permite, os colegas também não querem mais fazer greve. Porque tem muitos colegas que têm uma visão diferente. Tem muito colega que é contratado, tem colega que quer tirar férias no verão, que não quer recuperar aula no verão. Então não adianta um, dois professores fazer greve numa escola tão grande (Rosa).

Eis que surge outra problemática alusiva às divergências entre os professores que concordam em fazer greve e aqueles que já desacreditam e veem a iniciativa como perda de tempo. Isso significa que uns irão defender que se paralise por alguns dias para fazer greve e lutar tanto por salários dignos, quanto pelo mínimo que esperam, ou seja, receber seu salário integral e sem parcelas. Entretanto, outros possuem uma visão mais pessimista e desacreditada frente à situação, questionando sobre “[...] as possibilidades de se conseguir algum êxito, manifestando total indiferença, como se a greve não fosse problema seu, dizendo que não vão a nenhuma manifestação, que a greve só atrapalha o calendário e não dá em nada” (CASTRO, 1998, p. 15-16).

[...] teve professor, assim, que não se indignou, que não ficou revoltado com a situação e não quis buscar uma maneira de reverter a situação e tal (Hibisco).

Toda essa função que os docentes têm vivenciado gera indignações, em que eles se sentem desvalorizados, acarretando em um sofrimento. Isso inclui os salários que não condizem com suas inúmeras atribuições, assim como os parcelamentos realizados pelo

governo, que ocorrem desde 2015. Tal sofrimento resulta na desmotivação para trabalhar, sendo que esta questão do salário é um dos fatores, entre tantos outros, que podem levar ao sofrimento dentro da organização de trabalho, as quais serão abordadas em outro eixo temático.

Então ele atrasa à vontade e paga o que tem que pagar e deu. Se pagou hoje ou pagou em 10 vezes, o Estado é diferente (Tulipa).

[...] tudo vai contra a ideia que tu tem quando faz um concurso público, né (Margarida).

[...] às vezes tu traz muitos problemas pra dentro da sala de aula e que não são da sala de aula, porque tu não tem dinheiro pra pagar tuas contas [...] tudo isso influencia. Se a gente tivesse uma valorização salarial melhor, seria a profissão perfeita, assim, porque ela é gratificante, mas pouco valorizada [...] Se não fosse isso, eu acho que seria ótimo. Muita gente procuraria a profissão do professor (Hibisco).

[...] as coisas tudo vão subindo e o salário da gente tá defasado e isso é fato, né. Então isso é um fator, assim, que desmotiva bastante. Se a gente fosse um pouco melhor valorizado, com certeza a gente estaria bem mais animado pra trabalhar (Lírio).

Tais comentários refletem o quanto a questão salarial, em especial os parcelamentos, tem impacto não só na vida pessoal dos docentes, mas na própria atuação profissional, o que é compreensível, pois como alguém pode ter motivação para trabalhar, quando não recebe pelo trabalho realizado, tendo que encontrar meios provisórios para a sua subsistência? Esta é apenas uma (mas não menos importante, pelo contrário) das características que perpassam a organização do trabalho e que permeiam o trabalho realizado pelos docentes. Mereceu o nosso destaque sobre as transformações no mundo do trabalho e da educação, visto que os parcelamentos dos salários têm sido uma situação peculiar e atual.

4.2 Organização do Trabalho

Tendo em vista algumas transformações que foram ocorrendo no mundo do trabalho, mais especificamente no âmbito da educação, e percebendo algumas temáticas que foram abordadas em comum pelos docentes acerca destas modificações, podemos compreender que estão todas relacionadas à organização do trabalho. Vale lembrar que quando nos referimos à organização do trabalho não estamos falando apenas do local de trabalho e o que lá ocorre,

mas de uma dimensão mais ampla, capaz de abranger a questão do sistema educacional do Estado do Rio Grande do Sul, seu modo de funcionamento e estruturação.

Diz respeito tanto à burocracia exigida pelo Estado, à programação das aulas e à rotina do ambiente escolar, quanto às relações estabelecidas entre os colegas de trabalho, o sistema hierárquico, as relações de poder e às estratégias elaboradas pelos docentes para lidarem com as adversidades do cotidiano (DEJOURS, 1992). Refere-se ainda ao próprio “não-dito” do trabalho, àquilo que está nas entrelinhas e, muitas vezes, também acaba regendo ou pelo menos influenciando o funcionamento do trabalho. Sendo assim, iremos abordar nesse eixo temático algumas dessas questões que nos pareceram pertinentes, lembrando que os demais eixos da análise também são permeados pela organização do trabalho, mas que aqui recebeu destaque.

Assim como a organização do trabalho é composta por elementos que favorecem o desenvolvimento de um bom trabalho, propiciando estímulo para realizar as tarefas necessárias, há atravessamentos que, às vezes, não são muito bem compreendidos ou aceitos pelos docentes e que podem dificultar o bom rendimento das atividades. Deste modo, entramos na temática das relações de poder que costumam aparecer nos ambientes de trabalho sob forma de relações autoritárias e de controle (FOUCAULT, 1987; DEJOURS, 1992).

Nesse sentido, podemos pensar em diferentes relações em que isto ocorre, tanto dentro do próprio estabelecimento escolar entre direção e professores ou entre estes e seus alunos, quanto entre o Estado e a escola, em que aquele tem o poder de decisão sobre muitas normativas de escolas públicas estaduais. Infelizmente, nem sempre as determinações vindas do Estado são tão eficazes quanto deveriam ser, a exemplo de quando esse resolve implantar mudanças sem que haja a participação docente. Conforme Guzzo, Mezzalira e Moreira (2014, p. 222), “a determinação sobre quais políticas devem, ou não, ser implementadas acaba por ser uma decisão de quem está no poder e menos uma construção voltada para o entendimento efetivo das necessidades postas”.

[...] agora vem a lei e muda tudo de novo e quem faz a lei não é os professores, não é quem tá em sala de aula e sabe a vivência [...] quando tu te acostuma com uma coisa, vem o governo e muda pra outra. Então assim ó, isso atrapalha muito nosso trabalho (Amarilis).

[...] eles acham que a gente é empregada, né, empregado. Assim é o governo, né, daqui a pouco: “ah, não tá bem, vamos te substituir por outra” (Rosa).

Percebemos que os participantes além de compreenderem essa hierarquia vertical que existe entre o Estado e suas escolas (e, conseqüentemente, o modo como o trabalho deve ser realizado), identificam o olhar que aquele tem sobre as instituições de ensino e seus servidores, como se fossem empresas e empregados. E é nesse modelo que o Estado tem pensado suas decisões para a educação, mesmo que de forma indireta, onde se prima por produtividade e quantidade (a exemplo de turmas superlotadas), ao invés de qualidade de ensino (OLIVEIRA, 2006).

Entretanto, todas essas ações acabam por prejudicar muitas das práticas que poderiam ser pensadas no ambiente escolar. Isso pode resultar na desmotivação dos docentes para a criação de inovações nesse espaço, bem como no modo como trabalham com os alunos. Essa questão também aparece por meio de outro tipo de relação hierárquica vertical que ocorre na organização de trabalho, referente aos docentes e à direção.

[...] cada ano que passa a gente vai perdendo a autonomia. Essa questão de gestão democrática muitas vezes não é nada democrática, é assim e deu. Tu não tem opção de mudar, de questionar. E quando tu questiona não gostam. Até pode, mas não é ouvido [...] algumas coisas é decidido pela direção e tem que ser assim e deu. Não adianta tu dizer assim: “ah, mas quem sabe...”, não! É assim, sabe. Cada ano que passa parece que fica pior (Amarilis).

[...] às vezes acho que a direção da escola acaba tolhendo muito, sabe. Às vezes tem muita represália, as questões de tu não poder se expressar [...] ou tu fala uma coisa, eles ficam chateados [...] comigo eu nunca tive muito problema, sabe, mas eu vejo que às vezes com outros colegas, conforme eles falam, são muito estúpidos (Rosa).

Contudo, há escolas em que a gestão consegue trabalhar de forma horizontal com os docentes e demais funcionários, realizando um verdadeiro trabalho em equipe, cujas diferentes opiniões são consideradas, tentando entrar em um consenso. Estes dois tipos de relação foram enunciados pelos docentes entrevistados.

[...] a gente criou um espaço onde todo mundo tem voz, né, onde a gente decide as coisas junto. Tem momentos, claro, que não depende nem de nós [direção], vem de cima e a gente tem que fazer como eles querem. Mas que a gente sempre tenta prezar por isso, o grupo. E o grupo em si é fortalecido (Gérbera).

Constatamos, a partir dos comentários verbais, tanto uma insatisfação advinda de determinadas atitudes da gestão da escola, quanto um contentamento, visto que alguns docentes percebem que há uma relação mais democrática, em que eles podem ser ouvidos e que certas regras podem ser pensadas em conjunto. Entendemos que não precisamos dividir a relação entre gestão e docência em dois polos, pois na maioria dos casos é provável

encontrarmos aspectos positivos e negativos. Assim como alguns funcionários da direção das escolas tentam agir de forma mais democrática, eles também não estão livres das exigências vindas do Estado e que precisam ser cumpridas, o que acaba implicando no modo como agem com os demais trabalhadores da escola.

Por fim, inferimos o quanto essas relações tanto entre Estado e escola, quanto direção e docentes são constituintes da organização de trabalho e influenciam na maneira como o trabalho será realizado. Não podemos negar que o trabalho se tornou, há muito tempo, essencial na vida do sujeito, em que este o procura não apenas com a finalidade de obter estabilidade financeira (apesar de esta ser demasiadamente relevante), mas também com o objetivo de interação social, já que é através do trabalho que moldamos nossa subjetividade.

[...] isso aqui pra mim é a minha segunda casa, né [...] a gente passa mais tempo aqui do que em casa, né. [...] Então se o ambiente não é bom, se o lugar não é bom, eu não tenho que tá aqui... (Gérbera).

Apesar de o exemplo acima se referir mais especificamente ao local de trabalho, podemos pensar na importância de uma organização de trabalho bem amparada e que possa favorecer seus trabalhadores, dado o valor que eles atribuem ao seu trabalho, bem como o tempo que despendem realizando suas atividades laborais. Sabemos que ainda há muito a melhorar, principalmente se pensarmos em nível de educação como um todo e categoria docente. A partir desta breve introdução à organização de trabalho, já pudemos elencar algumas questões que se fazem presentes na mesma. Entretanto, gostaríamos de nos aprofundar um pouco mais em aspectos pertinentes, como a rotina de trabalho e as possibilidades existentes entre o trabalho real e o trabalho prescrito.

4.2.1 Rotina de Trabalho

A rotina de trabalho dos docentes de escolas públicas estaduais é permeada por diferentes atravessamentos cotidianamente, ocorrendo de forma dinâmica, em que os mesmos precisam encontrar maneiras de lidar com os imprevistos que se fazem presentes. Isso exige uma capacidade de resiliência considerável para que eles possam manejar os conflitos e os empecilhos de forma maleável. Desse modo, reconhecemos que tudo o que ocorre no ambiente escolar e que envolve os docentes faz parte da rotina de trabalho destes.

Iniciemos por um aspecto que normalmente emerge quando um professor inicia sua carreira em uma escola estadual e que vai ao encontro da experiência inicial relatada pelos docentes entrevistados, assim como dos retratos enunciados pela teoria. Este diz respeito à diferença entre o que se aprende na faculdade e o que se encontra na prática, o que significa que na teoria eles aprendem o conteúdo necessário e passam a dominar a didática. Todavia, quando chegam ao local de trabalho e se deparam com a realidade social, percebem que não basta dominar a teoria sem conseguir adequá-la ao público alvo, ou seja, aos alunos (SANTINI; MOLINA NETO, 2005).

Muitas vezes o que os docentes encontram no ambiente escolar acaba por gerar um “choque de realidade”, visto que nesse momento eles se dão conta de que não será possível realizar o seu trabalho da forma como idealizaram e, sim, de modo adaptado (OLIVEIRA; GOMES, 2004). Estes se deparam, frequentemente, com a vulnerabilidade social, a violência, o desrespeito dos estudantes e famílias desestruturadas. São esses fatores que acabam por causar um impacto inicial e até mesmo uma decepção e angústia por perceber “[...] que o que esperavam encontrar não existe, é diferente” (SANTINI; MOLINA NETO, 2005, p. 217).

[...] a pedagogia é muita teoria e a prática mesmo é muito diferente. Elas [estagiárias] vão bem cheias de nhenhém: “vou fazer isso, vou fazer aquilo”. No dia a dia não funciona isso (Amarilis).

Quando eu vim pra cá e me deparei com o problema social da questão [...] eu fazia um atendimento [de supervisão], chorava, fazia outro atendimento, chorava. Eu me acabava chorando. Com o tempo tu vai, não é que tu fique mais dura ou coisa assim, tu fica triste, né, querendo fazer alguma coisa, mas daí já passou aquela fase do chorar, né (Gérbera).

[...] eles vêm, assim, com muita falta de educação mesmo e isso eu acredito que tá vindo de casa, sabe [...] os pais estão pecando muito nesse sentido. Eles tão deixando muito a responsabilidade pros professores, pra escola e eles estão largando de mão. Tipo, muito poucos vêm na escola, vêm só quando a gente chama, só entrega de boletins. Não acompanham muito o desenvolvimento dos filhos (Lírio).

Em meio a essa realidade social em que os docentes estão inseridos percebemos que eles acabam por assumir uma multiplicidade de papéis, uma vez que não exercem apenas a função docente e de educadores, mas ainda desempenham os papéis de pai/mãe, médico, psicólogo, dentre outros. Isso quer dizer que “a comunidade e a família passaram a atribuir à escola e à figura do professor funções que muitas vezes os professores não estão preparados para exercer” (GOULART JUNIOR; LIPP, 2008, p. 849).

[...] professor meio que é um misto de profissões, né. Professor é médico, pedagogo, tudo junto, né. É mãe, pai, né, família. Então assim, é bastante complicado nesse sentido (Amarilis).

[...] muita coisa de problema de casa eles trazem pra nós [...] a gente tem muito problema familiar aqui no bairro. Eu costumo dizer que os nossos alunos, a carência deles maior nem é financeira, é afetiva. Então assim, muitas vezes a gente vê que o que eles querem é um colo, do menor ao maior, né. E eles procuram por isso na gente bastante, sabe [...] Às vezes até pra falar de coisa pessoal, de casa, mas eles precisam, a gente senta e conversa, né (Gérbera).

Os docentes demonstram, portanto, que essa pluralidade de papéis vai além de sua preparação inicial para o cargo, tornando-se, muitas vezes, difícil dar conta de tantas demandas. Mas ao mesmo tempo, parece-nos que eles tentam fazer o seu melhor, com intenção de promover um espaço acolhedor e que, ao mesmo tempo, forneça limites, o que talvez alguns alunos não encontrem fora da escola. Percebemos ainda que não são apenas problemas financeiros que os docentes percebem por parte de seus alunos, mas muitos problemas afetivos, cujo carinho e atenção eles vêm buscar na própria escola, condizendo com a teoria e outras pesquisas sobre docentes já realizadas nessa área (CODO; GAZZOTTI, 2002; SANTINI; MOLINA NETO, 2005; OLIVEIRA; GOMES, 2004; GOULART JUNIOR; LIPP, 2008).

Tendo em vista que esta realidade social e a multiplicidade de papéis atravessam direta e indiretamente o meio escolar, os professores tendem a ficar sobrecarregados, já que tais situações compõem apenas uma parte de sua rotina de trabalho. Mas devemos lembrar-nos de outra questão bastante enunciada durante as entrevistas, referente à falta de tempo para organizar todo material para as aulas (elaborar atividades, planejar o conteúdo, corrigir provas) na escola, tendo que levar trabalho para casa. As professoras de unidocência (que lecionam as séries iniciais) referiram sentir falta de ter hora-atividade para preparar suas aulas, visto que por serem unidocentes elas ganham uma porcentagem a mais no seu salário e, em contrapartida, não possuem nenhuma folga semanal.

