

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO, TRABALHO E EMANCIPAÇÃO**

Marlon Freitas de Campos

**TRABALHO DOCENTE E SAÚDE MENTAL: UM ESTUDO COM
PROFESSORES E PROFESSORAS DE REDE PÚBLICA ESTADUAL**

Santa Cruz do Sul
2018

Marlon Freitas de Campos

**TRABALHO DOCENTE E SAÚDE MENTAL: UM ESTUDO COM PROFESSORES
E PROFESSORAS DE REDE PÚBLICA ESTADUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Orientador: Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas

Santa Cruz do Sul
2018

Marlon Freitas de Campos

**TRABALHO DOCENTE E SAÚDE MENTAL: UM ESTUDO COM PROFESSORES
E PROFESSORAS DE REDE PÚBLICA ESTADUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Moacir Fernando Viegas -
Professor orientador - Unisc

Eder da Silva Silveira
Professor examinador - Unisc

Josep M. Blanch
Professor examinador - Univerdad Autónoma de Barcelona

Maria Clara Bueno Fischer
Professora examinadora - UFRGS

Santa Cruz do Sul
2018

C198t

Campos, Marlon Freitas de

Trabalho docente e saúde mental : um estudo com professores e professoras da rede pública estadual / Marlon Freitas de Campos. – 2018.

110 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2018.

Orientador: Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas.

1. Saúde mental. 2. Professores – Saúde mental. 3. Ambiente de trabalho. I. Viegas, Moacir Fernando. II. Título.

CDD: 371.1

Bibliotecária responsável: Jorcenita Alves Vieira - CRB 10/1319

AGRADECIMENTOS

*Os erros são teus, assumam-os.
Os acertos também são teus, dividam-os.
(Sérgio Vaz)*

Dedico esse trabalho, em memória, à minha avó, Adélia Freitas de Freitas. Mais essa importante etapa pessoal e acadêmica em minha vida só foi possível pelo suporte, carinho e cuidado que dedicou a mim e demais familiares. Obrigado por tudo!

Agradeço aos meus pais e, em especial, à minha mãe. Concluir o ensino superior e acessar a pós-graduação é, ainda, um privilégio em um país como o Brasil. Essa oportunidade, para mim, foi possível graças aos seus esforços. À minha mãe, em especial, pois, professora e militante, me oportunizou vivências de lutas que foram fundamentais na minha construção enquanto sujeito crítico, radical e utópico.

Aos camaradas quase-irmãos que foram suporte afetivo e espiritual nos momentos mais difíceis, Samuka e Pi, e à minha namorada e companheira, Rafa. Se faz sentir, faz sentido.

Aos amigos e amigas que estiveram ao meu lado nos últimos anos e contribuíram em minha trajetória: Nino Rafael, Gabriela Kruger, e Daniele Rehling.

Aos professores e professoras da rede pública estadual que participaram da pesquisa e dedicaram parte de seu escasso tempo a esse estudo, contribuindo com relatos e considerações fundamentais para a dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Ao meu orientador, Moacir Fernando Viegas, pelo suporte, pela paciência e pela confiança na minha produção; aos professores da linha de pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, em especial ao professor doutor Eder da Silva Silveira que, ao longo dos dois anos de mestrado, colaborou com esse trabalho e à professora doutora Cheron Zanini Moretti, que contribuiu e contribui para minha formação acadêmica e política. Agradeço, ainda, aos demais professores do PPGEdu; aos colegas; à Mariele Fernandes Garcia e à Daiane Isotton, pelo trabalho fundamental no funcionamento deste programa; e aos demais trabalhadores e trabalhadoras da Universidade que, com seu suor, garantem as condições para produção científica.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e PROSUC - Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior – pela concessão da bolsa de estudos que me permitiu realizar o Mestrado.

RESUMO

A presente pesquisa buscou compreender os impactos da precarização e da intensificação do trabalho na saúde mental de trabalhadores docentes que atuam na cidade de Pelotas, RS. O estudo utilizou a metodologia qualitativa e como técnica principal as entrevistas semiestruturadas realizadas com um total de sete trabalhadores, as quais tiveram seu áudio gravado e posteriormente foram analisadas pelo método da análise de conteúdo. De forma complementar, utilizou-se, ainda, da análise documental de jornais do CEPERS-Sindicato. Os resultados apontam que professores e professoras têm sido sobrecarregados com inúmeras tarefas, em atividades que incluem desde a preparação de aulas e avaliações até as novas demandas relacionadas ao trabalho burocrático. Mostram, para além disso, que os(as) docentes têm desempenhado suas atividades com autonomia relativa, afastados das decisões políticas; que eles consideram, em geral, que as mudanças que têm ocorrido pioram suas condições de trabalho, e que, em sua compreensão, a ausência de transformações positivas no sistema educacional está condenando as escolas à obsolescência. Acerca da dinâmica de prazer e sofrimento no trabalho, os resultados apontam a predominância de sentimentos como falta de reconhecimento e de desvalorização entre os(as) professores(as), sobretudo por parte dos governos. As falas dos(as) docentes revelam sinais de agravos à saúde, como o aparecimento de sinais e sintomas relacionados ao trabalho, relatos de faltas ao trabalho, desmotivação constante e apontam as fontes do sofrimento. Mostram, no entanto, que, tomado em uma acepção dinâmica, o trabalho lhes propicia a vivência de prazer. Por fim, apontam diferentes estratégias desenvolvidas para preservação da saúde mental frente aos efeitos nocivos do trabalho, tais como a “rotinização”, a mudança de função, as estratégias para organização do tempo e a estratégia coletiva do “contentamento”.

Palavras-chave: Educação e trabalho. Estratégias de Defesa. Saúde Mental. Sofrimento. Trabalho Docente.

ABSTRACT

The present research aimed to understand the impacts of precariousness and intensification of work on the mental health of teachers who work in the city of Pelotas, RS. The study used the qualitative methodology and as main technique the semi-structured interviews with a total of seven workers, which had their audio recorded and later were analyzed by the content analysis method. In addition to that, a documentary analysis of CEPERS-Syndicate newspapers was used. The results show that teachers have been overwhelmed with numerous tasks, ranging from preparation of classes and assessments to new demands related to bureaucratic work. They show, furthermore, that teachers have performed their activities with relative autonomy, away from political decisions; that they generally consider that the changes that have taken place worsen their working conditions and that in their understanding the absence of major transformations in the education system is condemning schools to obsolescence. Regarding the dynamics of pleasure and suffering at work, the results point to the predominance of feelings such as lack of recognition and devaluation among teachers, especially by governments. The teachers' statements reveal signs of health problems, such as the appearance of signs and symptoms related to work, reports of absences from work, constant lack of motivation and the sources of this suffering. They show, however, that, taken in a dynamic sense, work gives them the experience of pleasure. Finally, they point out different strategies developed to preserve mental health in the face of harmful effects of work, such as "routinization", change of function, strategies for organizing time and the collective strategy of "contentment".

Keywords: Education and work. Defense Strategies. Mental Health. Suffering. Teaching Work.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
Trajetória e aproximação com o tema.....	11
Delineando a pesquisa: sobre os sujeitos e o método.....	12
1 ENCONTROS ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO.....	19
1.1 Escola e trabalho docente: espaços de tensão do capital.....	26
1.2 A produção de novos trabalhadores.....	31
2 O TRABALHO QUE CRIA E O TRABALHO QUE ADOECE.....	34
2.1 Estratégias de defesa dos trabalhadores.....	39
3 TRABALHO DOCENTE: PRECARIZAÇÃO, INTENSIFICAÇÃO E AGRAVOS À SAÚDE.....	42
3.1 Feminização do trabalho docente.....	44
3.2 O trabalhador docente entre a saúde e a doença: do que adoecem ou por que não adoecem os professores?	48
4 MUITO TRABALHO E POUCO PRAZER: DISCUSSÕES À LUZ DOS RELATOS DAS DOCENTES.....	53
4.1 Organização do trabalho – “Mas o que falta é tempo para desenvolver o trabalho. É uma carga de trabalho muito grande, extenuante, cansativa”... 55	
4.1.1 Sobrecarga.....	56
4.1.2 Mudanças e não-mudanças no trabalho docente.....	60
4.1.3 Autonomia.....	63
4.2 Prazer e sofrimento no trabalho – “Os professores, hoje, estão aqui porque gostam dos alunos, entendesse? E nós estamos doentes. Todos estamos doentes”	68
4.2.1 (Não) Reconhecimento e (Des) Valorização.....	70
4.2.2 Agravos à saúde docente.....	74
4.2.3 Outras fontes de sofrimento.....	77
4.2.4 Prazer no trabalho.....	80
4.3 Estratégias Elaboradas – “A falta, o não ir à escola, o adoecimento, também é uma estratégia de sobreviver a toda essa pressão, né? ”	82
4.3.1 Estratégias de defesa e de resistência.....	83
4.3.2 Estratégias de organização do tempo.....	89
4.3.3 Ideologia Defensiva.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICES.....	107
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	107
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista.....	110

INTRODUÇÃO

O curso da história transformou o trabalho, essa capacidade genuinamente humana que permite à espécie a transformação do mundo, em uma mercadoria passível de compra e venda. Assim, transformou os próprios humanos em sujeitos compradores ou vendedores dessa capacidade, sendo o segundo grupo muito mais numeroso que o primeiro. É submetido à esta condição, de vendedores da força de trabalho – de classe trabalhadora, portanto – que vivem e trabalham a ampla maioria das pessoas do mundo neste momento.

A divisão do trabalho, característica do modo de produção capitalista, cria uma disputa de forças em condições desiguais, que se dá em alguns momentos de forma mais consciente e organizada, noutros menos; com períodos de investidas mais incisivas de cada um dos lados envolvidos, e outros de passividade e conciliação aparente. Assim, temos tempos em que a dignidade parece garantida a maior parcela da população, seguidos de períodos de banalização das injustiças sociais. Esses conflitos marcam também, e fundamentalmente, o mundo do trabalho (mercantilizado). A busca pela maximização dos lucros envolve, através de diversos mecanismos, a intensificação da exploração do trabalho humano, afetando a própria saúde das pessoas que trabalham, tal como a formação de novas gerações de trabalhadores. Esse processo, por certo, não se dá passivamente e envolve forças de resistência.

Esse trabalho é atento e comprometido com essas questões. Reconhece o docente enquanto parte fundamental do processo educativo que tem, nas sociedades contemporâneas, as instituições escolares como o espaço privilegiado para esse fim. Compreende, também, os professores e professoras como trabalhadores que cumprem função complexa, que inclui um papel primordial na manutenção do sistema capitalista: o de formação de novos trabalhadores, em especial os produtivos. É certo que a atividade docente e a dinâmica escolar são mais complexas que a mera “produção” de trabalhadores, contudo, é inegável que essa é, também, função da escola na sociedade capitalista e interesse fundamental da classe dominante. Passa, inclusive, a ser uma demanda dos pais e dos próprios estudantes que almejam “valorização” e “crescimento profissional”.

A categoria docente pertence à “classe que vive do trabalho”¹, de forma que compartilha com os demais trabalhadores a influência das condições gerais da economia capitalista e sofre no seu cotidiano os impactos dessas transformações. Esse trabalho, por sua vez, nunca é indiferente à saúde mental dos sujeitos, podendo atuar no fortalecimento da identidade, mas também podendo gerar sofrimento e adoecimento, contra os quais os trabalhadores empregam estratégias de defesa do aparelho psíquico, visando manter a “normalidade”.

Nesse sentido, essa pesquisa está imersa em pelo menos quatro campos que guiaram a escrita: primeiro, o trabalho, atentando à sua dimensão ontológica, mas também à forma assalariada (*labour*); segundo, a educação e sua relação com o mundo do trabalho. Especialmente, atentamos aí para as formas como os interesses de acumulação do capital influenciaram para transformar o caráter da educação, a escola e o trabalho docente. Terceiro, a saúde mental e os determinantes sociais do processo saúde-doença, com foco no processo de trabalho e no sofrimento envolvido. Por fim, nas complexas estratégias de defesa que os trabalhadores estabelecem para preservar a saúde mental. Essas, ao mesmo tempo e de forma contraditória, muitas vezes acabam servindo para manutenção das formas de organização do trabalho.

É da relação dialética destes quatro campos – trabalho, educação, saúde mental e estratégias de defesas para preservação da saúde – que se compreende o tema do Trabalho Docente e Saúde Mental. Para desenvolvê-lo, recorreu-se à uma larga linhagem teórica que parte do materialismo-histórico (MARX; ENGELS; MÉSZÁROS; ANTUNES, 1999), e passa pelas contribuições da perspectiva crítica em educação (SAVIANI; CATTANNI; BERNARDO, 2009), da Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS), e outras contribuições da Saúde Mental Relacionada ao Trabalho (SELIGMANN-SILVA). Nesse sentido, buscamos manter a coerência da pesquisa pela afinidade epistemológica das linhas utilizadas.

No que se refere à saúde docente, diversas pesquisas têm demonstrado dados preocupantes de adoecimento de professores e professoras, com incidência significativa de transtornos de ordem mental e comportamental. Estes estão entre os principais motivos de afastamento do trabalho pela categoria, como apontam diversos estudos, como Vieira (2010); Gasparini, Barreto e Assunção

¹ Conceito utilizado por Antunes (1999), na obra “Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho”, para referir-se ao conjunto das pessoas sem acesso aos meios de produção e que tem como única forma de subsistência a venda de sua força de trabalho. Trata-se, de certa forma, de uma “ampliação” ou “atualização” da noção de classe trabalhadora, afirmando os trabalhadores produtivos e improdutivos, subcontratados, terceirizados e desempregados, por exemplo, enquanto “classe que vive do trabalho”.

(2005); e Leal e Cardoso (2015). Tais estudos servem para reafirmar a importância do tema, contudo, são menos frequentes as pesquisas que têm abordado o trabalho docente a partir dos próprios trabalhadores, o que permite ter a dimensão da especificidade, do cotidiano, e das relações concretas no local de trabalho, como fazem Neves, Brito e Athayde (2013).

A partir desses pontos, buscamos, no desenvolvimento dessa dissertação, alinhar os capítulos da seguinte forma: no primeiro, sob o título de “Encontros entre educação e trabalho”, buscamos recuperar o sentido de trabalho desde uma perspectiva marxista. Consideramos importante tratar da forma ontológica do trabalho e analisar a subordinação dessa capacidade aos interesses do capital, considerando o trabalho alienado e explorado como uma fase específica da história e, portanto, possível de ser superado. Abordamos, ainda, a estreita relação entre educação e trabalho, desde as formas mais remotas, anteriores à propriedade privada, até os dias atuais, quando a educação cumpre um papel complexo que inclui a produção de novos trabalhadores. Desta forma, consideramos, em acordo com Bernardo (2009), tratar-se de um trabalho produtivo, mas diferente dos demais, já que o produto não é outro senão uma nova geração de trabalhadores.

No segundo capítulo, intitulado “O trabalho que cria e o trabalho que adoce: discussões acerca da saúde do trabalhador”, recuperamos o debate sobre a relação entre trabalho e saúde. Assim, trazemos a potencialidade de fortalecimento da saúde mental através da vazão criativa no trabalho ou, em contrapartida, as limitações e os riscos das condições e da organização do trabalho, que pode conduzir ao sofrimento patogênico e ao aparecimento de patologias. Às ameaças do trabalho à saúde, o trabalhador mobiliza diferentes estratégias individuais e coletivas do aparelho psíquico. Essas, ao mesmo tempo em que permitem preservar a “normalidade” e não desencadear transtornos mentais, mascaram as fontes do sofrimento, representando, na maioria dos casos, não uma forma de transformação, mas de adaptação à organização do trabalho.

Caminhamos, assim, para a discussão acerca do trabalho docente e as formas de precarização e mercantilização da profissão. Abordamos, ainda no terceiro capítulo, intitulado “Trabalho docente: precarização, intensificação e agravos à saúde”, a questão da feminização do trabalho docente. Atentando ao fato de tratar-se de uma profissão majoritariamente composta por mulheres, discutimos tal questão à luz da divisão sexual do trabalho. No fechamento desse título apontamos para a discussão específica da saúde mental docente, apresentando uma série de pesquisas que evidenciam o alto índice de adoecimento e sofrimento na categoria, assim como abordamos as defesas do professorado aos agravos à saúde.

No quarto capítulo, portanto, tentamos perpassar a toda a estrutura desse trabalho a partir dos resultados e discussão da pesquisa desenvolvida com os professores e professoras da rede pública estadual do Rio Grande do Sul atuantes em Pelotas. Abordamos o tema do trabalho docente e saúde mental a partir de três grandes categorias, organizadas com base na análise do conteúdo das entrevistas com as² docentes: 1) Organização do trabalho docente; 2) O prazer e sofrimento no trabalho; e 3) Estratégias desenvolvidas. A partir dessas categorias gerais, aprofundamos questões como sobrecarga, mudanças no trabalho docente, autonomia, (não) reconhecimento e (des)valorização, agravos à saúde docente, prazer no trabalho, outras formas de sofrimento, estratégias de defesa e de resistência, estratégias de organização do tempo, e ideologia defensiva. Buscamos, nesse sentido, em todo o trabalho, mas em especial nesse capítulo, alinhar as discussões sobre trabalho, educação, saúde mental e estratégias de defesa.

Trajetória e aproximação com o tema

O interesse pelo tema do Trabalho Docente e Saúde Mental reporta à trajetória vivida e envolve o âmbito pessoal, acadêmico e militante. Antes de tudo, considero importante reportar à minha vida pessoal e à condição de filho de professora, o que me aproximou do espaço escolar e da rotina de trabalho docente a partir de outra condição e muito antes da pesquisa. Esse aspecto, aparentemente óbvio, não havia sido refletido até a véspera da banca de qualificação, quando fiz uma apresentação de ensaio para dois amigos que me questionaram se não havia mencionado minha relação pessoal com o tema. Não havia. É certo que essa dimensão de minha vida tem relação com a sensibilidade que desenvolvi com a temática. Desde cedo presenciei o trabalho de preparação de aula e correção de provas, acompanhei de perto a integração de jornadas e os deslocamentos entre escolas, entre outras características do trabalho docente que aparecem nessa pesquisa. Portanto, minha história pessoal me aproximou – mesmo que só tardiamente tenha percebido isso – do tema que busquei investigar.

A trajetória acadêmica, como não poderia deixar de ser, tem forte relação com o tema investigado. A graduação no curso de psicologia na Universidade Federal do Rio Grande – FURG possibilitou minha aproximação com a questão da saúde mental e, mais especificamente, com a

² Embora a pesquisa tenha incluído um professor homem, optamos por utilizar, ao longo da dissertação, o artigo feminino, assim como o substantivo “professoras”. Dessa forma, pretendemos chamar atenção ao fato de tratar-se de uma categoria predominantemente feminina, o que também tem impactos no trabalho.

saúde do trabalhador. Durante essa etapa tomei contato com alguns dos principais aportes teóricos utilizados nessa pesquisa, como a Psicodinâmica do Trabalho, de Cristophe Dejours, e outras importantes contribuições no campo da saúde do trabalhador, como as de Edith Seligmann-Silva. Além disso, a afinidade com a área da educação me levou a optar pela realização de estágio em Psicologia Escolar, quando também pude ter contato com a teoria crítica em educação. Assim, do ponto de vista da trajetória acadêmica, o tema do Trabalho Docente e Saúde Mental acaba demonstrando a convergência de temas com os quais fui me aproximando durante a graduação em Psicologia, aliando educação e saúde do trabalhador a partir de referenciais críticos, com afinidade epistemológica com a tradição Marxista.

Por fim, uma importante dimensão que me conduziu a essa pesquisa foi a trajetória militante, principalmente a partir da inserção no movimento estudantil. A vivência da luta política e as discussões acerca do papel e das condições da educação no Brasil, aliado à compreensão teórica e prática de fazer parte da classe trabalhadora certamente ajudaram a orientar essa pesquisa em uma perspectiva socialmente comprometida e atenta às vivências das trabalhadoras.

A trajetória pessoal, nesse sentido, conduziu a um tema extremamente pertinente. O professorado tem sido submetido a uma organização do trabalho que o sobrecarrega de atividades e o desvaloriza, o que tem propiciado a vivência de sofrimento dessa categoria. O adoecimento, que já alcança índices significativos entre professores e professoras, ainda representa um dado inferior aos reais agravos à saúde. Isso porque o sofrimento manifesto através de sintomas que não chega a configurar uma patologia, muitas vezes mascarado por estratégias de defesa do aparelho psíquico e, a partir da maioria dos métodos de análise, acaba sendo subnotificado.

Assim, assumindo a analogia de Galeano, buscamos manter um olho no macroscópio e outro no microscópio. Ou seja, atentar, nessa pesquisa, aos aspectos mais gerais do trabalho, da educação, da economia e da saúde mental; à sua relação com o sistema capitalista, portanto. E, ao mesmo tempo, analisar o cotidiano, o específico, a vivência do sofrimento, e o “chão da escola”, buscando articular as dimensões do geral e do específico para uma boa análise sobre o tema.

Delineando a pesquisa: sobre os sujeitos e o método

Ao longo da história, o trabalho e a educação passaram por profundas transformações, muitas delas associadas direta ou indiretamente às formas de produção da vida. Essas passam a

conformar, no atual modo de produção capitalista, um espaço institucionalmente reconhecido e privilegiado do processo educativo - a escola - e um agente fundamental deste processo - o trabalhador e a trabalhadora docente. Essa compreensão nos levou a buscar um recorte de pesquisa que não se limitasse à análise de um fragmento sem contexto e sem história e, para tanto, buscamos articular a singularidade à totalidade.

Dessa forma, compreendemos que para tratar da saúde do trabalhador é necessário considerar como se dá esse trabalho, as relações sociais e econômicas a que está submetido, e a forma como se organiza. Tratando-se de um estudo com trabalhadores e trabalhadoras docentes, também é preciso avaliar que a educação sofre as pressões da economia capitalista, impactando o trabalho docente. Esse é influenciado a carga de atividades, a possibilidade de maior ou menor liberdade no desenvolvimento do trabalho, seu maior ou menor reconhecimento - sobretudo a partir do retorno salarial -, entre outras condições que impactam a saúde do professorado.

Podemos identificar que tem sido crescente a preocupação com o tema da saúde mental docente. Tomando como referência o banco de trabalhos das Reuniões Científicas Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) no período de 2005 a 2015, por exemplo, identificamos no Grupo de Trabalho (GT) Trabalho e Educação (GT09), quatro pesquisas na área, sendo uma delas apresentada no ano de 2010, duas em 2013, e uma em 2015. A ausência de trabalhos abordando o tema do trabalho docente e saúde mental entre os anos de 2005 e 2010 pode representar um crescimento nas pesquisas mais recentes em educação com interesse na saúde do trabalhador. Destacamos que, para chegar a esse resultado, analisamos primeiramente o título do trabalho e, posteriormente, refinamos a pesquisa pela análise do resumo e do trabalho completo, respectivamente. Consideramos os artigos que tratavam de temas como “saúde”, “sofrimento” e “doença”.

Para além dos trabalhos da Anped, a bibliografia que utilizamos e que contou com diversos outros estudos na área evidenciam, da mesma forma, que o tema vem ganhando atenção, evidenciando a precarização da saúde docente (NEVES, BRITO E ATHAYDE, 2014; LEAL e CARDOSO, 2015; VIEIRA, 2010). Tais estudos reafirmam a importância do tema, destacam o alto índice de adoecimento docente e evidenciam a relevância de pesquisas que atentem à percepção dos próprios trabalhadores sobre o cotidiano de trabalho. Desta forma, contribuíram na elaboração do seguinte problema de pesquisa: De que forma os professores e professoras da rede

pública estadual, atuantes na cidade de Pelotas – RS, têm experienciado o trabalho docente no que se refere as relações com sua saúde mental?

Dessa problemática central, definimos como objetivo geral: Compreender, a partir da narrativa dos trabalhadores docentes da rede pública estadual atuantes na cidade de Pelotas – RS, de que forma têm experienciado o trabalho docente e os impactos à saúde mental. Elencamos, ainda, os seguintes objetivos específicos: 1) identificar os mecanismos empregados pelos trabalhadores e trabalhadoras docentes com o objetivo de preservar a saúde mental frente a organização do trabalho; 2) descrever e analisar os impactos da organização do trabalho no cotidiano dos trabalhadores docentes; 3) identificar e discutir de que forma os professores e professoras vivenciam a “autonomia” do trabalho; 4) analisar as formas como se manifestam os agravos à saúde docente.

Para analisar tais questões, extremamente complexas, optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa do tipo qualitativa. Triviños (1987, p. 116) destaca que as pesquisas qualitativas em educação têm origem no avanço das ideias que propunham perspectivas alternativas para compreensão do real, desta forma, consistiu numa proposta de caminho metodológico crítica ao positivismo que tenta “aplicar ao estudo das ciências humanas os mesmos princípios e métodos das ciências naturais”. O autor acrescenta, ainda, que a pesquisa qualitativa pode afiliar-se a duas concepções ontológicas de compreensão da realidade: a fenomenologia e o marxismo. Embora não seja o objetivo apresentar de forma mais profunda cada uma delas, cabe frisar que nosso trabalho reivindica e se apoia nesta segunda vertente epistemológica.

Triviños (1987) recupera, ainda, cinco características fundamentais da pesquisa qualitativa, descritas por Bogdan, comentando e complementando o referido autor com o objetivo de traçar os contornos que definem a pesquisa qualitativa de origem fenomenológica e a pesquisa histórico-estrutural. São características, em acordo com a vertente que reivindicamos nesse estudo: 1) “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave” (TRIVIÑOS, 1987, p. 128). Ou seja, considera a importância do ambiente como condicionante do objeto investigado. Na concepção marxista, este ambiente, contudo, é complexo, composto por uma infraestrutura (base) e uma superestrutura que se relacionam dialeticamente, e o pesquisador tem o importante papel de levar em consideração essas articulações em sua investigação.

Seguindo as categorias trazidas pelo autor (TRIVIÑOS, 1987), temos: 2) “A pesquisa qualitativa é descritiva” (TRIVIÑOS, 1987, p. 128). Assim, parte da descrição, mas não se limita a ela, buscando captar, mais profundamente, a essência dos fenômenos, explicando suas origens e transformações; 3) Preocupa-se com “o processo e não simplesmente com os resultados e o produto” (TRIVIÑOS, 1987, p. 129). Atenta, dessa forma, ao desenvolvimento dos fenômenos e às forças envolvidas nesse processo, representando uma contundente crítica às pesquisas de cunho positivista que se limitam à aparência manifesta à observação ou experimentação.

Ainda para Triviños (1987), essa forma de pesquisa: 4) Tende “a analisar seus dados indutivamente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 129). Assim, desde a perspectiva do materialismo-histórico, compreende que o fenômeno existe concretamente, “fora” da consciência, e é como tal que é analisado. “Isso significa enfocá-lo indutivamente. Porém, ao mesmo tempo, ao descobrir sua aparência e essência, está-se avaliando um suporte teórico que atua dedutivamente, que só alcança a validade à luz da prática social” (TRIVIÑOS, 1987, p. 129), em outras palavras, explica, de forma dialética, o fenômeno num processo indutivo-dedutivo; por fim, traz o autor que: 5) O “significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 130), mas, a partir da perspectiva marxista, não basta o significado de forma abstrata. É preciso buscar suas raízes e estabelecer relações, identificando os significados em um contexto histórico e social.

O problema de nossa pesquisa evidencia nossa preocupação com a participação dos sujeitos, ou seja, com a experiência dos trabalhadores docentes acerca do trabalho e da relação com a saúde. Desta forma, consideramos a pesquisa qualitativa a mais coerente com nossa proposta. Da mesma maneira, como principal método de coleta de dados, optamos pelas entrevistas individuais semiestruturadas, que oferecem grande margem de liberdade ao informante, o que possibilita o acréscimo de informações em relação ao que havíamos, enquanto pesquisadores, traçado previamente para a investigação.

Triviños (1987, p. 146) descreve a entrevista semiestruturada como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Essa opção de método de coleta de dados nos oferecia, portanto, algumas vantagens. Conforme adiantamos, privilegia a participação dos trabalhadores, atenta às suas experiências e

lhes possibilita acrescentar informações pertinentes que, mesmo com o estudo prévio, não constava entre as perguntas fundamentais. Da mesma forma, nos permite analisar o andamento da entrevista e acrescentar ou reformular perguntas. Uma vez que utilizamos entrevistas individuais, temos, também, a flexibilidade de adaptá-las à escassa possibilidade de horário dos professores e professoras, o que consiste em uma grande vantagem em relação a constituição de grupos que, conforme avaliamos, dificultariam o andamento da pesquisa.

Para evitar a perda de informações relevantes, optamos pela gravação das entrevistas, com a devida autorização dos participantes, que foram transcritas e analisadas conforme o método da análise de conteúdo. Consideramos que a análise de conteúdo era coerente com os objetivos deste trabalho, uma vez que, conforme Bardin (1977, apud TRIVIÑOS, 1987, p. 159), “se presta para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências”, e pode, sem contradição epistemológica, complementar o método dialético (TRIVIÑOS, 1987).

São pelo menos três etapas que constituem o método de análise de conteúdo, conforme apresentam autores como Triviños (1987) e Silva e Fossá (2015), que tomam como referência as contribuições de Bardin (1977; 2011). De forma resumida, podemos apresentar as etapas da seguinte forma: A “Pré Análise”, que se refere à organização inicial, tendo como base no referencial teórico estabelecido. Essa etapa já compreende a leitura inicial das transcrições de entrevistas e a elaboração de indicadores para interpretar o material (SILVA; FOSSÁ, 2015). A segunda etapa é a de “Descrição Analítica”, que consiste no estudo aprofundado do material. Essa etapa avança na “busca de sínteses coincidentes e divergentes de ideias” (TRIVIÑOS, 1987, p. 161), ou seja, na identificação de conteúdos semelhantes que passarão ao que Silva e Fossá (2015) chamam de “codificação” para a “formulação de categorias de análise” (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 04) e que ajudará no “agrupamento das unidades de registro em categorias comuns” (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 04). Por fim, a última etapa consiste na “interpretação referencial”, etapa em que a “reflexão, a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecem relações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 162). Em outras palavras, é nessa etapa que se analisa comparativamente as diversas categorias estabelecidas, ressaltando as aproximações e distanciamentos que se evidenciam (SILVA; FOSSÁ, 2015).

Tendo como sujeitos da pesquisa professores e professoras da rede pública estadual atuantes na cidade de Pelotas – RS, recorreremos ao método de amostragem não-probabilístico do tipo “bola de neve”. Vinuto (2014, p. 203), descreve que:

A execução da amostragem em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. [...] Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador.

Assim, da relação pessoal e de parentesco com uma professora, estabelecemos a semente, e fomos ampliando os contatos. Os horários reduzidos em função do próprio trabalho foram um empecilho para a realização de algumas entrevistas. Deste modo, foram sujeitos da pesquisa (TABELA 01) sete docentes, sendo seis mulheres (86%) e um homem. A idade dessas docentes variou entre 35 e 60 anos, sendo que a maior parte (5 docentes) tinha 40 anos ou mais. Todas entrevistadas eram naturais de cidades da zona sul do estado do Rio Grande do Sul, sendo quatro de Pelotas, duas de Canguçu e um de São José do Norte. Todas possuíam graduação, e as áreas de formação variavam entre Pedagogia, Letras Português-Espanhol, História, e Educação Artística. Três docentes, todas com 49 anos ou mais, haviam cursado o magistério, enquanto quatro, das quais três têm 40 anos ou menos, têm o mestrado concluído ou em andamento. Uma docente, com 50 anos, havia cursado magistério e possuía mestrado.

O tempo de atuação como docente, dentre as entrevistadas, variava entre 05 e 39 anos. No que se refere ao tempo enquanto docentes da rede pública estadual, a variação é de 4 a 25 anos de experiência. Todas as professoras trabalham 40 horas, sendo que três delas têm o total da carga-horária na rede pública estadual, enquanto outras três dividem com a rede pública municipal e uma com a atividade como docente na Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Tabela 01: Perfil dos sujeitos da pesquisa

Identificação	Idade	Cidade	Formação	Escola	Tempo de Docência	Tempo na Rede Estadual	Carga Horária Total	Carga Horária no Estado
PPC	40	Pelotas	Pedagogia; Especialização em alfabetização, leitura e escrita; Mestrado em Políticas Públicas (Unipampa)	E.E. Adolfo Fetter	17	17 anos	40H	20H
MRV	52	Canguçu	Magistério; Letras Port/Esp	E.E.E.M. Santa Rita	32	17 anos	40H	40H

LLC	50	Canguçu	Magistério Graduação Plena em História Mestrado	E.E.E.M. Monsenh or	17	17 anos	40H	40H
NEK	60	Pelotas	Educação Artística – Artes Plásticas Pedagogia Especialização em Educação	E.E.E.M. Santa Rita	39	25 anos	40H	40H
MDB	35	São José do Norte	História – Lic. e Bach.; Especialização em Hist. Do RS; Mestrado em Educação Ambiental; Cursa Doutorado	E.E.E.M Leivas Leite	12	4 anos	40H	20H
ACLM	49	Pelotas	Pedagogia; Especialização em alfabetização, leitura e escrita Mestrado em Políticas Públicas (Unipampa)	E.E.E.M. Dom João Braga	29	16 anos	40H	20H
VPF	35	Pelotas	Magistério; Letras Port/Esp	E.E.E.M. Monsenh or	5	5 anos	40H	20H

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados de pesquisa (2017).

A contribuição desses sujeitos, que no processo de construção desta pesquisa participaram ativamente na medida que apresentavam reflexões acerca do seu trabalho e da relação deste com a saúde, fez com que fosse possível um estudo crítico que articulasse, de um lado, diferentes campos dos saberes e, de outro, diferentes esferas da realidade, atentando à particularidade sem perder a dimensão da totalidade.

De forma complementar, utilizamos como recurso, também, importante revisão bibliográfica e análise de edições do Jornal Sindical “Sineta”. A revisão bibliográfica perpassou a escrita de todo o trabalho, auxiliando na compreensão do objeto e na discussão dos resultados, enquanto a análise do Jornal “Sineta” amparou a discussão acerca do trabalho docente, sobretudo para compreensão dos sinais de precarização e mercantilização no contexto da educação pública estadual do Rio Grande do Sul.

Dada essa breve introdução, passaremos às discussões e articulações aqui anunciadas, a começar pelos “encontros entre educação e trabalho” e as concepções básicas destas duas áreas que fundamentam nossa compreensão acerca do trabalho docente.

1 ENCONTROS ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO

O “processo de trabalho é uma condição da existência humana”. É provável que essa afirmação tenha sentido para a maior parte da população que, em seu cotidiano, através do trabalho, garante a subsistência para si e para suas famílias. Extraída do verbete “Processo de Trabalho”, do *Dicionário do Pensamento Marxista* (BOTTOMORE, 2012, p. 441), refere-se à uma compreensão que expande a noção de “trabalho” que comumente é apreendida pela maioria da população a quem a forma de trabalho assalariado e alienado (*labour*) trata de esconder. Traz ainda em sua essência – “comum a todas as formas de sociedade humana” (BOTTOMORE, 2012, p. 441) –, a possibilidade de existência de outras formas de trabalho, para além da forma particular em que se apresenta no sistema capitalista.

Nos diferentes sentidos do trabalho, portanto, cabe destacar que de um lado ele se “constitui como fonte originária, primária, de realização do ser social, protoforma da atividade humana, fundamento ontológico básico da omnilateralidade humana” (ANTUNES, 1999, p. 167). Acreditamos que “sob o capitalismo, o trabalhador frequentemente não se satisfaz no trabalho, mas se degrada; não se reconhece, mas muitas vezes recusa e se desumaniza no trabalho” (ANTUNES, 2013, p. 09), mas essa não é, entretanto, a única forma possível de realizá-lo.

Considerando que o trabalho docente está imerso nessa contradição, que não é apenas conceitual, mas prática, apresentaremos de forma breve esta dupla dimensão do trabalho, amparados por clássicos como Marx e Engels e alguns dos mais relevantes intelectuais marxistas da atualidade, como Mészáros e Antunes. Compreendemos que este trajeto é fundamental para abordar o trabalho – e o trabalho docente, em especial – não apenas a partir de sua realidade conjuntural, mas considerando, também, sua potencialidade ontológica, o que permite perspectivar “outro trabalho”.

Na concepção marxista, o trabalho é a capacidade humana de modificar conscientemente o mundo natural com determinado propósito. Nesse sentido, segundo Engels (2013), trata-se da “condição básica e fundamental de toda vida humana”, capaz de diferenciar nossa espécie dos demais animais a tal grau que “até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2013, p. 13). Assim, em *Sobre o papel do trabalho a transformação do macaco em homem*, publicado originalmente em 1876, o autor se dedica ao processo de diferenciação da espécie humana das formas primitivas.

Segundo Engels (2013), um passo determinante nesse processo foi a gradativa adoção da posição ereta, provavelmente possibilitada pelas distintas funções dos pés e das mãos desempenhadas nos primatas. O processo de transformação certamente não foi rápido, levando pelo menos alguns milhares de anos, mas a capacidade de locomoção com a utilização apenas das patas traseiras deixava as mãos livres para desempenhar mais funções e adquirir maior habilidade.

A liberdade das mãos e o aperfeiçoamento do trabalho, segundo Engels (2013), desencadeiam uma série de modificações lentas e de longo prazo fundamentais para a constituição da espécie humana tal como reconhecemos hoje. Nesse sentido, ia-se modificando a própria espécie na medida que aprimorava sua capacidade de transformar a natureza. Nesse processo, a emergência da palavra articulada teve papel fundamental, segundo Engels, para a transformação do próprio cérebro e de suas capacidades, possibilitada, ao mesmo tempo, pelo aumento da variedade de nutrientes alimentares que a espécie adquiria devido ao trabalho.

Graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a se propor a alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo cada vez mais a novas atividades. À caça e à pesca veio juntar-se a agricultura e, mais tarde, a fição e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios apareceram, finalmente, as artes e as ciências [...]. (ENGELS, 2013, p. 22).

Ainda que se tratando de um texto publicado originalmente no século XIX, e que possivelmente estudos atualizados deem conta de uma riqueza de detalhes acerca da evolução que leva à constituição da espécie humana, o que pode se extrair de fundamental do texto de Engels (2013) é a função essencial do trabalho humano, diferenciando-se do “não humano”. A influência desse último sobre a natureza “é inteiramente involuntária e constitui, no que se refere aos animais, um fato acidental” (ENGELS, 2013, p. 23), enquanto o que vai caracterizando a espécie humana é a capacidade gradualmente adquirida de transformação intencional da natureza. Ou seja, o trabalho propriamente dito.

Sendo o trabalho a capacidade de transformação premeditada, planejada, da natureza, atribuindo-lhe forma útil de acordo com as necessidades humanas, o produto deste trabalho, ou seja, aquilo que ele cria, é dotado do que Marx chama de “valor de uso”: “Por isso, o processo de trabalho deve ser considerado de início independentemente de qualquer forma social determinada” (MARX, 2013, p. 31). Esta afirmação é fundamental para compreender que “o sistema de metabolismo social do capital” – produção incessante de valor (de troca) – “nasceu como resultado

da divisão social que operou a subordinação estrutural do trabalho ao capital” (ANTUNES, 1999, p. 19). Isso quer dizer que o trabalho tal como se materializa nos marcos do capitalismo não tem “nenhuma determinação ontológica inalterável” (ANTUNES, 1999, p. 19), mas é resultado de processos históricos que submetem o trabalho ao capital.

Segundo Mészáros (2002) e Antunes (1999), o que acontece é a prevalência – imposta – de um sistema de mediações de segunda ordem sobre as mediações elementares, de primeira ordem. As mediações básicas estão relacionadas à “preservação das funções vitais da produção individual e societal” (ANTUNES, 1999, p. 19), ou seja, à necessária troca entre seres humanos, enquanto parte da natureza, com a própria natureza “externa”, uma vez que para essa espécie, diferente dos demais animais, é impossível a sobrevivência regulada por comportamentos instintivos.

São essas, e não as leis do capital, as determinações ontológicas fundamentais às quais estão ligadas as mediações de primeira ordem. Essas funções vitais de mediação de primeira ordem incluem, segundo Antunes (1999) regulação das atividades biológicas em conjunção com os recursos existentes; 2) regulação do trabalho e intercâmbio com a natureza para a produção de bens requeridos, instrumentos de trabalho, empreendimentos produtivos e conhecimentos; 3) sistema de trocas compatível e historicamente mutável; 4) organização, coordenação e controle das atividades visando o atendimento de um sistema de reprodução; 5) alocação racional dos recursos naturais e humanos; e 6) constituição e organização de regulamentos sociais em conjunto com as demais determinações. O sistema de metabolismo do capital, por sua vez, requer o estabelecimento de hierarquias estruturais, as quais configuram as mediações de segunda ordem, mas que não são uma necessidade das mediações de primeira ordem e de suas funções supracitadas.

Nessa perspectiva é que Mészáros (2002) afirma que as teorias que têm buscado legitimar o modo de produção dominante como única alternativa são insustentáveis “pois o domínio de produção do capital possui alguns poucos séculos na história humana” (MÉSZÁROS, 2002, p. 605). Dessa forma, a proclamação eternizante do capital não se explica senão pela deliberada iniciativa de deshistoricizar o trabalho, apagando as características qualitativamente distintas das atividades produtivas pré-capitalistas e rejeitando *a priori* a possibilidade de existência futura de um sistema de produção alternativo, que seja “humanizante, gratificante e satisfatório” (MÉSZÁROS, 2002, p. 606).

Porém, se a expansão incessante do capital não é mera obra da natureza humana, como afirmado há pouco, cabe perguntar de que forma ela se torna dominante e subordina as relações

reprodutivas ao seu sistema metabólico (MÉSZÁROS, 2002). Ou, dito de outra forma, como a emergência do sistema de mediações de segunda ordem, “correspondente a um período específico da história humana” (ANTUNES, 1999, p. 20), sobrepõem-se às mediações básicas, de primeira ordem? Acerca disso, Mézáros (2002, P. 606) afirma que:

Para tornar a produção da riqueza a finalidade da humanidade foi necessário separar o valor de uso e o valor de troca, sob a supremacia do último. Esta característica, na verdade, foi um dos grandes segredos do sucesso da dinâmica do capital, já que as limitações das necessidades dadas não tolham seu desenvolvimento. O capital estava orientado para a produção e reprodução ampliada do valor de troca, e portanto poderia se adiantar à demanda existente por uma extensão significativa e agir como um estímulo poderoso para ela.

Segundo Antunes (1999, p. 21), a organização do trabalho era essencialmente diferente nas sociedades em que o valor de uso exercia a função reguladora básica e foi justamente a separação entre valor de uso e valor de troca, com a prevalência do segundo, que constituiu o êxito do sistema dinâmico do capital. Assim, alguns elementos são elencados por Mézáros (2002) como necessários para a vigência das mediações de segunda ordem: 1) separação dos trabalhadores dos meios de produção; 2) imposição dessas condições objetivas e alienadas sobre os trabalhadores (mando sobre eles); 3) personificação do capital como um valor egoísta voltado para o imperativo expansionista do próprio capital; 4) personificação do operário como trabalho, reduzindo a identidade do sujeito desse trabalho às suas funções produtivas fragmentárias. É desta forma que, segundo Antunes (1999), as formas de mediações de segunda ordem se impõe sobre as mediações básicas, dividindo as funções produtivas e o controle do processo de trabalho entre aqueles que produzem e aqueles que controlam a produção.

Se inicialmente foi destacada a necessidade de compreender o trabalho independentemente do modo de produção específico, por outro lado é necessário analisá-lo, também, no modo de produção capitalista. Nesse, os trabalhadores são separados dos meios de produção, como destacado acima. Os meios de produção são os “objetos do trabalho” e os “meios de trabalho”. Os primeiros são os objetos sobre os quais o trabalho é realizado, comumente chamado de “matéria-prima”, enquanto os últimos são elementos que são pré-condições para o processo de funcionamento de determinado trabalho, como as ferramentas. Mas tanto a matéria-prima quanto as ferramentas aparecem como resultando de um trabalho já realizado. Quando o trabalhador, para garantir sua subsistência, vende sua capacidade de produzir, sua força de trabalho, ela própria é transformada em mercadoria (BOTTOMORE, 2012).

Nessa perspectiva, o sistema de mediações de segunda ordem se estabelece como o mais poderoso sistema de metabolismo social, constituído por um núcleo formado pelo tripé capital, trabalho e Estado, sendo cada uma dessas três dimensões fundamentais e relacionada às outras duas, o que torna impossível superá-las a não ser pela eliminação do conjunto dos elementos (Antunes, 1999).

Na vigência de um sistema de mediações de segunda ordem, que se sobrepõe às mediações de primeira ordem (em que os indivíduos relacionavam-se com a natureza e com os seres sociais dotados de algum grau de autodeterminação), nesse processo de alienação, o capital degrada o sujeito real da produção, o trabalho, à condição de objetividade reificada – um mero fator material de produção – subvertendo desse modo, não só na teoria mas também na prática social mais palpável, a relação real do sujeito/objeto [...] (ANTUNES, 1999, p. 25).

As considerações apresentadas até aqui destacam o duplo aspecto pelo qual precisa ser apreendido o trabalho. Conforme lembra Antunes (2005, p. 87), em *Adeus ao Trabalho?*, Marx utiliza dois termos distintos para caracterizá-los: o primeiro, *work*, “realiza-se como trabalho concreto, que cria valores socialmente úteis”; o segundo, *labour*, “expressa a execução cotidiana do trabalho, convertendo-se em sinônimo de trabalho alienado”. Na mesma perspectiva, pode-se designar o trabalho por sua dimensão qualitativa, geradora de valores de uso, o trabalho concreto; ou, deixando de lado essa dimensão, resta dispêndio da força de trabalho socialmente determinada, chamado de trabalho abstrato. Assim, a partir da constatação de cada vez mais notícias e pesquisas que tratam de temas como “mudanças no trabalho” ou “crise do trabalho”, cabe aprofundar a compreensão sobre “que trabalho” é esse que está em mudança ou em crise. Ao mesmo tempo, “que mudança” e “que crise” é essa?

Faz-se necessário considerar, ao abordar o tema do trabalho, que sua forma industrializada, que funciona “como atividade econômica básica do desenvolvimento capitalista” (PINTO, 2013, p. 19), é relativamente recente, tendo se consolidado apenas no final do século XIX. A industrialização, ao mesmo tempo que é resultado do processo de transformação do trabalho, que àquela altura já diferenciava os papéis destinados aos trabalhadores e aos empregadores no processo de produção, é responsável por impulsionar a aceleração de mudanças significativas na produção de mercadorias e na própria organização social.

Ao aumento da capacidade produtiva, da especialização e da diversificação da produção industrial, seguiu-se o desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação, o que realimentou nesse período a expansão das fronteiras dos mercados nacionais,

diversificando os produtos no comércio mundial e gerando, por sua vez, novas complexidades na concorrência capitalista internacional. Isso impeliu, por seu turno, novas estratégias de expansão e crescimento dentre as quais a diminuição dos custos operacionais da produção e dos preços de produtos intermediários e finais. (PINTO, 2013, p. 19).

A busca pelo aumento da produtividade, combinada com a padronização na produção e qualidade dos produtos e a redução dos custos, teve como consequência a brutal exploração dos trabalhadores, com jornadas aviltantes, que variavam de 8 a 14 horas diárias. As condições de trabalho eram as piores possíveis, tratando-se, conforme afirma Pinto (2013, p. 20) de trabalho realizado em “galpões escuros, sujos e mal ventilados, abarrotados de máquinas ruidosas e sem qualquer dispositivo de segurança, nas quais trabalhavam homens, mulheres e crianças em pé o tempo todo”, além de um rígido controle sobre o trabalho humano envolvido na produção. (PINTO, 2013).

Outra característica desse período foi a crescente mecanização do trabalho, substituindo o esforço humano por máquinas, especialmente em atividades demasiadamente arriscadas ou que exigiam capacidades físicas além das humanas, como o carregamento de pesos excessivos. Ao mesmo tempo, contudo, favorecia o crescimento do controle, por parte dos administradores, da execução do trabalho humano, “pois a automação, além de incorporar gradualmente o conhecimento técnico dos trabalhadores, intervinha diretamente no ritmo e na intensidade das atividades por eles realizadas” (PINTO, 2013, p. 21). Se por um lado, após o período de ápice, os trabalhadores iam conquistando a redução na jornada de trabalho, por outro lado, através da mecanização, ele ficava cada vez mais intenso, o que provocava inúmeros acidentes graves.

Nessas circunstâncias, consolidada a divisão de tarefas entre administradores e executores da produção, combinado com o desenvolvimento tecnológico e mecanização, além da complexificação com especialização de funções, a “organização do trabalho” foi se constituindo enquanto área do conhecimento responsável pelo estudo e aprimoramento técnico da produção através da “racionalização”. Estudos nesse sentido já eram desenvolvidos desde a metade do século XIX, mas foi com Frederick Taylor, no final do mesmo século, que a racionalização passa a ganhar destaque. O avanço que Taylor apresenta em relação aos seus antecessores – ainda que seja contestado por perspectivas críticas atuais, como a de Pinto (2013) – foi a apresentação das suas ideias “como um corpo de princípios ‘científicos’” (PINTO, 2013, p. 22) considerados como estritamente técnicos e de aparente neutralidade. Essa característica fundamental fez com que

Taylor seja, atualmente, considerado “o ‘pai’ da chamada ‘administração científica’” (PINTO, 2013, p. 23).

A organização racional do trabalho, que dá um salto com Taylor e, posteriormente, com Ford, tem um impacto tão grande na sociedade que influencia a forma como se organiza a vida até os dias atuais. Entretanto, no século XX e ainda hoje a organização do trabalho viveu e vive transformações significativas com repercussões importantes para além do espaço fabril: “esse desenvolvimento da organização do trabalho afeta a totalidade do ser social e, ao mesmo tempo, é afetado por ela” (OLIVEIRA, 2016, p. 233).

A organização proposta por Taylor foi responsável por parcializar ao máximo o trabalho, reduzindo-o tanto quanto possível a movimentos simples, padronizados e cronometrados. A essa, Ford adicionou sua famosa esteira e a ideia de produção em larga escala, configurando características de produção (conhecidas pelo binômio taylorismo-fordismo) que ultrapassaram as fábricas e marcaram diferentes aspectos da vida desde então. Sua crise, nas últimas décadas do século XX, não foi de menor importância. O contexto de desaceleração da economia no pós-Segunda Guerra Mundial favoreceu para que outras formas de organização do trabalho, mais flexíveis, ganhassem espaço, já que apresentavam melhores condições na busca pela retomada da taxa de lucro (PINTO, 2013). O modelo japonês, conhecido também como toyotismo, é o maior exemplo de “produção flexível” e se caracteriza, entre outros aspectos, pela possibilidade de execução de diferentes atividades de trabalho simultaneamente.

Na medida que a produção de mercadorias muda suas características, mudam-se, ao mesmo tempo, para adequar-se às novas demandas, os direitos trabalhistas, flexibilizando-os e adotando novas formas de contratações. O novo cenário impacta também a escola. Longe de significar a superação da formação para o mercado de trabalho, as rápidas mudanças tecnológicas e a competitividade exigem “preparar o estudante de hoje para o mercado de trabalho de amanhã, no qual terá que concorrer por uma disputa de vaga” (OLIVEIRA, 2016, p. 319). Dessa forma, a caracterização geral sobre o trabalho que desenvolvemos até aqui é fundamental para compreender a relação entre o trabalho e a educação que abordaremos de forma mais aprofundada a seguir.

1.1 Escola e trabalho docente: espaços de tensão do capital

Este capítulo tem como tarefa central desenvolver aportes teóricos acerca das relações entre o trabalho e a escola, inseridos no modo de produção capitalista e influenciados pelas variações econômicas. De forma introdutória, porém, parece importante destacar a relação histórica entre educação e trabalho, considerando ambas categorias ontológicas, ou seja, “atividades especificamente humanas” (SAVIANI, 2007, p. 152).

Como abordamos anteriormente, o trabalho é a atividade que caracteriza a própria humanidade. A partir desse ponto, cabe destacar, com base em Saviani (2007), que a origem da educação também coincide com a origem do humano. Nas palavras do autor (SAVIANI, 2007, p. 154), “no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la”. Ou seja, na transformação da natureza, no próprio ato de trabalhar, nas relações entre homens e mulheres envolvidos na produção das condições para sua existência, dava-se o processo educativo validado pela própria experiência. Os métodos eficazes precisavam ser transmitidos para as gerações seguintes.

A forma como foi descrita a relação entre trabalho e educação, é claro, não é a-histórica, mas trata-se de um período remoto, anterior à propriedade privada. Ou seja, em uma fase em que o trabalho se dava com a apropriação coletiva dos meios que garantiam a produção de sua existência enquanto espécie humana. Essa relação muda drasticamente com a apropriação privada das terras e a divisão do trabalho. Ou, dito de outra maneira, a educação muda suas características a partir do surgimento de classes de proprietários e não-proprietários.

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 155).

Saviani (2007) destaca ainda que é o modelo de educação desenvolvido para atender ao interesse da classe proprietária que dará origem à escola. Essa “nova educação”, com características específicas e que se diferenciava daquela “inerente ao processo produtivo” (SAVIANI, 2007, p. 155), é que passa a institucionalizar-se e ser compreendida como “educação propriamente dita”

(SAVIANI, 2007, p. 155). A educação, dessa forma, é marcada por continuidades e descontinuidades, por permanências e rupturas. As mais significativas dessas mudanças encontram-se relacionadas às transformações no modo de produção. Como já mencionamos, há uma radical transformação na educação na passagem do modo de produção comunal para o modelo escravista. Quando esse é rompido pela ordem feudal, faz surgir um novo modelo de escola, fortemente relacionada à igreja católica (SAVIANI, 2007).

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho. No entanto, não se pode perder de vista que isso só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção. (SAVIANI, 2007, p. 157).

Essas sociedades são marcadas por uma rígida estratificação social, sendo a educação restrita às elites considerada natural. A modernidade, contudo, complexifica essa relação, uma vez que a partir das ideias iluministas reconhece-se formalmente a igualdade entre os indivíduos. A suposta igualdade, porém, não representa – nem poderia representar em uma sociedade de classes – a superação das diferenças no que se refere à educação. Entretanto, mascara as contradições através da meritocracia, garantindo um sistema unificado ao mesmo tempo em que as próprias dificuldades no acesso ou na continuidade das classes populares no sistema educativo mantêm as condições privilegiadas das elites no sistema capitalista (CATTANI, 1996).

Este processo de complexificação das relações sociais, de transformações filosóficas e educativas, por certo não poderia se dar sem relação com as condicionantes transformações econômicas e do modo de produção. Saviani (2007) destaca uma mudança fundamental do emergente capitalismo para o sistema feudal: a troca deixa de ser um elemento secundário e passa, nessa nova organização social, a determinar o consumo, ao mesmo tempo em que o eixo da produção se desloca da agricultura para a indústria. Essa nova ordem consolida-se com a Revolução Industrial no final do século XVIII e primeira metade do século XIX, responsável por introduzir a maquinaria que, ao mesmo tempo que executa uma grande parte das funções manuais, representa a capacidade de materialização do trabalho intelectual (SAVIANI, 2007).

O advento do capitalismo e a preponderância da indústria moderna, nesse sentido, representam uma nova forma de produção da existência humana que reorganiza as relações sociais.

Como coloca Saviani (2007, p. 159): “Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola”. Para tanto, a escola precisou adaptar-se às novas demandas de trabalho que, de certa forma, não exigiam mais a qualificação específica aos moldes do feudalismo, mas necessitava uma formação mínima comum que habilitasse os trabalhadores ao convívio com as máquinas. A isso desdobravam-se duas alternativas: a formação profissional – uma nova forma de especialização adequada ao capitalismo –, e as escolas de formação geral, com qualificações intelectuais (SAVIANI, 2007). Essas duas atualizam para o atual modo de produção a educação destinada às classes proprietárias e não proprietárias, ainda que, como já mencionado, através de novos mecanismos.

As mudanças que sofre a educação no capitalismo correspondem, então, às necessidades do próprio capital, conformando o que poderia ser chamado, segundo Saviani (2002), de “concepção produtivista de educação” (SAVIANI, 2002, p. 22). O autor afirma que, sob esta perspectiva, a educação passa a ser considerada um bem de produção e, assim, por motivos econômicos, seu investimento ganha novo grau de importância. Dessa forma, a tarefa da educação, no período entre 1950 e 1970, passa a ser a de corresponder às exigências do taylorismo-fordismo através da “pedagogia tecnicista” a ponto de “transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas” (SAVIANI, 2002, p. 22). Assim, torna-se importante nos processos de fragmentação (expressa na divisão em disciplinas, em períodos, em bimestres, etc), de reificação (a “coisificação” não só do aluno, compreendido como produto, mas também do professor que teve o trabalho “mecanizado” – tornado o quanto possível mecânico e linear), de massificação e serialização (aulas lotadas e a busca por um ensino padronizado). Além disso, passa a atuar no regramento (com comportamentos formalmente regradados, como em uma fábrica), no gerenciamento (executado pela direção da escola), na afirmação da meritocracia (com prêmios ou castigos, claros ou não), na quantificação (que busca a mensuração de resultados através de avaliações), entre outros processos.

Entretanto, a crise da década de 1970, conforme apontamos anteriormente, reorganiza (nos marcos do capitalismo) o trabalho, o que apresenta novas necessidades à educação, de forma que atenda aos interesses de manutenção da hegemonia do capital. É nesse contexto que, na década de 1980, passam a ser implementadas as reformas educativas neoliberais que, inspiradas nas transformações do modelo japonês, buscam “flexibilizar e diversificar a organização das escolas e

o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento” (SAVIANI, 2002, p. 23). Historicamente, pela divisão internacional do trabalho, o Brasil é parte do conjunto de países da periferia do capitalismo, o que tem consequências também no que se compreende como papel da educação. Este papel estaria ligado, a partir da perspectiva de educação subordinada ao capital, a uma educação enquanto necessidade para o desenvolvimento humano e econômico do país (REIS; MAUÉS, 2007).

Cattani, Oliveira e Dourado (2001) destacam as reformas educacionais implementadas no Brasil a partir deste ideário. Segundo os autores, a flexibilidade curricular do ensino profissional, que tem como pretexto a empregabilidade, está na esteira destas transformações, assim como “os parâmetros curriculares nacionais e as diretrizes curriculares do ensino médio” (CATTANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 72). Reis e Maués (2007), no mesmo sentido, consideram que tal concepção se concretiza pela promulgação da LDB de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) (BRASIL, 1996) e, posteriormente, pelo PNE (Plano Nacional de Educação) e pelos PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais), que “redefinem o papel da gestão, da avaliação, do currículo e do financiamento dos sistemas de ensino” (REIS; MAUÉS, 2007, p. 07).

Assim como a crise de 1970 reorganizou o trabalho a nível global, redefinindo o papel dos estados nacionais na ordem capitalista mundial, a educação também foi redesenhada obedecendo parâmetros internacionais. O ajuste da educação, sobretudo nos países periféricos, para atender às novas necessidades do capitalismo é, em grande medida, formulado a partir de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização Mundial do Trabalho (OIT) e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (REIS; MAUÉS, 2007).

A tendência mercadológica que deve ser assumida pela educação de países como o Brasil fica explícita nos documentos apresentados por alguns destes organismos, como é o caso das orientações para a educação na América Latina e Caribe, de 1992, da Cepal/Unesco (apud REIS; MAUÉS, 2007, p. 08) que relaciona a formação de “recursos humanos” e novos conhecimentos com objetivos empresariais e do capital internacional:

En la incorporación y difusión del progreso técnico intervienen múltiples factores. Entre ellos, la propuesta de la Cepal destaca el fortalecimiento de la base empresarial, la infraestructura tecnológica, la creciente apertura a la economía internacional y, muy especialmente, la formación de recursos humanos y el conjunto de incentivos y

mecanismos que favorecen el acceso y la generación de nuevos conocimientos. (CEPAL/UNESCO, 1992, p.11, apud REIS; MAUÉS, 2007, p. 08).

Sob o prisma do toyotismo, ganha destaque no campo da educação, tal como na indústria, o modelo de qualidade total. Na escola, esse ideário acentua o caráter mercadológico, considerando o aluno como consumidor do serviço educativo e a quem, portanto, devem-se voltar as atenções e corresponder às necessidades. Como a qualidade do ensino, nesse contexto, está relacionada à incorporação dos alunos no mercado de trabalho, esse torna-se o fim que orienta a organização escolar e que baliza a Pedagogia da Qualidade Total (REIS; MAUÉS, 2007).

Caminhou no mesmo sentido das demais reformas neoliberais, a partir dos anos 1970, as mudanças na administração pública. Tendo sua eficiência questionada, ganhou força internacionalmente uma corrente da administração que propunha a racionalização da administração estatal a partir da utilização de ferramentas comuns no setor privado: a *New Public Management*. Essa nova corrente, sob o pretexto de modernização da administração pública – ou seja, de aproximação dessa com as formas de controle em vigor no setor privado –, atribui um papel central às avaliações (ALVES, 2014; ALVES, 2016), partindo de quatro pressupostos:

a) a produção de serviços públicos é mensurável; b) sua mensurabilidade se constitui graças a ferramentas específicas cuja validade deve ser cientificamente testada; c) os servidores públicos devem prestar contas de suas ações aos gestores e/ou aos cidadãos; d) a organização pública deve ser regulada por resultados e não mais por meios procedimentais orientados com base na disponibilização de recursos. (ALVES, 2014, p. 42).

Essa importante característica das reformas na educação é destacada por diversos outros autores (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001; OLIVEIRA, 2004; REIS; MAUÉS, 2007) que analisam criticamente os mecanismos de avaliação de resultados. Esses se dão, no Brasil, através de avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), da Prova Brasil, do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), entre outros. A um só tempo, indicam os caminhos que devem ser percorridos pelas instituições de ensino e avaliam seus resultados, ranqueando as escolas. Alves (2016) contribui para a reflexão sobre a adoção de práticas do setor privado na educação pública. Segundo o autor, esse escalonamento, que destacaria as práticas mais bem sucedidas, é típico na avaliação e gerenciamento naquele setor, evidenciando sua transposição para a esfera pública e para a educação. Para Saviani (2002), a educação e as avaliações cumpririam um papel determinante na reorganização capitalista que tem como característica a busca pelo controle de suas crises para manutenção do sistema vigente:

[...] o Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transfere responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional. Assim, também na educação, aperfeiçoam-se os mecanismos de controle, inserindo-a no processo mais geral de gerenciamento das crises no interesse da manutenção da ordem vigente. (SAVIANI, 2002, p. 23).