[...] a gente não tem hora-atividade no Estado [...] não tem uma folga. Então assim ó, o planejamento acaba ficando pra casa ou nos intervalos [de almoço] acabo ficando na escola, saio pra comer alguma coisa, mas volto. Então meus planejamentos normalmente são na escola, nesse intervalo, e em casa, óbvio, né, final de semana e tudo. Então assim ó, é uma rotina bastante corrida (Amarilis).

[...] tem muita coisa que a gente tem que fazer além do que a gente faz aqui na escola. Tipo, eu tenho muita coisa que eu levo pra casa, pra fazer em casa (Lírio).

Entretanto, os professores que dão aula para os estudantes das séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio possuem horários destinados à hora-atividade, o que não quer dizer que não fiquem, similarmente, sobrecarregados com suas atividades, visto que muitas vezes também levam trabalho para casa. Estudos anteriores (BRITO et al., 2001; NEVES et al., 2011) também referem a sobrecarga de trabalho exercida pelos docentes, em que as condições de trabalho são adversas, indo além dos limites da jornada de trabalho e extrapolando o espaço interno da escola, o que nos faz voltar à questão das atividades realizadas em casa.

[...] eu trabalho 20 horas de manhã como professor. A gente tem uma carga horária de sala de aula que é de 14 horas, se não me engano, e o restante do tempo é o tempo de planejamento que a gente tem pra estudar, preparar as aulas e tal. Na minha escola, no caso, a gente não cumpre todas essas horas na escola, né, a direção libera a gente pra cumprir essas horas em casa ou onde a gente bem entender (Hibisco).

Considerando todas as tarefas e atravessamentos que compõem a rotina de trabalho dos docentes, compreendemos que é necessário grande envolvimento e empenho para cumprir suas atribuições, sendo esta uma rotina considerada cansativa pelos mesmos. Guedes (2014) considera que a falta de tempo decorrente da carga horária excessiva é um elemento desmotivador aos professores, os quais podem inclusive preparar suas aulas com menos entusiasmo, deixando de elaborar atividades que talvez fossem ser mais interessantes para os estudantes. Os docentes entrevistados trabalham, em sua maioria, 40 horas semanais em escolas, sendo que alguns realizam essa carga horária na mesma escola e outros atuam em duas escolas.

A minha rotina é bem cansativa. Eu saio daqui [...] tenho meia hora pra almoçar [...] e vou para a outra escola de tarde. Então, assim, é uma rotina bem puxada, bem cansativa, chega de noite eu tô moída, né, tô bem cansada (Lírio).

A minha rotina, assim, é bem puxada [...] é de segunda a sexta sem folga, sem intervalo. Só tem intervalo mesmo no recreio, né (Orquídea).

Em meio à correria que faz parte do dia a dia dos professores estão as exigências burocráticas, as quais consomem boa parte das atividades escolares. Há muitas determinações que vêm da direção, da Secretaria de Educação e, principalmente, do Estado, devendo ser executadas sem muitas discussões ou possibilidades de opinar sobre a relevância ou não de tais normativas (GUZZO; MEZZALIRA; MOREIRA, 2014). Além de ocupar muito o tempo

dos docentes, essas burocracias tendem a desgastar os professores, como relataram os entrevistados.

[...] o que desgasta é a burocracia, é essa pressão, esse assédio moral que tem por direção, enfim (Tulipa).

[...] o professor anda muito estressado com alguma questão burocrática, com questão da avaliação dos alunos, não sei o quê... (Hibisco).

Burocracia, isso é um saco. Né, que nem assim, eu tô com uma pilha de coisa, caderno de chamada aqui pra ver, contar diazinho, ver se fechou e não sei o quê. Só que eu perco horas fazendo isso [...] burocracia é papel demais pra pouca coisa (Gérbera).

Ademais, devemos lembrar-nos da importância de uma boa relação de equipe dentro do ambiente de trabalho, para que os docentes possam ter uma rotina saudável e favorável não só aos alunos, mas aos próprios colegas da escola. Infelizmente, nem sempre essa relação ocorre da melhor forma, visto que quando se trabalha em grupo é necessário que se entre em consenso em determinados aspectos e, muitas vezes, alguns profissionais terão que abrir mão de suas vontades próprias a favor do que é mais benéfico à equipe e ao espaço escolar.

Eu tenho uma boa relação com os meus colegas de trabalho, assim. Não tenho problema com ninguém e eles respeitam bastante meu trabalho, assim. Acho que eu sou meio respeitado, assim, lá dentro (Hibisco).

Eu tento sempre conversar com as colegas, ajudar no que eu posso, ter um ambiente de trabalho com [...] aquela questão da cooperação, o que eu puder cooperar contigo, ser solidária, assim, eu tento ajudar naquilo que eu posso (Rosa).

O meu ambiente de trabalho, em relação aos colegas, assim, é bem tranquilo. É uma equipe bem boa de trabalhar, um ajuda o outro. Quando um tem algum problema, não tá muito legal, o outro ajuda (Lírio).

[...] às vezes acontecem alguns atritos, algumas discussões, assim, mas não é nada pessoal, assim. Pessoalmente, eu me dou bem com todo mundo (Margarida).

Em relação aos colegas eu sinto um pouco de, não desconforto total, mas não é um ambiente que eu possa dizer assim que pra mim é o melhor de se estar, sabe (Tulipa).

Notamos que os docentes pesquisados demonstram dois pontos de vista quanto à relação com a equipe de trabalho. A maioria considera ter uma boa equipe, em que a cooperação e o respeito imperam e o consenso é consequência das trocas de ideias. Mas há

outros professores que não se sentem tão confortáveis perante os colegas, talvez por perceberem uma discordância muito grande de pensamentos e práticas.

Apesar de ficar claro que há muitos atravessamentos na rotina de trabalho dos docentes, os quais podem dificultar as atividades a serem realizadas, também há muitas possibilidades que podem ser criadas quando o professor está engajado e não acomodado ao instituído dentro de seu local de trabalho. Nesse sentido, identificamos que alguns docentes conseguem aproveitar o espaço entre o trabalho real e o trabalho prescrito, principalmente dentro da sala de aula, já que este é o momento onde eles têm mais autonomia dentro de seu fazer.

4.2.2 Entre o Trabalho Real e o Trabalho Prescrito

Embora tenhamos percebido a quantidade de normativas e deveres a que os docentes de escolas estaduais estão sujeitos, principalmente enquanto servidores públicos, constatamos que sempre há a possibilidade de adaptar a atividade, de modo que seja realizada com qualidade, mas não estritamente conforme o prescrito. Isso quer dizer que estamos nos referindo ao trabalho real, ao trabalho prescrito e àquilo que se encontra entre os dois, de onde emergem as alternativas.

O trabalho prescrito diz respeito à tarefa que se espera do trabalhador, permeada por regras, imposições e descrições de como o trabalho deve ser executado. Por outro lado, o trabalho real se refere à execução da tarefa anunciada, ou seja, a atividade em si. Entretanto, Dejours (2004b, p. 28) afirma que “trabalhar é preencher a lacuna entre o prescrito e o real”, visto que nem toda atividade pode ser prevista antecipadamente. É aí que aparece o real do trabalho, onde a execução da tarefa é composta por imprevistos que exigem manejo dos trabalhadores para que os resultados sejam alcançados.

Dessa forma, o real do trabalho se apresenta aos docentes, por meio da resistência a realizar as tarefas estritamente do modo como foram estabelecidas previamente (DEJOURS, 2004b). A partir da mobilização subjetiva os trabalhadores irão constituir a “[...] sabedoria prática ou inteligência criativa demandadas para enfrentar as restrições do prescrito e fazer a experiência do real do trabalho [...]”, desenvolvendo “[...] um modo particular de invenção, de usar a capacidade de criação” (FERREIRA et al., 2013, p. 101). É importante que haja um equilíbrio entre o prescrito e o real, para que os profissionais não fiquem tão fixados nas normas e prescrições, tendo a oportunidade de criar, mas sem sentirem-se “soltos” demais na organização (LANCMAN; UCHIDA, 2003).

[...] do limão a gente faz uma limonada, eu costumo dizer, né [...] e vai dando certo (Gérbera).

[...] no primeiro dia de aula normalmente eu chego, eu passo, geralmente, umas duas horas conversando com os alunos [...] falando [...] que não tô ali pra criar conflito com eles, então se tiverem algum problema, pra conversar (Hibisco).

[...] eu sou esse discurso positivo de: “vamos acreditar nessa gurizada”, enquanto que escola de periferia, alunos marginalizados e alguém pergunta assim: “ah, tu quer botar esperança nisso daí?”, e eu falei: “sim”. Sim, são os alunos mesmo que eu tenho. Se eu não tiver esperança neles, minha função pedagógica aqui tá sendo inútil (Tulipa).

Os relatos acima ilustram o quanto o professor vai elaborando o seu fazer profissional, encontrando formas de adequar as prescrições à prática vivenciada. Percebemos a preocupação que os docentes têm com o aprendizado e formação cidadã de seus alunos, engajando-se para criar uma boa relação com os mesmos, mostrando-lhes que há um espaço de construção mútua. Aqui, o real do trabalho nos mostra que não basta apenas o professor chegar e dar a sua aula, cumprindo as exigências e planos de aula estabelecidos. Ele precisa compreender a realidade dos alunos e ter em vista que nem sempre será possível seguir o que foi planejado para o dia de aula.

Percebemos que os docentes têm conseguido criar uma possibilidade entre o trabalho real e o trabalho prescrito, principalmente dentro da sala de aula, que é o momento onde eles possuem mais autonomia para realizar o seu trabalho do modo que lhes parecer mais efetivo. É importante lembrar que ele também não poderá esquecer totalmente do conteúdo programático à vista da tentativa de lidar com os problemas sociais e comportamentais dos alunos. Entretanto, ele pode encontrar alternativas para alcançar o resultado final por outras vias, sem que siga estritamente as normativas, sendo este o real do trabalho descrito por Dejours (2004b).

O conteúdo hoje em dia é o que menos importa. Ou melhor, não vamos ser tão radicais assim, mas o conteúdo em si é aquela questão: adianta a gente entupir os alunos de regra, adianta a gente tentar forçar os alunos a decorar uma regra ou decorar alguma forma da língua portuguesa? Eu tenho lá minhas desconfiças. Eu trabalho muito mais com a questão da leitura e interpretação de mundo [...] o que adianta eu saber se é um ou se é dois “s” [...] mas se eu pegar uma frase eu não conseguir compreender? [...] Então, eu hoje parto muito mais da leitura, da compreensão e interpretação, do que partir da regra, da norma (Tulipa).

Neste comentário percebemos a importância de conhecer os seus alunos e partir de onde eles possam acompanhar e compreender, a fim de desenvolver um aprendizado real e não

meramente decorar o conteúdo ensinado. O comentário verbal demonstra o interesse do professor pelo vínculo estabelecido com os alunos, visando à cidadania e autonomia de cada um, tratando-lhes com respeito e horizontalidade. Isso representa um modo de atuar, cujo trabalho aparece como fonte de criação e espaço entre o real e o prescrito, em que o sujeito também acrescenta algo de si mesmo ao trabalho, sempre de um modo afetivo, ou seja, implicado com todo o seu ser (DEJOURS, 2004b).

Percebemos o quanto os docentes estão envolvidos com o seu trabalho, demonstrando uma percepção da realidade dos seus alunos, entendendo que, muitas vezes, se o aluno não apresenta um bom comportamento ou não vai muito bem não é necessariamente porque ele quer, mas por causa de um contexto maior. Nesse sentido, a maioria refere tentar trabalhar com a realidade que se tem, adaptando os modos de ensino, ao invés de seguir estritamente o que pregam as diretrizes, ignorando a realidade escolar.

Tudo isso faz parte do real do trabalho e enuncia a importância de os docentes serem maleáveis e estarem dispostos a criar possibilidades em sua atuação, visto que se seguissem o padrão estipulado, talvez não alcançassem os objetivos da melhor forma possível. Desse modo, concluímos, a partir de Dejours (2004b, p. 28), que o trabalho diz respeito ao que o sujeito “[...] deve acrescentar de si mesmo para enfrentar o que não funciona quando ele se atém escrupulosamente à execução das prescrições”.

4.3 Dinâmica de Prazer e Sofrimento na Categoria Docente

A dinâmica de prazer e sofrimento é constantemente encontrada em diferentes organizações de trabalho, sendo um elemento central para a PdT. O sujeito quando trabalha coloca o seu engajamento e a sua subjetividade no que faz, construindo relações sociais e constituindo aquilo sobre o qual Dejours (2004b) escreveu, a partir de Michel Henry, chamado de corpopropriação do mundo. Este termo se refere ao corpo que o sujeito habita, um corpo afetivo, que se empenha na relação com o outro, não só verbalmente, mas por meio de mímicas, gestos, agressividade, sedução.

Trata-se de um “[...] corpo subjetivo que se constitui a partir do corpo biológico [...] e é exatamente este corpo resultante da experiência mais íntima de si e da relação com o outro que é convocado no trabalhar” (DEJOURS, 2004b, p. 29). Contudo, os trabalhadores normalmente se deparam com imprevistos à tarefa prescrita, sendo dominados por certa frustração e sofrimento (mesmo que inconscientemente) por perceberem que não darão conta

da atividade tal qual foi exigida. Destarte, eles encontram meios muitas vezes invisíveis aos olhos das chefias para darem conta da tarefa, a fim de alcançarem os resultados necessários, mesmo que “por outros caminhos”.

Quando este trabalho é reconhecido pelos outros (colegas, diretores, alunos, pais de alunos, sociedade, governo), o docente percebe a utilidade e o sentido do seu trabalho, percebendo que mesmo com as adversidades, ele conseguiu cumprir sua atividade. Esse reconhecimento propicia o prazer no trabalho, o que significa que o professor fica grato, feliz e com sensação de “dever cumprido”. Entretanto, quando o seu esforço e engajamento não é reconhecido e valorizado por pelo menos um dos grupos acima elencados, o docente sente-se desmotivado, sem saber se seu trabalho está sendo realmente efetivo.

Essa sensação pode originar o sofrimento, o qual se divide em criativo e patogênico. O sofrimento criativo é aquele que se transformará em prazer no trabalho, enquanto que o patogênico pode levar ao adoecimento, visto que aparece quando o sujeito não encontra mais meios de mudar a tarefa e o nível de insatisfação é muito grande (DEJOURS, 1999). Molinier (2006, p. 60) acrescenta que “o sofrimento no trabalho começa no momento em que ele se torna patogênico, isto é, exatamente lá onde a parte criativa do trabalho cessa”.

[...] eu já chorei em reunião de professores, quando a gente discutia a greve e tudo mais, né. Mas agora é mais tranquilo, assim, em relação a isso, essas angústias, esse sofrimento. Porque se tu não fizer algo, assim, ou ficar guardando isso é bem ruim (Hibisco).

[...] é cansativo, só que se tu gosta, aquele sofrimento ali não é sofrimento. Ele é cansaço, às vezes, mas não sofrimento, né (Gérbera).

[...] tem anos que tem turmas mais complicadas, que envolvem outras questões, né, de desestruturação, de indisciplina, mas que tu vai trabalhando durante o ano, tu vai conversando com eles. Eu me sinto muito satisfeita com as minhas turminhas, são bem queridos (Rosa).

Percebemos que ao mesmo tempo em que os professores demonstram cansaço e certa decepção com a atual situação da educação, ainda há muita emoção e carinho ao falar de seu trabalho e de seus alunos, o que ainda os motiva a continuar. Então aparece um misto de sentimentos, em que há prazer e sofrimento associados (DEJOURS, 1992). Estes docentes conseguem perceber que o sofrimento pode se transformar em prazer e sua maior glorificação vem ao acompanharem o desenvolvimento dos seus alunos e estabelecerem uma relação afetiva positiva com os mesmos.

[...] eu gosto de ser professora. Com todas as dificuldades que a gente tem hoje, eu gosto de tudo que eu faço (Rosa).