Conforme o exposto, podemos identificar que as transformações profundas no trabalho estão associadas às mudanças de modo de produção. No contexto do capitalismo, por sua vez, o trabalho tem sido submetido à busca pela acumulação de capital, o que conforma também a educação e o trabalho docente, que, conforme veremos, cumpre papel fundamental na manutenção do modo de produção vigente.

1.2 A produção de novos trabalhadores

Na perspectiva deste trabalho, a categoria docente é parte da classe trabalhadora. Leal e Cardoso (2015), apoiados em Antunes (2007), afirmam que é necessário refletir sobre uma noção contemporânea de classe trabalhadora que considere a totalidade dos trabalhadores e trabalhadoras, sejam estes produtivos ou não produtivos. Essa afirmação é importante porque a concepção dominante entre os teóricos críticos considera que o espaço produtivo é o trabalho fabril e que a educação atenderia, portanto, apenas às demandas de reprodução do capital.

Não é o caso, aqui, de invalidar a noção ampliada de classe trabalhadora e de proletariado, ou de “classe que vive do trabalho” (ANTUNES, 1999), mas de atualizar o debate sobre educação e trabalho considerando o trabalhador docente como parte do trabalho produtivo; é o que João Bernardo (1998, p. 19) chama de “produção de trabalhadores mediante trabalhadores”. Nessa concepção, o modelo de mais valia não estaria excluído do ambiente escolar, como defendem diversos autores, senão, pelo contrário, plenamente incorporado através do dispêndio de tempo do trabalhador docente que incorpora valor aos trabalhadores em formação, aqui compreendidos como produto (BERNARDO, 1998).

Bernardo (1998) defende que a própria implementação, no espaço escolar, de modelos de administração derivados da indústria automobilística corrobora sua teoria. A incorporação da escola aos moldes capitalistas, nesse sentido, transforma o trabalho docente, por exemplo, com a perda da autonomia dos professores sobre seu próprio trabalho, e, ainda, pela forçada padronização

e segmentação que busca equiparar o trabalho dessa categoria ao desempenhado nas indústrias (BERNARDO, 1998).

Sem estes dois aspectos o capitalismo não pode equiparar sob o ponto de vista quantitativo trabalhos que, qualitativamente, são sempre diferentes. A padronização e a segmentação são condições indispensáveis para converter o exercício de qualquer profissão em dispêndio genérico de tempo de trabalho. Assim, os professores perderam o controle não só sobre a matéria que leccionam, mas, acima de tudo, sobre o seu próprio tempo de trabalho, e as provas destinam-se tanto a avaliar os conhecimentos dos alunos como o desempenho dos mestres. (BERNARDO, 1998, p. 19).

O que o autor evidencia nesta citação é que as transformações no mundo do trabalho docente, aproximando-o do fabril, não se dão por acaso, mas cumprem a função de possibilitar que seu tempo seja medido e controlado, tal como na fabricação de qualquer mercadoria. Bernardo (2009) não esconde que este é um ponto de divergência que sua teoria tem com o que o próprio Marx afirma n’*O Capital* e que seguiu sendo um tema polêmico com marxistas ortodoxos. Para o autor, como já foi colocado, a força de trabalho é “um produto capitalista, produzido no capitalismo” (BERNARDO, 2009, p. 90), enquanto Marx tratou da produção da força de trabalho como exterior ao sistema. Ao desenvolver a concepção de “produção capitalista da força de trabalho”, o autor considera que o trabalho explorado do trabalhador docente no dispêndio de tempo que é incorporado ao produto força de trabalho gera mais valia (BERNARDO, 2009, p. 90).

Certamente não se trata de uma mercadoria qualquer e essa afirmação tem múltiplos sentidos. O primeiro deles é que se trata da mercadoria “força de trabalho” e ela não pode ser, por óbvio, separada do humano. Nesse sentido, por mais que o capital tenha se esforçado historicamente para tornar o trabalho humano um apêndice da máquina, ele não poderá, nunca, ser completamente desumanizado. Ou seja, essa capacidade de produzir que é contratada carrega consigo subjetividades e resistências que não raramente almejam o próprio fim do sistema de exploração do trabalho.

Outro aspecto particular é lembrado por Bernardo (1998): o trabalho docente aplicado na qualificação da força de trabalho tem como produto novos produtores. Nessa perspectiva, portanto, o professor é trabalhador, mas trabalhador também é o aluno, porém numa condição diferente. O estudante vai aumentando suas qualificações durante o período de escolarização, o que Bernardo (1998) designa como *inputs*. Assim, o estudante é um trabalhador-*input*, o que depende expressamente do cumprimento do outro papel nesse processo, o do trabalhador-*output*, ou seja, o trabalhador que no dispêndio de seu tempo, na execução de seu trabalho, aumenta as qualificações

e agrega valor ao primeiro. Este é o papel exercido pelo professor e demais funcionários da escola (BERNARDO, 1998).

A qualificação dos trabalhadores só é interessante para o capital na medida em que possibilita o aumento da produção. Precisamente por esse motivo lhe é importante que cada nova geração tecnológica seja capaz de desempenhar trabalhos com maior grau de complexidade, o que demanda maior preparação desta mão de obra. Nas palavras de Bruno (2011, p. 556): “Ser qualificado é, na perspectiva do capital, possuir algum tipo de capacidade de trabalho passível de ser utilizada na produção de valor, de mais-valia”.

Essa necessidade, que tem origem na produção fabril, implica diretamente sobre o trabalho docente. Se há necessidade de um trabalhador mais qualificado, o principal meio seria agregar mais tempo de trabalho incorporado na nova geração de trabalhadores, ou seja, nos alunos. Entretanto, funcionando a educação nos mesmos moldes de uma fábrica capitalista, a forma pela qual se busca o aumento da qualificação é a exigência do aumento da produtividade do trabalho docente (BERNARDO, 1998).

Bernardo (2009) destaca que com o desenvolvimento da economia capitalista o sistema passou a obedecer o “ritmo cada vez mais acelerado da mais valia relativa” (BERNARDO, 2009, p. 102), o que demanda a crescente qualificação do trabalho. O autor caracteriza este processo em três etapas: primeiro, na formação que habilitasse os trabalhadores para operações manuais correspondentes à tecnologia industrial; posteriormente, o aumento das qualificações industriais foi combinado ao adestramento manual de forma que o processo de produção capitalista conseguisse explorar mais do que o empenho físico destes trabalhadores, mas também sua capacidade de raciocínio; por fim, o que o autor compreende como a etapa em curso, que é a da “insistência no aumento das qualificações intelectuais da força de trabalho em formação” (BERNARDO, 2009, p. 102), que qualifica a força de trabalho não apenas para se relacionar com a máquina, mas, determinados por um tempo de trabalho superior ao da geração precedente, sejam capazes de executar um trabalho mais complexo: “portanto, o capitalismo cria também maquinaria mais complexa” (BERNARDO, 2009, p. 102).

2 O TRABALHO QUE CRIA E O TRABALHO QUE ADOECE

As mudanças no mundo do trabalho, de forma geral, e no trabalho docente em particular, invariavelmente afetam a vida de quem trabalha, com consequências que ultrapassam o espaço laboral. No que diz respeito à saúde, diversos autores (DEJOURS, 1999; SELIGMANN-SILVA, 1997; CATTANI, 1996) são taxativos em afirmar que o trabalho jamais é neutro e tanto pode fortalecer, quanto degradar os indivíduos a ponto de favorecer o aparecimento de diferentes patologias.

Se a tendência degradante não é inerente ao trabalho, sendo possível transformá-lo em prazer, os dados, por outro lado, não deixam de preocupar. Em recente relatório (OIT, 2013), a Organização Internacional do Trabalho estima que mais de 2 milhões de pessoas morrem anualmente em consequência de doenças ou acidentes relacionados ao trabalho. No Brasil, o Boletim da Coordenação Geral de Monitoramento por Incapacidade (BRASIL/MPS, 2014), ligado ao Ministério da Previdência Social, destaca três grupos de doenças com maior recorrência na concessão de benefícios Auxílio Doença: as causas traumáticas, como fraturas; os distúrbios osteomusculares, como lesões; e os transtornos mentais, como a depressão. Tal publicação vai ao encontro do Manual sobre Doenças Relacionadas ao Trabalho, produzido pelo Ministério da Saúde e publicado no início dos anos 2000 (BRASIL/MS, 2001) que já indicava, a partir das mudanças em curso no mundo do trabalho, o crescimento das “Lesões por Esforço Repetitivo” (LER), também designada por “Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho” (DORT), e do estresse e fadiga física e mental, entre outras formas de sofrimento relacionadas ao trabalho.

O trabalho, além de ser a forma como os sujeitos imprimem sua marca no mundo, é um mediador social por excelência, e assume nas sociedades capitalistas importância por seu valor econômico (que garante a subsistência) e por seu aspecto cultural e simbólico, sendo fundamental na constituição da subjetividade, determinante do modo de vida e da saúde física e mental (MS/2001). Dejours (2013), partindo da teoria da Psicodinâmica do Trabalho, é quem analisa de forma mais profunda a relação que o trabalho estabelece com a subjetividade. Apoiando-se em conceitos da Ergonomia, o autor afirma que o trabalhador jamais executa estritamente o que lhe foi prescrito (tarefa), e não é porque tem tendência ao desvio e à transgressão, senão porque está atuando mediante imprevistos e disfuncionamentos característicos da realidade do trabalho onde

se dá sua atividade³: “Resumindo, trabalhar é constantemente ajustar, adaptar, reparar, arranjar” (DEJOURS, 2013, p. 11). Ou seja, há uma defasagem entre o trabalho que é prescrito (tarefa) e aquilo que efetivamente pode ou deve ser feito (a atividade).

Essa defasagem é resolvida com o envolvimento da inteligência do trabalhador, mobilizada mesmo em situações difíceis e conflituosas, o que Dejours (2013) chama de “zelo”. O exercício do “zelo”, a aplicação da inteligência no trabalho ou, em outras palavras, o experimento prático do trabalho, confronta o sujeito que trabalha com experiências afetivas inevitáveis, como a surpresa, a irritação e a raiva. Essa experiência, por sua vez, não é necessariamente danosa à saúde do trabalhador, mas significa o envolvimento profundo da subjetividade no trabalho. Justamente por isso este nunca é neutro frente à saúde mental.

Dejours (2013) apoia-se no conceito psicanalítico de sublimação⁴ para explicar a potencialidade benéfica do trabalho à saúde mental ou, por outro lado, sua capacidade nociva. Segundo o autor, o que determinará esta relação é a organização do trabalho que, permitindo a sublimação, possibilita elevar os “registros de sensibilidade do corpo, da identidade e do amor próprio” (DEJOURS, 2013, p. 27), enquanto, impedindo-a, como fazem as organizações tayloristas ou de “avaliação individualizada de desempenho” (DEJOURS, 2013, p. 27), pode gerar sofrimento de tipo patogênico⁵.

O autor (DEJOURS, 2013) explica que é preciso considerar, desde a perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho, a sublimação decomposta em três níveis. O primeiro nível implica, sobretudo, uma relação do sujeito consigo próprio, em que a dimensão corporal do trabalho convoca a participação da subjetividade. É a “familiarização subjetiva e afetiva do corpo com o real” (DEJOURS, 2013, p. 13). Nesse sentido, o trabalho age sobre algo externo ao indivíduo, mas ao mesmo tempo trabalha sobre ele (trabalho – *Arbeit*), modificando o próprio agente. No segundo nível, o que está em jogo é uma relação com o outro, já que a aplicação do zelo no trabalho gera expectativa de um reconhecimento externo. A “retribuição que mobiliza a maioria dos

³ No que se refere ao trabalho, há sempre uma diferença entre aquilo que é prescrito e a forma como, de fato, é executado o trabalho. O que é “prescrito”, com critério e rigor, é denominado “tarefa”. Já a forma como o trabalho é executado a partir do envolvimento da subjetividade dos trabalhadores é chamado de “atividade”.

⁴ Barbosa e Bueno (2014) tratam do conceito de sublimação na Psicanálise Freudiana e na Psicodinâmica do Trabalho de Dejours. Segundo os autores, a sublimação, para Freud, está relacionada à capacidade de deslocamento da Pulsão Sexual para algo socialmente aceito, como o trabalho, mantendo sua intensidade original.

⁵ Para Dejours (1992), o sofrimento pode ser patogênico ou criativo: enquanto esse se refere ao sofrimento que encontra soluções favoráveis à vida e à saúde do trabalhador, o sofrimento patogênico leva ao desequilíbrio psíquico e conduz ao processo de adoecimento.

trabalhadores não é a retribuição material. Não que ela não seja importante, certamente, mas não é o motor. A retribuição esperada é antes de tudo uma retribuição simbólica” (DEJOURS, 2013, p. 17). Há diferentes dimensões de reconhecimento, contudo, o mais importante é destacar que este nível da sublimação está diretamente relacionado à identidade e graças ao reconhecimento no trabalho parte do sofrimento é transformado em prazer. No terceiro nível há uma relação com a ética e a cultura, quando os trabalhadores precisam aplicar seu zelo em algo que reprovam moralmente. Este caso gera um outro tipo de sofrimento, “o do sofrimento ético, quer dizer, o sofrimento que desencadeia a experiência da traição de si mesmo” (DEJOURS, 2013, p. 23). Nesse sentido, o trabalho pode fortalecer a saúde mental, quando se abre à sublimação ou, por outro lado, degradar a saúde mental ao negar os diferentes tipos de sublimação.

Outro conceito importante na relação trabalho-saúde mental é o de sofrimento. Se o real do trabalho, como já mencionado, necessariamente defronta o trabalhador com experiências afetivas desagradáveis e, inclusive, o fracasso, esse não tem como consequência imediata o adoecimento, mas pode mobilizar pela superação das adversidades, o que pode mesmo fortalecer a saúde mental. A ampliação do conceito de sofrimento por Dejours (1992) vai no mesmo sentido. Ele deixa de ter um papel meramente desestabilizador e passa a ser considerado sua atuação no fortalecimento da identidade e na resistência do trabalhador. Nessa perspectiva,

[...] é imprescindível compreender o sofrimento como o afeto que mobiliza os investimentos do indivíduo para transformar a organização do trabalho e se transformar; conforme Dejours (2007), não é o trabalho que causa o sofrimento, mas o próprio sofrimento que “causa” o trabalho. Quando esta transformação é possível, o prazer é vivenciado. (MENDES; DUARTE, 2013, p.15).

O que acontece cada da vez mais frequentemente, porém, é que frente a organização do trabalho no sistema capitalista, cresce o sofrimento do tipo patogênico, ou seja, o sofrimento que não encontrando reconhecimento social e vazão criativa pode conduzir ao adoecimento. Mas se na maioria dos casos o sofrimento não chega a se manifestar em uma “ruptura do equilíbrio psíquico” (DEJOURS, 1999, p. 35), ou seja, em uma doença mental, isso se deve ao emprego de estratégias de defesa que permitem controlá-lo, mantendo a “normalidade”. Essa “normalidade”, por sua vez, longe de ser a ausência de sofrimento, refere-se à luta contra a desestabilização psíquica. Desse modo, as estratégias de defesa são fundamentais no que toca à saúde mental dos trabalhadores, no geral, e na saúde mental docente, em especial, o que será retomado adiante.

Ainda que o trabalho tenha vivido algumas grandes transformações nos últimos séculos, a forma como se organiza continua gerando sofrimento pelas “imposições de horários, de ritmo, de formação, de informação, de aprendizagem, de nível de instrução e de diploma, de experiência, de rapidez, de aquisição de conhecimentos teóricos e práticos” (DEJOURS, 1999, p. 28), etc. Foram transformações epidérmicas, que não afetam a estrutura da organização do trabalho. Para compreender o sofrimento e a luta permanente pela “normalidade”, entretanto, é preciso aproximar o olhar dos sujeitos que trabalham e observar no que consiste este sofrimento (DEJOURS, 1999).

Segundo Dejours (1999), uma das fontes de angústia e sofrimento é o medo da incompetência, muitas vezes ligado aos maus resultados cujo problema não se pode determinar se está ligado à atividade do trabalhador ou a problemas técnicos ou organizacionais. A dúvida sobre a própria competência e a desconfiança dos colegas ou da chefia pode gerar tal nível de perturbação e sofrimento que gera o adoecimento psíquico. Em outros casos o medo pode estar associado à falta de formação para a tarefa designada, o que é comum em situações de enxugamento de quadros profissionais, quando o trabalhador deve assumir uma nova atividade para a qual não tem a formação necessária. Situações como essa não são raras mesmo no setor público: frequentemente docentes são convidados (ou convocados) a lecionar outras disciplinas para as quais não têm preparo adequado; ou, ainda, lhes recai a responsabilidade de inúmeras outras tarefas para além de lecionar.

Não se pode descartar, também, outras formas de “medo”, como as provocadas pelas condições físicas do local de trabalho. Esse é comumente associado aos trabalhos com riscos evidentes à integridade física, como a construção civil, trabalhos com produtos tóxicos, entre outros exemplos que colocam notoriamente em risco o corpo do sujeito que trabalha (DEJOURS, 1992). Acrescenta-se a essas outras fontes de risco pouco mencionadas na bibliografia pesquisada: as de trabalho em situações de conflito, tal como em países em guerra ou áreas de conflito de tráfico, por exemplo, situação que não é incomum sobretudo na periferia das grandes cidades Brasileiras. Dejours (1992) assinala que, no entanto, apesar da grande e justificável preocupação com o corpo em situação de trabalho como essas, há nelas, também, uma significativa carga psíquica do medo, gerador de ansiedade e desgaste mental que é pouco considerada nos estudos sobre saúde do trabalhador.

Outro fator de trabalho que influencia a saúde são os obstáculos para a boa execução da atividade, ou, nas palavras de Dejours (1999, p. 31), “a pressão para trabalhar mal”. Ou seja, apesar

do domínio e da competência do trabalhador para fazer da melhor forma seu trabalho, agem contra ele pressões que podem vir desde a chefia aos pares (DEJOURS, 1999). Esse modo de funcionamento do trabalho não é incomum e também não está relacionado sempre à má vontade dos demais, mas, muitas vezes, faz parte de um contexto mais complexo (que envolve a sobrecarga dos colegas, por exemplo). Assim, um sujeito empenhado em executar “o melhor do seu trabalho” é, muitas vezes, mal visto pelos pares que podem constrangê-lo ou isolá-lo, gerando sofrimento. Da mesma forma, a boa execução do trabalho, por diferentes motivos, pode gerar desconforto à chefia, como, por exemplo, por representar a ruptura com determinada prática que beneficia os superiores, mas que não está formalmente instituída.

Como já foi mencionado anteriormente, o resultado do trabalho envolve o empenho, o sofrimento, a dedicação e o zelo de quem trabalha e por isso a expectativa do trabalhador é pelo reconhecimento por sua contribuição. Essa não é uma questão menor no que toca à saúde mental, senão, pelo contrário, cumpre um papel central: é o reconhecimento que dá sentido ao sofrimento. As dúvidas, angústias e frustrações decorrentes do trabalho encontram razão no reconhecimento social (DEJOURS, 1999).

Não podendo gozar os benefícios do reconhecimento de seu trabalho nem alcançar assim o sentido de sua relação para com o trabalho, o sujeito se vê reconduzido ao seu sofrimento e somente a ele. Sofrimento absurdo, que não gera senão sofrimento, num círculo vicioso e dentro em breve desestruturante, capaz de desestabilizar a identidade e a personalidade e levar à doença mental. (DEJOURS, 1999, p. 34-35).

Mais uma vez, o que se percebe é um exemplo de situação recorrente na vida dos trabalhadores. A falta de reconhecimento pelo trabalho afeta o próprio “sentido do trabalho”, ou seja, sem reconhecimento o trabalho perde sentido para quem o executa, estando, em casos graves, associado a depressões e à síndrome de esgotamento profissional, o “*burnout*”. (FRANCO; DRUCK; SELIGMANN-SILVA, 2010).

Dejours (1992, p. 49) afirma que a “vivência depressiva” sintetiza uma série de vivências negativas associadas ao trabalho, tais como a “indignidade” sentida no trabalho robotizado e despersonalizado, onde a imaginação e a inteligência do trabalhador são limitadas ao máximo. Menciona também o sentimento de “inutilidade”, característico, sobretudo, do trabalho fragmentado, em que o trabalhador muitas vezes não conhece o produto final. Além disso, fala da “desqualificação”, sentida não apenas na retribuição financeira, mas pela complexidade da atividade pela qual é responsável. Assim, “A vivência depressiva alimenta-se da sensação de

adormecimento intelectual, de anquilose mental, de paralisia da imaginação e marca o triunfo do condicionamento ao comportamento produtivo” (DEJOURS, 1992, p. 49).

Por fim, não se pode deixar de considerar o impacto à saúde mental decorrentes das rígidas formas de organização do trabalho. O sentimento de derrota na batalha travada pelos trabalhadores contra tudo aquilo que lhes gera insatisfação, ou seja, quando já foram empregadas as estratégias de defesa, marca o início do sofrimento. Para Dejours (1992, p. 52), “Via de regra, quanto mais a organização do trabalho é rígida, mais a divisão do trabalho é acentuada, menor é o conteúdo significativo do trabalho e menores são as possibilidades de mudá-lo”, o que faz aumentar o sofrimento.

2.1 Estratégias de defesa dos trabalhadores

Se, como temos demonstrado até aqui, são inúmeras as formas de sofrimento relacionadas ao trabalho, os dados de patologias (o sofrimento patogênico) só não são maiores porque os trabalhadores travam intensa luta pela manutenção da “normalidade”. Essas lutas não se dão apenas no campo das reivindicações politicamente organizadas, como nos sindicatos, ou mediante greves e paralisações, mas também (e talvez principalmente) no próprio cotidiano de trabalho. Acontecem, na maioria das vezes, em formas que sequer são planejadas e conscientes, sendo, ainda assim, em muitos casos, coletivas, enquanto noutros se expressam por defesas individuais. Assim como o trabalho nunca é neutro em relação à saúde, os trabalhadores nunca são passivos frente ao trabalho.

Dejours (1999; 1992) salienta que as estratégias de defesa desenvolvidas pelos trabalhadores cumprem um papel complexo. Ao mesmo tempo que servem à manutenção do equilíbrio psíquico frente às pressões do trabalho, podem representar uma armadilha que permite “tolerar o intolerável”. Ou seja, permite ao trabalhador sujeitar-se e até considerar “normais” situações de trabalho degradantes que, de diferentes formas, atacam a integridade do sujeito que trabalha. Foi analisando o caso do subproletariado francês que Dejours (1992) desenvolveu a ideia de “ideologias defensivas”: uma concepção sobre a doença partilhada por um grupo específico, como uma categoria de trabalhadores, em que as especificidades estão relacionadas à organização do trabalho. Buscar compreender e identificar essas ideologias pode ser importante para compreender a forma como se dão as estratégias defensivas coletivas de determinado grupo social.

No caso do subproletariado, o autor (DEJOURS, 1992) identifica que o que os caracteriza enquanto grupo com vivências comuns é fundamentalmente o “não trabalho e o subemprego” – o que, em outros casos, poderia ser a participação comum na mesma tarefa. No estudo com essa população, Dejours (1992) identifica um sentimento coletivo de vergonha do adoecimento, resultado das características específicas que envolvem o julgamento e a desconfiança com essa população quando adoece. Os julgamentos, nesse caso, estão quase sempre ligados, explicitamente ou não, ao trabalho, adjetivando o sujeito enfermo de “vagabundo”, “vadio”, “preguiçoso”, entre outros termos equivalentes. Aí se revela o conteúdo da vergonha: “Doença e trabalho! Este par indissolúvelmente ligado guarda um conteúdo específico: a ideologia da vergonha erigida pelo subproletariado não visa a doença enquanto tal, mas doença enquanto impedimento ao trabalho” (DEJOURS, 1992, p. 33-34). No caso desse grupo, portanto, a “ideologia defensiva” (a “ideologia da vergonha”) consiste na estratégia coletiva de resistência à “ansiedade” e ao medo da “doença”, compreendida como o afastamento do trabalho.

O caráter contraditório das estratégias defensivas destacado por Dejours (1992; 1999) é corroborado por Araújo (2014), que destaca a busca pela preservação psíquica em relação ao sofrimento. Nas palavras desse autor, “elas seriam uma forma de resistência à alteração da saúde mental e, ao mesmo tempo, estão a serviço da conservação da situação vigente. Enfim: elas não questionam as pressões patogênicas do trabalho” (ARAÚJO, 2014, p. 04). No caso do subproletariado, analisado por Dejours (1992), o que se pode visualizar, em acordo com o autor, é que a ideologia defensiva ao mesmo tempo em que exerce uma função de preservação do aparelho psíquico, por outro lado não altera as relações concretas e, nesse caso, representa inclusive riscos de agravo à saúde. Como destaca o autor (DEJOURS, 1992), quando analisa as características das “ideologias defensivas”, “para ser funcional, deve ser dotada de uma certa coerência. O que supõe certos arranjos relativamente rígidos com a realidade” (DEJOURS, 1992, p. 36). Nesse sentido, coerente com a ideologia que nega a doença e adapta o corpo ao trabalho, o subproletariado (no caso específico, mas poderia ser qualquer grupo social) apresenta resistência à consulta médica, por exemplo.

Pereira e Vieira (2011) acrescentam que as estratégias de defesa afetam, para além da vida dos sujeitos no ambiente de trabalho, também o espaço privado e familiar. Além disso, as autoras destacam a existência não apenas de formas coletivas de resistência, mas também individuais. A principal diferença é que enquanto aquela se dá frente a um objeto concreto e externo, essa é

intrapésica na medida em que o objeto ameaçador foi interiorizado. Embora ambas coexistam, as formas coletivas são mais recorrentes, segundo as autoras.

As estratégias defensivas têm como alvo principal minimizar a percepção do sofrimento no contexto de trabalho e dar ao sujeito suporte, protegendo-o contra situações nocivas ao seu funcionamento psíquico. A diferença entre estratégias individuais e coletivas é que no primeiro caso o objeto ameaçador está interiorizado e não precisa apresentar-se fisicamente para gerar ações de defesa. As estratégias coletivas, por sua vez, dependem da existência de condições externas concretas para serem construídas e colocadas em ação e se sustentam no consenso de um grupo específico de trabalhadores. (PEREIRA; VIEIRA, 2011, p. 04).

As mesmas autoras (PEREIRA; VIEIRA, 2011) ainda exemplificam diferentes formas como se apresentam as estratégias de defesa. Algumas delas são: “o cinismo, a dissimulação, a hiperatividade, a desesperança de reconhecimento, o desprezo e a distorção da comunicação”. Ainda, a “racionalização, a passividade e o individualismo” (PEREIRA; VIEIRA, 2011, p. 04). Todos esses exemplos podem parecer triviais e passar despercebidos enquanto estratégias de defesa. Entretanto, é a partir da investigação das questões do trabalho que esses elementos se evidenciam como estratégias dos trabalhadores para suportar a carga psíquica do trabalho e manter a “normalidade”.

3 TRABALHO DOCENTE: PRECARIZAÇÃO, INTENSIFICAÇÃO E AGRAVOS À SAÚDE

Não é o objetivo desse trabalho detalhar cada aspecto das transformações que têm sofrido a educação nos últimos anos, mas é indispensável para o objetivo proposto destacar seus reflexos sobre o trabalho docente e, conseqüentemente, na saúde destes trabalhadores. Segundo Reis e Maués (2007), as novas orientações acabam por reorganizar o trabalho de professores e professoras. Isso é corroborado por Oliveira (2004) que realça que, em geral, lhes recai a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso de tais transformações mesmo nos muitos casos em que efetivamente têm pouca capacidade para isso.

Para Bernardes (2012), as avaliações externas, por exemplo, impactam o trabalho docente uma vez que limitam a autonomia e criatividade do professor, transformando-o em aplicador de conteúdos exigidos, elaborados por intelectuais comprometidos com as ideias liberais. Outro dos desdobramentos práticos que as transformações na educação têm sobre o trabalho docente foi a exigência de acúmulo de funções para as quais o professor ou professora não tem formação adequada, o que contribui, segundo Oliveira (2004), para um sentimento de desprofissionalização. Ao mesmo tempo, é importante destacar a pressão psicossocial a que estão submetidos os trabalhadores docentes, que por vezes são considerados os salvadores da educação. Assim, são vistos como aqueles que, por seus esforços quase heroicos, vencem os obstáculos, obtendo sucesso; noutros momentos, considerados os maiores vilões, responsáveis pelo fracasso (REIS; MAUÉS, 2007). Como afirma Bernardes (2012, p. 04)

Para que o trabalho cumpra sua função no sistema capitalista, ele se torna cada vez mais abstrato, mais alienado e estranhado, e, já que o trabalho docente se insere nesse sistema, não é de se espantar que o estranhamento, a abstração e a alienação do trabalho também atinjam essa categoria de trabalhadores.

Em publicação bastante recente, Neves, Brito e Athayde (2014) elencam uma série de elementos problemáticos para o desempenho da profissão e que indicam a precarização deste trabalho. Dentre eles estão a “depreciação e desqualificação social das docentes pelo rebaixamento salarial, desvalorização e não reconhecimento da complexidade de suas atividades” (NEVES; BRITO; ATHAYDE, 2014, p. 256). Somam-se as questões estruturais que afetam o trabalho cotidiano, como a falta de equipamentos, a deficitária manutenção dos equipamentos existentes ou mesmo a falta de treinamento para utilização dos equipamentos disponíveis. Ainda destacam o

crescente número de matrículas que não é proporcionalmente acompanhado pelo aumento na quantidade de escolas e profissionais (NEVES; BRITO; ATHAYDE, 2014). Isso pode representar o aumento na relação de alunos por professor e, mesmo que o número de matrículas tenha apresentado variação nos últimos anos, o fechamento de turmas (G1, 2016) sob o pretexto de “racionalização dos recursos humanos” aponta para a mesma conclusão.

Tais elementos que indicam a precarização do trabalho docente são comuns nas pesquisas de Bernardes (2012) e Leal e Cardoso (2015), que identificam nos baixos salários, um dos motivos da sobrecarga desses profissionais, uma vez que integram outras jornadas para manutenção ou ampliação de uma renda que atenda suas necessidades de acesso aos bens de consumo. Além disso, é certo que o trabalho docente não se restringe à sala de aula e há, como apontam os autores, um grande investimento de tempo e energia na preparação de aulas, correção de avaliações, atividades de formação complementar e, muitas vezes, no deslocamento entre as diferentes escolas em que lecionam, para citar apenas alguns exemplos. Nessas condições, o “professor sente-se, de alguma forma, refém das condições (ou da falta de) impostas pelo capital, gerando um processo de despersonalização” (LEAL; CARDOSO, 2015, p. 162), o que afeta a saúde docente.

Porém, se há precarização do trabalho docente, como isso se expressa no contexto estadual? É possível encontrar pelo menos alguns apontamentos através da representação sindical da educação pública estadual do Rio Grande do Sul, o CPERS-Sindicato, e seu principal canal de comunicação com a categoria, o jornal “Sineta”. Entre janeiro e outubro de 2016 e as edições de fevereiro, abril e setembro de 2017 (edições disponíveis no site do sindicato até janeiro de 2018), diversas reivindicações e pautas de luta foram abordadas pelo sindicato através do jornal.