[...] eu tenho uma relação super boa com meus alunos. Dificilmente eu tenho algum problema, assim, com aluno [...] eu gosto do ambiente escolar, eu me sinto bem lá (Hibisco).

Olha, sinceramente, pelo ambiente escolar dos alunos, eu me sinto completamente confortável (Tulipa).

Me sinto muito bem com o meu trabalho, com as crianças, com o que eu faço aqui (Margarida).

[...] ver o crescimento do aluno, sabe. Como a gente tem os pequenos, a gente consegue ver mais o crescimento. A gente pega ele num nível no início do ano e no final a gente entrega eles num outro nível. Isso é uma realização, assim, pra mim (Orquídea).

[...] o que me faz, assim, continuar é ver essa evolução deles, ver como eles vão crescendo e a gente também o quanto a gente aprende com eles (Lírio).

É notável o carinho que os docentes manifestam por seus alunos, o que também foi possível evidenciar a partir de suas expressões faciais, em que transparecia a felicidade em falar sobre o afeto e reconhecimento dos alunos. Entretanto, os professores evidenciam diferentes fatores que desmotivam o seu trabalho e que podem levar ao sofrimento (alguns dos quais já abordados anteriormente, como a desvalorização salarial). Frustração por não conseguirem realizar sua atividade do modo como desejavam também é um fator recorrente de angústia, gerando auto cobrança e sofrimento.

[...] a gente tem a visão do professor, que o professor muda o mundo. Eu acredito nisso, eu ainda acredito nisso, que a educação pode mudar o mundo. Mas infelizmente o dia a dia do professor faz a gente desacreditar. A maioria das coisas que a gente passa em sala de aula, em escola e vê na sociedade, na televisão, a gente começa a desacreditar. No fundo a gente vai ter aquela esperança de que a educação muda o mundo [...] de que o professor vai ser valorizado, mas infelizmente cada dia que passa a gente vê coisas, ouve coisas, né, passa por coisas que vai te desanimando um pouco (Amarilis).

O comentário acima exposto ilustra bem esse misto de sentimentos entre o prazer e o sofrimento no trabalho, em que há uma esperança que serve quase como um conformismo e uma fonte de motivação para seguir o seu trabalho. É importante que essa motivação persista, pois são eles os formadores de futuros profissionais e, principalmente, de cidadãos, sendo seu papel de educador demasiadamente importante.

A mobilização subjetiva é essencial na busca pela obtenção de prazer ou para a transformação do sofrimento, visto que propicia o engajamento no trabalho, em que o trabalhador faz uso de sua subjetividade, inteligência prática e do coletivo para tentar transformar as situações adversas do trabalho geradoras de sofrimento (DEJOURS, 1997). Contudo, devemos lembrar que o sujeito necessita do olhar do outro para ressignificar o sentido do seu trabalho, o que nos leva a aprofundar a questão do reconhecimento no trabalho.

4.3.1 Reconhecimento no Trabalho Docente

O reconhecimento no trabalho está diretamente ligado ao prazer e sofrimento que são vivenciados pelos sujeitos em seu fazer laboral e, portanto, já foram expostos, de alguma forma, no tópico anterior. Contudo, visamos explorar um pouco mais os comentários dos docentes referentes ao que percebem como reconhecimento e falta de reconhecimento dentro de sua categoria e de suas escolas.

Sznelwar, Uchida e Lancman (2011, p. 15) afirmam que “é na relação com o outro, que julga e reconhece nosso trabalho ou nossa obra como engenhosa ou criativa, que teremos certeza do que realizamos”. Quando alguém reconhece o trabalho do docente por sua beleza e utilidade, ele reafirma o seu fazer, percebendo que há um sentido naquilo que executa, transformando a sua subjetividade. Esse reconhecimento, conforme muitos relatos dos professores, vêm dos próprios alunos.

O que eu mais gosto no meu trabalho é a receptividade dos alunos, no sentido de você ser reconhecido não simplesmente como: “ah, o professor”, mas eu acho legal dos alunos essa receptividade que eles passam, seja na rua, seja na escola mesmo. Essa questão de te ver como uma pessoa assim: “poxa, o cara lá é um professor legal” [...] ou quando chega na sala de aula, no primeiro dia de aula, os alunos te aplaudem, tipo: “ah, é esse professor que eu queria” ou: “professor, quando é que o senhor vai dar aula pra gente?”. Sabe, então é isso daí [...] que motiva também, porque salário não é, ambiente escolar não é, estrutura física não é [...] o que é, é basicamente essa questão do reconhecimento perante os alunos [...] tu vê, por exemplo, o aluno que tu começa no oitavo ano, lá no terceiro ano se formando, passando no vestibular [...] perceber que a tua função social foi bem executada (Tulipa).

[...] daí ganha aquelas cartinhas, né, amorosas: “profe, eu te amo”, sabe [...] trazem rosas, abraçam, beijam, te encontram no super, vêm te abraçar, né, eu gosto desse lado, eu gosto do que eu faço (Rosa).

Eu acho que essa interação com os estudantes, esse trabalho de ensinar, assim, né, ele é bem legal. Tipo, tu consegue fazer os alunos pensarem coisas, consegue

discutir com eles, consegue desenvolver um trabalho interessante e é gratificante, assim, a resposta deles depois, né. Eles vêm te agradecer, vêm falar (Hibisco).

Assim, reiteramos que por mais que haja sofrimento no trabalho, quando o sujeito é reconhecido dentro daquilo que realiza, o seu fazer passa a ter um sentido. O trabalhador é, então, recompensado pelo reconhecimento e sente-se valorizado, concluindo e reafirmando que seu trabalho está sendo efetivo e que é necessário ao meio social. Deste modo, ele é capaz de ressignificar o seu sofrimento, transformando-o em prazer (DEJOURS, 1999). Entretanto, as questões de desvalorização e falta de reconhecimento da profissão docente ainda se fazem muito presentes, propiciando uma desmotivação, que só não é maior devido aos tipos de reconhecimento enunciados acima.

Certamente os professores concordam que nem todos os alunos reconhecem o seu trabalho e os respeitam, pelo contrário, há alguns alunos, pais e sociedade como um todo que já não possuem a mesma visão dos docentes, realizando críticas sobre diferentes temáticas, como, por exemplo, as aulas e as greves, dentre outras. Alguns docentes demonstraram decepção ao referirem que muitas pessoas pensam que hoje em dia qualquer um pode ser professor, desqualificando todo o empenho e anos de estudo que os docentes precisam ter para atuar em sala de aula.

Mas os comentários mais enunciados nesse sentido foram em relação aos pais dos alunos, destacando a falta de participação dos pais de seus alunos no meio escolar e a falta de reconhecimento do professor, já que muitas vezes vêm apenas para defender seus filhos, sem ouvir o professor. Naujorks (2002, p. 194) aponta o “[...] desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos [...]” como um dos fatores de agravamento de problemas em docentes, como o desânimo e a desmotivação, que podem levar ao sofrimento.

[...] a escola ainda é um depósito de crianças pros pais. Então assim, teve paralisação, qual foi o problema? [...] meu filho ficou sem aula e eu não tinha onde deixar. Agora, quando tu chama aqueles pais pra ver que aquele filho tá com problemas [...] com dificuldade de aprendizagem, tu chama, chama, chama e às vezes não vem. O problema é não ter aula. Agora, quando tem aula, a qualidade daquela aula, eles também não questionam, sabe. Isso entristece, isso deixa bem chateia bastante (Gérbera).

[...] uma das mães ontem, entrou na sala de aula: “ué, cadê o menino?”, daí eu disse: “ah, o menino foi transferido pra outra escola mais perto da casa dele”. “Ai que bom”, daí ela disse assim: “mas coitada das outras profês lá da outra escola... mas se bem que lá na outra escola elas são mais rígidas”. Daí essas coisinhas vão machucando a gente. Daí eu pensei assim: “mas como assim mais rígida? Então, ela tá achando que eu sou muito boazinha (Orquídea).

Os pais hoje não ficam mais do lado do professor, ficam do lado do aluno (Rosa).

[...] acaba assim os pais exigindo muito, sabe, tipo assim, criticando, se intrometendo mesmo no trabalho do professor (Amarilis).

[...] às vezes os pais que vêm incomodam mais a gente do que as próprias crianças (Orquídea).

Nestes relatos chama a atenção o fato de uma docente referir que no seu entendimento os pais consideram a escola um depósito de crianças, demonstrando desinteresse pelas lutas da educação e reivindicação dos direitos dos docentes, apenas preocupando-se em ter onde deixar seus filhos. Todavia, devemos ressaltar que apesar de poucos, houve docentes que referiram haver participação dos pais nas escolas, principalmente quando se trata de pais de alunos das séries iniciais. Percebemos que há uma grande mobilização por parte de alguns docentes de séries iniciais para incentivarem a participação dos pais no meio escolar, afirmando a importância de haver uma comunicação e cooperação entre escola e família.

Em relação ao último comentário, entendemos que sim, há pais que “só” vêm à escola para tirar satisfação e até mesmo xingar o professor, sem compreenderem o trabalho que ele está fazendo e as dificuldades com que tem que lidar. Esse incômodo provocado pelos pais pode indicar a existência de uma estratégia defensiva, já que quando estes não vêm à escola e não opinam, o professor pode continuar executando seu trabalho do modo como já está acostumado, permanecendo “alienado” ou acomodado a algumas situações, sem ter que pensar sobre isso.

Além de se referirem aos pais dos alunos, os docentes estendem a questão da falta de reconhecimento à sociedade em geral, enunciando que hoje em dia eles já não recebem mais a mesma valorização de outrora. Referem que, muitas vezes, as pessoas não percebem que há toda uma preparação necessária para ser professor, ou seja, não é apenas chegar e dar aula.

[...] muita gente mexendo, opinando, palpitando e que não entende nada de sala de aula, que nunca entrou numa sala de aula, então assim ó, desvalorização total da sociedade e que nem eu disse, acontece uma coisa: foi o professor, a culpa é do professor, sabe [...] a sociedade não valoriza mais o professor (Amarilis).

Estes docentes falam de uma falta de reconhecimento social, em que as pessoas, por mais que enunciem que o professor assume um papel muito importante na sociedade, não conseguem demonstrar um verdadeiro reconhecimento na prática. A população tende a culpabilizar os docentes, ao invés de ouvi-los, deixando que eles lutem sozinhos pelas melhorias da educação. Desse modo, podemos perceber um “[...] reconhecimento social baixo

por parte da sociedade, combinado com alta responsabilidade *por parte do professor* [...]", que se vê responsável, muitas vezes, pela própria educação básica dos alunos, a qual deveria ser ensinada, primeiramente, em casa (SORATTO; OLIVIER-HECKLER, 2002, p. 97 – grifo nosso).

Tal falta de reconhecimento pode ser percebida até mesmo de forma indireta, quando a população “fica de braços cruzados” frente às greves dos professores ou pior, julga aqueles que estão lutando por seus direitos, referindo que estão apenas querendo fazer bagunça ou que não querem dar aula. Isso demonstra, na visão desses professores, que falta uma compreensão por parte da sociedade não apenas sobre a importância da função do docente, como também o fato de que essa luta deveria ser de todos, já que a educação afeta a todos. Tais temáticas ficam bem claras nos relatos a seguir.

[...] ele não é um trabalho muito reconhecido formalmente, assim, pelo poder público, às vezes pela sociedade e tal. Acho que a sociedade até, assim, diz que se importa com o trabalho do professor, mas não se importa como deveria. Se importa do discurso e tal, mas na ação não tanto assim, né (Hibisco).

[...] se pelo menos a sociedade olhasse pro professor que tá parado: “não, coitados, eles tão com salário parcelado, eles têm família, eles têm...”, né. Não: “os meus filhos tão sem aula”, né [...] a gente não tem a sociedade a nosso favor. A escola, ano passado, era verba que tava faltando, atrasado já também, vindo parcelada. A gente não tinha dinheiro nem pra comprar papel higiênico e a gente não conseguia colocar pros pais que aquilo ali era prejudicial não só para os professores, mas para os alunos, né (Gérbera).

[...] muitos reconhecem o trabalho do professor, mas também tem a função da greve. Se fala lá que o professor tá fazendo greve, já cria uma coisa assim: “ah, não querem trabalhar”, né, “tão só reclamando de barriga cheia”. Tem ainda isso na sociedade, é passado isso pra sociedade (Lírio).

Eu acho que às vezes a sociedade, ela tá desvalorizando muito a questão do professor: “só tem férias demais, só querem fazer greve, folgam demais”. E não é bem assim, não (Rosa).

Por fim, aparecem ainda relatos referentes à falta de reconhecimento advinda da própria direção da escola, que muitas vezes não permite grandes inovações ou mesmo que os docentes façam greve, e ainda uma desvalorização que pode ocorrer entre os pares (FREITAS; FACAS, 2013). Isso significa que há docentes que minimizam o trabalho dos colegas, talvez por já estarem esgotados e sem muitas perspectivas, não vendo muito sentido em inovações, apenas seguindo as diretrizes. E, claro, há o desinvestimento do Estado, sobre o qual já discorreremos.

[...] a valorização não é muita, mas a cobrança é grande, assim, sendo professor, né (Hibisco).

Não me sinto valorizada como eu gostaria [...] a questão dessa falta de valorização até mesmo do elogio, de tu saber que tu tá fazendo uma coisa que faz a diferença, porque a maioria das vezes parece que tanto faz se é tu ou outra pessoa (Margarida).

Quando eu comecei no magistério, quando eu ia fazer os estágios, as professoras já diziam: “tu vai fazer magistério? Ai, coitada”, né [...] ao invés de motivar a gente, botava a gente mais pra baixo. Daí a gente já tava entrando já com uma desvalorização (Orquídea).

[...] sou professor jovem grevista, que tenta ter um diálogo com alunos de forma linear. Não é aquela coisa de cima pra baixo e isso gera um pouco desconforto ou pelo menos de alguma revolta entre alguns colegas, seja por não ter mais a vontade que eu tenho por ser um professor novo, tanto jovem, de certa forma, em idade, quanto na profissão. E às vezes isso acaba meio que causando um desconforto nos colegas (Tulipa).

[...] eu acho que o professor vai ser valorizado quando poucas pessoas quiserem e aí começar a faltar. Aí eles vão ver: “bah, mas professor precisa”, porque se não tiver professor, não existe mais nenhuma profissão. Então assim ó, eu acredito que ainda vai mudar, mas pra isso vai ter que ter uma reviravolta muito grande (Amarilis).

Diante dos diferentes fatores que envolvem o reconhecimento e a falta do mesmo, percebemos o quanto ainda é necessário se investir numa valorização social do professor, para que mais pessoas se engajem na luta pelos direitos e para que ele possa ser devidamente reconhecido também através de um salário digno. Percebemos que há muita sobrecarga de trabalho e questões que os desmotivam a trabalhar, sendo o reconhecimento a maior prova de que seu esforço valeu a pena e, por isso, a importância de que ele ocorra. Essa valorização ainda implica, diretamente, na autoestima dos docentes, que se sentem realizados profissionalmente e satisfeitos quando recebem elogios e outras formas de reconhecimento (SORATTO; OLIVIER-HECKLER, 2002).

Quando este não ocorre e os docentes se encontram desmotivados, podem aparecer problemas de saúde enunciando que algo não está indo bem. Tais problemas se fazem presentes também como consequência de uma rotina exaustiva e com poucas folgas, em que se leva muito trabalho para casa, devido à baixa remuneração, dentre outros aspectos. Os docentes podem ser acometidos por depressão, ansiedade, problemas vocais, sintomas psicossomáticos ou mesmo a Síndrome do Esgotamento Profissional (*Burnout*), a qual apresenta uma alta predominância entre diferentes profissionais, mas não foi, diretamente, alvo de nosso estudo. Sendo assim, percebemos o quanto o trabalho acaba por refletir na saúde dos docentes.

4.3.2 Reflexos do Trabalho na Saúde

Vimos até aqui o quanto o trabalho é central na vida do sujeito, moldando e transformando sua subjetividade e identidade, fazendo com que se sinta pertencente e inserido no meio social, através das relações sociais que estabelece e com o sentido de beleza e utilidade que encontra no seu trabalho. Contudo, também percebemos que por mais que o trabalhador goste do seu emprego, ele será frequentemente acometido pelo sofrimento, o qual pode se transformar em prazer, na medida em que ele receber o reconhecimento dos outros (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994; DEJOURS; 1992; DEJOURS, 1999).

Em meio a essa complexidade de fatores que compõe as organizações de trabalho nos deparamos com a falta de reconhecimento que tem sido bastante recorrente na categoria docente, assim como a sobrecarga de trabalho (longas jornadas, trabalho levado para casa, etc.) e a dificuldade que alguns docentes encontram para lidar com os alunos e conseguir realizar uma aula produtiva. Além disso, podemos citar a problemática envolvendo o parcelamento dos salários. Esses são alguns dos motivos que podem originar problemas de saúde aos professores, sendo que estes podem ser tanto físicos/biológicos, quanto psicológicos/emocionais (NEVES, 1999; NEVES et al., 2011; FREITAS; FACAS, 2013).

Estudos descrevem que alguns dos problemas de saúde que surgem são sintomas vocais, alergias, problemas de visão, na coluna e nos músculos, aparecimento de varizes, alterações digestivas e do sono, cansaço, dores de cabeça, estresse, entre outros (NEVES, 1999; CORTEZ et al., 2017). Estes vão ao encontro de alguns sintomas relatados pelos docentes entrevistados nessa pesquisa, em que destacamos problemas relacionados à voz, ansiedade desenvolvida e doenças cardiovasculares, visto que quando não são causadas pelo trabalho, são intensificadas.

Eu tomo medicação pra ansiedade. E isto eu desenvolvi principalmente de dois anos pra cá, justamente desde o período que começou essa função do parcelamento do salário [...] isso aí vai te incomodando, vai te atrapalhando [...] a indisciplina dos alunos [...] muita exigência [...] eu tenho muita coisa que eu levo pra casa [...] E aí tu começa a criar, tipo, ansiedade e foi isso que aconteceu comigo. Aí eu tive que fazer uso de medicação e tô sob tratamento. [...] não precisei me afastar [...] desenvolvi uma hipertensão também. E tudo se deve ao fato, de acordo com o diagnóstico que o médico deu, da minha profissão e do meu estado psicológico, né (Lírio).

[...] eu sou cardíaco, né, eu tenho problema de coração e tal, apesar de o pessoal dizer: “olha que novo”. Mas eu tenho um problema cardíaco que começou um ano depois que eu entrei no Estado, começou em 2015 e é um problema relativamente grave. Eu fiquei internado por um tempo, fiz dois procedimentos cardíacos e tal e mesmo assim eles persistiram. Não tem relação, talvez, direta com a minha

profissão, pelo menos o médico não acha, mas também tem relação com o estresse, com uma sobrecarga de trabalho que eu tinha na época (Hibisco).

[...] quando eu entrei 40 horas, uns três anos atrás mais ou menos, em sala de aula, aí sim, começou a vir novamente os problemas de saúde, principalmente voz, né. Vamos dizer assim, 100% de voz. Claro, algumas questões até em função de estresse, né, isso é normal, mas o meu problema principal é a questão da voz, porque eu tenho já um histórico [...] aí eu comecei a forçar, respirando errado [...] todo ano eu tenho que me afastar, seja dois, três dias. Ano passado eu me afastei por uma semana da sala de aula, uma semana muda dentro de casa [...] pra ver se voltava, né. Voltou, né, mas quando eu volto pra sala de aula, volta o mesmo problema (Amarilis).

Ano passado falei: “vice, eu tenho que ir ao médico” e daí fui [...] expliquei tudo pro doutor, que eu achava que eu tinha que tomar um antidepressivo [...] eu disse assim: “mas eu não tenho mais muita alegria”. Ele disse que era excesso de trabalho, que eu não tinha nada de depressão. Eu logo: “não, mas não pode, eu tô muito cansada, eu chego em casa e só quero dormir, eu não tenho vontade de fazer exercício físico” (Rosa).

Tais relatos nos levam a pensar na quantidade de professores que são acometidos por esses e outros problemas de saúde e o quanto isso afeta o seu rendimento, sua motivação e permanência no trabalho. Chama a atenção o fato de professores jovens já estarem desenvolvendo essas problemáticas, o que nos faz refletir sobre a necessidade de serem (re) pensadas as condições de trabalho das instituições de ensino, em especial relativo ao público estadual. Além disso, é importante perceber como a organização de trabalho vem se estruturando nos últimos anos e como esta afeta a saúde dos professores.

Assim como tivemos entrevistados relatando problemas nas cordas vocais, há também muitos estudos referentes a esta questão (ARAÚJO, 2008; FERREIRA et al., 2007), os quais os consideram como doenças relacionadas ao trabalho. Ferreira et al. (2007, p. 127) afirmam que os docentes representam uma categoria que além de ter uma carga horária exaustiva por dia, ainda estão expostos a diversos riscos: “[...] ergonômicos (uso de voz contínuo, em alta intensidade, uso repetitivo, dentre outros), químicos (poeira, fumo e produtos químicos), físicos (frio, calor, ruído) e de acidentes (iluminação inadequada, equipamentos, arranjo físico, dentre outros)”.

Deste modo, o que resta, na grande maioria das vezes, é diminuir a carga horária dentro de sala de aula e tentar encontrar outros espaços para atuar, sob o risco de prejudicar seriamente suas cordas vocais, como foi o caso de uma das docentes desta pesquisa. Ela precisou reduzir de 40 para 20 horas em sala de aula e as outras 20 horas foi designada para a biblioteca de outra escola estadual. Araújo (2008, p. 1236) identificou em suas pesquisas que a rouquidão expressa pelos professores “[...] nos últimos seis meses estava estatisticamente

associada a trabalhar mais de 24 horas em sala de aula, trabalhar em mais de uma escola e fazer força para falar”.

Quando nos referimos a determinados problemas de saúde originados e/ou intensificados a partir da organização de trabalho, devemos lembrar que a própria carga horária excessiva dos docentes pode estar sendo mantenedora de algumas dessas problemáticas. Isto se deve ao fato de eles não possuírem muito tempo para realizar atividades de lazer, fazer exercícios físicos ou mesmo ir ao médico e/ou psicólogo. Então, esses profissionais precisam encaixar suas “atividades extras” ou deixar de fazê-las, até que em algum momento sejam obrigados se afastar do trabalho por alguns dias, devido a algum problema de saúde.

Também devemos considerar o fato de os docentes não poderem ou não quererem faltar ao trabalho para irem ao médico, por exemplo, já que este foi bastante citado, pois sabem que dificilmente terá alguém para substituí-los. Isso tanto pode fazê-los adoecer por não terem tempo de cuidar da saúde, quanto pode ocasionar problemas de saúde devido ao estresse e preocupação que isso gera, pela cobrança vinda da direção da escola para que não faltem.

[...] tu não tem horário, o médico que tu vai é depois das cinco e meia [...] na Escola 1 tem uma cobrança muito grande [...] sobre a falta do professor. Por isso que os professores às vezes acabam adoecendo até mais [...] A orientação que a gente teve agora é que o professor que começar a faltar demais vai receber uma advertência. Daí eu fico pensando muitas vezes, né, aquela questão: o professor também adoece (Rosa).

[...] ano passado eu levei um susto até. Essa crise de ansiedade que me deu, eu fui parar no hospital (Lírio).

Nunca tive que me afastar, mas hoje mesmo fui buscar minha receitinha lá de Sertralina (Margarida).

[...] professor não costuma faltar, né, por quê? Porque ele sabe, como é mais do que um trabalho, a questão de coleguismo... “se eu faltar, vou ter que prejudicar algum colega [...] então não vou faltar”, né [...] “e se eu preciso muito faltar, eu vou falar com o colega e o colega vai ficar pra mim”, sabe (Gérbera).

Sendo assim, observamos que a maioria dos docentes já enfrentou pelo menos um problema de saúde e alguns já tiveram que se afastar do trabalho por determinados dias. Todos perceberam o quão importante é encontrar alternativas para não adoecer, seja alterando seu modo de trabalhar na escola, seja encontrando “válvulas de escape” em sua rotina pessoal, o que inclui fazer atividades físicas, sair com amigos e ter momentos de lazer. A psicoterapia também apareceu como uma possibilidade positiva de lidar com seus conflitos e fortalecer a

saúde mental, a qual será retomada no eixo temático das estratégias elaboradas pelos docentes.

Eu tenho sorte, porque até agora eu tive uma boa saúde [...] meu problema mais, assim, que aparece é problema de coluna, mas eu deixei de trabalhar por problemas de saúde acho que uma ou duas vezes. A gente sempre vai levando, né. Tá com gripe, vem trabalhar, às vezes tá sem voz, vem trabalhar, porque sabe que não tem quem vai dar aula pra ti e a gente vai levando. Que nem uma colega quebrou a mão, quebrou um osso e veio trabalhar com a mão quebrada. Então a gente vai fazendo assim, né (Orquídea).

[...] ano passado mesmo eu passei um período bem ruim [...] Aí tive que procurar ajuda de uma profissional da psicologia também, porque se tu não consegue compartilhar isso com alguns colegas, dividir isso com alguns colegas e criar esses mecanismos, assim, tu acaba ficando doente [...] desde depressão até problemas físicos (Hibisco).

[...] a gente tem que cuidar primeiro da saúde da gente e depois pensar nos outros [...] e eu sou uma que eu sempre penso muito nos outros, que nem: “ai, eu não vou faltar”. Eu não fui no médico, porque eu sabia que ele ia me afastar. Eu tenho 40 horas, como é que eu vou me afastar, como é que eu vou deixar todo o material pra elas darem aula pra mim [...] então assim, eu vou ficar preocupada, mas eu sei que é pro meu bem (Amarilis).

[...] a gente tem pouco tempo pra fazer as coisas e a gente tá sempre correndo atrás da máquina... então, tu tem que achar uma estratégia, um tempo pra tu te organizar...tua vida pessoal, porque senão acaba influenciando, no caso, na tua saúde, né (Lírio).

[...] hoje eu posso dizer assim ó, eu tô quase indo procurar ajuda (Gérbera).

Percebemos que os docentes têm tentado achar alternativas, dentro de suas possibilidades, para poderem conciliar as questões que envolvem saúde-doença. Esta tarefa não é fácil quando se passa mais tempo no ambiente de trabalho do que em sua própria casa e não se tem tempo nem para promoção de saúde nem para prevenção de doenças, sendo obrigados a se afastar quando algo grave já apareceu. Quando os sintomas psicológicos, como ansiedade, medo e desgastes físicos e emocionais começam a aumentar, podem levar o trabalhador à Síndrome do Esgotamento Profissional (*Burnout*), de onde pode se originar a depressão, a desesperança e, em última instância, pode levar ao suicídio (BERNARDO et al., 2011).

Nessa perspectiva, notamos a importância de ambientes de trabalho em que se favoreçam os momentos de trocas, em que possam ser retomados e fortalecidos os coletivos, para que, deste modo, uns auxiliem os outros, tentando encontrar estratégias de combate e permanência no trabalho, preservando sua saúde física e mental. Sendo assim, fazem-se

presentes dois tipos de estratégias identificadas nas falas dos docentes entrevistados, sobre as quais nos deteremos a partir de agora.

4.4 Estratégias Elaboradas pelos Docentes

Os docentes buscam estratégias para lidar com o sofrimento decorrente das situações adversas do trabalho, na tentativa de evitar o adoecimento e manter o seu equilíbrio psíquico (DEJOURS, 1992; MENDES, 1995/1996). O sofrimento parte da organização de trabalho, visto que é muito comum os trabalhadores se frustrarem ao perceberem que não conseguirão realizar a atividade conforme o prescrito. É justamente esse sofrimento que faz com que os profissionais encontrem um meio de dar conta das tarefas necessárias, colocando um investimento pessoal e subjetivo na sua ação.

Mas quando isso não é o suficiente para transformar o sofrimento em prazer, dado que os docentes se deparam com outras adversidades no cotidiano de trabalho, é que eles acabam buscando estratégias, individuais ou coletivas, para conseguirem permanecer no seu trabalho, combatendo internamente esse sofrimento (MENDES, 1995/1996). Algumas estratégias podem ser mais benéficas, propiciando momentos de bem-estar e espaço para trocas, enquanto outras podem servir como mantenedoras do emprego, entretanto, sem provocar alguma alteração realmente positiva ao trabalho e ao sujeito (DEJOURS, 1992). Referimo-nos às estratégias defensivas e as estratégias de permanência do sujeito no trabalho, consecutivamente.

Essas estratégias são muito importantes para que os trabalhadores consigam encontrar meios para manter sua estabilidade psíquica e não adoecer, apesar de não modificar a organização do trabalho (DEJOURS, 2004b). Entretanto percebemos que essas estratégias, tanto as defensivas quanto as de permanência do sujeito, têm ocorrido muito mais a nível individual do que coletivo. Isso se deve, em grande parte, ao individualismo e solidão que têm sido recorrentes nas organizações de trabalho, em que se preza a produtividade e a competitividade entre os colegas. Isso, por si só, já é um fator contribuinte para gerar o sofrimento, além de todos os imprevistos do dia a dia do trabalho.

Dejours (1999, p. 16) afirma que “[...] sempre há sofrimento. A única possibilidade, para nós, é transformar esse sofrimento: não podemos eliminá-lo”. O melhor meio de transformar o sofrimento é a partir do prazer, mas quando não se obtém muita satisfação ou quando o reconhecimento não ocorre, é necessária a utilização das estratégias a que nos

referimos. Importante seria que se fortalecessem os coletivos, trabalhando cooperativamente e com solidariedade para o enfrentamento do cotidiano do trabalho. A formação de espaços para trocas entre os trabalhadores poderia propiciar uma tomada de consciência e uma tentativa de modificar algumas situações geradoras de sofrimento na organização de trabalho. Mas enquanto isso pouco acontece, resta-nos compreender acerca das estratégias elaboradas pelos docentes.

4.4.1 Estratégias Defensivas

As estratégias assumem um caráter defensivo quando o sujeito não consegue modificar as adversidades do trabalho e busca formas de adaptação. Estas podem gerar distanciamento da realidade e instabilidade, resultando numa possível alienação e dificuldade de dar-se conta das relações de exploração (MENDES, 2007; FERREIRA et al., 2013).

O que muitas vezes acaba acontecendo é a elaboração de estratégias defensivas que permitam que o indivíduo ou o coletivo consigam enfrentar a realidade laboral sem adoecerem, mas sem modificar a organização de trabalho. Essas estratégias assim como estão a serviço dos sujeitos para que possam se manter no trabalho, podem gerar certa alienação por parte dos mesmos, visto que acabam encontrando alternativas para manter seus compromissos com o trabalho vigente, aceitando-o, ao invés de buscar maneiras de alterar o que não está sendo funcional (DEJOURS, 1992; BARROS; MENDES, 2003).

Sendo assim, podemos elencar algumas das estratégias defensivas que costumam ser utilizadas por trabalhadores para evitar o adoecimento e que se fizeram presentes nesta pesquisa. São elas: o desejo de não falar ou pensar sobre o trabalho; a negação daquilo que gera sofrimento no trabalho; a fuga (ou absenteísmo); o fato de repensarem a sua escolha profissional; a passividade e não implicação; a racionalização; e a dissociação afetiva (MENDES, 1995/1996; PEREZ, 2012).

Há outras estratégias defensivas que podem se manifestar no ambiente de trabalho, mas iremos nos deter àquelas que se tornaram evidentes a partir dos comentários dos docentes entrevistados, começando pelo desejo de não falar ou pensar sobre o trabalho. Alguns docentes encontram uma “válvula de escape” que lhes permite não pensar, pelo menos por alguns instantes, no trabalho. Mas também percebemos a manifestação dessa estratégia no coletivo, em que a docente refere que seria necessário pensar sobre o trabalho, mas que isso não tem acontecido.