Na primeira edição de 2016, o Sineta denuncia o “arrocho, parcelamento de salários, falta de contratações e investimentos no serviço público estadual” (CPERS, 2016). A desvalorização da categoria através do rebaixamento salarial apontada por diversos autores já mencionados é um dos elementos mais evidentes nas notícias do jornal do sindicato. A edição de fevereiro anunciava que a pauta salarial estaria no centro da disputa daquele ano, o que é justificado pela defasagem salarial de 69,44%, segundo dados apresentados pelo CPERS. A edição informa ainda que, segundo o Dieese, “os professores gaúchos recebem apenas 30,23% do piso” (CPERS, 2016) da categoria. O parcelamento dos salários dos professores e outras categorias do funcionalismo público estadual durante praticamente todo o ano de 2016 e outras questões salariais integraram, também, a lista de reivindicações da greve, como noticiado na edição de junho do mesmo jornal. A pauta do

parcelamento dos salários continua sendo uma das principais lutas do sindicato durante o ano de 2017, conforme apontam nas edições do Sineta, de fevereiro e abril daquele ano, além de ser a principal pauta da greve deflagrada em setembro daquele ano (CPERS, 2017).

Outro ponto destacado na bibliografia (NEVES, BRITO e ATHAYDE, 2014) e verificado também no jornal sindical, diz respeito a estrutura das escolas. A edição de abril relaciona os cortes na educação à falta de materiais básicos para o trabalho docente, como giz e folha de ofício. Por fim, a oposição às propostas que ampliam a margem de influência do setor privado na educação pública, característico de reformas neoliberais, também estiveram presentes na agenda de lutas do sindicato. Em notícia sobre a aula pública realizada pelo sindicato, com a presença de Gaudêncio Frigotto, publicada na edição de fevereiro, o CPERS defende que o Projeto de Lei 867/2015 (BRASIL, 2015), conhecido como Escola Sem Partido, faz parte das iniciativas que têm como objetivo aumentar o controle do setor privado na educação. E o editorial da Sineta de abril denuncia o sucateamento como uma tática para justificar a privatização do serviço público e que o PL 44/2016, proposto pelo Executivo, abria margem para tal, uma vez que permite que empresas privadas virem “parceiras”, assumindo a administração de hospitais e escolas, por exemplo.

A retirada de tal projeto também integrou a lista de reivindicações da greve da categoria em 2016 e, apesar do compromisso do governo, firmado com o movimento estudantil, de debater com o conjunto da sociedade e não reapresentar o projeto no mesmo ano, um Decreto (53.175, BRASIL, 2016) nos mesmos parâmetros foi emitido. Permitiu-se assim que Organizações Sociais assumam serviços públicos essenciais como a educação, como noticiou a edição de setembro do jornal do CPERS-sindicato. Esses destaques evidenciam que o quadro desenhado nos primeiros parágrafos desse capítulo, apoiado na contribuição de diversos autores já mencionados, encontra correspondência no contexto dos professores e professoras das escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul.

3.1 Feminização do trabalho docente

Seria limitado, porém, abordar o tema do trabalho docente e a crescente precarização da profissão sem qualquer discussão de gênero, já que, como é sabido, a categoria é composta majoritariamente por mulheres. Mais além, não basta constatar a predominância feminina na profissão, mas nos parece fundamental compreender esse processo a partir da divisão sexual do trabalho e seus desdobramentos que impactam a saúde dessas trabalhadoras. Hirata e Kergoat

(2007) afirmam que existem pelo menos duas compreensões acerca da “divisão sexual do trabalho” entre as intelectuais francesas. A primeira delas, apesar de importante, limita-se à construção de indicadores a partir da análise da distribuição entre homens e mulheres no mercado de trabalho. A segunda, na qual se inserem, concebe que “essas desigualdades são sistemáticas” (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 596) e busca, então, “articular essa descrição do real como uma reflexão sobre os processos mediante os quais a sociedade utiliza essa diferenciação para hierarquizar as atividades, e portanto os sexos, em suma, para criar um sistema de gênero” (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 596). A divisão sexual do trabalho tem relação direta, portanto, com as relações sociais entre sexos e fundamenta-se, ainda segundo as autoras, sobre dois princípios básicos: o de separação, que considera que existem trabalhos propriamente de homens e outros de mulheres; e o de hierarquia, em que o trabalho feminino “vale” menos que o masculino.

Desde a perspectiva que considera insuficiente a constatação da predominância de homens ou mulheres no desempenho de determinados trabalhos, nos parece fundamental compreender o processo de construção de competências para tal, assim como a “naturalização” dessa divisão. Para tanto, é fundamental definir o conceito de gênero, considerando-o “elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças observáveis entre os sexos” e “como forma básica de representar as relações de poder em que as representações dominantes são apresentadas como naturais e inquestionáveis”, conforme apresentam Araújo et al. (2006, p. 1119) apoiados em Scott (1990). Os autores também afirmam que o processo de construção das atividades socialmente atribuídas aos homens ou às mulheres se dão através da produção de qualificações específicas. Nesse sentido, a qualificação masculina é “construída socialmente e na esfera pública”, enquanto as qualificações femininas se dão prioritariamente na esfera privada e são “remetidas à aptidões inatas” (ARAÚJO et al., 2006, p. 1119).

Assim, se consideramos que as aptidões masculinas e femininas são determinadas pelos processos educativos que se sustentam também pelas relações de gênero, não podemos ignorar que as “escolhas profissionais” são fortemente influenciadas por essas relações. Isso explica a predominância de homens em determinadas profissões, enquanto outras são designadas às mulheres. Nesse sentido é que podemos visualizar que, correspondente às competências desenvolvidas pela formação no âmbito doméstico, as mulheres são maioria em atividades relacionadas ao cuidado e também na educação, consideradas atividades extensivas ao trabalho “do lar” (ARAÚJO et al., 2006).

Vianna (2013), recuperando historicamente o processo de feminização do trabalho docente, relata que a partir do século XIX os homens foram abandonando essa atividade e que no “final da década de 1920 e início da de 1930, a maioria do magistério primário já era feminina” (VIANNA, 2013, p. 165). O crescimento da inserção de mulheres no trabalho docente, tanto em números proporcionais quanto em números absolutos, vai se dando desde então, junto com a expansão do ensino, e só recentemente apresenta variação, a partir do reingresso de homens no trabalho docente. A esse respeito a autora afirma que se “em 1990, 90% dos estudantes concluintes na área da Educação eram mulheres, uma década depois, em 2009, assistimos a uma queda desse percentual feminino para 73,8% concluintes” (VIANNA, 2013, p. 166).

Vianna (2013) destaca, ainda, a partir dos dados do MEC/INEP (2009), que a presença feminina é amplamente majoritária na Educação Infantil, representando quase 98% das profissionais, percentual que cai para pouco mais de 82% no Ensino Fundamental, sendo que nas séries iniciais ainda é superior a 90% e nas séries finais representa pouco mais de 73%. No Ensino Médio o quadro de profissionais docentes ainda é, em sua maioria, composto por mulheres, mas diminui significativamente, representando 64,1% do professorado. Os homens só passam a ser maioria no ensino superior, onde a proporção de mulheres em relação aos homens não chega a 45% (VIANNA, 2013). Ao encontro da construção de papéis de gênero que reserva às mulheres a função de cuidado, portanto, quanto mais jovem o público com o qual a profissão docente se relaciona, maior é a participação de mulheres. Importante destacar, também, que no Ensino Superior, onde a profissão docente é melhor remunerada, os homens são maioria, enquanto as mulheres predominam nas posições com remuneração mais baixa.

Não podemos ignorar, também, a diferença de responsabilidade que homens e mulheres assumem com relação às atividades domésticas. Segundo Hirata e Kergoat (2007), este tema foi precursor nos estudos da divisão sexual do trabalho, impulsionados pelo movimento feminista. Esse propunha repensar a própria ideia de “trabalho”, de forma que contemplasse o trabalho doméstico. Dessa forma, a ideia de “naturalidade” dessas tarefas passa a ser questionada, dando lugar (ainda, apenas parcialmente) à consciência de tratar-se de um trabalho invisibilizado, desempenhado quase que exclusivamente pelas mulheres e destinado não para elas mesmas, mas para “outros”.

Dessa forma, ao considerar que o trabalho docente é predominantemente feminino, é preciso atentar, também, à carga de trabalho doméstico, o que reserva particularidades não só em

relação a outras atividades, predominantemente masculinas, mas, inclusive, em relação aos docentes homens. É o que evidencia estudo de Araújo et al. (2006), com professores e professoras de Vitória da Conquista (BA), que revelou que algumas das diferenças mais significativas entre docentes está justamente na execução desse tipo de atividade. Respondendo acerca de atividades como limpar a casa, cozinhar, lavar roupa e passar roupa, em uma escala que apresenta três opções, que incluem “não faz”, “faz a menor parte ou divide igualmente”, e “faz a maior parte ou integralmente”, a ampla maioria dos homens, entre 84,8% e 91,3%, assinalou a primeira opção. Embora muitas professoras também tenham apontado não fazer tais atividades, a maior porcentagem atingida é de 52% (sobre “passar roupa”), muito inferior aos homens, enquanto a opção “faz a maior parte ou inteiramente” chega a 44,2% entre as mulheres (sobre “limpar a casa”) e, no máximo, a 6,5% dos homens (sobre “lavar a roupa”). Entre as atividades domésticas elencadas nessa pesquisa, apenas a opção “fazer compras” não apresenta grande variação entre homens e mulheres. A diferença também fica evidente na resposta acerca da “sobrecarga doméstica”, em que 33% das mulheres consideram “alta”, enquanto essa opção é apontada por apenas 2,3% dos homens.

O estudo supracitado não apresenta reflexão acerca do trabalho doméstico não exercido pelas mulheres. Se uma porcentagem significativa das docentes indica que não fazem esse tipo de atividade, quem a realiza? Os homens? Abordando a realidade francesa, Hirata e Kergoat (2007) afirmam que o trabalho doméstico vem deixando de ser exercido por mulheres com melhor condição financeira, mas que passam a ser de outras mulheres, contratadas para tal – no contexto europeu, sobretudo mulheres imigrantes. Podemos avaliar que essa é uma possibilidade também para a realidade brasileira em relação às mulheres docentes que, embora não gozem de situação financeira privilegiada, dada a carga de trabalho da profissão, recorrem, em muitos casos, à contratação de trabalhadoras domésticas. Segundo as autoras (HIRATA E KERGOAT, 2007), esse tipo de situação ao mesmo tempo que “libera” (mesmo que parcialmente) um grupo de mulheres do compromisso com esse tipo de atividade, não representa avanço no que se refere à desigualdade de gênero e à divisão sexual do trabalho.

Todo esse quadro, como não poderia deixar de ser, afeta a saúde dessas mulheres trabalhadoras. Diversos estudos, como já destacamos, apontam os agravos à saúde docente, o que é revelado também na pesquisa de Araújo et al. (2006), porém, o referido trabalho aponta para questão importante ao abordar as diferenças de prevalência entre homens e mulheres. Nesse

sentido, a pesquisa revela que as mulheres docentes apresentam mais problemas de saúde que os homens, o que inclui sintomas osteomusculares, sintomas vocais, sintomas respiratórios, sintomas cardiovasculares, entre outros. Destaca-se, sobretudo, nas diferenças sintomatológicas referentes à saúde mental. Nesse quesito, as “prevalências de esquecimento, cansaço mental, insônia e nervosismo foram significativamente mais elevadas entre as mulheres” (ARAÚJO et al., 2006, p. 1125).

Não buscamos investigar em nossa pesquisa as nuances de sofrimento que marcam diferenças entre homens e mulheres docentes, mas tratar do trabalho e saúde mental dessa categoria de forma geral. Entretanto, consideramos importante destacar que a categoria docente, assim como o conjunto da classe trabalhadora, não é uniforme e que sua saúde é também impactada por outras desigualdades estruturantes da sociedade, como a de gênero e racial. Nesse sentido, considerando que a categoria docente é majoritariamente feminina, buscamos atentar a este fato, com o cuidado para não cair em “vícios masculinizantes” no estudo, ou seja, “vícios” que conduzem o estudo a partir de uma premissa de classe que seja masculina. Dada a realidade de diferentes tipos de precarização e intensificação do trabalho docente, passaremos a abordar, então, a expressão desse impacto na saúde do professorado, assim como as resistências que empregam buscando preservar a saúde mental.

3.2 O trabalhador docente entre a saúde e a doença: do que adoecem ou por que não adoecem os professores?

Muitos estudos acerca da saúde docente têm frisado o adoecimento da categoria docente. Embora nesse trabalho consideremos fundamental atentar também às defesas e resistências empregadas pelos professores e professoras frente ao sofrimento laboral, tais estudos são extremamente significativos. Isso porque revelam um quadro preocupante de adoecimento ou aparecimento de sintomas na categoria docente.

Considerando os casos de afastamento do ambiente de trabalho, por exemplo, são diversos os estudos que demonstram a ocorrência de transtornos mentais e comportamentais. Esses são os mais frequentes nas licenças concedidas às professoras de João Pessoa (PB) no ano de 2003, representando 16,8% dos casos (NEVES; BRITO; ATHAYDE, 2014). De forma semelhante, os transtornos mentais também aparecem entre os mais recorrentes na motivação de afastamentos de

professoras das escolas da rede pública municipal de Pelotas (RS) entre os anos de 2006 e 2007 (VIEIRA, 2010). Em pesquisa sobre trabalhadores da educação de Belo Horizonte (MG), os dados da Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica (GSPM) igualmente revelam os altos índices desse tipo de transtorno entre maio de 2001 e abril de 2002 (15%), crescendo ainda mais (16%) no período seguinte, entre maio de 2002 e abril de 2003. Nos dois períodos, os transtornos mentais e comportamentais configuraram o principal diagnóstico que levaram ao afastamento dos servidores da SMED (Secretaria Municipal de Educação e Desporto) (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

Essa é também uma grande motivação de afastamento das professoras das séries iniciais da rede pública de ensino da cidade de Florianópolis (SC), nesta sendo o quarto motivo mais recorrente de afastamento (SIQUEIRA; FERREIRA, 2003, apud GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005). Já na cidade de Santa Maria (RS), um estudo com base nos dados do Instituto de Previdência e Assistência à Saúde dos Servidores Públicos Municipais de Santa Maria (IPASSP-SM) demonstrou que no final de 2013, dos 93 servidores afastados para tratamento de saúde, mais de 50 eram professores e o segundo grupo de doenças mais frequente está ligado ao estresse e à depressão (LEAL; CARDOSO, 2015).

Partindo dos dados de afastamento contidos em trabalhos da área, já é possível perceber que a situação da saúde mental docente é alarmante. Esses dados, contudo, ainda não são capazes de dar conta da complexidade do sofrimento docente. Como discutido anteriormente, nem sempre o sofrimento configura o aparecimento de patologias, já que contra ele o trabalhador aplica estratégias de defesa. Porém, mesmo nos casos em que o sofrimento apresenta tal gravidade que demanda dos trabalhadores afastamento da escola, eles nem sempre chegam ao órgão responsável pela concessão da licença – as vezes o afastamento é negociado diretamente com a direção da escola, por exemplo – (NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2006) e quando chegam a procurá-lo, o benefício nem sempre é concedido pela equipe médica.

Outro dado importante é apresentado por Brito e Athayde (2003), com base na pesquisa de Codo et al. (1999) acerca da saúde mental de professores e professoras em todo o Brasil. Ela revela que 26% dos trabalhadores participantes da pesquisa apresentavam exaustão emocional, “sendo a desvalorização profissional, a baixa autoestima e a ausência de resultados percebidos no trabalho os principais fatores para a configuração deste quadro” (BRITO; ATHAYDE, 2003, p. 69).

No estado do Rio Grande do Sul, um estudo divulgado pelo CPERS-Sindicato (entidade que representa a categoria dos educadores da rede pública estadual) e abordado por Leal e Cardoso (2015) revela que a situação dos professores da rede pública estadual é preocupante. A publicação, intitulada “Cuidado! A saúde da educação está em perigo”, do ano de 2012, revela os resultados do projeto de “Proteção à Saúde dos Trabalhadores em Educação”, realizado no ano anterior. Os dados mostram que quase metade dos educadores pode estar com algum transtorno psíquico. Ainda, 72,5% disseram se sentirem “nervosos, tensos ou preocupados; 51,1% têm sensações desagradáveis no estômago; 49,3% dormem mal; 49% têm dores de cabeça frequentes; e 47,3% cansam-se com facilidade”, e 4,5% dos participantes da pesquisa revelaram que já tiveram desejo de acabar com a própria vida (LEAL; CARDOSO, 2015). O estudo aponta ainda que o desgaste vivido pelos trabalhadores da educação do Rio Grande do Sul está relacionado às condições de trabalho.

Outra preocupação frequente nos estudos que tratam da saúde docente está relacionada aos casos de *Burnout* (LEAL; CARDOSO, 2015; REIS; MAUÉS, 2007; WEBBER; VERGARI, 2010; VIEIRA, 2010; BASTOS, 2009; GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005). Esta síndrome, segundo Vieira (2010), começa a ser estudada cientificamente na década de 1970 e tem a ligação com o trabalho ou desemprego reconhecida no CID10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – décima revisão). Ela engloba, segundo Bastos (2009), três componentes: a) exaustão emocional (sentimento de esgotamento de energia e de recursos emocionais), b) despersonalização (sentimentos e atitudes negativas frente às pessoas); c) falta de envolvimento pessoal no trabalho (também caracterizado pelo sentimento de fracasso e baixa realização). Essas características foram identificadas em mais de 30% dos professores participantes da pesquisa realizada por Neves (2008), em Pelotas (RS), índice bastante superior ao identificado no Centro-Oeste, em que mais de 15% dos entrevistados apresentavam *Burnout*.

Neves e Seligmann-Silva (2006, p. 69) apontam uma série de sinais e sintomas apresentados pela categoria docente e que na maioria das vezes não chegam a se transformar em transtornos mentais graves. Entre eles estão o “desânimo, fadiga, frustração, depressão, impotência, insegurança em realizar as atividades cotidianas, manifestações de irritação, angústia e, até mesmo, sensação de enlouquecimento”. O não desenvolvimento de transtornos mais graves não significa que sinais desse tipo não sejam importantes. Há neles pelo menos dois aspectos que merecem atenção. Primeiro porque interfere no desempenho profissional destes trabalhadores.

Segundo, porque esses sintomas não chegam a implicar no afastamento, tais questões costumam ficar sem reconhecimento e sem soluções. As autoras apontam também a vivência do desgaste da esfera afetiva por parte das professoras e tratam-no apoiadas na ideia de “embotamento afetivo” abordado por Seligmann-Silva (1994):

Esse embotamento se aproxima do estado de anestesia psíquica, frequentemente acompanhado de manifestações de doenças somáticas. Ao mencionar um conjunto de sintomas relacionado a determinadas vivências no trabalho, a autora utiliza a expressão genérica “síndrome de insensibilidade” pelo fato de ela englobar quadros de estados mentais, senão idênticos, pelo menos semelhantes. Esses sinais, que estão presentes principalmente em profissões que envolvem a relação de cuidados, como é o caso do magistério, remetem-nos ao sofrimento patógeno comentado por Dejours (1992).

Se, por um lado, é certo que os dados de adoecimento na categoria docente são alarmantes, de outro não se pode negar que na maioria dos casos os trabalhadores não chegam a “adoecer”. Ou seja, os sintomas que apresentam, ora de forma mais evidente, ora velada, não se enquadram e não se revelam enquanto patologia: “Como conseguem os trabalhadores não enlouquecer, apesar das pressões que enfrentam no trabalho?”, pergunta Dejours (1999, p. 36). Isso se explica, segundo ele, pelo desenvolvimento por parte dos trabalhadores de “estratégias defensivas” empregadas por diferentes categorias e por trabalhadores individualmente.

As estratégias defensivas desenvolvidas pelos trabalhadores docentes são, ainda, muito menos estudadas do que as patologias. É o que se constata na bibliografia pesquisada. Os autores que identificam e apresentam de forma mais organizada algumas dessas estratégias são Neves, Brito e Athayde (2014). Esses indicam, por exemplo, que a frustração com o cotidiano de trabalho em função de uma organização que não considera suas contribuições, desejos e aspirações pode ter como resposta defensiva uma espécie de desmobilização cognitiva-afetiva no trabalho com objetivo de evitar a ansiedade. Segundo os autores, uma vez que a atividade docente é mediada por relações afetivas, esse distanciamento se demonstra, nesse aspecto, pela apatia – o que vai no mesmo sentido do comportamento que Neves e Seligmann-Silva (2006) tratam por “embotamento afetivo” – ou até pelos sentimentos negativos, principalmente em relação aos alunos.

No que se refere ao aspecto cognitivo, se evidencia pelo “desempenho rotineiro” (NEVES; BRITO; ATHAYDE, 2014, p. 262), ou seja, uma inibição do envolvimento cognitivo que tem implicações tanto para a saúde mental quanto na qualidade do trabalho. Os autores citam também a “recusa a mudança”: essa estratégia agiria negando propostas de mudanças no trabalho, mesmo quando essas, no fundo, fossem melhorá-lo. Isso se dá porque mesmo essas não deixam de gerar

insegurança nos trabalhadores. Sua negação, portanto, acaba reforçando o desinvestimento afetivo-cognitivo no trabalho (NEVES; BRITO; ATHAYDE, 2014).

O sofrimento gerado por um tipo determinado de trabalho, como o da sala de aula, pode fazer com que professores utilizem do chamado “desvio de função” como recurso individual que tem como objetivo “escapar” do trabalho que gera agravos à sua saúde. Essa “fuga” para preservação da saúde é vista também em formas mais breves, como as saídas para o banheiro, beber água ou “pegar um ar”. Ou ainda na forma de faltas e afastamentos de diversos tipos, como os concedidos pelos órgãos competentes ou negociados diretamente com a direção da escola, como mencionado anteriormente. Todas essas fugas têm o objetivo comum de manter a “normalidade”, de não adoecer (NEVES; BRITO; ATHAYDE, 2014).

Outras formas defensivas que podem ser apresentadas pelos trabalhadores docentes são as relações de desconfiança entre colegas de trabalho e o individualismo. Por vezes, a contenção do sofrimento no espaço de trabalho faz com que a irritação que não pôde (ou não poderia) sentir na escola seja extravasada no ambiente privado, com a família.

Dessa forma, reclamam quando os familiares falam alto – e algumas chegam até mesmo a proibir a conversa em sua presença. Não acompanham o processo de aprendizagem escolar dos filhos, pois já estão saturadas por suas atribuições diárias como docente, que demandam “aguentar” o barulho das crianças, assim como lhes ensinar as matérias prescritas. Esse tipo de procedimento tem como expectativa poupar-se, diminuindo o máximo possível o seu desgaste (NEVES; BRITO; ATHAYDE, 2014, p. 264).

Por fim, os autores recorrem à contribuição de Seligmann-Silva para apresentar a ideia de uma ideologia defensiva (conceito dejouriano abordado no capítulo anterior) entre a categoria docente, designada como “ideologia do contentamento”. Baseia-se na “condenação da insatisfação ou de qualquer manifestação similar em relação ao seu trabalho” (NEVES; BRITO; ATHAYDE, 2014, p. 265). Essa ideologia, portanto, estaria identificada pelo rechaço e pela negação à ideia de que não gostam do seu trabalho, ou então, pior, que o fazem mal feito.

Os exemplos de estratégias defensivas abordadas aqui evidenciam a complexidade da saúde mental docente no trabalho. É visível que as condições de trabalho demandam estratégias dos trabalhadores para manutenção da “normalidade” (ainda que essa não signifique a ausência de sofrimento, configurando uma “normalidade sofrente”, conforme Dejours (1999, p.36). Essas estratégias, por sua vez, representam uma espécie de adaptação que colabora para manutenção das condições geradoras do sofrimento. Noutros casos, as situações que poderiam ser identificadas

como geradoras de sofrimento representam a própria estratégia de fuga dos trabalhadores, como o caso do desvio de função, utilizado como uma forma de afastamento do ambiente que ataca a saúde do trabalhador. Pode ainda se apresentar na organização do trabalho que, contraditoriamente, é capaz de representar agravo à saúde do trabalhador, mas tem sua manutenção (em alguns casos) defendida pelo mesmo como estratégia de preservação contra a ansiedade gerada pela insegurança. Isso corrobora com a ideia apresentada por Dejours (apud NEVES; BRITO; SELIGMANN-SILVA, p. 265) sobre os processos de sofrimento, de que “o que é explorado pela organização do trabalho não são esses processos, mas principalmente os sistemas defensivos utilizados contra eles”.

4 MUITO TRABALHO E POUCO PRAZER: DISCUSSÕES À LUZ DOS RELATOS DAS DOCENTES

O presente capítulo tem como tarefa discutir os principais temas abordados pelas professoras participantes da pesquisa acerca do seu trabalho. A partir da análise das transcrições das entrevistas realizadas, identificamos a recorrência e a convergência de relatos que tratavam, a partir de diferentes aspectos, da “sobrecarga” de trabalho a que está submetido o professorado da rede pública estadual do RS. As “mudanças” no trabalho ou, por outro lado, as “não mudanças”, as quais as docentes se referem durante as entrevistas, assim como o tema da “autonomia” docente, formam o conjunto de três tópicos frequentemente tratados pelas docentes e que estabelecem relação com “organização do trabalho”.

Outros temas estão relacionados mais intimamente com a saúde das trabalhadoras, ou, como preferimos abordar, com as vivências de “prazer e sofrimento no trabalho”. Entre esses, estão as questões relacionadas à falta de “reconhecimento” e “valorização”, e às manifestações de “agravos à saúde”, como o aparecimento de doenças ou sintomas. Ainda convergem para esta categoria relatos a partir dos quais discutimos “outras fontes de sofrimento”, ou seja, as experiências do cotidiano de trabalho que são geradoras de sofrimento para trabalhadoras dessa categoria. Além disso, abordamos, também, as vivências de “prazer no trabalho”, já que, dado seu caráter paradoxal, o espaço de trabalho docente não é restrito às experiências de sofrimento, mas permite vivências prazerosas.

Por fim, conforme abordamos ao longo deste trabalho, os impactos do trabalho na saúde das trabalhadoras não são ainda mais danosos porque elas empregam diferentes estratégias para preservação do aparelho psíquico. Identificamos entre as trabalhadoras docentes, portanto, formas de “defesa e resistências”, assim como “estratégias para organização do tempo”. Algumas estratégias, conforme Dejours (1992), são compartilhadas por determinado grupo e assumem tal grau de coesão que chega a configurar uma verdadeira “ideologia defensiva”.

Esse capítulo, portanto, tem como ponto de partida a experiência e o relato das docentes, os quais buscamos articular, a partir das discussões de cada um dos tópicos, à dimensão da totalidade. Nesse sentido, as vivências, particulares e coletivas, retomam os principais tópicos abordados no corpo dessa dissertação, os quais, à luz dos elementos trazidos pelas professoras, rediscutimos e aprofundamos.

Tabela 02: Sistematização das Categorias e Subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	1.1 SOBRECARGA
	1.2 MUDANÇAS E “NÃO-MUDANÇAS” NO TRABALHO DOCENTE
	1.3 AUTONOMIA
2. PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO	2.1 (NÃO) RECONHECIMENTO E (DES)VALORIZAÇÃO
	2.2 AGRAVOS À SAÚDE DOCENTE
	2.3 OUTRAS FONTES DE SOFRIMENTO
	2.4 PRAZER NO TRABALHO
3. ESTRATÉGIAS ELABORADAS	3.1 ESTRATÉGIAS DE DEFESA E DE RESISTÊNCIA
	3.2 ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO DO TEMPO
	3.3 IDEOLOGIA DEFENSIVA

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados de pesquisa (2017).

4.1 Organização do trabalho – “Mas o que falta é tempo para desenvolver o trabalho. É uma carga de trabalho muito grande, extenuante, cansativa”

Seligmann-Silva (2011) define como organização do trabalho “a forma de conceber os conteúdos das atividades de trabalho, bem como a sua divisão entre os trabalhadores (SELIGMANN-SILVA, 2011, p. 163). Ao encontro desta interpretação, Pinto (2013) afirma que a organização do trabalho precede e é incorporada no modo de produção capitalista submetendo-a aos interesses de classe deste sistema. Essa compreensão, entretanto, deve considerar seus desdobramentos práticos, considerando que, para os trabalhadores, a organização do trabalho materializa-se também no seu cotidiano, na execução de suas atividades laborais e nas transformações deste trabalho. A partir desta compreensão categorizamos, na análise dos resultados

das entrevistas com professores e professoras da rede pública estadual, enquanto “organização do trabalho” expressões que tratavam da sobrecarga, da autonomia do trabalho docente; além das mudanças e não-mudanças nesse exercício.

4.1.1 Sobrecarga

A intensificação e a sobrecarga figuram entre os elementos mais recorrentes nos relatos das professoras e do professor participantes desta pesquisa. “Extenuante” (MRV), “um horror” (NEK) e “absurda” (MDB), são algumas das expressões que utilizam para se referir à carga de trabalho. Este resultado converge com a pesquisa de Salvaro (2009) com docentes do ensino fundamental da rede pública municipal da cidade de Criciúma – SC. Segundo essa autora, a sobrecarga está associada à noção de produtividade e tem aumentado as atividades da categoria, prolongando o trabalho docente à esfera privada. Em que pese a legislação considera que a jornada de trabalho deva limitar 2/3 (dois terços) de sua carga horária em atividades de interação com os alunos (BRASIL, 2008). As docentes afirmam que, na prática, da carga-horária de 20 horas, 16 se dão na escola e 4 horas são reservadas para reuniões, preparação de aulas, correção de avaliações e formação. As participantes dessa pesquisa consideram, entretanto, esse tempo insuficiente para a demanda de atividades da profissão docente, fazendo com que o tempo real de trabalho dedicado seja muito superior ao tempo regulamentado.

A carga horária deveria ser 20 horas, 10 para preparação, 10 para dentro da sala de aula. Para gente poder ter na escola o tempo para fazer isso. Porque a nossa jornada é muito maior em casa. Nós não temos tempo para isso. Não nos é dado tempo para isso. Nós, agora, no estado, quem tem 20 horas tem 16 horas em sala de aula. Faz o que com 4 horas? Dessas 4 horas a escola te pega mais duas para fazer uma reunião, uma formação, tá, e aí, te sobra duas horas, tá, e aí o que tu faz? Nada. Tu não preparas aula, tu não preparas prova, tu não preparas nada em duas horas. É muito pouco. Não é dado. Tu te sobrecarregas. (MRV).

Apesar das dificuldades de medir o tempo de trabalho dedicado fora do espaço escolar, uma vez que apresenta grande variação e confunde-se com o tempo dedicado às tarefas pessoais, algumas pesquisas indicam uma grande quantidade de horas dedicadas à preparação, correção e atualização. Barbosa (2011) nos apresenta estudo do Instituto Paulo Montenegro (2007) que aponta que na preparação de aulas o professorado costuma investir cerca de seis horas semanais, as quais se somam às horas dedicadas as demais atividades extraclasse – que incluem reuniões, leituras e

correções – e às 29 horas, em média, que a docente passa em sala de aula. Esse estudo conclui que a jornada média do professor costuma ultrapassar 56 horas.

O esforço de quantificar o tempo total de trabalho docente, embora importante, dificilmente dá conta da complexidade do tema. A sensação de invasão do trabalho na vida privada dos trabalhadores desta categoria não se restringe ao tempo programado para execução de atividades em casa, mas confunde-se mesmo com os momentos que seriam de lazer. “O tempo da atividade produtiva remunerada está longe de ser impermeável ao tempo da vida privada – afazeres domésticos, os filhos, lazer, descanso. Para as professoras, o trabalho de ensinar é um trabalho que se faz o tempo todo” (SOUZA, 2008, p. 04, apud BARBOSA, 2011, p.28).