Essa estratégia de defesa também se faz presente nas entrelinhas quando uma equipe faz atividades fora da rotina para propiciar momentos de “relaxamento” aos funcionários, o que é positivo no sentido de “refrescarem” a mente e terem momentos de bem-estar e interação com a equipe, mas não altera a organização do trabalho, já que, de certa forma, ignoram os conflitos que estão acontecendo no ambiente escolar.

Eu acho que faltam momentos de parar e conversar sobre o ser professor. Parece que existe um tabu muito grande agora na sociedade. Ninguém fala mais, né. As pessoas, tá todo mundo meio em choque, o que está acontecendo no Brasil, no Estado, né. Todo mundo meio que assim, não sabe o que fazer (Rosa).

[...] eu gosto de escutar umas músicas enquanto eu tô trabalhando [...] isso é uma estratégia boa. Quando eu quero esquecer algo que me incomodou no colégio, eu escuto música [...] a música ajuda, ajuda a não pensar. Porque às vezes tu não tem o que fazer (Rosa).

Essa estratégia, mencionada acima, pode estar relacionada à outra, referente à negação (FERREIRA; MENDES, 2003; PEREZ, 2012), em que os sujeitos negam aquilo que propicia o sofrimento dentro da organização de trabalho. Isso pode ser evidenciado até mesmo quando os docentes evitam tratar algum problema de saúde originado no trabalho, pensando que conseguem lidar sozinhos com o mesmo. Esta acaba sendo uma forma de negar o sofrimento, pois, de certo modo, ignoram o problema de saúde.

Antigamente eu não aceitava [...] um tempo atrás até eu já tinha diagnóstico já do médico. Há três anos atrás, que eu tinha que tomar medicação, só que eu não aceitei isso e eu achei que ia conseguir sem. Só que foi uma coisa que só foi evoluindo pra pior e chegou num ponto que não deu mais [...] Que nem o médico falou: “é um momento que tu precisa te tratar, te ajudar” [...] Mas eu não pretendo ficar com a medicação. Eu quero conseguir me livrar (Lírio).

Entretanto, quando eles aceitam essa condição de saúde/adoecimento que lhes acomete, muitas vezes o problema de saúde já está agravado, sendo necessário recorrer aos profissionais da saúde e, em muitos casos, o que resta é o afastamento do trabalho, mesmo que por alguns dias. Isso acaba no levando à estratégia defensiva de fuga ou absenteísmo, que se refere às faltas ao trabalho, pois por mais que não sejam afastamentos propositais (na maioria das vezes), são momentos em que o sujeito pode aliviar um pouco da sobrecarga e as exigências do trabalho docente.

Foi isso que percebemos com os docentes entrevistados, já que a fuga não foi identificada no sentido que Santini e Molina Neto (2005) trazem em seus estudos, cujos docentes pediam transferência de escolas ou simplesmente faltavam um dia de trabalho sem

justificativa. O que apareceu nesta pesquisa foram os afastamentos por questões de saúde, quando necessário, justificando sua falta.

Como vimos anteriormente, muitos dos problemas de saúde dos docentes são decorrentes da organização de trabalho, em que há más condições de trabalho, acarretando em consequências físicas e psicológicas. Ao mesmo tempo, predomina a noção de que professor não pode ficar doente, o que eles acabam tomando como verdade e normalmente só procuram ajuda quando já se evidencia algum problema de saúde. Portanto, Perez (2012, p. 202) afirma que “[...] o adoecimento é um processo inconsciente à fuga das tensões em torno do trabalho”, servindo com um modo de defesa e, mais ainda, é uma forma de o corpo comunicar que se deve diminuir o ritmo de trabalho ou até mesmo parar por um tempo (absenteísmo, mudança de profissão, licença saúde).

[...] eu fiquei internado quase um mês e aí depois eu fiz um procedimento cirúrgico, aí não deu certo, aí, depois eu tive de novo. Aí eu fiquei acho que mais uma ou duas semanas internado com atestado médico, né, laudo médico e tal (Hibisco).

[...] às vezes me passa na cabeça, sabe. Não, não de abandonar o trabalho, mas muitas colegas não aguentam. Eu tive até uma colega que os pais incomodavam muito e daí volta e meia ela tirava uma licença pra depressão. Às vezes eu penso, né... ai, às vezes dá vontade de fazer que nem muitas... procurar um médico e tirar uns dias pra ficar em casa (Orquídea).

Tais questões, que acabam remetendo à problemas de saúde, seja por esforços excessivos, seja por falta de reconhecimento nos mais diversos âmbitos, podem levar os docentes a repensar a sua escolha, não porque não gostem da profissão, mas porque sentem-se desmotivados, cansados e até mesmo esgotados. Embora não tenha sido identificada a estratégia defensiva de desistência (PEREZ, 2012), em que ocorre o pedido de demissão ou de troca de instituição como alternativa encontrada para não adoecer, percebemos que alguns docentes realmente repensam a escolha pela profissão.

Esta é uma estratégia de defesa que, conforme vimos, emerge principalmente quando o professor não é reconhecido em sua atividade, tanto pelo meio escolar quanto pela sociedade e governo, levando à frustração. Nesse momento o que prevalece é o desprazer, já que não se sente recompensado, fazendo-o repensar a sua escolha (PEREZ, 2012), em busca de alternativas.

Oliveira e Gomes (2004, p. 1) afirmam que “o ‘mal-estar’ atinge parte significativa dos professores das redes públicas de ensino e é representado pela inibição do bom trabalho educativo e pelo desejo de abandonar a docência”. Os autores apontam como algumas das

causas a discrepância entre o que se aprende na teoria e o que se encontra na prática, evidenciando o despreparo para lidar com a realidade escolar. Isso vai ao encontro do que encontramos nesta pesquisa, mas também ficou bastante evidenciado o quanto o desinvestimento na categoria, que aparece por meio da desvalorização social, desmotiva e leva os docentes a repensar sua escolha.

[...] tu acaba desmotivando [...] às vezes tu olha no face, aí: “concurso no IBGE, nível médio: R\$ 3.000,00, R\$ 4.000,00”. Eu disse assim: “o que eu tô fazendo, trabalhando 40 horas de professora, ganhando R\$ 2.200,00 e ficando doente?”, sabe... e ganhando parcelado. Então isso é uma coisa que desmotiva muito [...] então, eu penso, né, sinceramente, em mudar a profissão. Não digo não continuar na área da educação, mas de repente, assim, que nem eu gosto muito de leitura, de livros [...] fazer biblioteconomia (Amarilis).

[...] e eu nunca pensei em desistir de ser professor do Estado, assim, mas infelizmente a gente tenta buscar outras alternativas, né. Que nem eu vou tentar ver um mestrado, então provavelmente eu vou tentar conciliar um pouco melhor algumas coisas. Muitos professores vão em busca de escolas particulares, dar aula em cursinho, porque são mais rentáveis, né. Tem colegas meus lá que tão se dando bem, assim, em aulas de cursinho e tão pensando em abandonar o Estado, por exemplo, né. Eles dizem assim: “ah, Hibisco, vai dar aula em cursinho também”, já me convidaram... vários cursinhos me convidaram... já me convidaram pra dar aulas aqui em escolas particulares [...] mas por enquanto eu tô tentando me manter só com o Estado (Hibisco).

Notamos, neste último comentário, que apesar de o profissional repensar a sua escolha, não no sentido de mudar de profissão, mas de encontrar outros meios de se manter, ainda há um grande esforço por parte do mesmo para permanecer no local que escolheu para seguir carreira. Isso demonstra até certa esperança de que o ensino público ainda seja mais valorizado, mas infelizmente se a educação não receber o devido valor e reconhecimento, não poderemos afirmar quantos docentes ainda manterão essa posição.

Eis que em meio a tanto descaso com a educação e o ensino público, aparecem docentes que já não apresentam a mesma disposição e esperança citadas acima, acomodando-se ao instituído e preocupando-se em apenas seguir as normativas, sem muito envolvimento. Essa é uma estratégia defensiva que diz respeito à passividade e à não implicação docente (PEREZ, 2012). Mas também podemos pensar nessa estratégia como uma não implicação ao trabalho não apenas pelo fato de se conformarem em seguir as regras. Pelo contrário, há docentes que não seguem algumas regras por julgarem-nas desnecessárias (mesmo que sejam de alguma forma importantes), ignorando-as em parte e, por isso, não demonstrando total implicação ao trabalho.

[...] o que me incomoda é essa apatia, esse conformismo dos meus colegas, perante a nossa situação, principalmente nós, professores do Estado do Rio Grande do Sul, com salários parcelados [...] os próprios professores se boicotam, né. Agora, principalmente agora nessas épocas de greve e épocas de protestos, enfim, de lutas pra manter alguns direitos que tão tentando nos tirar, ver alguns professores apáticos e se nenhuma vontade de lutar e se for acontecer isso não tem problema, é esse conformismo, assim (Tulipa).

[...] a CRE às vezes manda lá umas pilha de coisa que a gente tem que preencher e eu digo: “ah, não vou preencher essa m**** aí” e daí eles: “ah, como não, mas a CRE mandou” e eu: “ah, que se f***, eu não vou preencher. Eu sou cardíaco, não tô nem aí pra isso”, tá ligado. E aí, tipo, eu criei esse mecanismo, assim, meio que de defesa e uso isso meio como justificativa, assim, né. Então, tipo, sempre digo: “ah, sou cardíaco, não preciso fazer isso aí” (Hibisco).

Percebemos aqui, que há muito mais uma crítica a um coletivo que utiliza este tipo de estratégia, do que o uso em si, como explicitado no primeiro comentário. E no segundo exemplo percebemos o que foi dito anteriormente, em que por mais que haja certa resistência a um modelo implantado, há também uma não implicação (PEREZ, 2012), em que o docente faz o que acha melhor, ao invés de repensar formas de minimizar tais burocracias, o que poderia ser feito em um coletivo. Todavia, talvez possamos pensar neste exemplo também como uma racionalização (MENDES, 1995/1996; PEREZ, 2012) já que o docente parece dar uma explicação para ele mesmo da razão pela qual não está investindo em algum aspecto do seu trabalho. Isso vai ao encontro do que Mendes (1995/1996) refere sobre esta estratégia defensiva, caracterizando-a como um modo de encontrar explicações coerentes e aceitáveis para suas ideias e ações.

Essa crescente diminuição dos espaços coletivos e a própria não implicação de docentes que já se encontram desmotivados, podem levar à dissociação afetiva. Esta estratégia diz respeito ao enfraquecimento dos vínculos estabelecidos tanto entre professores e alunos, quanto entre os próprios professores e demais colegas de trabalho, podendo levar a uma individualização ainda maior e falta de cooperação, em que só se faz o estritamente básico das exigências (SANTINI; MOLINA NETO, 2005). Surpreendemo-nos positivamente com os docentes entrevistados quando nos referimos ao vínculo professor-aluno, pois eles demonstram bastante envolvimento, preocupação e afetividade pelos seus alunos.

Como anteriormente abordado pelos docentes, o aluno continua sendo o seu maior estímulo para prosseguir e enfrentar as adversidades e, portanto, eles conseguem manter um vínculo afetivo com os mesmos. Inclusive, referem sentirem-se muito realizados com o carinho que recebem dos estudantes. Entretanto, alguns docentes trouxeram em seus relatos

exemplos de colegas que não agem da mesma maneira, representando uma parte do coletivo que já apresenta uma dissociação afetiva (PEREZ, 2012).

[...] tem os professores que ficam falando: “Ah, a turma A é a turma insuportável. Ah, não consigo mais”. Aí eu chego assim: “Poxa, essa gurizada comigo é tão tranquila, tão legal, será que são os mesmos alunos? Será que é a mesma turma?”. E aí tu vê, assim, que a questão maior, eu acho, que o grande problema hoje em dia que eu acho, se os alunos não se interessam na aula, não é por causa que... basicamente eu sempre falo isso lá nas escolas e por isso também que não me aceitam muito, que eu acho que o grande problema se as aulas, se os alunos não têm interesse nas aulas é porque quem sabe a tua aula não seja interessante (Tulipa).

Apesar de os docentes não relatarem dissociação afetiva com os alunos, percebemos que isso ocorre entre colegas de trabalho. Às vezes aparecem conflitos de ideias, visto que alguns profissionais demonstram engajamento nas atividades, vontade de lutar por uma educação melhor, enquanto outros já não demonstram muita esperança, gerando contradições no meio escolar.

Em relação aos colegas eu sinto um pouco de... não desconforto total, mas não é um ambiente que eu possa dizer assim que pra mim é o melhor de se estar, sabe. A minha função é educar alunos. Se o professor, se o colega gosta de mim ou não, aí fica com os seus problemas, cada um com seus problemas. Não vou atrapalhar na vida deles e ele também não me atrapalham nas minhas aulas e assim a gente continua, né (Tulipa).

Às vezes eu me sinto um pouco triste, sabe, porque você trabalha, você vê o colega, houve um colega que foi lá substituir às vezes, da supervisão, xinga um outro colega, fala mal do outro colega que faltou, né. Isso me incomoda, né, isso realmente me incomoda. Esse tipo de ambiente eu não gosto (Rosa).

Tais relações estabelecidas no ambiente escolar, em que tem se percebido algumas equipes divididas, percebemos o enfraquecimento dos coletivos e o individualismo se sobressaindo, onde se criam divergências entre os colegas ao invés de se unirem para fortalecer e melhorar o espaço de trabalho (BOTTEGA, PEREZ, MERLO, 2013). Constatamos que muitas das estratégias que têm sido utilizados pelos trabalhadores são muito mais individuais do que coletivas, o que diminui mais ainda as chances de se obter alguma mudança efetiva e torna mais difícil o enfrentamento do sofrimento, visto que se houvesse o fortalecimento do coletivo, haveria também um maior suporte entre os mesmos (DUARTE; MENDES, 2015).

Portanto, quando percebemos que muitos professores estão agindo de forma não muito esperada pela organização de trabalho, devemos nos perguntar se de repente eles estão usando estratégias defensivas coletivas ou individuais, como forma de resistir ao trabalho. Contudo, o

ideal ainda seria encontrar uma forma de tornar o trabalho mais prazeroso e reconhecido, sem que precisassem utilizar esses mecanismos.

4.4.2 Estratégias de Permanência do Sujeito no Trabalho

As estratégias de permanência do sujeito no trabalho irão surgir como um modo de lidar com as adversidades do cotidiano do trabalho, assim como as defensivas, com a diferença de que elas são mais positivas ao sujeito. Isso não quer dizer que ela irão necessariamente modificar a organização do trabalho, mas pelo menos propiciarão um ambiente um pouco mais saudável e menos alienante.

Para enfrentar esses conflitos presentes na organização de trabalho, minimizando o sofrimento e evitando o adoecimento ocorre uma mobilização subjetiva dos sujeitos, os quais buscarão maior engajamento e fortalecimento dos vínculos entre profissionais e destes com seus alunos. Nesse sentido, os docentes buscam maior coesão e integração entre a equipe, em que uns dão suporte aos outros, sendo esta um jeito importante de fortalecer os coletivos (DEJOURS, 1999; GIONGO; MONTEIRO; SOBROSA, 2015).

Deste modo, deparamo-nos com algumas estratégias de permanência dos sujeitos no trabalho: relacionamento com os colegas; espaços alternativos de discussão; relacionamento com os alunos; conscientização; e estabelecimento de limites (PEREZ, 2012). Há outras estratégias de permanência dos sujeitos no trabalho que alguns docentes utilizam, mas iremos nos deter àquelas presentes nos comentários enunciados durante a pesquisa.

Nesse tipo de estratégia percebemos que ocorre o contrário do que vimos nas estratégias defensivas quando nos referimos ao relacionamento com os colegas. Aqui podemos destacar as relações positivas que ocorrem entre os docentes, em que a cooperação entre os pares é um modo eficaz de lidar com as adversidades do trabalho, atuando e pensando como um coletivo, unindo suas forças e propiciando espaços de reflexão.

Já houve anos em que, na metade do ano, era antes das férias, tava um climão tão grande... eu não lembro agora o que que tinha acontecido, mas tem que fazer alguma coisa. A gente pegou, tirou um dia pra fazer um trabalho lá no campo de eventos com elas [...] Foi um dia maravilhoso. A gente voltou de lá, depois, com gás de novo, entende. Então assim, a gente tenta ver quando a coisa não tá muito legal, alguma coisa nós tem que inventar pra mudar de novo, né, pra não deixar o clima... quando a gente vê que tá estremecido ou mesmo entre colegas (Gérbera).

Ali no currículo a gente sempre conversa, eu tenho uma abertura bem legal com a direção também, com a *fulana*, até dia 15 a gente vai fazer uma reunião (Rosa).

Com os colegas o ambiente de trabalho aqui é muito bom [...] a gente tem um grupo bom de trabalho. Não tem atrito, assim, sabe, a gente se dá bem, procura se ajudar. Eventualmente, se a gente precisar faltar...pra médico ou se acontece alguma coisa assim, né, fora da rotina, a diretora dá um jeitinho pra gente poder sair um pouco, né (Orquídea).

Percebemos, por meio dos comentários, que ainda é possível encontrarmos ambientes de trabalho em que há respeito e cooperação entre a equipe de trabalho, em que se cria um coleguismo e até mesmo amizades. Os docentes enunciaram a importância de poder contar com os colegas, inclusive quando enunciam que uma ajuda o outro e que há espaço para falar das angústias.

Em consequência dessa relação de equipe, encontramos outra estratégia de permanência do sujeito quando nos referimos aos espaços alternativos de discussão (PEREZ, 2012). Estes se referem à possibilidade de os docentes se encontrarem fora do espaço de trabalho para terem momentos de lazer, como ir a um bar e falar sobre outros assuntos que não apenas o trabalho. Dessa forma, podem relaxar um pouco e reforçar os laços afetivos com os colegas de trabalho, o que também pode trazer resultados positivos à cooperação no cotidiano da escola.

[...] uma pessoa tá com um problema pessoal, já aconteceu... separou... vem aqui pra secretaria, chora, chora, a gente chora junto, faz um “auê” e as colegas já: “não, vamo marcar uma coisa pra sair, que não sei o quê”. Agora tem uma colega que tá meio ruinzinha... sexta-feira elas já marcaram um choppzinho pra de noite, pra levantar a colega. Então, assim, isso se criou um... é um trabalho há longo tempo. É um diferencial? É. É uma escola menor, então, assim, é um grupo menor [...] então, assim, fica mais fácil e se criou justamente isso (Gérbera).

[...] a gente usa a greve também pra isso, assim, pra um pouco conviver com alguns colegas que tão em greve [...] a gente tem um grupo forte ali, de 4 pessoas ali, que a gente consegue conversar isso todos os dias, assim... a gente hoje, agora mesmo eu voltei da casa de um desses meus colegas, que a gente tava conversando sobre isso, assim, porque é um modo de tu discutir essas questões e criar esses mecanismos, assim, né, de resistência (Hibisco).

Assim como esses espaços alternativos podem propiciar momentos para falar da vida e não apenas do trabalho, também pode se falar sobre este. Nesse sentido, o espaço de discussão com os colegas serve como uma ferramenta para lidar com as adversidades e até mesmo pode servir como tomada de consciência e busca por mudança.

Dentre as estratégias de permanência do sujeito no trabalho utilizadas pelos docentes entrevistados, encontramos também o relacionamento com os alunos, que foi bastante verbalizado pelos professores, já que eles consideram o vínculo com o aluno algo muito

importante na construção de um ambiente escolar saudável e de aprendizagem. Tendo em vista as adversidades constantes no ensino público, o professor acaba necessitando de uma grande resiliência, para que dê conta da rotina escolar e consiga se readaptar frente aos imprevistos permeados no dia-a-dia da escola.

Portanto, ele não pode ser rígido a ponto de pensar que vai chegar à sala de aula, passar o conteúdo programático e ir embora, visto que podem ocorrer intercorrências durante o seu turno, seja pela falta de atenção dos alunos ou por algum problema com um aluno e que esteja afetando seu rendimento. Ele deve ser flexível e, ao mesmo tempo, humano o suficiente para poder acolher esses alunos e estabelecer uma boa relação professor-aluno, pautada pelo respeito e compreensão de uns para com os outros (SANTINI, MOLINA NETO, 2005).

[...] a gente passa no corredor, brinca, fala bobagem com eles e tem grupo no whats, coisa que é difícil às vezes de ter. Daí esses dias eles inseriram [...] eu disse assim: “eu não sei por que vocês me enfiaram nesse grupo”, né, porque sai as bobagens deles. Mas ao mesmo tempo, eu fico com pena de sair, porque se eles tiveram a vontade de nos colocar no grupo [...] é porque eles nos querem perto, né [...] isso é o que move. Não é o salário, sabe, porque o salário não traz retorno, ultimamente não é retorno nenhum, né [...] a recompensa do aluno que traz de volta, isso é muito bom. Isso não tem o que pague (Gérbera).

É uma questão de: “bem, vamos tentar, vamos tentar achar uma maneira, uma nova maneira, uma nova didática, vamos valorizar um pouquinho mais essa gurizada, vamos acreditar nessa gurizada” (Tulipa).

Tendo em vista que os docentes entrevistados enunciaram bastante o fato de prezar por uma boa relação com os alunos e por um ambiente de trabalho que proporcione um convívio saudável com os colegas, constatamos que eles têm dado o seu melhor para que eles possam se sentir bem com o seu trabalho. Mas devemos lembrar-nos dos outros fatores, já abordados, que geram sofrimento e que muitas vezes vão além das possibilidades dos professores, como a falta de reconhecimento e a carga excessiva de trabalho. Assim como alguns tentarão negar tais sintomas, outros poderão dar-se conta do momento pelo qual estão passando, sendo essa estratégia chamada de conscientização (PEREZ, 2012).

[...] eu aprendi com tudo isso... que ano passado eu levei um susto até... essa crise de ansiedade que me deu, eu fui parar no hospital. Então eu comecei a mudar certas coisas na minha vida... uma delas a alimentação. Eu não prestava atenção, comia qualquer coisa em qualquer momento, porque é o tempo que tu tem, sabe. Só que daí eu comecei a mudar... eu vi que não tava dando certo (Amarilis).

[...] faço a terapia, que me ajuda muito, até porque como eu moro sozinha, né, eu chego em casa e não tenho ninguém pra contar nada. Então, eu faço terapia uma vez por semana, que eu acho que é o que mais me ajuda ainda e essas outras coisinhas

assim, de fazer massagem, fazer meditação. Alguma coisa assim... os minutinhos que vão sobrando, a gente dá um jeito (Margarida).

Inferimos que às vezes é necessário que o docente apresente algum problema de saúde para refletir e se dar conta de alguns fatores que não estão sendo muito saudáveis em seu trabalho, refletindo em sua vida pessoal e interferindo na saúde. Ademais, a psicoterapia também mostrou ser um espaço importante para a promoção da saúde, onde os docentes podem falar sobre questões que lhes angustiam, bem como podem tomar consciência através da fala e reflexão.

Quando essa consciência começa a emergir nos sujeitos, eles são capazes de estabelecer limites em sua rotina de trabalho, na medida do possível, de modo que o trabalho não invada outros espaços de suas vidas, sendo esta outra estratégia de permanência do sujeito (PEREZ, 2012). Desse modo, evidenciamos que alguns dos docentes entrevistados vêm conseguindo encontrar alternativas para manejar o tempo que despendem em função do trabalho.

[...] tem colegas que planejam em sala de aula. Eu não consigo. Eu não consigo, porque não tem, tu não tem impressora, tu não tem as coisas... então isso eu planejo em casa. Mas já tem coisas que assim: ai, eu vou pegar 30 minutos do meu tempo livre que eu estou em casa e vou lá e planejo. Antes eu ocupava muito mais. Dou conta igual com o mesmo tempo que eu determinei, né (Rosa).

[...] eu tento não levar coisas da escola pra casa... tipo, separar... o que eu consigo fazer da escola, eu faço no período que eu tô aqui... no período que eu tenho horas-atividade, que eu tenho um período pra fazer planejamentos...e o período que... fim de semana eu dedico pra minha família, minha casa, pros meus afazeres. Então, tipo, eu tive que elaborar, assim, estratégias pra me organizar melhor. Tive que colocar regras, sabe, pra mim mesma, porque senão eu vi que eu, eu não ia conseguir... (Lírio).

[...] tem momentos, assim, que eu me desligo, que eu me obrigo... ó, final de semana, tipo sábado de manhã eu fiz, mexi um pouco nas coisas, mas sexta de noite é um momento, assim, que eu largo tudo... paciência, amanhã, sábado eu limpo a casa e daí vou pegar um pouquinho... ou domingo de tarde vou dar uma mexida um pouco...mas assim, eu tento não... sexta-feira me desligar. Final de semana eu tento me desligar... às vezes não dá, mas eu tento pelo menos um período, de tarde ou de manhã no final de semana me desligar. Mas ainda consigo, questão de lazer, passear com o filho, com o namorado, sabe, sair em festa, a gente sai às vezes, né (Amarilis).

Quando os sujeitos conseguem dar-se conta do modo como a organização do trabalho influencia em outras esferas de suas vidas e conseguem estabelecer limites (PEREZ, 2012) para que o seu trabalho não esteja sempre presente na sua vida pessoal, eles conseguem pensar em atividades de lazer, que propiciem bem-estar e qualidade de vida. Esta é uma estratégia que gostaríamos de acrescentar às demais, pois favorece um espaço de liberação de

energias, onde os docentes podem relaxar, cuidar da saúde e se sentirem mais revigorados, trazendo benefícios até mesmo no seu trabalho, já que tais atividades tendem a diminuir as tensões.

Esse ano já eu me programei pra caminhar três vezes por semana [...] quero me matricular lá na academia, porque eu preciso cuidar também um pouco de mim, oxigenar o cérebro mesmo, sabe, a gente tem que cuidar da gente (Rosa).

[...] faço terapia, faço massagem, coisas assim [...] não faço atividade física, porque não gosto (risos), mas procuro fazer umas meditações, às vezes, pra conseguir carregar esse peso mesmo de todas as dificuldades que são do trabalho, né (Margarida).

Eu faço exercício físico também, né, que eu não tinha tempo pra isso, não me dedicava. Eu gosto muito de andar de bicicleta [...] ler bons livros, procuro escutar música que eu gosto, passear com a família, fazer exercício, que também já é um momento que eu tenho aquilo ali pra mim, né. Eu gosto muito de andar de bicicleta, daí eu ando com a minha filha, sabe. Pra mim isso já é uma terapia (Lírio).

Percebemos que a atividade física, meditação, psicoterapia e momentos em família são muito importantes para manter o equilíbrio psíquico dos docentes. Por mais que não tenham a possibilidade de alterar diretamente a organização do trabalho, são estratégias benéficas, em que esses podem ter momentos de lazer, bem-estar e distração. Talvez não sejam totalmente desalienantes, pois não significa que os profissionais estarão pensando sobre o trabalho nesses momentos, mas o fato de conseguirem relaxar pode contribuir para que eles enxerguem o seu trabalho sob outros olhares, não apenas engessado no habitual.

Portanto, percebemos que as estratégias de permanência do sujeito no trabalho demonstram outra maneira de lidar com as adversidades, sendo mais positivas do que as estratégias defensivas, já que estas, muitas vezes, acabam por forjar a realidade, enquanto aquelas não alienam tanto o sujeito, os quais demonstram maior engajamento com o trabalho. Muitos professores referiram a importância de se ter um lugar para falar sobre essas questões da educação e da profissão, assim como ter um espaço entre eles, em que possam conversar, trocar experiências e falar dos seus casos em sala de aula, pois conforme apareceu nos comentários verbais, “muitas vezes o meu problema é o mesmo do meu colega” e as trocas poderiam facilitar a compreensão da situação, assim como poderiam pensar em alternativas juntos.

Alguns docentes enunciaram que mesmo nas reuniões, em que já é difícil juntar todo mundo, eles acabam falando mais de assuntos técnicos e burocráticos e não há tempo para falar dos alunos, pensar em estratégias ou mesmo darem suporte uns aos outros. Entretanto,

reconhecem que o espaço de fala é relevante, porque muitas vezes ao “colocar para fora” as palavras, eles se dão conta de determinadas questões. Destarte, fica claro que ainda há uma longa caminhada a percorrer, no sentido de buscar a disponibilidade de espaços para reflexão e suporte entre os profissionais docentes, em que eles possam se fortalecer enquanto categoria e enquanto sujeitos.

4.5 Perlaboração como Validação

Após percorrermos diferentes eixos temáticos podemos compreender a importância de visibilizarmos essa discussão e como ela se faz relevante aos professores, possibilitando o exercício de pensar sobre o seu próprio trabalho. Nesse sentido, percebemos o quanto esta pesquisa foi benéfica aos docentes participantes da pesquisa, visto que tiveram um momento destinado especificamente às questões do seu trabalho, podendo dar sua opinião, refletir e até mesmo “desabafar”, como alguns referiram.

Nessa perspectiva é que a perlaboração (DEJOURS, 2004a) se fez presente, por meio das entrevistas, em que os docentes foram repensando o seu trabalho e se dando conta de seus afazeres, bem como foram repensando sobre si mesmos. Durante toda a conversa eles puderam refletir sobre tais questões e dar a sua opinião sincera sobre as temáticas questionadas, sabendo que este era um momento seu e que não haveria julgamentos, assim como sua identidade seria preservada. Contudo, a perlaboração se tornou mais evidente ao final da entrevista, quando os docentes foram questionados sobre como estavam se sentindo naquele momento, após discorrerem sobre as questões de seu trabalho e como era para eles falar sobre isso.

As respostas foram praticamente unânimes, em que os professores referiram ser tranquilo falar sobre o assunto por ser o seu trabalho e algo de que gostam. Houve ainda quem se emocionou e, inclusive, chorou ao refletir sobre o seu trabalho enquanto docente e o quanto isso exige envolvimento e comprometimento, reconhecendo as dificuldades da categoria ao mesmo tempo em que se orgulhou por tudo o que tem feito e a possibilidade de ver o desenvolvimento dos alunos. Ademais, os trabalhadores acrescentaram que seria muito importante ter um espaço destinado aos docentes e equipe escolar para realizarem trocas e pensarem coletivamente sobre o trabalho realizado, podendo até mesmo desabafar e servir de suporte uns aos outros.

Eu me sinto bem tranquila, assim, em falar (Lírio).

[...] pra mim é tranquilo, assim, né. Eu costumo falar bastante sobre isso, assim, não guardo muito, né (Hibisco).

Adoro falar sobre meu trabalho. Falo muito sobre o meu trabalho, qualquer pessoa que me pergunte, eu fico horas e horas, porque é uma coisa que me realiza mesmo, eu adoro [...] eu faço o que eu gosto. Nem por isso eu vou deixar de reclamar, porque eu acho que a gente precisa reivindicar os direitos, eu acho que deveriam ter melhores condições pra trabalhar nas escolas (Margarida).

[...] é algo inovador, porque é a primeira vez que sou entrevistado para este tipo de trabalho [...] pra mim é bom, porque a gente tá... desabafamos, né. É aquela coisa de falar principalmente sobre o que você produz, faz e gosta, né. Então é satisfatório, é uma satisfação. É um momento que me proporciona uma certa alegria, porque estou falando do que eu gosto, do que eu estou preparado para fazer (Tulipa).

Dá vontade até de chorar. É que eu gosto do que eu faço, né [começa a chorar]. É que é cansativo, às vezes é... ó aí [ri, referindo-se ao choro]. Mas eu gosto do que eu faço (Gérbera).