Conforme relata uma das professoras entrevistadas, “[...] a gente é professora 24 horas por dia. Então eu estou passeando com a minha família eu lembro, ‘bah, eu tenho que fazer tal coisa’. Meu marido diz ‘para, para quieta’, daí eu anoto [...]” (VPF). A sensação de estar permanentemente ligada às atividades de trabalho não parece ser exceção ou o sentimento deslocado da maior parte da categoria, mas sim o sentimento provocado pela própria forma como se organiza o trabalho docente, no qual é depositado inúmeras responsabilidades e expectativas, mas para o qual é reservado poucas condições concretas de executá-lo com qualidade. Esta condição, é certo, tem implicações na saúde mental destes trabalhadores.

Todos os professores levam trabalho para casa. Na verdade, a gente, quer dizer, tu tens a preparação da aula, que é o antes; tu tens a aula; e tu tens a avaliação em casa. Então na verdade o trabalho da escola ele é um trabalho que tu tens 20 horas, mas trabalha 40. Porque tu tens toda uma outra preparação, planejamento, avaliação, que tu acabas fazendo fora, né, da sala de aula. É prova para corrigir, é trabalho para corrigir, então na verdade a gente acaba... O trabalho do magistério é um trabalho que tu nunca para. A sensação que a gente tem é que tu trabalhas de segunda a segunda. (LLC).

A sobrecarga de trabalho a qual as professoras se referem não é resultado exclusivo da necessidade de preparação de aulas e correção de tarefas de avaliação dos alunos. Há, ainda, outras demandas de trabalho que se relacionam com, mas estão para além da relação direta com a atividade de ensino. Silva (2007) aponta que a diversidade de documentos a serem preenchidos pelos professores faz aumentar o trabalho pedagógico, o que provoca tensões no trabalho. Este tipo de atividade, muitas vezes designada por “trabalho burocrático”, aparece como queixa frequente entre as trabalhadoras entrevistadas, uma vez que demanda grande dispêndio de tempo e configura um trabalho para o qual vêm pouca utilidade. Conforme um dos professores entrevistados, “O que se percebe é que as tarefas burocráticas, de preenchimento de papel, isso aí ocupa um espaço bárbaro,

assim. Por exemplo, a cada trimestre eu dedico uma semana só para passar a limpo os diários de classe” (MDB).

Outro fator que atua sobrecarregando os trabalhadores docentes são as “funções adquiridas”, que Silva (2007) define como aquelas atividades que configuram a ampliação da atuação dos professores para além das funções tradicionais. Oliveira (2004), no mesmo sentido, aponta que a partir das reformas educacionais a escola passa a assumir novas responsabilidades que recaem sobre o professor, mudando seu trabalho. Segundo esta autora (OLIVEIRA, 2004, p. 1132), “O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação”, desempenhando funções como as de “agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras”. Na mesma linha, as professoras entrevistadas por Silva (2007) apontam que entre as funções adquiridas na profissão docente está, também, a função de família. A esse respeito um professor entrevistado aponta: “A escola virou uma instituição que é terceirizada. É a família terceirizada” (MDB), enquanto outra professora (LLC) relaciona a adição de funções à sobrecarga a que estão submetidos:

Mas o que falta é tempo para desenvolver todo o trabalho. É uma carga de trabalho muito grande, extenuante, cansativa. Porque o professor hoje, ele não é mais aquele que constrói conhecimento com o aluno em sala de aula, só. Ele é o pai, ele é o psicólogo, ele é o policial, ele é o assistente social. Ele acaba assumindo uma série de outros papéis que não é da sua função, e isso só sobrecarrega o professor. Só sobrecarrega o professor. (LLC).

É importante destacar que, no que se refere à saúde mental, as novas funções exigidas dos professores não têm impacto apenas pela sobrecarga de trabalho, que gera como desdobramento o aumento do estresse, por exemplo. Segundo Oliveira (2004, p. 1132), contribuem para um sentimento de “desprofissionalização”, ou seja, “de perda de identidade profissional”, que conduz à “constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante”. Cabe, ainda, pensarmos a relação entre desvalorização salarial e sobrecarga de trabalho.

Vamos tratar de forma mais detalhada o conceito de “desvalorização” na seção 4.2.1, enquanto subcategoria de “Prazer e Sofrimento no Trabalho”, porém, é necessário considerar que a sobrecarga é, também, consequência da baixa remuneração dos trabalhadores docentes. Barbosa (2011) indica que os baixos salários pagos aos professores levam à integração de jornadas e à intensificação do trabalho docente. Entre os entrevistados nesta pesquisa, todos os sete professores possuem jornada de 40 horas semanais – e aqui não podemos desconsiderar, conforme tratamos anteriormente, que o tempo de trabalho real costuma ultrapassar a jornada regulamentada –, a

maioria em diferentes escolas, alguns já chegaram a trabalhar 60 horas ou tiveram algum tipo de complementação, como bolsas ligadas à Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

A baixa remuneração salarial também é apontada como motivo para professoras manterem-se trabalhando mesmo com idade suficiente para aposentadoria. É o que aponta a professora NEK, de 60 anos: “Tu vê, eu tenho 38 anos de profissão, já está na hora, eu podia me aposentar né, mas a gente tem que trabalhar mais um pouco para ficar com mais um pouco de dinheiro”. Ou seja, a questão salarial não apenas motiva a integração de jornadas – trabalhar 40 horas ou mais –, mas também leva as professoras a atuarem por mais anos na profissão. Desse modo, manter-se trabalhando aparece como uma preocupação, sobretudo das professoras com maior tempo de magistério, como ALM, professora há 29 anos, docente da rede pública estadual do RS e da rede municipal de Pelotas - RS:

Eu não prevejo a redução de carga horária quando eu me aposentar da rede Municipal de Ensino. Eu vejo a necessidade de continuar me qualificando pelo prazer, pela qualidade do trabalho, para ampliar, e por uma necessidade financeira também. Uma necessidade de me manter no mercado produzindo. Isso mexe, isso preocupa e preocupa bastante, assim.

Ao considerar a sobrecarga de trabalho e integração de jornadas é indispensável apontar que a docência é uma atividade majoritariamente feminina – segundo Batista (2005, p. 58, apud SALVARO, 2009, p.58), entre os professores brasileiros, 81,3% são mulheres – e que as mulheres são, ainda hoje, as principais responsáveis pelas atividades domésticas. Salvaro (2009) recorda que, historicamente, o próprio processo de feminização do magistério está associado ao fato de ser um trabalho considerado “extensão da maternidade” e compatível com as tarefas domésticas. A partir dos anos 1970, contudo, as professoras passaram a aumentar consideravelmente o tempo dedicado à docência (TEIXEIRA; TOFOLLETTI; ARANTES, 2008, apud BARBOSA, 2011), mas mantiveram-se executando a maior parte do trabalho doméstico, o que atribui às mulheres uma sobrecarga de trabalho ainda maior.

Nessa pesquisa, conforme apresentamos na introdução deste trabalho, foram entrevistadas seis professoras e um professor (de forma que as mulheres representam quase 86% dos entrevistados, aproximando-se do perfil da docência no Brasil). Dentre as entrevistadas, cinco possuem filhos e uma é casada sem filhos. Todas afirmam que as tarefas domésticas fazem parte do seu cotidiano.

Eu tenho uma filha e é isso, ao mesmo tempo que eu estou trabalhando em tudo isso eu também cuido a casa, porque somos eu e a minha filha. Eu sou chefe de família, né. Então eu acabo fazendo as tarefas domésticas também. Eu faço a nossa alimentação, tudo que é doméstico eu também faço, não é só na sala de aula (LLC).

Ou seja, a partir da análise das entrevistas e discussão teórica, é possível identificar que a sobrecarga a que estão submetidos os trabalhadores e trabalhadoras desta categoria deve-se a uma complexidade de fatores. Inclui-se, portanto, a diversidade de atividades demandadas, como a preparação de aulas, correção de provas e trabalhos, leituras, estudos, e tarefas burocráticas. Somam-se o acúmulo de funções, que inclusive extrapolam a formação profissional do professorado; a integração de jornadas de trabalho motivadas pela baixa remuneração; e a dupla ou tripla jornada de trabalho das professoras, pelo acúmulo com as tarefas domésticas.

4.1.2 Mudanças e não-mudanças no trabalho docente

São inúmeras as pesquisas (GALDINO, 2012; BARBOSA, 2011) que têm apontado sobre as mudanças nas políticas educacionais e a consequente transformação das exigências do trabalho dos docentes enquanto agentes fundamentais na implementação das novas políticas. Nesse sentido, buscamos investigar nas entrevistas a percepção das professoras e do professor participantes sobre seu próprio trabalho, e se identificam, no seu cotidiano, transformações no fazer docente. Se no que se refere à sobrecarga os professores são unânimes, no que toca ao tema das transformações verificamos uma diversidade maior na percepção das docentes.

Quando questionados se percebem mudanças nas exigências do trabalho docente, dois tipos de respostas predominam: as que confirmam que há mudanças no trabalho; e as que afirmam que não percebem mudanças significativas que acreditam que deveriam ter ocorrido na educação. Entre as mudanças identificadas por alguns professores está a do “perfil do aluno”. Segundo Esteves (1991, apud SALVARO, 2009), foi a relação entre professores e alunos que passou por transformações profundas nos últimos anos, migrando da autoridade absoluta do professor, inclusive com traços de autoritarismo⁶, para uma posição atual em que o aluno “permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos

⁶ Utilizamos, aqui, a perspectiva freiriana para diferenciar “autoridade” e “autoritarismo”. Segundo, Ghiggi (2008), no verbete “autoridade” do Dicionário Paulo Freire (ZITKOSKI, REDIN e STRECK, 2008), enquanto a autoridade é crítica e visa a construção de autonomia dos educandos, o autoritarismo, por sua vez, imobiliza a liberdade e inibe ou até reprime as posturas questionadoras e desafiadoras dos educandos.

colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes” (p. 107 apud SALVARO, 2009, p. 51).

No mesmo sentido, uma das professoras entrevistadas, quando solicitada a explicar a “mudança de perfil” dos discentes, relata: “[...] os alunos não respeitam mais o professor, não respeitam os pais, tu não tens, tu não tens por onde segurar, sabe?” (NEK). Cabe destacar, entretanto, que relatos neste sentido são residuais entre as entrevistadas, predominando, no que se refere a relação com os alunos, narrativas de boa convivência, conforme abordaremos quando tratarmos de “Prazer e Sofrimento no Trabalho”, no item 4.2 deste capítulo.

Uma mudança bastante significativa, porém, aparece transversalizando diferentes momentos das entrevistas com as professoras: a mudança do sistema de avaliação. A partir do ano de 2012 a rede pública estadual do Rio Grande do Sul passou a adotar, entre outras mudanças, o sistema de avaliação “Emancipatória”, que passa a priorizar, segundo documento da Secretaria de Educação (SEDUC, 2011), a investigação contínua do processo de aprendizagem.

Considerando que não é objetivo deste trabalho detalhar a política implementada, podemos, de forma bastante simplificada, apresentar a mudança a partir de três pontos que tiveram grande impacto prático no trabalho docente. Primeiro, a partir dessa mudança a expressão do desempenho dos alunos deixa de ser por nota e passa a ser pelos seguintes conceitos: 1) Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA); 2) Construção Parcial da Aprendizagem (CPA); e 3) Construção Restrita da Aprendizagem (CRA). Segundo, deixa de referir-se a uma disciplina específica, passando a tratar da área do conhecimento, de forma que exige que os professores da área dialoguem e definam por consenso o conceito que corresponda à síntese do processo de aprendizagem daquela área. Por último, exige que a expressão do resultado seja acompanhada de um Parecer Descritivo que deve apontar as “competências e habilidades” apreendidas pelo aluno.

Apresentar, ainda que de forma resumida, esta mudança se torna relevante uma vez que está presente no relato de diferentes professoras desta pesquisa. Conforme NEK, que além da sala de aula, atua como coordenadora pedagógica, há grande dificuldade de trabalhar por áreas do conhecimento:

E o que é mais difícil, como nós estamos trabalhando agora com os conceitos e estamos trabalhando também com as áreas, trabalhar dentro da área há uma disparidade de como a gente vê a educação, que metodologias a gente vai utilizar. O pessoal ainda vê a avaliação como ponto culminante do processo, e não é.

No mesmo sentido, a professora PPC caracteriza como “resistência” a relação de alguns professores da escola onde atua como coordenadora pedagógica com este sistema de avaliação:

Nós temos uma dificuldade muito grande aqui na escola do pessoal trabalhar com as menções, né, com os nossos conceitos que a gente trabalha, eu tenho professores aqui que me dizem assim: “mas eu não aceito trabalhar com letras, eu não aceito trabalhar com letras”. Daí vem e me pergunta assim: “ele tirou 4,9, que letra eu boto pra ele?”. Sabe? Então se a pessoa não aceita... E ela diz que é uma resistência dela. Então tu tens todo esse trabalho de fazer uma conscientização, né, de fazer com que a pessoa entenda. Esse lado eu acho que é bastante desgastante, assim...

Cabe destacar que não é nosso objetivo avaliar esta política, mas situá-la enquanto promotora de mudanças práticas no trabalho docente. Para não correr o risco de ser infiel ao relato das professoras, é preciso advertir, também, que sequer elas, nestes depoimentos, estão se opondo à implementação do novo sistema de avaliação, mas relatando as dificuldades do processo de mudança.

Mas, além das transformações, surge de forma muito categórica no relato de algumas professoras entrevistadas, a crítica à “não-transformação”, à “não-mudança”, que mantém a escola e a profissão docente presas a um modelo considerado obsoleto. Tais relatos estão associados aos poucos recursos tecnológicos que dispõe a educação pública. Uma das professoras entrevistadas, nesse sentido, relata: “eu não percebo mudança muito grande não, assim, mas nós continuamos trabalhando com o quadro e ninguém chegou e nos deu outra alternativa, assim” (MRV). Outra professora entrevistada identifica na defasagem tecnológica um dos principais motivos da baixa atratividade da escola para os jovens: “[...] a gente está fazendo alguns projetos para ver se desperta o interesse dessa gente pela escola. E a escola está... tu vê, criança tem celular, comunicação a mil aí, e a gente continua trabalhando...”. A pesquisa de Oliveira (2007) acerca do uso das tecnologias da informação e comunicação por docentes do ensino médio, nesse sentido, revela um sentimento de permanente “atraso” das professoras com relação ao uso da tecnologia. Em nossa pesquisa, contudo, não parece se tratar de um sentimento de desatualização “das” professoras em relação as tecnologias, mas da própria escola e do sistema educacional frente ao avanço da comunicação. Ou seja, o problema identificado, desta forma, não é individual, da professora, mas coletivo, da escola e do sistema escolar.

O que identificamos, analisando a subcategoria “mudança”, portanto, é um paradoxo coerente com a amplitude e complexidade deste tema. Se por um lado há mudanças importantes, conforme mencionam algumas docentes, é igualmente verdadeiro que as escolas mostram

dificuldade em atualizar-se acerca das questões de tecnologia e comunicação, o que é mencionado também quando as professoras tratam do excesso de trabalho burocrático. Nesse sentido, a categoria “mudança”, quando analisada pelas próprias trabalhadoras, carrega também a sua negação. As mudanças e “não-mudanças”, dessa forma, compõe o trabalho docente, se relacionam com a organização do trabalho e influenciam na saúde mental desta categoria.

4.1.3 Autonomia

Antônio David Cattani (1996) define como “autonomia” a capacidade de “tomar decisões enquanto ser, ou grupo racional e consciente” (CATTANI, 1996, p.147). Segundo o autor, este conceito antagoniza-se à dependência e à submissão e, no que se refere ao trabalho, “implica a possibilidade de escolha das tarefas, dos meios e do sentido do trabalho, resultando em dignidade e satisfação” (CATTANI, 1996, p.147), de forma que está estreitamente relacionado à saúde mental. Tratando da educação, Martins (2010), define autonomia como o poder da escola para “organizar seu trabalho de forma mais eficiente e democrática” (MARTINS, 2010, p. 10). A autonomia do trabalhador docente, no mesmo sentido, é a capacidade de organizar seu trabalho de forma mais adequada à realidade. A autonomia docente, entretanto, pode ser compreendida no mínimo por duas concepções bastantes distintas: uma delas individual; a outra, coletiva.

É extensa a bibliografia que trata da perda de autonomia no trabalho docente (BERNARDO, 1998; LANDINI, 2006; SOUZA, 2009), o que nos levou a abordar essa temática nas entrevistas. O que visualizamos, entretanto, foram respostas mais heterogêneas, em que parte significativa das entrevistadas considera que não há perda de autonomia no seu trabalho, enquanto algumas relataram considerar que a autonomia é parcial e outras, ainda, que não há autonomia. Mais complexo do que a mera divergência, o que podemos identificar, na verdade, são distintas interpretações deste conceito.

Determinada compreensão da autonomia vai no sentido do isolamento, considerando que o fazer em sala de aula, ao ser determinado em última instância pelo próprio trabalhador, determina um fazer autônomo. Martins (2010) afirma que é comum entre os professores relatos que “ao discordarem de alguma medida administrativa ou proposta governamental, afirmam que ‘quem manda na minha sala, sou eu’” (MARTINS, 2010, p.11). Entre as participantes da nossa pesquisa, muitos relatos vão na mesma direção, como o da professora MRV, que afirma que:

Eu sempre fui autônoma. Não sei se é porque eu sempre fui professora de escola pública e na escola pública a gente tem esse privilégio de ser autônoma, né, a gente ainda consegue fazer, né. É claro que tu tens o conteúdo, tu tens o currículo para seguir, mas esse currículo a gente consegue flexibilizar. Quem quer consegue. Tu tens autonomia. E dentro da sala de aula também tu és autônomo. Eu me considero autônoma, eu não tenho como me queixar disso, assim. Eu nunca me senti presa a uma determinação, nem de coordenação, nem de direção. Eu sempre fui muito autônoma. Eu faço minha aula como eu quero, assim.

Partilhando deste entendimento, outra professora, quando questionada sobre interferências na autonomia do trabalho docente, responde: “Acho que tem pessoas que têm tentado. Muito. Mas depois que fecha a porta da sala de aula o espaço ainda é do professor” (ALM). Na contramão desta compreensão, Notário (2007) apresenta argumentos divergentes dos autores que afirmam haver total autonomia no trabalho docente. Para ele, a autonomia no trabalho não depende da mera vontade do trabalhador “ou da sua disposição política ou moral” (NOTÁRIO, 2007, p.94), mas da garantia de condições para tal. Segundo o autor, é componente necessário para a garantia de autonomia o domínio não apenas da ação, mas possibilidade de reflexão sobre ela. Para tanto, seria necessário tempo hábil, por exemplo, para o planejamento das aulas, o que, como vimos, é raro no cotidiano de trabalho docente. Ao encontro destas considerações, Martins (2010, p.11) alerta que essa concepção individual sobre autonomia pode ser perigosa por responsabilizar exclusivamente o professor, ignorando a forma como se organiza o trabalho escolar: “muitas vezes autonomia pode ser erroneamente entendida como isolamento, o que reforça a hierarquia docente e afasta o professor de decisões que o afetam e que são tomadas fora de sala de aula”.

Assim, nos parece um erro desconsiderar que parte das professoras identifica que há, sim, autonomia no trabalho docente. Por outro lado, é necessário, e parte do trabalho de análise, reconhecer que esta interpretação aparece quando considerada “para dentro da sala de aula”, isolada de decisões políticas que se dão em outras esferas. Segundo Notário (2007), a escola também apresenta a divisão técnica do trabalho que visa atrelar seu funcionamento aos interesses do capital, o que permite que o Estado exerça determinado controle sobre os trabalhadores, o que, é certo, limita a autonomia docente.

Em que pese essa consideração, o próprio autor (NOTÁRIO, 2007), com base em Souza (1993), assim como Silva (2007b), ressaltam que não se pode igualar o trabalho docente ao trabalho fabril, uma vez que, apesar das crescentes dificuldades, a parcelização é bastante distinta e o trabalho fabril muito mais fragmentado. Já ao trabalho docente é sempre reservado determinado grau de autonomia, uma vez que o cumprimento de requisitos como o planejamento, execução e

avaliação – apesar das dificuldades objetivas na sua realização – fazem parte da atividade laboral das professoras. Assim, o que aparece nestes autores é que há no trabalho docente, ao mesmo tempo, controle e autonomia, com importantes limitações desta em função daquele. “Mesmo que o professor adote determinadas posturas contrárias às determinações da administração em seu cotidiano com os alunos, essa postura constitui-se numa autonomia relativa” (SILVA, 2007a, p. 115). Alguns relatos das professoras entrevistadas vão ao encontro desta ideia:

A autonomia do trabalho eu acho que cada um dentro da sua sala de aula é autônomo para fazer o que quiser. Mas o que eu vejo assim ó, a escola não tem autonomia. As escolas não têm autonomia no momento que vem um regimento dentro de parâmetros que a gente tem que se adequar, mesmo que a gente... [discorde]. Agora mesmo a gente trabalhou muito para que a gente continuasse com as notas, saísse da emancipatória. O pessoal, né. Não interessa, o resultado tem que ser desse jeito. Não importa se tu trabalhas com nota, com conceito, é a forma que tu trabalhas que diferencia teu trabalho. Não, isso veio tudo pronto da CRE. A grade veio pronta da CRE. (NEK)

O relato desta professora vai ao encontro da discussão sobre autonomia relativa, identificando que, se por um lado, há determinado nível de controle sobre o próprio trabalho “dentro da sala de aula”, por outro lado, há determinações que se dão de forma verticalizada, a partir, neste caso, da Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Acerca disso, Hameline (1995, p.71, apud SILVA, 2007a, p. 115), destaca que “a prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adotadas por outros professores e por regulamentações organizacionais”, ou seja, apesar de resistir ao controle e à racionalização no âmbito da sala de aula, o professor está sujeito a determinadas normas. Ao encontro do relato anterior, outra professora, que exerce a função de coordenadora pedagógica, considera que “algumas coisas têm flexibilidade”, mas não deixa de destacar que “[...] têm coisas que vem da mantenedora e tem que ser, né. Por exemplo, nós recebemos da mantenedora algumas ordens que vem, né, e aí não tem o que fazer, daí tem que ser, né, não tem muito como mudar, assim” (PPC).

Notário (2007), destaca, ainda, que outros fatores passam a interferir no trabalho de professores e professoras, como o crescente peso dos livros didáticos e das avaliações externas no contexto escolar, que acabam limitando a autonomia docente por extrapolarem o papel de apoio pedagógico, tornando-se quase que uma prescrição, direcionando a atividade docente. Uma das professoras entrevistadas chama a atenção para a relação entre o livro didático e a interferência na autonomia. Quando questionada se o professor tem autonomia em seu trabalho, pondera: “É, aquele professor que não segue o livro que vem lá de cima que alguém escreve o conteúdo para vender, que consegue elaborar seu conteúdo, que não reproduz, somente, o livro, né” (NEK). Essa

consideração é importante pois embora o livro didático não determine rigidamente o trabalho de professores e professoras, pode ser considerado um direcionamento, e dependendo da forma como é utilizado, pode refletir na autonomia do processo de trabalho (SILVA, 2007b).

As avaliações externas, por sua vez, aparecem brevemente no relato das professoras entrevistadas, mas não devem ser desconsideradas nesta discussão. Notário (2007) identifica que tais avaliações servem muito pouco à comunidade escolar e ao professor, em particular, no processo de reflexão e revisão de sua prática, estando muito mais a serviço do controle externo sobre a escola e o trabalho docente. Esta compreensão, bastante comum na bibliografia de vertente crítica quando trata da autonomia e da interferência no trabalho docente, nem sempre é percebida pelos professores. Entre as docentes entrevistadas, por exemplo, só há uma menção explícita à interferência a partir deste tipo de avaliação.

[...] as avaliações que vêm do governo mesmo... *nós estamos fazendo um projeto aqui que a CRE nos obrigou por causa da... que nós ficamos com o IDEB lá em baixo.* Mas por que? Porque os alunos se negam a fazer as provas. Vem a prova e eles fazem de qualquer jeito. Então né, eu não sei se isso mede alguma coisa, essa tal de meritocracia que vem para cima de aluno, para cima de professor, cada vez mais, né. Diz que agora mesmo isso que vem do governo é extremamente meritocrático para nós professores. Eu não sei. (NEK– Grifo nosso)

O relato desta professora evidencia um nível de interferência que se dá através da necessidade de a escola elaborar determinado projeto, por exigência da Coordenadoria Regional de Educação (CRE), como resposta ao resultado da instituição na prova do IDEB. Importante destacar, também, que a necessidade deste projeto é colocada apesar da avaliação da professora, que também cumpre o papel de coordenadora pedagógica na mesma escola, que atribui o resultado ao desinteresse dos alunos na realização desta prova. Além disso, são variadas as avaliações externas as quais estão submetidos escolas, professores e alunos, sob uma multiplicidade de pretextos. A maior delas é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que passou a ser a avaliação para o Sistema de Seleção Unificado (SiSU), a “porta de entrada” da maioria das Instituições de Ensino Superior.

Considerando a dimensão desta prova, alguns professores foram questionados sobre a influência do ENEM, ainda que esta não estivesse entre as perguntas previamente organizadas para entrevista. A pergunta foi acrescentada em algumas das entrevistas porque dialoga com o debate de autonomia e porque fomos visualizando que, tratando-se, na maioria, de docentes do ensino médio, o conteúdo das aulas poderia sofrer influência, inclusive por demanda dos próprios alunos.

Esta hipótese, contudo, foi negada pela maioria das professoras interrogadas a esse respeito. Uma das professoras, contudo, apesar de afirmar que considera que não há interferência em sua prática docente responde, na sequência, que o trabalho da escola é voltado para o ENEM:

É que lá na escola é bem voltado para o ENEM, já. Eu mesmo que dou língua estrangeira, eu dou mais interpretação de texto, é compreensão, é coisas assim, sabe. Trabalho temas atuais, claro, e trabalho mais. A gente todo começo, todo ano, todo conteúdo de todos os professores são voltados para o ENEM. (VPF)

Neste relato, podemos identificar que apesar das provas influenciarem o conteúdo trabalhado em sala de aula, a professora não reconhece como interferência na autonomia de seu trabalho. Questões como essa indicam que o sistema de interferência no trabalho docente e da consequente perda de autonomia por mecanismos como as avaliações externas são, muitas vezes, sutis e pouco perceptíveis aos docentes envolvidos em suas atividades.

Se é certo que, por um lado, este nível de autonomia é limitado, por tudo que já tratamos, seria incorreto desconsiderar sua importância, tanto para a saúde dos trabalhadores que gozam de algum controle sobre o processo, quanto para o próprio sistema educativo, no que se refere ao resguardo da pluralidade de ideias e possibilidade de trabalhar a partir de uma perspectiva crítica. Neste sentido, aparece frequentemente entre as professoras e o professor entrevistados a preocupação quanto a interferência neste espaço de autonomia ainda garantida, a castração da autonomia mesmo “da sala de aula para dentro”. Uma das professoras entrevistadas considera que esta interferência já está em curso:

[...] há uma intervenção muito grande na prática dos professores em sala de aula, e daí não só da secretaria de educação. Tem toda a questão da judicialização da educação, então é o judiciário que está judicializando a educação, e daí está o judiciário dizendo como é que o professor deve trabalhar; o legislativo, e não sei se tu viste as notícias hoje, mas hoje foi protocolado na câmara de vereadores o projeto de lei da escola sem partido! Isso é o legislativo dizendo como a educação tem que funcionar. Então assim, há muitas interferências, e isso atrapalha o trabalho da gente. E mais do que atrapalha, os professores acabam perdendo o entusiasmo, acabam perdendo a motivação, porque a gente que está na sala de aula adora a sala de aula (LLC).

Este relato sintetiza a relação da perda da autonomia com a saúde mental de professores e professoras e dialoga com o justo sentimento de ameaça, relatado por outras docentes entrevistadas. Se os trabalhadores desta categoria identificam, em geral, que há – pelo menos em algum grau – autonomia para desenvolver suas atividades uma vez que “dentro da sala de aula” o espaço é do professor, consideram que isso está ameaçado, sobretudo por iniciativas como o Programa Escola Sem Partido, apresentado como Projeto de Lei (PL) Federal e de diversos estados e municípios.

Segundo informações publicadas no site do Programa, o projeto busca combater “a doutrinação política e ideológica em sala de aula” (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2017). Trataremos de forma muito breve este tema, uma vez que não se trata do objetivo deste trabalho aprofundá-lo, mas manifestamos nosso acordo com Algebaile (2017) para quem o projeto está orientado para “coibir a abordagem de determinados temas no processo formativo escolar” (ALGEBAILLE, 2017, p. 66-67), ou seja, para a vigilância e cerceamento da atividade docente. É neste contexto que outros docentes manifestam preocupação quando questionados sobre autonomia do trabalho:

Ainda, cara, ainda se tem autonomia. [...] apesar de a gente estar entrando numa espiral descendente que está nos levando para o fundo do poço. Agora a proposta da escola sem partido aqui em Pelotas, no Rio Grande do Sul já tem há algum tempo, acho que um ano ou dois, no Marcel Van Hatten entrou com o projeto Escola Sem Partido, felizmente não andou, são tentativas de intimidar o professor na discussão de certos temas que os caras não querem que se discuta (MDB).

[...] depois que fecha a porta da sala de aula o espaço ainda é do professor. A gente corre o risco de, com essas tentativas absurdas que tem ocorrido, de que a gente não possa falar mais nada, não dizer o que pensa, apenas reproduzir, acho muito perigoso. Eu temo, eu temo. (ALM)

Assim, é importante considerar, antes de tudo, as variadas interpretações sobre “autonomia”, ponto chave para identificarmos que mesmo as respostas mais positivas nesta subcategoria, que consideram que há autonomia no trabalho docente, versam sobre determinada concepção que trata da atividade docente isolada das decisões políticas e da organização educacional que se dão de forma hierarquizada. Desta forma, podemos considerar que a autonomia do trabalho docente é relativa, pois relaciona-se com decisões sobre as quais tem, em seu cotidiano, pouca participação, além de sofrer a influência, mesmo que sutil, de avaliações externas e mesmo do livro didático. Por fim, mesmo o espaço de autonomia possível, apesar destas interferências menos explícitas, está sob ameaça por projetos como o Escola Sem Partido, que busca cercear a liberdade pedagógica do trabalhador docente, representando um ataque mais incisivo à autonomia.

4.2 Prazer e sofrimento no trabalho – “Os professores, hoje, estão aqui porque gostam dos alunos, entendeu? E nós estamos doentes. Todos estamos doentes”

A categoria “sofrimento” ganha grande importância a partir dos estudos de Cristophe Dejours (MORAES, 2005). Para este autor, o sofrimento é inexorável ao trabalho na medida que este exige o envolvimento subjetivo (mesmo nas tarefas mais mecânicas há um grau de

subjetividade) do trabalhador. É a organização do trabalho que vai determinar, portanto, se este sofrimento poderá ser revertido em prazer ou se tomará o curso de sofrimento do tipo patógeno. Nesse sentido, a organização do trabalho, que discutimos anteriormente, tem relação orgânica com a dinâmica de prazer e sofrimento no trabalho (DEJOURS, 1992).