Percebemos, então, o quanto o “[...] espaço da fala e da escuta permite que se construam os caminhos, de maneira a ressignificar o sentido do trabalhar [...]” (GHIZONI et al., 2014, p. 89), visto que nesses momentos houve uma mobilização subjetiva dos docentes. É justamente através desta que se torna possível a tentativa de transformar a organização do trabalho, ao invés de permanecer alienados, na medida em que a palavra enunciada faça sentido e possa vir a se tornar ação (MERLO; MENDES, 2009). Provavelmente esta pesquisa não chegou a atingir esse patamar, mas ao menos propiciou esse espaço de fala e escuta, de reflexão e de tomada de consciência, mesmo que no plano individual, daquilo que muitas vezes é tão rotineiro que passa a não ser pensado de modo tão profundo.

[...] faltam momentos de parar e conversar sobre o ser professor. Parece que existe um tabu muito grande agora na sociedade. Ninguém fala mais, né (Rosa).

[...] um professor deveria ter, assim, um grupo de apoio pra gente conversar, sabe, trocar ideias, falar, porque o professor não é ouvido, o professor só é cobrado [...] a gente fala muito, né, mas a gente não é ouvida [...] é tão bom tu falar, sabe, sobre isso [...] colocar pra fora essas angústias e coisa, porque tu precisa botar pra fora, a gente engole muito sapo na sala de aula, sabe, tanto dos alunos, que não é tanto, né, mas de pais, direção, enfim, de colegas e tudo (Amarilis).

[...] eu até fiquei à vontade na entrevista, porque é bem do nosso dia a dia, né. É como se eu tivesse desabafando, né, com uma colega, com uma amiga (Orquídea).

Quando o coletivo se fortifica e cria um ambiente amistoso e cooperativo, ele está a caminho da busca pela emancipação no trabalho, por meio da resistência à dominação. Esta só é possível quando os trabalhadores estão cientes sobre sua realidade de trabalho, conseguindo estabelecer um olhar crítico perante o mesmo (GHIZONI et al., 2014). Nesse sentido, compreendemos a relevância de resgatar os coletivos no trabalho, que em algumas escolas têm sido enfraquecidos por diferentes razões. Ghizoni e colegas (2014, p. 90) complementam que “[...] a clínica tem propiciado transformações quando abre espaço para a fala dos trabalhadores e a escuta [...]” realizada pelos pesquisadores.

[...] obrigada por ter me escolhido. Vou agradecer a fulana [professora que lhe indicou] também depois (Amarilis).

[...] também aquela questão do reconhecimento do que eu estou fazendo tem um respaldo não só em sala de aula. Eu acho que também é legal de perceber que pessoas fora do universo do ensino médio, por exemplo, venham perceber que esse trabalho que estou fazendo merece pelo menos algum tempinho pra ser ouvido, né (Tulipa).

Por fim, notamos a gratidão enunciada pelos docentes por terem sido escolhidos/indicados para a pesquisa, já que além de terem esse espaço de fala e escuta, sentiram-se reconhecidos ao perceber que sua categoria é alvo de interesse de pesquisadores. Isso os fez lembrar que sua profissão é extremamente relevante à sociedade, apesar de não ser valorizada da forma como deveria. Alguns ainda referiram que a conversa lhes fizeram refletir sobre muitas questões. Ou seja, muito mais do que apenas uma entrevista ou uma busca por informações, essa pesquisa buscou oportunizar um espaço para que cada docente (re) pensasse o seu fazer e pudesse tomar consciência de alguns fatores que permeiam a sua subjetividade no trabalho.

Dessa forma, propiciamos uma escuta aos trabalhadores, os quais puderem reconhecer o seu trabalho e seus decorrentes significados por meio da fala (DEJOURS, 1992). Além disso, a maioria dos professores entrevistados enunciou, após a entrevista, o seu desejo e curiosidade em conhecer os resultados desta pesquisa quando fosse finalizada, demonstrando o seu interesse por aquilo que foi encontrado. Portanto, concluímos que a perlaboração se fez presente durante as entrevistas, servindo como importante elemento para essa pesquisa, na medida em que proporcionou reflexões aos sujeitos, assim como validou a importância de serem feitos estudos nessa área, que apesar de já bastante explanada ainda tem muito a caminhar (PEREZ, 2012).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realizarmos uma ampla discussão acerca do prazer e sofrimento no trabalho docente, enfocando aqueles que atuam em escolas estaduais, e as consequentes estratégias que podem ser elaboradas pelos mesmos, podemos tecer algumas considerações. Vale lembrar que a questão do prazer e sofrimento apareceu de forma transversal na pesquisa, e por isso não ficou detida apenas aos tópicos especificamente destinados a ela, fazendo-se presente em todo o desenrolar desta investigação e da escrita.

Para que pudéssemos realizar a pesquisa de campo, indo ao encontro dos docentes e realizando as entrevistas, foi de extrema importância a revisão bibliográfica que fizemos inicialmente. Esta etapa consistiu em pesquisar dados que viessem a acrescentar o nosso material de pesquisa. Desse modo, buscamos informações na literatura e nas mídias sociais, com o objetivo de compreender o campo de estudo, assim como a realidade atual em que se encontra a categoria docente.

Portanto, foram elencados alguns eixos de discussão teórica, a partir da revisão bibliográfica, abrangendo as transformações do mundo do trabalho, seguido das modificações no campo da educação, para então discorrermos sobre o prazer e sofrimento no trabalho e as estratégias defensivas (visto que tínhamos como objetivo encontrar apenas este tipo de estratégia). Tendo essa base inicial e bem estruturada, sentimo-nos amparadas para adentrar no campo e contatar os docentes.

A Psicodinâmica do Trabalho (PdT) serviu como aporte teórico-metodológico e forneceu o suporte adequado para desenvolvermos a análise e discussão dos dados, visto que a PdT compreende a relação entre sujeito e trabalho, pensando na dinâmica de prazer e sofrimento que dela decorrem. De mesmo modo, fez-nos perceber a centralidade que o trabalho possui na vida dos sujeitos, visto que além de eles sentirem-se incluídos na sociedade, constituem e transformam a sua subjetividade a partir do trabalho.

Durante a fase de coleta de dados, em que entramos em contato com os docentes para convidá-los a participar da pesquisa, notamos que a maioria aceitou prontamente, mostrando-se muito dispostos a contribuir e interessados na temática. Entretanto, percebemos que alguns deles ficaram um tanto receosos em realizar a entrevista, demorando para confirmar sua participação. Esse medo parecia estar relacionado principalmente ao fato de sermos da área da psicologia, como se temessem que fôssemos avaliá-los. Contudo, não houve nenhuma recusa e mesmo os docentes que, inicialmente, estavam mais cautelosos mostraram-se implicados durante a entrevista.

A fim de tornar mais claros os resultados da análise e discussão encontrados pela pesquisa, optamos por dividi-los em eixos e sub-eixos temáticos. Lembramos que os conteúdos abordados se cruzam em diversos momentos, já que na prática estão muito próximos. Entretanto, esta divisão teve o objetivo didático de facilitar a leitura e compreensão da temática.

Sendo assim, constatamos que houve muitas modificações no mundo do trabalho e na educação, em que se tem aumentado a exigência por produtividade e, muitas vezes, a qualidade não é priorizada. Algumas leis e diretrizes têm sido criadas com a intenção de melhorar as condições de trabalho, entretanto poucas são realmente efetivas na prática. Ademais, nos deparamos com a visão dos docentes de que antigamente sua categoria era mais valorizada e reconhecida, visto que a sociedade os respeitava mais e os viam como figuras de autoridade.

Tendo em vista que o reconhecimento constitui um fator essencial para que o sujeito se mantenha no trabalho e dê um significado ao seu fazer, transformando o sofrimento em prazer, é importante que seja dada uma atenção maior ao trabalho docente. Estes trabalhadores são fundamentais para o desenvolvimento de todos nós, alunos e cidadãos, e merecem ter o seu esforço valorizado, para que sigam atuando na área e contribuindo para a formação de muitas pessoas.

Esse reconhecimento diz respeito tanto à valorização dos docentes por meio de elogios, por exemplo, quanto pelo próprio salário, que além de não ser compatível com o esforço dispendido pelos professores, ainda tem sido parcelado no Estado do Rio Grande do Sul. Esta questão tornou-se visível quando falamos das transformações no mundo do trabalho, pois aparece como algo atual e como uma falta de consideração do governo, que acabou por prejudicar uma grande camada da população, de servidores públicos, que tiveram que enfrentar essa instabilidade financeira.

Quanto à organização do trabalho, destacaram-se a rotina de trabalho dos docentes e as possibilidades que encontram entre o trabalho real e o trabalho prescrito. Pudemos notar que a rotina dos professores é demasiadamente exaustiva, visto que muitos acabam levando trabalho para casa e assumindo papéis que vão além de suas atribuições, acarretando em uma sobrecarga de trabalho. Sobre esse aspecto, Sznelwar, Uchida e Lancman (2011) nos lembram de que o profissional deve existir enquanto sujeito e não apenas como trabalhador, um operador ou pior, uma máquina de produção.

Contudo, o sujeito acaba sendo visto, muitas vezes, apenas com uma máquina e, nesse sentido, se fizeram notar nos comentários verbais dos professores as exigências burocráticas,

constantemente presentes em sua rotina e que muitas vezes consomem o seu tempo, desgastando-os. Por outro lado, apreendemos ainda no sub-eixo da rotina de trabalho o quanto a relação da equipe é importante para o bom desenvolvimento das atividades, assim como para o bem-estar dos funcionários. Infelizmente nem sempre é possível estabelecer relações saudáveis e produtivas entre os mesmos, o que também apareceu durante as entrevistas.

Em meio a tantas atividades e adversidades, alguns docentes conseguem encontrar possibilidades para realizar o seu trabalho da melhor forma possível, de modo que realizem o que foi solicitado, mas sem fazê-lo estritamente como ditam as normas. Encontram alternativas para chegar aos resultados esperados, apesar de muitas vezes não serem reconhecidos por esse “entre” que constitui o seu trabalho.

Nesse sentido, percebemos que os docentes também consideraram que muitos pais não reconhecem o trabalho dos professores, criticando-os quando fazem greve, sem demonstrar empatia. Outro aspecto que pode estar no âmago da falta de reconhecimento e valorização da profissão docente diz respeito à questão de gênero, visto que grande parte da categoria docente ainda é majoritariamente composta por mulheres. Apesar de não ter sido nosso objetivo aprofundar tais questões aqui, salientamos que esse pode ser um fator que influencia na categoria e que deve ser repensado em futuras pesquisas.

Por outro lado, os docentes referiram sentir-se reconhecidos pelos alunos quando recebem elogios, cartas, abraços, enunciando a importância do vínculo com os alunos no ambiente de trabalho. Portanto, constatamos que o reconhecimento pelo outro, no trabalho, constitui um fator importante para que se exerça a profissão, fazendo com que o sujeito signifique a sua experiência, conseguindo transformar o sofrimento em prazer.

No entanto, devido à sobrecarga de trabalho e implicação que o fazer docente exige, muitos professores acabam percebendo reflexos na sua saúde (física e mental). Os docentes entrevistados referiram terem sido acometidos por problemas vocais, ansiedade e doenças cardiovasculares. Muitas vezes eles não conseguem nem marcar consulta com profissionais da saúde por falta de tempo. Sendo assim, questionamo-nos que medidas poderiam ser tomadas para que estes sujeitos pudessem preservar a sua saúde. Claramente uma carga-horária reduzida traria benefícios, entretanto, tendo em vista as condições salariais da categoria docente, em geral, muitos se veem obrigados a trabalhar o máximo de horas possíveis, a fim de aumentar o seu salário.

Por fim, frente a tantas adversidades no cotidiano de trabalho, deparamo-nos com as estratégias que os docentes acabam elaborando para evitar o adoecimento. Inicialmente, buscávamos verificar apenas a existência de estratégias defensivas no contexto da organização

de trabalho dos docentes, compreendendo quais eram elaboradas e como refletiam no cotidiano escolar e na vida pessoal dos profissionais. No entanto, ao realizar a pesquisa de campo nos deparamos não apenas com esse tipo de estratégia, mas também com outros modos de lidar com tais adversidades e que nos pareceram ser mais positivos aos docentes na relação com sua organização de trabalho, a que chamamos de estratégias de permanência do sujeito no trabalho. Este foi um resultado que não fazia parte de nossos objetivos de pesquisa, mas com que acabamos nos deparando a partir do contato com o campo, o que trouxe riqueza à nossa discussão.

Percebemos que as estratégias defensivas envolvem uma mobilização no sentido de evitar o adoecimento. Mas as formas encontradas não costumam ser realmente benéficas ao trabalho, servindo apenas para mascarar os problemas, ocasionando na alienação. Isso pode acabar gerando uma acomodação, por parte dos docentes, ao utilizarem tais estratégias e não buscarem uma mudança efetiva daquilo que não está sendo saudável ao ambiente de trabalho. As estratégias defensivas encontradas na pesquisa foram: o desejo de não falar ou pensar sobre o trabalho; a negação daquilo que gera sofrimento no trabalho; a fuga (ou absenteísmo); o fato de repensarem a sua escolha profissional; a passividade e não implicação; a racionalização; e a dissociação afetiva.

Já as estratégias de permanência do sujeito no trabalho acabam sendo mais positivas, pois dizem respeito a atitudes que demonstram engajamento no trabalho, envolvendo uma mobilização subjetiva maior. Por mais que raramente sejam capazes de alterar a organização de trabalho, elas não alienam como as estratégias defensivas. Sendo assim, a partir dos comentários verbais dos entrevistados, encontramos as seguintes estratégias de permanência do sujeito no trabalho: relacionamento com os colegas; espaços alternativos de discussão; relacionamento com os alunos; conscientização; e estabelecimento de limites.

Após discutirmos todas as questões elencadas acima no corpo do trabalho, foi dedicado um espaço para descrever sobre a perlaboração, visto que essa pesquisa se mostrou importante não apenas para a obtenção das informações, mas também serviu como um momento de reflexão para os docentes, enfatizando o caráter de pesquisa-ação da proposta da PdT. Estes puderam expressar-se e manifestar sua opinião sincera sobre o seu trabalho, sabendo que aquele momento era especialmente seu e que ninguém estava ali para opinar ou julgar a sua opinião. Sendo assim, puderam repensar sobre a organização de trabalho em que estão inseridos, bem como o modo como afetam e são afetados pela mesma.

Liedke (1997, p. 269) nos lembra de que “o trabalho é a atividade resultante do dispêndio de energia física e mental, direta ou indiretamente voltada à produção de bens e

serviços, contribuindo, assim, para a reprodução da vida humana, individual e social”. Ou seja, estamos inseridos nessa lógica do trabalho e ele acaba por contribuir com a construção e transformação de nossa subjetividade e identidade. Contudo, quando o trabalho começa a trazer mais malefícios do que benefícios aos sujeitos, significa que está na hora de rever a organização de trabalho.

Finalmente, gostaríamos de salientar o quanto foi interessante ouvirmos dos professores entrevistados tantos comentários positivos em relação aos alunos, ao contrário do que esperávamos encontrar inicialmente, que seriam mais críticas em relação ao comportamento dos mesmos. A grande motivação deles continua sendo o aluno, o alvo maior de seu trabalho, o que foi possível perceber através dos elogios, satisfação e emoção ao se referirem aos alunos.

É claro que os docentes também admitem que há alunos com problemas de comportamento, por exemplo, mas também há muitos estudantes empenhados e que valorizam o trabalho do professor. Mesmo quando se referem aos alunos considerados “difíceis”, a maioria reconhece a relação disso com o contexto social e familiar em que o aluno está inserido, o que muitas vezes acaba por facilitar a manifestação de tais comportamentos.

É gratificante encontrar profissionais ainda tão realizados com seu trabalho, apesar das dificuldades que encontram em seu cotidiano. O prazer em ver o desenvolvimento e crescimento dos alunos foi um comentário que se destacou durante as entrevistas, demonstrando o quanto isso gera satisfação aos professores e os motiva a seguir em frente, com a esperança de que a educação ainda receba seu devido reconhecimento.