No que se refere ao contexto docente, Moraes (2005) destaca o interessante resultado de pesquisa desenvolvida pelo Laboratório do Trabalho da Universidade de Brasília (UnB) em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) que revela que ao mesmo tempo que 90% dos professores e professoras declaram estar muito satisfeitos com o trabalho, quase metade (48%) apresenta algum sintoma característico da Síndrome de *Burnout*. Desta forma, podemos identificar nestes dados que a realidade do trabalho docente é extremamente complexa e que nele convivem o prazer e o sofrimento.

Consideramos necessário, de forma introdutória, alguns apontamentos acerca da evolução da teoria de Dejours, enquanto um dos mais importantes autores neste campo, nos estudos que relacionam trabalho e sofrimento. Destacamos que, no desenvolvimento de suas pesquisas, o autor, que em princípio buscava identificar o surgimento de doenças mentais específicas do trabalho entre profissionais semiqualeificados na França, não encontrou evidências de patologias deste tipo, mas, sim, de comportamentos estranhos e doenças somáticas. A partir disso, Dejours foi avançando de um modelo causal para uma interpretação dinâmica da relação entre trabalho e sofrimento, segundo a qual os trabalhadores experimentam uma “vivência subjetiva intermediária entre a doença mental descompensada e o conforto ou bem-estar psíquico” (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994, p. 127, apud MORAES, 2005, p. 167), lutando – na maioria das vezes contra a tendência imposta pela organização do trabalho – pela preservação de sua saúde mental e contra o adoecimento.

É preciso considerar, portanto, que o trabalho não é gerador exclusivamente de sofrimento patógeno e de adoecimento, mas, apesar de tudo que tratamos na discussão sobre organização do trabalho, se constitui como fonte de prazer, o que também será abordado na discussão desta categoria, no item 4.2.4. Entretanto, se destaca no relato das professoras diversos elementos ligados ao sofrimento, tais como as doenças, os afastamentos, os sinais e sintomas, a medicalização, e outras fontes de sofrimento. Todos esses, segundo o relato das professoras entrevistadas, apresentam algum tipo de relação com o trabalho. Abordaremos a seguir cada um desses elementos na forma de subcategorias, assim como o prazer no trabalho. Contudo, se, conforme afirmamos com base em Dejours (2013), o sofrimento faz parte do trabalho, podendo converter-se em prazer

e fortalecimento da saúde mental, um elemento fundamental está na interface entre a organização do trabalho e a dinâmica de prazer e sofrimento: o (não) reconhecimento e a (des) valorização. Nesta perspectiva, optamos por iniciar a discussão sobre prazer e sofrimento abordando justamente este tema, que se mostrou recorrente entre as professoras entrevistadas e fundamental para compreender o sofrimento a partir da teoria utilizada.

4.2.1 (Não) Reconhecimento e (Des) Valorização

Consideraremos aqui que, no contexto da educação, os conceitos de “reconhecimento” e “valorização” estão bastante próximos⁷ e se evidenciam, em verdade, na maioria dos casos, pela sua negação: pelo “não reconhecimento” e pela “desvalorização”. Dejours (1999) defende que a maioria dos trabalhadores se esforçam no desempenho de suas atividades, nas quais despendem energias e grande investimento pessoal. Nesse sentido, é justo que esperem reconhecimento por sua contribuição. A categoria docente, por sua vez, passa por um processo acentuado de desvalorização social, ou seja, de perda de reconhecimento da importância de seu trabalho, o que aparece de diferentes formas, como a desvalorização salarial e, muitas vezes, o sentimento de não reconhecimento pelos alunos, pelos pares, pelos pais e pelo conjunto da sociedade.

Conforme colocamos na introdução da discussão desta categoria, o sofrimento, segundo Dejours (2013), faz parte do trabalho. Isso porque o ato de trabalhar pressupõe lidar com o imprevisível, requer mobilizar a inteligência e subjetividade do trabalhador. Em troca deste investimento o que o trabalhador espera é justamente o reconhecimento. “É graças ao reconhecimento que uma parte essencial do sofrimento é transformada em prazer no trabalho” (DEJOURS, 2013, p. 19). O mesmo autor (DEJOURS, 1999) destaca que o reconhecimento atua no plano da construção da identidade e dá sentido ao sofrimento:

Eis o que confere à relação para com o trabalho sua dimensão propriamente dramática. Não podendo gozar dos benefícios do reconhecimento de seu trabalho, nem alcançar assim o sentido de sua relação para com o trabalho, o sujeito se vê reconduzido ao seu sofrimento e somente a ele. (DEJOURS, 1999, p. 34-35).

Pela importância do reconhecimento na saúde mental é que consideramos pertinente adicionar entre as questões da entrevista a pergunta sobre valorização do trabalho, destacando

⁷ Neves e Seligmann-Silva (2006) chegam a tratar como sinônimos, enquanto Pereira e Vieira (2011) referem-se ao reconhecimento como “valorização do esforço” (p. 03)

tratar-se de uma questão bastante ampla, em que podia ser comentado desde a valorização salarial até o reconhecimento pelos alunos, pelos colegas, pelos governos e pela sociedade.

Não é ausente entre as professoras entrevistadas o sentimento de reconhecimento, porém, é mais recorrente em seus relatos a queixa de desvalorização. Esta constatação vai ao encontro da pesquisa de Moraes (2005) que demonstra em seus resultados a prevalência do sentimento de desvalorização e não-reconhecimento, presente na resposta de 22 das 33 professoras participantes. Em nosso estudo, por tratar-se de uma pergunta bastante ampla, esse tipo de quantificação não apenas se torna difícil, mas não daria conta de expressar a complexidade de algumas respostas que identificam, por exemplo, valorização pelos alunos, mas desvalorização pelos governos e pelo conjunto da sociedade, ou que apresentam outras considerações. Apesar disso, é possível afirmar que os relatos de desvalorização e não-reconhecimento também são majoritários.

Uma das professoras participantes da pesquisa chama atenção para a dificuldade de reconhecerem o próprio trabalho que desenvolvem. Embora, conforme discutimos quando tratamos da autonomia, o trabalho docente não possa ser equiparado ao trabalho fabril, podemos considerar que dada a organização do trabalho e a autonomia apenas relativa que possuem no desenvolvimento de suas atividades, o trabalhador docente também tem dificuldade de perceber a totalidade de seu trabalho, muitas vezes executando por “obrigação” a sua parte no processo (SALVARO, 2009). Essa dinâmica de trabalho dificulta que as próprias docentes possam reconhecer o trabalho que executam. Nas palavras da professora:

Acho que nós somos muito desvalorizados num todo. Começa desde o governo até nós mesmos. Nós não conseguimos valorizar o trabalho que nós fazemos. A gente, acho que não consegue se enxergar como alguém que está dentro da escola pública, que trabalha com alunos carentes, as vezes com alunos que tem muita carência de tudo, tanto de material, de recurso humano, tudo, falta tudo. E a gente faz trabalho bom, mas a gente não percebe o trabalho que a gente faz. (MRV).

Apesar deste relato chamar atenção para o não reconhecimento do próprio trabalho, é na ausência de reconhecimento externo que se concentra a maioria das queixas e grande parte da frustração das professoras entrevistadas. Nesse aspecto, se destaca a falta de reconhecimento do conjunto da sociedade, com a perda de prestígio, e a falta de reconhecimentos pelos governos, o que aparece, principalmente, pela desvalorização salarial. No que se refere à perda de reconhecimento social, uma das professoras aponta: “Hoje em dia professor perdeu o status, e cada vez mais perde esse status que se tinha há algum tempo atrás. Não se tem mais, né, não se tem mais. [...] Isso é muito complicado, isso faz um estrago grande, assim, na autoestima da gente, né,

no teu profissional” (LLC). A perda do prestígio está associada à percepção da docência como profissão menor que, segundo Souto e Paiva (2013), atinge até mesmo os futuros professores.

Diversos autores (BARBOSA, 2011; SOUTO; PAIVA, 2013) apontam, contudo, que o declínio de prestígio da profissão docente e a falta de reconhecimento social estão associados a questão salarial. Nas palavras de Barbosa (2011, p. 47), “os salários surgem como um dos principais causadores da desvalorização social sofrida pelos professores”. Dejourn (2013) destaca que a retribuição material não é o que mobiliza a maioria dos trabalhadores, mas sim a retribuição simbólica, entretanto, elas podem estar relacionadas na medida que a aquela própria também resguarda uma dimensão simbólica. O mesmo autor (DEJOURS, 1992) afirma que a questão salarial contém significações concretas, já que é a forma como sustentam a si e suas famílias, mas também abstratas, na medida que representa sonhos e projetos.

Barbosa (2011), em estudo sobre o salário dos professores no Brasil, apresenta importante pesquisa de Sampaio et al. (2002), publicado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que compara o salário de professores e professoras com outros profissionais com nível de formação equivalente. Essa revela que no “Brasil, médicos e advogados ganham, em média, quatro vezes o que ganha um professor que atua nas séries finais do ensino fundamental” (BARBOSA et al., 2002, p. 108, apud BARBOSA, 2011, p. 91). Comparações deste tipo não são simples e muitas vezes têm o resultado da diferença salarial justificado por “vantagens” dos profissionais docentes em relação aos demais, como as férias e “menos tempo de trabalho”. Desse segundo ponto vale ressaltar que as pesquisas costumam desconsiderar o tempo total de trabalho, contabilizando apenas as horas dedicadas ao ensino, o que, como vimos, representa apenas parcela do tempo real de trabalho dos docentes.

A realidade de desvalorização salarial aparece com frequência no relato das professoras entrevistadas em nossa pesquisa. Quando trata da desvalorização, uma das professoras desabafa: “[Desvalorização] financeira então nem se fala, não é uma profissão que tu tenhas a possibilidade de ganhar qualidade de vida pela remuneração, tu não tens essa possibilidade”. Este relato expressa tanto a situação concreta, como mencionava Dejourn (1992), quanto a dimensão subjetiva, que se refere aos sonhos e planos. Podemos frisar, ainda, que a desvalorização salarial tem relação histórica tanto com a feminização do trabalho docente, conforme tratamos no capítulo 3 e também no presente capítulo, quanto com a ideia vocacional ligada à atividade de ensinar que estaria, nesta

perspectiva, recompensada na “realização do outro”, dispensando uma compensação financeira justa (OLIVEIRA, 2016).

Não podemos ignorar, também, o contexto em que se deram as entrevistas com essas professoras da rede pública estadual do RS, de congelamento e parcelamento dos salários desde 2015, conforme noticiado amplamente na imprensa (G1, 2015), quadro agravante à já baixa valorização salarial do magistério. Essa situação é mencionada por todas trabalhadoras entrevistadas e tem se mostrado grande fonte de sofrimento da categoria docente não apenas pela desvalorização que denota. Soma-se a isso a imprevisibilidade quanto ao futuro, uma vez que se torna incerto quanto receberão ao final do mês, o número de parcelas para terem o salário quitado e, conseqüentemente, a capacidade de custearem suas despesas.

Salário congelado desde que o Sartori entrou, salário parcelado, é desesperador, cara. É desesperador tu ver colegas, por exemplo, adoecendo. Nós temos quatro colegas com atestado médico, agora, lá no Leivas. Quatro professores com atestado médico. Isso não é pouca coisa, são quatro pessoas doentes. (MDB).

E aí assim, tu vê o quadro, nós estamos há três anos no magistério estadual sem receber um centavo de aumento, e tu trabalha como, né? Por isso que eu digo, o nosso trabalho é muito bom. Porque nenhum professor deixa de dar aula, né, e as escolas estão funcionando, e nós não estamos recebendo aumento nenhum de salário. E a gente tenta fazer o máximo. (MRV).

Eu tento me manter e faço um esforço danado porque realmente eu nunca esperei ficar rica trabalhando, nunca esperei isso, porque eu sabia que o magistério no nosso país ele não é valorizado. Mas hoje em dia nós estamos sem receber salário! Olha que coisa absurda isso. Entendeu? Como que um profissional vai para sala de aula, como que vai ter motivação vivendo essas condições impostas por quem é o mantenedor, porque deveria manter o respeito, de quem deveria ter o respaldo. (LLC).

É possível identificar, nesse sentido, que as trabalhadoras docentes têm, neste quadro de desvalorização e falta de reconhecimento, fontes que conduzem ao sofrimento, o que é agravado pela situação conjuntural, de parcelamento e congelamento dos salários. A gravidade do sofrimento psíquico fica evidente e ganha grande repercussão quando chega a atitudes extremas, como no caso da professora aposentada que tentou atear fogo no próprio corpo, em uma agência do Banco do Estado do Rio Grande do Sul – Barnrisul, em Pelotas, em dezembro de 2016, quando identificou que não havia recebido o 13º salário (CLICRBS, 2016).

Nesse sentido, embora a retribuição material não seja a maior fonte de mobilização dos trabalhadores (DEJOURS, 2013), a situação das educadoras gaúchos – descrita como “desesperadora”, pelo professor participante da pesquisa – evidencia uma preocupante fonte de sofrimento, tanto pelo seu conteúdo simbólico quanto por sua dimensão objetiva. Como afirmamos

quando iniciamos a discussão desta categoria, o trabalho docente não está submetido apenas à desvalorização e não-reconhecimento, mas convive com manifestações opostas, que dão sentido ao trabalho e o tornam mentalmente suportável. Trataremos desses aspectos adiante, quando abordarmos a subcategoria de “prazer no trabalho”.

4.2.2 Agravos à saúde docente

Já mencionamos no capítulo anterior diversas pesquisas que têm evidenciado agravos à saúde docente. Se o trabalho é um espaço de sofrimento e, principalmente, se o trabalhador recebe baixo reconhecimento pelo empenho na execução de suas atividades – execução na qual se empenha subjetivamente –, tal situação pode se desdobrar em sinais de fragilização da saúde deste trabalhador. Em nossa pesquisa, identificamos no relato das professoras diversos apontamentos de agravos à saúde docente, como menções ao adoecimento, às licenças e afastamentos, à medicalização, ao desânimo, além de diversos sinais e sintomas.

Não abordaremos essas questões a partir de uma perspectiva unicausal. A relação entre trabalho e saúde, como já afirmamos, é complexa e nem sempre conduz ao sofrimento patogênico, ao aparecimento de doenças ou manifestação de sintomas. Ainda, quando isso se dá, a relação com o trabalho nem sempre é evidente. Consideramos essas questões e ressaltamos que nossa pesquisa não dá (e nem poderia) respostas definitivas, mas busca contribuir na discussão sobre saúde do trabalhador docente, partindo, para tanto, da narrativa das próprias professoras.

SILVA (2007b) apresenta ampla lista de manifestações de agravos à saúde que incluem calos nas cordas vocais, distúrbios digestivos, dores nas pernas, nas costas, nos braços e na garganta, rinite, cansaço mental, esquecimento e, claro, transtornos psiquiátricos. Nas entrevistas que realizamos, algumas professoras relataram terem vivenciado processo de adoecimento relacionado ao trabalho, enquanto outras destacaram que o estresse relacionado à docência agrava sintomas de doenças. Como exemplo do primeiro caso, uma professora relata ter sofrido de crises de pânico (ALM), atribuídas à péssima relação no ambiente de trabalho. Outras professoras identificam que a psoríase (MRV) e as crises de enxaqueca (PPC) são afetadas por situações de estresse no trabalho. Casos como esses não são raros e destacam a categoria docente como uma das que mais se afastam do trabalho por motivos de saúde (ANDRADE, 2007).

É certo que sinais de agravos à saúde nem sempre resultam em concessão de Licença Saúde, com pequenos afastamentos, muitas vezes, negociados na própria escola. Também por isso os índices de afastamentos concedidos pelo órgão responsável são tão alarmantes, como é destacado por diversos pesquisadores na área (NEVES; BRITO; ATHAYDE, 2014; VIEIRA, 2010; GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005; LEAL; CARDOSO, 2015), já mencionados no capítulo anterior. Embora esses dados não tenham sido concedidos pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), quando solicitados para nossa pesquisa, a partir do relato das professoras é possível identificar que a quantidade de faltas e afastamentos também configuram um problema na rede pública estadual do RS.

Hoje, na escola aqui nós estamos com 4 profissionais doentes, afastados, né. E daí os outros, que estão trabalhando, eles estão substituindo. Tu acabaste de presenciar isso: “estou indo” (referência à mensagem de uma professora que estava doente e avisou que iria dar aula). Mas as pessoas, os professores adoecem pelo exercício, mas também porque acabam fazendo o dobro do seu trabalho. Nós estamos no estado, hoje, numa condição que tu não há um dia que tu não tens um professor dando uma aula paralela, atendendo duas turmas ao mesmo tempo. Isso é extremamente desgastante. (LLC).

Ao encontro deste, os relatos de outras três professoras apontam para questões relacionadas aos afastamentos por motivos de saúde. É o que também indica Andrade (2007), que, analisando a situação da Rede Municipal de Ensino de São Luís (MA), identifica que no ano de 2006 quase um quarto do quadro docente licenciou-se por problemas deste tipo. Ao mesmo tempo que observamos expressivo número de afastamentos e licenças – seja a partir do relato das professoras entrevistadas nesta pesquisa, seja pelos apontamentos de diversos outros estudos –, precisamos considerar que muitos docentes permanecem trabalhando mesmo em estado de sofrimento, o que se dá tanto pelas estratégias de defesa elaboradas quanto pela medicalização que mantém o trabalhador funcional para suas atividades mesmo sem alterar a organização do trabalho que, como vimos, afeta a saúde docente.

Nesse sentido, embora a medicalização possa ser considerada uma das estratégias desenvolvidas, conforme discutiremos adiante, não pode ser desconsiderada enquanto indício de agravo à saúde desses trabalhadores. Conforme uma das professoras relata: “Não é contínuo, mas as vezes eu faço [uso de medicamento] e as vezes eu faço aqui dentro [da escola]. Às vezes eu estou muito, muito pilhada, assim, eu faço uso de medicamento” (VPF). Ao encontro desta, outras professoras confessam fazer ou já terem feito uso de algum tipo de medicamento, e as profissionais que não fazem uso confirmam que é comum entre os colegas: “Ai, eu acho que a maioria toma

medicação hoje em dia. Pergunta quem é que não toma? Eu não tomo mais. Mas pergunta quem é que não toma a medicação, né” (NEK).

No mesmo sentido, diversos sinais e sintomas podem ser identificados enquanto agravos à saúde docente que não chegam, necessariamente, a configurar uma patologia ou demandar o afastamento do trabalho. Neves e Seligmann-Silva (2006), indicam uma série de “enfermidades psicossomáticas” entre professoras, como o cansaço, alterações digestivas, insônia e dores de cabeça. Entre as professoras que entrevistamos está presente a queixa de dores no peito, nos ombros e na coluna; as dores de cabeça e enxaquecas; e dores no maxilar; todas atribuídas à tensão. Mas dois grupos de sinais e sintomas chamam atenção pela recorrência: o desânimo e a insônia.

Em estudo realizado por Andrade (2007), mais da metade das professoras (55,5%) apontam como “frequente” o problema de insônia, o que é verificado, de forma semelhante, entre as professoras da rede pública estadual do RS participantes de nossa pesquisa, em que 4 (quatro) das 7 (sete) professoras entrevistadas mencionam a insônia como impacto do trabalho em sua saúde. Segundo Webber e Vergari (2010), a insônia se desenvolve em períodos de estresse e pode levar à dependência do álcool, uma vez que o insone busque na bebida como artifício para conseguir dormir. No caso das professoras entrevistadas, não há relato de uso de álcool para esse fim, mas sim de medicamentos como relaxante muscular e benzodiazepínicos (Rivotril), que também podem causar efeitos adversos, como sedação, diminuir a capacidade cognitiva e, no caso dos últimos, levar à dependência, se utilizados indiscriminadamente.

Neves e Seligmann-Silva (2006) também apontam o desânimo, ao lado da “fadiga, frustração, depressão, impotência, insegurança em realizar atividades cotidianas, manifestações de irritação, angústia, e, até mesmo, sensação de enlouquecimento” (NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2006, p. 69), como um dos sinais e sintomas relacionados ao sofrimento psíquico. Em nossa pesquisa, entretanto, o desânimo se destaca pela recorrência e, sobretudo, pela intensidade dos relatos. Como coloca MRV: “Mas eu não tenho vontade mais, a mesma vontade que eu tinha. [...] eu me sinto, assim, desmotivada, procurando coisas assim para fazer para que até eu mesma me motive”. Nas palavras de NEK “a gente tem que estar constantemente se renovando e tendo ânimo pra... eu acho que as vezes a gente não tem vontade de levantar para vir trabalhar, as vezes tu te sentes muito cansada, as vezes tu te sentes muito desestimulada”.

Tristeza, desânimo, cansaço excessivo. Cansaço, cansaço. Eu identifico isso em mim: tristeza, desmotivação para ir para a sala de aula, ansiedade, cansaço, dores no peito, dores

de cabeça, dores na coluna, eu consigo identificar tudo isso e eu sei que é em função do trabalho. Eu sei que é do excesso da carga de trabalho. (LLC).

É preciso atentar para os relatos de desmotivação e sua proximidade com a “exaustão emocional”, que constitui uma das dimensões da Síndrome de *Bournout*. Batista et al. (2011, p.430) descrevem essa dimensão como “falta de energia” e “sentimento de esgotamento de recursos com relação ao trabalho” associado aos conflitos pessoais e o excesso de carga de atividades de trabalho. As outras dimensões do *Burnout* são a “despersonalização”, ou seja, uma espécie de “endurecimento afetivo”, e a “baixa realização profissional”. Não temos elementos para afirmar que as professoras participantes desta pesquisa apresentam sintomas associados à Síndrome. Contudo, por se tratar de uma patologia com relação direta com o trabalho e com a qual diversos estudos acerca da saúde docente demonstram preocupação (LEAL; CARDOSO, 2015; REIS; MAUÉS, 2007; WEBBER; VERGARI, 2010; VIEIRA, 2010; BASTOS, 2009; GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005), é importante que novos estudos atentem à ocorrência de suas dimensões constituintes.

4.2.3 Outras fontes de sofrimento

A saúde do trabalhador e o sofrimento no trabalho, durante muito tempo, foram estudados associados quase que exclusivamente às “condições” de trabalho, compreendidas como exposição a riscos físicos de trabalhos extenuantes ou perigosos (DEJOURS, 1999). Como temos visto, porém, o sofrimento no trabalho é perceptível, também, longe das indústrias, da construção civil, e da exposição a componentes químicos, por exemplo, presente inclusive na profissão docente em função da organização do trabalho que afeta a saúde mental de professores e professoras. Martins e Pinheiro (2006), nesse sentido, apoiam-se nas ideias de Freud, para quem o sofrimento é “uma ameaça constante para o homem” (MARTINS; PINHEIRO, 2006, p. 80) a partir de três fontes: o próprio corpo, o mundo externo, e os relacionamentos com outras pessoas.

Os autores (MARTINS; PINHEIRO, 2006) compreendem, assim, que o sofrimento se dá pelas elaborações que o trabalhador desenvolve a partir das relações de com a própria organização do trabalho e também com os colegas. Embora eles não aprofundem, ao menos neste estudo, tal discussão, compreendemos que destacam as relações interpessoais no trabalho e suas implicações na dinâmica de prazer e sofrimento. Esse destaque nos é relevante uma vez que o conflito com

colegas aparece como uma importante fonte de sofrimento entre as trabalhadoras docentes da rede pública estadual participantes desta pesquisa. Conforme afirma uma das professoras:

[...] se nas escolas que eu atuo, se não tiver um clima favorável no ambiente profissional, né, aquilo me derruba. Muito mais do que se tiver que passar a noite inteira redigindo alguma coisa, ou preparando uma aula, ou corrigindo um trabalho, entendesse? A questão das relações afetivas nos ambientes, isso sim (ALM).

Cabe destacar, assim, que o sofrimento e o processo de adoecimento também resguardam relação com a perda do sentido de solidariedade entre os trabalhadores, que auxilia na elaboração de “estratégias coletivas de defesa” para a preservação da saúde mental (ANTUNES; PRAUN, 2015). Assim, o conflito entre pares parece constituir, por um lado, fonte de estresse, conforme aponta uma das professoras entrevistadas (PPC), mas também representa, de forma concomitante, a corrosão de laços coletivos que fortalecem a resistência aos agravos à saúde mental. Conforme afirmam Antunes e Praun (2015), com base em Dejours e Bègue (2010), em situações de extremo sofrimento, “quando o trabalhador não conseguia dissimular seu sofrimento, os próprios laços de solidariedade constituídos acabavam, não raras vezes, sendo acionados de forma a protegê-lo ou confortá-lo” (ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 415).

Mas, se podemos identificar que o conflito entre os pares aparece como fonte de sofrimento, é possível apontar, também, a origem de alguns destes conflitos. As diferenças na concepção de educação, por exemplo, apresentadas em diferentes relatos, são frisadas por um professor que identifica que a “sala dos professores é um local de conflito” (MDB). Entre as diferenças que geram um sentimento de “frustração” [sic], estão as divergências sobre o papel da avaliação no sistema escolar e a tipificação desrespeitosa com alunos diagnosticados com alguma necessidade educacional especial.

Também aparece como origem de conflito e fonte de sofrimento no trabalho o que Dejours (1999) identifica como “pressão para trabalhar mal” (DEJOURS, 1999, p. 31). Segundo o autor, esse tipo de sofrimento não está associado à falta de qualificação, mas, pelo contrário, às pressões ou normas que representam obstáculos à boa execução do trabalho, contrariando os valores, “o senso de responsabilidade e a ética profissional” (DEJOURS, 1999, p. 32) daquele trabalhador. Dejours (1999) afirma, ainda, que situações deste tipo não são atípicas, ao contrário do que se pode pensar. Na medida que uma atividade bem feita demanda mais trabalho e haja visto que a sobrecarga não é rara, o trabalho bem executado pode ser mal visto entre os colegas e o isolamento gradativo do “bom profissional” um “efeito colateral”.

A “pressão para trabalhar mal” que desagrega laços coletivos e provoca penosidade psicológica, também pode ser identificada entre as professoras de nossa pesquisa. Uma delas afirma, por exemplo, ter sido recomendada por colegas a dedicar-se menos na elaboração das aulas: “Teve professores que me disseram assim, ‘por que que tu te matas fazendo essas aulas?’, ‘ai, dá qualquer coisa para eles’. Para mim isso não é um professor, é a pessoa que quer o dinheiro, só, no final do mês” (VPF). É possível perceber na fala desta professora não apenas a “pressão para trabalhar mal”, mas uma espécie de denúncia do pouco compromisso dos colegas com as atividades da profissão docente. Acerca disso, cabe destacar que considerações deste teor são recorrentes, avaliando o próprio trabalho como bem executado em comparação ao dos colegas.

Por fim, outra fonte de sofrimento relacionada ao trabalho, que pudemos identificar a partir das entrevistas desta pesquisa, está associada à sensação de não conseguir realizar suas atividades de forma satisfatória, ou de que seu empenho é insuficiente para a complexa situação educacional. Neves e Seligmann-Silva (2006) afirmam, nessa perspectiva, que há entre as docentes o sentimento de “angústia de executarem mal a atividade, de serem responsabilizadas pelo fracasso escolar dos alunos” (NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2006, p. 72), o que aponta na mesma direção de alguns dos relatos das professoras entrevistadas. A identificação de que a educação caminha na direção contrária do que acredita e de que seus esforços não são capazes de alterar a rota é caracterizado por um professor como a principal frustração:

A escola ela está estranha, cara. Talvez ela sempre tenha sido assim, mas eu percebo que ela está num caminho errado. A gente está fazendo errado. O professor está fazendo errado. Talvez essa seja minha principal fonte de estresse, a identificação que a gente está fazendo errado e eu não conseguir fazer grandes coisas para mudar isso. Me frustra. Me frustra mais que o cansaço que eu tenho com os sétimos anos, por exemplo [...].

Como coloca MDB: “Me frustra. Me deixa frustrado. Por mais, por exemplo, que eu tenha boa vontade, não consigo fazer nada, quase nada sozinho, porque é uma cadeia, uma hierarquia em que eu sou só uma engrenagem ali [...]”. De forma semelhante, outra docente identifica que seus esforços são insuficientes, mas, neste caso, para tornar a aula atrativa aos alunos:

E assim, vou te dizer, é muito difícil dar aula hoje, porque por mais que as vezes tu te esforces, tu preparas, tu procura, nunca tu agrada, porque nós estamos atrasados em relação a tudo. Então nosso aluno já vem com outro tipo de conhecimento, ele quer outro tipo de coisa, e nós ainda estamos com quadro, giz [...] (MRV)

Nesse sentido, percebemos que o sofrimento no trabalho é, também, oriundo da frustração de se perceber não conseguindo, apesar dos esforços mobilizados, “executar um bom trabalho”.

Ou seja, o sofrimento tem como fonte não apenas o “não reconhecimento externo”, tratado no início da discussão desta categoria, mas também a auto avaliação negativa. Contudo, o sofrimento não é monolítico, mas se relaciona de forma dinâmica com o prazer que, em que pese toda discussão apresentada até aqui, também encontra lugar no trabalho docente. Desta forma, prazer e sofrimento não são compreendidos como dicotômicos, excludentes, mas possibilidades perante o estado de luta que o sujeito estabelece frente à organização do trabalho que, via de regra, conduz em direção ao adoecimento (NEVES; BRITO; ATHAYDE, 2014).

4.2.4 Prazer no trabalho

Abordando os principais conceitos de Dejours e, apoiando-se nas ideias de Freud, Mendes (1995, p. 35) afirma que, para esse, “a atividade do homem caminha em duas direções: busca de ausência de sofrimento e desprazer, e de experiência intensa de prazer”. O trabalho, por sua vez, tem potencialidade de representar tanto uma fonte de prazer quanto de sofrimento, a depender da forma como se organiza, suas relações e exigências do processo (MENDES, 1995). Neves, Brito e Athayde (2014) identificam que o prazer é evocado pelas professoras sobretudo nas relações afetivas que essas trabalhadoras estabelecem com os alunos, remetendo à relação de amorosidade. Neves e Seligmann-Silva (2006) apontam no mesmo sentido e destacam a “dimensão afetiva existente na relação educativa, o que não deixa de configurar atitude paradoxal, em que amor e saturação emocional em relação aos alunos se impõem simultaneamente e sob conflito” (“ (NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2006, p. 72).

A dimensão afetiva também é evocada pelas professoras participantes desta pesquisa, mencionando tanto o “amor pela profissão” quanto a relação com os alunos. É importante abordar com cuidado o tema do “amor pela profissão”, atentando, em primeiro lugar, à dimensão de gênero e às características presumidamente femininas associadas à docência que, inclusive, justificam a desvalorização (como uma profissão que se “escolhe por amor” e, portanto, não necessita valorização salarial), e, segundo, à ideia de docência enquanto “missão”, o que conduz na mesma direção. Entretanto, não podemos deixar de considerar as expressões afetivas, relacionadas não apenas “às interações humanas e aos alunos, mas à própria profissão”, conforme identificou Arnosti (2015, p. 224) em pesquisa com professores da rede municipal de Rio Claro – SP. Entre as professoras participantes de nossa pesquisa, no mesmo sentido, o sentimento de “amor pela

profissão” também é expresso: “[...] eu sou uma entusiasta, eu sou uma entusiasta. Eu amo as minhas aulas e, mesmo com tudo isso, eu preparo e eu amo, e viajo, e gosto” (LLC). Adiante, a mesma professora complementa: “Quem opta pelo magistério é porque realmente ama, se não, não optaria pelo magistério” (LLC).

Tardif e Lessard (2005, pp. 152-152, apud ARNOSTI, 2015, p. 225) afirmam que a “relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva”. É essa dimensão afetiva, sobretudo na relação com os alunos, que permite que as docentes vivenciam o prazer no trabalho (NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2006), constituindo uma fonte de fortalecimento da saúde mental. É possível identificar, nessa perspectiva, que os alunos são mencionados em diferentes momentos com conotação positiva pelas docentes, com os quais se estabelece, inclusive, laços de solidariedade. Conforme afirma um professor:

Quando os colegas externalizam uma postura medíocre a respeito de um tema importante, assim, aquilo ali acaba com o meu dia. E eu acabo descarregando sabe onde? Quem eu acabo procurando para me ouvir? Os alunos. Os alunos ouvem a minha reclamação. Eu levo até eles o problema, eu não guardo. Talvez eu faça o caminho contrário, assim, que a maioria dos professores faz, de se estressar com o aluno e descarregar na sala dos professores, botar para fora na sala dos professores. Eu faço o contrário, eu me carrego na sala dos professores e vou conversar com os alunos (MDB).

Embora esse professor compreenda fazer “o caminho contrário” da maioria dos colegas, a relação que estabelece com os alunos e que constitui fonte de fortalecimento de sua saúde mental, também é expressa, ainda que de forma diferente, por outras docentes. Uma delas, apesar do cansaço e da frustração com a profissão, afirma: “Quando eu chego aqui eu sou outra porque eu gosto dos alunos. [...] eu gosto deles, e não é porque tu estás aqui, eu sou assim sempre, eu gosto dos alunos” (MRV). Este depoimento corrobora com as afirmações de Neves, Brito e Athayde (2014) acerca da relação afetiva das professoras com os alunos, que propicia a vivência da dimensão do prazer na profissão.

Outro fator mencionado pelas professoras e que detém relação direta com o prazer no trabalho é o reconhecimento. Como mencionamos anteriormente, a “falta de reconhecimento” é dominante no relato das docentes, contudo, em alguns casos avaliam que ele existe, sobretudo por parte dos alunos. Uma das professoras afirma: “Pelos alunos, a maioria tu vê a valorização, eles te falam, assim. Como eu tenho muitos amigos na rede social, tu vê que eles estão sempre a favor a gente, assim” (VPF). A complexa questão do reconhecimento, nesse sentido, também deve ser considerada em sua dinamicidade, onde não só é possível identificar “reconhecimento do

reconhecimento” – ou seja, identificar que os docentes visualizam, ainda que considerem menos explícito e deem menos ênfase, demonstrações de reconhecimento pelo seu trabalho –, mas que este tem papel fundamental na obtenção de prazer no desempenho de suas atividades, já que é justamente ele que tem a capacidade de metamorfosear parte do sofrimento em prazer (DEJOURS, 2013; MORAES, 2005).

Uma vez que o trabalho nunca é mera execução das prescrições, mas o constante ajuste do que foi prescrito pela organização do trabalho, Dejours (1995, 1992, apud MENDES, 1995) afirma que o trabalhador desenvolve uma inteligência prática, a “inteligência astuciosa”. Moraes (2005) afirma que a mobilização deste tipo de inteligência configura outra fonte de obtenção de prazer no trabalho, uma vez que, quando “o sujeito consegue, a partir da mobilização desse tipo de inteligência, subverter a organização do trabalho e colocar sua marca, estabelecendo procedimentos mais eficazes que os prescritos, tem lugar a vivência de prazer” (MORAES, 2005, p. 168). Nesse sentido, no próprio cotidiano, a partir da prática de trabalho que subverte e supera o prescrito, o trabalhador vai forjando o prazer no trabalho.

Vivências desse tipo, contudo, como vimos, são possíveis graças à batalha constante – mais ou menos consciente, mas sempre presente – pela preservação da saúde mental e contra o sofrimento patogênico para o qual a organização do trabalho costuma conduzir. É a partir desta constatação que Dejours (1999) afirma que “a própria ‘normalidade’ é que se torna enigmática” (DEJOURS, 1999, p. 36), passando a dedicar grande atenção de seus estudos às estratégias desenvolvidas pelos trabalhadores.

4.3 Estratégias Elaboradas – “A falta, o não ir à escola, o adoecimento, também é uma estratégia de sobreviver a toda essa pressão, né?”

Conforme Dejours (1999), são variadas as “defesas” ou “estratégias defensivas” que os trabalhadores desenvolvem buscando a preservação da saúde mental contra os efeitos agravantes provocados pela organização do trabalho. Esse conceito está associado aos mecanismos mobilizados pelo trabalhador na tentativa de “modificar, transformar e minimizar sua percepção da realidade que o faz sofrer” (MENDES, 1995, p. 38). Segundo Mendes (1995), trata-se de um processo exclusivamente mental, que não altera a realidade patogênica imposta pela organização do trabalho. Seligmann-Silva (2011), por sua vez, destaca que as defesas têm como função “evitar ou tornar suportável o sofrimento” (SELIGMANN-SILVA, 2011, p. 368) e que, em geral, não

provoca transformações naquilo que o gera, diferenciando, para tanto, do conceito de “resistência”, este sim voltado diretamente à transformação das situações que originam o sofrimento. Diferente de Mendes (1995), Seligmann-Silva (2011) não descarta que as defesas possam estar associadas à transformação, reconhecendo a existência de defesas que assumem, também, a função de resistência.

É certo, portanto, que na multiplicidade de estratégias elaboradas pelos trabalhadores, algumas – e, talvez, a maioria – assumam o ambivalente papel de proteger contra o adoecimento psíquico, ao mesmo tempo que torna suportável os efeitos e invisibiliza a fonte de sofrimento (DEJOURS, 1999). Apoiados nas ideias de Dejours (1992, 1999), consideramos que as estratégias desenvolvidas pelos trabalhadores podem ser de caráter individual ou coletivo e que, muitas vezes, partilhadas por um grupo social específico, chegam a configurar uma “ideologia defensiva”, ou seja, “uma ideologia elaborada coletivamente” que atua “contra uma ansiedade precisa” (DEJOURS, 1992, p. 33), conforme tratamos em capítulos anteriores e voltaremos a abordar adiante.

Nas obras do referido autor e em diversos artigos apoiados em suas ideias, os mecanismos utilizados contra o sofrimento são designados, por vezes, como “estratégias de defesas” ou “estratégias defensivas” (DEJOURS, 1992), enquanto, noutras vezes, utiliza simplesmente o termo “defesas” (DEJOURS, 1999). Em qualquer dos casos, entretanto, refere-se ao mesmo fenômeno: o emprego de mecanismos psíquicos ou de comportamentos que visam evitar ou atenuar o sofrimento, preservando a saúde mental. Nesse sentido, a forma como se apresenta no cotidiano de trabalho é bastante variada, muitas vezes sutil, e, não raramente, imperceptível até mesmo para quem as executa, já que nem sempre é consciente. Nesse sentido, optamos por utilizar nesta categoria o termo “estratégias elaboradas”, na qual trataremos das estratégias de defesa e de resistência, das estratégias de organização do tempo, e, por fim, da ideologia defensiva.

4.3.1 Estratégias de defesa e de resistência

Já destacamos que as estratégias de defesa podem ser individuais ou coletivas. Neves, Brito e Athayde (2014), destacam, no entanto, que o que se percebe é que tais estratégias, mesmo que vivenciadas individualmente, são, muitas vezes, operadas por grande parte das docentes. A definição utilizada por Pereira e Vieira (2011) e por Mendes (1995), apoiadas em obras de Dejours,

diferencia as estratégias individuais e coletivas a partir da presença física do objeto ameaçador: enquanto a primeira delas independe da presença física, já que a ameaça está interiorizada, o segundo tipo de defesa depende de condições externas e do respaldo coletivo dos demais trabalhadores. Consideramos essa definição de difícil aplicação entre os trabalhadores docentes pela dificuldade de identificar se o “objeto ameaçador” está “fisicamente presente”: a desvalorização e a falta de reconhecimento, por exemplo, estaria nesta condição? Talvez não, mas é identificado pela maioria das professoras. Além disso, encontraríamos a coexistência dos mecanismos: no caso de “evitar conflito”, seja com alunos, seja com colegas, a fonte do estresse e do sofrimento está presente, mas a resposta pode ser considerada individual a partir do mecanismo intrapsíquico de “autorrepressão”.

Tendo em vista as dificuldades de aplicar esses conceitos, correntes na Psicodinâmica do Trabalho, para este estudo com professores e professoras, optamos por tratar nesta subcategoria das “estratégias de defesa e de resistência”, abordando tanto estratégias que poderiam ser identificadas enquanto individuais quanto estratégias coletivas. Da mesma forma, trataremos da “resistência”. Ou seja, a partir da diferenciação apresentada por Seligmann-Silva (2011), discutiremos mecanismos que buscam atacar a fonte de sofrimento. Deixaremos para abordar adiante, enquanto subcategoria específica, a “ideologia defensiva”. Esta, embora seja, também, uma “estratégia coletiva de defesa” apresenta tal força e consenso entre um grupo social específico que partilha a vivência em relação à saúde (e à doença) que Dejours, segundo Seligmann-Silva (2011, p. 383), considera “a única explicação para o fato de a execução do trabalho ser possível”.

Podemos identificar, a partir do relato das professoras participantes desta pesquisa, diferentes estratégias de defesa, tais como a negação, a autorepressão, a rotinização, as faltas, e a “mudança de função”. Além dessas, durante parte do desenvolvimento da pesquisa as professoras da rede pública estadual do Rio Grande do Sul estiveram em greve, o que representa uma forma de enfrentamento a pelo menos algumas das fontes de sofrimento já discutidas, configurando uma estratégia de resistência das docentes. Seligmann-Silva (2011) identifica que algumas das defesas elaboradas pelos trabalhadores se dão através de mecanismos psicológicos que “surgem num *continuum* que vai do nível inconsciente ao consciente” (SELIGMANN-SILVA, 2011, p. 368). A partir da análise da teoria freudiana, e amparada sobretudo por Anna Freud (1968, apud SELIGMANN-SILVA, 2011), a autora aponta a importância da ideia de “defesa” na teoria

psicanalítica, segundo a qual, tratar-se-ia da “luta do ego contra ideias ou afetos dolorosos ou insuportáveis” (FREUD, 1968, p. 54, apud SELIGMANN-SILVA, 2011, p. 369).

A psicanálise estuda os conflitos intrapsíquicos e a maneira como eles provocam o surgimento de mecanismos defensivos. Anna Freud constatou que a criança também tem sua ansiedade despertada pelo mundo objetivo, exterior, e que essa ansiedade suscita o aparecimento de mecanismos defensivos. Assim, nas situações de trabalho em que adultos se defrontam com circunstância ansiogênicas que não podem controlar sua mente, sem meios de proteção objetiva, recorrem a esses mecanismos.

A negação e a autorepressão, nesse sentido, são identificadas na obra de Seligmann-Silva (2011) como parte dos mecanismos psicológicos de defesa contra o sofrimento mental. No estudo da autora, a negação está associada à repressão do medo ante à exposição do risco físico dos trabalhadores industriais que relatam preferir “não pensar” sobre para “não enlouquecer”. Entre as professoras, o que podemos identificar é a negação de pensar sobre o próprio sofrimento como mecanismo de defesa que lhes possibilita continuar trabalhando. Uma das professoras relata, ao tratar do tema das faltas e licenças de colegas por motivo de saúde, afirma: “Eu sou muito danada comigo. Eu, por exemplo, quando estou [adoecendo] eu não penso sobre, eu vou pensar sobre tudo isso depois” (LLC). Ao encontro desta, outras professoras indicam que “não sentem” ou que “não pensam” sobre os sintomas, o cansaço e o sofrimento enquanto estão na escola. A estratégia de negação – intimamente relacionada à “ideologia defensiva” identificada entre as professoras, como veremos adiante – tem como função tornar suportável o convívio entre trabalho e sofrimento, excluindo da consciência, ao menos no tempo de atividade na escola, o sofrimento que o próprio trabalho é responsável.

A autorepressão está, assim, bastante próximo à negação, também configurando um mecanismo psicológico de defesa adotado pelas docentes, porém, neste caso, de forma consciente (SELIGMANN-SILVA, 2011). A autorepressão está associada à autocensura à expressão de sentimentos negativos. Deste modo, as professoras relatam adotar como estratégia evitar conflito, reprimindo, desta forma, também os sentimentos de irritação e frustração. Segundo Seligmann-Silva (2011, p. 379):

A autorepressão, impedindo a manifestação por palavras ou ações, faz com que a irritação seja interiorizada. A tensão aumenta, podendo fluir psicossomaticamente e contribuir de maneira importante para a constituição de doenças psicossomáticas e distúrbios psíquicos. A sociabilidade acaba prejudicada, alterando relacionamentos interpessoais no local de trabalho.

O mecanismo de autorepressão assume, dessa forma, um papel contraditório: ao mesmo tempo que busca reprimir sentimentos negativos e evitar conflitos para representar o autocontrole emocional frente aos colegas ou usuários do serviço, nesse caso, os alunos, pode acabar contribuindo para deteriorar as relações pessoais. Ainda, o mecanismo que tem como função a preservação da saúde mental pode acabar conduzindo, ao longo do tempo, ao adoecimento psicossomático, revelando, assim, tratar-se de uma estratégia complexa e que pode ter resultado inverso ao esperado.

Sendo as relações afetivas mediadoras da atividade docente, elas podem, a partir de condições favoráveis, facilitar a transformação do sofrimento em prazer. Ao mesmo tempo, e de forma contraditória, também é possível que essas relações desencadeiem ansiedade entre as professoras, o que pode ter como resposta, conforme Neves, Brito e Athayde (2014), não apenas o desenvolvimento de sentimentos negativos – que por vezes são reprimidos –, mas o “desinvestimento” afetivo no trabalho. Desta forma, as professoras passam a envolver-se emocionalmente pouco com o trabalho como estratégia defensiva para evitar o sofrimento. Os autores supracitados, entretanto, destacam que o desengajamento afetivo se associa, entre as professoras participantes do estudo por eles desenvolvido, à uma dimensão cognitiva, em que “as professoras recorrem a certo grau de desempenho rotineiro, que funciona como defesa diante da demanda da permanente atualização dos conteúdos a serem ministrados” (NEVES; BRITO; ATHAYDE, 2014, p. 262), configurado, assim, um desinvestimento cognitivo-afetivo como estratégia para preservação da saúde mental frente à ansiedade desencadeada pelo trabalho. Os relatos de desempenho “rotinizado” são facilmente identificados entre as professoras ao descreverem seu cotidiano de trabalho. Nas palavras de duas delas:

Na segunda feira mesmo que eu dou os três turnos, chega lá no final do dia já é automático, já, o que sai. Tu vais explicando já automático, assim, depois de tanto que tu já explicaste o dia inteiro, então eu não tenho tempo para parar. (VPF)

[...], mas é isso, a gente acaba indo no roldão. Roldão não é nem da tua época, mas tu acabas indo no rolo, no rolo compressor, entendeu? Tu vais fazendo, tu vais fazendo. Acho que um pouco isso, assim, mas especificamente uma estratégia... é isso que eu percebo em mim, né. (LLC)

Neves, Brito e Athayde (2014) afirmam, no desenvolvimento da ideia do desinvestimento cognitivo, que, segundo Esteve (1994), o professorado identifica que têm pouca possibilidade de superar o “fracasso” do sistema escolar, o que favorece a adoção da estratégia de “rotinização” do trabalho. Nesse sentido, o “desinvestimento cognitivo-afetivo” expressos no baixo envolvimento

emocional e no desempenho rotinizado, segundo este autor, favoreceria o desinteresse e a diminuição do senso de responsabilidade com o trabalho, o que é afirmado, de forma semelhante, por Menzies (1960, apud SELIGMANN-SILVA, 2011), ao analisar o trabalho parcializado de enfermeiras.

Tratamos das faltas e afastamentos por motivo de saúde quando abordamos o tema dos agravos à saúde docente. É certo afirmar que os afastamentos estão colocados entre as consequências da intensificação do sofrimento do professorado: a partir do adoecimento ou do agravamento de sintomas, as docentes buscam afastamento para tratamento. Entretanto, muitas vezes os pequenos afastamentos podem configurar uma estratégia para evitar maior degradação do estado de saúde. Nas palavras da professora LLC: “A falta, o não ir à escola, o adoecimento, também é uma estratégia de sobreviver a toda essa pressão, né”. Neves, Brito e Athayde (2014) destacam, nessa perspectiva, “que essas curtas ausências terminam por atenuar a possibilidade de que as professoras adoeçam ainda, evitando que elas realmente se ausentem por mais tempo da profissão” (NEVES; BRITO; ATHAYDE, 2014, p. 263), de forma que as professoras “faltam para não faltar”. Ou seja, a estratégia das faltas ou dos curtos afastamentos a partir de atestados médicos, muitas vezes negociados diretamente com a direção da escola, configuram uma estratégia de defesa contra maiores agravos (NEVES; BRITO; ATHAYDE, 2014), o que não quer dizer que resolva permanentemente o sofrimento docente. Pelo contrário, tal como o recurso da medicalização, o “faltar para não faltar”, no máximo, ajuda a recuperar o fôlego para a manutenção das atividades e da luta pela preservação da saúde mental e contra os efeitos deletérios do trabalho.

Mas, além dos afastamentos, outra estratégia é assumida pelas trabalhadoras para evitar o processo de adoecimento: a mudança de função. Uma das professoras entrevistadas em nossa pesquisa relata que o excesso de carga de trabalho contribuiu para ocorrência de uma crise aguda de enxaqueca e que, por orientação médica, precisou reorganizar o trabalho de forma que diminuísse suas exigências. Dessa forma, optou por aceitar o convite para assumir a coordenação pedagógica em lugar do trabalho como professora de turma de alfabetização. O caso desta professora não configura um “desvio de função”, já que a atividade de coordenação pedagógica é, necessariamente, assumida por uma docente, diferente das funções de secretária ou bibliotecária, por exemplo. Entretanto, aproxima-se enquanto estratégia de defesa do caso de “desvio de função” abordado por Neves, Brito e Athayde (2014, p. 264) e tratado como uma estratégia de defesa, já

que, tal como naquele, este configura um “recurso individual utilizado pelas professoras na tentativa de escapar de um tipo de trabalho que está afetando sua saúde”.

Conforme destacamos no início da discussão das “Estratégias Elaboradas”, Seligmann-Silva (2011) faz importante distinção entre as “defesas” e as “resistências”, segundo a qual, a primeira delas não costuma transformar a causa do sofrimento, buscando, sobretudo, adaptar-se ao mesmo tempo que evita maiores agravos à saúde mental. Enquanto isso, a segunda se caracteriza justamente por buscar a transformação do que provoca o desgaste psíquico. Segundo a autora, ainda, quando “a defesa consciente contra o mal integra, em seu significado, a afirmação de identidade e fidelidade a valores éticos fundamentais, ela passa a se constituir numa forma de resistência à dominação” (SELIGMANN-SILVA, 2011, p. 390).

Silva (2007b), toma como referência as ideias de Bernardo (1991), para afirmar que as diferentes formas de resistências⁸ dos trabalhadores fazem parte do processo de trabalho e que podem, individual ou coletivamente, assumir uma postura ativa ou passiva. Assim, entre as resistências individuais passivas poderíamos citar o absenteísmo e o alcoolismo, por exemplo, enquanto a sabotagem assumiria uma postura individual ativa. Já entre as resistências coletivas teríamos exemplos como a redução coletiva do ritmo de trabalho, como postura passiva, enquanto as greves podem assumir um caráter coletivo e ativo.

Nessa perspectiva, Silva (2007b) destaca a importância da greve no âmbito das resistências coletivas, enquanto Seligmann-Silva (2011), por sua vez, considera que todas “as ações voltadas para o combate às condições que agridem a dignidade são também ações de resistência” (SELIGMANN-SILVA, 2011, p. 393). Deste modo, não podemos desconsiderar a importante greve dos trabalhadores e trabalhadoras em educação do estado do Rio Grande do Sul, deflagrada em setembro e que perdurou até o mês de dezembro de 2017, e que tinha entre as reivindicações o fim do parcelamento e do congelamento dos salários, o que, como vimos, apareciam como fonte de ansiedade e sofrimento entre as professoras entrevistadas. Nesse sentido, embora seja importante reconhecer a existência de diversas formas de resistências coletivas – ou seja, de ações que visam combater a origem do sofrimento, visando, portanto, de forma coletiva, determinada transformação no trabalho –, destacamos a greve por ter sido a ação de resistência aplicada pela categoria durante o período da pesquisa.

⁸ Importante destacar que Bernardo (1991, apud SILVA, 2007) não utiliza a expressão “resistência” a partir da diferenciação apresentada por Seligmann-Silva (2011), a qual apresentamos no decorrer da discussão desta categoria.

4.3.2 Estratégias de organização do tempo

O controle do tempo tem papel fundamental na contradição entre a organização do trabalho e os trabalhadores, assim como sua subversão e disputa dos tempos de produção são fundamentais na luta pela preservação da saúde desses contra a intensificação do trabalho que aqueles tentam impor. Enquanto o taylorismo buscou, em princípio nas fábricas, a partir da organização “científica” do trabalho, o rígido controle do tempo na produção de mercadorias, as transformações do trabalho docente foram aproximando-o em muitos aspectos do trabalho fabril na tentativa de controle do tempo do trabalho de professores e professoras (BERNARDO, 1998).

Silva (2011), analisando o trabalho fabril, identificou que os operários empregam grande esforço na tentativa de gerir seu tempo de trabalho, desenvolvendo, para tanto, habilidades que lhe permitem encontrar brechas mesmo nos trabalhos mais automatizados. Segundo descreve a autora, essa disputa de controle do tempo se materializa, por exemplo, na adaptação do ritmo e “pela antecipação da produção, deixando períodos vazios entre as etapas de trabalho, utilizados de acordo com suas necessidades físicas e subjetivas” (SILVA, 2011, p.298). Ou seja, subvertendo as normas da organização do trabalho, os operários criam estratégias de organização e controle do tempo.

Como vimos, o tempo é questão fundamental também no trabalho docente. Trabalhando, na maioria das vezes, pelo menos 40H e com atividades em mais de uma escola, o tempo de atividade em sala de aula somado ao tempo de deslocamento já representaria uma grande carga. Soma-se a isso a preparação, correção, reuniões e formação, o que, conforme relatam, é inexecutável no tempo de trabalho regulamentado, invadindo, necessariamente, o tempo de descanso e lazer. Por fim, deve constar nesta equação o tempo destinado ao trabalho doméstico. Desta forma, controlar o tempo de trabalho torna-se fundamental para as professoras, o que é possível pela aplicação de estratégias desenvolvidas pela experiência no trabalho.

Entre as estratégias desenvolvidas para economizar tempo está o “acervo” de aulas. Ou seja, uma espécie de “banco de aulas” em que determinado conteúdo, de aula preparada em anos anteriores, pode ser replicado, ou aplicado com poucas adaptações. Conforme a professora NEK explica: “[...] eu tenho uma pasta. Todo o material bom que eu tenho eu guardo naquelas pastas, assim, aí depois eu faço, eu modifico. Eu tenho no computador, também, salvo. Então eu modifico, eu adapto, né”. Outra professora (ALM), no mesmo sentido, afirma trabalhar menos que em outras

épocas, segundo ela: “Até por conta de experiência, de acervo montado, entendesse? De coisas assim. Tu vais adquirindo... São 30 anos de experiência, são 29 anos, quase 30 anos de magistério”. Ou seja, se a preparação das aulas é responsável por consumir um tempo importante das professoras, inclusive ultrapassando o tempo de trabalho remunerado, elas passam a desenvolver estratégias que minimizam o tempo empregado nessa atividade.

De forma semelhante, trabalhar com poucos adiantamentos (turmas “do mesmo ano” escolar) também propicia que a mesma aula seja aplicada em diferentes turmas de determinado adiantamento. Por exemplo, uma professora que ministre a mesma disciplina para diferentes turmas de primeiros anos do ensino médio pode “aproveitar” a “mesma aula” para todas as turmas. Ao relatar que, ao assumir a coordenação pedagógica deixou de dar aula para as turmas de alfabetização, mantendo-se em sala de aula com turmas do ensino fundamental, a professora PPC afirma que: “[...] com os maiores é diferente porque daí eu faço assim, um planejamento que eu consigo fazer nas três turmas e consigo, a maioria das vezes, pensar ele [...] até enquanto eu estou com eles ali”. A professora revela, assim, duas estratégias para economia de tempo despendido na preparação das aulas: primeiro, o “aproveitamento” da mesma aula para várias turmas; segundo, a estratégia de preparar aulas ou, pelo menos, adiantar o quanto possível as ideias de aulas futuras, enquanto está em sala de aula.

Apesar de empregar estratégias deste tipo, as professoras costumam compreender que “uma boa aula” requer preparação adequada, o que significa, segundo uma das professoras (NEK), que sequer bastaria a preparação de aula específica para cada turma, mas diversas alternativas que dessem conta da diversidade de alunos e sua maior ou menor aptidão e afinidade com a disciplina. Desta forma, é possível que a contradição entre os valores correspondentes à boa execução do trabalho e a estratégia desenvolvida para organização do tempo represente, em alguns casos, também uma fonte de angústia e sofrimento.

Tal como a preparação, a correção das avaliações toma grande tempo do trabalhador docente, e também aí identificamos o desenvolvimento de estratégia para reduzir o tempo investido. O professor MDB, nesse sentido, afirma:

No estado, como eu trabalho só com ensino médio, eu consigo fazer uma coisa bem mais flexível, assim. Por exemplo, eu não peço para eles prova, porque eles não trabalham com nota. A nossa avaliação é mais baseada na participação em sala de aula, nas discussões que os alunos realizam, e vez por outras eu peço que eles redijam um texto.

Adaptando o formato de avaliação, portanto, o professor encontrou uma estratégia que reduz o tempo investido nas correções, já que, segundo afirma, a leitura de textos é menos trabalhosa e mais prazerosa do que a contagem de acertos e erros com cálculo de décimos, comuns nas provas convencionais.

Reservadas as devidas características de cada atividade, as estratégias descritas, desenvolvidas pelas docentes na disputa pelo tempo de trabalho, aproximam-se da estratégia dos operários fabris que “adiantam o trabalho” na produção de mercadorias. No caso das professoras, o “banco de aulas” ou a preparação inicial de aulas futuras durante a execução de suas atividades, representam o adiantamento parcial do trabalho que deve ser executado. No limite da autonomia reservada ao trabalhador docente, que certamente goza de maior liberdade que o trabalhador fabril, a reconfiguração do processo de avaliação representa uma transformação possível e que minimiza o tempo necessário em parte fundamental do trabalho, a correção. Desta forma, trata-se, segundo Silva (2011), da superação das adversidades possíveis pela “pulsão de saber” dos trabalhadores, que desafiam as normas, renormalizando⁹ o trabalho.

4.3.3 Ideologia Defensiva

É a partir do estudo com moradores das periferias, com condições precárias de vida, em geral desempregados ou com empregos informais ou vínculos instáveis, o chamado “subproletariado”, que Dejours (1992) passa a formular de forma mais elaborada o conceito de “ideologia defensiva”, conforme abordamos no segundo capítulo deste trabalho. A partir deste grupo social, o autor identifica concepções e vivências comuns em relação à saúde, para quem o processo de adoecimento está associado à “deixar de trabalhar” e, portanto, serem adjetivados de “vagabundos”, o que faz emergir uma verdadeira “ideologia da vergonha”. Constrangidos, tal ideologia leva esse grupo social a buscar não o tratamento, mas a domesticação e ao controle da doença, de forma que possam conciliá-la com o trabalho.

⁹ “Renormalização” é um conceito ligado à ergologia que refere-se ao envolvimento subjetivo dos sujeitos na realização das atividades de trabalho, a partir do que reinventam, acrescentam ou reorganizam o “trabalho prescrito” (ou seja, as normas e regras “oficiais” do trabalho). Segundo Vieira Júnior e Santos (2012, p.91-92), as “renormalizações são, em suma, a parte criativa, a assinatura do trabalhador, os traços singulares ditados por sua subjetividade e que dão contorno à atividade humana”.

A ideologia defensiva, portanto, se configura enquanto forte estratégia coletiva de defesa, que encontra características específicas a depender do grupo social e que exige a participação de todos participantes daquele coletivo, excluindo quem se nega fazer parte. Abordado o caso dos trabalhadores da construção civil, Dejours (1992) identifica uma estratégia coletiva de defesa que “chega a ser uma tradição da profissão”, ou seja, “uma verdadeira ‘ideologia defensiva’ característica da profissão” (DEJOURS, 1992, p. 71): a negação do risco. Segundo o autor, a consciência plena dos riscos a que está submetido o defrontaria com o medo de forma que, em alguns casos, “impediria completamente o trabalho na construção civil” (DEJOURS, 1992, p. 70), enquanto noutros “obrigaria o trabalhador a tomar tantas precauções individuais que ele se tornaria ineficaz do ponto de vista da produtividade” (DEJOURS, 1992, p. 70). Desta forma, a ideologia defensiva os torna funcionais para o trabalho e os preserva da angústia permanente com os acidentes. Porém, ao mesmo tempo, demanda não só a convivência com o perigo, mas desafiar a situação. E para que a ideologia tenha eficácia, necessita a participação de todos trabalhadores (DEJOURS, 1992).

No que se refere às trabalhadoras docentes, a ideologia defensiva pode estar menos explícita do que no exemplo dos trabalhadores da construção civil, mas não significa ausência de traços importantes que indicam uma ideologia específica desta categoria. É o que apontam, também, Neves, Brito e Athayde (2014), que compreendem que “circula como ideologia defensiva entre as professoras certa condenação da insatisfação ou de qualquer manifestação similar em relação ao seu trabalho” (NEVES; BRITO; ATHAYDE, 2014, p. 265), o que caracteriza uma espécie de “ideologia do contentamento”.

Os referidos autores não avançam nessa elaboração, mas, no mesmo sentido, compreendemos que há entre as professoras certo consenso que inibe ou que constrange a manifestação de descontentamento acerca do trabalho. Tal ideologia não nega as dificuldades do trabalho docente, mas se manifesta a partir de considerações de que, apesar de tudo, amam o que fazem e se empenham para desempenhar bem suas tarefas. Acerca da boa execução, também chama atenção o julgamento positivo do próprio trabalho, enquanto apontam pouco empenho de outros colegas. Dessa forma, defensivos quanto uma possível avaliação negativa do sistema escolar público e mantendo a coerência com a “ideologia do contentamento”, o relato das professoras parece apontar que, se há profissionais que trabalham mal e que não gostam do que fazem, são os outros, os colegas, e nunca as próprias.

Mais importante, ainda, é apontar que tal ideologia defensiva mantém relação com as vivências acerca da saúde e o processo de adoecimento. Nesse sentido, o que visualizamos é a negação do sofrimento no espaço escolar. Conforme relatam:

[...] quando eu estou em casa eu não tenho ânimo, quando eu chego aqui eu esqueço, quando eu chego em casa daí, sim, eu chego em casa com dor de cabeça, eu chego com vontade de não fazer nada, eu chego com vontade, né, de ficar quieta. Mas assim, eu não consigo, se eu chegar aqui para dar aula eu vou dar aula. Eu vou esquecer de tudo isso (MRV).

[...] às vezes tu estás muito cansado, às vezes tu tem coisas que te aconteceram no outro dia anterior que tu não estás psicologicamente bem estruturada, né, as vezes tu tens uma doença na família, as vezes tu estás com uma dor, e tu tem que vir. Uma coisa assim que eu acho que eu tenho, eu nunca carrego para sala de aula as questões que... né (NEK).