Como escreveram Codo e Vasques-Menezes (2002, p. 41), “qualquer ser humano sonha, pelo menos por um momento, em escrever seu nome na história, em última instância, em não morrer, em ser lembrado depois que passou. O professor, o educador, tem essa chance”. Esta citação define muito do sentimento apresentado pelos docentes, em que percebem que seu trabalho tem um sentido e de que serão importantes na vida de muitas pessoas. Afinal, quem não se lembra de professores que marcaram sua trajetória escolar?

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. *O que é trabalho?* São Paulo: Brasiliense, 1994.

ALENCAR, M. C. B.; OTA, N. H. O afastamento do trabalho por LER/DORT: repercussões na saúde mental. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 60-67, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/rto/article/view/14121/15939>>. Acesso em: ago. 2016.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ARAÚJO, Tânia Maria de. Fatores associados a alterações vocais em professoras. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.24, n.6, jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2008000600004>. Acesso em: mai. 2017.

BALDIN, N.; MUNHOZ, E. M. B. Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO. Curitiba, PR, *Anais...* 2011, p. 329-341. Disponível em: <http://www.educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4398_2342.pdf>. Acesso em: nov. de 2016.

BARROS, P. C. R.; MENDES, A. M. B. Sofrimento psíquico no trabalho e estratégias defensivas dos operários terceirizados da construção civil. *Psico-USF*, v. 8, n. 1, p. 63-70, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psuf/v8n1/v8n1a09.pdf>>. Acesso em: jun. 2017.

BERNARDO, M. H. et al. Ainda sobre a saúde mental do trabalhador. *Rev. bras. saúde ocup*, São Paulo, v.36, n. 123, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S030376572011000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: maio 2017.

BOTTEGA, C. G.; PEREZ, K. V.; MERLO, A. R. C. Saúde Mental e trabalho: uma construção histórica. *Revista AMAzônica*, Amazonas, v. 11, n. 2, p. 261-281, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4710243>>. Acesso em: ago. 2016.

BRITO, J. et al. *Relatório de atividades do Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas*. Rio de Janeiro, João Pessoa: Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco), Fundo de Igualdade de Gênero (FIG), Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional (CIDA), 2001.

- BUENO, M., MACÊDO, K. B. A Clínica Psicodinâmica do Trabalho: de Dejours às pesquisas brasileiras. *ECOS – Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 306-318, 2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/ecos/article/view/1010>>. Acesso em: set. 2016.
- CARLOTTO, M. S.; PIZZINATO, A. Avaliação e interpretação do mal-estar docente: um estudo qualitativo sobre a Síndrome de Burnout. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, Fortaleza, v.13, n.1-2, jun. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482013000100008>. Acesso em: jun. 2017.
- CASTRO, Magali de. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v.24, n. 1, p. 9-22, jan./jun., 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100002>. Acesso em: jun. 2017.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley. (Org.). Educação: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. Educar, educador. In: CODO, Wanderley. (Org.). Educação: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução CFP nº 016/2000 de 20 de dezembro de 2000*, 2000. Disponível em: <<http://www.crprs.org.br/upload/legislacao/legislacao68.pdf>>. Acesso em: nov. de 2016.
- CORTEZ, P. A. et al. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. *Caderno de Saúde Coletiva*, v. 25, n. 1, p. 113-122, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414462X2017000100113&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: jun. 2017.
- DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. In: DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. (Orgs.). *Psicodinâmica do Trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo, SP: Atlas, p. 21-32, 1994.
- DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. *Psicodinâmica do Trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo, SP: Atlas, 1994.
- DEJOURS, Christophe. A metodologia em psicopatologia do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. (Orgs.). *Christophe Dejours: da Psicopatologia à Psicodinâmica do Trabalho*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004a.

_____. Subjetividade, trabalho e ação. *Revista Produção*, v. 14, n. 3, p. 27-34, set./dez. 2004b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365132004000300004>. Acesso em: set. 2016.

_____. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *O fator humano*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

_____. *A Banalização da Injustiça Social*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

DUARTE, F. S.; MENDES, A. M. B. Psicodinâmica do Trabalho do coletivo de profissionais de educação de escola pública. *Psico-USF*, Bragança Paulista, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 323-332, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v20n2/1413-8271-pusf-20-02-00323.pdf>>. Acesso em: jun. 2017.

FERREIRA, M. C.; MENDES, A. M. B. *Trabalho e riscos de adoecimento: o caso dos auditores-fiscais da Previdência Social brasileira*. Brasília: LPA, 2003.

FERREIRA, L. P. et al. Distúrbio de voz relacionado ao trabalho: proposta de um instrumento para avaliação de professores. *Distúrb. Comun.*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 127-136, abr. 2007. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/11884>>. Acesso em: maio 2017.

FERREIRA, J. B. et al. Entre a mobilização subjetiva e a subtração do desejo: estudos com base na Psicodinâmica do Trabalho. In: MERLO, A. R. C.; MENDES, A. M.; MORAES, R. D. (Orgs.). *O sujeito no trabalho: entre a saúde e a patologia*. Curitiba: Juruá, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS JUNIOR, Antonio Rodrigues de. O trabalho à procura de um direito: crise econômica, conflitos de classe e proteção social na Modernidade. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 28, n. 81, p. 69-93, ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142014000200006&lng=e&nrm=iso>. Acesso em: set. 2016.

FREITAS, L. G.; FACAS, E. P. Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores. *Estudos e pesquisas em psicologia*, Rio de Janeiro, v. 13, n.1, p. 7-26, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141323112013000200010>. Acesso em: set. 2016.

FRIZZO, Kátia R. Diário de campo: reflexões epistemológicas e metodológicas. In: SARRIERA, Jorge C.; SAFORCADA, Enrique T. (Orgs.). *Introdução à psicologia comunitária: bases teóricas e metodológicas*. Porto Alegre: Sulina, 2014.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A construção da identidade profissional docente. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, v. 24, n. 2, jun. 2004. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000200003>. Acesso em: abr. 2017.

GHIZONI, L. D. et al. Clínica Psicodinâmica do Trabalho: a prática em diversos contextos de trabalho. *Desafios: Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins*, v. 1, n. 1, p. 74-92, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://lpct.com.br/?page_id=6>. Acesso em: jun. 2017.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Bookman, 2009.

GIONGO, C. R.; MONTEIRO, J. K.; SOBROSA, G. M. R. Psicodinâmica do Trabalho no Brasil: revisão sistemática da literatura. *Temas psicologia*, Ribeirão Preto, v.23, n.4, dez. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000400002>. Acesso em: jun. 2017.

GOULART JUNIOR, E.; LIPP, M. E. N. Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 13, n. 4, p. 847-857, out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722008000400023>. Acesso em: ago. 2016.

GUEDES, Marcella da Silva Estevez Pacheco. *Os sentidos do trabalho docente: atividade, status e experiência de professores do ensino médio em uma escola pública do estado do Rio de Janeiro*. 2014. 222 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S. C.; MOREIRA, A. P. G. Desafios, ameaças e compromissos para os psicólogos: as políticas públicas no campo educativo. In: OLIVEIRA, I. F.; YAMAMOTO, O. H. (Orgs.). *Psicologia e políticas sociais: temas em debate*. Belém: UFPA, p. 215-232, 2014.

HELOANI, Roberto; LANCMAN, Selma. Psicodinâmica do Trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. *Revista Produção*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 77-86, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365132004000300009>. Acesso em: maio 2017.

KURZ, Robert. A origem destrutiva do capitalismo: modernidade econômica encontra suas origens no armamentismo militar. *Folha de São Paulo*, 1997. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs300303.htm>>. Acesso em: set. 2016.

LANCMAN, S.; UCHIDA, S. Trabalho e subjetividade: o olhar da Psicodinâmica do Trabalho. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 6, p. 77-88, 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172003000200006>. Acesso em: maio 2017.

LIEDKE, Elida Rubini. Trabalho. In: CATTANI, Antonio David (org.). *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Universidade, 1997.

MENDES, Ana Magnólia Bezerra. Comportamento defensivo: uma estratégia para suportar o sofrimento no trabalho. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 13/14, n.1/2, p. 27-32, jan./dez. 1995/1996. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/11111>>. Acesso em: jun. 2017.

_____. *Psicodinâmica do Trabalho: teoria, métodos e pesquisas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MERLO, A. R. C.; MENDES, A. M. B. Perspectivas do uso da Psicodinâmica do Trabalho no Brasil: teoria, pesquisa e ação. *Cadernos de psicologia social do trabalho*, v. 12, n. 2, p. 141-156, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25746>>. Acesso em: jun. 2017.

MOLINIER, Pascale. *Les enjeux psychiques du travail*. Paris: Payot & Rivages, 2006.

NARDI, Henrique Caetano. *Ética, trabalho e subjetividade: trajetórias de vida no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo*. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

NAUJORKS, Maria Inês. Stress e Inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 1, n. 20, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5125>>. Acesso em: maio 2017.

NEVES, Mary Yale Rodrigues. *Trabalho docente e saúde mental: a dor e a delícia de ser (tornar-se) professora, 1999*. Tese (Instituto de Psiquiatria – Doutorado)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

NEVES, M. Y. et al. Relações sociais de gênero e divisão sexual do trabalho: uma convocação teórico-analítica para estudos sobre a saúde das trabalhadoras da educação. In: MINAYO-GOMEZ, C.; MACHADO, J. M. H.; PENA, P. G. L. *Saúde do trabalhador na sociedade brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

ODELIUS, C. C.; CODO, W. Salário. In: CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, C. A. V. de; GOMES A. A. *A análise do fenômeno do “mal-estar docente” a partir da categoria da contradição*. Artigo do Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIisipeq/anais/pdf/poster4/02.pdf>>. Acesso em: jun. 2017.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. *Ciência & Cognição*, Rio de Janeiro, RJ, v. 7, p. 27-41, mar. 2006. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v07/M31677.pdf>>. Acesso em: set. 2016.

OLIVEIRA, L. J.; PIRES, A. P. V. Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva. *Revista do Direito Público*, Londrina, v. 9, n. 1, p. 73-100, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/direitopub/article/view/17128>>. Acesso em: set. 2016.

PEREZ, Karine Vanessa. “*Se eu tirar o trabalho, sobra um cantinho que a gente foi deixando ali*”: Clínica da Psicodinâmica do Trabalho na atividade de docentes no ensino superior privado. 2012. 251f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional – Mestrado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PRATA, J. A.; PROGIANTI, J. M.; DAVID, H. S. L. A reestruturação produtiva na área da saúde e da enfermagem obstétrica. *Texto Contexto Enferm.*, Florianópolis, v. 23, n. 4, p. 1123-1129, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v23n4/pt_0104-0707-tce-23-04-01123.pdf>. Acesso em: set. 2016.

RIBEIRO, C. V. S.; LÉDA, D. B. O significado do trabalho em tempos de reestruturação produtiva. *Estudos e pesquisa em psicologia*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 76-83, 2004. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v4n2/v4n2a06.pdf>>. Acesso em: set. 2016.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, jul./set. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16596>>. Acesso em: ago. 2016.

SELIGMANN-SILVA, Edith. *Trabalho e desgaste mental: o direito de ser dono de si mesmo*. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Maria Emília Pereira da. Burnout: por que sofrem os professores?. *Estudos e pesquisas em psicologia*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, jan./jul. 2006. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a08.pdf>>. Acesso em: jun. 2017.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 31-42, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: nov. 2016.

SORATTO, I.; OLIVIER-HECKLER C. Trabalho: atividade humana por excelência. In: CODO, W. (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SZNELWAR, L. I.; UCHIDA, S.; LANCMAN, S. A subjetividade do trabalho em questão. *Tempo Social revista de sociologia da USP*, São Paulo, SP, v. 23, n. 1, p. 11-30, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v23n1/v23n1a02>>. Acesso em: set. 2016.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf>>. Acesso em: set. 2016.

UNESCO-ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO/
ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e a Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior*. 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495por.pdf>>. Acesso em: set. 2016.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/article/view/2144>>. Acesso em: nov. de 2016.

WOLECK, Aimoré. O trabalho, a ocupação e o emprego: uma perspectiva histórica. *Revista de divulgação técnico-científica do Instituto Catarinense de Pós-Graduação*, Santa Catarina, p. 33-39, jan. 2002. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev01-05.pdf>>. Acesso em: set. 2016.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL

Curso de Psicologia

**“A GRANDE QUESTÃO PARA SER PROFESSOR É SABER CRIAR MECANISMOS
PARA NÃO ADOECER”: PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO E AS
ESTRATÉGIAS ELABORADAS POR DOCENTES DE ESCOLAS ESTADUAIS**

Nome Fictício: _____

Idade: _____

Escolaridade/Formação: _____

Escola em que atua: _____

Tempo em que trabalha nesta escola: _____

Carga horária semanal: _____

Contratada ou concursada: _____

1. Como é o ambiente de trabalho? E como é sua rotina de trabalho?
2. Como você se sente neste local de trabalho? Como é sua relação com os funcionários da escola, colegas e alunos?
3. O que você mais gosta no seu trabalho? O que te faz permanecer nesta profissão?
4. E o que você menos gosta no seu trabalho? Tem algum fator dentro da escola que te motiva a querer se afastar ou mudar de trabalho?
5. Como você percebe o reconhecimento da categoria docente de escolas estaduais por parte da sociedade?
6. Você acha que há espaço no local de trabalho para expor as suas ideias?
7. Como se sente nesse momento em relação a sua saúde? (Dependendo da resposta, questionar se isso pode ter relação com o trabalho).
8. Acha que utiliza alguma estratégia para o enfrentamento das adversidades no contexto do trabalho? Quais são as estratégias?
9. Para finalizar, como você está se sentindo agora, após falarmos sobre estas questões de trabalho?
10. Tem mais alguma informação que queira me contar acerca do seu trabalho e que eu não tenha questionado?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL

Curso de Psicologia

“A GRANDE QUESTÃO PARA SER PROFESSOR É SABER CRIAR MECANISMOS PARA NÃO ADOECER”: PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO E AS ESTRATÉGIAS ELABORADAS POR DOCENTES DE ESCOLAS ESTADUAIS

O projeto “O sofrimento no trabalho e as estratégias defensivas elaboradas por professores de escolas estaduais de Santa Cruz do Sul/RS” tem por objetivo analisar a influência da organização do trabalho na produção de prazer e sofrimento de professores de escolas públicas estaduais, enfocando o uso de estratégias defensivas neste contexto. Esta está sendo realizada como parte do trabalho de conclusão de curso para a obtenção do título de Bacharel em Psicologia/Psicóloga.

Os procedimentos para a realização dessa pesquisa são entrevistas individuais. Estas entrevistas serão gravadas com o intuito de obter uma escuta e leitura fidedigna dos conteúdos abordados. Após a realização da pesquisa essas gravações serão arquivadas, juntamente com as transcrições, por cinco anos. Serão utilizados dados gerais da pesquisa de modo a não identificar o participante, assegurando o caráter sigiloso da pesquisa. Em caso de desistência da participação na pesquisa, o desligamento poderá ser solicitado à pesquisadora em qualquer etapa do processo. Esta pesquisa não visa lucros e pretende contribuir tanto com a população geral, quanto com a comunidade acadêmica e, principalmente, com os docentes.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação nessa pesquisa, pois fui informada, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que serei submetido. Também, declaro ter sido igualmente informado sobre a gravação das entrevistas individuais. Esse material será arquivado pelo professor/a orientador/a em local adequado à manutenção do sigilo das identidades.

Fui, igualmente, informado:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;

- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa;
- de que se existirem gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

Esta pesquisa será desenvolvida pela acadêmica Yohanna Breunig sob orientação da Profª. Karine Vanessa Perez. Telefones para contato: (51) 998531310; (51) 994394334 e e-mails: yohannab@mx2.unisc.br; karineperez@unisc.br.

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP UNISC: (51) 37177680 – e-mail: cep@unisc.br

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa e outra com a pesquisadora.

Pelo presente documento, autorizo esse procedimento.

Santa Cruz do Sul, _____ , _____ , _____.

Nome e assinatura do voluntário

Yohanna Breunig
(Auxiliar de Pesquisa/Acadêmica)

Karine Vanessa Perez
(Pesquisadora/Orientadora)