Isso é depois [...]. Não, por exemplo, eu sou uma pessoa muito feliz. Eu estou nas escolas que eu gosto. Eu me sinto muito bem na minha escola, eu não sinto essa pressão dentro da escola, eu sinto que há uma pressão externa na escola como um todo, né, do governo. Mas dentro da escola eu não sinto essa pressão (LLC).

Os relatos ajudam a tornar mais compreensível o que Neves, Brito e Athayde (2014) chamaram de “ideologia do contentamento”, e tornam bastante evidente a relação que essa ideologia estabelece com as vivências do processo de saúde e doença. A negação do descontentamento e do “trabalhar mal” é, também, a negação da manifestação dos sinais de sofrimento e adoecimento, sobretudo frente aos alunos. Nesse sentido, conforme expressam as professoras, as evidências de sofrimento “ficam do lado de fora da escola”, já que aquele espaço é exclusivo do “contentamento” e do “bom trabalho”. Tal como a vivência do medo existe entre os trabalhadores da construção civil (DEJOURS, 1992), porém, é certo que as trabalhadoras docentes vivenciam, em diversos momentos, o sofrimento, o descontentamento e até o baixo empenho no trabalho, o que, entretanto, é contido tanto quanto possível por uma estratégia coletiva de defesa de tal intensidade que se configura enquanto ideologia. Assim, a ideologia defensiva das professoras tem como finalidade neutralizar a vivência de sofrimento, permitindo que a trabalhadora docente se mantenha funcional para o trabalho mesmo que isso signifique, muitas vezes, a convivência com os sinais de agravo à saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o sistema capitalista vem atravessando mais uma de suas graves crises. A queda nos lucros que marca a crise que teve início na década de 1970, impactou o trabalho e a vida social pela implementação da reestruturação produtiva sob ideário flexível do “modelo japonês”. Os desdobramentos políticos desse modelo podem ser percebidos pela implementação das chamadas “medidas neoliberais”, adotadas com força no Brasil, sobretudo nos anos 1990. As mudanças na epiderme do sistema não tinham como proposta alterar seu “*modus operandi*”, senão, pelo contrário, retomar o crescimento dos lucros a partir de novos métodos de exploração do trabalho humano. A não ser, talvez, na própria Toyota e alguns outros poucos exemplos, o modelo flexível japonês não chegou a substituir por completo – nem no “chão das fábricas” nem do “chão” de qualquer outro trabalho – a organização do trabalho no modelo Taylorista-Fordista. Eles mesclaram-se, e o trabalho organizado no modelo tradicional passou a assumir características “flexíveis”. A breve “recuperação da economia” (como se referem os porta-vozes do capital) não durou muito e a crise iniciada nos Estados Unidos no final dos anos 2000, e que tomou força no Brasil nos últimos anos, é o pretexto para uma nova onda de retirada de direitos sociais.

Se o trabalho se relaciona, invariavelmente, com a saúde, suas transformações não podem deixar de impactá-la. Na primeira fase da industrialização, falar de “preservação da saúde no trabalho” era equivalente a falar de “sobreviver” no trabalho, tal era a situação a que estavam submetidos os trabalhadores. As condições extremamente insalubres se combinavam com as jornadas aviltantes e salários miseráveis. Entre os fatores responsáveis pela melhora desta condição, certamente está a organização dos próprios trabalhadores através dos sindicatos. Nas fábricas de organização taylorista-fordista, por sua vez, era o corpo dos trabalhadores que sofria o impacto direto do trabalho. As atividades parcializadas e repetitivas que minimizavam ao máximo a criatividade do trabalhador, provocavam inúmeros acidentes graves, alguns fatais, além de uma série de doenças e lesões.

As transformações mais recentes e o avanço da tecnologia, por sua vez, ajudaram a reduzir o esforço físico de determinadas atividades pelo auxílio (ou substituição) das máquinas, ao mesmo tempo que cresce o setor de serviços. Os ambientes “limpinhos” (inclusive nas fábricas), entretanto, muitas vezes escondem que o trabalho segue impactando a saúde do trabalhador através de novos

mecanismos. A competição, as metas e o ranqueamento de trabalhadores, muitas vezes sob ameaça de demissão ou pelo constrangimento da “derrota”, degradam a saúde mental (DEJOURS, 1992).

A educação, como vimos, não está isolada do processo de trabalho, mas historicamente ligada a ele. Desde as formas mais remotas, anteriores à propriedade privada, passando por profundas transformações junto com as formas específicas que homens e mulheres, em cada período histórico, desenvolveram para produzir os bens necessários para sobrevivência, a educação e o trabalho estão articulados. No modo de produção capitalista a educação é impactada pelos ditames do capital, influenciada, por exemplo, por organismos internacionais que formulam “orientações” para os Estados. Embora saibamos que não execute um papel unidirecional, de serviço acrítico à manutenção do sistema, mas complexo e cheio de resistências, a educação inegavelmente tem tido suas políticas orientadas de acordo com as necessidades do capitalismo, sobretudo no que se refere à formação de trabalhadores, o que Saviani (2002) chama de “concepção produtivista de educação”.

É nesse sentido que se organiza sob o prisma do “tecnicismo”, sobretudo no período de auge do taylorismo-fordismo, e, posteriormente, passa a adotar medidas de flexibilização que vão desde a organização escolar até as formas de investimento (SAVIANI, 2002). Ainda, as estratégias de avaliar e mensurar a “eficácia da educação”, através de exames que desconsideram a diversidade de realidades, representa mais uma forma de adaptação de mecanismos de aferição da eficiência, comuns no sistema produtivo, ao contexto da educação pública. A partir dessas reflexões desenvolvemos a pesquisa com professores e professoras da rede pública estadual, orientados sob o seguinte problema: De que forma os professores e professoras da rede pública estadual, atuantes na cidade de Pelotas – RS, têm experienciado o trabalho docente no que se refere as relações com sua saúde mental?

A análise do conteúdo das sete entrevistas realizadas com as professoras revelou, no que se relaciona com a “organização do trabalho”, item que configura nossa primeira categoria de análise, que a carga de trabalho representa uma das maiores queixas do professorado. Com jornadas que ultrapassam frequentemente as 40 horas em função da demanda de atividades que invadem o tempo de lazer, as professoras sentem-se sobrecarregadas. À demanda por atualização, preparação das aulas, reuniões e correção das avaliações, soma-se o trabalho burocrático e as “novas funções” que, muitas vezes, estão para além da sua formação.

Além da sobrecarga, identificamos, ainda no que toca à organização do trabalho, que as professoras apresentam considerações heterogêneas acerca das “mudanças” no trabalho. Entre as mudanças que visualizam está a do perfil do aluno e os métodos de avaliação. Outras professoras, porém, destacaram as “não-mudanças”, ou seja, transformações necessárias de atualização do sistema escolar às novas tecnologias de comunicação e que não foram implementadas, condenando a escola à obsolescência, uma das responsáveis pelo desinteresse dos educandos. Por fim, analisamos as questões relacionadas à “autonomia” docente, identificando que parte das professoras consideram que ainda há, sim, liberdade no fazer docente. Discutimos, porém, tratar-se de uma “autonomia relativa”, “de baixa intensidade”, da “porta da sala de aula para dentro”, uma vez que a maioria das decisões políticas, às quais a escola e o professorado têm pouca possibilidade de descumprir, são tomadas em outra esfera, na qual têm pequena ou nenhuma participação. Quase todas as professoras, porém, apontam temer o cerceamento mesmo a esta pequena margem de autonomia pela investida de projetos como o “Escola Sem Partido”, que, sob o pretexto de proporcionar uma educação “imparcial”, limita a participação das professoras à aplicação de determinado conteúdo, minando por completo a autonomia docente.

O trabalho, conforme apontamos em diversos momentos ao longo desse estudo, pode ser gerador de sofrimento do tipo patogênico, que favorece o aparecimento de transtornos mentais, ou, por outro lado, permitir vivências de prazer, a partir do envolvimento criativo e do reconhecimento. A forma como se organiza o trabalho, nesse sentido, influencia na dinâmica de “prazer e sofrimento no trabalho”, que configura nossa segunda categoria de análise. Um dos fatores determinantes na reversão de parte do sofrimento em prazer é o reconhecimento. Embora as professoras não relatem exclusivamente sentimentos que indicam a desvalorização e a ausência de reconhecimento, identificamos que estes são predominantes, referindo-se, sobretudo, à perda de prestígio da profissão e à desvalorização salarial.

As vivências de sofrimento, não raro, chegam, de diferentes formas, a manifestar sinais de “agravos à saúde docente”. Esses ficam evidentes a partir, também, do adoecimento de professores e professoras, mas não só. As faltas, os diferentes sintomas e a medicalização, por exemplo, são expressões dos impactos do trabalho na saúde docente. Paradoxalmente, contudo, a escola também aparece como espaço de vivência de prazer. As relações afetivas fazem parte da profissão docente, e diversos relatos apontam o amor pela profissão e, sobretudo, a relação de

confiança e cumplicidade com os alunos, o que aparece como fator que proporciona prazer relacionado ao trabalho.

Por fim, a terceira categoria de análise de nossa pesquisa tratou das “estratégias elaboradas”. Tais estratégias tem como função a preservação da saúde mental frente aos efeitos nocivos do trabalho. Elas, porém, podem representar uma armadilha, uma vez que não necessariamente visam transformar o fator que origina o sofrimento, mas, frequentemente, adaptar-se a ele. Nesse sentido, diferenciamos, com base em Seligmann-Silva (2011), “defesas” de “resistências”, ressaltando que diferente daquelas, essas buscam atacar a origem do sofrimento. As docentes, desenvolvem, portanto, diferentes estratégias de defesas e resistências, que vão desde mecanismo psicológicos como a negação e a autorrepressão, que se referem, respectivamente, à negação de pensar sobre o próprio processo de adoecimento, e repressão da expressão de sentimento negativos, até a organização coletiva da resistência, como nas greves.

Além dessas, buscam outras formas de preservação da saúde mental, como a mudança de função, as faltas e o uso de diferentes tipos de medicamentos. As trabalhadoras desenvolvem, ainda, importantes estratégias para organização do tempo, de forma que utilizam da experiência para minimizar o tempo investido na preparação de aulas e correção de avaliações. Identificamos entre as docentes, também, determinada coerência quanto à estratégia coletiva de defesa, que chega a configurar uma verdadeira “ideologia defensiva” (DEJOURS, 1992). Tal ideologia vai ao encontro do que Neves, Brito e Athayde (2014) designam por “ideologia do contentamento” e, no que se refere à relação com a saúde, se evidencia pela negação de manifestações de sofrimento no ambiente escolar. Tais vivências, segundo as docentes, ficam “do lado de fora” da escola, uma vez que, coerentemente com a “ideologia do contentamento”, se nega a possibilidade de não gostar da docência ou, pior, de trabalhar mal.

Assim, atendemos aos objetivos específicos desta dissertação ao identificarmos os mecanismos empregados pelos trabalhadores e trabalhadoras docentes com o objetivo de preservar a saúde mental frente a organização do trabalho; descrevermos e analisarmos os impactos da organização do trabalho no cotidiano dos trabalhadores docentes; identificarmos e discutirmos as formas que os professores e professoras vivenciam a “autonomia” do trabalho; e, por fim, analisarmos as formas como se manifestam os agravos à saúde docente.

Apesar de compreendermos que nosso trabalho de pesquisa é incapaz de dar respostas definitivas, consideramos que alguns apontamentos, com base nos resultados que destacamos, são

pertinentes, visando a preservação da saúde docentes. Articulada com os sentimentos de desvalorização e ausência de reconhecimento, a questão salarial aparece como uma importante fonte de angústia no professorado. Afirmamos, com base em Dejourns (2013), que a retribuição material não é o mais importante, mas, sim sua dimensão simbólica. Porém, o mesmo autor (1999) reconhece que aquela, além de concretamente importante para viabilizar as condições necessárias para viver, também contém elementos simbólicos. O contexto de parcelamento e congelamento dos salários, desta forma, representa uma importante fonte de sofrimento das docentes no período de realização desta pesquisa. Nesse sentido, correndo o risco de parecermos óbvios – mas sabendo que as vezes o óbvio precisa ser dito –, apontamos que o pagamento integral dos salários, assim como uma política de valorização salarial da categoria, não configura apenas uma reivindicação justa, mas urgente no que se refere a preservação da saúde mental.

No mesmo sentido, políticas que reduzam a carga de atividades das docentes também incidiriam sobre uma importante fonte de sofrimento. Nessa perspectiva, o cumprimento do teto de 2/3 da jornada de trabalho em interação com os educandos, como prevê a Lei do Piso (Brasil, 2008), avançaria nessa direção, mas, conforme indicam algumas docentes, precisaria ir além, reservando mais tempo para atividades de planejamento, correção de avaliações e formação, o que, ao mesmo tempo, garantiria tempo para lazer e descanso.

Representaria uma importante iniciativa de cuidado com a saúde docente, reconhecendo a situação preocupante dos professores e professoras da rede pública estadual, a criação, por parte do governo do estado do Rio Grande do Sul, de mecanismos de acompanhamento da saúde dessas trabalhadoras. Identificar, por exemplo, os principais motivos de afastamento do trabalho, a carga-horária, gênero, tempo de docência, entre outros aspectos, ajudaria na formulação de políticas que protejam a saúde do trabalhador e da trabalhadora dessa categoria.

Cientes que o Estado é justamente quem tem aplicado medidas de intensificação do trabalho docente, os sindicatos, por sua vez, podem cumprir importante papel na luta pela saúde dos trabalhadores. Embora as questões relativas à saúde mental tenham sido ignoradas por muito tempo pelas entidades de representação da classe trabalhadora (DEJOURS, 1999), esse quadro vem mudando gradativamente. No que se refere a categoria docente, visto os altos índices de transtornos de ordem mental e comportamental, conforme apontamos na discussão do terceiro capítulo, a atenção à saúde mental relacionada ao trabalho é ainda mais importante. Nessa perspectiva, a implementação de Assessoria Psicológica Sindical que tenha como objetivo não apenas o

atendimento clínico das docentes em sofrimento mental, mas o estudo mais abrangente das condições de trabalho, pode representar um importante auxílio, não apenas do ponto de vista individual, de acolhimento e tratamento do sujeito em sofrimento, mas, inclusive, político, servindo de suporte às lutas da categoria.

Por fim, é certo que novos estudos que abordem esta temática são extremamente necessários. Consideramos, nesse sentido, que pesquisas qualitativas, com métodos semelhantes aos que utilizamos, realizadas em diferentes cidades do Rio Grande do Sul, contribuiriam para uma compreensão mais abrangente do trabalho e da saúde mental docente no estado. Ainda, métodos quantitativos aplicados em maior escala poderiam representar um importante complemento àquelas, contribuindo para compreensão mais profunda acerca do trabalho docente e saúde mental na rede pública estadual do RS.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. Escola sem partido: o que é, como age, pra que serve. In: FRITOTTO, Gaudêncio (ORG.). **Escola “sem” partido** : esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira / organizador. Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2017.

ALVES, Wanderson Ferreira. Avaliar e gerir: força e miséria de um ideário presente nas políticas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 189–207, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000100189&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Avaliar e gerir: força e miséria de um ideário presente nas políticas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 189–207, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000100189&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 19 jan. 2017.

ANDRADE, Maria J. S. **Saúde, proferror/a!** - Do perfil do adoecimento docente às repercussões na prática pedagógica. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação, Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão). São Luís, Maranhão, 2007.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

_____. (Org). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____.; PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social & Sociedade**, n. 123, p. 407–427, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282015000300407&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 13 dez. 2016.

ARAÚJO, Tânia Maria et al. Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 11, n. 4, p. 1117–1129, 2006.

ARAÚJO, José Newton Garcia de. Figuras de resistência. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 17, jun. 2014.

ARNOSTI, Receba Possobom. **Da dimensão humana à literatura de autoajuda**: reflexões sobre a formação e o trabalho docente. 2015. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” Instituto De Biociências – Rio Claro). Rio Claro, São Paulo: 2015.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros - implicações para o trabalho docente.** Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara). Araraquara, SP, 2011.

BASTOS, J. A. Q. R. **O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do Magistério, no Ensino Fundamental de Betim/MG.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais). Belo Horizonte, 2009.

BATISTA, Jaqueline Brito Vidal et al. Síndrome de Burnout: confronto entre o conhecimento médico e a realidade das fichas médicas. **Psicol. estud**, v. 16, n. 3, p. 429–435, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000300010>. Acesso em: 14 nov. 2016.

BERNARDES, Adilson Toledo. A precarização do trabalho docente no ensino público estadual do estado de São Paulo e a territorialização do capital na educação: uma análise a partir de ourinhos. In. JORNADA DO TRABALHO, 13, 2012. Presidente Prudente, SP. **Anais Eletrônicos...** Presidente Prudente, SP. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/jtrab/n1/40.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

BERNARDO, João. **Aspectos do Poder.** São Paulo: Escrituras, 1998.

_____. **Economia dos conflitos sociais.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

BOTTOMORE, Tom. “Processo de trabalho”. **Dicionário do Pensamento Marxista.** Rio de Janeiro: Zahar, 2012. P. 441-445.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 19 jul. 2016.

_____. Ministério da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde/Brasil. **Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde.** Brasília: Editora MS, 2001.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 13 jan. 2017.

_____. Ministério da Previdência Social. Coordenação-Geral de Monitoramento Benefício por Incapacidade – CGMBI/DPSSO/SPS/MPS. **Informe Especial por Ocasão do Dia Mundial em Homenagem às Vítimas de Acidente do Trabalho.** Brasília, DF: MPS, 2014. Disponível em: <<http://www.previdencia.gov.br/wpcontent/uploads/2014/04/I-BoletimQuadrimestralde-Benef%C3%ADcios-porIncapacidade1.pdf>>. Acesso em 11 jan. 2017.

_____. Projeto de Lei nº 867, de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 17 jul. 2017.

BRITO, J.; ATHAYDE, M. Trabalho, educação e saúde: o ponto de vista enigmático da atividade. **Rev. Educação, Saúde e Trabalho**, nº 01, vol. 02, p. 63-89, 2003.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set-dez. 2011.

CATTANI, Antonio David. **Trabalho e autonomia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CATTANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**. São Paulo, ano XXII, no75, p. 67-83, Agosto/2001.

CPERS. **Jornal Sineta**. Produzido pelo Sindicato Cpers. Disponível em: <http://cpers.com.br/sineta/#>. Acesso em: 15 out. 2017.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.

_____. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

_____. A sublimação, entre sofrimento e prazer no trabalho. **Revista Portuguesa de Psicanálise**, nº 33, vol. 09, p. 09-28, 2013.

ENGELS, Frederich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho: Escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2013. P. 13-29.

FERNANDES, Cristiane A. **Táticas operárias de defesa de si: controle da produção fabril, do corpo e dos valores 1**. v. 14, p. 295–310, 2011.

FRANCO, Tânia; DRUCK, Graça; SELIGMANN-SILVA, Edith. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais do trabalho precarizado. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**. São Paulo, vol. 35, n. 122, p. 229-248, 2010.

G1. Portal de notícias da rede Globo. Salário de servidores do governo do RS será pago em três parcelas. 31 jul. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2015/07/salario-de-servidores-do-governo-do-rs-sera-pago-em-tres-parcelas.html>. Acesso em: 12 jan. 2017

GALDINO, V. K. **Trabalho docente? Para que(m)?** - Um estudo sobre o trabalho de professores contratados na rede estadual de educação paulista. 2012. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho). São Paulo, 2012.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, nº 02, maio/ago. 2005.

GAÚCHAZH. Portal de notícias da rede Zero Hora. Em protesto contra o atraso do 13º, professora aposentada tenta atear fogo contra o próprio corpo. 20 dez. 2016. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2016/12/em-protesto-ao-atraso-do-13-professora-aposentada-tenta-atear-fogo-contra-o-proprio-corpo-8830366.html>. Acesso em: 11 jan. 2017.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595–609, 2007.

LANDINI, Sônia Regina. Professor, trabalho e saúde: as políticas educacionais, a materialidade histórica e as consequências para a saúde do trabalhador-professor. In. SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6, 2006, Rio de Janeiro. Regulação Educacional e Trabalho Docente. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ. Redestrado, 2006. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_2/professor_rab_saude.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2017.

LEAL, Caren Luyara; CARDOSO, Eduardo Schiavone. Contribuições à análise das condições de trabalho e saúde dos professores de geografia do ensino básico público de Santa Maria, RS. **Revista Formação**, n. 22, vol. 01, p. 156-175, 2015.

MARTINS, J. C. O.; PINHEIRO, A. A. G.. Sofrimento psíquico nas relações de trabalho. **PSIC - Revista de psicologia da Vetor Editora**, vol. 01, nº 07, p. 79–85, 2006.

MARTINS, E. B. A. Formação de professores e autonomia docente: algumas reflexões. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, Juiz de Fora, nº 09, jul./dez. 2010.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho: Escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2013. P. 30-58.

MENDES, Ana Magnólia Bezerra. Aspectos psicodinâmicos da relação homem-trabalho: as contribuições de C. Dejours. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 15, n. 1–3, p. 34–38, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931995000100009&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 18 jul. 2016.

MENDES, Ana Magnólia; DUARTE, Fernanda Souza. Notas sobre o percurso teórico da psicodinâmica do trabalho. In. FREITAS, Lêda Gonçalves de. **Prazer e sofrimento no trabalho docente**. Curitiba: Juruá Editora, 2013.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MORAES, Rosângela Dutra. Prazer e sofrimento no trabalho docente: um estudo com professoras de ensino fundamental em processo de formação superior. **Rpot**, vol. 05, nº 01, p. 159-18, jan./jun. 2005

NEVES, Mary Yale; BRITO, Jussara; ATHAYDE, Milton. Mobilização das professoras por saúde. In: GLINA, Débora Miriam Raab; ROCHA, Lys Esther (Orgs). **Saúde Mental no Trabalho**: da teoria à prática. São Paulo: Roca, 2014.

_____; SELIGMANN-SILVA, Edith. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Estud. pesqui. psicol.** (Impr.), v. 6, n. 1, p. 63–75, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v6n1/v6n1a06.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

NEVES, Siduana Facin. **Trabalho docente e qualidade de vida na rede pública de ensino de pelotas**. 2008.

NOTÁRIO, A. C. S. **Autonomia do trabalho docente na rede pública paulista**: política educacional e resistência sindical. 2007. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo) São Bernardo do Campo, 2007.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, 2004.

OLIVEIRA, W. L. **O docente do ensino médio e as tecnologias da informação e comunicação**: análise de possíveis alterações no processo de trabalho. 2007. Dissertação (Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais). Belo Horizonte, 2007.

OLIVEIRA, E. S. O complexo do trabalho como fundamento dos modelos ontológico-didáticos hegemônicos da educação capitalista vigente. 2016. Volume I. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense). Pelotas, RS, 2016.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Bureau Internacional do Trabalho. **A prevenção das doenças profissionais**. Genebra: OIT, 2013. Disponível em: <http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/safeday2013_relatorio.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2017.

PEREIRA, Clara Vanêza Marques; VIEIRA, Adriane. O sofrimento humano nas organizações: estratégias de enfrentamento adotadas em uma empresa de logística. In: ENCONTROS DA ANPAD – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 35, 2011. Rio de Janeiro. **Anais Eletrônicos...** Rio de Janeiro, RJ, 2011.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX**: taylorismo, fordismo e toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

REIS, Maria Isabel Alves dos; MAUÉS, Olgaíses Cabral. Educação, Trabalho e Saúde Docente: desafios para a qualidade de ensino. In. SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 23, 2007. Porto Alegre, RS. Por Uma Escola de Qualidade para Todos. **Anais...** Porto Alegre, RS: ANPAE, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/301.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 53.175, de 25 de agosto de 2016. Regulamenta o regime jurídico das parcerias entre a Administração Pública Estadual e as organizações da sociedade civil, previsto na Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014. **Diário Oficial do Estado**, nº 164, 26 ago. 2016. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/201706/20142314-dec-53-175.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2016.

SALVARO, M. S. **Processo de trabalho docente**: Relação entre o ser e o adoecer. 2009. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC). Criciúma, 2009.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12 n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho, e da educação. In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIABI, Demerval; SALFELICE, José Luís (Orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2002.

SELIGMANN-SILVA, Edith. Saúde mental e automação: a propósito de um estudo de caso no setor ferroviário. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 13(Supl. 2):95-109, 1997.

_____. **Trabalho e desgaste mental**: o direito de ser dono de si mesmo. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise De Conteúdo: Exemplo De Aplicação Da Técnica Para Análise De Dados Qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 16, n. 1, p. 1–14, 2015. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

SILVA, S. S. G. M. **Tempo, saúde e docência**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí), Itajaí, 2007a.

SILVA, F. J. **A intensificação do trabalho docente na rede municipal de Betim**. 2007. Dissertação (Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais) Belo Horizonte, 2007b.

SILVA, C. A. S. Táticas operárias de defesa de si: controle da produção fabril, do corpo e dos valores. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, vol. 14, n. 2, p. 295-310, 2011.

SOUTO, Romélia Mara Alves; PAIVA, Paulo Henrique Apipe Avelar De. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma licenciatura

- em matemática. **Pro-Posições**, v. 24, n. 1, p. 201–224, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000100013&lang=pt%5Cnhttp://www.scielo.br/pdf/pp/v24n1/v24n1a13.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2016.
- SOUZA, Luís Aparecido Alves de. Trabalho docente: reflexões acerca da condição de trabalho e valorização do professor da escola pública. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9. 2009. Curitiba, PR. **Anais Eletrônicos...** Curitiba, PR. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2692_1603.pdf>. Acesso em 11 jan. 2017.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações.** Brasília, DF: Abaré, 2013.
- VIEIRA, J. S. Constituição das doenças da docência (docenças). In: XXXIII REUNIÃO DA ANPED. **Anais...** 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT09-6700--Int.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.
- VINUTO, Juliana. A amostragem bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014.
- WEBBER, Deise Vilma; VERGANI, Vanessa. A profissão de professor na sociedade de risco e a urgência por descanso, dinheiro e respeito no meio ambiente laboral. **Anais...** In: XIX ENCONTRO NACIONAL CONPEDI, p. 8807–8823, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TRABALHO DOCENTE E SAÚDE MENTAL: UM ESTUDO COM PROFESSORES E PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL

- I - Diversas pesquisas têm demonstrado dados preocupantes de adoecimento de professores e professoras, com incidência significativa de transtornos de ordem mental e comportamental. Estes estão entre os principais motivos de afastamento do trabalho pela categoria. Embora tais estudos sirvam para reafirmar a importância do tema, são muito menos frequentes as pesquisas que têm abordado o trabalho docente a partir dos próprios trabalhadores, o que permitiria ter a dimensão da especificidade, do cotidiano, e das relações concretas no local de trabalho.

- II - Nesse sentido, a presente pesquisa pretende investigar as relações entre o trabalho docente e a saúde mental de professores e professoras da rede pública estadual da cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul, tendo como objetivo central compreender, a partir da narrativa destes trabalhadores, a forma como têm experienciado o trabalho docente e os impactos gerados à saúde mental.

- III - A partir disso, está orientada sob os seguintes objetivos específicos: 1) identificar os mecanismos empregados pelos trabalhadores e trabalhadoras docentes com o objetivo de preservar a saúde mental frente a organização do trabalho; 2) descrever e analisar os impactos da organização do trabalho no cotidiano dos trabalhadores docentes; 3) identificar e discutir de que forma os professores e professoras vivenciam a “autonomia” do trabalho; 4) analisar as formas como se manifestam os agravos à saúde docente.

- IV - Para o desenvolvimento dessa pesquisa serão aplicadas entrevistas individuais semiestruturadas abordando questões referentes ao cotidiano de trabalho docente e seus impactos na saúde mental desta categoria.

- V - Para os fins desta pesquisa, as entrevistas terão o áudio gravado para posterior análise do conteúdo, resguardado o sigilo de identidade dos participantes da pesquisa.
- VI - Os participantes deste estudo estarão colaborando na produção científica acerca do trabalho docente e saúde mental, além de beneficiarem-se pela formação neste tema através da produção de conhecimentos de forma compartilhada.
- VII - Por fim, cabe destacar que, sendo esta pesquisa interessada não apenas com o levantamento de informações acerca do trabalho, das resistências, do sofrimento e da saúde mental docente, mas sobretudo preocupada e comprometida com a transformação das condições de trabalho que representem agravos à saúde mental docente, os resultados serão apresentados aos participantes desta pesquisa com o objetivo de subsidiar os trabalhadores e toda categoria em suas reivindicações por condições de trabalho e promoção da saúde.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados.

Ademais, declaro que, quando for o caso, autorizo a utilização de minha imagem e voz de forma gratuita pelo pesquisador, em quaisquer meios de comunicação, para fins de publicação e divulgação da pesquisa, desde que eu não possa ser identificado através desses instrumentos (imagem e voz).

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.

O Pesquisador Responsável por este Projeto de Pesquisa é MARLON FREITAS DE CAMPOS, Fone, 53981196527.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

Data __ / __ / ____

Nome e assinatura do Paciente ou Voluntário

Nome e assinatura do Responsável Legal, quando for o caso

Nome e assinatura do responsável pela obtenção do presente consentimento

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de Entrevista

- 1) Dados Pessoais: Nome, idade, local de nascimento, quando veio para a cidade (se é de outra), onde trabalhou, o que fazia, família, filhos, idade. Formação (onde, quando, porque, etc); Outros cursos (especialização, etc), está estudando?

- 2) Há quanto tempo trabalha como professor(a) (no estado, no município, ensino privado)?
 - 2.1 Quantas horas de trabalho?

- 3) Como é a rotina de trabalho?
 - Que horas acorda? Pra qual escola vai pela manhã? Tempo de deslocamento e como se desloca até os trabalhos? Que horas sai no intervalo do meio dia? Que horas começa a trabalhar de tarde? Como se relaciona com outras tarefas no dia a dia (filhos, casa, etc)? Como faz para conciliar o trabalho com a vida privada?

- 4) No final do dia, o trabalho costuma estar concluído? Tem tempo suficiente para fazer tudo que precisa?

- 5) Como considera a carga de trabalho? Considera adequada? É cansativa? Porque?

- 6) Nota mudanças nas exigências do trabalho como professor(a)? (Novas) Tarefas ou conhecimento que passaram a ser exigidos nos últimos anos. Quais? Como tem encarado essas mudanças? Ela afeta a carga de trabalho? O trabalho é mais intenso? Porque, como, exemplos...

- 7) Acha que tens autonomia no teu trabalho? Em que medida acha que pode decidir, escolher as coisas, ou acha que tem muitas regras, normas, etc. Se sente pressionado no trabalho? Como lida com isso?
- 8) Considera que seu trabalho é valorizado? Pelos governos, pela sociedade, pelos estudantes? E a remuneração? Por que?
- Explorar a questão do reconhecimento pelos pares, pela gestão, alunos, famílias, etc, e como o/a professor/a se sente em relação a isso.
- 9) No cotidiano de trabalho, o que faz para se sentir melhor ou minimizar o estresse/cansaço?
- Estratégias de defesa.
- 10) Sente que o trabalho afeta o humor e sua saúde? De que forma? O que faz nesses momentos? Identifica algum sintoma que achas que se relaciona com o trabalho?
- 11) Usa algum tipo de medicação que entendes estar relacionada ao trabalho?